inserem- se nos diversos campos do conhecimento, a partir da adoção de uma metodologia filosófica acerca da Identidade Cultural e Ambiental que subsidia eixos geradores de conteúdo: Identidade do Indivíduo, Grupo, Ambiente e Planetária.

Tanto a Abordagem Triangular, quanto Arte-Educação Ambiental, mesmo diante de suas especificidades, buscam convergir para o ponto proposto por Lanier (2008), qual seja, a estruturação de um conceito de identidade de arte (artisticidade) em educação. Tomando como ponto de partida uma percepção particular desse mesmo mundo conceitual e existencial, e sua importância no campo da arte-educação, aproximamos essas abordagens às pesquisas realizadas por Davydov (*apud* Libâneo, 2004) acerca da Teoria do Ensino Desenvolvimental. Segundo o autor, o conteúdo de toda a aprendizagem é o conhecimento teórico, do qual derivam todos os métodos para organizar o processo de ensino. Libâneo (2004) propõe, a partir dos estudos de Davydov, que o Ensino Desenvolvimental seja estruturado a partir de uma atividade de aprender, constituída por uma tarefa de aprendizagem, desenvolvida por determinadas ações que, mediante acompanhamento e avaliação, visem proporcionar ao aluno a compreensão do objeto de estudo e suas possíveis relações com a realidade no qual ambos encontram-se inseridos.

Como resultado desse processo, o autor destaca que “os alunos aprendem como pensar teoricamente a respeito de um objeto de estudo e, com isso, formam um conceito apropriado desse objeto para lidar com ele em situações concretas da vida” (Libâneo, 2004, p.122). Essa estratégia didática proposta por Libâneo encontra-se diretamente vinculada ao método de Davydov de ascensão do abstrato para o concreto. Conforme Davydov,

> [...] ao iniciar o domínio de qualquer matéria curricular, os alunos, com a ajuda do professor, analisam o conteúdo do material curricular e identificam nele a relação geral e principal e, ao mesmo tempo, descobrem que esta relação se manifesta em outras relações particulares encontradas em determinado material. Ao registrar, por meio de alguma forma referencial, a relação geral principal identificada, os alunos constroem, com isso, uma abstração substantiva do assunto estudado (DAVYDOV apud Libâneo, 2004, p.125).

Esse movimento, que vai do geral para o particular, possibilita que alunos usem uma estrutura de pensamento sistêmico que, sob a estratégia de um núcleo conceitual (categoria), passa a apurar e a registrar todas as características

subjacentes de um assunto em discussão, empregando-o como base para a interpretação de fenômenos concretos. Quando começam a fazer uso da abstração, elas convertem a formação mental inicial num conceito que registra o "núcleo" do assunto estudado. Este núcleo serve, posteriormente, aos alunos, como um princípio geral pelo qual podem orientar-se em toda a diversidade de material curricular factual que têm de assimilar, em uma forma conceitual, por meio da ascensão do abstrato ao concreto (Davydov apud Libâneo, 2004).

O que o autor propõe para caracterizar esse método genético é, na verdade, um processo de análise e síntese da temática estudada. Além dessa estratégia de ascensão do abstrato ao concreto, Davydov considera importante para a construção dos conceitos científicos que o estudante percorra uma trajetória investigativa similar àquela que gerou a organização originária do conceito.

Para tanto, é necessário que os alunos reproduzam o processo pelo qual se criam conceitos, imagens, valores, normas. Para Davydov, esse é o núcleo mais rico de sua abordagem teórica, por superar a dicotomia entre a ênfase nos conteúdos escolares e o desenvolvimento dos processos mentais, ou seja, entre a formação dos conceitos científicos e o desenvolvimento das capacidades do pensar.

Composições Metodológicas

O método de ensino que compomos, surge como uma proposta integrada de educação baseada nas ideias de Davydov unida a elementos dos mais variados campos relacionados à área de ensino e aprendizagem como os conceitos de: Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 2001), construção do conhecimento como uma obra social (Freire, 1983), aprendizagem conceitual da arte (Barbosa, 2010) e percepção de si como identidade Ambiental (Peralta,1997).

Essa composição no campo da educação inicia-se quando concebemos a aula como um "evento" de aprendizagem, no qual o assunto é explorado pelo mediador/ professor e o grupo de alunos de um modo aberto e significante. O desenvolvimento desta aula/evento é centrado na elaboração de um objeto estético, resultante das descobertas realizadas pelos alunos frente a um conceito (pesquisa) que desejam descobrir. Será a partir da constituição desse momento, no qual o ato de conhecer é

fruto dos desejos individuais de cada aluno, que todas as subsequentes e recorrentes fases do processo metodológico serão estabelecidas:

Conceito* → *Experimentação Estética* → *Avaliação* → *Reverberação

Em nossa experiência no IFRS, assumimos como problematização inicial o conceito da própria disciplina: "O que é Arte?". A análise proposta inicialmente percorreu o conhecimento de senso comum apresentado pelo aluno para, paulatinamente, aprofundar-se a investigação, em direção a unidade germinal científica originária. Observamos que o simples fato de os alunos terem de criar uma argumentação e percorrê-la através de um questionamento sistemático, identificando cada vertente possível de ser aventurada e desvendada, constitui-se em nosso maior desafio. Como síntese desse processo, os alunos conceberam "*Arte como linguagem e, portanto, como sistema de representação pelo qual olhamos, agimos e nos tornamos conscientes da realidade, com código (gramática) próprio que a cada período artístico revela marcas singulares".*

***Figura 1** "Assista à minha peça, olhe o que tenho a dizer".*

Esse conceito construído em equipe assumiu novo foco de problematizações, originando duas categorias: "Arte como representação do real" e "Gramática da Linguagem Artística". A partir dessas delimitações, passamos a observar as alterações dos sentidos e significados do real em relação ao tempo-espaço, aos conceitos estéticos e filosóficos, à sociedade de consumo, etc...

Passamos também tentar entender a organização dos códigos específicos da Arte que atuam sobre os estudos da composição. O resultado dessa investigação consistiu experimentar criações estéticas que buscavam traduzir, em imagens, sínteses das "informações" obtidas durante a verificação dos conceitos. Esse

processamento instaurou-se pela análise combinatória conceitual aplicada sobre a realidade dos estudantes (percepção de si).

Tal processo metodológico permite a revelação, pelo aluno, do conceito desconhecido, em seu movimento de análise e síntese. Consideramos que a obra de arte percorre semelhante processo em um contexto de aprendizagem. Diferente do objeto conhecido, em que o processo de construção é pré-determinado, o objeto desconhecido (objeto artístico) exige uma análise específica de uma determinada ideia/conceito para dissecar, determinar e construir as relações (sínteses) entre os elementos (tempo, materiais e procedimentos empregados) necessários à elaboração do objeto final. E serão esses diversos elementos que, articulados em suas variáveis, constituirão esse bem socioambiental (obra estética) sobre o qual operam processos de circulação e apropriação do saber (percepção de si). Assim, idéias e processos abstratos são desenvolvidos pela criação de conceitos estéticos e procedimentos organizacionais, concretizando-se, e, ao serem registrados sobre a materialidade (suporte), refletem-se e retornam como as unidades conceituais germinais do sistema. A imagem vista como a organização visual representa a interdependência de todos os elementos e processos envolvidos em sua construção, formando um todo.

Figura 2. *Eixo gerador: conto "De Noite" e "Diante da Lei", de Franz Kafka.*

As imagens resultantes desses diálogos iniciais são agrupadas e categorizadas em problematizações, a serem respondidas a partir de investigações conceituais abrangentes nos campos da ciência, da construção estética e da história da arte. Na verdade, esse olhar é princípio para contextualizarmos uma questão bem maior, a

ressaltar, a construção coletiva de um conteúdo a ser desvelado em seus aspectos: estéticos, intuitivos, composicionais, lingüístico, em suas operações lógicas, matemáticas, etc.

Enfim, a aprendizagem pode ser vista como um processo de expansão, de dentro para fora; uma evolução do individual para o universal seja na apreensão de conhecimento (reconhecer o conhecido), ou na produção de conhecimento (revelação do desconhecido). A avaliação ocorre através da verificação da manipulação conceitual, ou seja, o quanto a ideia original foi reinventada (reciclada) em nova contextualização. Nos exemplos apresentados, produção de fotografia representativa do conceito surreal e elaboração de um sistema composicional contemplando raciocínio lógico-matemático na demonstração abstrata da evolução de um tempo-espaço. Essa abordagem metodológica permite que os estudantes criem os próprios conceitos, enfatizando o processo em vez do produto.

Rompendo com as fronteiras

A partir da experiência metodológica em Artes, propomos ampliar essa abordagem através de um experimento que buscasse uma ação interdisciplinar com a disciplina de Máquinas Elétricas, componente curricular do curso Técnico em Eletrotécnica do IFRS – câmpus Rio Grande,

> [...] de modo a assegurar o trabalho coletivo e colaborativo dos professores de conteúdos da educação geral e profissional; a compreensão de como desenvolver os princípios educativos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura; o dialogo entre teoria e pratica; o pensar e o agir na lógica da interdisciplinaridade; a sintonia com o desenvolvimento tecnológico e o contexto socioeconômico e ambiental. (MACHADO, 2011, p. 694)

Entretanto, se considerarmos o distanciamento existente, principalmente, no que se refere ao conteúdo programático apresentado por ambas as disciplinas, essa interdisciplinaridade somente seria possível a partir da utilização, em sala de aula, de uma abordagem pedagógica que estivesse acessível aos professores das disciplinas profissionalizantes. A importância desse processo se torna ainda mais justificada se considerarmos a deficiência apresentada pela maioria dos docentes da área técnica no que se refere a sua formação pedagógica. De maneira geral, esses professores ao ingressarem na docência em instituições profissionalizantes, não

possuem formação pedagógica anterior. Segundo Fartes (2008) ao investir na carreira acadêmica, os docentes o fazem relacionando-a a própria área de formação técnica, acentuando o distanciamento das questões inerentes à prática educativa.

O fato desses professores iniciarem na docência embasados apenas em seu conhecimento tecnológico e cientifico poderia ser um entrave no que se refere as questões pedagógicas. No entanto, se considerarmos que segundo Davydov os métodos utilizados para organizar o processo de ensino derivam do conhecimento teórico, a importância exacerbada dada por esses professores ao conteúdo torna-se fundamental se desejamos trabalhar de acordo com essa pratica pedagógica.

Considerando o método definido por Libâneo (2004), a partir dos estudos de Davydov, em que o Ensino Desenvolvimental seja estruturado a partir de uma atividade de aprender, constituída por uma tarefa de aprendizagem, foi proposta, na disciplina de Máquinas Elétricas, uma atividade de ensino para os alunos do 3º ano do curso Técnico em Eletrotécnica. Os diferentes estágios de maturidade, apresentado por esses alunos em particular, sugeriram a necessidade de uma metodologia de ensino que estivesse acessível e, consequentemente, possibilitasse o desenvolvimento da aprendizagem.

A característica tecnológica apresentada pela disciplina de Máquinas Elétricas é outro fator que foi considerado. A aplicação de conteúdos específicos na resolução de problemas típicos do ambiente industrial, cotidiano do Eletrotécnico, exige que esse profissional, enquanto aluno, realmente adquira conhecimentos e não apenas memorize o conteúdo ministrado, o que torna indispensável à criação de uma abordagem de ensino que privilegie o desenvolvimento intelectual. A fim de atingir esse objetivo foi enfatizada a construção de uma atividade conjunta de aprendizagem.

Na atividade proposta o conteúdo escolhido foi divido em blocos e apresentado em três encontros distintos. A cada encontro foi solicitado aos alunos que se dividissem em grupos de estudo e respondessem determinada atividade, sendo disponibilizado um único questionamento ao professor. As respostas deveriam estar embasadas não apenas na aula ministrada naquele momento, mas em

conhecimentos adquiridos durante o desenvolvimento da disciplina e do próprio curso, sendo, dessa forma, observada a capacidade de síntese do grupo.

Independente dos resultados quantitativos, que não serão abordados nesse trabalho, o desenvolvimento das atividades proporcionou a geração de uma série de questões entre os alunos. A própria divisão em grupos gerou várias discordâncias e necessitou de uma articulação inicial. A formulação da questão a qual o grupo tinha direito foi outro fator de destaque. A preocupação em fazer o questionamento correto, no momento mais adequado, em não desperdiçá-lo, foi sendo trabalhada e dialogada dentro do grupo.

O fato de ser solicitado, em cada questão, a construção de diagramas vetoriais de transformadores de potência, em condições específicas, e sua respectiva explicação de funcionamento, já seriam suficientes para que os alunos buscassem uma interdisciplinaridade, mesmo inconscientemente. Além dos conceitos técnicos da disciplina de Máquinas, os alunos precisaram utilizar Matemática (proporção dos vetores e ângulos de defasagem), Português (explicação dos fenômenos) e Artes. A tradução dos fenômenos físicos que ocorrem durante o funcionamento de um transformador na forma de diagramas vetoriais, exige a criação de uma representação matemática do fenômeno, que apresenta a forma de uma imagem. O aluno ao explicar a funcionalidade dos fenômenos, físicos (Máquinas) e sociais (Artes), transforma os referenciais teóricos em abstrações do conhecimento.

A partir das observações coletadas em sala de aula podemos verificar que essa abordagem pedagógica pode e deve ser utilizada em escolas profissionalizantes. Nesse tipo de abordagem a articulação do saber deixa de ser tarefa apenas do professor e passa a ser do grupo envolvido, nesse caso o aluno. Esse processo de articulação talvez seja o primeiro passo para que a interdisciplinaridade possa ser desenvolvida nas escolas técnicas brasileiras.

Considerações finais

Acreditamos que a abordagem de ensino considerada nesse trabalho facilita o acesso, a assimilação e a contextualização de conhecimento pelos alunos, levando-os a elaboração de meios para a produção e articulação do próprio conhecimento. A

integração da teoria à prática se viabiliza quando os alunos simulam no ambiente acadêmico a mesma problemática enfrentada por artistas na construção da obra e por técnicos no cotidiano do ambiente industrial. A análise de problemas empregando as diversas formas de pensar utiliza, positivamente, as divergentes tendências dos alunos de processar informações na construção do seu conhecimento. Assim, entendemos que os eixos de aprendizagem visados para integrar conhecimentos culturais e técnicos no ensino regular são praticáveis quando se consegue estabelecer uma relação dinâmica entre o conhecimento existente e a produção de conhecimento novo, através de uma contextualização do pensamento dos alunos como ponto de partida para a expansão de suas habilidades intelectuais.

Referências

FARTES, V. L. B. Reforma da Educação Profissional e Crise das Identidades Pedagógicas e Institucionais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 135, set./dez. 2008.
FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 14ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
LANIER, Vincent. **Devolvendo arte à arte-educação.** IN; BARBOSA (orgs.), Arte-educação: leituras no subsolo. 7ª. ed.São Paulo:Cortez, 2008.
LIBÃNEO, José Carlos. **Aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da pasicologia histórico-cultural e da teoria da atividade**. Revista Educar, nº 24, p. 113-147, Curitiba: Editora UFPR, 2004.
BARBOSA, Ana Mae, CUNHA, Fernanda Pereira (orgs.), **Abordagem Triangular no ensino das artes e cultura visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.
MACHADO, L. R. S. O Desafio da Formação dos Professores para a EPT e Proeja. **Educ. Soc.**, v.32, n.116, p.689-704, 2011.
PERALTA, Cleusa Helena Guaita. **O conceito utopias concretizáveis – elemento gerador de um programa de educação ambiental centrado na Interdisciplinaridade.** Rio Grande, 1997. Dissertação [Mestrado em Educação Ambiental] – Fundação Universidade Federal do Rio Grande.
READ, H. **Educação pela Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
VYGOTSKY, Lev Semenivich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Psicologia e Pedagogia)

Viviani Rios Kwecko
Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel); Licenciada em Educação Artística, habilitação Artes Plásticas pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG); professora do IFRS - câmpus Rio Grande; Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica.

Liziane Gracia-Torchelsen
Doutora em Engenharia e Ciência de Alimentos pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG); professora do IFRS - câmpus Rio Grande; Graduanda do curso de Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica do IFRS – câmpus Rio Grande.

AUTORIDADE, RESPEITO, DISCIPLINA E AFETIVIDADE: REFLEXÕES E RELATOS DE EXPERIÊNCIA SOBRE AS AULAS DE MÚSICA EM UMA ESCOLA DE ENSINO BÁSICO

Bruna Barberino Leal Dias
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
bruna.barberino@gmail.com
http://lattes.cnpq.br/9182274797148498

Thaís dos Santos Marcolino
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
thaismarcolino@gmail.com
http://lattes.cnpq.br/2696721464629433

RESUMO: Este artigo relata experiências que ocorreram dentro de um projeto, na área de Educação Musical, que envolve a parceria entre uma escola estadual de Ensino Fundamental I e uma universidade desde 2010. Temos por objetivo relatar e refletir sobre nossa prática pedagógica e o quanto os conceitos de autoridade e autoritarismo, assim como as relações interpessoais e a dificuldade de diálogo entre gestão, professores e alunos ecoavam em nossas aulas, tomando como principais referenciais teóricos Paulo Freire, Júlio Groppa Aquino e Valéria Amorim Arantes.
Palavras-chave: ensino de música; autoridade; afetividade.

ABSTRACT: This article reports on experiences that occurred within a project in the area of Music Education, which involves a partnership between a state elementary school and a university since 2010. We aim to report and reflect on our teaching practice and how the concepts of authority and authoritarianism, as well as interpersonal relationships and the difficulty of dialogue between management, teachers and students echoed in our classes, taking as the main references Paulo Freire, Júlio Groppa Aquino and Valéria Amorim Arantes.
Keywords: music teaching; authority; affectivity.

Introdução

Relatamos, neste texto, experiências vivenciadas dentro do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) durante o ano de 2011. O subprojeto que participamos é da área de educação musical e, desde 2010, conta com a parceria entre o Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) e a Escola Estadual Prof. Izac Silvério.

Este subprojeto envolve dez alunos bolsistas do curso de Licenciatura em Educação Musical e conta com a orientação e coordenação da Prof.ª Dr.ª Luiza Helena da Silva Christov e da doutoranda Jéssica Mami Makino. Semanalmente, no próprio Instituto, temos reunião e neste espaço podemos compartilhar e discutir acerca de nossas experiências na escola.

A escola localiza-se na Vila Albertina, bairro periférico da zona norte de São Paulo, e atende em média 500 alunos do ensino fundamental I. Em 2011 trabalhamos com uma turma de 2º ano com aproximadamente 30 alunos e duas de 3º ano com cerca de 20 alunos cada. As aulas de música duravam 50 minutos e faziam parte da grade curricular, inseridas dentro de uma das duas aulas de artes semanais. Geralmente utilizávamos a sala de vídeo/biblioteca - que era o espaço disponível para nós, exceto quando havia outras atividades extras como consulta com o psicólogo ou aulas de religião. Entretanto, este era um espaço prejudicado, pois, além de ser mal iluminado, haviam muitas carteiras, estantes, armários e caixas o que diminuía a área livre para o seu uso. Além disso, tínhamos a disposição alguns instrumentos musicais, mas que, em sua maioria, estavam velhos e/ou quebrados.

Ao longo desses dois anos de projeto, foi possível observar o quanto os conceitos de autoridade e autoritarismo estão presentes de maneira confusa dentro do ambiente escolar e que há uma busca incessante pela disciplina através do grito e do castigo. Vemos que essa busca continuará sendo incessante, pois medidas como grito e castigo são efêmeras e geram o sentimento de medo (ou revolta) ao invés de respeito. Outra questão pertinente ao nosso trabalho refere-se ao contexto das relações interpessoais entre gestão, professores e alunos. As dificuldades de diálogo entre todos impedia muitas vezes as conquistas em termos de construção de conhecimento e de projetos coletivos. Portanto, nosso principal objetivo é refletir e analisar tais experiências vivenciadas tomando por base nossos relatos e utilizando como principais referenciais teóricos Paulo Freire, Júlio Groppa Aquino, Valeria Amorim Arantes.

A relação entre professores e alunos

Ao longo do ano de 2011 pudemos observar algumas atitudes dos professores generalistas em relação aos alunos dentro e fora de nossa aula que nos fizeram refletir sobre a maneira como as relações interpessoais acontecem ou não dentro do ambiente escolar e as implicações que trazem para os estudantes.

Desde o inicio de nosso trabalho, procurávamos trazer para o centro da nossa prática pedagógica uma relação humanizada entre nós e as crianças, respeitando suas opiniões, anseios e particularidades, o que não era recorrente dentro da vida escolar e que muitas vezes nos foi questionado. A partir dessas reflexões, algumas questões emergiram ao nosso olhar na convivência com os alunos, sendo elas afetividade, respeito, disciplina e autoridade.

Definição dos termos

Para iniciar esta reflexão, consideramos importante trazer concepções das palavras autoridade e afetividade, para elucidar melhor ao que nos referimos com estes termos.

Segundo Rangel, há uma diferença entre os termos autoritarismo e autoridade, sendo que o primeiro significa desigualdade e repressão e o segundo leva a "liberdade consciente", ou seja, poder de escolha dentro dos limites impostos pela sociedade.

> O Autoritarismo está ligado a arbítrio e a práticas anti-democráticas e anti-sociais. Autoridade ao contrário, refere-se a uma prática pró-social, que tem como objetivo levar o ser humano a perceber as normas colocadas pela sociedade, a julgar sua legitimidade e a avançar no sentido de tornar mas humana e mais democrática a vida em sociedade. (RANGEL, s.d.)

Entendemos que a afetividade não é apenas demonstração de carinho, mas também uma forma de aproximar os universos do professor e do aluno, construindo, desta forma, uma relação de amizade que motiva o aprendizado, pois ambas as partes estão igualmente envolvidas.

> A afetividade também é concebida como o conhecimento construído através da vivência, não se restringindo ao contato físico, mas à interação que se estabelece entre as partes envolvidas, na qual todos os atos comunicativos, por demonstrarem comportamentos, intenções, crenças, valores, sentimentos e desejos, afetam as relações e, conseqüentemente, o

processo de aprendizagem. (CUNHA *et al*, s.d.)

Não julgamos necessário definir os termos *respeito* e *disciplina*, pois os consideramos intrínsecos a questão da autoridade e da afetividade. Entretanto, isto não demonstra que tais termos não tenham importância em nosso texto.

Afetividade: O bem querer das relações

De maneira geral, notamos que as crianças sentiam falta de manifestações espontâneas de carinho ou afeto vindas dos adultos no ambiente escolar. Desde o inicio do ano, os alunos enxergaram em nós a possibilidade de suprir minimamente essa carência, tanto que sempre que nos encontrávamos na escola eles vinham nos abraçar, cumprimentar ou contar coisas do seu cotidiano. Essa questão se tornou relevante em nosso trabalho, pois devido ao grande número de alunos em sala (em média 30 alunos), não conseguíamos atender a todos. Isto acabava resultando em pequenas brigas por motivos como: quem seria o primeiro da fila, quem iria nos dar a mão quando formávamos uma roda, quem falaria primeiro, quem iria nos ajudar nas atividades, entre outros.

Acreditamos que estabelecer uma relação afetiva com os alunos não anula nossa autoridade docente, pelo contrário, agrega sentidos mais amplos a ela, tornando o convívio e o ensino-aprendizagem mais significativos para todos os envolvidos. Durante nossa prática docente percebemos que ainda é muito comum entre os professores buscar um afastamento deste tipo de relação com as crianças, como se isso diminuísse seu papel ou os tornasse menos respeitados por elas e, muitas vezes, fomos questionadas por apostarmos nessa proximidade, nesse querer bem que ocorreu naturalmente de ambas as partes. Neste aspecto dialogamos com Paulo Freire que diz:

> [...] preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. [...] Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais

> severo, mais frio, mais distante e "cinzento" me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. (FREIRE, 1996, p. 141)

Concordamos quando Freire cita que "a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade", pois ao tentar separar cognição de afetividade no processo de aprendizagem ou valorizar apenas um destes aspectos, o ensino se torna insuficiente, pois ambos, em nossa visão, são indissociáveis.

Ao logo de nossa trajetória, tanto como alunas quanto como professoras, constatamos que a cognição sempre teve um papel mais importante dentro do ambiente escolar, quase sempre, de maneira fria, buscando um distanciamento das relações interpessoais. Por outro lado, quando ambos caminham juntos, a experiência do aprendizado se torna muito mais significativa para todos os envolvidos. Arantes (2002) defende uma proposta educacional na qual as relações interpessoais e seus conflitos devem ser considerados tão importantes quanto os conteúdos já presentes no currículo escolar:

> [...] com esse tipo de proposta educacional, a escola entende que da mesma forma que os estudantes aprendem a somar, a conhecer a natureza e a se apropriar da escrita, é fundamental para suas vidas que conheçam a si mesmos e a seus colegas, e as causas e conseqüências dos conflitos cotidianos. Trabalhando dessa maneira, por meio de situações que solicitem a resolução de conflitos, a educação atinge o duplo objetivo de preparar alunos e alunas para a vida cotidiana, ao mesmo tempo que não fragmenta as dimensões cognitiva e afetiva no trabalho com as disciplinas curriculares.

Consideramos que a afetividade pode estar no dia a dia escolar em diversos momentos, como um tema transversal ao currículo, e as Artes, no nosso caso a Música, podem trazer grande contribuição, pois é possível trabalhar tanto seu conteúdo cognitivo (teoria, conceitos musicais, harmonia e outros) e afetivo (socialização, percepção do outro, escuta etc.) quanto ambos, como acontece em uma improvisação ou criação musical em grupo, por exemplo.

Autoridade e respeito às liberdades

Por acreditarmos em uma abordagem diferente da qual era vivenciada

cotidianamente na escola, muitas crianças testavam nossa autoridade sempre que tinham oportunidade. Eles nos desafiavam no sentido de não respeitar os acordos preestabelecidos dentro da aula de música ou de uma atividade específica, para saber até que ponto nós não cederíamos as concepções de respeito ao qual se perpetuava na prática da escola, como gritos e castigos.

Desde o inicio de nosso trabalho na escola, buscamos estabelecer uma relação de diálogo com as crianças, na qual decidíamos com elas os combinados e refletíamos o porquê de ter ou não determinada atitude durante nossas aulas, como por exemplo, levantar a mão para falar e não danificar os instrumentos musicais. Este tipo de postura de nossa parte, tornava nossa convivência com os alunos mais democrática, pois as regras não foram impostas por nós, mas foram construídas através de uma prática reflexiva e quando as crianças não cumpriam com os combinados estavam desrespeitando sua própria vontade. Sobre a autoridade democrática, Paulo Freire diz que:

> [...] uma das qualidades essenciais que a autoridade docente democrática deve revelar em suas relações com as liberdades dos alunos é a segurança em si mesma. É a segurança que se expressa na firmeza com que atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se.
>
> Segura de si, a autoridade não necessita de, a cada instante, fazer o discurso sobre sua existência, sobre si mesma. Não precisa perguntar a ninguém, certa de sua legitimidade, se "sabe com quem está falando?" Segura de si, ela é porque *tem* autoridade, porque a exerce com indiscutível sabedoria. (FREIRE, 1996, p.91)

Infelizmente, encontramos dificuldades em solidificar esta relação com as crianças, visto que, este tipo de reflexão a respeito das regras não se estendia ao restante das relações do ambiente escolar e, na maioria dos casos, o autoritarismo se sobressaía.

Apesar da sociedade e as formas de relação interpessoais terem mudado, notamos que ainda espera-se que o aluno seja submisso e temeroso. Muitas vezes em nossas aulas permitíamos a conversa entre os alunos, a movimentação deles pela classe, pois isso significava para nós envolvimento com determinada atividade. Aquino (1996) afirma que a construção do conhecimento não requer que o aluno

fique estático, pelo contrário, implica na pesquisa, exploração e descoberta. "A questão fundamental está na transformação desta turbulência em ciência, desta desordem em uma nova ordem..." (Ibid., p. 51)

Para ilustrar esta questão de que a construção do conhecimento também está vinculada à possibilidade de descoberta do próprio aluno, daremos um exemplo a seguir: A partir de uma discussão com uma turma sobre se é possível fazer música com qualquer objeto, houve um interesse por parte das crianças em construir seus próprios instrumentos musicais. Combinamos que, durante este mês, cada um de nós traria de casa materiais recicláveis (garrafas *pet*, caixas de leite, potes de iogurte etc.). Na data estipulada, reunimos os materiais e pedimos para as crianças se dividirem em alguns grupos (de escolha deles). Ensinamos o funcionamento básico dos instrumentos que iríamos construir e deixamos que as crianças experimentassem e escolhessem qual timbre gostariam a partir dos materiais que levamos, como por exemplo, pedrinhas, arroz e água. Para quem presenciasse esta cena sem estar incluído nela, diria que era uma bagunça sem sentido, pois o envolvimento das crianças causava muita movimentação e conversa. Contudo, tínhamos plena consciência de que se podássemos esta interação entre eles não obteríamos um resultado tão positivo e significativo para todos. Neste ponto nosso pensamento entra em consonância novamente com Júlio Groppa Aquino:

> [...] o trabalho do aluno passa a se assemelhar ao do professor na medida em que este tem que se haver necessariamente com a criação de condições propícias para colocar em movimento um determinado *modus operanti* conceitual, sempre de acordo com a concretude de seus alunos, do espaço escolar e dos vários condicionantes que relativizam sua ação. [...]
>
> O aluno é obrigado, assim, a fazer funcionar esta grande engrenagem que é o pensamento lógico, independentemente do campo específico de determinada matéria ou disciplina, uma vez que a todas elas abrange. A partir daí, o barulho, a agitação, a movimentação passam a ser catalisadores do ato de conhecer, de tal sorte que a indisciplina pode se tornar, paradoxalmente, um movimento organizado, se estruturado em torno de determinadas idéias, conceitos, proposições formais. (AQUINO, 1996, p. 53)

Portanto, constatamos em nossa prática pedagógica que a autoridade gera muito mais frutos do que o autoritarismo, pois permite que o aluno também participe das decisões e esteja consciente delas. Com isso não queremos afirmar que toda

"bagunça" ou "qualquer coisa" sejam válidos, mas é necessário uma sensibilidade do professor para que ele consiga distinguir quais são estes momentos de construção de conhecimento e não coibi-los, criando assim novas formas de organização e aprendizagem em sala de aula.

Conclusões

As reflexões realizadas neste texto dizem respeito a uma única experiência, vivenciada por nós no PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência). Portanto, gostaríamos de deixar claro que não estamos generalizando, mas sim mostrando um quadro que foi comum a todos os bolsistas do projeto.

A impressão que fica para nós é que, apesar de nossos esforços, conseguimos atingir positivamente principalmente as crianças, que com o tempo passaram a expressar mais suas opiniões e sentimentos, pois compreenderam que nossa aula se dava na troca de experiências e conhecimentos entre educadores e educandos. A respeito do restante da comunidade escolar, não alcançamos essa proximidade, salvo algumas exceções, mas através das próprias crianças notamos avanços nestas relações tão delicadas. Pudemos perceber isto quando retornamos a escola neste ano e nos deparamos com um cartaz que as próprias crianças fizeram com os combinados para a convivência entre elas na hora do recreio.

A sociedade mudou e a escola precisa se adaptar a essa nova realidade, passando a considerar que seu papel não se restringe somente a transmissão de conteúdos, mas também a formação integral do ser humano que integrará esta sociedade.

Para finalizar, voltamos novamente aos pensamentos de Paulo Freire que sintetiza nossa reflexão:

> Este é outro saber indispensável à prática docente. O saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. De separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender. (FREIRE, 1996, p.95)

Referências:

AQUINO, Julio R. Groppa. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, Julio R. Groppa [org.]. **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996, p. 39-55.

ARANTES, Valéria Amorim. **Afetividade e cognição:** rompendo a dicotomia na educação. 2002. Disponível em <http://www.hottopos.com/videtur23/valeria.htm> Acesso em: 11 ago. 2012.

CUNHA, Cláudio Rodrigues da; LONGHI, Magalí Teresinha; SCHMITT, Marcelo Augusto Rauh; TIELLET, Claudio Afonso Baron; ZANK, Cláudia. **Afetividade**. Disponível em <http://www.ufsm.br/tielletcab/objetoap/txt/txthtml1.htm> Acesso em: 13 set. 2012.

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

RANGEL, Carmen Maria. **Autoritarismo e autoridade**. Disponível em <http://www.fundar.org.br/texto 4.htm> Acesso em: 10 jul. 2012.

Bruna Barberino Leal Dias

Ingressou no curso de Licenciatura em Educação Musical pela UNESP em 2010 e desde 2011 é bolsista PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência), onde atua como educadora musical e pesquisadora. Dá aula na rede particular para Educação Infantil e Fundamental I e canta profissionalmente. Atualmente estuda flauta doce.

Thaís dos Santos Marcolino

Violonista natural de São Paulo. Cursa Licenciatura em Educação Musical na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). É bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) desde 2010. Estudou na Escola de Música do Estado de São Paulo (EMESP) com Paulo Porto Alegre. Atualmente recebe orientações de Everton Gloeden na Escola Municipal de Música de São Paulo.

PSICODRAMA PEDAGÓGICO: FRONTEIRAS ENTRE TEATRO, PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

Felipe Luis Fachim
Instituto de Artes da UNESP - campus São Paulo
felipe_luis80@hotmail.com
http://lattes.cnpq.br/7777001001231763

RESUMO:
Esta pesquisa tem como objetivos: construir referencial teórico para compreender psicodrama como campo interdisciplinar que pode permitir compreensão aprofundada sobre ação do educador em Teatro; discutir a relação entre Psicologia, Educação e Teatro, a partir das representações de profissionais de cada uma destas áreas e analisar o potencial estético de diferentes abordagens sobre Psicodrama. Estrutura-se a partir dos seguintes procedimentos: levantamento bibliográfico para construção de referencial teórico, realização de entrevistas junto a dois profissionais do campo da Psicologia, dois profissionais da Educação e dois profissionais do Teatro, categorização das respostas às entrevistas e análises das respostas mediante referencial teórico construído. Trata-se de uma pesquisa, fomentada pela FAPESP, em nível de iniciação científica, de maio de 2011 a junho de 2012.
Palavras-chave: Educação; Teatro; Psicologia.

ABSTRACT:
This research aims to: build a theoretical framework to understand Psychodrama as an interdisciplinary field that can allow deeper understanding of the action from the educador in Theatre; discuss the relationship between Psychology, Education and Theatre, from representations of professionals in each of these areas and analyze the aesthetic potential of different approaches of Psychodrama. It is structured as the following procedures: literature for the construction of the theoretical framework, conducting interviews with two professionals from the Psychology field, two professionals from the Education field and two Professional from the Theatre field, categorization of answers to interviews and analyzing them with the theory built. This is a research, fostered by FAPESP, from May 2011 to June 2012. Key Words: Education; Theatre; Psychology.

Proposições introdutórias:

A pesquisa do qual este artigo se refere surge da necessidade de atribuir sentido a algumas questões que construí durante o curso de graduação em Arte-Teatro pela UNESP, junto à experiência que adquiri ao longo dos anos de vida. Outro acontecimento fundamental para o andamento da pesquisa e que é responsável pela maior parte do amadurecimento das reflexões, foi o fato de eu ter

entrado no curso de graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP.

A questão inicial, enquanto pesquisador para tal análise, é, justamente, a compreensão da relação que os campos da psicologia, da arte – dentro da linguagem teatral – e da educação apresentam, quando se tem em vista um processo artístico, uma situação pedagógica de ensino-aprendizagem, ou mesmo dentro de um fenômeno que visa a função terapêutica. Interessa-me estudar o que é pertencente a esses territórios e quais são as suas fronteiras, aonde há encontros etc.

O psicodrama surge como técnica que, na minha concepção, abarca estes questionamentos, quando compreendido enquanto fenômeno histórico-social desenvolvido como uma teoria que tem finalidades específicas, mas que permite possibilidades nas três áreas citadas, uma vez que nos apropriamos desta teoria para criarmos as nossas próprias reflexões. Daí surge a necessidade de sair da biblioteca e conhecer experiências, que fazem uso dessa técnica. Um último questionamento criado foi contemplado pela tentativa de compreender as abordagens em psicodrama enquanto obra de arte, ou seja, a tentativa de definir estética nas abordagens em psicodrama. Chega-se então a uma pesquisa que apresenta os seguintes objetivos gerais: Construir referencial teórico para compreender psicodrama como campo interdisciplinar que pode permitir compreensão aprofundada sobre ação do educador em Teatro; Discutir a relação entre Psicologia, Educação e Teatro, a partir das representações de profissionais de cada uma destas áreas; Analisar o potencial estético de diferentes abordagens sobre Psicodrama.

Para tal, escolhemos, enquanto metodologia, as entrevistas com os profissionais que unidas ao levantamento bibliográfico feito seriam categorizadas em assuntos e, daí, poder-se-ia estabelecer reflexão crítica e ponderações acerca dos temas, a fim de responder as questões anteriormente apresentadas. Optou-se por uma entrevista com dois profissionais da área da educação, outra com dois profissionais do teatro e outra com dois profissionais da área da psicologia, sendo

que todos os profissionais devem ter contato com psicodrama e de preferência serem psicodramatistas por formação. As entrevistas devidamente transcritas se encontram no anexo da monografia de conclusão de curso, que, por sua vez, é a continuidade desta pesquisa e está devidamente citada nas referências deste ensaio.

Ponderações acerca das teorias Psicodramáticas:

Compreender Psicodrama não é, necessariamente, compreender os desdobramentos que podem surgir a partir das teorias. Temos a definição proposta por *Jacob Levi Moreno*, que se mistura com a vida do mesmo, e que foi desenvolvida por tantos outros posteriores, para finalidades em específico.

O Psicodrama pode ser entendido como um desdobramento das terapias de grupo. Fundamenta-se a partir da ação dramática. Retira do teatro a característica do jogo para que o "paciente" possa, através do faz-de-conta, lidar com o seu universo mental sem se dar conta disso, pelo menos a princípio. A "cura" se insere neste contexto, a partir do momento em que a pessoa consegue estabelecer, conscientemente, pontes entre tais dramatizações, que, por sua vez, necessitam de público, ego-auxiliares e diretor, à sua vida, àquilo que deva ser observado e analisado quando se tem em vista sua realidade.

Para Moreno, o homem é um ser espontâneo por natureza e tem como maior ato de espontaneidade o nascimento. Porém, o convívio social acaba por "engessar" tal característica que é mais importante para o indivíduo. É a partir desta premissa que se deve fundamentar, não só o psicodrama, mas toda a obra do autor. Esta deve ser vista como um caminho para o espontâneo, para a libertação daquilo que nos foi socialmente alterado. E como que isso se organiza? Em psicodrama, pela reinvenção dessas relações através de dramatizações.

Por fim, há o público que, como já mencionado, participa ativamente da sessão. Ao se identificar com o protagonista, assume os papeis dos ego-auxiliares e do próprio para propor soluções novas. Trata-se, portanto, de um sistema catártico que atinge todos na sessão psicodramática e sua cura está intrinsecamente ligada à catarse de todas as formas que ela pode surgir.

A relação entre Psicodrama, educação e criatividade está na espontaneidade. Desenvolvê-la seria tornar o individuo livre, torná-lo autônomo. *Richard Courtney* em *Jogo, Teatro e Pensamento* (1980, p.98) nos traz uma definição de espontaneidade para Moreno que cabe quando aproximamos tais conceitos. Diz ele: "Espontaneidade é a habilidade de um sujeito de enfrentar cada nova situação adequadamente. O indivíduo espontâneo é criativo na adequação a cada momento, é flexível, sabe avaliar, está atento às alternativas". Tendo em vista essa problemática, conceitua-se um desdobramento do psicodrama no qual, é chamado de Psicodrama Pedagógico. A diferença deste ao tradicional seria somente no objetivo das dramatizações, que, neste caso, seriam para ensinar ou até mesmo atentar o sujeito para alguma realidade de seu universo.

A função terapêutica é deixada de lado para dar lugar ao ensino-aprendizagem. Assim, possibilita o psicodrama como interface para o teatro e sua função pedagógica, principalmente, por trabalhar verticalmente a questão do grupo social e as relações que nele são intrínsecas. É importante pensar neste momento, como coloca *Maria Alicia Romaña*, que o psicodrama pedagógico não se limita somente a uma educação estética, mas, também, em uma educação social, mais ampla, formadora do indivíduo e pode ser usado para outras disciplinas, característica fundamental, uma vez que surge o conceito de interdisciplinaridade na educação contemporânea. Para justificar tal interface, Maria Alicia Romaña em *Do psicodrama pedagógico à pedagogia do drama* (1996, p.32) nos evidencia algumas funções da ação (do grego, drama) para o ensino-aprendizagem. São elas:

> O aluno aprende em relação a objetos, situações ou conceitos concretos e precisos; O aluno não aprende sozinho; O aluno incorpora um método ao mesmo tempo em que um conhecimento; O aluno elabora, além de uma idéia, também uma imagem; Com o conhecimento, o aluno amplia sua experiência em relação ao espaço e ao tempo. (ROMAÑA.1996,p.32–34).

Num período em que a razão e a capacidade de argumentação passaram a suprimir o corpo e, assim, é esquecido que, de fato, todos funcionam de maneira colaborativa para a formação do indivíduo, o psicodrama pedagógico nos rememora da importância desse sistema integrado e nos traz um sopro de uma educação que tem consciência de que o modelo convencional de escola está falido e, também, nos propõe um método concreto e funcional de se restabelecer tal modelo, para que a

escola passe a ser um lugar do interesse do aluno, uma educação que é ao mesmo tempo transformadora e libertadora. Um lugar de provocações e de descobertas, por meio da ação, para que o mesmo se torne o indivíduo espontâneo tão desejado por Moreno, e, assim, desenvolva senso crítico, se torne autônomo e ciente de seus atos, a fim, de mudar a realidade a sua volta, como formula Paulo Freire e tantos outros pedagogos comprometidos com educação que é ao mesmo tempo transformadora e libertadora.

Da relação Teatro/Psicologia/Educação e sua importância para o educador em Arte-Teatro:

Quando partimos dos discursos dos profissionais, é possível estruturar algumas formulações no embate entres estas áreas. Há quem não faça grandes distinções entre artístico, terapêutico e pedagógico, principalmente, por acreditar que estes conceitos tem funções próximas no cotidiano. Articulam, então, estes de maneira harmoniosa em seus respectivos trabalhos. Os profissionais partidários da afirmação anterior relacionam os conceitos com termos como: re-aprendizado, restauração, crescimento, transcendência, aumento da consciência e momentos de co-criação. Estes termos, por sua vez, podem ser aplicados tanto a conceitos artísticos, como a conceitos terapêuticos e pedagógicos, quando tomados sob uma perspectiva humanista, com fins específicos.

É relevante compreender o leque de possibilidades que uma única teoria pode nos proporcionar e, ainda, o mecanismo de apropriação que os profissionais tem das técnicas, para desenvolver seus trabalhos. Estes são os elementos principais, quando pensamos na ação do educador em arte-teatro. Primeiro, há a compreensão da teoria, depois, a leitura das possibilidades de aplicação desta, para, enfim, a apropriação e formulação disto dentro do contexto educativo, enquanto ação pedagógica em arte, seja dentro do espaço convencional da sala de aula ou no contexto da educação informal.

Quando pensamos em teatro articulado à educação, chega-se em um conceito base, que é o conceito de jogo. *Johan Huizinga* discorre sobre este em sua obra *Homo Ludens* (1980). No decorrer desta, o autor constrói um ideal de homem que tem como característica inata à sua espécie, a condição de jogar. Articula,

então, os diferentes conceitos de jogo, aplicados às respectivas áreas e discorre sobre algumas características fundamentais desta condição. Para *Huizinga:*

> O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da 'vida cotidiana'. (HUIZINGA. 1980, p.33).

Quando partimos desta visão de homem, o jogo se torna o embrião e o principal alimento no ensino-aprendizagem. Este seria, também, condição *sine qua non* para o fenômeno artístico-teatral. Alguns autores, como *Viola Spolin, Peter Slade* e os brasileiros Joana Lopes e Augusto Boal são responsáveis pela criação e adaptação dos jogos para o teatro, cada um com um objetivo específico. Surgem daí adjetivações e características a estes, como, por exemplo, jogo dramático, jogo teatral, etc.

Na contemplação das teorias psicodramáticas clássicas e suas aplicações, o jogo é, também, ferramenta indispensável. Quando utilizado para fins terapêuticos, ele será responsável, primeiro, pelo aquecimento do grupo. Depois, passa a ser mecanismo facilitador para abordar questões que de foro íntimo do protagonista e, principalmente, na descoberta de possibilidades para tais questões, dentro do grupo que passa a jogar com ele. As dramatizações que o Psicodrama apropria do universo teatral podem ser categorizadas enquanto jogo. É importante ressaltar, que estas condições se devem ao caráter lúdico do jogo, uma vez que, tal caráter cria uma atmosfera em que não será aberto espaços para julgamentos. Quando o protagonista toma consciência, já abordou suas angústias e questionamentos, sem grandes sofrimentos, simplesmente com o caminhar da sessão psicodramática e com o desenvolvimento dos jogos que foram estruturados e propostos.

Este é um ponto de encontro e um lugar que pode ser acessado, quando proposta a seguinte questão: Do levantamento de teorias acerca do universo psicodramático, o que pode ser relevante para o exercício do ofício do educador em teatro? O território do jogo, tal como apresentado no decorrer da pesquisa e que trespasse os autores citados e tantos outros que articulam tais elementos nesta linha de pensamento é um ponto em comum entre os diversos territórios.

Ainda na relação Teatro/Psicologia/Educação, pode-se concluir que um fenômeno, como os analisados na pesquisa, trespassa questões referentes aos três territórios, em que não são feitas grandes distinções entre o universo das artes, da psicologia e da educação. Há uma preocupação mais ampliada com uma das questões a depender do objetivo geral e da finalidade do fenômeno – trabalho terapêutico, criação artística, processos de ensino-aprendizagem etc. Entretanto, não negam a presença dos três questionamentos. Apenas, não conseguem fazer, de maneira ortodoxa, tal distinção. Os trabalhos analisados que envolvem estes campos pressupõem uma imbricação quase que homogênea das características, a ponto de, no momento em que ele é executado, ser impossível e, principalmente, irrelevante a dissociação destes.

Um fator comum entre esses universos, seria a questão relacional. Seja dentro de uma criação artística em teatro, como em uma sessão terapêutica psicodramática, ou mesmo no âmbito educacional, a construção pressupõe processos de relações interpessoais e estas relações podem ser construídas por meio do jogo. Relevante é ter consciência de que não há fenômenos como os descritos anteriormente, dentro da perspectiva abordada, que não passem pela interação de dois ou mais indivíduos atuantes para a construção de uma vivência que pode ter atribuição adjetiva diferenciada – teatro, terapia e/ou educação.

Se abordarmos a finalidade dos processos relacionados, chegaremos a um termo essencial e comum aos três fenômenos. O conceito de transformação está vinculado às três caracterizações de maneira específica. O ofício de ensino-aprendizagem pressupõe mecanismos de transformação social e autonomia, a partir da vivência de conceitos que são cotejados e transformados em experiência, dentro de uma dinâmica que envolva diversos grupos sociais, dentre eles, a escola, o bairro, a família, etc.

Sob o prisma da psicologia, a transformação está vinculada aos processos de tomada de consciência. Constitui-se no auxílio e na utilização de esforço psíquico para a construção e manutenção do indivíduo, que por sua vez é constituído de características que esbarram no âmbito biológico, psíquico e social. Auxilia, também,

na elaboração e solução de problemáticas e as articula dentro de uma organização psíquica cabível e harmônica.

O termo transformação é inerente à arte e, consequentemente, à linguagem teatral. Quando desdobramos o conceito, podemos compreender que fazer arte pressupõe transformar e transformar-se. Desde a origem do pensamento artístico ocidental, com os filósofos gregos e o conceito de *mimese,* passando pelo entendimento Marxista de arte, até os fenômenos artísticos contemporâneos, com o pós-moderno e, em teatro, o pós-dramático, fazer arte é utilizar os materiais e alimentos, que podem ser diversos, e transforma-los em algo não natural e que venha de encontro aos órgãos sensoriais do fruidor daquela obra de arte. Fazer arte é, dentro dessa perspectiva, desestabilizar e propor movimento interno e crise, a fim de uma transformação. As cores desta serão dadas pela intenção do artista, e pela história de vida do indivíduo que se permite passar por tal fenômeno.

Pensamento estético em Psicodrama:

Nesta perspectiva, podemos elencar alguns conceitos diferenciados de estética. Há, primeiro, uma conceituação que está vinculada à espontaneidade e à criatividade e, inerte a tal conceito, há uma estrutura específica que se faz necessária que dialoga com a definição feita por Moreno. Esta definição, por sua vez, seria a da libertação, da autonomia e da tomada de consciência para o alcance da vivência, interpessoal, da melhor forma possível. Dentro de uma perspectiva terapêutica, há um conceito winnicottiano, que relaciona estética àquilo que é harmonicamente cabível e, ainda segundo tal prisma, a sessão terapêutica, que utilize as técnicas psicodramáticas ou não, deve ser estética dessa maneira. Para os profissionais com maior afinidade nas práticas pedagógicas, os procedimentos artísticos são benvindos, quando estamos em uma situação de emancipação – pressuposto fundamental para a educação. O conceito de estética é desdobrado para o contexto de sala de aula e ganha outra finalidade. Há, ainda, profissionais, que, mesmo com formação específica em psicodrama e que desenvolvem trabalhos artísticos que esbarram nesta teoria, não sabe elaborar um conceito de estética que abranja o fenômeno psicodramático.

Marc Jimenez conclui sua obra *O que é estética?,* com a seguinte afirmação:

> Nenhuma teoria estética dispõe hoje do guia que permitiria outorgar infalivelmente as estrelas do mérito a obras, em sua maioria, à espera de interpretação. [...]. A visão correta? Basta acomodar o olhar às propostas dos artistas e aceitar seus convites para viver intensamente uma experiência em ruptura com o cotidiano. Tais propostas podem intrigar, chocar, desorientar, irritar, às vezes também entusiasmar e deslumbrar. A tarefa da estética consiste precisamente em prestar extrema atenção nas obras, a fim de perceber, 'simultaneamente, todas as relações que elas estabelecem com o mundo, com a história, com a atividade de uma época'. (JIMENEZ. 1999, p. 388-389).

Definir estética para o psicodrama seria, talvez, um desserviço àqueles que se utilizam destas teorias, uma vez que cercear este universo seria impor limites àquilo que tem como pressuposto a espontaneidade e a descoberta de caminhos e possibilidades, ao visar a tomada de consciência e a mobilização de si. É possível afirmar que esta definição deve ter contornos flexíveis e deve, também, abranger questões que passem pelo desenvolvimento da espontaneidade e da criatividade, por uma reorganização psíquica harmoniosa e, também, pelo lugar do desconhecido que nos mobilizará para a pesquisa e para a criação seja terapêutica, artística, pedagógica ou que trespasse todas estas características e fenômenos da existência humana.

Ainda na tentativa de definir estética dentro das diferentes abordagens em Psicodrama, compreende-se que há potencial estético nos trabalhos analisados, independente da finalidade destes, sendo que, para efetuarmos tal afirmação, é preciso compreender estética como lugar de estudo da filosofia que deixa de associar obra de arte a um referencial uno de beleza e passa a valorizar o processo criativo, o movimento de transformação, as crises que compreendem o fenômeno e, principalmente, a organização harmônica cabível naquilo que diz respeito à alma humana ou ao universo imaterial que nos é inerente.

Pareyson, em sua obra: *Os Problemas da Estética* (2001), aproxima arte a três ações. São elas: fazer, conhecer e exprimir. Diz ainda que a primeira ação foi contemplada pelos gregos antigos, aonde era dado maior valor à fabricação, ao artesão, etc., a segunda que, por sua vez e ainda segundo o autor, se relaciona à contemplação da obra de arte, ao falar sobre o objeto e a terceira, que chega ao paroxismo com o romantismo, e relaciona arte à expressão dos sentimentos. A tríade apresentada por *Pareyson* tem relevância para a reflexão, uma vez que,

aborda as conceituações de arte de maneira objetiva, clara e que acessa questões intrínsecas às teorias do Psicodrama. Drama é ação. Ação interpessoal, em busca de cura e tomada de consciência. Este é o princípio da teoria. Para o autor francês, arte é, também, ação, feitura, fabricação, na mesma importância que os outros aspectos. Conhecer e contemplar podem ser entendidos, dentro do viés psicodramático, por ter consciência. Decifrar os códigos, propostos pelo fenômeno, a fim da mobilização, da atribuição de sentido e do acesso aos processos catárticos anteriormente discutidos, quando se tentou definir as teorias e a prática em Psicodrama, anteriormente.

Na ação de exprimir, pode-se fazer relação direta com as questões do psicodrama, afinal, o material expressivo do psicodrama é, justamente, a emoção e a abordagem que se faz com esta. Tal afirmação aplica-se, também, a esta conceituação de arte. É possível, também, relacionar o movimento de expressão aos processos catárticos. A compreensão de uma organização estética sob a perspectiva das práticas em psicodrama passa, portanto, por questões que dizem respeito a características fundamentais para a conceituação da teoria e da definição deste campo da filosofia que busca definir arte, sendo que foi tomada como definição adequada aquela que vai ao encontro da apresentada por *Luigi Parreyson*.

Para fechar esta reflexão, apresenta-se um quadro que resulta do esforço de aproximação entre teatro e psicodrama a partir da mediação do entendimento sobre estética proposto por *Parreyson*:

Conceito de estética para *Parreyson*	Características fundamentais da teoria Psicodramática	Conceito de estética em Psicodrama – Embricamentos
Arte, enquanto fazer.	Conceito de drama.	Ação interpessoal, em busca de "cura".
Arte, enquanto conhecer.	Processos catárticos e busca pela espontaneidade.	Decifrar os códigos, propostos pelo fenômeno, a fim da mobilização, da atribuição de sentido e da crise.
Arte, enquanto exprimir.	Processos catárticos e trânsito com as emoções.	Expressão dos sentimentos e articulação, dentro de uma organização psíquica cabível.

Considerações Finais:

Os resultados e reflexões que a pesquisa permitiu que fossem formulados, já foram descritos no decorrer dos capítulos, com o cotejo das respostas às entrevistas e unido às leituras feitas da bibliografia acerca da temática em pauta. Resta-me ocupar este espaço com considerações acerca da experiência de pesquisa e da relevância para a formação do professor em arte-teatro.

A compreensão de um fenômeno psicodramático, que surge com Moreno e se transforma nas mãos dos profissionais, quando aplicados a fim de criar novas abordagens é, sobretudo, um ofício de extrema importância na formação de um educador em arte. Primeiro, porque se pode utilizar o recurso que estes profissionais utilizam na apropriação da teoria, para aplicar em um contexto sócio-educacional. Segundo, porque o próprio estudo e levantamento destas apropriações, já é uma forma de apreensão e formulação do conhecimento e da técnica. Fazer o trabalho da pesquisa é produzir conhecimento e modificar a visão do indivíduo, na medida em que esta produção entra em contato com a sociedade.

Do ofício de educador em teatro, foram abordadas questões de extrema relevância. Cabe começar pela mais importante, que seria o cuidado com o seu material de trabalho. O educador está sempre diante de um grupo indivíduos, dispostos ou não a estarem juntos, por um motivo específico que é a transformação pedagógica e esta, por sua vez pressupõe relação interpessoal que, em muitos casos, encosta no âmbito psicoterapêutico. É preciso de cuidado e habilidade perceptiva para que o vínculo se estabeleça, e, para além do estabelecimento deste, é preciso de manutenção. O trabalho com Psicodrama, seja no contexto terapêutico, como no contexto social ou pedagógico exige justamente o mesmo tipo de aptidão. O encontro das práticas pode ser enriquecido, na medida em que tenhamos uma visão de educação em arte que seja libertadora e centrada na formação humanística do indivíduo e não, simplesmente, em uma formação técnica que instrumentaliza o aluno para a formação superior ou algo de mesma espécie. Pensa-se em uma visão que articule a consciência para que o aprendizado seja de integração e de formação de cidadãos que conheçam os mecanismos dos quais estão submetidos, as

possibilidades de organização social e, principalmente, maneiras intervencionistas de mudança e transformação, centradas em uma visão de postura ética, embasada por valores de respeito mútuo e conquistas relacionais.

Referencias bibliográficas:

ALMEIDA, Wilson Castello de. *O que é psicodrama?*. São Paulo: Brasiliense, 1998.
BERMUDEZ, Jaime. G. R. *Introdução ao psicodrama*. São Paulo: Mestre Jou, 1970.
BUSTOS, Dalmiro Manuel. *Novos rumos em psicodrama*. São Paulo: Ática, 1992.
COURTNEY, Richard. *Jogo, Teatro e Pensamento.* São Paulo: Perspectiva, 1980.
CUSHNIR, Luiz (Organização e Tradução). *J. L. Moreno: autobiografia*. São Paulo: Saraiva, 1997.
DINIZ, Gleidemar J. R. *Psicodrama Pedagógico Teatro-Educação e seu valor pedagógico.* São Paulo: Ícone, 1995.
FACHIM, Felipe L. *Psicodrama: interfaces entre Teatro, Educação e Psicologia*. Monografia de conclusão do curso de Arte-Teatro do Instituto de Artes da UNESP, 2012.
FILHO, José S. Fonseca. *Psicodrama da Loucura: correlações entre Buber e Moreno*. São Paulo: Ágora, 1980.
GERSHONI, Jacob [org.]. *Psicodrama no século 21. Aplicações clínicas e educacionais.* São Paulo: Agora, 2008.
HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva, 1980.
JIMENEZ, Marc. *O que é estética?;* São Leopoldo: UNISINOS, 1999.
LINS, Maria. I. A.; LUZ. Rogério. (org). D. W. *Winnicott*: *experiência clínica & experiência estética*. Rio de Janeiro: Revinter, 1998.
MORENO, Jacob Levi. *O teatro da espontaneidade.* São Paulo: Summus, 1984.
_____. *Psicodrama*. São Paulo: Cultrix, 1997.
_____. *Psicoterapia de grupo e psicodrama*. São Paulo: Mestre Jou, 1974.
PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
QUINTÁS, Alfonso López. *Estética*. Petrópolis: Vozes, 1993.
ROMAÑA, Maria Alicia. *Do psicodrama pedagógico à pedagogia do drama*. Campinas: Papirus, 1996.

Felipe Luis Fachim
Estudante no curso de licenciatura em arte-teatro do Instituto de Artes da UNESP – campus São Paulo e do curso de psicologia pela PUC - São Paulo. Possui curso técnico em artes dramáticas pelo SENAC. Tem interesse por pesquisar a relação entre teatro, educação e psicologia, daí a proposta de investigar psicodrama.

ARTICULAÇÕES, DESAFIOS E IMPASSES ENTRE O TCC À DISTÂNCIA E O TCC PRESENCIAL

Ana Maria Agra Guimarães
Universidade de Brasília/IdA/CEN
E-mail: agraana@yahoo.com.br
CV: http://lattes.cnpq.br/9623450455273173

Luzirene do Rego Leite
Universidade de Brasília/IdA/CEN
E-mail: luzirene@gmail.com
CV: http://lattes.cnpq.br/0064644440999586

RESUMO: O objetivo do presente artigo é realizar um estudo comparativo entre o TCC à distância e o TCC presencial na licenciatura em teatro da Universidade de Brasília. No presente artigo pretendemos analisar as articulações, os impasses e os desafios gerados pelas duas modalidades de orientação do TCC, atualmente oferecidos pela licenciatura em teatro. A complexidade de procedimentos diferenciados entre uma modalidade e outra influem diretamente nos resultados apresentados ao final do curso.
Palavras-chave: TCC; teatro e EAD.

ABSTRACT: The purpose of this article is to make a comparative study between the final paper presencial and the final paper made in distance course to licentiate in theater from the University of Brasilia. In this article we intend to examine the joints, deadlocks and challenges generated by the two forms of final paper orientation, currently offered by licentiate in theater. The complexity of differentiated procedures between one mode and another directly are influencing the results presented at the end of the course.
Key words: final paper**,** theater and distance learning.

A temporalidade do presente está marcada pela aceleração e dominada pelo desempenho. A educação para a cidadania com seus princípios humanistas vem sendo substituída por uma educação para se adaptar ao mercado. A universidade, lugar por excelência da pesquisa, tem-se fortalecido nos últimos anos, entretanto os alunos que ela forma ainda chegam ao final do curso com experiência frágil de conhecimento e reflexão, sem uma experiência agregadora de subjetividade que possa nortear suas pesquisas ao final do curso.

No âmbito do curso de Artes Cênicas da Universidade de Brasília, na área de Licenciatura (presencial e a distância) o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) dá-se ao longo de um ano do calendário universitário, levando-se em consideração a

disciplina de Metodologia do Ensino da Pesquisa que antecede o TCC presencial, e a distância a disciplina Pedagogia do Teatro 2. Além disso, os alunos tem ainda como referência de pesquisa as disciplinas de Estágios Curriculares Supervisionados.

É nos Estágios Supervisionados que eles tem a oportunidade de construir o projeto de aprendizagem para aplicar nas escolas, o que não garante que esse estudante tenha nesse trabalho a pesquisa como seu objeto. Mesmo com o cumprimento de todo o fluxograma do curso seja presencial ou a distância, é raro um aluno que apresente um caminho próprio, pautado na sua experiência e assegurado pela reflexão e pelos saberes que o atravessaram. Dessa forma, o primeiro contato com sua pesquisa (o recorte do tema) é mensurado pela pressa de concluir o curso.

O perfil desse aluno reflete a pouca profundidade oriunda de sua experiência e de sua subjetividade. Mostra-se aí o despreparo do aluno no âmbito da pesquisa. Podemos observar isso nos próprios temas apresentados ao orientador que, constantemente, são temas muito amplos e generalizadores. A falta de firmeza e clareza quanto ao tema demonstram as dificuldades de empatia com o universo da pesquisa, reflexão e produção de saberes.

Convém destacar o aluno diferenciado, esse aluno é aquele que teve experiência com o PIBIC[1], com a extensão ou com outros projetos que estimularam a prática do pensamento socialmente compartilhado. Isso mostra o quão importante é incluir o aluno desde o início do curso em práticas de pesquisas. É mesmo uma exigência que os currículos sejam repensados a partir da coerência entre teoria e prática, tendo a pesquisa como eixo norteador do curso.

Algumas perguntas devem ser respondidas antes do início da pesquisa, e não ao seu final, tais como: o que é um campo de saber? O que é um tema de pesquisa? Que tipo de pesquisa o aluno está fazendo? O que é metodologia?

A trajetória do aluno pelo o conhecimento não pode ser abstrata, esse aluno precisa construir sua subjetividade a partir dos novos saberes que adquire ao longo do curso, apresentando-se como um sujeito capaz de interagir com os bens simbólicos

[1] O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) visa apoiar a política de Iniciação Científica desenvolvida nas Instituições de Ensino e/ou Pesquisa, por meio da concessão de bolsas de Iniciação Científica (IC) a estudantes de graduação integrados na pesquisa científica.

e compartilhá-los com a comunidade em que se insere. É pelo o desenvolvimento da reflexão e da razão durante sua graduação que o aluno constrói um percurso próprio tornando-se um ser autônomo.

Não é justo culpabilizar apenas o aluno, pois os Projetos Pedagógicos dos cursos de teatro estão defasados no sentido de aliar teoria à prática. Parece que a preocupação maior é ainda com o mercado de trabalho, mas, se o aluno não está inteiramente engajado no curso, a superficialidade de seus vínculos vai gerar um profissional despreparado e alienado em relação ao seu tempo e à sua cultura.

Nas licenciaturas de teatro a distância oferecidas pela a Universidade de Brasília (UnB), seja no Programa Pró-licenciatura[2] ou na Universidade Aberta do Brasil[3](UAB), o estudante não tem o livre arbítrio para escolher o seu professor orientador, os professores orientadores são definidos de acordo com o tema escolhido pelo estudante. Além do mais, um professor orientador encarrega-se de muitos orientandos, muitas vezes mais do que no ensino presencial. Sem dúvida, a qualidade do trabalho é comprometida, pois a demanda na educação a distância de atendimento ao estudante requer uma atenção diferenciada. O fato de o professor orientador não poder atender ao estudante presencialmente, faz-se necessário um trabalho mais cuidadoso e peculiar para que ele sinta-se acompanhado e atendido. As trocas de informações pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) precisam ser feitas com uma freqüência acelerada.

Na educação a distância, tanto o professor como o estudante necessitam possuir algumas características especificas ou um perfil desejado para um bom desempenho nas atividades acadêmicas. Para o professor, deseja-se que a mediação dos conteúdos no AVA seja constante, estabelecendo uma comunicação, clara e direta por meio das ferramentas de aprendizagem do AVA: fóruns, chats,

[2]O Pró-Licenciatura em parceria com instituições de ensino superior que implementam cursos de licenciatura a distância, com duração igual ou superior à mínima exigida para os cursos presenciais, de forma que o professor-aluno mantenha suas atividades docentes. O programa oferece formação inicial a distância a professores em exercício nos anos/séries finais do ensino fundamental ou ensino médio dos sistemas públicos de ensino. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=708&id=12349&option=com_content&view=article>, acessado em 07/09/2012.

[3] A Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal. Disponível em < http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18 >, acessado em 07/09/2012.

wiki, diário de bordo, calendário, mensagens instantâneas e outras. Dessa forma, o professor deverá construir, ao longo do processo de aprendizagem, uma comunicação interativa, dinâmica e colaborativa entre os participantes/estudantes de um curso em EAD.

Por outro lado, o estudante que deseja estudar a distância deverá perceber-se e assumir-se como um aluno a distância, criando e utilizando estratégias adequadas para a sua aprendizagem de forma a construir-se como um aprendiz autônomo em EAD. Para tanto, o estudante deverá organizar de forma eficaz seus horários de estudos diários e/ou semanais, lembrando sempre que para estudar a distância faz-se necessário uma dinâmica de autodisciplina para que possa obter êxito no seu processo de aprendizagem, interagindo com o seu orientador o mais que puder.

Para Maria de Fátima Guerra de Sousa (2008)[4], o tempo de desenvolvimento de uma disciplina em um curso [...] "precisa ser um espaço estratégico e cuidadosamente planejado em que todos ensinam e todos aprendem algo". Assim, descobrimos a necessidade e a importância das relações entre interação e conhecimento, desvelando para muitos estudantes uma nova realidade.

O perfil dinâmico e interativo do aluno envolvido no processo de aprendizagem em EAD é fundamental para o desenvolvimento das atividades pedagógicas previstas nos cursos virtuais de maneira a guiar, apoiar e avaliar os avanços acadêmicos de seus participantes. O professor orientador de um TCC na EAD necessita estar atento a uma dinâmica de trabalho que contribua para que o estudante se aproprie da necessidade da pesquisa acadêmica. A disponibilidade para a dialogia e interatividade devem compor o perfil desse professor.

Mesmo considerando todas esses aspectos, os projetos pedagógicos bem como a prática docente nos cursos de licenciatura em teatro produz um resultado ainda frágil no que se relaciona à pesquisa na universidade. Os candidatos ao TCC, salvo exceções já mencionadas, ainda não tem a pesquisa como paradigma para desempenho de seus papéis sociais e políticos. A pesquisa proporciona a socialização do saber e sua produção. O conhecimento acadêmico tem suas leis próprias; trata-se de um código que deve ser decifrado ao longo do curso. Esse

[4] Campello, Sheila Maria Conde Rocha & SOUSA, Maria de Fátima Guerra de. Fundamentos da aprendizagem a distância, p.10

código inclui desde a formulação de objetivos até os resultados obtidos pela pesquisa. Um código não se adquire de um dia para o outro, carece de tempo, de maturação, de repetição e de uma aquisição de leitura: [...] "A produção acadêmica é resultado de um grande esforço intelectual, de uma curiosidade insaciável e de um imenso senso de suspeita sobre o que achamos já saber" [5].

A visão do aluno pesquisador deve comungar com a visão crítica transformadora da educação, que se pauta por uma relação dialógica e dialética de aprendizagem.

A relação dialógica do saber inclui a participação do aluno na construção do conhecimento. Como conhecemos por Paulo Freire "[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou construção."[6]. Esse princípio educativo implica a valorização e formação do estudante à medida que considera o sujeito como capaz de produzir e conhecer sua própria historia.

É, sobretudo pela participação em trabalhos de pesquisa que o estudante irá consolidar sua formação como pesquisador. Só assim podemos falar de sujeito autônomo. O gosto pela pesquisa, a paixão pelo conhecimento nasce do engajamento do aluno nas investigações que a universidade lhe proporciona participar. Pedro Demo enfatiza:

> [...] a atividade básica da ciência é a pesquisa. Essa afirmação pode estranhar, porque temos muitas vezes a idéia de que a ciência se concentra na atividade de transmitir conhecimento (docência) e de absorvê-lo (discência). Na verdade tal atividade é subseqüente. Antes existe o fenômeno fundamental da gestão do conhecimento[7].

A idéia de que o conhecimento se constrói, não se transmite é bem conhecida pelos brasileiros. Paulo Freire se opõe ao conhecimento bancário. A idéia de banco atrelada à educação faz do aluno um cliente onde se deposita um saber externo a ele.

Conhecimento é um processo de construção e desconstrução [...] "Assim pesquisa é entendida como um movimento incessante de construção e reconstrução é o centro do conhecimento, porque representa sua dinâmica própria e profunda." [8]

[5] DINIZ, Débora. Carta de uma Orientadora: o primeiro projeto de pesquisa, p. 43.
[6] FREIRE, Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa, p. 08
[7] DEMO, Pedro. Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos, p. 15.
[8] DEMO, Pedro. Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos (ibdem, p. 03).

Em uma perspectiva dialética, a concepção do conhecimento envolve a teoria, a vontade de mudança e a pesquisa permeada pela práxis. Lembremos que, em uma perspectiva marxista, a práxis está sempre comprometida com as transformações sociais e políticas.

Não estamos fazendo uma discussão ampla para por em questão a produção do fracasso escolar, pois sabemos que os estudantes ingressam na universidade com grande carência de conhecimento de pesquisa, de projetos. Cremos que outros colegas estejam discutindo esse tema neste congresso. Estamos nos restringindo ao desempenho do aluno em final de curso, às voltas com seu TCC e no despreparo dele ao se confrontar com seu objeto de pesquisa.

O TCC deve ser o resultado da trajetória do aluno dos anos em que passou na universidade e não um fim em si mesmo, deverá ser visto como o primeiro passo para continuidade de sua pesquisa que se dê fora ou dentro da universidade. Não pode ser visto como mais uma avaliação que ele tem que cumprir dado ao caráter de pesquisa que o TCC solicita.

Esse aluno deve ser desafiado enquanto sujeito do desejo. Conforme a psicanálise, o sujeito do desejo é aquele capaz de se reconhecer como sujeito em face de outro sujeito, ou seja, há uma relação que inclui sempre o outro, seja o outro da ciência, seja o outro semelhante.[9]

A problematização do fenômeno teatral se coloca como um ponto de partida para o trabalho de pesquisa. Professores e estudantes devem se confrontar com esse vasto tema para delimitar e especificar quais as faces desse universo que promovem força, paixão e desejo de conhecer mais.

No panorama das problemáticas que apresentamos, o docente deverá traçar com seu orientando um plano de trabalho a ser cumprido. Tarefa nada fácil, pois além das fragilidades na aquisição do conhecimento, esse aluno precisa ter bom conhecimento das competências linguísticas. Nem todo bom leitor é um bom escritor, entretanto um leitor qualificado para diversas competências de leitura certamente se sentirá mais à vontade quando for desafiado a escrever.

[9] KAUFMANN, Pierre. Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud a Lacan, p. 665.

Com a quebra das grandes narrativas norteadoras do século XIX e XX, o mundo e o jovem nele inserido veem suas utopias serem trocadas pelas mercadorias e pelo mundo da espetacularidade. É nesse contexto cultural e político que estamos formando esses jovens. A responsabilidade do docente de manter o jovem ligado ao nosso patrimônio cultural e acompanhar e produzir novos conhecimentos é severa, exigindo inserir o estudante na construção de um saber voltado para a transformação da realidade em que vivemos. É a partir da inserção na pesquisa, mas também na docência exercida com responsabilidade, que os estudantes podem compartilhar e produzir saberes. Não saberes abstratos, sem nenhum objetivo, mas saberes imbuídos do gérmen e vontade de renovar a sociedade.

Quando Darcy Ribeiro pensou o Plano da Universidade de Brasília foi elaborado um projeto diferenciado dos outros centros universitários. Ele estava preocupado com o atraso do nosso país em produzir conhecimentos científicos viáveis à transformação da sociedade. Em suas próprias palavras:

> Saber é isto: uma força, uma arma. Naquela conjuntura de guerra ou aqui na nossa conjuntura de subdesenvolvimento, da dependência, da guerra contra a pobreza, contra a ignorância, o acelerador da história é o saber. Ao menos é esse acelerador que a nós, universitários, cumpre dominar e manejar [...]. Como se vê, a ciência é por sua natureza uma procura, uma inquietação anárquica, aleatória que tem que ser livre e até arbitrária. Mas essa liberdade tem que ser exercida dentro da pasta de dois sentidos de responsabilidade. A responsabilidade de que o saber não seja inútil, mas sirva a seu povo e ao seu tempo, ponderando com a responsabilidade de que ele seja livre, vale dizer, sem nenhuma idéia utilitarista, pragmática de que a ciência deva se dedicar a tarefas práticas [...]
>
> RIBEIRO, 1986.[10]

A discussão da pós modernidade ao pensar as micropolíticas vem mostrar que o conhecimento é político por natureza, multicultural e interdisciplinar, não sendo mais viável a postura da neutralidade. No que tange à arte-educação é preciso pensar no papel do educador-artista do artista educador, na grande potência do engajamento sócio-cultural da obra de arte, destacando-se assim a necessidade dos pressupostos teóricos da reflexão, das metodologias e da prática docente. Esse pensamento não pode ser solitário, inclui uma revisão do programa do curso, de seu

[10] RIBEIRO, Darcy. *Universidade para quê? Brasília:* Editora Universidade de Brasília, 1996, p. 20/21.

fluxograma e das práticas docentes. Só assim podemos pensar em um aluno em final de curso preparado para os desafios da pesquisa e da docência.

Referências

CAMPELLO, Sheila Maria Conde Rocha & SOUSA, Maria de Fátima Guerra de. Modulo 2: Fundamentos da aprendizagem a distância.Brasília: Dupligráfica Editora Ltda., 2008.

DEMO, Pedro. Metodologia Científica em Ciências Sociais. São Paulo: Atlas, 1989

DINIZ, Débora. Carta de uma Orientadora: o primeiro projeto de pesquisa. Brasília: Letras Livres, 2012.
FREIRE, Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

RIBEIRO, Darcy. Universidade para quê? Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1989

KAUFMANN, Pierre. Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud a Lacan. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

Ana Maria Agra Guimarães
Graduada em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (1983), Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa pela Universidade Católica de Brasília (1987), mestrado em Teoria Literária pela Universidade de Brasília - UnB (1996) e doutorado em Literatura Brasileira pela Universidade de Brasília (2003). Atualmente, é professora efetiva do departamento de Artes Cênicas do IdA/UnB. Integra o Grupo de Pesquisa Estudos Osmanianos: arquivo, obra, campo literário (UnB).

Luzirene do Rego Leite
Doutoranda em Arte, linha de pesquisa: processos composicionais para a cena, IdA/UnB; mestre em Arte e Tecnologia na UnB (2007), Especialista em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas pela UnB (2004). Licenciada em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas pela Faculdade de Artes Dulcina de Moraes (1995). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (1994 - atual). Pesquisadora no Pró-licenciatura em teatro da UnB/IdA/CEN.

.

AS ARTES VISUAIS EM UM PROJETO DE ESPETÁCULO DRAMÁTICO-MUSICAL NO ENSINO MÉDIO

Lucilene Alves Vitória dos Santos
Instituto Federal de Brasília
lucy.vitoria@gmail.com
http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=S6693134

Constantino Isidoro Filho
Instituto Federal de Brasília
constantinofilho@uol.com.br
http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=P146758

Juliana Rocha de Faria Silva
Instituto Federal de Brasília
julianasilv@gmail.com
http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=N187191

RESUMO

O presente texto descreve a experiência relativa a um projeto de pesquisa desenvolvido na área de Artes com base em proposta interdisciplinar, no Instituto Federal de Brasília (IFB). O intuito foi desenvolver atividades que se cercassem de diversas linguagens artísticas — música, artes visuais, *performance* cênica — com estudantes do Ensino Médio. Com base nisso, os professores de artes do IFB – *Campus* Planaltina — optaram pela elaboração de um espetáculo dramático-musical baseado em um texto do escritor Ariano Suassuna. No relato que toma forma neste artigo, pretende-se destacar o papel das Artes Visuais na elaboração do cenário.

Palavras-chave: projeto interdisciplinar, cenografia, animação

ABSTRACT

This paper describes an experiment about a research project developed from an interdisciplinary Arts proposal at Instituto Federal de Brasília (IFB). In order to develop activities with high school students involving various artistic languages like music, visual arts and the scenic performance. Art teachers at IFB – Campus Planaltina, opted for a preparation of a dramatic-musical spectacle from the choice of a text of the writer Ariano Suassuna. This report that takes shape in this article, intends to highlight the role of the Visual Arts in the project in the development of the scenario.

Key words: interdisciplinary project, scenography, animation

Introdução

Antes de tratar efetivamente do tema deste artigo e ainda assim tratando dele, é fundamental esclarecer questões fundamentais relativas ao ensino de artes no Brasil e, mais contextualmente, no Instituto Federal de Brasília. É o que se faz a seguir.

O *Campus* Planaltina é uma escola de ensino profissional tecnológico que faz parte do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB) e reúne professores de três áreas das artes — visuais, música e teatro —, que atuam no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio[1], o que aparentemente demonstra uma valorização dessas áreas como elementos importantes na formação do educando.

O valor das artes como elementos importantes no processo educacional é reconhecido e garantido pela legislação que trata da educação em nosso país e nos documentos que orientam a educação no âmbito do IFB[2]. Contudo, no desenvolvimento dos projetos políticos pedagógicos, na efetivação de estruturas físicas e na disponibilização de recursos didáticos necessários para o eficiente funcionamento da arte na escola, observamos que, na prática, principalmente no contexto do ensino técnico, essas áreas do conhecimento humano, ainda estão longe de serem prioridades.

A existência de três professores de áreas diferentes das artes no *Campus* Planaltina é uma vantagem, já que essa ainda não é uma realidade na maioria das instituições públicas brasileiras. Porém, essa vantagem torna-se problemática, pelo fato de que a componente curricular Arte é oferecida no âmbito desta instituição apenas nos 2° e 3° anos e possui carga horária semanal de 2h/aula de 50 minutos cada. Para serem compartilhadas entre os três professores, as três áreas de artes,

[1] O curso técnico integrado garante tanto formação do ensino médio quanto a técnica profissional em agropecuária.

[2] Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional Brasileira (9.394), Parâmetros Curriculares Nacionais, Lei 11892 (criação dos institutos federais).

juntas, disponibilizam de apenas 160 horas em todo o Ensino Médio — tempo insuficiente para o pleno desenvolvimento das três disciplinas.

Isso ocorre, pelo fato de a carga horária do curso Técnico Integrado ao Ensino Médio ser muito extensa, com cerca de 21 disciplinas. A duração do curso é de três anos, com aulas em período integral, há apenas um turno vago na quarta-feira (vespertino). Nesse período, os estudantes já participam de treinos esportivos, aulas de dependência, reforço ou estágio obrigatório.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira não determina a carga horária de artes para o Ensino Médio, nem em quais séries a componente curricular deve ser ministrada[3]. Por causa disso, o tempo destinado às artes fica reduzido e com espaço secundário na hierarquia das disciplinas.

Nesse contexto, surge a necessidade da elaboração de um plano de ensino pelos professores da área, que devem resolver a problemática da reduzida carga horária a ser compartilhada pelos três. Surgem daí algumas questões: Como desenvolver um bom trabalho com essa carga reduzida? Os estudantes deveriam optar pela linguagem artística com que sentem maior afinidade? Como dividir dois anos para três disciplinas? Todos os estudantes devem ter contato com as três áreas das artes? Como a arte pode estabelecer interfaces eficazes e eficientes entre a realidade social da comunidade e a organização social constituída dentro da escola? Como a arte opera, forja e desencadeia no discente/participante atitudes mentais propícias à critica, à criação e à participação não conformista na sociedade?

Pensando em tudo isso, surgiu o projeto interdisciplinar sobre o qual se expõe na próxima seção.

Um projeto interdisciplinar

Com a reflexão oriunda desses questionamentos, adveio a certeza de que a experiência com as três áreas das artes é importante para a formação do educando. Decidiu-se que durante o 2° ano do Ensino Médio, as turmas seriam divididas em

[3] Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, artigo 26, §2º.

três grupos, e cada grupo teria um contato inicial com cada uma das áreas por bimestre, ou seja, haveria um rodízio entre as disciplinas de modo que todos os estudantes teriam contato com as três durante o 2° ano. No 4° bimestre, os estudantes poderiam optar pela disciplina com que tivessem maior afinidade. Essa opção continuaria durante todo o 3° ano.

Após a definição dos planos de disciplina e para a transformação da realidade do ensino de Artes no *Campus* Planaltina, os professores resolveram inserir no plano de ensino do 3° ano do curso técnico uma ação performativa, que associe ensino, pesquisa e extensão. Para tanto, foi criado, no início do ano de 2011, o grupo de *Pesquisas Interdisciplinares e Pedagógicas em Arte* (PIPA), com o intuito de desenvolver, com os estudantes, trabalhos envolvendo diversas linguagens artísticas. Dessa maneira, eles podem desenvolver composições musicais, visuais e *performances* cênicas. Um dos objetivos do grupo é ocupar o escasso tempo disponível para as aulas de artes com o máximo de eficiência, articulando os conhecimentos de cada área numa perspectiva interartística. Para que isso fosse possível, a *performance* foi considerada um eficaz recurso pedagógico interdisciplinar no ensino de artes. Dessa forma, optou-se pela elaboração de um espetáculo dramático-musical com as turmas do 3°ano.

Atualmente, no Ensino Médio, há uma tendência em deixar de lado a parte da produção durante as aulas de artes. Isso tem ocorrido devido à preocupação com conteúdos do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, no Distrito Federal, também com o Programa de Avaliação Seriada (PAS) da Universidade de Brasília. A inclusão do conteúdo das Artes nesses exames é um fator de valorização da área, todavia, em muitas escolas, o desenvolvimento do potencial criativo do educando acaba sendo deixado de lado por causa da preocupação pragmática. Nossa proposta buscou superar esse obstáculo.

Da linguagem visual à cenografia

Depois que nos definimos pela elaboração do espetáculo, foi proposto aos estudantes do 3°ano, que optaram pelas Artes Visuais, que eles ficariam

responsáveis pela elaboração do cenário. Porém, como o tema do trabalho ainda não havia sido definido, advieram as seguintes questões: De onde partir? Como desenvolver nos estudantes habilidades de criação, de modo que eles possam se sentir à vontade na hora de expressar suas ideias visualmente? Como direcionar os conteúdos tradicionais das Artes Visuais para a concretização de um cenário? Que conteúdos escolher para associar ao projeto no período de um ano?

Como o conteúdo de Artes Visuais é bastante extenso, visto que engloba toda a história da arte, da pré-história à arte contemporânea, é impossível estudá-lo em apenas um ano letivo. Por causa disso, a opção foi começar dos elementos da linguagem visual, como linha, textura, planos, volume, perspectiva linear, perspectiva oblíqua, teoria da cor, dentre outros, e apresentar diversas maneiras que esses elementos podem ser utilizados para formar composições.

Partindo de exercícios básicos de desenho, os estudantes começaram a realizar suas próprias composições. Além do desenho, eles também experimentaram outras técnicas, como a pintura, a gravura, a modelagem e a colagem, e observaram obras de diversos artistas. Buscou-se, com isso, oferecer ferramentas e possibilidades que pudessem ser aplicadas no momento da composição do cenário.

Este projeto mesclou metodologias da pesquisa-ação, dentro da perspectiva educacional, e a proposta de organização do currículo por projetos de trabalho, de acordo com a concepção do educador Fernando Hernández[4]. A pesquisa-ação consiste em "processos de intervenções que visam transformar determinada realidade" (IBIAPINA, 2008, p. 9) e, voltada para o âmbito escolar, propõe que os professores pensem suas práticas criticamente e as problematizem para reformulá-las. A organização do currículo por projetos propõe o trabalho conjunto de professores e estudantes com a definição de temáticas, a divisão de grupos, a definição de assuntos a serem pesquisados, a socialização dos resultados obtidos e a conclusão do projeto com um produto final, para dar visibilidade a todo o processo vivenciado.

[4] Educador espanhol autor do livro *A organização do currículo por projetos de trabalho*.

O tema do espetáculo foi definido pela turma de teatro, como já exposto, com base no texto do escritor Ariano Suassuna, *Uma mulher vestida de sol*. Nessa estória, que se passa no sertão nordestino, duas famílias rivais, moradoras de terras vizinhas, mas separadas por uma cerca, disputam um pedaço de terra.

Durante o andamento dos trabalhos com a turma, o IFB apresentou o edital n° 35/2011 de fomento à pesquisa. Nosso projeto foi, então, submetido e aprovado com o título: *A performance como recurso pedagógico para o ensino de arte no IFB*. Sua aprovação possibilitou a pesquisa aplicada, com a compra dos materiais necessários e com o auxílio de alguns alunos, que se tornaram bolsistas, fora do horário de aula, para a concretização do espetáculo.

Depois de definido o tema, foi proposto aos estudantes de visuais, como exercício inicial, que compusessem desenhos partindo da leitura do resumo do texto de Suassuna.

Explorando o universo do livro de Ariano Suassuna

Buscando inspiração no universo do sertão nordestino, onde se passa a narrativa da estória, os estudantes foram apresentados às xilogravuras do artista Pernambucano J. Borges. Foram observadas as composições e as temáticas do trabalho de Borges, com seus desenhos estilizados, sem uso de técnicas acadêmicas.

Após os estudantes criarem os primeiros desenhos, eles foram questionados sobre de que forma seus trabalhos poderiam ser utilizados no cenário da peça. Alguns sugeriram que fosse feita uma seleção das imagens para pintar um grande pano de fundo com desenhos lado a lado, outros sugeriram que fosse feito um pano de fundo com um único desenho de uma paisagem do sertão. Após muita discussão, surgiu a ideia de uma abertura projetada no fundo do palco com uma seqüência das imagens e com uma música regional, como uma abertura de novela. A partir desse momento, iniciou-se o processo de mediação entre docente e educandos para decidir a melhor forma de realizar o cenário.

A partir da ideia dos estudantes de criar uma abertura para a peça, propus a realização de uma abertura com animação, de modo que as imagens pudessem ganhar movimento. A escolha por um pano de fundo virtual foi oportuna, pois decorreu da necessidade de ganhar tempo, já que pintar grandes painéis seria algo muito demorado. De acordo com arte-educadora Lucia Gouvêa Pimentel (Barbosa (org.), 2008, p 117)

> A exploração de possibilidades para a solução de um problema artístico, quando se usam técnicas e materiais tradicionais, comumente é dispendiosa demorada. Quando se faz uso de alguns equipamentos, como o computador, por exemplo, a tarefa é mais rápida e menos dispendiosa...

Com o objetivo de poupar tempo, os desenhos foram criados em folhas de papel A4 para que, durante a apresentação, fossem ampliados com o uso do retroprojetor.

Havia, porém, um problema: a escola não dispunha de computadores com programas de animação para que todos pudessem manipular as imagens. A solução para essa questão foi trabalhar manualmente as seqüências de movimento dos desenhos com os estudantes em sala de aula e, paralelamente, com o aluno bolsista, fora do horário de aula. Esse aluno pôde dar continuidade ao trabalho na própria residência, pelo fato de possuir computador. Ele organizou a sequência animada com os desenhos criados pela turma, utilizando um software de animação (que aprendeu a usar por meio de curso gratuito disponibilizado na Internet). Os desenhos eram escaneados e enviados por e-mail ao estudante, que realizava as experiências de movimentação das imagens e as enviava de volta para minha observação. Quando necessário, a comunicação era realizada pelo programa de comunicação instantânea MSN (*Microsoft Service Network*). Dessa forma, o tempo escasso das aulas de arte pôde ser expandido.

Além dos desenhos da abertura, com contrastes de preto e branco — que fazem alusão à xilogravura nordestina e ao texto de Suassuna —, os estudantes decidiram que a última imagem da sequência seria o pano de fundo virtual do cenário, uma paisagem do sertão nordestino, com contrastes em preto e branco, que ganharia cor. Com o uso da projeção virtual, essa paisagem poderia mudar de

acordo com os acontecimentos das cenas. Por exemplo, a paisagem diurna se transformar em noturna ou os animais se movimentarem. Para essa abertura, a turma decidiu que queria uma música regional, por isso, apresentei algumas músicas do Quinteto Armorial[5]. A opção dos estudantes foi pela música *Toada e desafio*, pelo seu tom melancólico, que combinaria com o drama da história.

A partir da definição do pano de fundo virtual, foi proposta a criação dos elementos que integrariam o palco. Os estudantes foram questionados se o cenário deveria ser apenas virtual e decidiram que ele deveria ser híbrido: virtual e tradicional.

Para análise de possibilidades de criação, apresentei aos alunos imagens de cenários criados pelo artista Thomaz Santa Rosa. Daí se iniciou o processo de discussão e esboços do palco.

Dando continuidade à busca de inspiração no universo do sertão nordestino, apresentei aos estudantes outro artista Pernanbucano: Mestre Vitalino[6]. Além de Vitalino, o vídeo mostrou imagens de outros artistas com obras expostas no Museu do barro. As imagens do filme exerceram grande influência na definição dos elementos que deveriam compor o cenário, pois os discentes puderam observar o estilo das casas do sertão, as formas, o colorido das peças de barro e a paisagem árida.

Eles foram novamente questionados, agora sobre os elementos que integrariam o cenário tradicional e optaram por fazer duas casas, uma de cada lado do palco com uma cerca ao centro. Não foi difícil de vários estudantes se identificarem com esse universo sertanejo, já que muitos são oriundos dos interiores de várias partes do Brasil, pois o *Campus* Planaltina oferece alojamento. Há residentes que vêm da Bahia, de Minas Gerais e, principalmente, de Goiás.

As questões foram postas como problemas a serem resolvidos e os alunos decidiram que queriam construir casas de taipa, já que alguns sabiam como fazê-

[5] Grupo de música instrumental formado no Recife surgido do movimento Armorial idealizado por Ariano Suassuna. O quinteto Armorial se caracteriza por ser um grupo de música erudita com inspiração nas raízes populares.
[6] Documentário: *A herança de Mestre Vitalino.*

las. Também foram questionados sobre os materiais para a construção das casas e sobre os elementos que poderiam ser dispostos no palco.

Contudo, durante o processo de mediação e na busca de reflexões, eles perceberam que construir casas de taipa sobre um palco não seria algo muito prático, pois as paredes ficariam pesadas. O problema foi solucionado por minha experiência prévia com materiais de arte. Sugeri uma experimentação com terra e cola sobre madeirite, o que propiciou a reprodução da aparência de uma casa de taipa, mas com paredes leves. A mediação possibilitou a concretização das ideias trazidas pelos estudantes, mesmo que inicialmente parecessem absurdas. O importante seria encorajá-los a criar.

Como solução para a cerca, os estudantes sugeriam usar paletes de madeira[7], que são largamente utilizadas pela fábrica de ração da escola. Lá, foi possível obter a doação de peças que se adaptaram perfeitamente ao cenário, pelo fato de possuírem uma base de sustentação.

Como a escola se localiza numa fazenda, pudemos buscar terra e gravetos para a simulação das paredes de taipa, além de palha para cobrir o telhado.

Ficou decidido que deveriam ser incluídos no cenário elementos típicos da paisagem nordestina, como cactos, mandacarus e calangos. Esses elementos foram modelados com a técnica do papel *maché,* reaproveitando papéis descartados pela escola.

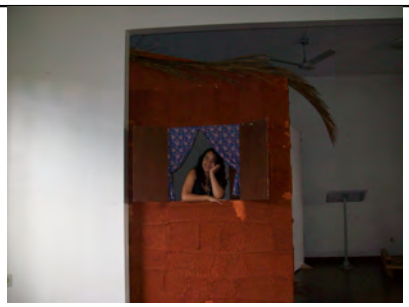


Figura 1: casa de taipa.	Figura 2: cerca feita com paletes.

[7] Estrados de madeira sobre os quais se empilham volumes para facilitar o transporte de cargas.

Pela escolha da temática do espetáculo, o projeto ganhou um enfoque multicultural. Durante as aulas de Artes Visuais, inicialmente, os estudantes foram apresentados aos códigos culturais da chamada cultura erudita europeia. Com o avançar do projeto, eles tiveram a oportunidade de conhecer também realizações de culturas não hegemônicas, como as dos artistas do interior do nordeste que não fazem parte de nenhuma tradição acadêmica. É o caso de J. Borges e Mestre Vitalino.

Uma das autoras que defendem a visão multicultural para o ensino da Arte é Ana Mae Barbosa (org.) (1991, p 24). Ela propõe o reforço da "herança artística estética dos alunos com base em seu meio ambiente". A autora afirma que isso, no entanto, não deve implicar em fechar o acesso à "decodificação de outras culturas".

Segundo Ivone Richter (Barbosa, 2008, p 88), uma educação multicultural

> reconhece similaridades entre grupos étnicos ao invés de salientar as diferenças, promovendo o cruzamento cultural das fronteiras entre as culturas, sejam elas quais forem, e não a sua permanência.

O projeto de Artes Visuais sobre o qual se discorre aqui foi conduzido de acordo com essa perspectiva. Atente-se para o fato de que os desenhos feitos para o cenário utilizaram princípios da arte acadêmica européia como, por exemplo, a perspectiva, mas também se buscou, como fonte de inspiração, a estética da arte popular nordestina.

Como o espetáculo se trata de um musical e a turma de música ficou responsável pela composição das canções, resolvemos elaborar também um livreto ilustrado, semelhante aos livretos de cordel, para que o público pudesse acompanhar as letras.

À medida que o cenário foi se concretizando, observamos que um encantamento foi tomando conta dos estudantes, inclusive os responsáveis pelas interpretações cênicas e musicais, que se demonstraram ainda mais dispostos a atuar.

Considerações finais

Como se pôde verificar, esse projeto se insere simultaneamente nas atividades de ensino, pesquisa, pois os alunos aprenderam fazendo experimentações, sendo orientados e levados ao raciocínio. O produto cultural resultante dele deverá se configurar ainda como um projeto de extensão, a ser levado para a apreciação da comunidade do Distrito Federal.

O projeto interdisciplinar demonstrou-se, então, um recurso eficaz para o ensino de artes, possibilitando aos educandos articular teoria e prática. A produção artística certamente não pode ser excluída da formação dos estudantes, pois com ela é possível propiciar que a arte se torne, cada vez mais, espaço de encontro entre seres humanos; que alcance valor social; que transforme a sala de aula e, consequentemente, a escola em pólo cultural efervescente; que provoque a comunidade escolar a participar dos espetáculos para discutirem e julgarem; que estimule a sensibilidade, a criação e a crítica dos envolvidos a respeito do que produziram e viram, fomentando a capacidade crítica coletiva.

Nessa proposta de trabalho, os estudantes participaram ativamente do processo de criação, deixando o papel de “recebedores de conteúdos”. Eles tiveram dúvidas, levantaram hipóteses, e buscaram soluções, de modo que puderam desenvolver a autonomia. As estratégias utilizadas para a elaboração do cenário transcenderam o limiar do conhecimento teórico da linguagem visual e da apreciação de obras para despertar a criatividade e a concretização de idéias. Isso se deu por meio da exploração de diversas possibilidades de produção, que vão do artesanal ao tecnológico, tornando a aprendizagem mais significativa.

O ideal, portanto, é que o conhecimento não seja hierarquizado e que as artes possam ocupar mais espaço no IFB. Não foi possível, ainda, solucionar esse problema. O tempo destinado às aulas de artes continua o mesmo, todavia, construindo uma leitura crítica da realidade, houve uma busca pela otimização desse tempo, facultada pela busca da produção criativa, fundada no eixo do ensino consciente, aliado à pesquisa e à extensão. Isso se fez por meio do projeto relatado até aqui. Com essa visão, as perspectivas se multiplicam.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no Ensino da Arte: anos oitenta e novos tempo*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BARBOSA, Ana Mae (org). *Inquietações e mudanças no ensino da arte.* São Paulo: Cortez, 2008.

DONIZ. Dondis A. A sintaxe da linguagem visual. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho.* Porto Alegre: Artmed, 1998.

IBIAPINA, Ivana M. L. M. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimento*. Brasília: Líber Livro Ed., 2008. 136 p.

LDB. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010, 5. ed.

SUASSUNA, Ariano. *Uma mulher vestida de sol.* Recife: Universitária, 1964.

Lucilene Alves Vitória dos Santos

Graduada em Licenciatura em Artes Plástica pela Universidade de Brasília (2006). Especialista em Arte e Tecnologias Contemporâneas pela Universidade de Brasília (2010) Coordenadora de Esporte, Cultura e Lazer e professora de ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – *Campus* Planaltina.

Constantino Isidoro Filho

Graduado em Artes Cênicas pela Universidade de Brasília (1999). Mestre em Arte -Teatro pela Universidade de Brasília (2010). Professor de Teatro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – *Campus* Planaltina. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Direção Teatral, atuando principalmente nos seguintes temas: interpretação, dramaturgia e pedagogia teatral.

Juliana Rocha de Faria Silva

Graduada em Educação Artística Habilitação - Licenciatura em Música pela Universidade Federal de Uberlândia (2001). Mestre em Educação Musical pela Universidade de Brasília (2010). Coordenadora de publicações e professora de ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília - *Campus* Planaltina.

CULTURA VISUAL E O ENSINO DE PINTURA: EXPERIÊNCIA NO PROJETO PIBID

Tharciana Goulart da Silva
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC
tharcianagoulart@gmail.com
http://lattes.cnpq.br/6262703963941419

Prof. Dra. Jociele Lampert
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC
jocielelampert@uol.com.br
http://lattes.cnpq.br/7149902931231225

RESUMO
O texto proposto explicita o relato de vivência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência, dá área de Artes Visuais na Universidade do Estado de Santa Catarina, onde o tema desenvolvido ancorou-se sobre a prática da cultura visual e o ensino de pintura. As ações foram desenvolvidas ao longo de 2012 na Escola Municipal Henrique Veras, situada na comunidade da Lagoa da Conceição em Florianópolis - SC, no sétimo ano do Ensino Fundamental. O objetivo inicial do projeto desdobrou-se em investigar o entorno da escola, desenvolvendo mapeamento sociocultural junto a comunidade, e registrar e desenvolver visualidades que envolvesse a temática pictórica. Na ação metodológica das aulas de artes visuais o foco pretendido foi o ensino de pintura, como conteúdo de arte, em articulação com o contexto sociocultural do entorno da escola.
Palavras-chave: Ensino de Artes Visuais; Cultura visual; pintura.

ABSTRACT
The proposed text clarifies the reporting of experience in the Scholarship Program to Start Teaching, gives the area of Visual Arts at the State University of Santa Catarina, where he developed the theme was anchored on the practice of visual culture and the teaching of painting. The actions were developed throughout 2012 at the Municipal School Henrique Veras, located in the community of Lagoa da Conceição in Florianópolis - SC, in the seventh year of elementary school. The initial goal of the project unfolded in investigating the school environs, developing sociocultural mapping in the community, and develop and register visualities involving themed pictorial. In the lawsuit methodological lessons from the visual arts intended focus was teaching painting as art content, in conjunction with the sociocultural context surrounding the school.
Key-words: Art Education, Visual Culture; painting.

De acordo com Barbosa (2002, pág. 18):

> a Arte na Educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual e por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada.

Partindo desse contexto, a Cultura Visual e o ensino/aprendizagem da pintura foram as abordagens escolhidas.

O grupo de estudantes de Iniciação Científica do Programa de Iniciação a Docência (PIBID) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), no subprojeto Artes Visuais, atua na Escola Municipal Henrique Veras, situada na Lagoa da Conceição, Florianópolis - SC. A pesquisa desenvolvida apresenta como foco buscar o entendimento da cultura visual, tendo como compreensão crítica o ensino das artes visuais na escola. Segundo Irene Tourinho (Salto para o Futuro, p.4),

> A cultura visual é um campo de estudo emergente e transdisciplinar que se fundamenta no princípio de que as práticas do ver são construídas social e culturalmente. Considerando o alargamento, a vitalidade e a pregnância dessas práticas, a cultura visual discute impactos e implicações das experiências de ver e ser visto na contemporaneidade.

Sobre o conceito de cultura visual, mesmo não sendo um consenso entre os teóricos estudados, optamos pela aproximação da diversidade do mundo das imagens, das representações visuais, dos processos de visualização e de modelos

de visualidade, onde a Arte pode tornar-se produção cultural, conforme aponta Tavin (p.170 ,2011):

> Arte/educadores, artistas e, de fato, todos nós, necessitamos estar criticamente atentos às influencias culturais ao nosso redor, enquanto tentamos entender e intervir em problemas específicos que emanem da inter relação entre cultura visual e poder: cultura visual e pedagogia pública na/como arte educação.

Mapeamento poético – entre a visualidade e o contexto

Para chegarmos à atuação, primeiramente foi desenvolvido um trabalho de campo, uma espécie de mapeamento, com objetivo de pesquisar as visualidades presente no cotidiano daquela região; além de buscar tessituras sobre o contato com a comunidade.

O objetivo desta pesquisa é um a construção de um conhecimento relevante com relação ao contexto onde atuamos, por meio de um mapeamento direcionado para a comunidade (família dos alunos e artistas locais) e a escola (mapeamento institucional). Para isso, procuramos desenvolver ações através de vivências na comunidade, para utilização posterior em sala de aula. O estudo foi registrado por meio de vídeos, fotografias e relatos.[1] Também percorremos pelas localidades da região da Lagoa da Conceição (Florianópolis/SC), registrando imagens artísticas, pois, conforme o pensamento de Hernández (2011, p.33): "(...) as imagens e outras representações visuais são portadoras e mediadoras de significados e posições discursivas que contribuem para pensar o mundo e pensarmos a nós mesmos como sujeitos.".

Uma imagem não é estável, no sentido de produção de significações, ela pode mudar conforme a época, a pessoa que visualiza e a cultura que permeia. A

[1] Alguns registros podem ser conferidos no blog http://culturavisual.org/blog/index.php?tag=13.

possibilidade de leitura das imagens (práticas do ver) certamente é subordinada pela cultura a qual estamos presentes e nossas significações, aquilo que carregamos junto a nós. Através de imagens (pensando a pesquisa realizada na Lagoa da Conceição) é possível reconhecer a presença da cultura local. É pensando nesta questão, que percorremos a comunidade percebendo as visualidades presentes, procurando um entendimento da cultura local através da cultura visual, para que este estudo fosse desdobrado em sala de aula, conseguindo a ligação com o contexto para proporcionar um aprendizado relevante. Pois como coloca Tourinho (2011, p.6): "Imagens são artefatos que articulam informação, conhecimento, entretenimento e comunicação. Elas influenciam, direcionam, alteram e transformam sentidos e significados de experiências e de papéis sociais de alunos e professores.".

Entrevistamos artistas como o grafiteiro Pedro Teixeira, conhecido como "Driin" e a artista Lis Figueredo que faz um trabalho de mosaicos na região da Lagoa da Conceição (Florianópolis/SC), além de entrevistas com a comunidade residente. Com estas pesquisas pretendíamos conhecer melhor o contexto onde os alunos estão inseridos, podendo anexar/usar este cotidiano posteriormente em atividades artísticas e práticas de ensino em sala de aula.

Compreendemos o que é significativo pra nós. A partir do momento que busco o contexto, quero tornar o conteúdo e o fazer artístico significativos, possibilitando desta maneira uma ênfase no ensino/aprendizagem. É como se o conhecimento só chegasse através de uma ponte, ele precisa de algo que liga, precisa que haja um encaixe, para só então tornar-se válido. É necessário relação entre os conhecimentos para estes serem capazes de produzir sentidos através das experiências de cada um. Segundo Ana Amália Barbosa, (2008, p.105)

> Quando aprendemos algo, aprendemos melhor, ou fixamos melhor na memória, se o relacionarmos a um evento, pessoa ou até outro

> conhecimento. Raramente as pessoas irão aprender sem fazer relações com conhecimentos já de antemão adquiridos.

Para compreendermos o contexto onde a escola está inserida e realizar estudos mais aprofundados, desempenhamos pesquisas partindo de cada aluno, com perguntas que procuravam identificar a localidade onde cada estudante reside e a profissão dos pais. Pretendemos desta maneira, conhecer o aluno para ressignificar o conteúdo em sala de aula que reflita um contexto geral. Como trabalhamos a pintura e seus desdobramentos nos meandros da cultura visual, é de grande importância partimos das narrativas dos alunos, procurando assim, uma articulação entre o contexto e o conteúdo.

Concomitantemente as pesquisas de campo, nós bolsistas realizamos investigações voltadas para História da Arte e fundamentos da linguagem visual, tendo por finalidade um conhecimento relevante a ser utilizado nos futuros projetos para a atuação em sala de aula. É necessário „saber quem são os alunos", o que gostam, como são as famílias e a comunidade onde moram, para trabalharmos o contexto com produção de sentidos. Desenvolver atividades artísticas que possibilitem um aprendizado diferenciado é necessário, principalmente pensando o contexto para a Cultura Visual e o saber histórico.

Após a pesquisa foram realizadas observações nas aulas de Artes Visuais, cada dupla de bolsistas, observou a turma que iria atuar. Observei as aulas do sétimo ano junto a outra bolsista.

A partir disto (pesquisas e observações), foram desenvolvidos os projetos de ensino, dentro dos planos de aula, estes pensados juntamente com a dupla. Voltamos a temática do nosso plano para Pintura e seus desdobramentos.

Sobre arte e arte educação

O desejo de trabalhar a pintura com o sétimo ano, partiu primeiramente de nossas análises da localidade. A Lagoa da Conceição é repleta de grafites, é uma arte que vem expandindo-se neste local. Pensando o grafite como uma derivação da linguagem pictórica, ampliamos e fizemos um projeto com o foco em pintura. Decidimos mostrar diferentes formas de pintura a partir da linguagem visual que possibilitam a produção de visualidades pictóricas. Procuramos fazer uma ligação entre o que consideramos necessário ser ensinado como objetivo, pensando a educação na cultura visual e o que possibilitaria uma experiência estética para os alunos.

O desdobramento do projeto surgiu porque trabalhamos a pintura de diferentes formas. Pensamos por exemplo a pintura articulada com a colagem, o mosaico, e os estudos de cores.

Procuramos fazer a ligação de artistas e da história da arte com a produção que estava sendo proposta. Além trabalharmos artistas legitimados, trabalhamos também artistas que são da região da Lagoa da Conceição (Florianópolis/SC), procurando mostrar as visualidades presentes na localidade, que os alunos estão inseridos.

Um trabalho inquietante foi a pintura com terra. Apresentamos a artista Silvia Carvalho e seus quadros feitos a partir da manufatura de sua tinta. Nós professoras, conhecemos o ateliê da artista, a fim de entender melhor esta técnica e trabalhá-la com os alunos. Junto ao ateliê da artista, observamos, o quão este trabalho exige da artista, é diferente pensar que ela não encontra os pigmentos que utiliza em uma loja, e mesmo se os encontra-se, penso que a magia de sua arte vai além da pintura em si, por isso a importância com esse „ir ao encontro", procurar, construir um mapa geográfico mental que sabe direcionar, apontar onde encontra-se cada pigmento terroso.

Esta observação do trabalho da artista serviu como uma fonte de pesquisa que desdobrou-se em conteúdo na sala de aula. Produzimos juntamente com a

classe, pincéis artesanais e tintas usando como pigmento a terra, a partir de estudos de cores conseguimos observar e conversar sobre tonalidades diferenciadas, texturas e saturação proporcionadas com a tinta.

Dando continuidade ao uso de diferentes experimentações de técnicas, trabalhamos a proporção, cor e sombra através da observação de natureza morta. Para isso, usamos um novo material, a tinta a partir de pigmentos naturais, sendo estes vindos de alimentos (erva mate, beterraba, café, entre outros).

Com este estudo pretendemos mostrar a amplitude do campo pictórico, indicando a possibilidades de diferentes materiais para a pintura. Para isso, realizamos com os alunos pinturas com têmpera, com pigmento terroso, com pigmentos vindo de alimentos, tinta guache, giz pastel e lápis de cor. Desdobramos os conceitos pictóricos através de trabalhos com colagem e mosaico.

Pintura de observação com pigmento natural

Pintura utilizando a terra como pigmento

A inserção com o contexto da Lagoa da Conceição (Florianópolis/SC) nas aulas, veio através das temáticas propostas nos trabalhos e a questão da pintura. Nós professoras, conhecemos por exemplo, o ateliê da artista Lis Figueredo, a qual tem diversos trabalhos de mosaico na região.

Fizemos uma saída de campo com a artista junto a outros colegas do projeto PIBID, onde podemos aplicar um mosaico em um poste da Lagoa da Conceição (Florianópolis/SC), registramos a ação através de um vídeo, que utilizamos posteriormente como material didático, apresentando aos alunos. Com esta observação e saída de campo, podemos estudar e entender sobre o trabalho da artista Lis Figueredo e a técnica por ela utilizada, para posteriormente levar aos alunos.

A partir deste contato com a artista, trouxemos a técnica do mosaico para a sala de aula, iniciamos com estudos teóricos sobre a história do mosaico, para então relacionar o mosaico como visualidade presente na comunidade da Lagoa da Conceição (Florianópolis/SC), mostrando o vídeo feito anteriormente. Os alunos identificaram-se com a temática, alguns já conheciam a técnica, o que valorizou o projeto.

Iniciamos com estudos de mosaico em papel, para depois podermos desenvolver um projeto de maneira ampliada, aplicando mosaico em um muro da escola. É importante pensar o quão o estudo exercita as práticas do ver, pois, trata-se de um processo, onde a técnica é desenvolvida.

Toda essa relação que tivemos com a comunidade, escola e alunos – mapeamento/pesquisas/atuação – me faz pensar no ser professor. Pois, o professor precisa estar em constante renovação. Para isso é necessário estudar, pesquisar. Podemos rever nossas práticas, e é atravez dos estudo que nos reciclamos, é buscando novos conteúdos, buscando novas estratégias pedagógicas. Como coloca Freire (2011, p.30) “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando.”.

O professor pode ser inovador trabalhando conteúdos tradicionais, o que diferencia é a maneira a ser trabalhado, a prática pedagógica. Devemos pensar em

relações possíveis com o „hoje", e também em como vamos trabalhar e articular tal conteúdo.

Pensando-se a Cultura Visual, por exemplo, cada dia surge uma nova visualidade, um novo material tecnológico, o professor antento pode trazer este conteúdo para sala de aula de diferentes maneiras, basta agir com coerência e levar em conta o interresse dos alunos, pois só assim este será capaz de produzir significações e entendimento.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), proporciona um conhecimento diferenciado para a formação inicial que não conseguiríamos de outra forma, especialmente quando comparado aos estágios curriculares obrigatórios. É diferente fazer uma matéria de estágio (geralmente o lugar onde a prática docente esta mais presente e onde acontece a aproximação entre universidade e comunidade) do que estar no PIBID. O programa proporciona um apoio, onde o bolsista/professor consegue desenvolver o seu trabalho de uma maneira mais amparada e equipada. Temos por exemplo, materiais disponíveis para utilizar em sala com os alunos, o que já propicia um projeto de ensino mais amplo, considerando que em muitas escolas públicas os materiais artísticos são precários. O PIBID vai além do estágio curricular, ele é um aprofundamento.

A orientação sempre presente é também fator importante, o professor/orientador oriente o bolsista, aponta soluções, questões, pensamentos a serem desenvolvidos, onde o conhecimento se amplia e se faz presente. Desta forma, temos a garantia da formação do artista/professor/pesquisador, de maneira mais coerente. O projeto torna-se uma ponte prática mais sólida entre a universidade e a escola/comunidade. É onde a teoria desdobra-se.

Referências:

BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e mudanças no ensino de arte. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, Ana Amália. Interdisciplinariedade. In: BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e mudanças no ensino de arte. São Paulo: Cortez, 2002.

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

HERNÁNDEZ, Fernando. A Cultura Visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. Educação da cultura visual: conceitos e contextos. Santa Maria: UFSM, 2011.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. Educação da cultura visual: conceitos e contextos. Santa Maria: UFSM, 2011.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira; HERNÁNDES, Fernando. A formação do professor e o ensino das artes visuais. Santa Maria: UFSM, 2005.

TAVIN, Kevin. Fundamentos da cultura visual e pedagogia na/como arte/educação. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. Educação da cultura visual: conceitos e contextos. Santa Maria: UFSM, 2011.

TOURINHO, Irene. As experiências do ver e ser visto na contemporaneidade: por que a escola deve lidar com isso? Cultura Visual e escola, ago. 2011. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/14380009-CulturaVisual.pdf>. Acesso em 01 jul. 2012.

Tharciana Goulart da Silva
Atualmente é graduanda no curso de Licenciatura em Artes Visuais na Universidade do Estado de Santa Catarina. Atuando como bolsista de Iniciação Científica vinculada ao PIBID em Artes Visuais CEART/UDESC/CAPES.

Jociele Lampert

Doutora em Artes Visuais pela ECA/USP (2009); Mestre em Educação pela UFSM (2005). Possui Graduação em Desenho e Plástica Bacharelado pela UFSM (2002) com ênfase em Pintura e Graduação em Desenho e Plástica Licenciatura pela UFSM (2003). Atualmente é professora Adjunta da Universidade do Estado de Santa Catarina no Departamento de Artes Visuais. É coordenadora do PIBID/CAPES/UDESC da área de Artes Visuais (2011-2012).

RELATO DE EXPERIÊNCIA: OFICINA DE JOGOS TEATRAIS E LEITURA DE IMAGENS REALIZADA COM ALUNOS DA LICENCIATURA NO CAMPO (LECAMPO - UFMG)

Joselma Luquini Chaves
Universidade Federal de Minas Gerais
joselmaluchini@ibest.com.br
http://lattes.cnpq.br/3995257961383899

RESUMO
A proposta é relatar acerca dos processos de ensino/aprendizagem, no campo da Pedagogia do Teatro, vivenciados na oficina de jogos teatrais e leitura de imagens, com os alunos do curso de Licenciatura do Campo. O material apresentado é resultado da observação e participação na oficina de jogos teatrais, realizada em fevereiro de 2011. Nela foram apresentados os principais procedimentos dos jogos teatrais propostos por Viola Spolin, a partir da leitura de imagens, num processo denominado por Ingrid Koudela (2009) de Teatro de Figuras Alegóricas. Nesse contexto, se propôs a observação participante, registro e a posterior discussão dos resultados obtidos ao longo da atividade, na qual foram utilizadas as seguintes técnicas de registro: diário de bordo, fotografia, filme e a leitura dos protocolos produzidos pelos alunos ao longo da atividade. O relato busca instaurar a memória da ação vivida e refletir acerca do papel dos jogos teatrais (Spolin Games) no processo de leitura de imagens, na construção da prática espetacular (Teatro de Figuras Alegóricas) e pedagógica no trabalho de formação docente, com não atores.
Palavras-chave: jogo teatral; leitura de imagens; teatro de figuras alegóricas.

ABSTRACT
A report on the teaching/learning processes in the field of Theatre Pedagogy and experiences of participating in theatre games workshops and interpretation of images exercises with students of a Rural Pedagogy course. The material presented is the result of observation and participation in theatre games workshops in February 2011. In the workshops, the main procedures of the theatre games proposed by Viola Spolin were presented, having as a starting point the interpretation of images, in a process named by Ingrid Koudela (2009) as the Theatre of Allegorical Figures. In this context, the participant observation technique was used, as well as recording and discussing the results obtained during the activity. The following techniques for keeping records of the activities were used: diary, photography, video and reading the notes made by the students during the activities. This report seeks to bring to life the memory of the action lived and reflect on the role of theatre games (Spolin games) in the process of image interpretation and in the development of the spectacular (Theatre of Allegorical Figures) as well as pedagogical practices when working with teachers in training and non-actors
Key words: theatrical game; interpretation of images; Theatre of Allegorical Figures

Children's Plays de **Peter Brueghel**[1]

O quadro de **Peter Brueghel** é o texto imagético, o modelo de ação. Foi a partir dele que se estabeleceu com uma turma de licenciatura do campo a disciplina de encenação como prática pedagógica. A Licenciatura do campo, habilita professores em duas áreas do conhecimento: Linguagens- expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, Artes e Literatura, em que essa oficina enquadra-se, e Ciências da Vida e da Natureza. Passo agora a descrever cada dia da oficina. O primeiro dia será apresentado em minúcias, pois nele se encontram os procedimentos básicos que pretendo discutir. Nos dias seguintes serão apresentadas as atividades de modo mais esquemático.

primeiro dia

A princípio apenas caminhar... Antes mesmo do primeiro comando os professores abriram as cortinas e com as janelas abertas respirando o ar tranquilo e fresco da manhã, todos caminhavam e juntos formaram um bloco e esse bloco, caminhava. Ninguém queria se expor. Aos poucos, o professor Gama foi pedindo para que ocupassem os espaços na sala.

[1] Brueghel, Peter, Discípulo de Coecke Van Aelst, um importante artista de Antuérpia, era escultor, arquiteto e decorador de tapeçarias e vitrais flamengo nascido em Breda, no Ducado de Brabant, Paises Baixos, hoje uma província da Bélgica, criou uma rica pintura narrativa, documentando costumes de época, tornando-se um dos mais representativos pintores flamengos do período *Cinquecento* (1500-1599) do Renascimento. Contudo, Gama afirma que a temática, da maioria das suas obras, liga-se ao medievo, à retomada de temas bíblicos e às manobras bélicas com as quais a Espanha procurava manter os Países Baixos sob seu domínio. (2010, p. 61)

O que significou esse comando para os alunos? Segundo Pavis (2007, p.133), o espaço cênico é limitado pela estrutura cenográfica da sala onde se situa público e atores durante a representação. Mas e quando não há representação? Quando se está jogando, que ideia de espaço deve-se passar para o aluno não ator? Que espaço terão estes educadores em suas escolas?

Na sequência da aula, o professor Gama passou para os exercícios de relaxamento e alongamento.

FIG.1

FIG.2

Continuando, Gama começou uma sequência de sons e movimentos: big, big, bofe, big, bofe, bo, bofe.

Sublinhou: o corpo em movimento acompanha o som. Todos caminhando. Trabalhando o ritmo do corpo, da voz. Ocupando o espaço na sala.

Logo os alunos já caminhavam já mais soltos e leves e começaram a cantar o refrão iniciado pelo professor Gama.

Depois iniciou outro jogo utilizando a música.

Fui para Nova York visitar a minha mãe/Ela me ensinou a dança do tcheco

Divertiam-se, brincavam, experimentavam. Eles estavam presentes. Havia um ritmo, havia um canto original, espontâneo. No meio deles, o mestre que brincava sem perder o foco.

Assim prosseguiu: um ia para o centro. Todos se espelhavam nele. Seus movimentos e o seu modo de cantar o refrão. Mantiveram-se embolados e não ocuparam os espaços da sala e muitas vezes não espelhavam. Ficavam com seus

próprios movimentos, entregues a um cantarolar que, pela lentidão, pareciam vir de pensamentos distantes.

A mudança para a próxima brincadeira foi rápida e sem que eles tivessem tempo para pensar, já estavam brincando de *pega, pega*. A brincadeira lembrava o pegador com explosão descrito no fichário (Spolin, 2006, p. 84).

Gama retoma as instruções de Spolin ao se referir ao aborrecimento (fadiga corporal). Segundo Spolin (2006, p.51) as fraquezas corporais terminam quando o envolvimento surge.

Em seguida uma pessoa é escolhida para ser o pegador. Quando o pegador pega uma pessoa ela explode e cai no chão - fica morta (GAMA).

Uma aluna quando foi pega disse: Ah! Perdi a diversão todinha.

Pode-se constatar que nesse momento o espaço encontrava-se totalmente ocupado. Todos estavam se divertindo. Não havia idade, pessoas pesadas ou leves. Todos estavam absorvidos por uma atividade física e mental. Todos se divertiam... brincavam...

FIG.3

Um intervalo e uma tarefa. Em dupla, durante o intervalo vocês deverão conversar com o seu parceiro ou parceira sobre a infância e suas brincadeiras. (GAMA)

Nesse intervalo, aproveitei para obter alguns relatos dos alunos do LECAMPO.

Nossa turma frequenta, a UFMG, nos meses de fevereiro e julho, dentro do curso de alternância. Dividimos o nosso tempo entre escola e comunidade. É um curso muito importante. Antes desse curso a educação que a gente recebia era uma educação urbana. Fazia com que a gente perdesse a nossa identidade. Agora estudamos

valorizando a nossa cultura e ficamos motivados a permanecer no campo (Depoimento de aluna).

No retorno à sala foram instruídos a ficarem sentados, em roda, as duplas munidas de um repertório de histórias da infância, contadas pelo parceiro, começaram a relatar. Suas lembranças das brincadeiras..., o tempo em que brincavam nas ruas..., a vida imaginária..., a imitação, as regras, a relação de valores, as relações de poder..., o forte o fraco..., na escola, o recreio, a aula de educação física..., dentro da sala de aula..., brincadeiras? Não, ninguém se lembrou de ter brincado na sala.

De alguma forma, as narrativas falavam de um tempo de liberdade.

Vamos pensar num teatro que não é só de técnicas, mas que se utiliza desse repertório de brincadeiras que deixamos na infância. Se pensarmos que todos podem fazer teatro, desde que queiram, eu faço uma proposta: Vamos viver algumas das brincadeiras que foram lembradas aqui? (GAMA). Nesse momento, o professor, solicitou a uma aluna que ensinasse aos colegas a cantiga de roda que brincava quando criança.

FIG.4

Ali estava um momento imperdível. O professor abandona o papel de professor e torna-se parceiro de jogo (SPOLIN, 2006, p.51).

Música

Chora, chora , chora piranha/Ou deixa de chorar....

- Vamos exagerar no gestual!. Nossa capacidade de imaginar é tudo que precisamos para fazer teatro (GAMA). Assim, eles foram brincando, ora

sussurrando, ora gritando, ora dançando, ora chorando... O jogador orientador foi resgatando, com suas instruções o *ludus* inatingível quando não se consegue saltar as amarras que um corpo já maduro, aprisionado por relógio de pulso, impõe. Quando eles conseguiram ficar livres, seus gestos tornaram-se cheios de significado, um significado que parecia ter se perdido no tempo.

Agora, olhando para eles podíamos sentir o gosto do doce, o rosto molhado, o sorriso solto, assim como quando olhamos uma criança, livre e solta, brincar.

Em seguida, o professor Gama estabeleceu o jogo do olhar. Depois, partiram para a brincadeira da "casa do coelho" e todos pareciam atentos e com bastante vigor.

FIG-5

Antes de encerrar a primeira aula o professor instaura o protocolo. "Protokoll", uma prática utilizada pelo encenador alemão Bertolt Brecht e pode ser sintetizado como uma transposição simbólica da experiência.Prosseguindo, o professor solicitou aos alunos que trouxessem seus protocolos, seus registros, deste primeiro dia da oficina, quando deveriam ser lidos ou compartilhados com os colegas no início da próxima aula e que essa prática se estenderia até o final dos trabalhos.

Em seguida, roda, canto. Apropriação da letra e finalmente um grande coro.

Música -Gente que vem de Lisboa/Gente que vem pelo mar...

Posteriormente, iniciou-se o jogo do marinheiro. Nesse instante o professor introduziu o "O Quem, O Onde e o que"

Refrão: Somos marinheiros/Viemos da Europa/Que vieram fazer? Combater. Combate pra gente vê. O professor propôs primeiro um *onde*, depois um *O que*

O tempo da cena? O aqui e agora...

Nesse momento o Grupo 1, fez uma ação, em mímica, e ao Grupo 2, coube descobrir quem eles eram.

Depois de instaurado o jogo. Propõe-se o modelo de ação: a imagem.

Uma tela é projetada na parede da sala. Todos sentados simplesmente olhando. Ali estava um dos quadros de *Peter Brueghel - Children's Plays .*

Protocolo - Primeiro olhamos. Depois começamos a fazer a representação de um quadro, que agora me esqueci o nome. Senti que estávamos voltando a ser crianças, pois as brincadeiras retratadas eram as mesmas que fizeram parte da infância de muitos que estavam ali.

Naquele ato de centrar o olhar, os alunos passavam a perceber o quadro, analisar, codificar e decodificar a obra. O momento da contemplação não é o tempo dado para uma subordinação a imagem. Na verdade trata-se de um instante de busca, de descoberta do encoberto. Depois, passaram a transformar em palavras todos os detalhes da obra. Segundo Koudela (2008, p.47), verbalizar o que é visualizado, faz com que a percepção de formas e conteúdos seja trazida para a consciência. A instrução era para que eles realmente descrevessem o que estavam vendo.

Primeiro um olhar descritivo. Depois de olhos fechados.Tentem ver o que a memória registrou dessas imagens. Reconstituam as formas, as cores. (GAMA)

Na sequencia foram descrevendo a imagem fazendo comentários relacionando-se com ela a partir de seus referenciais e ao mesmo tempo recebendo da obra os referenciais do artista. Depois, em duplas, um de frente e o outro de costas para o quadro. O que estava de frente ia relatando no ouvido do outro o que via.

São brincadeiras que estão acontecendo numa praça. Tem gente brincando de pula carniça; de cadeirinha; de cinco marias... (Narração de um aluno)

Foi um momento muito bonito. O som das narrações sussurradas parecia uma ladainha, uma reza. Papéis invertidos, quem ouviu passou a narrar e depois, atendendo ao pedido do professor, passaram a dar nomes ao quadro.

- O campo e a cidade; brincadeira de criança; as casas e o barril.

Somente nesse momento, o professor Gama revelou o nome do quadro Jogos Infantis e falou sobre o autor Peter Brueghel. O próximo passo foi construir corporalmente as imagens do quadro. Cada grupo escolheu uma imagem, uma brincadeira revelada a partir do olhar, ou sugerida na tela e passaram a brincar. Na sequencia foram instruídos para que, ao sinal do professor, deveriam congelar a ação. Estava ali o início do quadro vivo (*tableaux vivants),* ou seja, uma estátua com um significado. Pula carniça, cinco marias, pegador, roda e adedanha. Dando continuidade, cada grupo criou uma partitura sonora para as suas ações. E passaram a brincar de tomar e pegar. Assim, ora um grupo brincava e cantava, ora cedia a vez para outro grupo. Logo aprenderam a sentir a hora de entrar e sair de cena. Pula carniça era acompanhada da cantiga: Pula pula pula/Pula e faz pirula/O sapinho lá de casa /Pula, pula, pula, pula.

O jogo com as cinco marias: O anel que tu me deste Eles passaram a representar um pensamento, que a princípio fazia parte só do quadro de Brueghel e de um passado. Mas que nesse momento estava sendo vivido pelas lembranças e pelo corpo.

segundo dia

Iniciamos o dia com a leitura do Protocolo.

Compartilhar, recuperar a experiência passada e aquecer o encontro do dia. Assim que eles começaram a falar ficou claro que haviam feito uma viagem. Uma viagem no tempo. Estavam atordoados com a ideia de que haviam feito *teatro.* Os protocolos mostraram uma surpresa e uma inevitável satisfação. A cena já estava montada.

Protocolo:

[...] me tirou o tabu de que quem sabe fazer teatro é apenas aquela pessoa que estuda por vários anos consecutivos para aprender a atuar

Os protocolos falavam dos jogos e brincadeiras. A surpresa de estarem, de repente, fazendo teatro. Inquietavam-se na busca de uma resposta. Teatro é isso? Teatro pode ser feito desta forma?

Eles tinham razão. É mesmo mágico o momento em que o coordenador consegue dar uma forma ao que antes era apenas, brincadeiras, Cópia de um quadro, lembranças... Agora estava ali, visível, palpável, as possibilidades que o jogo oferece para aqueles que se disponibilizam a trabalhar com essa matéria prima tão frágil e tão impregnada em nosso ser, que é o universo da criança.

A descoberta das possibilidades que o jogo oferece. Vocês já tinham o conhecimento, o seu repertório. Como operar com esse material dentro da sala de aula, dentro do espaço escolar. O grande desafio do educador é saber como trabalhar com esse material, propor, como combinar a liberdade com as regras (GAMA)

A questão do conhecimento. Como é que a arte se dá como conhecimento. Quando é que ela fica relegada a diversão apenas? Ou ao prazer? Que relação é esta? Quando se coloca o foco sobre o teatro pode-se dizer: daqui emerge conhecimento (ALMEIDA JUNIOR)

A dinâmica segue. Gama pergunta aos alunos:

Eu posso fazer teatro com os meus alunos? Que teatro eu faço com os meus alunos? Muita gente acredita que o teatro que se faz na escola tem que ficar só na ordem da experiência. E se a gente apresentar a cena resultante da experiência? O professor pode partir para uma construção, onde juntos os alunos vão operando e construindo cenas. Viola o tempo todo fazia teatro. Muitos de vocês hora estavam atuando, hora estavam assistindo. Esta relação de quem faz e quem assiste está presente no material dela. É possível também, compartilhar o trabalho com outra platéia (GAMA).

O terceiro dia se inicia com a leitura dos protocolos.

[...]

Fantástico. Essa seria a palavra que resumiria a aula de ontem. Sim. É demais! Como é que pode? De uma simples brincadeira, nascer uma peça teatral. Como pode? Nunca vi isso! Chamar o público para vir brincar! Afinal quem é o expectador, quem é o ator (Protocolo compartilhado).

Aquecimento, alongamentos, cantigas. Saber esperar, saber ceder.... Uns jogam, outros assistem. Os jogos se transformam em cena.

Quarto dia, o último dia da oficina. Iniciamos com a leitura dos protocolos.

[...] É preciso fazer tudo sem perder o foco. Esse é o segredo. [...] Gostosa sensação de dever cumprido, mas que logo dá lugar à saudade. Saudade de um momento que não mais voltará... a não ser em nossas lembranças. Os grupos preparam suas brincadeiras.

Pula carniça, cinco marias, pegador, rodas, jogo de advinha.

Segue o canto

Gente que vem de Lisboa... Gente que vem pelo mar.

Passam um tempo olhando o quadro.

Piui...Piui...

Eles foram costurando. Foco/objetivo. Retomam as cirandas e organizam, sequenciam. Jogam, Jogam... Preparam para a apresentação. Quando as pessoas se sentaram, um dos alunos/jogadores pediu aos convidados que fechassem os olhos, pois eles iram viver uma experiência muito calma, muito tranquila.

Vamos falar para vocês sobre um quadro, um quadro de um artista chamado Peter Brueghel. A obra dele mostra uma vila medieval. Jogos e brincadeiras que vamos tentar viver aqui. Jogo e prática reflexiva. Para que um docente saiba valorizar o jogo, como uma metodologia de ensino, é importante que ele passe pela experiência. O docente poderá até não saber escrever sobre a prática vivenciada,

mas o conhecimento terá sido absorvido, passando a ser parte da pessoa e, nunca mais, separa-se dela. Assim aconteceu nesta oficina. Os alunos, de alguma forma expressaram isso em seus protocolos, em seus exercícios e na mostra final.

Quando se começa uma oficina é como começar o jogo de Spolin em *Cego Básico* (1992, p.154).

O ponto de concentração deste jogo: os atores, com os olhos vendados, devem movimentar-se em cena como se pudessem ve*r*.

Assim eu percebi os jogadores, nos primeiros instantes da oficina. Quando o professor disse: caminhem pela sala. Ocupem os espaços. Eles caminharam como os cegos, do jogo de Viola, como se *pudessem ver.* Talvez pensassem que, aos poucos, tateando aqui e ali, mesmo com passos incertos, encontrariam mais adiante uma mão que lhes seria estendida, uma palavra cujo significado aplacaria suas dúvidas ou encontraria uma parede onde pudessem se encostar. Mas, essa mão não apareceu, não no momento desejado, e encontrar uma parede não parecia missão tão fácil. As palavras foram poucas e de olhos "fechados", eram obscuras.

Assim, eles começaram a prestar mais atenção no chão que pisavam, nos cheiros, nos ruídos e no "*outro"*. Aos poucos, no decorrer da oficina, percebi que eles começavam a caminhar com mais segurança, deixaram-se guiar pelos sentidos aguçados, um *vôo cego.*

Por fim, fui percebendo que eles passaram a seguir os cheiros e, da janela aberta, perseguiram o vento, pela respiração do outro sentiram a existência de alguém bem perto e, desta vez, nem sentiram necessidade de tocar. Tornaram-se mais ágeis, alertas; tensão e conflitos dissiparam-se. Estavam tranquilos. Havia chegado o momento em que conheceram de verdade o espaço, e se lhes fosse colocada uma venda, agora real, em seus olhos, ainda assim, poderiam caminhar. Agora poderiam caminhar de olhos fechados. Foi assim que chegaram a construir uma prática espetacular. Posso afirmar, pois eu estava lá, que os jogos teatrais (Spolin games)

foram de fundamental importância, juntamente com os protocolos, para que a experiência se realizasse.

A figura alegórica de Peter Brueghel criou a oportunidade para que fosse colocado, na prática por meio do *tableau vivant,* o que se queria conseguir durante o *vôo cego.* Estamos no campo da pedagogia do teatro - uma estrada aberta para experiência, reflexão sobre os processos de ensino/aprendizagem em teatro.

REFERÊNCIAS

GAMA, Joaquim Cesar Moreira. **Abordagem estética e pedagógica do teatro de figuras alegóricas: chamas na penugem.** Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo São Paulo, 2010.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Texto e jogo:** uma didática Brechtiana. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PAVIS, Patrice. [1947] **Dicionário de teatro**. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais; manual de introdução**. O fichário de Viola Spolin. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2006.

Joselma Luquini Chaves

Pedagoga, formada pela Universidade Federal de Minas Gerais
Pós-Graduada em Arte-educação pela Universidade Católica de Minas Gerais
Licencianda em Teatro pela Universidade Federal de Minas Gerais.
Autora de três livros infantis: Jojô e Palito em: O Descobrimento do Brasil; Belô, meu amor e O Piquenique. Diretora e produtora de teatro em Minas Gerais.

COMPARTILHANDO IMAGENS: A FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS E ALGUMAS EXPERIENCIAS COM FOTOGRAFIA PINHOLE.

Maira Gutierres Gonçalves
Instituto Federal de Ciencia e Tecnologia do Ceará
mairagutierres@yahoo.com.br
http://lattes.cnpq.br/9225849180329071

Gilberto Andrade Machado
Instituto Federal de Ciencia e Tecnologia do Ceará
gilmach@ifce.edu.br
http://lattes.cnpq.br/3764709459727514

RESUMO:
Pesquisa em ensino de artes visuais que discute práticas educativas com fotografia pinhole como mediação, produção e coleta de imagens. Recorte de pesquisa desenvolvida como Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do Instituto Federal do Ceará. Destacam-se percursos docentes informais da autora e de sua pratica artística. Avaliam-se como as atuações em diferentes ambientes de educação como professora de fotografia reverberam na formação docente inicial em Artes Visuais. Conceitos sobre a Educação da Cultura Visual propostos Hernandez (2000 e 2009), dão suporte teórico a esse estudo de caso em um contexto de educação informal.
Palavras-chave: artes visuais , cultura visual, fotografia pinhole

SOMMAIRE:
La recherche en éducation des arts visuels qui traite des pratiques éducatives avec la photographie au sténopé comme la médiation, la production et la collecte d'images. Recherche sur les cultures développé comme un projet final de baccalauréat en arts visuels à l'Institut Fédéral de Ceará. Démarquez-vous les pistes de l'auteur et les enseignants informels de sa pratique artistique. Il évalue la façon dont les performances en matière d'éducation différents environnements, comme un professeur de photographie résonnent dans la formation initiale des enseignants en arts visuels. Concepts de Visual Culture Éducation proposé Hernandez (2000 et 2009), l'appui de cette étude de cas théorique dans le cadre de l'éducation informelle.
Mots-clés: arts visuels, culture visuelle, photographie sténopé

Introdução

Pretendo, por meio dessa comunicação, apresentar um recorte da pesquisa em ensino de artes visuais desenvolvida no Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) de Licenciatura em Artes Visuais do Instituto Federal do Ceará que discute práticas

educativas com fotografia pinhole como mediação, produção e coleta de imagens destacando o percurso de formação docente e as atuações em projetos socioculturais.

Nessa caminhada, a fotografia está inserida como pratica artística e como "desculpa" pra pensar a linguagem visual. O que se inicia informalmente atrelada ao repasso de uma técnica fotográfica, ao encontrar os pensamentos sobre Cultura Visual propostos, principalmente, por Hernandez (2000 e 2009), mostrando possíveis direções. Dessa forma, a pesquisa teórica sobre o assunto me proporcionou respaldo para rever minha pratica docente, minha formação e me questionar a respeito de como me aproximar do universo contemporâneo da educação, colocando as imagens no centro da discussão.

No entanto, como investigar ações cotidianas tão peculiares e subjetivas? Nesse sentido, Cunha (2009) nos diz que a pesquisa narrativa como estratégia investigativa possibilita que o sujeito, ao narrar suas experiências de formação e de atuação profissional, possibilita rever suas ações legitimando-se como produtor de conhecimento. Dessa forma, não apenas as anotações escritas, mas principalmente os registros fotográficos, os álbuns de fotografias das experiências analisadas desvelam os caminhos percorridos e fornecem pistas na construção de uma narrativa visual que evoca e ajuda a dar significado a formação docente.

Por fim, avalio como as atuações em diferentes ambientes de educação reverberam na formação inicial docente como professora de Artes Visuais.

Por onde olhar

Vivemos em um mundo repleto de imagens, onde olhamos o que vemos são imagens, que invadem a vida cotidiana por meio das Tecnologias da Informação e da Comunicação, nos induzem e divertem, dessa forma, nos colocando cada vez mais como consumidores do que produtores de imagens. (Sardelich, 2006, p. 452).

Essa profusão imagética tem levado a inúmeras pesquisas sobre a necessidade de uma alfabetização visual. Hernandez (2009) sugere o desenvolvimento de um "alfabetismo visual crítico" permitindo que alunos interpretem , analisem, avaliem e

criem utilizando-se de suas relações com “textos” orais, visuais, auditivos, escritos, corporais e em especial os ligados a imagens vinculadas as tecnologias contemporâneas.

Desse modo, o estudo da Cultura Visual possibilita uma aproximação com a realidade tecnológica estabelecida, em que os jovens relacionam-se nos espaços virtuais utilizando-se de imagens que possam representá-los em sites de relacionamento entre outras situações.

Hernandez (2000), afirma que um dos objetivos de uma educação para a compreensão crítica da Cultura Visual seria a de explorar as representações que os indivíduos fazem a respeito da realidade em que estão inseridos segundo suas características socioculturais, com o intuito de compreender a própria realidade. Nesse sentido, as reflexões sobre a Cultura Visual podem oferecer uma ponte que permite conectar e relacionar saberes para compreender e aprender, para aproximar as informações visuais concebidas, principalmente, pelas mídias televisivas, e tecnológicas, com aprendizagem de estratégias para entender, decodificar e reinterpretar essa visualidade em sala de aula.

Ao lançar um olhar sobre o meu processo de formação e minha pratica pedagógica, identifico algumas proposições de Pimentel (2006) sobre a pesquisa em ensino de Arte. Segundo a autora, a pesquisa em ensino de Arte, preocupa-se com o processo de ensino, seus fundamentos e reflexões, afirmando que o conhecimento de como se ensina é de suma importância. No entanto, o estudo de metodologias desenvolvidas no ensino se torna extremamente necessárias na construção de conhecimentos em um campo tão diverso e subjetivo que é o ensino de Arte.

Assim, para dar corpo a esse estudo e compartilhar minhas experiências docentes e de formação recorro à pesquisa narrativa como uma estratégia de investigação. De acordo com os estudos realizados por Cunha (2009), ao narrar sua própria historia, o professor se permite (re)viver e (re)explicar suas ações compartilhando as com outras pessoas e proporcionando a si mesmo (re)avaliar sua pratica docente ampliando suas referencias. Para mim, pensar sobre meu processo de formação, que perpassa as experiências docentes, contou com álbuns de fotografias das

experiências analisadas que ajudam a contar essa historia. Para Oliveira (2009, apud PAZ, 2011), ampliar os diários de campo possibilita pensá-los como conteúdos visuais que agregam, de maneira mais ampla, novas articulações de sentidos e discursos.

Experimentando o olhar

Minhas primeiras experiências em ensinar aconteceram em pequenas oficinas de fotografia artesanal pinhole. Esse tipo de produção fotográfica, que inicialmente era restrita a um pequeno grupo de estudantes e fotógrafos, expandiu-se como prática de ações sociais em diferentes projetos socioculturais. Aqui, irei apresentar como estudo de caso o projeto Trilhos Urbanos que ocorreu entre os anos de 2009 e 2011, no Grande Bom Jardim em Fortaleza-CE. Segundo (Brasil, Almeida, Barreira e Freitas, 2010), apresenta esta região que se situa na zona sul de Fortaleza com uma área territorial de 253 quilômetros quadrados e 175 mil habitantes, compreendendo cinco bairros: Bom Jardim, Canindezinho, Granja Lisboa, Granja Portugal e Siqueira, possuindo alto índice de violência, principalmente entre jovens de 14 e 24 anos. Entre os anos de 2007, 2008 e 2009, as principais ocorrências registradas foram: mortes violentas, lesão corporal, crimes sexuais, roubos, furtos, uso de drogas e tráfico de drogas.

O projeto que integrava o PRONACI – Programa Nacional de Segurança com Cidadania foi financiado pelo Governo Federal e repassado ao município através da Guarda Municipal. O projeto contemplava diferentes linguagens artísticas: dança, teatro, música e fotografia, compreendendo a faixa etária entre 14 e 20 anos, objetivando a diminuição dos índices de violência desses jovens da comunidade. Participei como professora do curso de fotografia e me dei conta de que não se tratava apenas de ensinar como fotografar, mas sim, em como utilizar a fotografia no processo de socialização e desenvolvimento de um pensamento crítico e de valores a respeito do mundo.

Aos poucos, fui tentando pensar um curso de fotografia que viabilizasse ir além da técnica e estimular processos de ver, discutir e perceber imagens através da produção de fotografias artesanais.

Dado que não possuíamos uma sede fixa, contamos com a parceria entre associações de moradores, associações paroquiais, equipamentos públicos, creches e escolas que cederam seus espaços físicos para a realização das aulas em toda região do Grande Bom Jardim. Dessa forma, as aulas aconteciam em locais distintos, cada local também apresentava uma estrutura diferenciada, alguns tinham mais recursos, como projetores de imagem, computadores, salas com ventilação, já outros não tinham se quer cadeiras. Cada módulo ou etapa do projeto compreendia um semestre, tendo aulas duas vezes por semana com duas horas de duração cada, perfazendo um total de quatro horas semanais.

No início, me sentia insegura ao entrar em sala de aula, apesar das experiências passadas com as oficinas de fotografia, portanto, essa seria minha primeira experiência como professora. Naquele momento, percebi a importância dos meus conhecimentos em fotografia adquiridos com a pratica artística que deu-se na experimentação de materiais, nas leituras teóricas sobre o assunto, nas pesquisas iconográficas e na própria prática artística de fazer e refazer aquele processo. Contudo, percebi que existem diferentes maneiras de se abordar e direcionar um curso, preocupando-me com os conteúdos e temáticas que poderia abordar, mas, não havia um direcionamento mais conciso por parte da coordenação do projeto. A priori, me pareceu ser a intenção do projeto ofertar um curso profissionalizante em fotografia, no entanto, não havia estrutura nem materiais que possibilitassem essa empreitada. Em vista que, não tínhamos acesso a equipamentos necessários para tal. Porém, éramos cobrados, principalmente, pela equipe da Guarda Municipal que nos exigiam resultados concretos no que se referia aos índices de violência.

Nas primeiras aulas compartilhei alguns conhecimentos em fotografia artesanal, dessa forma, antes de começar a fotografar tínhamos que fazer nossas câmeras. As ocasiões em que estávamos confeccionando as câmeras, possibilitaram momentos de interação e conversa. Sentávamos em roda, muitas vezes no chão, e íamos

dando voz uns aos outros. Falávamos sobre a vida, sobre os romances, sobre o que nos chamava a atenção na televisão, sobre o final de semana, sobre drogas e violência, tudo ia acontecendo com muita naturalidade e aos poucos fomos estabelecendo uma relação de amizade e de cumplicidade. Como era um curso de livre adesão, sentia-me realizada ao ver os alunos retornando a cada aula, e mais, gostando do curso e da nossa convivência.

Quando era possível, projetava imagens levando referências visuais da historia da arte, propagandas, trabalhos de fotografia documental, imagens publicitárias, filmes e documentários. Na maioria das vezes, trazíamos todo e qualquer tipo de imagens para a aula, fotos de jornais, de revistas, de álbuns de família, fotos impressa ou no celular, e assim íamos discutindo sobre as mesmas; se era conhecida, qual era a época, quem as produziu, por qual motivo, enfim, gerávamos uma série de questionamentos e reflexões sobre aquelas imagens.

Em muitos momentos, o que dava certo para uma turma não tinha sucesso em outra, não havendo interação. Em alguns encontros, quando alguém trazia um recorte de jornal que explicitava a violência no bairro, ou então contava que sua rua tinha saído no noticiário policial, iniciávamos um debate sobre o assunto e nos questionávamos sobre o papel das mídias na estigmatização da comunidade do Grande Bom Jardim e de seus moradores. Em outros momentos, nos divertíamos observando uma foto de família antiga, rindo das roupas e dos penteados e assim nos referíamos à importância das imagens para a memória individual e coletiva.

Depois de algumas aulas fazendo suas câmeras de latas e caixas de fósforos, vendo e discutindo fotografia, saiamos em busca de imagens. Ao usarmos as latas e papel fotográfico, tínhamos que fazer a foto e logo em seguida ir ao laboratório químico revelar, para então, novamente sair fotografando. “Uma foto de cada vez”, esse processo os levava a pensar bastante sobre o que iam captar com suas câmeras, cada dia de produção possibilitava a realização de três a quatro fotografias, que posteriormente, eram expostas e discutidas com todo o grupo. Durante o percurso, descobríamos o tempo de cada um e o tempo de cada câmera, (cada foto tem um tempo, tem uma luz), assim, íamos registrando o cotidiano da

comunidade. Nesse processo, também experimentávamos nossa relação com as frustrações, aprendendo a lidar com os erros, pois, é comum na fotografia artesanal uma foto sair toda branca ou toda preta, realizando dessa forma, o processo de aprendizagem, em que íamos saciando as curiosidades e desvelando os olhares.

Nem sempre o que eu pensava e planejava para as aulas dava certo, às vezes, ninguém trazia fotos de casa, tendo que encontrar outros assuntos para a aula. Em outras aulas propunha a eles que elaborassem pequenos projetos de fotografia como, por exemplo, realizar um ensaio sobre algum tema. Achava que eles iam ficar radiantes com as diferentes possibilidades que um trabalho autônomo traria, porém, simplesmente os via conversando desmotivados ou coisa parecida e a proposição não obtia êxito. Voltava pra casa refletindo sobre o ocorrido. Posteriormente, revia as fotos que tinha feito á titulo de registro, olhava e olhava novamente, como se fossem diários de classe, ia me lembrando da aula e dos comentários e assim tentava uma nova abordagem no próximo encontro.

Compartilhando o olhar

Ao longo dessa jornada, paralela a formação no curso de Licenciatura em Artes Visuais pude experimentar no ambiente dos projetos sociais a exploração de diferentes maneiras de trabalhar com a fotografia e com as imagens, espaço esse não propiciado pelas disciplinas do curso em minha formação docente.

Acredito que para além da formação acadêmica, a formação como artista, como fotógrafa influenciaram diretamente a maneira como conduzi as práticas aplicadas ao projeto anteriormente citado. Tardif (2008) aponta que o saber dos professores encontra-se diretamente relacionado à sua formação pessoal, sua identidade, suas histórias de vida e profissionais, assim como, suas relações com os alunos e outros agentes que perfazem o ambiente de ensino.

À priori, o que me colocou em posição de ser professora foi a minha formação artística, nesse sentido, Pimentel (2006), enfatiza a importância da atuação artística para o professor/pesquisador em ensino de artes visuais como uma forma de manter-se em constante estado de pesquisa e aprendizado. Conhecimentos esses,

que me ampararam e deram suporte em momentos de insegurança e porque não dizer, de medo face à classe repleta de olhos curiosos. No entanto, aprendi em prática que é necessário ter o embasamento didático, interagindo com outros saberes para melhor atuação do professor. Reconheci a importância em planejar as atividades com antecedência, porém, o maior aprendizado deu-se na percepção dos limites e das expectativas do outro.

As leituras sobre cultura visual ajudaram a pensar possibilidades de estabelecer relações e tecer significados entre/com as imagens a partir da prática artística e da reflexão. Nesse sentido, a produção de fotografias pinhole, proporciona um vínculo afetuoso em que a imagem não carrega apenas informações visuais, mas também agrega um sentimento de realização. Percebi que o interesse dos jovens e adolescentes por novas mídias, especialmente pelas tecnologias visuais, favorece a aprendizagem de formas artesanais de produção. Ao propor uma nova forma de produzir imagens com a fotografia pinhole percebemos que o improvável pode ser possível, se conseguimos produzir fotos com latas usadas e caixas de fósforos, também podemos realizar outras coisas extraordinárias. Em um mundo de conceitos formulados de imagens prontas procuramos, de alguma forma, refletir sobre as nossas, as que nos são impostas, as que guardamos com carinho e as que produzimos no intuito de gerar uma experiência de aprendizado que possa fornecer novas formas de compreensão e posicionamento.

No entanto, a descontinuidade desse projeto acabou interrompendo o processo educativo e dificultou o acompanhamento de resultados mais concisos. É difícil avaliar com precisão se os objetivos propostos pelo projeto foram alcançados, no que tange a diminuição da criminalidade entre os jovens do Grande Bom Jardim.

Considerações parciais

Destarte que, para a formação docente aponta-se necessária a inserção em sala de aula, essa experiência se mostrou fundamental nesse processo, visto que, pude experimentar diferentes ambientes, situações e públicos diferenciados, ampliando

meu campo de atuação e olhar enquanto professora, fornecendo diferentes questionamentos e reflexões no que tange o ensino das Artes Visuais.

Dessa forma, essa vivencia representou o ponto de partida que me leva a investigar a fotografia como uma possibilidade de conteúdo para as aulas de Artes Visuais para o Ensino Médio como Trabalho de Conclusão de Curso.

Referências

BRASIL, G. M.; ALMEIDA, R. de O.; BARREIRA, C.; FREITAS, G. F. de. **Cartografia da Criminalidade e da Violência na Cidade de Fortaleza.** Fortaleza 2010. Disponível em: http://www.uece.br/labvida/dmdocuments/relatorio.pdf. Acesso em 06 de junho de 2011.

CUNHA, R. C. da. **A Pesquisa Narrativa : uma estratégia do ser professor.** V Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI . Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação UFPI. 2009.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 2000.

_____. **Catadores da Cultura Visual: proposta para uma nova narrativa educacional.** Tradução Ana Duarte. Porto Alegre: mediação, 2009.

PAZ, T. R. da S.. **Diários de Pesquisa Visual – dispositivos para pensar a formação inicial em artes visuais**. Anais do Seminário Internacional A perspectiva construcionista na investigação em arte e educação. Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual. Faculdade de Artes Visuais/UFG. 25 a 27 de Abril de 2011.

PIMENTEL, L. G.. **O ensino da arte e sua pesquisa.** In: NAZARIO, Luiz & FRANÇA, Patrícia (org.). Concepções contemporâneas da arte. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

SARDELICH, Maria Emilia, **Leitura de Imagem, Cultura Visual e Poéticas Educativas.** Cadernos de Pesquisa, v.36, n.128, p 551-472, maio/ago. 2006.

TARDIF, M.. **Saberes docentes e formação profissional**. 7. ed. Petrópolis: Vozes,

2008.

Maira Gutierres Gonçalves
Licencianda em Artes Visuais pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará. Atua como Arte-Educadora e Professora de Fotografia em diferentes ambientes de formação na cidade de Fortaleza-CE. Integrante do IRIS- Grupo de Estudos da Formação de Professores de Artes Visuais que investiga Práticas Educativas e Narrativas de ensinar/aprender Artes Visuais.

Gilberto Andrade Machado
Professor da Licenciatura em Artes Visuais do Instituto Federal do Ceará, campus Fortaleza. Doutor em Educação Brasileira (UFC) coordena o subprojeto Artes Visuais do PIBID/IFCE. Lider do IRIS – Grupo de Estudos da Formação de Professores de Artes Visuais investigando Práticas Educativas e Narrativas de ensinar/aprender Artes Visuais.

CEGOS, SURDOS E FAMINTOS...

Antônio Pantoja Fernandes Junior
Acadêmico do curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)
iam.mimieux@hotmail.com
http://lattes.cnpq.br/8292837783080739

Celice Pereira da Conceição
Acadêmica do curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)
celice.pereiradaconceicao.3@facebook.com
http://lattes.cnpq.br/4588951231851620

Gesiel Nunes dos Santos
Acadêmico do curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)
gesiel.18@hotmail.com
http://lattes.cnpq.br/6118049792588402

Luan Alberto Ribeiro Soares
Acadêmico do curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)
alberto-luan1991@hotmail.com
http://lattes.cnpq.br/9157905937144165

Marília Navegante Pinheiro
Acadêmica do curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)
marília.navegante.ap@gmail.com
http://lattes.cnpq.br/8358759391784081

Mayara Caroline da Costa Marques
Acadêmica do curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)
maymarquesap2@gmail.com
http://lattes.cnpq.br/0376952482144713

Maria Daiana do Carmo Sobrinho
Acadêmica do curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)
daianaartes2010@hotmail.com
http://lattes.cnpq.br/9020116805743633

Marta Bezerra Pereira

Acadêmica do curso Bacharelado em Jornalismo da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)
martabpereira182@gmail.com
http://lattes.cnpq.br/3022173437977405

RESUMO:
A proposta aqui a ser problematizada é de cunho, político, social, psicológico, filosófico, educacional. O que está no centro do trabalho, se chama: SER HUMANO.

O ser mais complexo dentre todos os seres. As perguntas; quem sou? De onde vim? Para onde vou? Ainda são feitas e refeitas, sem encontros com o que se julga ser verdade. No que nos tornamos? Homens, mulheres, crianças, idosos, jovens... Somos máquinas de trabalho e daquilo que julgamos ser prazeroso.

Propomos a devoração de si mesmo para tomar como seu, ou para si, o que se tem de melhor por dentro. Retornemos ao nosso estado primitivo, simples, natural. Para somar ao desenvolvimento tecnológico e a cultura da modernidade. E não para ser controlado, alienado por ela.

Palavras chaves: Homem, canibalismo, sociedade.

ABSTRACT:
The proposal here is to be problematic nature of political, social, psychological, filosophical, educational. What is in the center of the work is called: HUMAN. The most complex being among all beings. The questions , who am i? Where did i come? Where am i going? Are still made and remade, no encounters with what is thought to be true. As we become? Men , women, childrem, enderly, young... Machines are working, leisure and what we believe to be pleasurable. We preopose the devoring of itself to take as his, or to each other, which has a better inside. We return to our primitive state, simple, natural. To add to the technological development and the culture of modernity.And not to be controlled by it.

Key words: Man, cannibalism, society.

Este texto surge da escritura de muitas idéias, que provém acerca do conhecimento analítico da obra de Tarsila do Amaral ABAPORU (1928) que na língua Tupi significa “homem que come”; Como resultado a partir das pesquisas sobre o contexto histórico daquele período, tomamos conhecimento sobre o Manifesto Antropofágico de Oswald de Andrade que:

> “[...] tem por base estabelecer uma relação crítica com a cultura brasileira através de sua história, artes, política, economia e até culinária. [...] uma volta às origens, somada ao desenvolvimento tecnológico e à cultura da Era Moderna.” (SCHWARTZ, Jorge. P.159)

Reunidos em fatos e transformações cada vez mais crescentes na atualidade, com os excessos de um mundo unificado, seja nos costumes e valores, nos

acontecimentos da humanidade, nas atividades artísticas e até mesmo nas ações sociais traçamos uma reflexão que se juntam em um único desejo; interpretar poeticamente como enxergamos, sentimos a complexa relação - homem/natureza, natureza/homem. Somos conscientes que tal empreitada não tem a pretensão de apontar certezas, ao contrário é justamente nas incertezas investigativas que se constroem os saberes. Intentamos elaborar neste artigo formas de ver, interpretar e se conectar com um mundo que permanece em caos e que possuir uma opinião sobre qualquer tema, sempre será só mais uma opinião.

O fato é o que as ideias para se tornarem texto, claramente e minimamente coesas e por fim se efetivarem numa concepção cientifica foi necessário a busca de teóricos, linguagens estéticas e poéticas que nos inspirassem argumentando nossos posicionamentos. Embora altamente férteis as ideias, permaneciam adormecidas nos recantos da mente.

Neste sentido a pesquisa bibliográfica, os encontros realizados na UNIFAP, e a elaboração dessa escritura nos colocavam frente a várias posições de sujeitos. Às vezes como acadêmico na imersão de vários textos, de imaginação artística que se busca no universo de matérias suas singularidades e também como investigador; aquele que escolhe, experimenta e cria numa investida poética pensante de cientista/artista para anexar sentimentos e pensamento. Assim os convido a dialogar conosco este processo que nos provocou e que nos instiga ora como humanos ora como natureza.

O lobo

"Houve um tempo que os homens
Em suas tribos eram iguais
Veio a fome e então a guerra
Pra alimentá-los como animais
O homem é o lobo do homem". (Pitty. CD Admirável Chip Novo. Deckdisc, 2003.)

Um passo derradeiro em frente à muralha, assim sangra o homem *q*uerendo ir além do seu limite. A abstração que o faz compreender a matéria revela um ser

intimamente convicto do quão distante pode atingir. Ele mostrou para a grandiosa natureza sua capacidade de edificar o mundo, abrangendo com suas ferramentas inventadas pelo seu cérebro, o desconhecido.

A vida em paralelo a outras vidas. O indivíduo racional versus a natureza úmida e fascinante. Há tanto o que explorar! E pensar que durante anos o único recurso do homem correspondia a suas próprias mãos e pernas, seguros do que a terra podia-lhes oferecer.

Era um tempo em que o ser humano se alimentava do saber, vangloriando suas descobertas e a cada fruto colhido e caça encontrada repartia-se entre os membros de um povo, sendo que o principal objetivo era garantir a sobrevivência de todos. Esse cenário aos poucos foi ampliando-se segundo as circunstâncias posicionadas pelo homem, já que este estava incansavelmente inclinado a ultrapassar os limites da natureza e de seu próprio ser.

Examinamos minuciosamente no interstício, a conexão entre o homem e o meio em que habitava, havia equilíbrio, existia restrição, e diante de seus atos sobrepunha-se suas crenças. É inerente ao homem a força e a capacidade de dar forma nova a tudo àquilo que o cerca, desse modo, suas manifestações sucedidas aqui na terra realizavam-se em prol da continuação humana.

As comunidades tribais tornaram-se fontes de bravuras e determinação por consequências de suas conquistas. Contudo, o aspecto de adaptação dos indivíduos no decorrer dos períodos, nos mostra a origem do poder, que primeiramente dirige-se do homem sobre a natureza, a qual depois excede ao próprio ser humano.

Mas, o intelecto que nos libertou para produzirmos a arte de pensar e construir de acordo com as necessidades que surgiram com o passar do tempo, foi o que também nos aprisionou. O pensamento foi uma arma poderosíssima que usamos hoje contra nós mesmos. Porque a ambição do homem está além dele próprio.

> "Os dinossauros dominaram este belo planeta azul por mais de cem milhões de anos e nesse domínio não causou tantos danos à natureza, enquanto o ser humano está dominando a Terra há apenas alguns milhares de anos e já a está destruindo. (Cury, Augusto 2010. p.91)"

A coletividade resultou da necessidade de expressão, e de domínio perante o que se apresentava ao seu redor, sendo assim, o ser humano teve que buscar soluções para os entraves que teriam que enfrentar. No entanto, além de exercer tal controle sobre o que o cerca, este mesmo Ser passou a influir direta e indiretamente na vida dos outros com quem se inter-relacionava. No Brasil, por exemplo, antes da colonização havia liberdade entre os que aqui habitavam. Após a chegada dos europeus este cenário se modifica, visto que, este espaço fica marcado pela exploração de seus recursos naturais ao passo em que os indivíduos – índios e negros - eram escravizados.

Se antes a luta era por um bem comum, hoje as relações e interesses distanciam-se do senso de grupo e elevam-se na individualidade. Característica marcante e ainda mais desenvolvida principalmente após a Revolução Industrial, onde o individuo é substituído pela automatização das ideias, com o advento da modernização, da mecanização da mão de obra, e do crescimento nos setores técnico-científicos.

Desde que o mundo é mundo, o Ser Humano vive sua finita e, no entanto, infinita desordem encerrada em si mesmo. Pobre ser, ele sucumbe à loucura de seu espírito sôfrego por anseios que insurgem violentamente de sua essência...

Em que nível de autoconhecimento está o homem do século XXI? Este ser que vive em busca de sua ascensão dentro dessa sociedade tão competitiva e super globalizada.

A modernidade ensinou ao homem que a sua felicidade não é a sua meta na vida, mas sim, a satisfação de seu dever de trabalhar ou o seu sucesso. Ou melhor, que a felicidade está justamente nesses “objetivos.” Dinheiro, êxito individual aceito pela maioria, e poder, transformam-se em seus incentivos e fins. Ele age na ilusão de que suas ações beneficiam seu interesse próprio, embora na verdade ele atenda a tudo o mais, exceto aos interesses do seu EU real. Tudo é importante para ele, menos sua vida e arte. É a favor de tudo, exceto de si mesmo.

Este homem moderno mais do que nunca se alimenta de sua espécie, por quê? Devoramos as vontades alheias, usurpamos dos outros aquilo que a princípio nem sabemos se é bom para nós mesmos. Mas não se devora o que tem dentro de si

para tomar como seu o que se tem de melhor por dentro. A evolução trouxe aos canibais primitivos, outras formas de alimentação, todavia a bestialidade dos canibais modernos, sustentados pela indústria, mercado tecnológico, os meios de comunicação, o personalismo, passam a interferir sobre o comportamento e o modo de vida das pessoas em geral. Criando uma dependência "simbiótica" ao percorrer esse caminho onde se vê:

> "... que a indústria da pressa asfixiou a tranquilidade, a indústria da informação contraiu a formação de mentes pensantes e a indústria do consumismo sangrou a capacidade de se encantar com a beleza escondida nas pequenas coisas." (Cury, Augusto 2010. p.10)

Entre outros fundamentos sociais, o autoconhecimento desenvolve uma sociedade comprometida principalmente com a educação. Levando em consideração a totalidade das redes de ensino público do país, destacamos que há negligência em suas condições estruturais e o processo educacional ainda é lento. Portanto, devemos pensar em como esses profissionais estão sendo formado nas universidades, não se pode falar em melhora na educação sem pensar em como o Professor é preparado para importante trabalho.

A inadvertência do sistema em torno do acesso à aprendizagem escolar pela maioria tornou a TV, a internet, os meios de comunicação de massa uma extensão educativa do homem pela rapidez e eficiência com que fornece informação, contudo a segurança, as relações e a permutação que era adquirida no âmbito educacional foram perdendo sua polidez.

> "A desigualdade entre os homens, que na origem é uma desigualdade econômica no seio das relações entre as classes sociais, determina não apenas as condições materiais de vida e de trabalho dos indivíduos, mas também a diferença no acesso à cultura espiritual, à educação." (LIBÂNEO, José Carlos. 1994. p. 20)

Este tão representativo **Ser**, principal elemento do texto, revela-se no mundo o maior manipulador entre os seres vivos, nos referindo a tal idoneidade de engendrar e evoluir; impactar e até mesmo destruir. É por esse caminho que se constituiu a presença dos principais personagens denominados: "Os Lilim".

Os Lilim: Cabeça de cubo, Cabeça de pirâmide, Arlequim, Cabeça de gaiola, Allyen.

Fiéis vassalos que agem em nome de seu soberano, concebidos por Lilith num mundo branco e vazio através de meios desconhecidos com o único propósito de servi-lo, estes acabaram contaminados pelos reflexos da "doença social" que emanou do nosso mundo para o deles. Resignificados especialmente em elementos artísticos - vídeo/arte/performance - para dar forma dinâmica na avaliação do siso crítico, discutindo o contexto "canibalismo na vida social contemporânea". Esta ideia surgiu tendo como ponto de partida a criação e o conceito do personagem "Lilith" de Antonio Fernandes. "Büyük Kraal Canavar Lilith" (Grande Rei dos Monstros em turco), um deus pagão fictício de propósitos desconhecidos que vagueia entre os diferentes universos reunindo seguidores e interferindo no percurso histórico das sociedades habitantes de tais planos. É hermafrodita, andrógino e imortal, irá induzir os Lilim a imitá-lo através de movimentos que os levarão à destruição. Representa o poder, o controle, a ambição, a vaidade e o egoísmo.

Lilith controlando os Lilim.

Ora, no que nos tornamos diante do bombardeio de informações midiáticas senão da mesma forma que os personagens (Os Lilim) criados para representar as mazelas mais íntimas do ser humano como o primeiro deles: **Allyen**, que representa a alienação da sociedade. Revela-se ilusivo diante do progresso da contemporaneidade que vive em extremo contentamento perante as forças da indústria do entretenimento. Observa-se que a maioria perdeu o interesse por entender o mundo em que habita e passou a ser alheio a prossegmentos importantes da realidade em que se julga inserida (ARANHA, Maria Lúcia de Arruda, MARTINS, Maria Helena Pires, 2003). O segundo Lilim, **Arlequim**, denota a descontração, a distração, a risada, os gracejos e os prazeres momentâneos que desviam a atenção do povo para longe da realidade, dos problemas sérios e daquilo que realmente importa. Representa também o povo sendo feito de bobo pelo governo. O que a sociedade contemporânea nos oferece? TV aberta com diversos tipos de programações, novelas, filmes, esportes e etc. Entretanto, onde estão os debates, as discussões, as informações sobre o que realmente é relevante para o desenvolvimento de uma casta como a nossa que não passa de uma enorme plateia de leigos na arte de refletir e contestar sobre questões que se apresentam todos os dias? Cegos e famintos por diversão, por entretenimento da mais torpe modalidade. Diferente do personagem da comédia Dell'arte, o Arlequim do séc.XXI não aparece no intervalo das apresentações para divertir o público, ele está em evidência a todo o momento! Na era do Treinamento, aprendemos, ensaiamos e nos apresentamos constantemente no grande palco da vida como os Maiores Palhaços.

O terceiro Lilim, **Cabeça de Gaiola**, desempenha o papel das pessoas de mente fechada, a teimosia e a intolerância, uma criatura totalmente moldada por valores distorcidos e irracionais. Neste assunto há uma crítica aqueles que insistem em manterem-se inflexíveis aos debates da nova era. Onde predomina a arte do diálogo, da diversidade, dos saberes e invenções.

O quarto e o quinto Lilim são **Cabeça de Cubo e Cabeça de Pirâmide**, gêmeos, exemplos de conservadorismo, de imutabilidade e estagnação. O que a evolução nos trouxe? As facilidades hoje cada vez mais em nossas mãos nos paralisaram. Não precisamos mais criar estratégias de caça para não morrermos de fome, não

precisamos nos arriscar lutando contra qualquer tipo de animal que nos ameace, vivemos longe daquele habitat selvagem e traiçoeiro. Mas, não percebemos que ajudamos a criar outro que também não deixa de ser assim, e talvez seja até pior.

> "Temos mais predadores que nos consomem e há mais venenos no ambiente em que trabalhamos e transitamos do que no passado. Mas, o veneno e os predadores não estão frequentemente fora de nós [...] (Cury, Augusto 2008. P.70).

Desde que o homem passou a dominar e ser dominado, o mundo passou a ser um jogo, aonde leão come leão, cobra come cobra, homem come homem. Um verdadeiro planeta selvagem, e nessa aldeia o homem tornou-se cego, surdo e extremamente faminto, deixando-se pouco a pouco ser consumido e controlado por suas próprias ambições. Apesar de compreender a linguagem do individualismo, da competição, da busca pelo sucesso, pelo poder, o ser humano insiste em seguir um ideal que os levará de fortes, que lutavam a milhares de anos atrás com o intuito de manter a perpetuação de sua espécie, a fracos, como os canibais modernos que usam suas fomes insanas cortejadas pelo egoísmo para devorar o que é alheio e assim construir seu caos mais íntimo e se perder na teia de suas desordens.

Reverenciando Lilith.

CONCLUSÕES AUTOFÁGICAS

O homem encontra-se ameaçado pelos seus próprios ideais e se defronta com seus medos e angustias que os levam para longe de si, o antropofagismo em um determinado tempo foi considerado elemento importante para interagir dados filosóficos, sociais e econômicos. Resultaria na formação integrada do país com

suas diversidades.

Mas ao contrário deste movimento, para que esses seres vítimas da demência e do orgulho tomem consciência de suas perplexidades, precisam lançar-se para dentro de si como que para recuperar o tempo perdido e auferir uma tendência que o faz agir como objeto, certo de que tanto devaneio o desligou da realidade.

As inúmeras pesquisas que se realizaram até aqui não nos da o direito de concluir este artigo. Concluir significa por término, mas o fato é que apenas começamos. O que se pode fazer é deixar aqui esta dúvida: Quem é você ser humano que continua tão primitivo mesmo após tantas revoluções ocorridas época, após época?

“Só a antropofagia nos une”, disse Oswald de Andrade em seu manifesto, porém, porque sempre devorar o outro?

As potencialidades do ser humano estão dentro de seus limites, elas submergem no âmago de sua essência, então porque não trazê-las para a margem de sua vida?

Na verdade, não sabemos se há verdade. Para sermos sinceros não sabemos se trazer à tona o que possuímos por dentro irá realmente nos fazer seres melhores, pois:

> “O homem como o vírus, o gen, a parcela mínima da vida, se realiza numa duplicidade antagônica, - benéfica, maléfica – que trás em si o seu caráter conflitual com o mundo” (SCHWARTZ, Jorge. P.142)

E sendo assim, qual das duas partes ficariam mais evidentes em cada um de nós? Porque o verdadeiro equilíbrio já se sabe que não o possuímos.

Referências Bibliográficas:

CURY, Augusto. O Futuro da Humanidade. São Paulo: Editora Academia de Inteligência, 2011.

CURY, Augusto. O Semeador de ideias. São Paulo: Editora Academia de Inteligência, 2010.

CURY, Augusto. O Vendedor de Sonhos: O Chamado. São Paulo: Editora Academia de Inteligência, 2009.

CURY, Augusto. O Código da Inteligência: A Formação de Mentes Brilhantes e a busca pela excelência Emocional e Profissional. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil/Ediouro, 2008.
SCHWARTZ, Jorge. Oswald de Andrade: Seleção de textos, notas, estudos biográfico, histórico e crítico. (Literatura Comentada) São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1988.

ANDRADE, Benedito Nunes. Análise do Manifesto Antropófago: Síntese de "A antropofagia ao Alcance de Todos"

LIBANEO, José Carlos. Didática: São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério 2° grau. Série formação do professor)

SCHWARTZ, J. Seleção de textos, notas, estudos biográfico, histórico e crítico. Ed.His-2, São Paulo, 1988.

De ANDRADE, O**.** "Manifesto Antropófago". *Revista de Antropofagia*, n.1, ano 1. Núcleo histórico: antropofagia e histórias de canibalismo São Paulo. Fundação Bienal de São Paulo, 1928.

CHOUGNET, J. Tupi or not tupi, that is the question. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 1998.

SALZSTEIN, S. A audácia de Tarsila. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 1998.

De ANDRADE, O. Manifesto Antropófago. In: SCHWARTZ, Jorge. Vanguardas Latino-Americanas. Polêmicas, manifestos e textos críticos. São Paulo: Iluminuras/Edusp/ FAPESP, 1995. p. 89-90.

FERREIRA, Maria Candida de Almeida. Só a antropofagia nos une. Em libro: Cultura, política y sociedad Perspectivas latinoamericanas. Daniel Mato. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2005. PP. 83-106.

Acceso ao texto completo:

http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/mato/FerreiradeAlmeida.rtf

Antônio Pantoja Fernandes Junior
Acadêmico do curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais (UNIFAP); Escritor;

Celice Pereira da Conceição
Acadêmica do curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais (UNIFAP); Atriz;

Gesiel Nunes dos Santos
Acadêmico do curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais (UNIFAP); Artista Plástico;

Luan Alberto Ribeiro Soares
Acadêmico do curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais (UNIFAP); Tecnólogo em Gastronomia;

Marília Navegante Pinheiro

Acadêmica do curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais (UNIFAP);

Mayara Caroline da Costa Marques

Acadêmica do curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais (UNIFAP); Departamento de Pessoal e Legislação Trabalhista; Secretariado Básico Executivo;

Maria Daiana do Carmo Sobrinho

Acadêmica do curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais (UNIFAP); Operador de Microcomputador;

Marta Bezerra Pereira

Acadêmica do curso de Bacharelado em Jornalismo (UNIFAP); Técnica em Administração; Rádioamadora;

CENTRO CULTURAL, SEU PRÓPRIO: PERTENCIMENTO, RECONHECIMENTO E IDENTIDADE NO E DO ESPAÇO PÚBLICO

Alexandra Ribas Itacarambi

Centro Cultural São Paulo

aitacarambi@uol.com.br

http://lattes.cnpq.br/3772102670234189

Giuliano Tierno de Siqueira

Centro Cultural São Paulo

giulianotierno@yahoo.com.br

http://lattes.cnpq.br/3954079408509272

RESUMO: O *Centro Cultural, Seu Próprio* é um projeto criado pela Divisão de Ação Cultural e Educativa (DACE) do Centro Cultural São Paulo (CCSP) com o objetivo de catalisar e mover impressões, desejos e olhares acerca do espaço público. As ações são contínuas e estão em permanente processo de reflexão e reformulação. A principal abordagem do projeto é artística, dito de outro modo, desde o princípio a escolha curatorial foi a de propor o encontro entre artista e público freqüentador, por meio da criação artística. A aposta de atuação tem sido na potência mediadora dos processos de criação diretos entre artista e público. A forma que a DACE encontrou para colocar em prática tal aposta foi a de convidar artistas das mais diversas linguagens (contação de histórias, música, teatro, dança, artes visuais, áudio visual, etc) instigando que os mesmos realizem uma pesquisa dos usos dos espaços pelos freqüentadores do CCSP e que a partir da sua linguagem e de sua poética de criação proponham a produção de uma ação artística a partir de sua própria experiência com os conceitos de *pertencimento*, *reconhecimento* e *identidade* no e do espaço público.

Palavras-chave: Espaço público; pertencimento; mediação.

ABSTRACT: *Centro Cultural, Seu Próprio* (Cultural Center, Your Own) is a Project created by The Cultural and Educational Division of *Centro Cultural São Paulo* (São Paulo Cultural Center) that the main goal is to catalyze and move impressions, desires and views of the use of the public space with the people who come to the *Centro Cultural São Paulo*. The actions are continuos and are in permanently process of refletion and redoing. The principal approach of the Project is artistic, in other words, since from the beginning, the curatorial choice was to propose the meeting between the artist and the public, through the artistic creation. Our bet of action has been in the mediation potency of the process of creation directly between the artists and the public. The way that the Division found to make it happen was to invite artists from various areas (storytellers, musicians, drama and dance professionals, visual and audiovisual artists) provoking them to do a research about the use of the space by the people who are in the *Centro Cultural São Paulo.* And from their own art and their poetic of creation, propose an artistic action based *on belonging, recognition and identity* in and of the public space.

Key words: public space; belonging; mediation.

Histórico do projeto

O Centro Cultural São Paulo (CCSP) está localizado na região central da cidade de São Paulo, no bairro do Paraíso, bem em cima da estação de metrô Vergueiro, próximo a importantes instituições culturais como SESC Vila Mariana, Itaú Cultural, Casa das Rosas e Museu de Arte de São Paulo (MASP). Ao seu redor também encontram-se algumas Universidades como a: UNIP; FMU; SENAC; diversas escolas particulares e públicas do ensino infantil, fundamental e médio, totalizando 106 escolas segundo dados da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo. Além de ter, em suas imediações, importantes instituições que trabalham com projetos de inclusão e acessibilidade como é o caso da Fundação Dorina Nowill.

O Centro Cultural São Paulo possui uma estrutura física complexa formada por bibliotecas, acervos, espaços expositivos, teatros, salas de cinema e espaços multiusos. Desta forma, há diferentes públicos que têm diferentes finalidades dentro do espaço. *Finalidades* estas que podem cristalizar a ocupação pública do espaço, alijando os freqüentadores das produções, acervos e programações que acontecem no CCSP.

Desta forma, foi vital projetar uma ação que propusesse a *des-cristalização* dos usos do espaço, por meio de atividades que trouxessem um tempo para suspensão do automatismo da ação:

> A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2004. p. 86).

A Divisão de Ação Cultural e Educativa (DACE) do Centro Cultural São Paulo, desde o início de 2011, vem pensando projetos e ações pontuais que procuram articular a programação proposta pela Divisão de Curadoria aos diversos usos dos espaços que os freqüentadores dão ao CCSP e que possam abrir os olhos e ouvidos, despertar os sentidos, tanto do público quanto da própria DACE, da Divisão de Programação e Curadoria e funcionários das demais divisões e, que sejam ações potentes para se *falar sobre o que nos acontece* publicamente nos espaços de convívio, sugerindo uma reflexão da produção e consumo de cultura.

O projeto *Centro Cultural, Seu Próprio*[1] teve início nas comemorações de 29 anos do CCSP, no dia 13 de maio de 2011, e é um dispositivo criado pela DACE com o objetivo de catalisar as impressões, desejos e olhares do público, por meio de ações contínuas e que estão em permanente processo de reflexão e reformulação.

A intenção primeira foi a de conhecer o fluxo de atividades realizadas por aqueles que freqüentam de maneira cotidiana o Centro, ao mesmo tempo em que as práticas reconhecidas pudessem sugerir proposições artísticas com a ambição de criar conexões com os programas das diversas curadorias e abrir novos trajetos às habituais ocupações. Desde o princípio do projeto a escolha curatorial foi a de propor o encontro entre artista e público, por meio da criação poética. A aposta de atuação é a de continuidade e está

[1] O nome foi inspirado na intervenção ocorrida em 2010 proposta pelo Coletivo Bruto.

centrada na potência mediadora da criação direta entre produtor e consumidor de arte/cultura.

Esta *potência mediadora de criação direta* está ancorada na reflexão posta pelo professor do século XIX Joseph Jacotot, dada a ler na obra *O Mestre Ignorante – cinco lições para a emancipação intelectual*, pelo filósofo Jacques Rancière. Jacotot traz uma distinção entre o mestre explicador e o mestre emancipador. Diz ele acerca do mestre explicador:

> (...) É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal. Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos. O procedimento próprio do explicador consiste nesse duplo gesto inaugural: por um lado, ele decreta o começo absoluto – somente agora tem início o ato de aprender; por outro lado, ele cobre todas as coisas a serem aprendidas desse véu de ignorância que ele próprio se encarrega de retirar. (RANCIÈRE, 2007. p. 23-24).

Nesta perspectiva, o *mestre explicador* seria uma espécie de mediador que primeiro *decreta o ato de aprender*, por exemplo, dizendo ao freqüentador que ocupa os espaços do CCSP que existe uma programação "muito mais interessante" do que aquela que a pessoa já está inserida, portanto, alguma ação que ele como mediador já conhece, pois valorou como "superior" e neste ato *cobre todas as coisas a serem apreendidas desse véu de ignorância* que ele próprio se encarregará de retirar.

Em relação ao mestre emancipador – ideário ancoradouro do que nomeamos como sendo uma *ação de criação direta entre artista e público* – diz Jacotot, por meio das palavras de Rancière: *Não digas que não podes. Tu sabes ver, tu sabes falar, tu sabes mostrar, tu podes te lembrar.* (RACIÈRE, 2007. p. 43).

> (...) Arte e pedagogia deixam de ser campos antagônicos e passam a engendrar um novo espaço de atuação, protagonizado por seus respectivos profissionais. Dito em outras palavras, estamos diante de uma

> acepção singular do termo: a mediação passa agora a constituir, em si mesma, uma modalidade de criação[2].

Para tanto, a forma encontrada para a concretização da ação foi a de convidar profissionais das mais diversas linguagens (contação de histórias, música, teatro, dança, artes visuais, audiovisual, etc.) propondo que os mesmos realizem uma pesquisa dos programas realizados de maneira "espontânea" e das formas desta realização por parte do público e que a partir de sua linguagem e de sua poética de criação façam uma ação artística com o foco no pertencimento, no reconhecimento e na identidade no e do espaço público (de acordo também com a compreensão do artista-parceiro de tais conceitos em seu fazer artístico).

Depois deste quase um ano e meio de realização do projeto, a equipe da DACE tem avaliado que o aspecto mais potente é a diversidade de usos e programas que os públicos (também diversos) dão ao CCSP e explicitar (para poder diminuir as distâncias) as barreiras simbólicas que separam produtores de consumidores de cultura (BOTELHO, 2011. p 10). Algo que não estava dado desde o princípio do projeto curatorial, mas que se elucidou a partir da transposição do projeto para a sua realização.

Dos objetivos

O objetivo primeiro do projeto foi o de conhecer o fluxo de públicos[3] que freqüentam e ocupam os espaços do Centro Cultural São Paulo, sobretudo o público mais cotidiano que atravessa a parte interna do prédio ou que permanece nas mesas de estudo, nos treinos de dança de rua, nos ensaios de dança pop, jogadores de xadrez, entre outros. Além disso, ambiciona-se criar conexões entre os programas das diversas curadorias e entre os acervos, possibilitando a abertura de novos trajetos e práticas às habituais ocupações.

2 PUPO, M. L. S. B. Mediação artística, uma tessitura em processo. Disponível em: < http://www.ceart.udesc.br/ppgt/urdimento/2011/arquivos_urdimento_17/113_marialucia_urd17.pdf>. Acesso em: 27 set. 2012, 17:27.

[3] Optou-se por empregar o verbete públicos no plural por entender que há uma diversidade muito grande de pessoas que ocupam e participam da programação do Centro Cultural São Paulo.

Outro ponto importante do projeto é que por ele perpassam noções de pertencimento, reconhecimento e identidade no e do espaço público a partir de um trabalho da DACE mais próximo dos públicos e por meio de questões que são parâmetros de atuação: O que eu conheço do lugar que eu freqüento cotidianamente? Qual a minha relação com este espaço e com o que este espaço me oferece? O que eu procuro neste espaço? O que eu acho deste e neste espaço? O que este espaço contém?

Desta forma, coloca-se em evidência o principal desejo com este projeto: investigar, problematizar e instigar a relação entre a instituição, como um todo, e seus públicos.

O caminho escolhido para a atuação

Partindo do pressuposto que cada ação é geradora de dados e apontamentos de novas ações, num processo de distribuição de acontecimentos e não de centralização dos mesmos (DELEUZE, 2001) optou-se por um caminho de construção e partilha das inquietações da DACE junto aos artistas e ao público.

O processo dá-se no seguinte percurso: primeiro faz-se um levantamento de questão, relacionada à mediação cultural a partir do mapeamento realizado pela DACE (equipe de mediação, curadoria e direção); na seqüência dá-se o levantamento de linguagens e artistas que em sua produção poética tratem da questão, tanto em relação ao conteúdo quanto em relação à forma; o convite vai sempre na direção de pensar junto com um artista ou um coletivo de artistas uma ação poética com potência mediativa, aproximando artista, público e a própria DACE da questão disparadora; a partir daí existe um tempo para a vivência empírica dos artistas nos espaços do CCSP e um tempo para conhecer os públicos implicados nestes espaços.

O contato com a questão posta pela equipe interna e a realização da pesquisa com os públicos mostrou-se um potente caminho para o artista buscar uma resposta artística para a proposta; esta “resposta” será matéria para o diálogo do artista (ou do coletivo) junto com a equipe da DACE produzirem esta ação de mediação junto aos públicos; há a realização da ação e na sequência a avaliação da ação dá-se por meio de texto ou reflexão

ou algum resíduo matérico de criação a exemplo da ação *Retratos Sonoros* criada e desenvolvida pelo artista Leonardo Aldrovandi.

Durante uma semana no mês de julho de 2011, como parte do projeto *Centro Cultural, Seu Próprio*, o artista realizou a ação*, e*m diferentes horários e lugares do CCSP, convidando cerca de 70 pessoas a responderem questões sobre o espaço, como, por exemplo, "*Que lugar você ocupa aqui?".* As respostas foram gravadas e o artista criou, e encaminhou por e-mail ao freqüentador, uma linha melódica para cada resposta. Estas "respostas-composições" tiveram um duplo objetivo: retribuir de maneira afetiva ao público em contrapartida à sua contribuição no mapeamento de ocupação do espaço; ao mesmo tempo que compuseram um banco de dados para desdobramentos de outras proposições da DACE a partir do projeto *CC, Seu Próprio* e outros projetos que são interligados e que compõem a política de ação da Divisão de Ação Cultural e Educativa.

De forma inversa, *As Meninas do Conto*, iniciaram sua ações com o *Cutuque Sua Memória*, solicitando via twitter frases de até 140 caracteres aos frequentadores do CCSP e usuários das redes sociais relembrando suas histórias afetivas com o espaço. Os tweets transformaram-se em microcontos e foram narrados ao pé do ouvido do público em diversos espaços da instituição. Destacamos um tweet recebido: "Heitor Nunes (@hectoribus) - Na fila p/ ver "Vestido de Noiva" o cara me pergunta: - É desfile? - É teatro. - Mas é drama ou comédia? - É Nelson Rodrigues...#seuproprio"[4].

Para não nos estendermos muito, outro exemplo significante do projeto foi a ação com os dançarinos. Depois de anos treinando seus passos de break em frente ao mural de programação, os bboys e bgirls já conquistaram seu espaço no cotidiano dos frequentadores do CCSP. O projeto não poderia ignorar tal realidade e afetividade, assim foi criada a *Ação Break*. Camisas foram impressas com a programação estampada nas costas de bboys e bgirls e todos os cartazes foram retirados da parede. Naquele momento da ação, os dançarinos eram a programação do CCSP. O resultado foi a legitimação da ocupação por parte da instituição, gerando um sentido de pertencimento do grupo de dançarinos, tendo como resíduo um vídeo postado no youtube.

[4] http://www.centrocultural.sp.gov.br/memorias/index.html

Pertencimento, reconhecimento e identidade no e do espaço público

Os textos e reflexões de Jacques Rancière (2007), Jorge Larrosa (2004) e Isaura Botelho (2011) têm acompanhado o projeto ao longo da experiência, propondo a intersecção entre: educação, mediação cultural e políticas públicas de acesso à produção e consumo de cultura.

O projeto nasceu em primeira instância da observação e experiência empírica da equipe da DACE que percebia e entendia que o público, independente da programação proposta pela Divisão de Curadoria e Programação do CCSP, ocupava os espaços e produzia suas próprias programações.

Desde o princípio a equipe entendeu que não seria um projeto para "facilitar" o acesso do público à produção artística e cultural proposta pela curadoria, ou aos acervos do CCSP, mas sim, colocar lado a lado o interesse dos freqüentadores com os interesses dos curadores das diversas linguagens e, com a mediação de uma ação poética de algum artista – ação esta, focada no ato de criação e não no de transmissão – refletir o acervo, as obras distribuídas pelos espaços do CCSP, as exposições, a filmografia exibida na sala de cinema, os espetáculos de dança e teatro apresentados nos espaços cênicos, o uso das bibliotecas e sobretudo, a negociação do sentido de pertencimento, reconhecimento e identidade quando do uso dos equipamentos, do contato com a produção cultural e artística e das relações de convivência dentro do espaço público.

Destas constatações, deu-se a necessidade do diálogo com os teóricos citados e de suas contribuições nos campos específicos de suas produções, além, da necessidade de produzir, a partir de um ciclo de debates, intitulado, *A Obediência e a Desobediência no Espaço Público*, um material textual de referência para darmos continuidade ao processo de aprofundamento teórico acerca das ações realizadas em vistas de potencializarmos ainda mais as ações. Convidamos a professora doutora Luiza Helena da Silva Christov, do Instituto de Artes da UNESP, para produzir ensaios textuais a partir das discussões realizadas em torno da temática da negociação de regras, limites e convivência no espaço público. Foram produzidos quatro ensaios que estão disponíveis para consulta do público em geral por meio do site da instituição (www.centrocultural.sp.gov.br), na página do

educativo. No primeiro ensaio, Luiza insta-nos a pensarmos as negociações num espaço que ambiciona ser pertencido, reconhecido e identitário para o público que o ocupa:

> A proposição de encontros para pensar/falar sobre obediência e desobediência e com isso fazer do Centro Cultural São Paulo algo que é meu/ seu próprio traz nela mesma alguns saberes. O fato de se propor encontro de escuta e fala traz em si o saber de que por meio do encontro, dos encontrões, dos esbarrões, do estar entre outros corpos e vozes é que os corpos podem mudar de lugar para ver mais lugares, para conquistar novas perspectivas, para sair das cavernas e buscar mais experiência, mais pensamentos e novas palavras, em suma: mais vida e mais histórias sobre ela[5].

Alcance do projeto, reflexão final e abertura para recomeços

O projeto está tendo grande visibilidade e adesão do público, pois suas ações acontecem em espaços de convívio e passagem da instituição, por um período prolongado por meio de ações pontuais, destinado a diversas faixas etárias. Além disto, o projeto também utiliza ferramentas comunicativas por meio da internet e das redes sociais.

Depois deste quase um ano e meio de realização do projeto, a DACE compreendeu que o aspecto mais potente foi o de considerar a diversidade de públicos e explicitar, para poder diminuir as distâncias, as barreiras simbólicas que separam produtores de consumidores de cultura. Algo que não estava dado desde o princípio do projeto curatorial, mas que se elucidou a partir da transposição do projeto para a sua realização.

> O fato de se propor que o público faça o Centro Cultural dele próprio traz em si mesmo o saber de que encontrar outros corpos, sair do lugar, ver de outro canto é processo que move o corpo, envolve o corpo, remove o corpo, exige ver com esforços de quem está fora do corpo[6].

O projeto produziu juntamente com seus participantes vários “produtos culturais” como mapas (ver um exemplo na figura ao final do artigo), desenhos, vídeos, relatos

[5] **CHRISTOV**, L. H. S. **Centro Cultural, Seu Próprio: O ciclo de debates sobre obediência e desobediência no espaço público**. Disponível em: <http://www.centrocultural.sp.gov.br/pdfs/seuproprio_ensaio1.pdf>. Acesso em: 25 set. 2012, 16:38.

[6] Idem.

sonoros, uma horta, depoimentos e textos reflexivos. O total de público presente e mensurável foi o de 8.363 pessoas, mas grande parte deste público não foi contabilizado já que a maioria das ações acontecem onde circulam os freqüentadores da instituição, sem haver nenhum tipo de inscrição ou contagem de público.

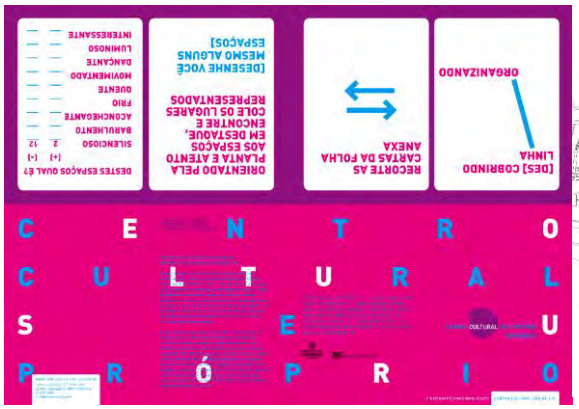
O projeto também abrange o público que acessa o site do Centro Cultural São Paulo por meio da página do Projeto, no link do Educativo, onde está toda a documentação desenvolvida nas ações. (http://www.ccsplab.org/educativo/). O total de acessos no site do projeto foi de 2.349. Todo o produto desenvolvido fará parte do acervo no Arquivo Multimeios/DADOC do CCSP, disponível para pesquisa.

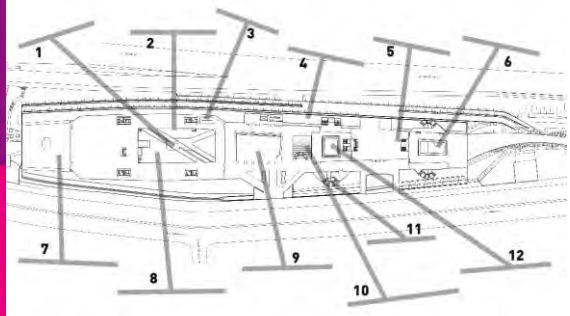
Entende-se por política pública toda e qualquer ação que vise a democratização dos bens culturais tanto àquilo que tange à produção quanto àquilo que diz respeito ao acesso e consumo. Produção, acessibilidade e consumo foram e continuam a serem pensadas no projeto *Centro Cultural, Seu Próprio,* questionando a unidirecionalidade daqueles que propõem, portanto aqueles que miram o alvo, daqueles que serão atingidos, aqueles que comumente são chamados de público alvo.

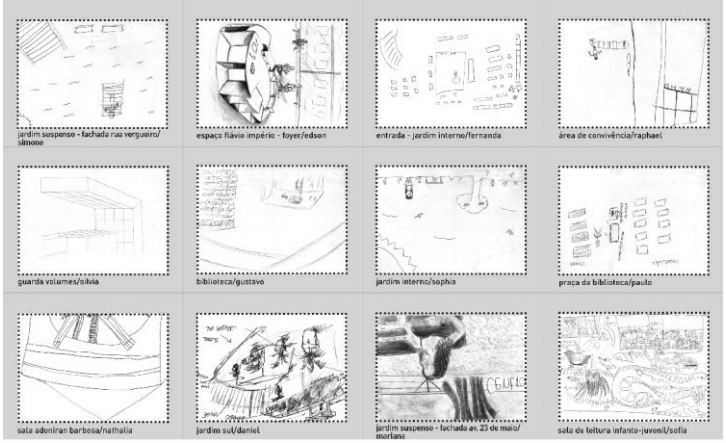
Tudo para pensar, propor e atuar junto aos públicos de maneira horizontal, provocando o estatuto de legitimidade de escolha de programação tanto da própria DACE, quanto da Curadoria e da própria instituição como um todo. Tendo como premissa que os públicos vivem suas volições nos diversos espaços do CCSP, pertencendo, reconhecendo e identificando-se com o espaço público e com a sua complexidade, já que o espaço público em essência é justamente aquele que é meu e que ao mesmo tempo é de todos. Demanda cotidianamente negociações de sentidos, sem perder de vista a condição de igualdade de direitos, deveres e formas de pensar, sentir e dizer as experiências nele vividas.

> O conceito de mediação sem dúvida sofre assim um nítido deslocamento. Se na origem (...) o conceito diz respeito à apropriação das obras pelo público, nesse momento ele passa a ocupar um espaço outro, e a se configurar em um âmbito que vai além da leitura da obra[7].

[7] **PUPO,** M. L. S. B. **Mediação artística, uma tessitura em processo.** Disponível em: < http://www.ceart.udesc.br/ppgt/urdimento/2011/arquivos_urdimento_17/113_marialucia_urd17.pdf>. Acesso em: 27 set. 2012, 17:27.







Folder do projeto produzido pela artista Tamara Andrade de Souza com a participação do público e pela equipe da DACE. Projeto Gráfico Adriane Bertini (Novembro de 2011).

Referências

BOTELHO, Isaura. *Os públicos da cultura: desafios para as políticas culturais*. *In: Revista Observatório Itaú Cultural: OIC – N. 12 (maio/ago. 2011).* – São Paulo: Itaú Cultural, 2011.

CHRISTOV, L. H. S. *Centro Cultural, Seu Próprio: O ciclo de debates sobre obediência e desobediência no espaço público.* Disponível em: <http://www.centrocultural.sp.gov.br/pdfs/seuproprio_ensaio1.pdf>. Acesso em: 25 set. 2012, 16:38.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e Educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PUPO, M. L. S. B. *Mediação artística, uma tessitura em processo.* Disponível em: < http://www.ceart.udesc.br/ppgt/urdimento/2011/arquivos_urdimento_17/113_marialucia_urd17.pdf>. Acesso em: 27 set. 2012, 17:27.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante – cinco lições para a emancipação intelectual.* Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Alexandra Ribas Itacarambi

Especialista em Gestão de Processos Comunicacionais pela ECA-USP e graduada pela The Juilliard School (NY-EUA). Diretora da Divisão de Ação Cultural e Educativa do Centro Cultural São Paulo.

Giuliano Tierno de Siqueira

Doutorando e mestre em Artes pelo Instituto de Artes da UNESP. Curador educativo do Centro Cultural São Paulo. Coordenador e professor do curso de pós-graduação lato sensu A Arte de Contar Histórias – Abordagens poética, literária e performática.

LINHA DO TEMPO:
NARRATIVAS DE VIDA E EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS EM ARTE

Luciane Germano Goldberg
Universidade Federal do Ceará
lucianegoldberg@ufc.br
http://lattes.cnpq.br/9917247618926283

Larissa Rogério Bezerra
Universidade Federal do Ceará
larinharbz@gmail.com
http://lattes.cnpq.br/2829253529823921

RESUMO

A presente pesquisa busca analisar os resultados obtidos a partir da atividade acadêmica denominada “Linha do Tempo: experiências formativas em arte” realizada com estudantes do curso de Pedagogia na disciplina de Arte/Educação e do curso de Licenciatura em Teatro na disciplina de Fundamentos da Arte na Educação: Metodologias e Tendências na Universidade Federal do Ceará. Na atividade os estudantes são convidados a compartilhar narrativas de vida permeadas pelas experiências formativas em Arte desde a infância. O objetivo da atividade é levar os estudantes ao resgate dos processos educativos formativos em Arte a fim de fazê-los refletir sobre seu próprio processo de formação artística, suas fragilidades e precariedades para, a partir daí, compreenderem o histórico do ensino de arte no país e a importância deste ensino para a formação humana.

Palavras-chave: Arte/Educação; História do Ensino de Arte; Histórias de Vida

ABSTRACT

This research searchs to analyze the results obtained from the academic activity in the Federal University of Ceara, called "Timeline: formative experiences in Art", with students of the Education Graduation and Theatre Teacher´s Graduation in disciplines on the area of Art/Education. They were invited to share their stories of life permeated by formative experiences in Art, chronicling their educational careers at an early age to the present. The main objective of the activity was to bring students to the rememberance of the educational training in Art in order to make them reflect on their own process of artistic training, to their fragility and precariousness, from there, understand the History of Art/Education in Brazil and the importance of education to human development.

Keywords: Art/Education, History of Art/Education, Life Histories.

A atividade "Linha do Tempo": antecedentes e perspectivas metodológicas[1]

> [...] em sua maioria, as linhas do tempo apresentaram um ponto em comum: o encontro com a arte dentro da escola. Para muitos deles foi passado uma forma de ensino de arte como atividade. Apenas para completar horários e sem realmente uma motivação de ensino para o conhecimento. Uma casca com o miolo vazio em termos de aprendizagem (estudante 01).

A experiência de formação aqui relatada teve início em 2008, na disciplina Fundamentos e História da Arte-Educação, no Curso de Pós Graduação em Arte e Educação *Lato Sensu* da Faculdade 7 de Setembro localizada em Fortaleza, capital do Ceará. O objetivo da atividade era estudar o histórico do ensino de arte no Brasil tendo como ponto de partida as narrativas de vida de cada estudante participante da disciplina. Estes foram convidados a fazer uma atividade que integrava as seguintes etapas: (1) elaborar individualmente e fora da sala de aula, um pequeno inventário de suas vidas, focando nas experiências formativas em arte desde a infância até a atualidade e, posteriormente, compartilhá-lo com o restante do grupo por meio de uma narrativa oral, com a utilização de recursos por eles escolhidos; (2) síntese reflexiva em que o grupo se debruça sobre as narrativas, interpretando-as e fazendo análise crítica de tudo que foi compartilhado; (3) estudo do Histórico do Ensino de Arte relacionando com o conteúdo das linhas do tempo apresentadas; (4) elaboração de análise crítica textual contendo 3 etapas: análise geral de todas as as Linhas do Tempo apresentadas, análise individual e auto-avaliarão e, por último, análise crítica dos conteúdos que emergiram relacionando com o histórico do ensino de arte no Brasil.

Como ponto de partida, fundamentamo-nos na premissa teórica de que podemos analisar e refletir sobre o social e o histórico a partir do singular e individual, pois, de acordo com Ferrarotti (1988, p. 26-27): "Se nós somos, se todo indivíduo é, a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irredutível de uma práxis individual".

[1] Importante compartilhar que este trabalho também será apresentado no V Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (GOLDBERG, OLINDA e BEZERRA, 2012) com enfoque no aspecto biográfico. Desta forma, compartilhamos alguns trechos do texto comum que narram a experiência em seus aspectos metodológicos.

Com o tempo a atividade foi sendo adaptada, modificada, ampliada e desde 2011 vem sendo realizada na Universidade Federal do Ceará, com estudantes do Curso de Pedagogia na disciplina de Arte-Educação (Faculdade de Educação) e do Curso de Licenciatura em Teatro na disciplina de Fundamentos da Arte na Educação: Metodologias e Tendências (Instituto de Cultura e Arte). Nos anos de 2011 e 2012 participaram da atividade, aproximadamente, 203 estudantes de pedagogia e 87 de teatro, os quais foram convidados a compartilhar narrativas de vida permeadas pelas experiências formativas em arte, trazendo influências, pessoas, eventos e instituições significativas desde a infância até a atualidade.

O objetivo principal da atividade é oportunizar aos estudantes o resgate dos processos formativos em arte, através das narrativas de suas vidas, a fim de levá-los à reflexão sobre seu próprio processo de formação artística, suas fragilidades e precariedades para, a partir daí, compreenderem o histórico do ensino de arte no país e a importância deste ensino para a formação humana, bem como a responsabilidade do educador em arte na sociedade, seja na licenciatura em arte (em qualquer uma das áreas), seja na formação polivalente do pedagogo.

Para estudar Arte e Educação, seus princípios, tendências pedagógicas, métodos e abordagens, é essencial conhecer o processo histórico em que se deu o ensino de arte no Brasil, visto que alguns estigmas de sua origem permanecem até a atualidade, configurando uma área extremamente discriminada no currículo escolar e, de certa forma, na sociedade brasileira como um todo. No entanto, estudar a história desses processos apenas com base nos fatos e nas referências teóricas pode tornar-se muito distante da realidade dos estudantes, os quais dificilmente conseguiriam relacionar tais fatos históricos à sua vida hoje. Desta forma, é preciso contextualizar tais conteúdos numa perspectiva histórica, social e ao mesmo tempo atual e individual.

Trabalho semelhante a este, envolvendo histórias de vida e estudo sobre a história do ensino de arte foi realizado por Hernández, Tourinho e Martins (2006) com alunos da graduação em arte da Universidade de Barcelona, Espanha, na disciplina História do Ensino de Arte. Vejamos um trecho do relato desta experiência:

> Há quatro anos começamos a propor que a História do Ensino de Arte não tinha por que ser tratada como algo que 'estava fora', distante de quem a estudava. Passamos a considerar que os alunos da disciplina não apenas formavam 'parte da história' mas eram sujeitos 'com história'. Isto nos permitia desenvolver uma história encarnada nas relações, experiências e trânsitos dos alunos, ao mesmo tempo em que nos abria para a necessidade de outras maneiras de fazer história. Foi então que a disciplina começou a organizar-se como um ateliê de investigação sobre a memória histórica vinculada ao ensino de arte. Na primeira parte deste ateliê os estudantes começaram a escrever e visualizar suas histórias de vida em relação a este ensino (p. 1-2).

Pensamos que para entender o processo histórico do ensino de arte detonador de estigmas de toda a ordem, ainda presente hoje no imaginário coletivo torna-se necessário, então, propor um reconhecimento desse processo de forma individual, questionando: O que eu vivi de arte na minha vida? Que tipo de atividade tive a oportunidade de experimentar? Onde a arte esteve mais presente? Quem foram as pessoas ou entidades estimuladoras ou castradoras do processo artístico? Que alegrias ou traumas trago dessas vivências? Como a presença ou a ausência da arte contribuiu para quem eu sou hoje?

Continuando e confirmando a importância de um trabalho pedagógico que resgate as experiências de vida dos estudantes, Hernández, Tourinho e Martins (2006, p.2) afirmam:

> Refletir sobre razões que orientam escolhas e projetar uma arquitetura que privilegie espaços de interação entre sujeitos, práticas, contextos e memória é um processo que cria deslocamentos e enfrentamentos pessoais, epistemológicos e metodológicos. São decisões e posições que instituem responsabilidades sobre como construir questionamentos, formas de conduzir, traduzir e integrar valores e concepções com modos de investigar. A reconstrução de histórias de vida se inspira na possibilidade de dar sentido, de dar razões a partir de uma lógica que seja ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva, que ofereça consistência e continuidade, criando relações inteligíveis entre etapas e momentos vividos, vivenciados, investigados.

Desde o início, houve a preocupação formativa, visto que o público é constituído por (futuros) educadores e educadoras, multiplicadores do Ensino de Arte, responsáveis pela formação de crianças, jovens e adultos. Desta forma, a reflexão sobre o Ensino de Arte passa a ter diferentes dimensões: a dimensão individual das narrativas de vida; a dimensão social e histórica do Ensino de Arte

como um todo no país e a dimensão formadora nascida da reflexão sobre o coletivo de apresentações e voltada para a responsabilidade de educador na sociedade que cada um terá ao concluir a graduação e ingressar no mercado de trabalho.

Metodologicamente, a atividade Linha do Tempo ocorre a partir de um desafio: buscar, reunir, organizar e apresentar/narrar as experiências formativas em arte vividas desde a infância até a atualidade. Desta forma, os estudantes são convocados a mergulharem em suas trajetórias de vida para resgatarem as vivências mais significativas, dando corpo e representação, tornado inteligível memórias, lembranças, sensações, momentos, atividades e traumas desse percurso. Cada estudante tem, em média 10 minutos de apresentação, o que é pouco, mas inevitável, tendo em vista as turmas serem muito numerosas e tal atividade tomar boa parte da carga horária das disciplinas.

A forma de apresentação das narrativas é livre, ou seja, cada um escolhe como apresentar sua Linha do Tempo, o que detona os mais variados processos de representação dando um caráter criativo a cada apresentação. Muitos foram os que preferiram reunir tudo em uma apresentação de slides, inserindo fotos, textos, desenhos, músicas e vídeos; outros fizeram vídeos de fotos ou criaram e editaram vídeos; estudantes do curso de teatro escolhem geralmente a *performance*, pois podem narrar com o corpo utilizando a linguagem teatral – há quem atue, cante, dance, toque algum instrumento e até faça mágica! Tudo é permitido, sem nenhum tipo de censura e a cada apresentação o grupo sente-se impelido a fazer mais, como se a apresentação de cada um fosse estímulo e alimento para novas apresentações.

Ao final, os estudantes realizam uma análise crítica a partir de um texto escrito em que refletem sobre os conteúdos apresentados, lançando um olhar crítico sobre as vivências compartilhadas no intuito de organizar as informações e perceber as familiaridades entre as atividades, os traumas, os pontos positivos, as questões culturais, os preconceitos. A partir daí, passamos ao estudo do histórico do ensino de arte, estudando as metodologias e as tendências pedagógicas de arte no Brasil,

traçando um paralelo entre as histórias de vida individuais/coletivas e a história do ensino de arte como um todo.

O ensino de arte hoje ontem e hoje: contextos históricos e consequências

Desde os primórdios da educação no nosso país, o ensino de arte é considerado algo supérfluo, uma ocupação ociosa, dados os muitos preconceitos gerados pela sua própria origem[2]. Segundo Gombrich (1993), por muitos anos e, durante o estilo Neoclássico na Europa, a arte conservou um lugar natural na vida das pessoas ociosas, e era geralmente considerada tão axiomática quanto indispensável (p.375). Sua finalidade nunca era questionada, servia para fornecer belas coisas às pessoas que as queriam ter ou desfrutar (p. 376), ou seja, uma elite interessada apenas no prazer e na ociosidade. O estilo Neoclássico, sóbrio, frio, elegante, realista e perfeito fixou padrões de beleza que se instituíram, ao longo dos anos, por meio das famosas academias de Belas Artes, importadas da Europa, mais precisamente da França. O séc. XVIII trouxe para o Brasil a Missão Francesa e seu estilo neoclássico, enraizando suas características no solo nacional (GOLDBERG 1999).

Com o tempo, a arte tornou-se uma atividade burguesa, distante da realidade popular, trazendo preconceitos que existem até hoje, repercutindo na própria educação:

> Afastando-se a arte do contato popular, reservando-a para the happy few e os talentosos, concorriam-se assim para alimentar um dos preconceitos contra a arte até hoje acentuada em nossa sociedade, a idéia de arte como uma atividade supérflua, um babado, um acessório da cultura (BARBOSA, 1978, p.20).

Apesar dos avanços alcançados até agora pela luta política engendrada pelo movimento de Arte-Educação e da existência de profissionais formados em Artes nas diferentes áreas nas licenciaturas específicas (música, dança, teatro e artes visuais), ainda se contratam profissionais sem formação ou de outras áreas

[2] Para um maior aprofundamento sobre esse tema ver: BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação**: conflitos/acertos. São Paulo: Max Limonad, 1984.

para lecionar artes. Isto vem gerando ao longo dos anos um esvaziamento no ensino de arte que repercute em muitos erros que refletem a situação atual:

> Um contínuo processo de mediocrização da experiência estética e artística está se processando na escola. O motivo mais evidente é a exigência compulsória de arte nos currículos sem uma preparação adequada de professores através dos cursos de licenciatura (BARBOSA, 1984, p. 18).

Em Fortaleza, ainda percebe-se a presença dos preconceitos desenvolvidos ao longo da história. Como relatado por muitos estudantes na atividade Linha do Tempo, a disciplina de Arte continua sendo sinônimo de lazer, trabalhos manuais, decoração de festas e datas comemorativas, perdendo seu significado e estabelecendo um conceito equivocado para o ensino de arte que se perpetua.

Importante atentar para a realidade da formação de profissionais licenciados em arte em Fortaleza – Ceará. As licenciaturas específicas são muito recentes nas Instituições de Ensino Federais, o que caracteriza um contexto complexo no ensino de artes na escola, como a presença maciça de profissionais sem formação ou de formação diversa ministrando a disciplina (português, literatura, história, etc). Outro problema bastante recorrente é relativo à polivalência. Como nem a LDB 9.394/96 e nem os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte explicitam como deve ocorrer na prática o ensino de arte nas escolas, o espaço das formações específicas não é garantido, ou seja, os profissionais são obrigados a trabalhar em áreas distintas da sua formação, como por exemplo, ter formação específica em Teatro e ter que lecionar Artes Visuais, o que é extremamente comum. Só vamos ter a atuação nas áreas específicas, quando muito, nas instituições educacionais privadas, que contratam os profissionais com formação específica (dança, teatro e música), na maioria das vezes, para atividades extraclasse, que trazem um custo para quem deseja participar, mantendo a elitização do contato com a arte, ou seja, para fazer teatro, dança ou música é preciso um investimento financeiro excedente à mensalidade comum.

Outro agravante no município é a dificuldade de organização política dos profissionais na arte-educação. Logicamente há excelentes profissionais atuantes

em diferentes esferas, no entanto, de forma isolada. Em agosto de 2011 iniciamos um processo de construção de um Fórum de Arte-Educadores de Fortaleza/Ceará[3] com a intenção de gerar o encontro, a troca e o fortalecimento político da categoria. Não temos até o momento uma associação de arte-educadores de Fortaleza ou do Ceará, portanto não possuímos uma entidade civil organizada que represente os interesses da classe junto ao governo questionando os editais de seleção de professores para as escolas (sempre com problemas) e discutindo o espaço da arte-educação nas políticas públicas e na sociedade como um todo.

O Fórum de Arte-Educadores de Fortaleza/Ceará teve um início promissor, reunindo profissionais e estudantes das Instituições Federais dos cursos de Artes Visuais, Dança, Teatro, Música e Pedagogia (IFCE, UFC, UECE, UNILAB), das escolas públicas municipais e estaduais, de órgãos da prefeitura e do governo do estado e de instituições não-formais como ONGs e Institutos. No interior do fórum recebemos atualizações a respeito do que já havia sido feito no empenho de se criar uma associação (iniciativas empenhadas pela professora Edith Colares e grupo de pesquisa da UECE) há alguns anos atrás e que, infelizmente, não vingou. Apesar da fecundidade do grupo, das carências e das necessidades da área não se chegou a um consenso a respeito da criação da associação, assim como as reuniões passaram a ser mais raras.

À medida que os novos profissionais partem para a inserção no mercado de trabalho formal, seja por meio de editais ou de contratações, encontram uma série de situações conflituosas e problemáticas. É preciso que haja organização política junto às entidades governamentais no sentido de garantirmos o espaço que a arte merece por lei e proporcionar uma reflexão crítica sobre o que vem acontecendo nas escolas, como a exigência da polivalência, a contratação de professores sem formação ou com formação distinta e a presença de práticas antiquadas e oriundas das pedagogias tradicional e tecnicista. Já está mais do que na hora de

[3] As reuniões do fórum tiveram início em agosto de 2011 e se estenderam até o início de 2012. Para acessar as atas das reuniões visite o blog http://forumdearteeducadores.blogspot.com.br/. O fórum mantém também um grupo no facebook com, atualmente, 384 membros: https://www.facebook.com/groups/forumarteeducadores/ constituindo um espaço privilegiado de trocas de informações e contatos.

fortalecermos o movimento de arte-educação na busca da arte como área de conhecimento que merece espaço tanto quanto as demais áreas.

Desta forma, a atividade Linha do Tempo vem trazer a importância do estudo do histórico do ensino de arte na perspectiva formativa para que futuros educadores de arte tenham conhecimento das conseqüências dessa construção histórica e da responsabilidade que temos em transformar essa realidade buscando desenvolver práticas libertadoras, especialmente na educação infantil e no ensino fundamental, contextos em que o ensino de arte é representado por práticas conservadoras e reprodutivistas.

A "Linha do Tempo" e as experiências formativas em arte de estudantes de pedagogia e licenciatura em teatro na Universidade Federal do Ceará.

Nesta parte vamos compartilhar alguns resultados da atividade "Linha do Tempo". Nas análises críticas desenvolvidas pelos estudantes pudemos vislumbrar campos de percepção atingidos pela atividade, que vão desde concepções acerca da desvalorização da arte e da Educação Artística na sociedade; a importância da arte para a formação, os traumas, a importância da presença do outro até uma análise mais abrangente da importância da atividade como um todo para a formação docente.

Durante as apresentações das narrativas e nos relatos posteriores, comprovamos a validade da atividade em atingir os objetivos da disciplina, bem como a amplitude e a complexidade de tal atividade para a formação pessoal e profissional de cada estudante participante. A problemática do ensino de arte fica mais visível quando os estudantes narram suas vivências, pois validam o lugar que a arte ocupa hoje na sociedade, demonstrando a visão que se tem sobre ela na família, na escola e no contexto social como um todo.

Boa parte de suas experiências narradas ocorreram na escola ou em grupos religiosos - geralmente na Igreja Católica ou em diferentes denominações evangélicas. As instituições religiosas ocuparam um espaço ainda mais significativo que a própria escola. Enquanto a escola se limitou a oferecer atividades mecânicas como a recorrente utilização de modelos prontos ou a reprodução de coreografias e

pecinhas de teatro exibidas em datas comemorativas; as igrejas proporcionavam a criação e a oportunidade de expressão desses jovens. Importante observar que enquanto a escola reprimiu ou castrou a criatividade gerando a frustração e a baixa auto-estima as instituições religiosas proporcionaram a crença nas potencialidades criadoras por meio da fé. Desta forma, muitos se descobriram cantores, músicos, pintores, coreógrafos e bailarinos!

Por meio de um levantamento feito a partir das apresentações em slides e das análises críticas dos estudantes de pedagogia detectamos uma considerável variedade de atividades artísticas realizadas: desenho, pintura, colagem, modelagem, dança, teatro e música. A dança e o teatro aparecem de forma bastante significativa. No entanto, a presença dos modelos prontos e das atividades apenas reprodutivas, principalmente na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, revela a predominância de práticas educativas antigas e ultrapassadas que remontam às formações de magistério em que a arte servia apenas para decoração e para ornamentações nas datas comemorativas. Nos cursos de nível médio para formação de educadores, as (os) candidatas (os) ao magistério aprendiam "desenho pedagógico", uma coleção de desenhos prontos para serem utilizados em sala de aula, nas capas de prova, nas datas comemorativas, como no dia do índio, na páscoa, dia das mães, etc. Exemplificando, foi assustador ver uma estudante utilizar fotos recentes de "capas de prova" de sua filha para ilustrar as "capas de prova" que ela pintava quando criança, relatando serem as mesmas imagens – exemplos de uma prática que não se renova e que continua reforçando padrões e estereótipos. Neste cenário, fica mais evidente a necessidade de intervenção na formação dos novos educadores, responsáveis por desenvolver visões e práticas educativas criadoras e transformadoras. Ilustramos esta discussão com falas que mostram o modo como os estudantes identificaram a arte na escola:

> A arte nas escolas é realizada desde os anos 70. Mas somente hoje consigo vê-la e ainda a vejo com falhas, são mais de 30 anos e os mesmo problemas se repetem. Por quê? Quem muda isso? Nós, futuros educadores. Nademos contra a corrente para que futuramente linhas do tempo melhores sejam apresentadas nas escolas e universidades. (Estudante 02)

> [...] notória foi a ausência da concepção de ensino da arte como conhecimento, visto que toda e qualquer manifestação artística nos ensinos fundamentais eram somente uma arte contemporânea rígida centralizada por ensino da técnica. (Estudante 03)

As experiências escolares mostraram-se mais limitadas e restritas, por muitas vezes castrando a expressão e a criação, valorizando a cópia e a reprodução, bem como a competição entre estudantes e a aplicação dos conceitos arbitrários de "bonito" ou "feio". Outra observação é relativa a traumas gerados por professores (as) ao exporem os estudantes a situações contra sua vontade, como o caso de obrigar uma criança a cantar, dançar ou se apresentar numa peça de teatro ou até ridicularizar um desenho ou qualquer outra criação em público. Não foram poucos os estudantes que choraram ao fazerem suas narrativas orais, quando resgataram esses momentos traumáticos da infância e que ainda trazem memórias desagradáveis. Certas atitudes levam à frustração das crianças e à inibição de sua espontaneidade em se expressar pela arte em qualquer uma das linguagens, conforme veremos a seguir:

> O que percebi dos meus colegas foi um certo "trauma" da escola, quando eles relatavam o seu primeiro contato com a arte, pois o que se via era uma limitação do processo de construção da arte. (Estudante 04)

> O que mais me chamou atenção em algumas apresentações foi o sentimento de revolta de traumas e discriminação que alguns alunos sofreram por gostar de arte, por tentar experimentar a arte, sendo rotulados. (Estudante 05)

Percebemos que alcançamos o fim maior da atividade: o da transformação da consciência do papel do educador frente ao ensino de arte. Ao tomar consciência de seu próprio processo formativo em arte, identificando todas as fragilidades engendradas neste processo, além de reconhecer a importância que a arte tem para a formação humana, surge o desejo de mudar essa realidade e de proporcionar a outras pessoas Linhas do Tempo mais felizes e ricas, permeadas de experiências artísticas de qualidade:

> Depois de todo esse processo além de conhecer melhor os meus colegas, fiquei feliz por saber que teremos figuras querendo sim mudar esse quadro do ensino de arte no nosso país. [...] Num curto espaço de tempo, na qual estarei fazendo uma linha do tempo com meus alunos, quero ouvi-los dizer que na sua escola ele fez teatro, dança, música, desenho. (Estudante 6)

> É por meio de nossas próprias experiências que podemos (e devemos) iniciar uma nova busca, uma nova pesquisa e uma nova abordagem, a cada dia, de como a educação artística (música, artes plásticas, dança, cinema, teatro) pode contribuir (e contribuiu) na formação de cidadãos mais politizados e esclarecidos. (Estudante 07)

> A experiência que tivemos enquanto estudantes de artes um dia ajudará a pensarmos o perfil de professores de teatro na escola que queremos e precisamos ser. O desejo é que todos nós tenhamos vontade verdadeira de proporcionar ótimas linhas do tempo em artes para os nossos futuros alunos. (Estudante 08)

Concluindo, podemos observar que a partir da Linha do Tempo os estudantes compreendem as carências e fragilidades do ensino de arte na escola e o papel do educador nesse processo que é o de responsabilizar-se por proporcionar um contato significativo com as artes, impedindo, assim, a perpetuação de práticas vazias de significado e que, por vezes, geram traumas que ficam marcados para sempre.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 1978.
____. Arte-educação: conflitos/acertos. São Paulo: Max Limonad, 1984.
FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método autobiográfico. In: NÓVOA, Antonio e FINGER, Mathias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Cadernos de Formação, nº 01, 1988, p. 19-34.
GOLDBERG, Luciane Germano, OLINDA, Ercília Maria Braga de, BEZERRA, Larissa Rogério Bezerra. **Narrativas de experiências formativas em arte:** a linha do tempo de estudantes universitários. Anais do V Congresso de Pesquisa (Auto)Biográfica - CIPA, 2012.
GOLDBERG, L.G. **Arte-Pré-Arte:** um estudo acerca da retomada da expressão gráfica do adulto. Monografia (Graduação em Educação Artística - Licenciatura Plena) Fundação Universidade Federal do Rio Grande, 1999.
GOMBRICH, E. H. **A História da Arte**. 15.ed. Rio de Janeiro: LTC, Livros Técnicos e Científicos, 1993.
HERNÁNDEZ, Fernando, TOURINHO, Irene & MARTINS, Raimundo. Aprender história do ensino de arte através da realização de histórias de vida. **Revista UFG** - Universidade Federal de Goiás - Dezembro 2006, ano VIII, nº2. Disponível em: http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/dezembro2006/

Luciane Germano Goldberg: Graduada em Educação Artística - Licenciatura Plena com habilitação em artes plásticas (1999) e Mestre em Educação Ambiental (2004), ambos pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG - RS. Professora Assistente da Universidade Federal do Ceará - Faculdade de Educação. Doutoranda em Educação Brasileira – UFC.

Larissa Rogério Bezerra: Graduada em Comunicação Social pela Universidade Estácio de Sá, Graduanda em Artes Visuais pelo Instituto Federal de Educação do Ceará (IFCE) e Mestranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará.

AVALIAÇÃO DO ENSINO DE ARTE NAS ESCOLAS DA CIDADE DO MORENO/PE

Fábio Santana da Silva
PPGAV UFPE/UFPB (bolsitas Capes)
phabiu@gmail.com
http://lattes.cnpq.br/1064611233485080

RESUMO:
Essa pesquisa busca refletir e analisar sobre as concepções dos professores e os sentidos que atribuem à avaliação da aprendizagem em arte. De abordagem qualitativa, o estudo está em processo e sendo realizado em escolas estaduais, municipais e privadas no município do Moreno/PE. Nosso campo de pesquisa contempla turmas do 9º ano do ensino fundamental e 1º e 2º ano do Ensino Médio. Utilizaremos entrevistas, aplicação de questionários, observação in lócus, documentos escolares, documentos oficiais, etc.

Palavras-Chaves: Ensino de Arte. Avaliação. Ação docente.

ABSTRACT:
This research seeks to analyze and reflect on the teachers' conceptions and the meanings they attach to the evaluation on art learning. This unfinished study as a qualitative approach and it is being currently held in state, municipal and private schools in the city of Moreno / PE. Our field research includes classes in 9th grade of elementary school and 1st and 2nd year of high school. During its process it will be used for collecting data tools such as interviews, questionnaires, observation in locus, school documents, official documents, etc.

Key Words: Art Education. Evaluation. Teaching action.

Introdução

A investigação sobre o ato de avaliar, especificamente no campo do ensino de Arte[1], é fruto das indagações que foram construídas durante o percurso enquanto estudante e professor, em diversas modalidades de ensino, comunidades escolares e órgãos públicos e privados.

Tentar compreender porque a avaliação e suas ramificações são praticadas e exercidas de uma maneira e não de outra na escola, exclusivamente na sala de

[1] Arte com letra inicial maiúscula como componente curricular.

aula, é poder arriscar a teorizar, a refletir, a propor e a experimentar - não necessariamente nessa ordem -, criticamente o meio em que estamos *acontecendo*.

Nesta problematização, estamos analisando um grupo de professoras e professores que lecionam Arte nos 9º anos do ensino fundamental II e nos 1º e 2 º anos do ensino médio, realizadas em três escolas no município do Moreno/PE: uma estadual, uma municipal e uma privada.

Buscar refletir e analisar sobre as concepções das professoras e dos professores e os sentidos que atribuem à avaliação da aprendizagem em arte é possibilitar desvelar sobre quais os objetivos no ensino de Arte essas professoras e esse professores elegem; que concepção de ensino de Arte defendem; o que avaliam; como avaliam e qual a importância da avaliação em Arte.

A partir da abordagem metodológica de pesquisa qualitativa, um questionário foi proposto para as professoras e os professores. Os dados providos das respostas registradas pelas professoras e professores participantes foram organizados e agrupados, revelando informações significativas para a análise subsequente.

Reflexão sobre o tema: Avaliação da Aprendizagem em Arte

Não é novidade e nem sinal de alerta que o tema avaliação seja tratado de maneira ideológica e discursivamente abordada como um assunto complexo e desafiador no campo das dimensões do ensino e da aprendizagem.

No que tange a avaliação da aprendizagem no ensino de arte, ela está envolvida em demandas provocativas e repletas de situações de aprendizagem, que ao longo da escolarização vão possuindo características peculiares em cada nível de ensino.

Entrelaçadas com as representações pessoais, interpretações, linguagens e ações que podem revelar a construção poética do aluno e também os objetivos, a intencionalidade de ensino e a subjetividade do professor.

Nesse sentido, a expectativa de que os professores sistematicamente avaliem seus estudantes nunca foi tão forte à expressão de julgamentos e tomadas de

decisões sobre a produção estética e expressiva, paralelamente à cultura da avaliação.

Esta complexidade presente no cotidiano dos professores - e porque não, também, dos alunos -, é contribuída por vários fatores, dentre eles, Boughton (2005, p.376, grifo nosso) nos apresenta:

> O fato de a avaliação requerer dos professores várias formas de análise e de relato, a fim de satisfazer diferentes propósitos educacionais;
>
> Muitas discussões sobre avaliação na área são confusas por causa de discordâncias ou do não-entendimento de termos-chaves. E, ainda, **a limitação das palavras para descrever distinções sutis na qualidade de formas visuais** inibe a aplicação de padrões bem como o uso de **critérios de julgamento**;
>
> O atual esforço político e de diretores de escolas para engenhosamente definir a natureza da área quanto aos padrões de execução, ocorre em um momento da história da arte e da educação caracterizado por árduos desafios às **ortodoxias modernistas** estabelecidas. Novas ideologias **pós-modernas** questionaram dogmas sedimentados sobre a **natureza da educação**, particularmente sobre a **natureza da própria arte**.

A partir desses fatores Boughton (2005) afirma ainda que a avaliação desempenha vários papéis importantes na Arte-educação e aduz terminologias usadas às vezes distintamente por estudiosos a se referirem a termos-chaves em avaliação, como: “medida de temperatura”, avaliação “catraca”, avaliação “diagnóstico” e a avaliação “formadora”. Sobre este último termo referido, a maneira de avaliar nos remete a avaliação formativa, que permite tanto ao professor como aos alunos a prerrogativa de corrigir, repensar as ações ao longo do processo.

Veiga (2004) confirma que a avaliação formativa em seu sentido amplo, abarca mais do que meras apreciações sobre a maneira de como o aluno pode atingir a aprendizagem. Manifesta-se intencionalmente quanto à formação do aluno em sua inteireza, levando em consideração todo o processo das atividades da aprendizagem, do nível de domínio e da qualidade em seus conhecimentos, habilidades e atitudes obtidas pelos alunos.

Diante desta perspectiva, podemos afirmar que o processo de avaliação dependerá circunstancialmente da relação que o professor firma com a escola e das concepções de ensino que serão desenvolvidos e que orientarão as possíveis escolhas de critérios do processo avaliativo.

Moreno: Um Território da Pesquisa

A formação da rede escolar no município do Moreno, não foi tão distante das manifestações provocadas por ideais educacionais vigente no país. Em uma época, em que a onda de nacionalismo decorria na política dominante e se reverberava na sociedade.

Desfile cívico da Diretoria de Ensino Primário[2].

A educação na cidade do Moreno percorreu por várias instâncias de regulação e normalização, sendo elas: o poder privado, o poder religioso e o poder executivo estatal e municipal. Em 1908, é datada a fundação da primeira escola no município, denominada de "Aula particular Mista", que foi mantida pela *Société*

[2] Ver SILVA, V. L. **Educação na cidade dos eucaliptos**. Recife: EDUPE, 2006.

Contonnière Belge-Brésilienne[3] e visava a atender os filhos dos operários e depois aberta para a comunidade.

Moreno[4] fica à 28 km do Recife. A população é de 54.407 mil habitantes - envolvendo zona rural e urbana -, e com 41.498 eleitorado.

0,55 é o percentual de médico do SUS por mil habitantes. Em 2011, teve uma arrecadação de R$ de 52, 2 milhões, sendo destes, 75% provenientes de repasses do governo federal.

A taxa de analfabetismo na cidade é de 21,46%, referente a população com dez anos ou mais, 21,6 milhões foi o FPM (Fundo de Participação dos Municípios), em 2011. Mais de 50% das construções da cidade estão em situação irregular.

Atualmente, com seus 84 anos de emancipação política, a cidade possui 71 escolas, distribuídas em: 04 escolas estaduais, 20 escolas privadas e 43 escolas municipais - 18 escolas na área urbana e 25 escolas na área rural[5].

Dentro dessa gama de escolas, foi escolhida três instituições eminentes na formação histórica no município, sendo elas: uma escola estadual, uma municipal e uma particular.

O universo que estamos desenvolvendo a pesquisa, faz parte da nossa história, da nossa subjetivação e da nossa memória, pelo motivo de está inserido nela - às vezes, como um *flâneur* -, e também em ser filho e cidadão deste espaço, território e tempo.

Perante a este "raio-x" da cidade, nos interessa também a situação que a educação - especificamente o ensino de arte -, no município vem se construindo e se comportando em relação a conjuntura atual. Sendo assim, ingrediente fundamental para a construção da pesquisa.

[3] Sociedade industrial belga, que com 4.000.000 de francos belga, compram aos herdeiros do Barão de Morenos e proprietários, 1.4000 hectares do Engenho Catende, que pelo Decreto Nº 6.518, será autorizada a funcionar no Brasil, passando a ser considerada pelo município razão de sua economia, pois promoverá o desenvolvimento, proporcionando à então Vila de Morenos condições para se emancipar-se. Idem p.160.

[4] Diario de Pernambuco, p. A4. domingo, dia 06 de maio de 2012.

[5] Dados da Secretaria de Educação do Município do Moreno, 2012.

Revelando os dados

Através dos dados colhidos mediante da aplicação dos questionários[6] - com questões fechadas e estruturadas -, foi possível caracterizá-los a partir das respostas registradas pelos seis professores participantes - dois da rede estadual, três da rede privada e um da rede municipal -, que por seguinte foram organizados e agrupados, revelando informações significativas para a análise subsequente.

Os nomes das professores e dos professores das respectivas instituições que estes fazem parte, foram mantidos em sigilo para preservar suas identidades.

Os sujeitos participantes dessa pesquisa são; três do sexo feminino e três do sexo masculino. A faixa etária predominante entre os seis docentes estão: um entre quarenta e cinquenta anos, um entre trinta e quarenta anos e quatro docentes entre vinte e trinta anos.

Sobre a atuação no magistério, nenhum deles possuem formação específica no curso de Licenciatura em Arte, e sim, um em Licenciatura em História e especialização na mesma área e cinco professores com Licenciatura em Letras. Tendo, quatro professores já concluídos a especialização e os outros dois com a especialização em realização, também na mesma área.

O nível de escolaridade que os quatro professores atuam no exercício da profissão está no ensino fundamental II e no ensino médio. Só um exerce a docência no ensino médio e só uma no ensino fundamental.

Os três professores que lecionam na rede privada, um leciona na rede municipal e o outros na rede estadual também e, apenas uma professora leciona só nesta rede privada.

A professora da rede municipal desempenha também sua docência na rede privada. Os outros dois professores da rede estadual só ensinam nesta rede.

O tempo de atuação dessas professoras e professores no magistério se distribuem da seguinte maneira: dois professores atuam entre um a três anos e os outros dois professores exercem entrem quatro a sete anos. Uma professora e um professor atuam há mais de quinze anos no fazer docente.

[6] Foram aplicados e coletados nos meses de maio a agosto do ano corrente.

A respeito das experiências estéticas e/ou artísticas revelados pelos os sujeitos no que tange à sua formação escolar, todas tiveram aulas de Arte na escola, distribuídas nos seguintes níveis de ensino: os três professores que lecionam na rede privada, um teve aula de Arte no ensino fundamental I (antigo 1ª a 4ª séries), uma professora vivenciou as aulas de Arte no ensino fundamental I, II e médio e o outro professor no ensino fundamental II (5ª a 8ª séries).

Os dois professores da rede estadual tiveram aulas no ensino fundamental I e II e, só um prosseguiu no ensino médio (antigo 2º grau).

A professora da rede do ensino municipal teve aulas de Arte no ensino fundamental I, II, médio e no curso superior.

As linguagens artísticas expressivas abordadas nessas aulas durante o percurso escolar dos professores participantes, foram: Artes Visuais, Teatro, Dança, Música e Artesanato em geral.

Quanto aos dois professores da rede estadual, só um teve contato com as artes visuais e o outro com o Teatro e a Dança. Os três professores da rede privada, só um teve aulas de Artes Visuais, enquanto que as duas professora, além de terem contato com as aulas de Artes Visuais, só uma teve Artesanato em geral e a outra Dança e Teatro.

A professora da rede municipal teve contato com as quatros linguagem artísticas - Artes Visuais, Teatro, Dança, Música -, menos com o Artesanato em geral.

Ainda referente as experiências estéticas dos participantes, apenas dois professores costumam frequentar museus, teatros, apresentações artísticas e culturais, predominando as linguagens das artes visuais e cênicas como a mais frequentadas. Os outros quatro professores raramente frequentam os espaços, e só um, dentre esses, quando frequenta, faz visita a equipamentos culturais na cidade do Recife e em outros estados.

Participam como profissionais da área de artes duas professoras, que utilizam o teatro e a dança como elementos de construção para suas atividades artísticas. Os outros quatro professores não participam e nem praticam alguma atividade artística como meio profissional.

Frequentemente, uma professora e um professor costumam ler artigos sobre artes e seus acontecimentos; especificamente, através de livros, revistas, jornais e sites na internet.

Só um professor costuma ler raramente artigos sobre artes, e não especificou o veículo que utiliza. Entretanto, quatros professores especificaram o veículo de comunicação, sendo eles: livros didáticos, livros, revistas, jornais e internet.

Os seis professores participante da pesquisa, raramente leem ou leram livros especializados em artes.

Uma professora e um professor nunca assistiram filme sobre a história de algum artista. Enquanto que quatro professores raramente assistem, só um professor especificou o filme que já assistiu, sendo ele, Eclipse de uma Paixão[7].

A parte específica contida no questionário, corresponde a prática pedagógica relativa a avaliação da aprendizagem em Arte, que os professores participantes da pesquisa exercem em sua ação docente.

Bimestral, foi a resposta firmada que os seis professores avaliam frequentemente os seus alunos.

Um professor da rede estadual tem como itens necessários para avaliar: o comportamento, a assuidade e pontualidade, a realização dos trabalhos e a participação nas aulas. Especificando, a avaliação da aprendizagem como prova.

O outro professor da mesma rede assinalou: o comportamento, a realização dos trabalhos e os assuntos trabalhados nas aulas como outro elemento importante para a avaliação.

A professora da rede municipal avalia na sua disciplina, também: o comportamento, a assuidade e pontualidade, a realização dos trabalhos e a participação nas aulas. Não especificou outro elemento para compor o processo avaliativo.

A professora da rede particular avalia a realização dos trabalhos e a participação na aulas, enquanto que o professor da mesma rede avalia somente a participação nas aulas. A outra professora da mesma instituição avalia também a

[7] O filme narra o conturbado relacionamento amoroso entre o jovem poeta Arthur Rimbaud e o consagrado escritor Paul Verlaine. Do diretor Agnieszka Holland, 1995, 112 minutos.

assuidade e pontualidade, além dos citados a cima. Nenhum desses professores incluíram outro elemento para a avaliação.

Cinco professores afirmaram que convidam seus alunos a participarem do processo avaliativo e, só um professor confirmou que não os convidam.

Os professores da rede estadual assinalaram que dispõem de livros, computador, aparelho de dvd, revistas, internet, retroprojetor, materiais para produção de atividades escolares, data show, aparelho de som, dvds e cds.

Os três professores da rede privada e a professora da rede municipal, confirmaram que só não dispõem de cds e dvds.

A professora da rede municipal também certificou que não dispõem de livros na sua escola como material de apoio pedagógico para as suas atividades.

Um professor da rede estadual conferiu que já levou os seus alunos para outros espaços artísticos e culturais para dar aulas, citando o Museu do Mamulengo, em Olinda. Enquanto que os cinco professores pesquisados nunca levaram os seus alunos para outros espaços artísticos e culturais para ministrar aulas.

A professora da rede municipal assinalou que ela é que define o formato e o tempo da avaliação.

Os dois professores da rede estadual distribuíram-se nas seguintes afirmações: o primeiro professor confirmou que o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola é o que definem o formato e o tempo da avaliação, enquanto que o segundo professor, confirmou que é o mesmo quem define o formato e o tempo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), afirma o professor da rede privada, são os que definem o formato e o tempo da avaliação. As professoras da mesma rede confirmaram que é a coordenação e as mesmas, que definem o formato e o tempo da avaliação. Só uma professora alertou que a direção também definem o formato e o tempo da avaliação.

Os resultados apresentados aqui são preliminares e estamos agora na fase das entrevistas com as professoras e com os professores.

Prosseguiremos também com as observações in lócus, entrevistas com os alunos e alunas desses professores e professoras e a análise dos documentos oficiais e escolares.

Acreditamos que trarão novos referenciais para essa e outras discussões, após os encontros e desencontros dos dados interpretados elencados com os nossos referenciais teóricos.

Referências

BOUGHTON, D. Avaliação: da teoria à prática. In: BARRBOSA, A. M. (Org.). **Arte/educação: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 375-387.

SCHIAFFARINO, Júlia. **Futuro promissor atrai candidatos**. Diario de Pernambuco. Recife, domingo, dia 06 de maio de 2012. caderno de Política. p. A4.

GUIMARÃES, A. L. B.. **Avaliação da aprendizagem em arte: desvelando realidade**. 152p. Dissertação (Mestrado em Educação) – UEL, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

SILVA, Vera Lúcia Lopes Torres da. **Educação na cidade dos eucaliptos**. Recife: EDUPE, 2006. 166p.

VEIGA, I. P. A.. As dimensões do processo didático na ação docente. In: JUNQUIERA, Sérgio R. A. MARTINS, Pura Lúcia O. ROMANOWASKI, Joana P..**Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente** (org.). Curitiba: Champagnat, 2004. 13-29p.

Fábio Santana da Silva
Educador e artista visual com participação em exposições nacionais e internacionais, é bolsista pela Capes no Programa Associados de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPE/UFPB, na linha de pesquisa Ensino das Artes Visuais no Brasil.
Possui especialização em Arte-Educação pela UNICAP e Licenciatura em Desenho e Plástica pela UFPE. É músico e baterista de uma banda de hardcore.

MEDIAÇÃO CULTURAL EM EXPOSIÇÕES INTERATIVAS: FILE UMA EXPERIÊNCIA.

Eliane Weizmann
IED Istituto Europeo di Design e FILE Festival Internacional de Linguagem Eletrônica
eweiz@uol.com.br
http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4137056H0

RESUMO
A mediação cultural em exposições é a interface entre a curadoria, as obras, os artistas e o público. A mediação aproxima o público da obra oferecendo informações e instigando a reflexão. A equipe educativa é essencial para potencializar a fruição do público com as obras. Ela é preparada para receber grupos bem como para atender ao público espontâneo compartilhando conteúdo e propondo desafios que promovam o melhor aproveitamento da visita. Há treze anos trabalho no FILE Festival Internacional de Linguagem Eletrônica e há seis anos coordeno o educativo e neste período tive a oportunidade de formar e coordenar a equipe de educadores de doze edições do evento em três cidades diferentes do Brasil. É sobre esta experiência que trato neste artigo, refletindo sobre diferentes aspectos da mediação em exposições de arte interativa.
Palavras-chave: educativo, interatividade, arte.

ABSTRACT
Cultural mediation in exhibitions is the interface between the curator, the works, the artists and the public. Mediation brings the public closer to the work, offering information and instigating reflection. The educational team is essential to enhancing the enjoyment of the works by the public. It is ready to welcome groups as well as to serve the spontaneous public, sharing content and proposing challenges that promote the best use of the visit. For thirteen years I have been working in the FILE - Electronic Language International Festival - and for six years I have coordinated education, and during this period I have had the opportunity to train and coordinate the team of educators from twelve editions of the event in three different cities in Brazil. It is this experience that this article deals with, reflecting on different aspects of mediation in interactive art exhibitions.
Keywords: education, interactivity, art.

FILE

O FILE Festival Internacional de Linguagem Eletrônica é uma organização não governamental, sem fins lucrativos, que tem por meta potencializar a relação das artes com a ciência e as tecnologias através de exposições, debates, palestras e

cursos que ocorrem em um ponto de encontro entre profissionais da área das artes e das novas mídias internacionais, no Brasil.

O FILE tem por objetivo a realização de uma exposição de Artes Visuais, de obras criadas por netartistas, webdesigners e artistas multimídia, expressando as principais manifestações estéticas e artísticas das novas tendências da arte eletrônica, promovendo e divulgando a criatividade coletiva, onde o público visitante participará de forma interativa com os trabalhos expostos.

O FILE acontece anualmente em São Paulo, desde 2000, e no Rio de Janeiro desde 2006. Já foi realizado também nas cidades de Porto Alegre e Curitiba, além de participações em outros eventos no Brasil e no mundo. Toda a programação do FILE é gratuita, favorecendo o acesso de um público abrangente.

Ao longo de todos esses anos, o projeto constituiu um arquivo inédito em mídia rígida e *online*, com mais de 4.000 trabalhos nacionais e internacionais.

Para a exposição anual criou-se um ambiente expositivo propício, onde o visitante tem, à sua disposição, equipamentos adequados com tecnologia de ponta que possibilita interagir com as obras expostas. O FILE vem divulgando durante os 13 anos de existência, através de eventos e de publicações, as linguagens eletrônicas e digitais. Desde o ano 2000, o evento obteve grande sucesso tanto pela cobertura jornalística como pelo público em geral, se consagrando o maior evento deste gênero no Brasil e na América latina. Em 2012 no FILE São Paulo recebemos obras de aproximadamente 430 artistas de 36 países.

Reunindo arte e diferentes mídias eletrônicas, os trabalhos levam os visitantes a produções criativas das linguagens visuais e sonoras. O festival contempla alguns aninhamentos: FILE Instalações Interativas, FILE Games, FILE Maquinema, FILE Anima+, FILE Tablet, FILE Media Art, FILE Hipersônica e FILE Symposium e Workshop.

FILE Instalações interativas caracteriza-se pelo conjunto de instalações montado no espaço expositivo.

FILE Games apresenta projetos que refletem a cultura *game* em diferentes áreas das artes eletrônicas: videoinstalações e jogos eletrônicos desenvolvidos para diversas plataformas, principalmente por produtores independentes.

FILE Maquinema mostra filmes feitos em jogos eletrônicos ou mundos virtuais interativos, eles mesclam a estética dos *games* com as técnicas de produção cinematográfica.

FILE Anima+ reúne diferentes gêneros de animação, que vão desde curtas e longas-metragens experimentais até filmes de grandes estúdios.

FILE Tablet é uma seleção abrangente de aplicativos nas categorias *e-book,* games e entretenimento disposta em *tablets.*

FILE Media Art é a mostra de trabalhos tanto *online* como *off-line* cuja interação se dá diretamente nas interfaces da máquina.

FILE Rio 2012

FILE São Paulo 2012

FILE Games Rio 2011

FILE Hipersônica é um evento experimental de sonoridade eletrônica que oferece ao público um leque de produções sonoras inovadoras que fazem uso das ferramentas digitais contemporâneas.

FILE Symposium apresenta uma programação extensa sobre a diversidade do pensamento da cultura digital através de palestras, debates e mesas redondas.

FILE workshop proporciona uma experiência prática com pesquisadores e profissionais com o objetivo de difundir a tecnologia como linguagem criativa e processo de desenvolvimento artístico.

Workshop São Paulo 2011

Symposium Rio 2012

Arte e tecnologia

Adentramos o século XXI com as inovações tecnológicas que dia a dia nos surpreendem com sua capacidade de aprimoramento e superação. Os artistas que, ao longo da história da arte, sempre exploraram e subverteram os meios, há trinta anos vem estabelecendo uma relação híbrida entre arte, tecnologia e ciências. Os artistas se apropriam das tecnologias de forma criativa para desenvolverem com elas uma poética própria. A arte produzida nas mídias digitais representam o pensamento e a criatividade do séc. XXI.

A Internet, a interatividade, a conectividade, a mobilidade, o ciberespaço, a virtualidade fazem parte de um novo vocabulário que representa o uso de novas ferramentas de produção no processo artístico.

Uma exposição de arte e tecnologia promove mudanças em várias camadas que caracterizam uma mostra de arte. Muda o perfil das obras e dos artistas, a estrutura espacial expositiva, a ambientação da mostra, a relação do público com a obra e, portanto, muda também a mediação cultural.

As obras não são mais estáticas e analógicas, elas são dinâmicas e interativas, elas não ficam mais protegidas do público através de uma fita amarela no chão e avisos

de não tocar ou enclausuradas em caixas de vidro. A ordem é participar, interagir, manipular.

A exposição não ocupa mais um cubo branco com iluminação dirigida às obras, onde é proibido usar celulares e câmeras fotográficas e o silêncio domina o espaço. Este espaço expositivo é escuro e é a luz das projeções das obras que iluminam o local, os celulares muitas vezes são necessários para interagir com as obras quando não são eles próprios o objeto de arte, e os sons são múltiplos e simultâneos chamando a atenção do visitante de uma obra para outra.

Nas exposições de arte e tecnologia o expectador não tem mais uma postura passiva e introspectiva, nelas ele joga, escolhe, define, ele interage.

Visitante interage com obra no FILE São Paulo 2012

Visitante interage com obra no FILE Rio 2012

Mediação

Diante das características das exposições que trazem o que chamamos de "a arte do século XXI" observamos que novos caminhos de mediação cultural precisam ser encontrados.

O educador deve estar preparado para atuar como um interlocutor da mudança de postura frente a estas obras de arte. Ele tem o desafio de mostrar ao visitante que ele está numa exposição de arte que usa a tecnologia como meio e processo de criação, e que a interação é a continuidade deste processo que nunca termina. Esta interação deve ser intencional e promover um diálogo entre a obra e o interator.

Numa exposição de arte e tecnologia não há somente a contemplação passiva que demanda um tempo de fruição, há ainda o tempo do *feedback*, da construção do novo sentido que foi dado à obra através de um *imput,* seja ele de toque, de presença, de calor, da voz, etc. O objetivo é aproximar o público da arte através da experiência sinestésica, da imersão proporcionada pelos projetos dos artistas tecnológicos.

Além das considerações feitas acima, um fator que deve ser levado em consideração no caso do FILE é a quantidade de visitantes que ele recebe diariamente, em média mais de mil por dia. Em 2012 tivemos em 35 dias de exposição um total de 43.519 pessoas. O fluxo de público manipulando as obras e circulando pelo espaço é muito grande e a exigência de uma mediação ativa e fluida é vital, não só para preservar as obras como também para mostrar aos visitantes as possibilidades de se relacionar com estas obras de arte.

O público do FILE é muito heterogêneo e as expectativas em relação à exposição são variadas. Cabe ao educativo administrar estas expectativas que transitam entre a curiosidade, o entretenimento e o interesse cultural. O educativo deve mediar a visita equilibrando o deslumbramento inicial com a interação, os efeitos visuais e sonoros e o conceito das obras.

A mediação não está calcada somente na equipe de educadores e sabemos que não temos como transmitir tanto conteúdo em curtos minutos de troca com o público

espontâneo e em uma hora de visita agendada. Para complementar este trabalho fornecemos a apostila com informações das obras e dos artistas para todas as escolas no ato do agendamento, para que as mesmas possam preparar seus alunos e professores para a visita. No site do festival também se encontram todas as informações sobre o festival, a programação, os participantes, as obras, etc. No espaço expositivo são distribuídos folders e há a sinalização afixada nas paredes sobre cada uma das obras.

A equipe do educativo do FILE é composta pela coordenação, assistente de coordenação, supervisores, supervisor técnico e educadores. Todos participam do curso de formação que antecede a abertura do festival.

Para o curso de formação disponibilizamos antecipadamente uma apostila com todo o conteúdo das obras com *links* para os vídeos demonstrativos para que os educadores cheguem com repertório para debater os conceitos e aprimorar o discurso que irão propor aos visitantes. Além da apostila conversamos com os artistas que apresentam suas obras e agregam ainda mais informação complementando e tirando as dúvidas da equipe.

Procuramos discutir nos encontros as questões inerentes ao educativo e os aspectos diferenciais do FILE, contrapondo as experiências pessoais em exposições tradicionais e a dinâmica numa exposição de arte digital. O debate gira muito em torno do limiar entre arte, entretenimento, ludicidade, conceito e tecnologia.

Acreditamos que estamos fazendo um trabalho de cultivo cultural, ou seja, há treze anos estamos plantando sementes e regando para que, a cada nova edição, possamos colher frutos desta dedicação.

Hoje contamos com um público espontâneo que nos acompanha e escolas que todo ano agendam visitas. Já formamos aproximadamente 300 educadores ao longo dos seis anos do educativo, a maioria estudante de artes, novas mídias, design, entre outros.

Um dos educadores da edição de 2012 em São Paulo relatou:

A participação como educador do Festival Internacional de Linguagem Eletrônica FILE - 2012 foi muito enriquecedora para meus estudos voltados para arte e tecnologia. Através do FILE pude lidar com um público muito diversificado. Aprimorei meu vocabulário para a explicação das obras, adaptando o conteúdo de acordo com a especificidade do grupo ao qual lidava. Conheci trabalhos que dialogam com meu objeto de estudo, os quais remetam à tecnologia atrelada à imagem e geoposicionamento, além daqueles que contribuíram direta ou indiretamente para meu enriquecimento pessoal.

Curso de formação da equipe do educativo do FILE São Paulo 2012

Curso de formação da equipe do educativo do FILE São Paulo 2012

Educador com visitantes no FILE São Paulo 2012

Educador com grupo no FILE São Paulo 2012

Educadora com grupo no FILE São Paulo 2012

Educadora com grupo no FILE São Paulo 2012

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas.** In: BARBOSA, Ana Mae (org.). Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais, São Paulo: Cortez, 2010.

DEWEY, John. **A arte como experiência.** São Paulo: Martins Editora, 2010.

FILE. **Teoria digital**: dez anos do FILE – Festival Internacional de Linguagem Eletrônica. São Paulo: Imprensa Oficial, 2010.

Eliane Weizmann
Mestre em Artes Visuais pela Unesp (2006), graduada em Licenciatura em Educação Artística pela FAAP (1990). Atualmente é coordenadora do educativo do FILE Festival Internacional de Linguagem Eletrônica e coordenadora adjunta do curso de graduação em Produção Multimídia do IED Istituto Europeo di Design. É artista multimídia e já participou de mostras nacionais e internacionais.

A TEORIA E A PRÁTICA NO LABORATÓRIO PEDAGÓGICO: EXPERIMENTOS, TROCAS E REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE ARTES CÊNICAS

Davi de Oliveira Pinto
Universidade Federal de Ouro Preto
ddolpi@gmail.com
http://lattes.cnpq.br/5661114112130354

RESUMO: No intuito de colaborar para a reflexão acerca da integração teoria/prática na formação inicial de professores de artes cênicas, relata-se e reflete-se sobre a experiência da disciplina “Laboratório de Pedagogia do Teatro”, componente curricular do curso de Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto. Ao longo da disciplina, diversos autores e textos foram escolhidos como ponto de ancoragem teórica para a elaboração e desenvolvimento de práticas pedagógicas que integrassem saberes já construídos anteriormente a outros novos, experimentais. Avalia-se que, ainda que não se tenha superado completamente a dicotomia entre o fazer e o pensar, abriram-se espaços e tempos para uma experimentação mais ampla e diversa, na qual os alunos se colocaram como professores-criadores, enriquecendo seu percurso de formação.

PALAVRAS-CHAVE: artes cênicas, teoria/prática, formação inicial

RESUMEN: Para colaborar en la reflexión sobre la integración entre la teoría y la práctica en la formación inicial del profesor de artes escénicas, se informa y se refleja en la experiencia de la disciplina "Laboratorio de la Pedagogía del Teatro", que forma parte del plan de estudios de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Federal de Ouro Preto. Varios autores y textos fueron elegidos como punto de anclaje teórica para el desarrollo de las prácticas de enseñanza que integren el conocimiento ya construido con otros nuevos, experimentales. Se estima que, a pesar de no haber sido superada por completo la dicotomía entre hacer y pensar, se abrió un espacio y tiempo para una experimentación más amplia y diversa, de modo que los estudiantes han podido ponerse como profesores-creadores, enriqueciendo su trayectoria educativa.

PALABRAS CLAVE: arte escénico, teoría/práctica, formación inicial

O percurso do aluno de Licenciatura em Artes Cênicas, ao longo de sua formação inicial, pode ser compreendido como um corpo em trânsito, como um sujeito que vai se diferenciando de si mesmo, na medida em que toma contato com objetivos, conteúdos, metodologias e avaliações constituintes dos diversos componentes curriculares pelos quais passa.

Muitas vezes, no início, o (a) licenciando (a) tem pouca ou nenhuma noção de que está se formando como futuro (a) professor (a), voltando sua atenção, principalmente, para a função de ator (atriz), como se fosse esse o (a) profissional que o curso objetivasse preparar. Aos poucos, particularmente quando começam os estágios, o (a) aluno (a) vai se apercebendo da diferença entre preparar-se para a cena e para coordenar processos ensino/aprendizagem relacionados com a mesma. Saberes afins, porém, diferenciados.

No caso do Curso de Licenciatura em Artes Cênicas do Departamento de Artes Cênicas do Instituto de Filosofia, Artes e Cultura da Universidade Federal de Ouro Preto (DEART/IFAC/UFOP), em Ouro Preto – MG, o currículo, na primeira metade do curso, apresenta, como desenho geral, uma formação inicial básica, com disciplinas de ênfase teórica e outras cujo foco é a prática. Por meio desses componentes curriculares, o aluno conhece a cena por meio de sua história, teoria, bem como do exercício do corpo, da voz, e de experiências de jogo teatral, atuação e noções de direção teatral. Além desses campos, os alunos também são introduzidos em questões do campo educacional (história e psicologia).

A partir da segunda metade do curso, começam os estágios (observação e regência), e as práticas de ensino (na Educação Infantil, nos Ensinos Fundamental e Médio e na Educação Não Formal), além de aportes de música, cenografia e discussões sobre a arte na contemporaneidade. No campo educacional, acrescentam-se a gestão educacional, aspectos de didática e antropologia da educação.[1]

Tendo em vista esse trajeto (que, evidentemente, tem sido revisto e modificado paulatinamente), surgiu a ideia de acrescentar laboratórios onde pudessem ser investigados, teórico-praticamente, conteúdos considerados importantes para a formação do (a) licenciando (a).[2]

[1] Essa descrição não pretende, absolutamente, ser exaustiva, nem se coloca como parte de uma análise e interpretação ampla e aprofundada da atual matriz curricular, até porque esse processo demandaria uma consideração do Projeto Pedagógico em vigor, o que escapa aos limites do presente artigo. A descrição visa apenas contextualizar a inserção da disciplina que é o objeto da presente reflexão.
[2] A ideia dos laboratórios tem como uma das professoras que cogitou sua introdução no currículo, a professora Neide das Graças de Souza Bortolini (DEART/IFAC/UFOP), no momento licenciada para doutoramento.

Um desses laboratórios, acrescidos recentemente, é a disciplina "Laboratório de Pedagogia do Teatro", cuja primeira edição se deu no segundo semestre de 2011.[3]

Nessa primeira tentativa, a disciplina objetivava promover a criação de práticas pedagógicas em artes cênicas a partir de referencias teóricos diversos, ampliar as perspectivas teórico-metodológicas dos (as) licenciandos (as) em curso, estimular neles (as) uma postura investigativa e autoral em suas propostas de ensino/aprendizagem e enfrentar o complexo diálogo entre teoria e prática, questão enfrentada por todo (a) docente, não só na área de artes cênicas, mas em qualquer área do conhecimento humano.

O caminho escolhido foi, num primeiro momento, apresentar algumas propostas de prática pedagógica, elaboradas a partir de determinados referenciais teóricos, escolhidos por mim (professor da disciplina) e também por outros professores (as) do Departamento.[4] Num segundo momento, em grupos, os (as) alunos (as) passariam a propor práticas pedagógicas em artes cênicas, elaboradas em conexão com aportes teóricos de seu interesse.

A ideia era que se definisse um texto teórico e, a partir dele, se criasse uma sessão de atividades voltadas para o ensino/aprendizagem de artes cênicas, sessão que seria sucedida por um encontro onde pudesse ser feita uma reflexão sobre o vivenciado e uma discussão sobre a relação entre as atividades e o texto do qual se partira para a prática pedagógica. A perspectiva era a de um professor-criador (a) (cf. PINTO, 2009, p. 33-38).

Reconheço que esse modelo ainda se apresenta como dicotômico, mas, a meu ver, ainda assim, serviu de estopim para problematizar essa interconexão entre

[3] Agradeço aos alunos da turma que cursou a primeira edição da disciplina, pois foi a partir de sua resposta que posso elaborar a presente reflexão. São eles: Bárbara Lopes Henriques, Carolina de Sá Simões Da Silva, Daniela Fontana de Lima, Daniel da Silva, Danilo Felisberto Pedroso, Elisangela Mira da Costa, Fernanda Moreira Moraes da Silva, Fernanda Prete Bento, Gabriela Pereira Severini, Georgianna Gabriella Dantas, Heverton Ferreira Alexandre, Jefferson Henrique Cunha, João Rafael Vieira Ribeiro, Keila Sirio Campaneli, Luciana Pereira da Silva, Márcio Oliveira Souza da Silva, Mariella Siqueira Da Silva, Marina Rainho Pinto, Mayra Fernandes Pimenta, Nicole Maria da Costa Silva, Thaiz Barros Cantasini, Weber Miranda Cooper Neto.

[4] Agradeço a meus colegas, os professores Acevesmoreno Flores Piegaz e Aline Mendes de Oliveira, por terem aceito contribuir para a disciplina, cada qual com um aporte de seu interesse.

os saberes teóricos e práticos que, muitas vezes, encontram-se muito separados na formação inicial do (a) licenciando (a) em artes cênicas.

Cumprido o trajeto proposto, faço aqui alguns apontamentos reflexivos, a fim de compreender um pouco melhor o que ocorreu, buscando identificar conquistas e limitações, as quais constituíram esse percurso, e abrir a possibilidade de diálogo com outros (as) professores-formadores (as) e outros (as) licenciandos (as), de outras instituições de Ensino Superior, além daqueles (as) que compartilham comigo a docência e a discência no DEART/IFAC/UFOP.

Inicio meus apontamentos descrevendo, sucintamente, as propostas que foram experimentadas pela turma e professor.

De minha parte, propus quatro práticas pedagógicas distintas, conforme se segue.

A primeira delas foi baseada no conceito brechtiano de *Gestus* (BRECHT, 1967, p. 77-80), quando busquei que os (as) alunos (as) partissem da observação de imagens de professores (as) brasileiros (as) em greve (que haviam terminado recentemente ou ainda estavam acontecendo), passando pela transferência do observado para o corpo (posturas, modelagem corporal) e então vinham improvisações advindas desses dois momentos, nas quais eram utilizados versos de um poema de Bertolt Brecht.

O encontro reservado à reflexão sobre a prática pedagógica se pautou na recordação estimulada (cf. JAPIASSU, 2001, p. 71) por meio de fotos dos (as) licenciandos (as) realizando as atividades propostas, e partindo para a discussão do texto, dividido em trechos entregues aos (às) alunos (as), que, individualmente, apresentavam seu comentário sobre a relação entre aquele fragmento textual e o que havia sido vivenciado no encontro anterior.

As três propostas seguintes, também feitas por mim, e seguindo uma estrutura semelhante, com algumas variações, basearam-se, respectivamente, na noção de mobilidade do signo teatral (Honzl In: GUINSBURG, NETTO e CARDOSO, 1998, p. 125-147), na abordagem triangular (BARBOSA, 1998, p, 30-51) a partir da

reflexão de Regina Stela Machado (2010, p. 64-79), adaptada para o ensino de artes cênicas, e, por fim, na proposta de uma leitura transversal do espetáculo teatral, segundo Richard Demarcy (In: GUINSBURG, NETTO e CARDOSO, 1998, p. 23-28).

Meus colegas de Departamento propuseram, um deles, uma sessão de criação cênica, via atuação, ancorada na ideia de dinâmica cênica (OLIVEIRA, 2010, não paginado) e sua respectiva discussão, e o outro colega, uma sessão onde foi indagada a relação entre a cultura visual e o universo de imagens corporais e cênicas que surge quando se trabalha artes cênicas na escola, partindo da reflexão apresentada por Irene Fernandes Tourinho (2011, p. 9-14).

Os alunos, por sua vez, abrangeram todo um leque diferenciado de práticas pedagógicas e referenciais teóricos, trabalhando a noção de conhecimento prévio (FERNANDES, 2011, p. 70-73), a experimentação do corpo como objeto de arte (JEUDY, 2012, p. 11-21), a indagação a respeito das relações entre mente e comportamento a partir do behaviorismo radical (ZILIO, 2011, p. 47-54), a realização de exercícios de exaustão física pensando em sua utilização pelo professor de artes cênicas, partindo de Jerzy Grotowski (REIS, 2009, p. 31-52), a busca de aguçar os sentidos para daí iniciar a criação de personagens (MERLEAU-PONTY, 1980, p. 81-111), a problematização do preconceito em relação ao funk, como expressão cultural que pode ser definida para se iniciar um processo significativo de ensino/aprendizagem de artes cênicas (CONCEIÇÃO, 2005; ESSINGER, 2005, p. 276-279; HERSCHMANN, 2005, p. 89-123), o estímulo da relação entre corporeidade, espaço e memória, indo ao encontro de um olhar etnopoético (ROCHA, 2001, p. 145-163) e, por fim, o manifesto artístico como texto de partida para a prática pedagógica em artes cênicas numa direção mais performática (SCHECHNER, 2011, p. 165-170).

Considerando que cada proposição dos discentes contribuiu a seu modo para a constituição de um trânsito coletivo por diversos terrenos pertinentes ao ensino e à aprendizagem de artes cênicas e tendo em vista os limites deste artigo, focalizarei apenas uma das propostas, a qual foi, para mim, particularmente desafiadora e

instigante. Trata-se da prática pedagógica que trouxe o funk para a sala de aula do Departamento de Artes Cênicas.

A sessão de atividades corporais e cênicas iniciou-se com a proposta de um aquecimento corporal onde o funk, em sua versão mais massificada, foi o ponto de partida para o movimento e a interação entre os participantes. Nesse momento, meus preconceitos foram ativados e ficaram à flor da pele. Dançar e cantar um gênero musical que não faz parte de minhas escolhas culturais foi extremamente difícil e enormemente incômodo. No entanto, fui em frente, apesar de minhas limitações.

Após o canto e a dança, veio a proposta da criação de uma partitura corporal, que cada um deveria elaborar em diálogo com um trecho do livro de Fernando Conceição (2005), fragmentos de texto que focalizavam o preconceito em relação ao negro no Brasil. A essa produção individual, seguiu-se a reunião em grupos, e a reelaboração das sequências, tendo como meta a criação de uma cena que retirasse elementos do trabalho de cada componente. As cenas foram, então, apresentadas e comentadas, buscando sua compreensão pelos presentes, e sua relação com o aquecimento que partira do funk.

No encontro seguinte, quando discutimos a prática pedagógica conduzida pelas alunas que a haviam idealizado, aconteceu um debate que se destacou pela intensidade com a qual cada um colocava seus preconceitos e sua relação singular com a cultura de massa que havia sido trazida para a nossa sala de aula. As proponentes relataram que estavam trabalhando com o funk junto a seus (suas) alunos (as), com os (as) quais trabalhavam em uma cidade próxima a Ouro Preto, a partir do universo das crianças e pré-adolescentes que compunham as turmas. O funk fazia parte do cotidiano desses (as) alunos (as), e fora por isso que as licenciandas haviam passado a trabalhar esse conteúdo em suas aulas. Elas haviam escolhido levar justamente essa experiência para a universidade, por meio da prática pedagógica que havíamos desenvolvido.

A possibilidade de que alunos (as) da disciplina manifestassem seu desconforto ao ver que o funk não era aceito com facilidade por seus (suas) colegas

de turma, nem mesmo por mim, foi uma oportunidade para deslocar o simplismo com que enfrentamos temas como esse, que está diretamente ligado à multiculturalidade que caracteriza a formação cultural de nosso país.

Os dois textos lidos para a discussão da prática pedagógica realizada haviam trazido informações novas para mim, por exemplo, a descrição e análise do processo de emergência de compositores (as) de funks e sua inserção no mercado musical carioca, processo esse que reúne a internet, os bailes e os programas de rádio, elaborado por Silvio Essinger (2005, p. 267-279), foi uma forma de conhecer, do ponto de vista da narrativa histórica descritiva, a trajetória de alguns (algumas) profissionais desse gênero musical e a sua produção.

De outra parte, Micael Herschman (HERSCHMANN, 2005, p. 89-123) analisa, em um capítulo de seu livro, o discurso da mídia sobre o funk, trazendo a visão de que, entre outros aspectos abordados,

> [...] a violência com que temos contato e que é aqui analisada – a partir do estudo de caso do funk e do hip-hop –, constantemente associada a grupos juvenis dos centros urbanos, é na verdade uma interpretação, um relato, visto do ângulo da enunciação jornalística. (HERSCHMANN, 2005, p. 90)

Esse autor nos adverte que estigmatizar funkeiros (as) como violentos (as) é uma forma superficial de compreender o sentido da expressão musical de populações que têm suas características e contextos próprios, marcados por uma evidente exclusão social, a qual produz e projeta a violência.

O enquadramento de Herschmann desloca o imediatismo de se atribuir a um determinado grupo de produtores de determinado gênero musical um significado que tem muitos outros desdobramentos a serem tratados, para que se faça uma reflexão mais abrangente sobre questões que devem ser discutidas a partir de pontos de vista complementares, e não somente fundamentado em um único olhar redutor.

A soma da vivência sensório-corporal do funk, da criação teatral permeada pela discussão do preconceito contra o (a) negro (a) no Brasil e a leitura e discussão dos textos acima citados, se constituiu em um momento de intensa revisão de

valores e atitudes, no meu caso, e sei que também impactou a turma, haja vista a veemência que caracterizou o círculo de discussão proposto pelas coordenadoras para a reflexão sobre a proposta. Me senti, efetivamente, colocado em questão como educador.

Não tenho, absolutamente, a pretensão de resolver neste artigo as complexas interrogações que me chegaram por meio de minha participação na prática pedagógica que descrevo acima, como modo de exemplificação da disciplina aqui focalizada, mas penso ser importante o fato de que essas (e outras) perguntas passaram a me acompanhar. Enriqueceram meu repertório de (auto) questionamentos.

Muitos outros detalhes poderiam ser trazidos aqui, referentes a cada uma das outras práticas pedagógicas, que podem ser consideradas como ocasiões singulares de experimento e reflexão, mas a descrição acima me parece ilustrar o suficiente a pertinência do caminho percorrido em comum, licenciandos (as) e professor-formador.

Partindo da diversidade de caminhos percorridos, alguns pontos me chamam a atenção, particularmente.

Em primeiro lugar, a pluralidade mesma de interesses dos (as) alunos (as) de uma mesma turma, em sua maioria transitando juntos pela Licenciatura desde o 1º período, até o 6º, quando a disciplina foi ministrada. A oportunidade de acompanhar uma possibilidade tão diversificada de caminhos de ação e reflexão acerca do ensino de artes cênicas apresentou-se como uma espécie de “termômetro” das tendências teórico/práticas que se desprendem da experiência curricular e extra-curricular dos alunos.

Pelos comentários feitos acerca da origem dos textos escolhidos, descobri que muitos haviam sido trabalhados em outras disciplinas, anteriores ou paralelas ao “Laboratório de Pedagogia do Teatro”, ou então eram textos que determinados (as) alunos (as) haviam encontrado ao longo de projetos pesquisa no nível da Iniciação Científica, e alguns outros textos haviam sido sugeridos por outros professores, não necessariamente relacionados a um componente curricular específico do curso.

Os (as) alunos (as) da disciplina sobre a qual reflito aqui haviam sido incentivados por mim a escolherem textos de que gostassem, com os quais houvessem se identificado, seja ao longo do curso, seja em situações anteriores ou paralelas ao mesmo. Essa orientação me pareceu ser um dos fatores que produziram a riqueza da experiência por todos vivenciada na disciplina.

Outro ponto que me parece relevante trazer aqui é a oportunidade de os (as) alunos (as) apresentarem, para seus pares, atividades e respectivos referenciais teóricos, que estavam sendo desenvolvidas no estágio de regência, que ocorria paralelamente à disciplina em foco (essa situação era específica de determinados (as) licenciandos (as), não era o caso de todos).

Muitas vezes, percebo que as experiências relatadas nos círculos de discussão de estágio não se tornam tão significativas, entre outros motivos, pelo fato de não haver um momento onde os colegas possam trocar e vivenciar propostas e textos usados ao longo dessa modalidade de estágio. Esse elo de ligação ocorreu no “Laboratório de Pedagogia do Teatro”, ao menos em alguns momentos.

Um fator extremamente positivo, a meu ver, foi o fato de eu ter participado de todas as propostas feitas pelos (as) meus (minhas) colegas e pelos (as) meus (minhas) alunos (as). O tornar-se “aluno de meus (minhas) alunos (as)” foi um deslocamento pedagógico em minha função de conduzir o processo ensino/aprendizagem que, sem que fosse exatamente verbalizado pelos (as) alunos (as) (mas observado por mim), trouxe uma nova qualidade de relação professor/aluno entre nós, tendo em vista que a maioria da turma já havia feito duas outras disciplinas sob minha responsabilidade, sem que, nessas oportunidades anteriores, esse “entrar no jogo” houvesse sido experimentado por mim com tamanho vigor.

Por outro lado, não posso dizer que tenha dado tudo certo na disciplina, pois houve fatores adversos, como a sobrecarga dessa turma, que se encontrava entre dois currículos, tendo em vista que foi a primeira a cumprir disciplinas que recentemente haviam sido propostas na reforma curricular implementada em 2011. Muitas vezes, não havia tempo suficiente para uma preparação mais elaborada e

toda a energia necessária para a condução e participação nas práticas pedagógicas feitas e discutidas.

E a sobrecarga não advinha somente dos (as) alunos (as), eu também estava em pleno curso de meu doutoramento, feito ao mesmo tempo em que realizava minhas atividades de ensino, pesquisa e extensão na universidade. Havia "ventos contrários" vindos de várias direções.

Outro limite, que identifico agora, refletindo *a posteriori*, se encontra no fato de que a relação teoria/prática, como já disse no começo deste texto, não se modificou muito, ao longo da disciplina, para além da tradicional dicotomia vivida por nós, docentes e discentes, não somente na universidade, mas em nossa pregressa trajetória escolar.

Como decorrências dessa trajetória, a dificuldade de descobrir o prazer da leitura teórica e de encontrar/inventar modos diferenciados de se trabalhar um texto teórico em sala de aula também são questões que interferiram no desenvolvimento das aulas.

Ainda assim, a possibilidade de se transformar a reflexão advinda de um texto teórico em uma prática pedagógica onde a dimensão sensório-corporal está implicada continua me parecendo uma tentativa válida para promover a fricção entre esses dois pólos, e a superação dos entraves cognitivos que tal separação provoca em nossas trajetórias acadêmicas e profissionais.

Trata-se de um caminho já trilhado, esse que busquei aqui socializar, mas que se mantém igualmente apontando para ajustes e transformações. Percorrê-lo, transitar nele, insistir no mesmo até que se revelem outras adjacências, me parece, é uma questão de tempo, abertura e decisão.

Nesse processo, se torna fundamental o diálogo com outros (as) professores-formadores (as), outros (as) licenciandos (as), e com professores (as) de artes cênicas, nos diversos níveis de ensino e também da Educação Não Formal, em pleno exercício de seu trabalho artístico-educacional.

Dialogando entre nós, a questão da relação teoria/prática na formação inicial do (a) professor (a) de artes cênicas – entre outras inúmeras questões que fazem parte de nossos desafios comuns – pode ser melhor compreendida e enfrentada, em direção a processos mais amplos e profundos de integração e descoberta artística e educacional.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. In: _____. **Tópicos utópicos.** Belo Horizonte: C/Arte, 1998, p. 30-51.

BRECHT, Bertolt. A Música-"*Gestus*". In: _____. **Teatro dialético.** Tradução de Luiz Carlos Maciel. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967, p. 77-80.

CONCEIÇÃO, Fernando. **Como fazer amor com um negro sem se cansar**: e outros textos para o debate contemporâneo da luta anti-racista no Brasil. São Paulo: Terceira Margem, 2005.

DEMARCY, Richard. A leitura transversal. In: GUINSBURG, Jacó; NETTO, José Teixeira Coelho; CARDOSO, Reni Chaves. **Semiologia do teatro.** São Paulo: Perspectiva, 1988, p. 23-38.

ESSINGER, Silvio. A nossa missão é te excitar a todo instante. In: _____. **Batidão**: uma historia do FUNK. Rio de Janeiro: Record, 2005, p. 267-279.

FERNANDES, Elisângela. O que cada um sabe é a ponte para saber mais. In: **Nova Escola**, Editora Abril Cultural, Ano XXVI, n. 240, mar. 2011, p. 70-73.

HERSCHMANN, Micael. Demonização e glamorização da mídia. In: _____. **O funk e o hip-hop invadem a cena.** Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2005, p. 89-123.

HONZL, Jindrich. A mobilidade do signo teatral. In: GUINSBURG, Jacó; NETTO, José Teixeira Coelho; CARDOSO, Reni Chaves. **Semiologia do teatro.** São Paulo: Perspectiva, 1988, p. 125-147.

JEUDY, Henri-Pierre. Introdução. In: _____. **O corpo como objeto de arte.** Tradução de Tereza Lourenço. São Paulo: Estação Liberdade, 2002, p. 11-21.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do ensino de teatro.** Campinas – SP: Papirus, 2001.

MACHADO, Regina Stela. Sobre mapas e bússolas: apontamentos a respeito da Abordagem Triangular. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (orgs.). **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais.** São Paulo: Cortez, 2010, p. 64-79.

MERLEAU-PONTY, Maurice. O olho e o espírito. In: _____. Tradução de Marilena Chauí. São Paulo: Abril Cultural, 1980, p. 85-111.

OLIVEIRA, Aline Mendes de. Apontamentos sobre a noção de dinâmica cênica: visões do teatro contemporâneo. In: VI Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pos-Graduação em Artes Cênicas, São Paulo. Não paginado. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.portalabrace.org/vicongresso/territorios/Aline%20Mendes%20de%20Oliveira%20-%20Apontamentos%20sobre%20a%20no%E7%E3o%20de%20din%E2mica%20c%EAnica%20%96%20Vis%F5es%20do%20teatro%20contempor%E2neo.pdf>. Acesso em 30/11/2012.

PINTO, Davi de Oliveira. Por um professor-criador: considerações sobre a Prática de Ensino na formação inicial de professores de teatro. In: **Caderno de Encenação**, Publicação do Curso de Graduação em Teatro, v. 2, n. 9, Belo Horizonte, Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, 2009, p. 33-38.

REIS, Demian Moreira. A ação física e a composição do ator de Grotowski. In: **Mimus Revista on-line de mímica e teatro físico**, ano 1, n. 1, fev. 2009, p. 31-52. Disponivel em: <http://www.mimus.com.br/demian2.pdf>. Acesso em 30/09/2012.

ROCHA, Gilmar. Etnopoética do olhar. In: **Sociedade e Cultura**, Goiânia, Universidade Federal de Goiás, v. 4, n. 1, jan./jul. 2001, p. 145-163. Disponível em <www.revistas.ufg.br/index.php/fchf/article/download/2229/2184>. Acesso em 14/09/2011.

SANTANA, Arão Paranaguá de. **Teatro e formação de professores.** São Luis/MA: EDUFMA, 2000.

SCHECHNER, Richard. Pontos e práticas: manifestos. In: **Revista Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 1, n. 16, jun. 2011, p. 165-170. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/ppgt/urdimento/2011/urdimento16b_web_28082011.pdf>. Acesso em 30/09/2012.

TOURINHO, Irene. Ver e ser visto na contemporaneidade: por que a escola tem que lidar com isso? In: **Salto para o futuro**, Ano XXI, Boletim 09, Agosto, 2011 (Cultura visual e escola), p. 9-14. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/14380009-CulturaVisual.pdf>. Acesso em 15/06/2012.

ZILIO, Diego. A mente é comportamento. In: **Filosofia**, Ano VI, Ed. 63, São Paulo, Ed. Escala, 2011, p. 47-54.

Davi de Oliveira Pinto
Doutor em Artes pela Escola de Belas Artes da UFMG, Mestre em Artes Visuais pela mesma instituição, Especialista em Arte/Educação pela UEMG, Licenciado em Educação Artística pela Escola Guignard (UEMG) e ator formado pelo curso técnico da Fundação Clóvis Salgado (Palácio das Artes). Professor Adjunto I do DEART/IFAC/UFOP. Ator, diretor, dramaturgo e compositor de canções para teatro.

DANÇA E GYROKINESIS®: RESPIRANDO NOVOS MOVIMENTOS PARA CENA

Rosana Lobo Rosário
Universidade Federal do Pará - UFPA
rosanaloborosario@hotmail.com.
http://lattes.cnpq.br/1019338730295362

RESUMO: Este artigo tem como objetivo refletir sobre a utilização da Educação Somática, em especial o método **GYROKINESIS®**, utilizado no projeto de extensão *BaléKinesis: respirando novos movimentos para cena*, composto por alunos dos cursos Técnico em Dança e Licenciatura em Dança da Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará - ETDUFPA. Os encontros foram realizados duas vezes na semana com duração de 90minutos cada e registrados com foto e filmagens. Através da análise dos laboratórios experimental e dos relatos dos participantes do projeto, concluiu-se a importância da utilização do método **GYROKINESIS®** na preparação corporal de dançarinos a partir da conscientização corporal que o método proporciona e os possíveis desdobramentos no processo de criação cênica.
Palavras-chave: **GYROKINESIS®** Educação Somática; Dança.

ABSTRACT: This article has as objective to reflect on the use of Somatic Education, especially the method **GYROKINESIS®**, used in the project BaléKinesis: breathing new moves to the scene, composed of students of Technical Course in Dance and Graduation in Dance of the School of Theater and Dance of UFPA - ETDUFPA. The encounters were accomplished twice in the week with duration of 90minutos each and registered with picture and filmings. Through the analysis of the experimental laboratories and of the participants' of the project reports, the importance of the use of the method **GYROKINESIS®** was concluded in the dancers' corporal preparation starting from the corporal understanding that the method provides and the possible unfoldings in the process of scenic creation.
Key words: **GYROKINESIS®** Somatic Education; Dance.

Introdução

A Educação Somática é um campo teórico-prático composto por diferentes métodos cujo eixo de atuação é o movimento do corpo, dessa forma propõe um processo de aprendizado, teórico e prático educacional, através do movimento, no qual considera o ser humano como um experienciador de si mesmo.

Conhecida na Europa sob a designação de cinesiologia[1] ou de análise funcional do corpo, o termo Educação Somática só foi criado em 1976 pelos membros do *Regroupement pour l'Éducation Somatique (RES)* em Montreal,

[1] Segundo Van de Graaff (2003), cinesiologia é o nome dado à ciência que estuda o movimento do corpo.

Canadá, e depois da formação do *International Somatic Movement Education and Therapy Association*, nos Estados Unidos[2].

É definida por Hanna[3] *apud* Strazzacappa (2009) como "a arte e a ciência de um processo relacional interno entre a consciência, o biológico e o meio ambiente. Estes três fatores vistos como um todo agindo em sinergia" (HANNA *apud* STRAZZACAPPA, 2009, p. 48).

Os criadores desses métodos, muitos deles motivados pelo desejo da auto-cura, rejeitando as respostas oferecidas pela ciência tradicional[4], passaram a investigar o movimento em seus próprios corpos. Dessa forma, os pioneiros como Moshe Feldenkrais (Método Feldenkrais), Irmgard Bartenieff (Método Bartenieff), Gerda Alexander (Eutonia), Matthias Alexander (Técnica de Alexander), Mabel Todd (Ideokinesis), Bonnie Bainbridge-Cohen (Body-Mind Centering), Juliu Hovarth (**GYROTONIC®**) entre outros, criaram suas teorias baseadas em suas próprias experiências.

> A história de criação dos métodos [...] está estreitamente ligada à história pessoal de seu criador. Vários chegaram à formulação de técnicas em uma tentativa de solucionar questões pessoais: a perda de voz de Mathias Alexander; o problema de joelho de Moshe Feldenkrais; a doença renal de Mabel Todd; a insuficiência cardíaca de Gerda Alexander; as hérnias de disco de Seijas; os traumas pós guerra de Conrad; as limitações físicas de Pilates; o traumatismo do calcâneo de Horvath, etc. (BOLSANELLO, 2010, p. 19-20)

O que esses criadores visavam eram soluções para seus problemas e não o desenvolvimento de novas técnicas terapêuticas, nem ao menos colocar em cheque as práticas médicas já existentes. Embora o desenvolvimento dessas técnicas tenha surgido da necessidade de auto-cura, o principal objetivo é resgatar a unidade e identidade do ser humano, e para tal partem do princípio de que nenhum

[2] Segundo Sylvie Fortin, após a realização do primeiro simpósio bianual "*Science and Somatics for Dance*", em 1989, o termo passou a ser gradualmente consolidado, o que se verifica depois da formação do *International Somatic Movement Education and Therapy Association*, nos Estados Unidos, e do *Regroupement pour l'Education Somatique,* no Quebec. [...] (STRAZZACAPPA, 2009, p. 48-49)

[3] Thomas Hanna, filósofo e escritor, desenvolveu um método de mudança do corpo a partir de uma reeducação de movimentos, no sentido do interno para o externo. Ele define pela primeira vez, em 1983, a expressão Educação Somática, em um artigo publicado na revista *Somatics*.

[4] Strazzacappa (2009) esclarece que os criadores das técnicas questionavam a medicina tradicional praticada, e não a medicina ocidental, uma vez que não se pode negar os grandes avanços da ciência obtidos nas áreas da saúde.

ser humano é igual ao outro, e essas diferenças devem ser mantidas e respeitadas, levando o indivíduo a refletir sobre o seu próprio corpo e movimento.

> [...] Estas práticas, ainda que sem o rótulo de médicas, trazem benefícios aos indivíduos que as praticam, oferecendo-lhes exatamente aquilo que procuram na medicina tradicional, mas que raramente encontram: a atenção à sua integridade. (STRAZZACAPPA, 2009, p. 51)

Isso se deve exatamente ao fato da educação somática entender o indivíduo como um ser pleno e único, que através da pesquisa do próprio movimento provoca uma reeducação de sentidos.

Entre as diversas técnicas, sistemas e métodos alternativos existentes para o trabalho corporal, terapêutico e artístico será abordado nesse artigo algumas particularidades do método **GYROKINESIS®** no que se refere em integrar os diversos sistemas do corpo no ensino da dança e a exploração do movimento experimentados no projeto de extensão *BaléKinesis: respirando novos movimentos para cena* realizado na Escola de Teatro e Dança da UFPA.

Método GYROKINESIS®

O método **GYROTONIC®**, criado por Juliu Horvath no final dos anos 70, é inspirado nos princípios-chaves do Yoga, tai-chi-chuan, natação, ginástica artística e balé. É um método de descoberta e de (re)educação corporal através do movimento através da construção da consciência e de uma auto-organização interna, a qual propicia um equilíbrio no eixo físico-emocional.

De origem húngara, mas criado na Romênia, Horvarth, desde criança, praticou diversos esportes, tal como natação, ginástica, remo e outros. Aos 19 anos começou a se interessar pelo balé clássico, tornando-se solista do corpo de baile da *Romanian State Ballet*. Em 1970 foi para os Estados Unidos onde passou a dançar no *New York City Opera*, e mais tarde tornou-se primeiro bailarino do *Houston Ballet*, até que uma lesão no tendão de Aquiles fez com que parasse sua carreira de bailarino.

Almejado recuperar sua forma física, iniciou uma profunda experiência e estudo do Yoga e Acupuntura. No processo, ele observou atentamente os elementos

da natureza, e desenvolveu um vocabulário de exercícios e princípios próprios, criando assim uma série de movimentos praticados no solo, conhecido originalmente de "Yoga para Bailarinos", e hoje é denominado de **GYROKINESIS®**, o qual constitui a base de todos os exercícios de movimentos de **GYROTONIC®**,

O primeiro nível de **GYROKINESIS®**, denominado como **THE ESSENTIALS OF BODY KINETICS™** - A essência do corpo dinâmico – é a base de toda a metodologia. A palavra chave é fluidez, onde as posturas não são mantidas por longos períodos de tempo, elas se conectam umas com as outras de forma harmoniosa através da respiração. Segundo Rita Renha (2010), o método trabalha o corpo em sua plenitude, priorizando a capacidade funcional da coluna vertebral coordenados com a respiração:

> O método Gyrotonic trabalha o corpo como um todo ao invés de atuar em partes de forma isolada, priorizando a capacidade funcional da coluna vertebral. Consiste num sistema de exercícios cujos movimentos circulares e em espirais, contínuos, rítmicos e integrados aos padrões ventilatórios correspondentes, exploram a tridimensionalidade do corpo através do elemento rotação (torção) e as mudanças de direções em planos combinados. Dessa forma, difere-se da maioria dos sistemas de exercícios, já que estes utilizam movimentos lineares ou isolados (flexão-extensão/abdução-adução), que levam ao uso de força sem coordenação e essencialmente restringem a energia circulante do corpo, causando acúmulo e estagnação. (RENHA, 2010, p. 342).

As aulas de **GYROKINESIS®** podem ser iniciadas com uma automassagem ou com esfoliação utilizando uma toalha de banho que estimula pele, músculos, articulações, ossos e órgãos internos.

Despertar a sensibilidade superficial e profunda da pele[5] é necessário para o desenvolvimento da percepção consciente da pele, de suas funções e de sua relação com o interior do corpo, que segundo Dascal (2008) "estar mais consciente da própria pele ajuda a obter uma imagem mais clara do corpo" (DASCAL, 2008, p. 80). Além da sensibilização da pele, as aulas de **GYROTONIC®** podem iniciar diretamente pela sequencia de movimentos de *Arch and Curl* (extensão e flexão da

[5] A pele, ou tegumento, e suas estruturas anexas (pelos, glândulas e unhas) constituem o sistema tegumentar. Incluído nesse sistema estão os milhões de receptores sensitivos da pele e sua extensa rede vascular. A pele é uma interface dinâmica entre o corpo e o ambiente externo, e protege o corpo do ambiente até mesmo quando interage com o ambiente. (VAN de GRAAFF, 2003,p. 106)

coluna), realizados inicialmente na posição sentada em um banquinho e evoluiu para posições deitadas ou em pé.

> As posturas não são mantidas por longos períodos de tempo. Ao invés disso, elas conectam-se umas com as outras harmoniosamente através da respiração, fazendo os exercícios parecerem mais com uma dança do que com uma prática tradicional do Yoga. Estas contínuas transições promovem a estimulação cardiovascular – aeróbica, ora vigorosa, ora suave (dependendo da intensidade e velocidade com que os exercícios são executados). (RENHA, 2010, p. 343)

Utilizado principalmente por dançarinos, **GYROTONIC®** e **GYROKINESIS®** também treina atletas, e atendem aos indivíduos que precisam de reabilitação, como também por pessoas que buscam a saúde e a aptidão física. Nos EUA e Europa, **GYROTONIC®** e **GYROKINESIS®** são indicados por ortopedistas e fisioterapeutas como condicionamento físico, tanto no trabalho preventivo como no auxílio da reabilitação (KITAJIMA;YASUI; MAYUZUMI; MEREN, 2002).

Alguns Princípios-Chaves

O conhecimento de alguns princípios básicos do trabalho do **GYROKINESIS®** ajudará a compreender alguns exercícios. Esses princípios incluem a estabilização através do contraste, criação de espaço entre as articulações, movimentos e padrões respiratórios correspondentes, a intenção como força motriz que move o corpo, estreitamento da pélvis, *scooping* das pernas e dos braços e a visão que orienta todo movimento.

O primeiro princípio é a ideia de criar estabilização por contraste. Ou seja, ao inves de criar estabilização através da fixação ou o uso do corpo em uma posição particular, as sessões de **GYROKINESIS®** incentiva o executante a encontrar um equilíbrio através do uso de forças opostas a partir do centro do corpo para as extremidades. Em outras palavras, no ponto de iniciação de duas forças opostas, há energia e estabilidade e do centro de gravidade que reflete uma atividade, ao mesmo tempo centrífuga e centrípeta.

Campbell & Miles (2006) explica esse princípio com o seguinte exemplo:

> Imagine-se na margem de um lago, estendendo a mão para ajudar a puxar um nadador para a margem. Você estende completamente o seu braço para alcançar a mão do nadador, você se conecta, simultaneamente, fortemente,

> os músculos do seu *core*[6] abdominal, enquanto enraíza sua poderosa energia de seu sacro, pernas e pés. Mesmo assim, essa oposição não é estática, em vez disso, há uma onda contínua, como uma pulsação de alcançar para fora a partir do centro do corpo. Desta forma, a estabilidade é alcançada através de um contrapeso de forças opostas.[7] (CAMPBELL & MILES, 2006, p. 148-149, tradução minha)

O segundo princípio é o de criar espaço entre as articulações. Articulações quando são excessivamente compactados, comprimidas, não podem se mover livremente. Uma maneira de criar este espaço é através da oposição de forças descrito acima. Os exercícios do **GYROKINESIS®** requer ao executante a atenção durante a realização do movimento ao redor da articulação realizando o movimento através do uso do próximo princípio aqui abordado: *scooping* (escavar) das pernas e dos braços para dar este espaço ao redor das articulações. Por exemplo:

> [...] quando realiza-se a flexão da perna na articulação do quadril, a sabedoria tradicional sugere que o executante pense em um vinco na articulação do quadril, sugerindo uma ação 90º de flexão. Se em vez disso, pensar na ação de escavar "scooping" no encaixe do quadril (hip socket), e movendo-se em torno da articulação de uma forma circular, irá criar um espaço maior na articulação do quadril. A mesma ideia pode ser aplicado a maioria das principais articulações do corpo8. (CAMPBELL & MILES, 2006, p.149, tradução minha)

Neves (2008), ao falar dos tópicos fundamentais do trabalho, também da atenção ao espaço articular, onde é definido como um espaço interno oriundos da oposição de forças que sustentam, equilibram e movem o corpo e que, aliadas a uma determinada direção óssea, geram uma maior amplitude de movimento articular. (NEVES, 2008). Para exemplificar mais ainda essa ideia de espaço articular, utilizarei o exemplo que Campbell & Milles (2006) no qual a pessoa deve se imaginar dentro de uma enorme bola, e na tentativa de tocar a superficie da bola

[6] Trabalho de estabilização dinâmica que permite o movimento corporal na tridimensionalidade.
[7] Imagine standing on the shore of a lake, reaching out to help pull a swimmer to shore. As you fully extend your arm to reach for the swimmer's hand you would simultaneously connect strongly into the muscles of your abdominal core, while grounding your energy powerfully through your sacrum, legs and feet. Even this opposition is not static; instead, there is a continuous wave-like pulsation of reaching out and reeling in from the center of the body. In this way, stability is attained through a counterbalance of opposing forces. (CAMPBELL & MILES, 2006, p. 148-149)
[8] For example, when flexing the leg at the hip socket, traditional wisdom would suggest that the mover think of a crease at the hip socket, suggesting a 90*1* folding action. If instead one thinks of creating a scooping action at the hip socket, and moving around the joint in a circular manner, greater space may be attained in the socket. The same idea can apply to most major joints of the body. (CAMPBELL & MILES, 2006, p. 149)

com ambos os braços, estendidos lateralmente, é possível criar esse espaço articular, com isso há liberdade de movimento e amplitude do mesmo.

> [...] veja-se de pé dentro de uma grande bola de exercício. Ela é grande o suficiente que quando você estica os braços para o lado com as palmas para cima na altura dos ombros, você não consegue tocar a superfície interior da bola. Você ativamente os braços para longe da bola. Ativa os braços para longe de seu corpo, tentando tocar a superfície interna com os dedos. Lentamente você leva os seus braços acima da cabeça, mantendo a ideia de alcance, como se estivesse traçando um caminho ao longo do interior da bola em vez de passar diretamente para a cima da cabeça. Assim você cria abertura e espaço em sua articulação do ombro9. (CAMPBELL & MILES, 2006, p.149, tradução minha)

Outro princípio diz respeito a importância da respiração na execução dos movimentos, onde movimento gera respiração, e respiração gera movimento. Em seu nível mais básico, isso envolve inspiração e expiração no local apropriado no movimento: geralmente, quando inspiramos os movimentos são de expandir ou abrir, e quando expiramos os movimentos são de contrair ou fechar. Na inclinação lateral do tronco, no início do movimento (expansão) deve inspirar, enquanto que no final do movimento (contração) ocorre a expiração.

Nas sessões de **GYROKINESIS®** são utilizadas diferentes formas de respirar, várias delas sao semelhantes aos *pranayama*[10] realizados nas sessões de Yoga. Entre os padrões respiratórios representativos, incluem, entre outros, a Respiração de Expulsar (*Expelling Breath*), uma respiração lenta, que emite um som de "whoosh" semelhante com o suspiro do oceano; ou a Respiração Tosse (*Coughing Breath*), uma respiração intensa semelhante a um movimento lento de uma tosse, que ativa os músculos abdominais profundos.

Outro prinicipio importante dentro do método **GYROKINESIS®** é o *Narrowing the pelvis*, ou estreitamento da pelvis, o qual concentra a energia para

[9] For example, see yourself standing inside of a big, plastic exercise ball. It is large enough that when you stretch your arms out to the side with palms up at shoulder level, you cannot quite touch the inside surface of the ball. Actively lengthen the arms out away from your body, trying to touch the inner surface with your fingertips. As you slowly bring your arms overhead, maintain this reach, as if you were tracing a path along the inside of the ball rather than moving directly toward the endpoint overhead. Thus you create openness and space in your shoulder joint.

[10] *Pranayama* é uma prática de respiração controlada, na qual aumenta a vitalidade e a concentração mental, além de expandir o nível de consciência. A respiração atua como uma ponte para o sistema nervoso e por meio das práticas de *pranayama*, é possível observar o nível de profundidade de sua conexão com a mente. Assim como a respiração se altera de acordo com os estados de espírito, também os estados psicológicos podem ser alterados pelo controle da respiração. [...] (BROWN, 2009, p.314)

dentro em direção ao centro, como também auxilia no alongamento da coluna vertebral em duas direções: cranialmente (em direção à cabeça) e caudalmente (em direção ao coccix).

> [...] um par de imagens pode ajudar a trazer o termo [narrowing the pelvis] à vida. Visualize uma bola de futebol dentro de sua pélvis. Se você utilizar os músculos profundos para espremer essa bola de futebol, a forma será alterada e a bola se trasnformará numa bola de futebol americano. Assim, a pelve na verdade se torna mais estreita. Para uma resposta mais cinestésica, imagine como sua boca se espreme quando você chupa um limão. Transfira esse sentimento para entro de sua pelvis, e sinta o estreitamento ocorrer.[11] (CAMPBELL & MILES, 2006, p.149-150, tradução minha)

O estreitamento so ocorre se ativar a musculatura profunda do assoalho pélvico. Numa abordagem anatomica, o *Narrowing of the pelvis* é estabilização dinâmica[12] da coluna isso só pode ocorrer por ativar, de forma seletiva, alguns musculatura profunda na pelve e do assoalho pélvico.

Aplicabilidade do Método GYROKINESIS® na Dança

Nos últimos anos, cada vez mais, artistas e educadores interessam-se pela integração dança e educação somática tornando-se um instrumento para a performance do mundo contemporâneo.

Esse estudo utilizou-se da pesquisa-ação como recurso metodológico com 32 participantes do projeto de extensão *Balekinesis: respirando novos movimentos para cena*, alunos do curso Técnico em Dança e curso de Licenciatura em Dança da Escola de Teatro e Dança da UFPA. Os encontros ocorreram duas vezes na semana com duração de 90 minutos cada no período de três meses. Importante destacar que o grupo era bastante heterogêneo, com vivência nas mais

[11] […] a couple of images may help bring the term to life. Visualize a soccer ball sitting inside your pelvis. As you use deep internal muscles to squeeze the soccer ball, its shape alters to become a football standing on end. Thus, the pelvis actually becomes narrower For a more kinesthetic response, imagine how your mouth puckers up as you suck on a lemon. Transfer that feeling to deep inside the pelvis, and feel the narrowing occur. (CAMPBELL & MILES, 2006, p.149-150)

[12] Segundo Renha (2010) estabilização dinâmica é a capacidade de controlar movimentos intervertebrais e globais do tronco, o que contribui para o controle de movimentos de segmentos distais e a sustentação de carga através do recrutamento coordenado de seus músculos, os eretores da coluna, multifídius, o quadrado lombar, psoas, músculo ilíaco, todos os músculos abdominais e do assoalho pélvico. [...] (RENHA, 2010, p. 345)

diversas áreas da dança, tal como ballet clássico, sapateado, dança do ventre, dança de salão, hip-hop, vogue e dança folclóricas do Pará.

Nesses encontros, os participantes experimentaram o nível 1 do método Gyrokinesis® que atualmente encontra-se formatado por dois tipos de sessões, uma de 60minutos e outra de 90minutos. Para este estudo, foi optado pela sessão de 60minutos por ser a fase inicial do método.

Estas aulas foram vivenciadas pelos participantes quase sempre em sua totalidade. A partir da sexta aula foram privilegiados os exercícios realizados sobre o banco, que é a primeira parte da aula pra mobilização da coluna e os exercícios se concentram especificamente nas torções, flexões e extensão do tronco.

Depois de dois meses de aula foi introduzido no projeto o programa de respiração do **GYROKINESIS®** - **GYROKINESIS® Breathing Program** – somente a sequencia *Shivering Sequence*. Que consiste em uma série de exercícios sincronizados que utiliza uma música instrumental específica para a realização dos movimentos.

A partir daí os alunos foram instigados a pensar numa palavra que representasse para si a sensação sentida após a realização da aula. Posteriormente, foi solicitado que executassem uma sequencia de movimentos, relacionada à palavra anteriormente pensada. No inicio essa improvisação foi realizada no chão, no segundo momento a partir da posição sentada no banco, e no terceiro momento em pé.

No quarto encontro de improvisação, foi solicitado que os alunos trouxessem memorizado um trecho de uma música, de um poema ou de um texto que complementasse a sensação da palavra inicialmente pensada. A experiência consistia em falar o texto memorizado e executar movimentos de **GYROKINESIS®** realizado ao longo dos encontros. No final foi aberto um momento pra que cada um compartilhasse o que aquela experiência significou.

Além das aulas práticas, foram realizadas leituras sobre educação somática, métodos Gyrotonic® e **GYROKINESIS®** apresentação de seminários onde

os participantes executaram e explicaram os exercícios propostos pelo método, além da rica discussão dessa vivência. Os participantes perceberam como essas experiências refletiram no dia-a-dia como também dentro da prática corporal de cada um nos mais diversos aspectos, seja ele emocional, físico, fisiológico ou cinestésico.

No relato de muitos, ficou evidente a sensação de bem estar que a prática proporcionou e a conscientização de que a realização de qualquer movimento coordenado com a respiração parte do conhecimento anatômico proporcionando assim uma (re)educação corporal.

Para Bolsanello (2011) o "não-reconhecimento dos limites das estruturas do corpo pode resultar em acidentes ou em compensações musculoesqueléticas e dores crônicas" (BOLSANELLO, 2011, p. 6).

> A procura de um alinhamento que respeite as estruturas e funções músculo-esqueléticas do corpo se apresenta como um meio preventivo a traumatismos em dança. [...] Para os educadores somáticos, as trocas no movimento não se fazem unicamente pelos exercícios motores voluntários e repetitivos, que às vezes têm a tendência a brecar a aquisição de novas formas de se mexer, mas também por um trabalho de refinamento sensorial. [...] Um trabalho de refinamento da propriocepção facilitará a aprendizagem do dançarino. [...] Agir no intuito de aumentar as possibilidades de escolha, logo, aumentar sua liberdade. (FORTIN, 1999, p. 41-42)

Percebe que por enfatizar a consciência corporal e a aquisição de novas habilidades motoras a Educação Somática tem uma importante contribuição na formação do bailarino e no aprimoramento técnico do movimento, respeitando assim os processos fisiológicos e estruturas musculoesqueléticas do corpo. Fortin (1999) afirma que "os estudantes ao praticarem um método de educação somática além de suas aulas de dança, adaptarão ou mudarão eventualmente sua maneira de trabalhar no interior da aula de dança." (FORTIN, 1999, p. 45).

Considerações Finais

A relação de performance artística associada ao método **GYROKINESIS®** vem se tornando, cada vez mais. Na minha experiência como professora do método, sempre percebi uma grande demanda de pessoas ligadas à área artística,

principalmente da dança, procurando se desenvolver através do método Gyrokinesis®.

Desde 2011 coordeno e realizo projetos de extensão na Escola de Teatro e Dança da UFPA voltado a essa prática. E desde 2008 atendo bailarinos no Gyrotonic® Belém, instituição particular vinculada com o Centro de Dança Ana Unger. A partir da minha experiência nessas instituições é possível perceber a transformação e valorização da performance do artista através do trabalho desenvolvido nas aulas de **GYROKINESIS®** e de **GYROTONIC®**.

Dos princípios vivenciados no Gyrokinesis® surgem novas possibilidades de movimentos de dança a partir do entendimento e da progressão de um conteúdo, pois o método propicia uma reflexão sobre padrões de movimentos, e confere outros novos valores que redimensiona a organização de por onde iniciar e como direcionar o movimento.

O projeto de extensão *Balékinesis respirando novos movimentos para cena*, de maneira semelhante a alguns outros projetos, inclui a educação somática nas suas possíveis interfaces com a dança, através do aprendizado teórico-prático, recurso de investigação corporal e de qualidades diferenciadas de movimento, para fomentar as potencialidades criativas de seus participantes.

Nas aulas de **GYROKINESIS®** além de providenciar possíveis melhoras na performance técnica, e evitar lesões, é também capaz de ampliar a investigação estética do dançarino do ponto de vista expressivo e criativo.

Por ora, percebo que este estudo não é conclusivo, e muito ainda deve ser escrito, vivenciado, experimentado e refletido. Dessa forma faço o convite àqueles que vierem a ler este trabalho: é necessário refletir e contribuir dentro da área da educação somática e a sua relação com a dança como agentes transformadores de novos movimentos para cena.

Referências

BOLSANELLO, Débora. Afinal, o que é educação somática? In: _____ **Em pleno corpo:** educação somática, movimento e saúde. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2010, p.18-31.

_____ . **Mexer sem tirar do lugar:** a educação somática e o profissional de dança. Artigo publicado em http://www.movimentoes.com. Rio de Janeiro, 2011.

BROWN, Christina. **A bíblia do yoga:** o livro definitivo em posturas de yoga. São Paulo: Pensamento, 2009.

CAMPBELL, J; MILES, W. Analyzing the **GYROTONIC®** arch and curl. In **Journal of Bodywork and movement therapies**. V. 10, p147-153, 2006.

DASCAL, Miriam. **Eutonia:** o saber do corpo. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2008.

FORTIN, Sylvie. **Educação Somática**: Novo ingrediente da formação prática em dança. Cadernos do GIPE – CIT. nº2. Salvador: UFBA, 1999.

KITAJIMA, Mie. YASUIT, Toshihide; MAYUZUMI, Makoto.; MEREN, Junji. **A** case study of three-dimensional analysis on gyrotonic method**. In. Science Links Japan. Vol. 49;** Japan, 2002, p. 7-13.

RENHA, Rita. O método **GYROTONIC®**, *The Art of Exercising and Beyond®* a arte de se exercitar e ir além. In: BOLSANELLO, Débora Pereira. **Em pleno corpo:** educação somática, movimento e saúde. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2010, p.342-350.

STRAZZACAPPA, Márcia. Educação Somática: seus princípios e possíveis desdobramentos. In **Repertório:** teatro & dança – Ano 12, n.13 (2009.2) – Salvador: UFBA/PPGAC, 2009.2.

VAN DE GRAAFF, Kent M. **Anatomia humana**. Trad. Da 6. Ed. Original e revisão científica Nader Wafae – Barueri, SP: Manole, 2003.

Rosana Lobo Rosário
Mestranda do PPGARTES da UFPA, é formada em Educação Física e pós graduada em Atividade Física e Saúde. Atuou como bailarina na Escola de Ballet Clássico Vera Lúcia Torres e no Centro de Dança Ana Unger. Foi professora de Dança da Secretaria de Esporte Juventude e Lazer. Atualmente é professora da Escola de Teatro e Dança da UFPA, além de ser instrutora certificada no método **GYROTONIC®** e **GROKINESIS®**.

GYROTONIC®, **GYROKINESIS®** and *The Art of Exercising and Beyond®* are registered trademarks of Gyrotonic Sales Corp and are used with their permission. **THE ESSENTIALS OF BODY KINETICS™** is a trademark of Gyrotonic Sales Corp.

ENTRE A PROFESSORA E A ARTISTA: REFLEXÕES EM TORNO DO HÍBRIDO PROFESSOR-PERFORMER

Denise Pereira Rachel

Programa de pós-graduação do Instituto de Artes da UNESP

deniserachel80@gmail.com

Currículo Plataforma Lattes – http://lattes.cnpq.br/6061278186073290

RESUMO: É possível atuar como artista e professor(a) na sala de aula? Pode a sala de aula constituir-se como espaço de experimentação artística? Estas são algumas das questões que me fizeram retornar à academia, como uma possibilidade de reflexão a respeito de minha atuação como artista e educadora, como forma de organizar experiências e apreender outras concepções de arte/educação dentro e fora da instituição escolar. Para compor esta reflexão, contei principalmente com a colaboração de Naira Ciotti, que discute o conceito de híbrido professor-performer e Valentin Torrens, o qual traz exemplos de diferentes abordagens relacionadas à pedagogia da performance, na constante reformulação pessoal da artista em relação à educadora.

Palavras-chave: arte, educação, performance.

ABSTRACT: Is it possible to act like artist and teacher in classroom? Can classroom compose itself as an artistic experimental space? These are some questions that made me return for academy, as a possibility to though about my actuation like artist and educator, as a form to organize experiences and perceive other conceptions of art/education in and out of the school institution. To compose this reflection, I counted on the contribution of Naira Ciotti, with discussion about the concept hybrid teacher-performer and Valentin Torrens that brings examples of different approaches related to performance pedagogy, with constant personal reformulation of artist in relation to teacher.

Key words: art, education, performance.

Difícil saber como tudo começou. Mas, nessa trajetória incerta que permeia a vida, posso recordar alguns momentos que influenciam até hoje em minhas atitudes e escolhas diante do mundo. Destaco estes momentos como experiências de aprendizagem, de quebra de paradigmas, oportunidades para rever posturas, me

reinventar. Então, convido o leitor a partilhar um pouco de minhas reflexões em torno dessas experiências, neste exercício de escrita que constitui um organizar e reorganizar constante de ideias.

Mulher, afrodescendente, trinta e dois anos de vida, filha de professores, dez anos como professora da rede pública de ensino, vinte anos de educação formal, três anos como artista orientadora do Projeto Vocacional[1], oito anos de trabalho como performer, resolve fazer uma pausa para reflexão em torno de um limiar crítico em sua vida: "há uma cisão entre a minha atuação como artista e como professora". Existe a possibilidade de desburocratizar a relação entre a professora e a artista? Será possível juntar as experiências da artista e da professora dentro e fora da sala de aula? Atuando em um contexto sócio-histórico-cultural em que a separação por categorias, disciplinas, especialidades é algo intrínseco e até, arrisco afirmar, naturalizado, este conflito pode causar certo estranhamento, pois não há explicitamente um problema em isolar o trabalho como artista, do trabalho como professora, pois são categorias diferenciadas de atuação na sociedade. Aí está talvez o primeiro grande dilema.

No entanto, se retornar a um dos momentos fundantes que levaram a este limiar crítico, algo me diz que esta cisão não contribui para o desenvolvimento de uma concepção de ensino, de arte e de vida aberta às mudanças, aos diferentes discursos e práticas possíveis, diferentes formas de se relacionar com o outro (ser vivo, cidade, instituição...). Posso destacar como um destes momentos quando folheei pela primeira vez as páginas do que, aparentemente, seria um livro didático, durante uma das pesquisas para apresentação de seminário, nos tempos em que

1 O Projeto Vocacional é uma iniciativa da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo que teve início em 2000 com foco no trabalho com a linguagem teatral em espaços da periferia da cidade, para formação e acompanhamento de grupos de teatro nestas regiões. Atualmente, além de ter se tornado um programa (fato que garante sua continuidade por prazo indeterminado), o Vocacional ampliou seu campo de ação para outras linguagens artísticas. Mais informações disponíveis no site: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/dec/formacao/vocacional/. Acesso em: 12 jul. 2012.

cursava o antigo magistério no CEFAM-Itaim (Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) e vi aquelas imagens contundentes, em uma estética semelhante às charges de jornais e revistas: um grande funil repleto de pessoas, com uma grande abertura lateral por onde uma multidão escapa, acoplado a funis menores que, ao final da sequência, de toda aquela multidão, apenas uma pessoa é depositada em um pequeno frasco; ou aquela em que nas carteiras enfileiradas estão orelhas e no lugar da cabeça do professor há uma enorme boca que fala ininterruptamente; ou ainda das formas geométricas tristes por não conseguirem se encaixar em uma forma que só contem aberturas circulares... Estas são descrições de alguns dos desenhos feitos por Claudius Ceccon para o livro "Cuidado, escola!", elaborado juntamente com Babette Harper, Miguel Darcy de Oliveira, Rosiska Darcy de Oliveira e apresentado por Paulo Freire, em maio de 1980, mês e ano em que nasci. O choque foi grande – eu estava corroborando para a continuidade daquele tipo de educação representado nas figuras de "Cuidado, escola!"?

Antes de me deparar com aquelas imagens, no início da minha adolescência, tive a oportunidade de fazer um curso de teatro com uma professora que (jamais poderia prever) reencontraria na graduação, no Coletivo Alerta! [2] de performance e intervenção urbana e reencontro agora no mestrado como orientadora, Carminda Mendes André. Neste curso entrei em contato com a linguagem teatral através das técnicas de improvisação de Viola Spolin e, ao término, cenas que surgiram a partir de um texto que escrevi foram levadas ao palco. Lembro-me bem de ter representado em uma das cenas a figura de uma professora extremamente autoritária, que gritava com os alunos o tempo inteiro; em cena aquela atitude me parecia exagerada, bem próxima a um realismo fantástico ou a um expressionismo,

2 O Coletivo Alerta! de performance e intervenção urbana foi um grupo de extensão universitária, vinculado ao Instituto de Artes da UNESP, em atividade entre 2004 e 2008, composto por Alan Livan, Álvaro Dias Cuba, Carminda Mendes André, Danilo Bezerra, Denise Rachel, Diogo Rios, Jordana Dolores, Lia Aleixo, Marcos Ave, Milene Valentir, Tábata Costa, Thaís Carvalho e Vinícius Alcadipani.

mas para o meu primo que foi assistir à peça e cursava o antigo ensino primário, a representação da figura da professora lhe pareceu um retrato fiel daquela que tinha que lidar diariamente na escola. O que parece absurdo para alguns pode ser realidade para outros.

Já graduada, outro momento que posso destacar como fundante para esta reflexão foi quando participei de um dos últimos trabalhos do Coletivo Alerta!, realizado em evento de Teatro Contemporâneo no Centro Cultural São Paulo, numa palestra e cerimônia de posse inventadas, na qual surgiu a Universidade das Couves. Tal instituição foi inspirada nas ideias desenvolvidas pelo Colégio de Patafísica[3], que emergiu no período das chamadas vanguardas históricas artísticas europeias, em que a academia, as verdades científicas, a institucionalização do saber eram questionados de forma bem humorada. Neste evento, usamos e abusamos do recurso do *power point*, programa de computador amplamente utilizado em aulas, seminários, simpósios, congressos... como ferramenta padrão para ilustrar falas acadêmicas. Após longa explanação acerca dos fundamentos da Universidade das Couves, seguia uma espécie de ritual que era uma mistura de posse da Academia Brasileira de Letras, com uma cerimônia do chá ao som de *Je t'aime, moi nos plus* de Jane Birkin e Serge Gainsbourg. A Universidade das Couves não consistia em uma instituição revolucionária, nem pretendia se concretizar como tal, mas brincava com os cânones de eventos institucionais, principalmente aqueles ligados à academia, causando talvez certo ruído em torno dos padrões aos quais nos acostumamos a lidar dentro da universidade.

A partir disso, levanto mais uma questão: a passagem pela academia é uma experiência necessária para a formação do artista e do professor? No caso do

3 Segundo Stewart Home, em seu livro *Assalto à Cultura,* o Colégio de Patafísica advém da ciência homônima de soluções inventadas, proposta por Alfred Jarry (1873-1907) em peças teatrais como *Ubu Rei.* Apesar de não se caracterizar nem como movimento artístico, nem como instituto de educação alternativa e de não ter existido além do plano das ideias propagadas também através de revistas, panfletos, postais, artistas como Joan Miró, Marcel Duchamp, Eugene Ionesco e Marx Ernst declararam-se membros do Colégio.

primeiro, é possível localizar inúmeros exemplos de artistas que nunca cursaram o ensino superior e isso não os impediu necessariamente de exercer a atividade artística, mas neste caso entra um amplo espectro de discussões acerca da condição do artista como profissional ou amador e da precarização das condições de subsistência dos profissionais desta área, no Brasil. Já no segundo, apesar da indicação de prioridade para formação superior dos profissionais que atuam em todos os níveis de ensino, a partir da LDB (Lei de Diretrizes e Bases para a educação) de 1996, o debate em torno de qual seria a formação adequada aos professores dos primeiros anos do ensino fundamental e da educação infantil permanece até hoje sem chegar a um consenso diante das diferentes realidades coexistentes em um país de extensões continentais. [4]

Através desses questionamentos e experiências como estudante e artista, comecei a investigar outras possibilidades de me relacionar com o saber/fazer artístico em sala de aula. Durante este processo, pude confrontar posturas aceitas pelo senso comum como a do professor detentor/transmissor exclusivo do conhecimento e do artista como gênio criador provido de um dom especial que o diferencia dos demais seres humanos. Neste confronto, pude perceber que é possível encarar a figura do professor de outras maneiras, por exemplo, o *professor-mediador* proposto por CHIOVETTO[5]:

4 O fim do curso de magistério em nível médio ocorreu em muitas capitais do Brasil, a partir do momento em que se lançou a obrigatoriedade do diploma em nível superior para lecionar nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil. Entretanto, em estados das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, os chamados professores leigos, que não possuem formação específica para lecionar, continuam em atividade por conta da carência de profissionais qualificados para atender à demanda nessas regiões. Para saber mais a respeito desta discussão vide: BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art4ii. Acesso em: 12 jun. 2012. Vide também, artigo publicado há pouco mais de dez anos atrás, mas que traz importantes aspectos desta discussão: RAINHO, João Marcos. Coisa de Louco. **Revista Educação.** São Paulo: fev. 2001. Disponível em: http://www2.uol.com.br/aprendiz/n_revistas/revista_educacao/fevereiro01/capa.htm. Acesso em: 12 jun. 2012.

5 Para saber mais sobre o conceito de professor-mediador, vide: CHIOVATTO, Milene. O Professor Mediador. **BOLETIM**, Número 24, Outubro/Novembro 2000. Disponível em: http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=13. Acesso em: 12 jul. 2012

> O professor não é um "vaso", um receptáculo repleto de informações e conhecimentos a serem dali retirados e dados aos alunos. O professor é um ser pensante e de ação. Através da reflexão e da ação, deve ser capaz de estabelecer ligações entre os conteúdos a serem transmitidos e as demandas e necessidades do processo educativo pelo qual passam seus alunos, suas respostas em relação ao assunto tratado e, na soma disso tudo, reavaliar suas próprias opiniões. Estabelecer ligações, sem impor uma determinada "verdade", é o aspecto mais delicado da tarefa docente. (CHIOVETTO, 2000)

Para a autora, o professor deve estar entre o conhecimento e o aluno, como facilitador da construção significativa de um saber coletivo, promovendo o diálogo entre artista e público, obra e espectador. Ainda nesta mesma linha, mas propondo um vocábulo mais instigador do que a ação de mediar, está o *professor-provocador*, como uma variação que almeja esclarecer uma possível interpretação do *professor-mediador* como apaziguador de conflitos em sala de aula, para enxergar o docente como um provocador de conflitos no sentido de desacomodar o processo de ensino/aprendizagem, estimular a discussão e o interesse pelo conhecimento. Outras adjetivações que acompanham uma ideia de aperfeiçoamento da função de professor são a do *professor-pesquisador* e do *professor-reflexivo*, como resposta a um possível entendimento de que o professor, no decorrer de sua carreira por diversos motivos, acaba se acomodando a um determinado padrão de conhecimento e de práxis, sem preocupar-se em acompanhar ou relacionar-se com as mudanças sócio-histórico-culturais vigentes; ou ainda, de um professor que simplesmente acata conteúdos estipulados por parâmetros curriculares e livros didáticos sem tecer uma reflexão a respeito da pertinência dos mesmos no contexto em que trabalha[6].

Ao experimentar estas propostas diversificadas de práxis docente, pude perceber que minha relação com os estudantes afastava-se cada vez mais daquele modelo caricatural representado em *Cuidado, Escola!*, junto à ideia de *professor-*

6 Uma ampla discussão sobre essas nomenclaturas em torno da função de professor realizada pelo GEPEC (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Continuada) da Faculdade de Educação da UNICAMP, está organizada no livro: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

profeta[7] como visionário de um futuro melhor para os alunos, a partir de um conhecimento a ser professado de forma reveladora para os mesmos, a qual diminuía gradativamente a medida em que busquei de formas variadas constituir espaços para que os estudantes se sentissem à vontade para falar, discutir, agir coletivamente em torno do saber/fazer artístico. No entanto, ainda persistia a separação entre a atividade da professora e a atividade da artista, pois permanecia o distanciamento do que seria uma obra de arte realizada em contextos diversos do da sala de aula, valorizada por instituições artísticas, reconhecida pelo público ou senso comum como arte e o trabalho artístico realizado pontualmente em sala de aula, como etapa de um processo educacional, que poderia ser lido como cumprimento de tarefas para aquisição de conceitos através de uma avaliação. Foi então que, através de Diego Marques, amigo e integrante do Coletivo Parabelo[8], do qual faço parte atualmente, entrei em contato com o conceito de *híbrido professor-performer* proposto por CIOTTI em sua dissertação de mestrado defendida em 1999, na PUC-SP. A partir deste contato, pude aos poucos experimentar de forma mais consciente – pois essa investigação já era premente desde o início de minha atividade docente, fato que me levou a trabalhar por um tempo como *artista orientadora* ao invés de *professora* no Projeto Vocacional – como se dá esta aproximação entre a professora e a performer, ao levar em conta que a linguagem artística a qual escolhi como prática de vida é a performance. Assim, o primeiro capítulo da presente dissertação é a narrativa de meus embates com estas

7 Toni Negri tem afirmado que jáo não vivemos um tempo de profetas, mas um tempo de militantes; tal afirmação é feita no contexto dos movimentos sociais e políticos: hoje, mais importante do que anunciar o futuro, parece ser produzir cotidianamente o presente, para possibitiar o futuro. Se deslocarmos tal ideia para o campo da educação, não fica difícil falarmos num **professor-profeta,** que do alto de sua sabedoria diz aos outros o que deve ser feito. Mas, para além do professor-profeta, hoje deveríamos estar nos movendo como uma espécie de **professor-militante,** que de seu próprio deserto, de seu próprio terceiro mundo opera ações de transformação, por mínimas que sejam. (GALLO, 2002, p. 170, grifo nosso).

8 O Coletivo Parabelo surgiu em 2005 e é composto por pessoas provenientes de diferentes periferias paulistanas. Atualmente investiga a relação entre corpo e performance no espaço urbano através de ações realizadas em diversos pontos da cidade de São Paulo. Seus integrantes são: Bárbara Kanashiro, Denise Rachel, Diego Marques, Eliane Andrade, Flora Rouanet e Thalita Duarte.

adjetivações relacionadas ao sujeito professor, com foco específico em torno do conceito de *professor-performer*, com o qual almejo maior proximidade na práxis dentro e/ou fora da sala de aula, como proposta de ruptura com a cisão entre professora e artista. Como momento fundante desta fase de experimentação em sala de aula, destaco a oportunidade oferecida por outro amigo e companheiro de graduação, Coletivo Alerta! e mestrado, Alan Livan, professor da EE Maria José e integrante do grupo teatral Tia Tralha, de participar do evento *Construindo um Porto de Poéticas Teatrais*, com a performance *Cuidado! Escola*[9], na qual discutimos questões propostas no livro referido anteriormente através da linguagem da performance.

Dessa forma surge mais um importante questionamento para esta dissertação: o que pode a performance na educação? Ou melhor, o que pode a *arte da performance* na educação? Pois o termo performance possui várias acepções[10] e ao se relacionar com a educação pode sugerir um estudo a respeito do desempenho do professor e demais pessoas envolvidas na ação de educar a partir de uma perspectiva produtivista, isto é, que almeja o aperfeiçoamento quantitativo e qualitativo do desempenho dos envolvidos no processo educacional, com o intuito de produzir melhores resultados (melhorar a *performance* dos professores, aprimorar a *performance* da gestão escolar, avaliar a *performance* do aluno em termos de apreensão de conteúdos). Esta perspectiva é diametralmente oposta à associação que pretendo fazer da arte da performance com a educação, porque esta linguagem artística já se constitui em um contexto de contracultura nas décadas de 1960 e 70, sob influência dos movimentos artísticos das vanguardas históricas da

9 A respeito desta performance ver: MARQUES, Diego. *Cuidado Escola: Em Busca de um Tempo Espaço Relacional.* Disponível no site: http://coletivo-parabelo.blogspot.com. Data de acesso: 12 jul. 2012.

10 SCHECHNER, Richard. **Performance studies: an introduction.** New York: Routledge, 2002.

primeira metade do século XX, segundo GOLDBERG (2006), TORRENS (2007) e COHEN (2009), possuidora de um caráter híbrido, por reunir diferentes áreas não só artísticas mas de outras formas de conhecimento, em um trabalho processual que não tem por objetivo gerar um objeto artístico e portanto é efêmero, se constitui através de uma ação direta no tempo-espaço presente, pela invenção de um vocabulário próprio do performer a partir de suas idiossincrasias, do contexto sócio-histórico-cultural em que vive e das trocas que podem se estabelecer com o outro (ambiente, público, objeto...).

A partir dessa discussão em torno das possíveis interfaces entre performance e educação, pretendo, com esta pesquisa, aprofundar a reflexão acerca de duas proposições de aula: a aula de performance e a aula performática. Neste âmbito, surge um questionamento relacionado à fala de Nelson Leirner[11] em um vídeo institucional sobre o ensino de artes na escola, "Sei que este vídeo tem um determinado fim e então eu gostaria de dar um título a ele, de que arte não se ensina.". Arte se ensina? Posso transpor esta questão para a linguagem da performance. Performance se ensina? O termo *pedagogia da performance,* o qual está em voga, é pertinente com os pressupostos desta linguagem artística?

Em uma conclusão provisória, a pesquisa apresentará uma reflexão a respeito da experiência de levar o projeto Perfografia[12], desenvolvido pelo Coletivo Parabelo, para a instituição escolar, como proposta de aproximação entre o trabalho da professora e da performer junto ao coletivo do qual faz parte. Neste projeto, o

11 Nelson Leirner (1932), se autodenomina artista intermídia e entre inúmeras obras reconhecidas, foi fundador do Grupo Rex (1966-67) junto com Wesley Duke Lee, Geraldo de Barros, Carlos Fajardo, José Resende e Frederico Nasser, o qual realiza a emblemática Exposição-não-exposição, que oferece obras de arte gratuitamente para o público. Mais informações sobre o artista disponíveis em: http://www.nelsonleirner.com.br/. Acesso em 12 jul. 2012. Informações sobre o material didático para o qual Leirner concedeu entrevista, disponíveis em: http://www.artenaescola.org.br/mediateca_todo.php. Acesso em 12 jul. 2012.

12 Para mais informações sobre as edições anteriores do projeto Perfografia, acesse: http://www.coletivo-parabelo.blogspot.com.br/

coletivo propõe uma pesquisa em torno do performer como cartógrafo e da performance como cartografia na relação entre corpo, cidade e a arte da performance a partir do diálogo com referências como: os escritos dos situacionistas[13], o conceito de *zona autônoma temporária* de Hakim Bey[14], o conceito de cartografia proposto por Suely Rolnik[15] e a ideia de *hódos-meta*[16] desenvolvida por Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia. Através desta experiência aparece uma derradeira indagação: se admitirmos que é possível conceber uma pedagogia da performance, existiria(m) método(s) para compartilhar este saber/fazer performático?

Assim, por esta efervescência de inquietações que emergem do conflito entre as concepções de professor e artista, em uma sociedade constituída pela fragmentação das atividades e, por consequência, do próprio indivíduo, intento exercer a capacidade de me (re)inventar nesta prática da escrita acadêmica, em

13 Segundo Stewart Home, em obra citada anteriormente, os situacionistas fizeram parte das vanguardas históricas europeias através do movimento intitulado Internacional Situacionista, organizado em meados da década de 1950 e prosseguiu até o início da década de 60, que reunia membros de diferentes países da Europa como Guy Debord, Raoul Vaneigem, Walter Olmo, Ralph Rumney, entre outros, os quais desenvolveram ações em torno das ideias de situação construída, deriva e psicogeografia como propostas de experienciar e (re)construir o espaço urbano, questionando os padrões vigentes. Debord define o ato de construir situações como algo que "começa nas ruínas do espetáculo moderno" o qual "está ligado à alienação do Velho Mundo" e consiste em uma forma de "quebrar a identificação psicológica do espectador com o herói, para leva-lo à atividade, provocando sua capacidade de revolucionar sua própria vida."

14 Em linhas gerais, podemos dizer que TAZ (zona autônoma temporária) é uma brecha encontrada no sistema vigente para que se estabeleçam de modo efêmero, como estratégia para a não cooptação, formas de organização divergentes. Estas ideias são desenvolvidas em: BEY, Hakim. **TAZ: zona autônoma temporária.** Col. Baderna. São Paulo: Conrad, 2001.

15 Disponível em: http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/. Acesso: 12 jul. 2012.

16 Os autores propõem uma reversão etimológica da palavra *método*, na qual *meta* é o objetivo e *hodos* o percurso, para experimentar uma metodologia que se faz através da experiência, ou seja, do caminho que se faz caminhando. PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2009.

uma narrativa que reúne uma multiplicidade de vozes que me influenciaram e ainda influenciam nesta trajetória. Sem buscar convicções e verdades que podem enrijecer o jogo de cintura necessário para lidar com os desafios inerentes à vida, mas a procura por tantas outras inquietações que podem se constituir como parte destes desafios que dão sentidos (percepção, interpretação, emoção, intuição, afeto) à existência, como forma de resistência a um saber/fazer/viver padronizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CECCON, C; FREIRE, P.; HARPER, B.; OLIVEIRA, M. D.; OLIVEIRA, R. D. **Cuidado, Escola! – Desigualdade, Domesticação e Algumas Saídas**. 30. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

CIOTTI, Naira. **O hibrido professor-performer: uma prática**. Dissertação de mestrado em Comunicação e Semiótica, PUC-SP, 1999.

COHEN, Renato. **Performance Como Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

GALLO, Sílvio. **Em torno de uma educação menor.** In: Dossiê Gilles Deleuze. In Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, v.27 n.2, p.169-178, jul./dez. 2002.

GOLDBERG, RoseLee. **A Arte da Performance: do Futurismo ao Presente**. Trad.: Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

HERNANDÉZ, Fernando. **Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional.** Tradução Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

TORRENS, Valentín(Edic.). **Pedagogia de la performance.** Programas de cursos y talleres. Huesca: Disputación Provincial de Huesca, 2007.

VIDIELLA, Judit. **Pedagogías de contacto: performance y prácticas de corporización.** In DAMIANO, Gilberto Aparecido; PEREIRA, Lucia Helena Pena; OLIVEIRA, Wanderley C.

(org.). Corporeidade e educação: tecendo sentidos... São Paulo: Cultura Acadêmica, p.175-202, 2010.

Denise Pereira Rachel

Professora de artes na rede municipal de ensino de São Paulo, integrante do Coletivo Parabelo de performance urbana. Desenvolve a pesquisa de mestrado intitulada: *Adote o artista não deixe ele virar professor – reflexões acerca das possíveis interfaces entre a arte da performance e o ensino de artes*, sob orientação de Carminda Mendes André, pelo programa de pós graduação do Instituto de Artes da UNESP.

ARTE-EDUCAÇÃO E UM DOS SEUS MEIOS DE EDUCAR: O LIVRO DE ARTE PARA CRIANÇA

Dayla Gonçalves Duarte
Universidade de Brasília – UnB
daylagd@gmail.com
http://lattes.cnpq.br/2210267439520038

RESUMO: Este artigo é uma investigação introdutória, direcionada à pesquisa de livros que tenham por tema as artes visuais/plásticas e se voltem para as crianças. Por meio de seleção de vasta bibliografia, navegações na internet, discussões em grupo e visitas as livrarias, investiga-se, o significado do livro na contemporaneidade, o mesmo como objeto, sua expansão e as alterações no seu significado, passando a pensar nas características dos livros para as crianças, no que tange sua identificação, classificação, história e direcionamento a público específico. Por fim, se explora a associação entre aspectos pedagógicos e literários por um viés histórico, que se apoia em duas outras histórias – a do livro e a da criança – instigando demais reflexões, com o intuito de incentivar o uso do livro de arte para a criança, como objeto criativo que é em seu todo, na fruição da vivência da arte-educação.

Palavras-Chave: Arte-Educação, Criança, Livro.

ABSTRACT: *This article is the beginning of an investigation, directed to a research on books that have the visual/plastic art for children as subject. Through the selection of a wide source on literature, internet, group discussions and visits to bookstores, investigates the significance of the book in contemporary times, as an object, its expansion and changes in its meaning, starting to think through the characteristics of books for children, regarding their identification, classification, history, targeting a specific audience. Finally, we explore the association between educational and literary aspects by a historical bias, which relies on two other stories - the book and the childhood - prompting other reflections, in order to encourage the use of the art book for children as an entirety object that is creative in itself, in the living fruition of the experience of art education.*

Key words: *Art-education, children, book.*

Temos acesso à informação por vários meios. Informações relativas à arte estão em todos eles. O livro, que é um dos meios mais populares e antigos, está vivendo adaptações, mas ainda nos é um suporte importante para se compartilhar conhecimentos de arte e sobre arte. Porém, pensar em livro hoje, não é somente

imaginar a ideia mais comum: um conteúdo impresso em folhas e encadernado, guardado numa estante. O livro, assim como outros meios, passou por adaptações, sofreu expansão da sua pluralidade já existente e está disponível, impresso, *online*, em *kindles*, *ipads* e demais suportes.

A compreensão que se tem hoje sobre o que são as crianças e a especificidade de livros destinados a elas também são reflexos de mudanças históricas. Com a ascensão da classe burguesa no séc. XVIII, que altera o "ser" criança e a responsabilidade da família em relação a ela, modifica-se a relação entre o ensino, o objeto livro e seu conteúdo. Consequentemente, altera-se a percepção do livro para criança, da literatura Infantil. Assim, esta vem sendo percebida mais pelas suas especificidades do que pelo caráter generalista usado para denominar e classificar qualquer livro que seja para a criança.

Entre culturas impressas e digitais e suas combinações, partindo da investigação sobre o que é o livro na contemporaneidade, essa pesquisa se volta para os livros que tem como tema a arte e são direcionados às crianças. Propõe-se a investigar, consultando exemplares impressos, disponíveis no mercado editorial, algumas das características que permitem a classificação desses livros como literatura/livro para criança, assim como seu vínculo à ideia de ensino, destacando sua importância como possibilidade geradora de conhecimento em e de educação em arte.

Livro

Esse objeto tão corriqueiro e que pode, nas mais extremistas hipóteses, vir a desaparecer, já vem sofrendo modificações em sua tecnologia e matéria há aproximadamente seis mil anos e, antes de ter o papel manufaturado como principal suporte, utilizou-se de matérias-primas oriundas de diversas plantas e animais — folha de palmeira e pele de carneiro, por exemplo. Hoje, pode-se pensar nas conexões que associamos ao objeto livro: palavras como *pdf*, *kindles*, *ipad*, *e-book*, livros virtuais, já começam a se incorporar e a se popularizar em nosso vocabulário, não nos restringindo somente ao papel como matéria-prima.

Dentre as definições do que é livro, não se nega o objeto, sua função de registro e propagação de conhecimento. Sobre o aspecto de ser um objeto, ele ainda o é, não perdeu essa característica, mas é preciso falar de sua mutação e da expansão do seu conceito e de sua materialidade. É necessário, portanto, pensar nas alterações da maneira como o livro é atualmente concebido, publicado e lido, indo além do impresso.

O historiador Roger Chartier, em seu livro "A aventura do livro: do leitor ao navegador", diz que o objeto-livro hoje é "a tela sobre a qual o texto eletrônico é lido" e chama a atenção para as diferenças de sua relação com o leitor, "a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler." (CHARTIER, 1999, p.13).

Outro fato que explica as novas atribuições de sentido ao livro em suas diferentes modalidades são as terminologias associadas à *imagem-objeto-livro*, as quais permanecem predominantemente baseadas nas estruturas fundamentais do códex. Essa terminologia (página, índice/*menu*, capítulo etc.) são tão fortes e enraizadas que transferimos as palavras relacionadas ao seu vocabulário para as novas tecnologias e modalidades de publicação, criando uma extensão e modificando o significado do que é o livro como objeto e não criando e redefinindo um novo vocabulário para as novas tecnologias.

Giselle Beiguelman remete este fato a um problema epistemológico: "A identificação do conteúdo *online* com a página reitera a linearidade de uma história sobre o mesmo que se faz pelo apaziguamento das instabilidades." (Beiguelman, 2003, p.11). Já Chartier vê o fato como defasagem e domesticação, no sentido de que se modifica a estrutura e elementos de algo (nesse caso, o livro impresso) que já nos era familiar e, paralelamente, de forma consciente ou inconsciente, faz-se um esforço para continuar impondo os critérios e estruturas do universo do livro impresso para o texto eletrônico. Ele identifica tal fato como uma dificuldade, "de perceber a inovação como inovação" e então há a tentativa de limitar por meio "de nossa terminologia ou de nossos costumes".

Como um exemplo desse mutualismo e simbiose das diferentes possibilidades e especificidades que ambos universos (impresso e eletrônico) permitem, podemos citar os livros virtuais. Estes se utilizam de recursos disponibilizados por sites, blogs, *wordpress*, *tumblrs* e afins, bem como da possibilidade que esses permitem de que haja interferência direta em seus códigos. Os livros virtuais, assim entendidos, evidenciam uma prática de leitura e de escrita multimídia e hipertextual na cibercultura: "publicar um livro, (...) pode ser simplesmente transformar um *weblog*, que tenha características conceituais de livro, em um *website*." (BARROSO, 2011, p.7).

Independente de reflexões e discussões sobre ser necessário ou não a redefinição do livro eletrônico, a realidade é que se expandiu e se redirecionou o seu sentido. Livros impressos e eletrônicos ainda partilham do mesmo "nome" e estão sendo vivenciadas as relações entre superfície e interface. Em virtude disso, hoje se admite o uso da palavra livro para identificar:

> Projetos criativos que têm como denominador comum o fato de expandirem e redirecionarem o sentido objetivo do livro, permitindo pensar experiências de leitura pautadas pela hibridização das mídias e cibridização dos espaços (*on line* e *off line*). (BEIGUELMAN, 2003 pp.10-11).

A partir dessa compreensão acerca do livro na contemporaneidade, podemos seguir na investigação sobre o mesmo, mais especificamente como um suporte destinado a crianças. Isso tornará possível descobrir as relações que se estabelecem entre algumas de suas características e sua potencialidade em artes visuais.

Características dos livros para criança

Temos hoje diversas classificações para os assuntos aos quais se referem os livros, sendo uma delas, por exemplo, os livros sobre arte e, entre esses, os que são destinados às crianças. Quem ou o que determina que esses livros sejam para crianças? Engraçado perceber que mesmo sem nos dar conta, sabemos fazer essa distinção, e isso implica a percepção de que há uma estética e uma linguagem características, que nos fazem criar essa separação de modo quase "inconsciente".

De acordo com as investigações de Jesualdo Sosa (1978), no que diz respeito às características que distinguem uma literatura infantil, quatro elementos se destacam. Os primeiros traços da literatura infantil a caracterizam como uma atividade feliz e fácil, com um final feliz. Feliz e fácil no que diz respeito a toda a dedicação e o esforço que são recompensados. A segunda característica é o uso da imaginação, que a criança usa para se projetar na exploração de seu próprio drama, "O drama é importante para a criança como tradução de seus movimentos interiores e quanto o pequeno leitor, nele, se sente viver." (SOSA, 1978, p.39).

Os dois outros elementos seriam a técnica do desenvolvimento, isto é, a maneira como se apresenta a invenção, e a linguagem, o instrumento utilizado no desenvolvimento do drama. Na técnica, nos seria dado admirar e analisar o modo como o autor desenvolve o entrecho dos acontecimentos ante o suposto desejo do leitor, a maneira que distribui os elementos imprescindíveis, reais ou ilusórios, para o desenvolvimento do assunto. Já na linguagem, pode-se perceber a habilidade do criador: "Quanto mais depurada a expressão, quanto mais simples e bela a entonação da linguagem, mais a criança apreciará a leitura, para a qual se sentirá mais atraída" (SOSA, 1978, p.39).

Regina Zilberman também apresenta algumas características particulares do gênero. Para ela, a literatura infantil está estritamente direcionada a certo tipo de leitor: a criança. Além disso, todos os meios empregados pela autora para estabelecer uma comunicação com o leitor infantil podem ser resumidos sob a denominação de **adaptação estrutural**: assunto, forma, estilo e meio. (ZILBERMAN, 1987, pp. 50-52). Temos assim, de modo resumido, o seguinte:

— Adaptação de assunto: não excluindo que não existam histórias originais, admite-se que sempre há a preocupação de se pressupor a compreensão de mundo do receptor e por isso há uma restrição no tratamento de certos temas, ou seja, o seu uso visa não colher ou identificar a opinião do leitor, mas formar suas opiniões

(Hunt, 2011, p.85), quem escreve são adultos e, portanto se percebe controle, decisões morais.

— Adaptação da forma: leva-se em consideração a percepção do leitor sobre o real. O enredo, na maioria das vezes, se dá de forma linear; os personagens são pensados para motivar identificação; há uso de *flashbacks* ou se interrompe o andamento da história para introduzir conceitos e ensinamentos morais, ou ainda, o autor, para manter a atenção, evita trechos muito longos e adota mecanismos de suspense, intensificando a ação da aventura.

— Adaptação de estilo: refere-se ao vocabulário, morfologia e formulação sintática. Na literatura infantil, temos frases e elos frasais relativamente curtos, poucas orações subordinadas, geralmente de primeiro grau, utilização mínima da voz passiva e do discurso indireto, pouco uso de atributos e designações mais elaboradas e falta quase total de compostos nominais mais complexos. Como exemplos, podemos destacar a puerilidade, que se percebe principalmente pelo uso de diminutivos, ou de palavras ou termos infantilizados, e na presença de marcações do discurso oral (Hunt, 2011, p.160): "Na nossa rua tem uma casa vermelha, cor de xangô (...) Ele morava sozinho – mas acompanhado de muitos livros e fotos que ele mesmo havia tirado. **Ah**, e também tinha dois gatos..." (LÜHNING, 2011, p.7); "**Era uma vez** um país chamado Brasil" (FIGUEIREDO, 2011, p.11); "Eu gostava muito de visitar minha Tia Tarsila.(...) Ela foi, **muito, muito** famosa, você deve conhecer algumas pinturas que ela fez." (AMARAL, 2011, contracapa)

— Adaptação do meio: presença de ilustrações e demais referências visuais, que são características antecipatórias. Às vezes, é somente por elas — nem chegando a ler o texto do livro ou saber da editora responsável pela publicação —, que muitos classificam os livros para criança. Entram aqui elementos de paratexto: formato do livro, fonte tipográfica, título, capa, guardas, frontispício, quantidade de páginas, gramatura do papel, cor etc. Como escreveu Regina Zilberman, pode-se considerar a existência de uma literatura infantil, com características bem definidas referentes aos aspectos editoriais.

Livros para criança como meio de ensino

Historicamente, sabemos que a criança e a infância nem sempre foram tratadas com a especificidade que são hoje. Por meio de várias mudanças indiretas e diretas, progressivas, somente durante o século XVII a palavra **infância** ganha um sentido semelhante ao atual (ARIÈS, 1981). No século XVIII, posteriormente à ascensão das famílias burguesas, a criança e a escola sofreram alterações em como são e eram vistas socialmente. A família passa a ser responsável pela formação social e pela educação de seus membros. É basicamente nesse cenário que educadores vêem a possibilidade de usar a literatura como tática pedagógica.

Há divergências sobre a origem da literatura infantil e seu significado atual. Alguns pesquisadores, como Regina Zilberman e Maria Lúcia Amaral, por exemplo, aceitam a origem associada aos aspectos pedagógicos, cujo aparecimento se estabelece em meados do século XVIII. Porém, há pesquisadores, como Lúcia Pimentel Góes, que questionam e propõem que é no século XVIII que ocorre o surgimento do livro infantil, mas que a literatura infantil tem origem na idade oral do mito. Da mesma forma, Cecília Meireles nos escreve que a literatura, na pluralidade de seus gêneros, tem sua origem na oralidade, é, portanto, muito anterior ao surgimento da escrita e do livro, e que "literatura infantil", tal como é entendida na contemporaneidade, configurasse como uma especialização literária visando particularmente os pequenos leitores. Para a poetisa, a Literatura Infantil "em lugar de ser a que se escreve para as crianças, seria a que as crianças lêem com agrado" (MEIRELES, 1979, p. 77).

Independente de algumas divergências, a relação entre aspectos pedagógicos e literatura no século XVIII é aceita entre alguns teóricos (PERROTTI, 1986) para entender o início do uso de um meio, o livro para criança, como recurso para alcançar objetivos de ensino, objetivos educacionais. Então, o livro para criança oscila desse modo, entre a elaboração literária, detentora de uma capacidade estética que o aproxima da arte, e a formação pedagógica e moral (livros didáticos, de não ficção, e paradidáticos), e cujas funções são amplas e talvez indispensáveis ao ensino.

O livro de arte para crianças

Os livros impressos nos são apresentados desde a infância cronológica como objetos relacionados ao ato de brincar, de aprender, como estímulo à imaginação, à aquisição da linguagem e à ascensão intelectual, seja no ambiente familiar ou escolar. Embora a leitura não seja algo vital, ela é essencial para a sobrevivência em nossa cultura e é vivenciada, aprendida, ensinada, em diversos aspectos e não somente na alfabetização do ABC. Ela é vivenciada na aprendizagem do ler e escrever, que vai além do reconhecimento de determinadas imagens que se associam a sons e a uma grafia.

Mediante isso, o incentivo à leitura em sua plural abrangência pode e deve ser associado à educação do olhar, ao despertar da fruição e à arte-educação. Desde tenra idade o livro de arte para criança ajuda muito bem em todas essas instâncias. No texto de Ana Mae Barbosa, *Arte Educação não é mero exercício escolar*, do livro "A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos" (2008), a autora nos leva a refletir sobre a necessidade da arte para o ser humano no momento da alfabetização. Algumas características dessa importante relação seriam o fato de que alfabetização não se faz apenas juntando letras, o que lembra a fala de outro exímio educador, Paulo Freire, que nos deixou escrito que a "leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra"; e há então, uma alfabetização cultural que é essencial para significação da letra, "A leitura social, cultural e estética do meio ambiente vai dar sentido ao mundo da leitura verbal" (BARBOSA, 2008, p.28). Nesse sentido, a arte facilita o desenvolvimento psicomotor sem podar o processo criador, ativa, assim, uma visualidade que auxilia a diferenciar os aspectos gestálticos e visuais das palavras. Tal diferenciação é uma capacidade básica para apreensão do código verbal, que também é visual.

A pesquisadora Maria Isabel Ferraz Pereira Leite, em seu artigo – *Livros de arte para crianças: um desafio na apropriação de imagens e ampliação de olhares* (2005), também compartilha sua ideia de que ter acesso a fotografias de pinturas, ou a qualquer forma de registro de obra de arte por meio dos livros não substitui a experiência de estar diante de uma obra na sua dimensão real, na sua materialidade, mas é inegável que "todas as experiências do olhar fazem parte de

nossa educação visual" (LEITE, 2005, p.6) e de que a arte nos dá acesso a diferentes verdades e realidades:

> Uma coisa é ver a obra a partir do que ela me faz pensar. A obra me remete a quê? São aspectos que acionam afetividade, desejos, uma descarga maior de subjetividade, imponderabilidade – desafios interessantes para a construção de um olhar crítico e curioso. (LEITE, 2005, p.7)

E é nessa perspectiva de fazer usufruto da arte, da educação, da literatura, da infância, tudo junto e misturado, se explorando as diversas conexões e maneiras de uso das mesmas, para se ampliar e instigar ainda mais o desenvolvimento e participação na criação e uso de alternativas na prática do arte-educar, que essa pesquisa segue, no caminho de reconhecer e valorizar esse objeto criativo — o livro de arte para crianças — independentemente de seu suporte, impresso ou eletrônico, para estimular o hábito de se ler um universo que anseia por ser lido e nos proporciona em sua pluralidade diversas leituras.

Referências

AMARAL, Tarsila do. O Anel Mágico de Tia Tarsila. Cia. das Letrinhas, 2011.

ARIES, Philippe. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BARROSO, Ana Beatriz. Arte, conhecimento e livros virtuais. In: #10.ART, 2011, Brasília. Anais #10.ART, 2011.

BEIGUELMAN, Giselle. O livro depois do livro. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CALDEIRA, Cinderela. Do papiro ao papel manufaturado. Disponível em

http://www.usp.br/espacoaberto/arquivo/2002/espaco24out/vaipara.php?materia=0varia. Acessado em 20/07/2012.

CHARTIER, Roger. A aventura do livro: do leitor ao navegador. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa oficial do Estado de São Paulo, 1999.

FIGUEIREDO, Lenita Miranda de. História da Arte para Criança. Cengage, 2010.

GÓES, Luciana Pimentel. Introdução à Literatura Infantil e Juvenil. São Paulo: Pioneira, 1984.

HUNT, Peter. Crítica, Teoria e Literatura Infantil. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

LEITE, Maria Isabel F.P. Livros de Arte para crianças: um desafio na apropriação de imagens e ampliação de olhares. 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt16/t169.pdf >. Acessado em 28/02/2012.

LÜHNING, Angela. Fotografando Verger. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2011.

MAGALHÃES, Ligia Cademartori e ZILBERMAN, Regina. Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação. São Paulo: Editora Ática, 1987.

MEIRELES, Cecília. Problemas da Literatura Infantil. São Paulo: Sumus, 1979.

PERROTTI, Edmir. O texto sedutor na literatura infantil. São Paulo: Ícone Editora, 1986.

SOSA, Jesualdo. A literatura Infantil: ensaio sobre a ética, a estética e a psicopedagogia da literatura infantil. São Paulo: Cultrix: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1978.

Dayla Gonçalves Duarte

Estudantes de Artes Plásticas - licenciatura da Universidade de Brasília. Tecnóloga em produção publicitária pelas Faculdades Integradas - ICESP. Integrante do grupo de iniciação cientifica em livros virtuais, coordenado pela professora Dra. Ana Beatriz Barroso (VIS/UnB). Pesquisadora em arte-educação, literatura e ilustração, direcionadas a criança e a infância.

RETRATOS DE MULHER: AS RELAÇÕES ENTRE CORPO, MEMÓRIA SOCIAL E VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NO CARIRI CEARENSE.

Marcela dos Santos Lima
Universidade Regional do Cariri – URCA
marceladlima@ig.com.br
http://lattes.cnpq.br/5759494161818095

RESUMO

Este estudo refere-se aos resultados obtidos durante o ano de 2012 com o projeto de pesquisa "Retratos de Mulher – a violência contra a mulher no Cariri", inserido na linha "Processos Criativos nas Artes Cênicas com as Novas Mídias" do grupo de pesquisa: Teatro/Dança e Novas tecnologias - CNPq, liderado por esta pesquisadora. O resultado do estudo culminou na criação do espetáculo de Dança-Teatro "Retratos de Mulher". É sabido que a violência contra a mulher é assunto emergente, sobretudo, no contexto do Cariri Cearense cujo índice é muito elevado. Percebo que o universo feminino é um meio que demonstra as linhas dos preconceitos morais, estéticos, ideológicos e filosóficos, costurados e remendados em corpos femininos no decorrer dos tempos.

Palavras-chaves: Gênero; Memória; Dança-Teatro.

ABSTRACT

This study refers to the results obtained during the year 2012 with the research project "Portraits of Women - Violence against women in Cariri", inserted the line "Creative Processes in the Performing Arts with the New Media" of the research group : Theatre / Dance and New Technologies - CNPq, led by this researcher. The result of the study culminated in the creation of dance-theater show "Portraits of Women". It is known that violence against women is emerging subject, especially in the context of Cariri Cearense whose index is very high. I realize that the female is a medium that shows the lines of moral prejudices, aesthetic, ideological and philosophical, stitched and patched in female bodies throughout the ages.

Key words: Gender; Memory; Dance-theater.

Desvendando o obscuro

O universo feminino há 42 anos habitado por mim, em um corpo de mulher e nas relações que esse corpo-sujeito realiza com o seu externo, tornou-se o ambiente, o núcleo, o útero e o imaginário da artista-professora-pesquisadora que me tornei, sem querer propor um sentido definitivo das coisas e de mim mesma, mas sim, a de alguém sempre a manter-se a caminho. E nesse caminho fecundante pelas investigações e pesquisas sobre o feminino na arte, inicialmente na

Especialização em Estudos Contemporâneos em Dança[1] – UFBA e logo depois no Mestrado em Artes Cênicas do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – PPGAC/UFBA[2], meu corpo, meus olhares e meus gestos, voltaram-se para a pesquisa sobre a violência contra a mulher. Não é forçoso argumentar que, é um assunto extremamente delicado, mas ao mesmo tempo, necessário. É desse lugar que extraio essas páginas para tentar desvendar o obscuro, o grotesco da vida privada na qual acontece à violência doméstica, pois a maioria dos agressores são os próprios maridos, namorados, noivos, amantes e até mesmo os filhos, ou seja, é no espaço familiar e ou doméstico onde esse fenômeno acontece e torna-se rotina.

Esforço-me em procurar entender, mas a realidade das vozes silenciadas que permeiam a construção deste artigo ultrapassa qualquer possibilidade de entendimento. Ao chegar à região do Cariri, sobretudo nas cidades: Barbalha, Juazeiro do Norte e Crato em janeiro de 2011, para assumir o cargo de professora efetiva na Universidade Regional do Cariri, do estado do Ceará, deparei-me com inúmeros casos de violência de gênero que tem na sua expressão máxima o assassinato de mulheres.

No artigo "Femicídio no Ceará: machismo e impunidade?" (2008) as pesquisadoras Maria Helena de Paula e Vívian Matias dos Santos consideram que o Cariri é uma das regiões nas quais se destaca o assassinato de mulheres realizado com extrema perversidade, o que se expressa no seguinte relato:

> Maria Eliana Gonçalves da Silva, 29 anos, Servidora Pública, no dia 21 de junho de 2001, foi assassinada no Cariri, teve os dedos da mão esquerda, e o dedo polegar da mão direita arrancados. Um tiro no lado da cabeça, um tiro na região pélvica, as duas pernas foram amputadas por objeto cortante, ausência dos pés. Seu corpo foi encontrado em um matagal, o motivo do crime não foi publicado na matéria. O laudo sobre a morte de Maria Eliana explicita que a mesma foi morta com um tiro de cima para baixo, no lado direito da cabeça. De acordo com o legista, Maria Eliana teve o dedo polegar arrancado, o que em sua concepção demonstra uma lesão clara de tortura. Além disso, a mão direita apresentava apenas dois dedos, e na mão esquerda nenhum dedo. "Ela também teve as duas pernas amputadas com sinais de que o assassino usou algum tipo de faca para cortá-las, uma vez

[1] Um outro corpo. Uma reflexão sobre a longevidade na carreira do bailarino e sua duração – Hoje você dança... E depois? Monografia publicada no **Cadernos do GIPE-CIT**, nº 18, 2008.
[2] **Corpo, maturidade e envelhecimento**. O feminino e a emergência de outra estética através da dança. Dissertação defendida no Teatro do Movimento, na Escola de Dança - UFBA, no dia 27 de abril de 2009.

> que os cortes eram simétricos. Se esses cortes fossem provocados por animais, eles seriam arredondados e jamais simétricos" explicou.

Nos últimos 12 anos cerca de 200 mulheres foram assassinadas na região, conferindo-se o *femicídio* resultante do machismo, da impunidade e da opressão. A expressão *femicídio* está relacionada ao histórico processo de subordinação e de inferioridade das mulheres em relação aos homens nos contextos das relações sociais, políticas e culturais. Portanto, entende-se por *femicídio*, o assassinato de mulheres por razões relacionadas às relações de gênero.

Outros fatores determinantes na região são os padrões moral e estético característicos do sertão. A imagem do sertão quando relacionada à violência de gênero é normalmente aquela que se julga presente na relação de posse do homem sobre a mulher, definindo esta, como subjugada àquele (MARQUES, 2009).

A violência que se expressa na região do Cariri é considerada como motivo de indignação pública, definida como algo incompatível e absurda se comparada a outras regiões. Diante do obscuro quadro de mortes resultantes da violência contra a mulher no contexto do Cariri, criaram-se vários órgãos em defesa da mulher, entre eles a "Delegacia de Mulher" na cidade do Crato, o "Conselho Municipal dos Direitos da Mulher Cratense", criado pela Lei Nº 1515/93 de 22 de Novembro de 1993, em 2004 foi criado o "Fórum de Mulheres da Região Cariri Centro Sul", dentre vários outros órgãos e instituições responsáveis pela defesa da mulher que sofreu algum tipo de violência. Porém, segue a impunidade gerando uma enorme vulnerabilidade social.

Vidas Silenciadas

> *A arquitetura deste trabalho está enraizada no temporal. Todo problema humano deve ser considerado do ponto de vista do tempo.*
> *Frantz Fanon*

O levantamento dos dados sobre a violência contra a mulher no contexto do Cariri fez-me a partir dos estudos de gêneros, desenvolver o projeto "Retratos de Mulher" que se insere na linha de pesquisa: Processos Criativos nas Artes Cênicas

com as Novas Mídias do grupo de pesquisa: Teatro/Dança e Novas tecnologias, cadastrado no CNPq. Desenvolvi esse projeto na tentativa de conscientizar a urgência e a importância em denunciar a violência contra a mulher - as vozes silenciadas precisam falar.

O projeto visa à pesquisa teórica, levantamento de dados e a criação do espetáculo de dança-teatro "Retratos de Mulher". O interesse em criar o espetáculo se dá na sua visibilidade em instituições, associações e ONGs que são responsáveis em dar proteção e apoio às mulheres que sofreram algum tipo de violência e preconceito social, objetivando ampliar as reflexões advindas da própria vida de mulheres violentadas.

Espetáculo "Retratos de Mulher" – Coreografia e direção geral: Marcela Lima – Fotografia: Diêgo Linard. SESC Juazeiro - 2012

O espetáculo "Retratos de Mulher" problematiza o corpo feminino no novo século, porém, para além dos aspectos socioculturais que estão presentes no corpo sexuado, o espetáculo destaca a crescente luta feminina pelo (re)conhecimento de um espaço, pelo (re)conhecimento de si mesma enquanto corpo-sujeito, dona de sua própria história e de seus desejos. E assim, objetivamos articular uma busca de uma nova identidade feminina a partir do que está em cena em direção à vida real, na perspectiva de ampliar as reflexões da própria vida de mulheres que sofreram

algum tipo de violência. Neste artigo, portanto, abordaremos as questões de gênero imbricadas com os processos criativos que levaram à construção do espetáculo, e refletir para além das perturbações entre o público e privado, revelando o que é oculto e múltiplo em situações de intimidade e de violência contra a mulher.

Compreendemos que a violência contra a mulher não é um assunto e nem uma realidade assentada apenas no Cariri Cearense, encontra-se violência doméstica em todas as classes sociais no e do mundo, assunto esse que atravessa séculos de opressão e de silêncio na história da humanidade. O interdito à palavra, o interdito ao exercício pleno da sexualidade e o interdito à enunciação da sexualidade.

> A interdição à fala feminina encontra raízes assentadas no Novo Testamento, quando Paulo, dirigindo-se a Timóteo, afirmava incisivamente que a mulher deveria ouvir a instrução em silêncio e submissão. Assim, no que se refere à modalidade oral da linguagem, sussurros, lamentos e a cantilena das orações constituíram, por muito tempo, o quinhão discursivo atribuído e concedido às mulheres. (SILVA, *apud*, PIRES, 2008, p. 159).

Esses diálogos iniciais introduzem o tema problema deste artigo: as inter-relações entre os universos: feminino e o masculino e a violência contra a mulher. E assim se estabelece o conflito, não apenas na dialética entre as afirmações da mulher perante a essa nova contemporaneidade, mas também, nas dimensões da própria existência, um devir-a-ser em uma realidade dramática. O trágico encarnado em sangue, suor e lágrimas se manifesta pelo conflito permanente, pela luta entre as possibilidades humanas e suas subjetividades.

Sendo assim, pretendemos através do espetáculo “Retratos de Mulher” que essas possibilidades humanas se traduzam e (re)significam a própria vida, no desejo de mudança, de transformação, na luta entre as forças internas e externas, nas próprias paixões, na lucidez, na loucura, no guardar, o de sempre lembrar, reviver, manter viva a memória, de garantir o reconhecimento de si mesma e do outro, de amar fortemente, de quereres e devires não apenas das cinco intérpretes criador@s que estão em cena e que carregam consigo as imagens de diferentes mulheres, mas também, daqueles que as assistem.

Segundo Leonardo Boff (2002), o homem e a mulher se encontram no mesmo chão comum da humanidade. Falar de gêneros é falar de uma forma muito singular de ser e estar no mundo, questões que atravessam a própria história da humanidade, sempre tensa e conflituosa. Dessa forma, o espetáculo demonstra diferentes questões sociais e culturais que agravam o preconceito contra as mulheres e reafirmam a majestade do patriarcado indo ao encontro dos mistérios da própria existência humana. Para Descartes:

> "O 'destino manifesto' do patriarcado já há quatro mil anos foi sempre este: buscar o dominium mundi, assenhorear-se dos segredos da natureza para submetê-los aos interesses humanos e fazer-se 'mestre e possuidor de todas as coisas'". (DESCARTES, *apud*, BOFF, 2002, p. 19, 20).

Tanto na antiguidade como na contemporaneidade, todos os sentidos da cultura se fundem: na arte, na literatura - reflexos de uma sociedade. Os mitos ancestrais permanecem como se estivéssemos a eles ligados por um cordão umbilical. Percebemos que o universo feminino é um meio que demonstra as linhas dos preconceitos morais, estéticos, ideológicos e filosóficos, costurados e remendados nos corpos femininos no decorrer dos séculos. Ou seja, o corpo é uma complexa história das falas sociais. Nesse sentido, Grosz considera que a discriminação das mulheres encontra base na relação entre o pensamento misógino e a dualidade mente/corpo.

> O pensamento misógino frequentemente encontrou uma justificativa conveniente para a posição social secundária das mulheres ao contê-las no interior dos corpos que são representados, até construídos, como frágeis, imperfeitos, desregrados, não confiáveis, sujeitos a várias instruções que estão fora do controle consciente. A sexualidade feminina e os poderes de reprodução das mulheres são as características (culturais) definidoras das mulheres e, ao mesmo tempo, essas mesmas funções tornam a mulher vulnerável, necessitando de proteção ou de tratamento especial, conforme foi variadamente prescrito pelo patriarcado. (GROSZ, 2000, p. 67).

O corpo feminino enquanto sujeito como tema artístico do espetáculo "Retratos de Mulher" instaura a problemática do corpo como objeto de culto, desejo, submissão e de inferioridade, conceitos cristalizados e fortemente estabelecidos. Dessa forma, este espetáculo se justifica pela necessidade de questionar e fazer refletir sobre a essência histórica na reprodução da imagem feminina como objeto,

com origem na visão masculina e que vai muito além da arte, da literatura. Ou seja, configura-se ainda, em nossa sociedade, a divisão dos gêneros em direção a duas qualidades opostas: "a força para o homem, a beleza para a mulher; para um, 'o trabalho da cidade e do campo', para outra, 'o agasalho da casa'. Fronteiras decisivas entre os papéis, fronteiras decisivas entre as aparências" (VIGARELLO, 2006, p. 24), e assim, aos homens, o cérebro, a inteligência, a razão; às mulheres, o coração, a intuição e a sensibilidade.

A mulher não deve apenas engolir pela garganta dos olhos a beleza e a fome, a mulher verdadeiramente faminta de vida, anseia por mais, ela deseja ser tratada com respeito, anseia por ser aceita, e no mínimo anseia por ser vista sem preconceitos. Ela está pedindo aos gritos que terminem as projeções desrespeitosas que os outros lançam sobre seu corpo, seu rosto, sua idade (ESTÉS, 1994).

Retratos de mulher: retratos do corpo

"Sem dúvida, a memória nutre-se de sobras empilhadas
nos cantos escuros do porão da minha casa.
Estes restos, longe da vista, suplicam ficar a sós comigo,
que eu lhes dê atenção.
Afinal, a memória nem sempre fala,
para isto é mister avivá-la com a invenção,
a que recorro a fim de receber de volta pedaços do passado".
Nelida Piñon

O espetáculo "Retratos de Mulher" se objetiva a representar, traduzir, (re)significar e fazer refletir sobre o universo feminino através do encontro entre dança, teatro e literatura. O corpo da mulher e suas representações no contexto contemporâneo, neste espetáculo, são traduzidos a partir de poesias em formas de gestos, sabores, (des)sabores, memórias e danças. Como objetos poéticos para a construção criativa, apoiamos nas obras das poetizas: Elisa Lucinda, Marina Colasanti e Ana Cristina Cesar. Mulheres importantíssimas para o cenário da literatura nacional e que traduzem em suas escrituras o feminino em diferentes olhares e contextos. Além disso, usamos fatos e projeções de imagens reais que denunciam a violência contra a mulher na região do Cariri.

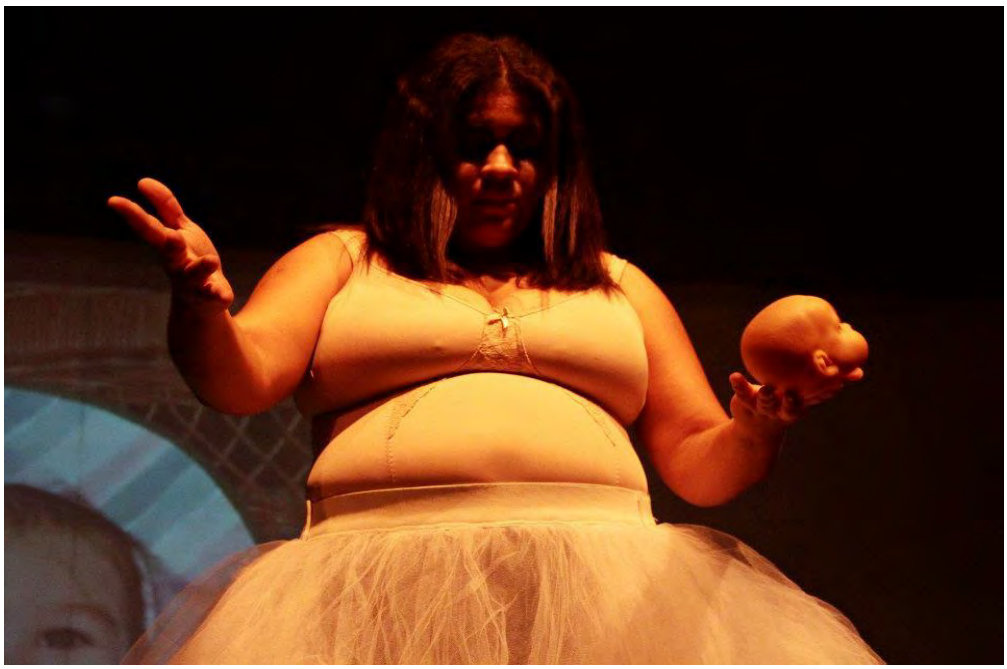
Poemas como "Sexta-feira à Noite" atestam as diferenças entre a subjetividade masculina e a feminina, o sexo por obrigação e a ideia de que a maioria das mulheres espera e acredita em príncipes encantados.

Sexta-feira à noite
os homens acariciam o clitóris das esposas
com dedos molhados de saliva.
o mesmo gesto com que todos os dias
contam dinheiro papéis documentos
e folheiam nas revistas
a vida dos seus ídolos
Sexta-feira à noite
os homens penetram as suas esposas
com tédio e pênis.
o mesmo tédio com que todos os dias
enfiam o carro na garagem
o dedo no nariz
e metem a mão no bolso
para coçar o saco
Sexta-feira à noite
Os homens ressonam de borco
Enquanto as mulheres no escuro
Encaram seu destino
E sonham com o príncipe encantado
(Marina Colasanti)

As construções poéticas dos movimentos foram nascendo a partir das consequências e possíveis desvios do "não querer lembrar". Os poemas presentes na dramaturgia do espetáculo foram de fundamental importância para as conexões estabelecidas entre o externo e o interno do corpo, essas imagens subjacentes das próprias células (re)apropriadas tornaram-se partituras de movimentos, tornaram-se dança, tornaram-se denúncia. Essa denúncia diz respeito às conquistas imbricadas na vivência, tornando-se memória. Essa memória é palpável, registro que gruda na pele traduzido em singularidade. Ela representa um sujeito-saber, uma espécie de pele perfurada, rasgada e impregnada de poros da experiência sensível, é a própria memória da pele que tece o registro do movimento.

Construo este artigo, a partir das experiências vividas em sala de ensaio com as intérpretes-criadoras. Tenho a necessidade, nesse momento, de resgatar e afirmar o "afetivo", de falar sobre o tempo e sobre as mudanças do corpo na singularidade de cada artista e de sua necessidade de se comunicar através do seu único veículo de expressão – o corpo na dança. Sem isolar a arte da vida, penso e

escrevo essas linhas com todo reconhecimento e agradecimento a essas intérpretes-criadoras, pelas quais tenho profundo respeito, carinho e muito cuidado com suas histórias de vida. A cada encontro meu com essas mulheres, encontros de crescimento e aprendizado, a pesquisa foi tomando humanisticamente o seu próprio rumo, sua trajetória, seu corpo. O que aqui venho registrar neste momento é, sobretudo, as minhas impressões e reflexões deste trabalho, cuja germinação, enquanto construção criativa teve um ano de processo até culminar em sua estreia no SESC – Crato em Junho de 2012.



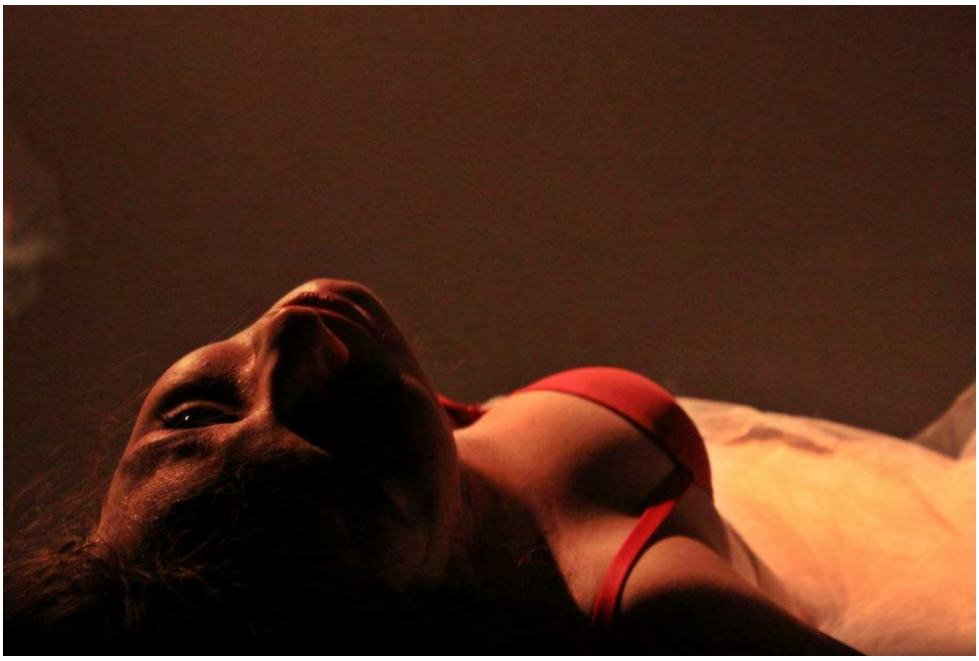
Espetáculo 'Retratos de Mulher' – Coreografia e direção geral Marcela Lima – Fotografia: Diêgo Linard. SESC Juazeiro – 2012.

O corpo que dança é uma forma de ação no mundo e assim o próprio universo da dança se amplia. A coreógrafa francesa Maguy Marin declara que: "[...] a dança precisa estar articulada com a sociedade e, para isso, precisa olhar para além de si mesma" (2003, p. 17). Sendo assim, a construção do corpo criativo do espetáculo "Retratos de Mulher" se deu a partir dos exemplos e das falas das próprias intérpretes-criadoras. Suas histórias de vida, seus olhares, seus corpos, suas danças. Portanto, falo de relações com o mundo. Nessas relações, a dança é construída tornando-se visível da irradiação de um si, de um sujeito que só se

conscientiza do seu próprio viver através das experiências vividas e sentidas corporalmente e aqui, a memória tornou-se dança.

Em “Retratos de Mulher” as relações entre memória e esquecimento se imbricam nas histórias dos sujeitos envolvidos. Presente, passado e futuro se mesclam, pois todas as intérpretes-criadoras passaram por experiências de violência e opressão. O espetáculo inicia com projeções de fotos das intérpretes desde a infância até os dias atuais, traduzindo assim a passagem do tempo, de lembranças e de vida. Esses mapas da existência representam-se na transgressão do tempo presente, cenas de mundos perdidos, mundos distantes, mundos reais, mundos que moram ao lado.

> O corpo se lembra, os ossos se lembram, as articulações se lembram. Até mesmo o dedo mínimo se lembra. A memória se aloja em imagens e sensações nas próprias células. Como uma esponja cheia de água, em qualquer lugar em que a carne seja pressionada, torcida ou mesmo tocada com leveza, pode jorrar dali uma recordação. (ESTÉS,1994, p. 251).



Espetáculo ‘Retratos de Mulher’ – Coreografia e direção geral Marcela Lima – Fotografia: Diêgo Linard. SESC Juazeiro – 2012.

Na sala de ensaio criamos um ambiente de reverberações transpassado pelas inquietações de um fazer artístico, só assim é que se pode afirmar uma

identidade e que a característica principal dessa identidade, seja a busca de constantes renovações galgadas no respeito às singulares. Portanto, é importante identificar de que corpo estou falando. Esse corpo é feminino, um corpo vivo, singular e aberto a diferentes realizações na vida e na dança. Em algum momento esse corpo enfrentou e ultrapassou suas próprias resoluções e questionamentos profundamente individuais e particulares, buscando se representar na vida e na cena. A dança acontece no corpo, ela faz parte de um mundo vivido pelo próprio instrumento ao qual pertence. Esse instrumento, enquanto corpo-veículo, é todo um passado, um presente e um futuro por acontecer.

Sendo assim, o que existe de semelhante entre as intérpretes-criadoras é a permissão de experimentar novos rumos na dança, passando longe dos padrões convencionais, tanto estéticos quanto artísticos. Dessa forma, o corpo tornou-se um universo infinito de espaços ampliados, considero então, que a base para a construção criativa do espetáculo encontra-se na própria memória afetiva das intérpretes. O corpo é memória viva em movimento, lugar onde o subterrâneo do ser torna-se visível. Portanto, essa dança é singular e nasce de uma subjetividade encarnada, uma subjetividade-corpo, construída nas relações com o mundo e no campo da percepção.

Segundo o filósofo Bruce Wilshire, “a questão toda da arte é colocar-nos em contato com coisas que estão longe ou perto demais de nós, para que as vejamos em nossa vida comum, fora do palco” (WILSHIRE, apud, HANNA, 1999, p. 31). Dessa forma, o propósito do espetáculo “Retratos de Mulher” é mostrar, por uma ótica cardíaca, portanto, singular e pessoal, a construção híbrida manifestada da palavra à imagem, com os fatos reais: as mortes, a saudade de mães e de filhas, de amigas, a saudade de ser humano.

Assim, diante de todas essas colocações, instaura-se a necessidade de discutir e ampliar as discussões sobre gênero, reformular conceitos e antigos valores que permeiam o universo humano. E por isso, para sobreviver tratável, me diluo e me reconstruo em pequenos encontros de amor, afeto e de amizade. Eu não quero, não desejo e nem defendo a superficialidade nas relações com o mundo, pois o

mundo (o de fora) e o meu (o de dentro) se mostram no precisar de um pouco mais de delicadeza.

Referências

BOFF, Leonardo, RIBEIRO, Lúcia. **Masculino, feminino:** experiências vividas. Rio de Janeiro: Record, 2007.
ESTÉS, P. Clarissa. **Mulheres que correm com lobos:** mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem. (Trad.) Waldéa Barcellos. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
GROSZ, Elisabeth. Corpors reconfigurados. **Cadernos Pagu** (14). Campinas: Unicamp, 2000.
HANNA, L. Judith. **Dança, sexo e gênero:** signos de identidade, dominação, desafio e desejo. (Trad.) Mauro Gama. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
LIMA, S. Marcela. **Corpo, maturidade e envelhecimento**. O corpo feminino e a emergência de outra estética através da dança. Dissertação de Mestrado. PPGAC/UFBA, 2009.
_____. **Um outro corpo**. Uma reflexão sobre a longevidade na carreira do bailarino e sua duração – Hoje você dança... E depois? Cadernos do GIPE-CIT, nº 18, 2008.
MARIN, Maguy. Por uma arte do presente. In: **Revista Gesto**, nº 2, junho de 2003. Instituto Municipal de Arte e Cultura – RIOARTE. Rio de Janeiro, 2003, p. 17.
MARQUES, Roberto. Gênero, agência e trânsito de mulheres no Cariri contemporâneo. In: SILVA, M. A; BENEVIDES, N. Z; OLIVEIRA JUNIOR (org). **As vozes do tempo**: polissemia das fontes históricas. Fortaleza: EDUECE, 2009.
MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. (Trad.) Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 3ª ed. São Paulo. Martins Fontes. 2006.
PIRES, Maria Isabel (Org.). **Formas e dilemas da representação da mulher na literatura contemporânea**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.
VIGARELLO, Georges. **História da Beleza**: o corpo e a arte de se embelezar, do Renascimento aos dias de hoje. (Trad.) Léo Schlafman. Rio de Janeiro: Ediouro. 2006.
Femicídio no Ceará: machismo e impunidade? Disponível em: http://www.google.com.br/#hl=pt-BR&gs_nf=1&cp=18&gs_id=en&xhr=t&q=Femic%C3%ADdio+no+Cear%C3%A1&pf=p&output=search&sclient=psy-ab&oq=Femic%C3%ADdio+no+Cear%C3%A1&gs_l=&pbx=1&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.r_qf.&fp=4ef4c30d9cd42878&biw=1280&bih=707. Acesso em: 10 Fev. 2012.

Marcela dos Santos Lima

Professora efetiva 40h DE da URCA - Universidade Regional do Cariri - CE. Mestre em Artes Cênicas pelo PPGAC - UFBA. É artista plástica, bailarina profissional pelo Sindicato da Dança do Rio de Janeiro. Atua nas áreas de arte-educação, dança/teatro, consciência corporal, direção, performance e em estudos contemporâneos em dança. Desenvolve pesquisa sobre corpo, estudo de gêneros e visualidade na cena.

TEATRO BIDIMENSIONAL: OUTRAS POSSIBILIDADES NO ENSINO E APRENDIZADO EM MAQUIAGEM, FIGURINO E CENOGRAFIA

Marcela dos Santos Lima
Universidade Regional do Cariri – URCA
marceladlima@ig.com.br
http://lattes.cnpq.br/5759494161818095

Jéssica Sampaio de Lima
Universidade Regional do Cariri – URCA
jpasur@yahoo.com.br
http://lattes.cnpq.br/3580987935550065

RESUMO

Este estudo baseia-se em processos de construção criativa desenvolvidos no decorrer do primeiro e segundo semestres de 2011 e primeiro semestre de 2012 na disciplina Elementos Visuais do Espetáculo II, a qual ministro na Universidade Regional do Cariri - URCA. O objetivo deste artigo é o de refletir sobre o corpo e as criações de imagens advindas de releituras de obras de arte por meio da caracterização de atores (maquiagem e figurino) e suas relações com a fotografia, mas, sobretudo, a construção e a busca de novas formas expressivas e perceptivas no trabalho criativo do ator.

Palavras-chaves: Teatro; Fotografia; Maquiagem.

ABSTRACT

This study is based on building creative processes developed during the first and second halves of 2011 in the discipline of Visual Components Entertainment II, which the Universidade Regional do Cariri - URCA. The objective of this paper is to reflect on the body and the creations of images arising from readings of works of art through the characterization of actors (makeup and costume) and their relationship with photography, but especially, the construction and the search for new forms of expression and perceptive in the actor's creative work.

Key words: Theater; Photography; Construction images.

- Do começo

Como artista plástica, coreógrafa e bailarina, tenho o hábito de dizer que sou produtora de imagens. Ao assumir as disciplinas Elementos Visuais do Espetáculo do curso de Licenciatura em Teatro da URCA - Universidade Regional do Cariri; assumi ao mesmo tempo um compromisso comigo mesma enquanto artista e educadora, o de proporcionar aos alunos o pensar, o refletir e a produzir imagens a

partir de conhecimentos teóricos e práticos relacionados à visualidade do espetáculo. A referida disciplina não possui como objetivo formar cenógrafos, maquiadores, iluminadores e/ou figurinistas, mas, sobretudo, fornecer construtos para se pensar sobre a visualidade e a produção da mesma em uma obra cênica. Pensar em linhas, formas e cores, pensar conscientemente sobre traços-mundo-rasgados de si mesmo e do outro no espaço cênico e, sobretudo, pensar na comunicação que se estabelece entre o corpo do ator/atriz com os elementos visuais do espetáculo e, entre estes, com o espectador, preocupando-se com as ranhuras visuais que geralmente podem acontecer na cena. Estes são alguns conteúdos relacionados a esta disciplina e com os quais tenho me dedicado a pesquisar.

Detenho-me aqui a apenas relatar a experiência vivida por mim e pelos meus alunos da disciplina Elementos Visuais do Espetáculo II durante o ano de 2011, para tanto, utilizo das imagens produzidas como trabalhos finais da referida disciplina e que posteriormente, tornaram-se obras expostas na Galeria de Arte do SESC na cidade do Crato - CE. Divido essas linhas com a aluna Jéssica Sampaio de Lima que muito contribuiu com seus olhares de atriz-produtora e pesquisadora da visualidade.

Objeto Poético Para a Criação

Uma imagem, pintada, esculpida, fotografada,
construída e emoldurada é também um palco, um local para representação.
Alberto Manguel

Os conteúdos básicos a serem trabalhados na disciplina EVE II - Elementos Visuais do Espetáculo II compreendem-se máscaras, maquiagem e figurino. É uma disciplina obrigatória para os alunos do curso de Licenciatura em Teatro e optativa para os alunos do curso de Licenciatura em Artes Visuais da URCA – Universidade Regional do Cariri. Dessa forma, compreendo que a disciplina EVE II encontra-se em um lugar híbrido e interdisciplinar, dialogando não apenas com a construção de imagens cênicas (dentro do contexto do Teatro, Dança e Performance), mas também, com outras linguagens visuais como a Pintura e a Fotografia. O trabalho realizado na referida disciplina utiliza-se da caracterização visual de atores, sendo

esta a base e o ponto de diálogo para traduzir as interseções entre teatro e fotografia.

Um dos objetos poéticos, como fonte de criação e (re)leitura de imagens para o desenvolvimento dos trabalhos realizados durante a disciplina, foi a obra da fotógrafa norte-americana Cindy Sherman. Segundo a pesquisadora Adriana Vaz Ramos, em seu texto: "Teatro Bidimensional: considerações sobre a obra de Cindy Sherman" a artista constrói imagens que são espetáculos fotográficos.

> Sherman, que, tal como uma atriz teatral, explora as várias formas que sua aparência pode assumir, como meio de expressão. Para tanto, a artista dispensa os *softwears* de manipulação de imagens do tipo *photoshop* e utiliza todos os recursos da linguagem de caracterização visual de atores, particularidade que imprime forte teatralidade em sua obra. (RAMOS, 2007, p. 47).

Dessa forma, interessei-me em pesquisar o que Ramos denomina de *Teatro Bidimensional* e, inspirada no trabalho da fotógrafa Cindy Sherman, sobretudo, pela ideia de construção de personagens, recurso este fortemente utilizado em sua obra, sendo Sherman a personagem e a fotógrafa da sua própria encenação, construí a metodologia de ensino para a disciplina EVE II que teve como resultado uma série de registros fotográficos. Alguns desses registros estão presentes neste trabalho.

Teatro Bidimensional, portanto, é objeto deste estudo e ganha corpo quando relacionamos este termo com outras abordagens como a *Fotografia Encenada*. Essa abordagem, não necessariamente nova, realiza conexões com o campo das Artes Cênicas, sobretudo, no que se refere à encenação. Ou seja, tanto o *Teatro Bidimensional*, quanto a *Fotografia Encenada*, imbricam-se com determinados elementos característicos do meio teatral. "Evidentemente, toda arte é específica, mas nem por isso totalmente autônoma: é preciso articular as histórias das artes com as geografias das artes. Sejamos então cartógrafos" (SOULAGES, 2010, p. 67). Nessa cartografia, fazendo-se acontecer, o *Teatro Bidimensional* encontra-se no âmbito da *Fotografia Encenada*, na qual o processo se identifica e se aproxima da criação cênica, sendo necessário em ambos, pensar o cenário, a luz, o figurino e a maquiagem para a realização do registro fotográfico. Este, por sua vez, assume um grande poder de teatralização nos abrindo as potencialidades a múltiplas leituras.

Nesse sentido, ainda sobre a obra de Sherman, é relevante citar a análise de Arlindo Machado para uma maior compreensão sobre o assunto:

> Para Sherman, fotografar consiste menos em apontar a câmera para alguma coisa preexistente e fixar sua imagem na película que em criar cenários e situações imaginárias para serem oferecidas por ela, tal como acontece no cinema de ficção. A fotografia é concebida como criação dramática e cenográfica, ou como *mise-em-scène*, na qual a fotógrafa interpreta ao mesmo tempo os papéis de diretora, dramaturga, desenhista de cenários e atriz. (MACHADO, 2001, p. 134).

Aluna Suzana Carneiro e sua releitura da obra *Aita tamari vahine Judite te parari* de Paul Gauguin. Caracterização: Jaildo Oliveira. Fotografia: Orismídio Duarte.

Ou seja, inspirados na obra de Sherman, realizamos conexões entre a construção dos elementos visuais do espetáculo: cenário, figurino e maquiagem com a fotografia para a realização dos trabalhos que denominamos como *Teatro Bidimensional*, onde cada aluno teve que construir personagens e suas

caracterizações apropriando-se dos conhecimentos corporais e, sobretudo, o de interpretação. Nesse sentido, vale ressaltar que a pose, fortemente presente nos trabalhos fotográficos, segundo Annateresa Fabris é elemento definidor da concepção de identidade, "a pose, é sempre uma atitude teatral. [...] O indivíduo deseja oferecer à objetiva a melhor imagem de si, isto é, uma imagem definida de antemão, a partir de um conjunto de normas, das quais faz parte a percepção do próprio eu social" (2004, p. 35-36). Dessa forma, o trabalho da aluna Suzana Carneiro, traduz essa concepção, lugar no qual a pose para a realização fotográfica (re)signfica a construção de novas identidades enquanto personagens de um "si".

Voltemos ao começo. Iniciei a disciplina EVE II durante o ano de 2011 propondo aos alunos o trabalho de releitura de imagens (obras artísticas), para compor o trabalho de caracterização de atores, lancei ideias para que estes pudessem realizar livremente a sua investigação pessoal. A prática criativa em sala de aula permitiu aos alunos após a seleção da obra para a (re)leitura, desenvolver o trabalho de maquiagem, figurino e cenografia. Sendo assim, feita a caracterização, montávamos a "cena" para que a mesma fosse registrada fotograficamente.

O trabalho final constituiu-se dos registros fotográficos, estes, enquanto imagens assumiriam a narrativa e o drama de uma única cena. Sendo assim, o *Teatro Bidimensional* apropriasse dos conhecimentos dos elementos visuais do espetáculo e traduz a partir da *Fotografia Encenada* a imagem enquanto texto, corpo-imagem enquanto caracterização de atores, corpo-imagem-persona, corpo-imagem-memória.

O *Teatro Bidimensional* responde por ele mesmo, ou seja, a fotografia é a obra em si mesma, tudo é preparado para que uma única cena aconteça e seja registrada: a luz certa, o espaço, a cenografia, a maquiagem, o figurino associado ao poder de representação e de interpretação do ator. Dessa forma, não é forçoso argumentar que a apreciação da obra fotográfica é a sua única forma de fruição, ou seja, a fotografia passa a ser o espetáculo vivo, pulsante nas texturas dos papéis fotográficos e estes sobre seus suportes em direção à retina do espectador.

Fazer teatro é criar e recriar outros mundos nos conhecendo e reconhecendo neles, é dar vida a personagens como potenciação da própria vida, pois somente pela arte revelamos a nossa própria essência na existência.

Aluno Fábio Tavares e sua releitura do famoso auto-retrato de Van Gogh.
Caracterização: Jaildo Oliveira. Fotografia: Orismídio Duarte

Para Merleau-Ponty, “ser corpo, é estar atado a um certo mundo” (2006, p. 2004). Sim, a arte mora na mesma rua que a vida, no endereço de um mesmo corpo-casa, em um mundo de sensações, relações e significações. Algumas palavras são importantes e frequentam este estudo: imagem, corpo e essência. Tudo isso faz parte do próprio viver humano, relacionado ao contexto cênico, isso se potencializa nas cartografias humanas do “ser” ator/atriz, mas também no “ser” do espectador.

Barthes, como *Spectator*, só se interessava pela Fotografia por sentimento; ele queria aprofundá-la, não como uma questão (um tema), mas como uma ferida: vejo, sinto, portanto noto, olho e penso (2011, p. 31). Sendo assim, O *Teatro Bidimensional* permite ao ator/atriz verem-se como representação de si mesmos fora de toda intimidade possível, perante um “si” não em “si” refletindo sobre o mais

profundo da retina, engolindo-se pela garganta dos olhos. Esse foi o caminho metodológico para a construção da disciplina de EVE II, na qual o exercício criativo da e na prática pedagógica nos fez perceber, tantos os alunos quanto a mim, artista e educadora, a infinidade de possibilidades de construção de identidades estéticas.

Aluna Maria Freitas – (re)leitura da obra de Sylvia Ji[1]

Fotografia: Orismídio Duarte. Cenografia: Maria Freitas. Caracterização: Francisco dos Santos

Para toda construção artística é necessário um tempo, um tempo para a criação, para nos ouvirmos e enxergarmos dentro dele. Pois a arte é uma penosa elaboração, agônica enquanto processo, trabalhamos sem rede de segurança, sem garantias, sem proteção. Enquanto artista-educadora-pesquisadora acredito na metodologia do desvio, do deslocamento como um fio condutor para a aventura do criar-pensar. Sendo assim, deslocando o corpo do ator/atriz do espaço tridimensional para o bidimensional, desobedecemos todo o pensamento relacionado ao que se refere ao espaço cênico. Observar a si mesmo enquanto

1 Nascida e radicada em San Francisco, Sylvia Ji terminou em 2005 sua graduação na Academy of Art University of San Francisco com bacharelado em ilustração. Disponível em: http://liveunderconstruction.wordpress.com/2011/04/22/sylvia-jy-caveiras-mexicanas/ acesso em 02/02/2012.

objeto da imagem fotográfica proporcionou aos alunos um criar-pensar diferente, interferindo, influenciando, modificando as relações dos mesmos com o seu entorno.

Considero que o lugar da criação é o lugar do não se deixar destruir, mas sim, o de se reconstruir sempre e eternamente, ou seja, recriar a si mesmo e a vida como um eterno rascunho, ter a coragem de remover e instaurar novas experiências, fazer de um "si" uma escrita poética e se entregar ao "outro" sempre em novos textos para novas leituras. Esse é o objetivo e condição primeira da existência de todo artista para consigo mesmo e para com a sua arte. Nesse sentido, a disciplina EVE II cumpriu o seu objetivo. Ou seja, abrindo o corpo de ator/atriz para novas imagens, novas possibilidades, novas leituras e (re)leituras de si mesmos, dessa forma, os alunos ampliaram suas hipóteses de vida e de "vida na arte", essas possibilidades ganham sentidos em seus registros escritos nos "Diários de Bordo". Dessa forma, nesse momento, compartilho com vocês alguns trechos desses diários, é relevante transcrever aqui esse se deixar manifestar tão vívido em "Notas sobre a Experiência".

Notas Sobre a Experiência

- Relato de Cirlaedna Pereira – Aluna do curso de Licenciatura em Teatro

Estudar maquiagem e figurino é uma das práticas mais mágicas que já fiz e essa disciplina me proporcionou muitas coisas legais, concepções legais. Eu acredito ter vencido meus medos relacionados a essa prática, eu sempre me considerei uma pessoa incapaz e, nas quintas-feiras pela manhã, (dia da disciplina EVE II) eu me transformava em outra pessoa, alguém que passava a se considerar capaz.

- Relato de Francisco dos Santos – Aluno do curso de Licenciatura em Artes Visuais

Todo esse processo, assim como os textos lidos nessa disciplina, ajudou-me a nortear meu pensamento em relação a todo um conjunto de ações que só é possível serem percebidas por um âmbito mais direcionado, como os passos necessários para a montagem de uma peça, o próprio cenário, a maquiagem, o figurino, sempre uma coisa está ligada a outra, como em uma rede, que se uni para formar um todo, e esse todo não estará completo sem uma dessas partes.

- Relato de Karol Luan Sales Oliveira - Aluno do curso de Licenciatura em Artes Visuais

Lendo o livro "A Câmera Clara" de Roland Barthes, um trecho me chamou bastante atenção, neste, o autor diz que a fotografia dentro das artes está mais próxima do Teatro, relacionando isto com a nossa experiência na disciplina, é bem visível que esse diálogo entre foto e Teatro é bem forte.

A fotografia esteve por muito tempo associada a uma condição de ser "apenas" um registro do real. Nas experiências em EVE II pudemos ver e experimentar outro modo de se pensar a fotografia; como uma encenação bidimensional produzida especificamente para a câmera.

Aluna Taynná Alencar - releitura da obra de Sylvia Ji
Fotografia: Dinho Lima. Cenografia e Caracterização: Francisco dos Santos

Os trabalhos realizados na disciplina EVE II giravam em torno da ideia, de doar o corpo de ator e de atriz para a construção cênica. Submergir na imagem poética e vir à tona com sua originalidade, com suas experiências individuais, com ressonâncias do seu ser no mundo. Para a aluna Jéssica Avelino Sampaio a fotografia do início ao fim do processo cria a ideia de uma linha dramatúrgica pra a

leitura, o personagem toma vida e segue um roteiro improvisado com cenas capturadas pelo fotógrafo.

Aluna Jussyanne Emídio – (re)leitura da obra *Moça com Brinco de Pérola* – Vermmer.
Fotografia: Orismídio Duarte. Caracterização: Marcela Lima

Para a referida aluna, trata-se de um Artista-Personagem, colocado na cena-fotografia com a hibridação das linguagens. Os resultados das obras são as poéticas a serem construídas em cena tanto pelo artista personagem como pelo fotógrafo. Sendo assim, para o artista personagem o fotógrafo passa a ser plateia, ele cria a atmosfera, o olhar e a expressão do ator/atriz é diretamente transferido ao fotógrafo que por sua vez faz o recorte da cena. O fotógrafo Diego Linard fala que bidimencionalizar o teatro é trazer para a imagem toda uma carga emocional provando que o sentir vem antes da experiência e a imaginação projeta qualquer ideia em visualidade cabendo a ele transformar toda uma vida em um ângulo, em uma mirada, na contração dos músculos, no movimento e na intimidade.

Fotos do trabalho final de Elementos Visuais do Espetáculo II

Atriz: Jéssica Sampaio. Fotógrafo: Diego Linard. Maquiagem Marcela Lima

Independentemente da escolha, formas e modos de tornarem-se obras de arte, a ética não poderá ficar separada da estética. Seremos sempre "uma certa forma de vida, uma certa ética e uma certa estética da existência" (LARROSA, 2005, p. 81). Não seria possível propor aqui o pensamento raso ou meramente fácil, embora sempre tenha me apoiado no simples, olhando nos olhos dos meus alunos e observando-os a cada novo desafio, na busca de se fazerem obras-primas. Pois não podemos confundir "o simples" com o banal. "O simples é o que pode ser compreendido diante do caos, do hermetismo e dos jargões que, até hoje, tanto protegeram quanto também proibiram o pensamento" (TIBURI, 2008, p. 11). Em cena, na sala de aula, busquemos a sabedoria do simples, de uma docência que se faz artista. Sendo assim, pergunto ao leitor: que tipo de obra de arte você seria?

Referências

BARTHES, Roland. **A câmara clara**. 3º ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.
DERRIDA, Jacques. **Enlouquecer o subjétil**. (Trad.) Geraldo Gerson de Souza. Editora UNESP, São Paulo 1998.
FABRIS, Annateresa. **Identidades virtuais**: uma leitura do retrato fotográfico. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.
IONESCO, I. **Espelhos de luz e sombra**. Catálogo de Exposição. Caixa Cultural São Paulo.
LARROSA, Jorge L. **Nietzsche & a educação**. (Trad.) Semíramis Gorini da Veiga, 2ª ed. Editora Autêntica, 2005.
LIMA, S. Marcela. **Corpo, maturidade e envelhecimento**. O corpo feminino e a emergência de outra estética através da dança. Dissertação de Mestrado. PPGAC/UFBA, 2009.

MACHADO, Arlindo. **O quarto iconoclasmo e outros ensaios hereges**. São Paulo: Editora Papirus, 2001.
MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. (Trad.) Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 3ª ed. São Paulo. Martins Fontes, 2006.
_____. **O olho e o espírito**: seguido de a linguagem indireta e as vozes do silêncio e a dúvida de Cézanne. (Trad.) Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo, Cosac & Naify, 2004.
MANGEL, A. **Lendo imagens**: uma história de amor e ódio. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
RAMOS, A.; THRALL, K. (Orgs.). **Artes cênicas sem fronteiras**. Guararema, SP, 2007.
SOULAGES, François. **Estética da fotografia**: perda e permanência. São Paulo: Editora Senac, 2010.
TIBURI, M.. **Filosofia em comum**: para ler junto. 4º ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

Marcela dos Santos Lima

Professora efetiva 40h DE da URCA - Universidade Regional do Cariri - CE. Mestre em Artes Cênicas pelo PPGAC - UFBA. Atua nas áreas de arte-educação, dança/teatro, consciência corporal, direção, performance e em estudos contemporâneos em dança. Desenvolve pesquisa sobre corpo, estudo de gêneros e visualidade na cena.

Jéssica Sampaio de Lima

Graduanda em Licenciatura em Teatro, atriz e produtora do Grupo Centauro de Teatro, Bolsista PIBID, assistente técnico de cultura da Secretaria de Cultura de Altaneira e produtora do curso dialogo das artes promovido pelo Centro Cultural Banco do Nordeste

FORMAÇÃO CONTINUADA NO PROGRAMA POLO UFU DA REDE ARTE NA ESCOLA

Eliane de Fátima Vieira Tinoco
Universidade Federal de Uberlândia
elianedicult@bol.com.br
http://lattes.cnpq.br/5904621804199084

RESUMO

O Programa Polo UFU da Rede Arte na Escola teve seu início em 2004, a partir da assinatura de convênio entre a Universidade Federal de Uberlândia e o Instituto Arte na Escola em novembro de 2003. Uberlândia já tem tradição no ensino de arte, uma vez que possui cursos de licenciatura nas áreas de música, teatro e artes plásticas. A Rede Municipal de Ensino conta com profissionais habilitados nas três áreas de formação acadêmica oferecidas pela UFU, sendo a grande maioria das artes plásticas. O programa Rede Arte na Escola veio concretizar alguns de nossos sonhos de material de apoio, assessoria ao trabalho do professor de arte em sala de aula e investimentos em cursos, palestras e visitas culturais.

Palavras-chave: formação continuada; ensino de arte; programa.

ABSTRACT

The Programa Polo UFU da Rede Arte na Escola had its beginning in 2004, from the signing of an agreement between the Universidade Federal de Uberlândia and the Instituto Arte na Escola in November 2003. Uberlândia has a tradition in the teaching of art, since it has undergraduate programs in the fields of music, theater and visual arts. The Municipal Schools has qualified professionals in three areas of academic training offered by the UFU, the vast majority of the visual arts. The Programa Rede Arte na Escola came to realize some of our dreams support material, advice to the work of art teacher in the classroom and investments courses, lectures and cultural visits.

Key words: continuing education; art education; program.

Os professores que trabalham na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia – MG contam com um processo de formação continuada, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação desde 1992. Tal secretaria tem à disposição dos encontros de formação continuada um prédio com aproximadamente 2.200m2 de construção, o CEMEPE (Centro Municipal de Estudos e Projetos Especiais – Julieta Diniz). No entanto, os professores mais frequentes a esse local são os de Arte. O grupo de professores é coordenado por um de seus membros que é eleito a cada ano

mediante apresentação de projeto. Esse professor cumpre 20 horas no CEMEPE para cuidar da organização dos encontros, dar atendimento a professores, realizar visitas às escolas e atender às demandas da Secretaria Municipal de Educação.

Um dos núcleos de pesquisa do Instituto de Arte da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) é o NUPEA (Núcleo de Pesquisa no Ensino de Arte) que existe desde 2000 e está cadastrado no CNPQ com certificação pela instituição. O NUPEA tem como objetivo intensificar as possibilidades de conexão entre os saberes constituídos nas práticas docentes dos contextos locais com a produção teórica sobre formação de professores, ensino da arte e poéticas visuais. Esse núcleo também é coordenado por um de seus membros com mandatos bienais.

As ações de formação continuada do Polo UFU da Rede Arte na Escola tiveram início em 2004, após a assinatura de convênio entre a universidade e o Instituto Arte na Escola (IAE). Desse modo, o Programa Rede Arte na Escola não foi o responsável por dar início aos processos de formação continuada em Arte nessa cidade. Tal informação é importante para que se tenha a real dimensão da importância de tal programa para os professores de Arte em Uberlândia. As ações do Polo UFU da Rede Arte na Escola envolvem a assessoria aos dois grupos acima citados.

Outra informação importante é que a Prefeitura Municipal, por meio da Secretaria Municipal de Educação, mantém a disciplina Arte na grade curricular, com aulas em todas as séries da Educação Infantil e Ensino Fundamental, com professores com formação em três linguagens da arte: Música, Teatro e Artes Visuais.

A assessoria do Polo aos dois grupos deu origem a uma série de projetos que passamos a identificar.

Projetos em parceria com o CEMEPE:

Mostra Visualidades

O grupo de professores de Arte das escolas municipais que participa da formação continuada no CEMEPE organiza anualmente, desde 2004, com o apoio do Polo UFU da Rede Arte na Escola, uma exposição denominada Visualidades: Processos e Reflexões no Ensino de Arte. Essas exposições funcionam como testemunhos das

ações pedagógicas realizadas e como prática de formação continuada para os professores. Elas são momentos de avaliação e visibilidade do trabalho realizado pelos docentes a cada ano, por meio de exposições coletivas e simultâneas dos trabalhos de seus alunos.

Na Rede Municipal de Ensino as exposições tinham primeiramente o caráter de Salão e premiavam os melhores trabalhos dos alunos em diferentes etapas. Por terem esse caráter, contavam com a participação de personalidades políticas locais no momento da premiação. Depois, tais exposições passaram a ter o nome de Mostra em duas edições sem premiação, mas com muitos conflitos e discussões quanto aos conceitos e à seleção dos trabalhos e, por esse motivo, foram suspensas de 1996 a 2003.

No ano de 2004 os encontros no CEMEPE foram realizados como cursos de extensão oferecidos pela PROEX/UFU, visando à formação continuada dos educadores. Os professores haviam avaliado, ao final do ano de 2003 que se sentiam inseguros para trabalhar na perspectiva de Projetos de Trabalho apesar de terem estudado a partir de vários autores, dentre eles, Hernández (2000) durante todo aquele ano. Sendo assim, naquele momento uma professora ligada ao Departamento de Artes Visuais da UFU foi convidada para ministrar o curso de extensão em 2004. Ela provocou o grupo de professores para que cada um planejasse um projeto que seria acompanhado por todos os participantes nas reuniões mensais e terminaria com uma exposição que apresentasse todo o processo e os resultados alcançados pelos professores. Via-se aí uma mudança no foco das exposições. Não era mais apenas o trabalho de alunos que estava em evidência e sim o processo de trabalho do professor que levou os alunos àqueles resultados. Os professores de Arte aceitaram a proposta e em dezembro de 2004 realizaram a Mostra Visualidades: Processos e Reflexões no Ensino da Arte, no Centro Administrativo da Prefeitura Municipal de Uberlândia. Cada professor tinha um espaço específico para apresentar as produções visuais, as anotações de seus alunos e os seus próprios textos, explicando o desenvolvimento de seu projeto. Desde então, essa exposição vem acontecendo anualmente. No entanto, passou a

ser realizada nas dependências das escolas com os professores que se interessam em participar. Em média tem havido a participação de quinze escolas.

Circuito Visualidades

Desde 2008, além da Mostra Visualidades, realizamos também o Circuito Visualidades que é um recorte das exposições realizadas nas escolas. A avaliação das exposições nas escolas foi favorável e, com o intuito de publicizar o trabalho em outros lugares, escolhemos três locais públicos (SESC, CEMEPE e Casa de Cultura Graça do Aché) onde os professores pudessem apresentar parte do processo educacional que realizaram. Essa exposição também valoriza o trabalho dos alunos uma vez que os leva para espaços diferentes, com montagem e materiais específicos de curadoria.

Durante a abertura do Circuito Visualidades a cada ano é convidado um professor da Universidade Federal de Uberlândia para fazer uma crítica sobre a exposição e sobre os trabalhos.

Figura 1 - Exposição de bonecos realizados pelos alunos da profª Maricele da E.M. Amanda Teixeira Carneiro no CEMEPE.

Figura 2 – Exposição do trabalho das professoras Vânia, Lana e Glayds da E.M. Sebastiana na Casa de Cultura Graça do Aché.

Viagem Cultural

Entendemos que para uma formação mais abrangente, necessitamos da ampliação da bagagem cultural por meio da fruição estética. As galerias e museus da cidade contemplam parte dessa necessidade. No entanto, acreditamos na importância de

viagens pela riqueza e diversidade cultural do Brasil: construções arquitetônicas, obras artísticas, pela história impregnada nas ruas, nas edificações dos espaços e contextos a serem visitados propiciando experiência de aprendizagem e conhecimentos que contribuem significativamente para a prática e o trabalho educativo.

Temos percebido durante esses anos a reverberação das viagens culturais nas práticas pedagógicas dos professores, principalmente durante as Mostras Visualidades.

Figuras 3 e 4 – Professores em viagem a Curitiba em 2011.

Publicação de livro

Sempre incentivamos que os professores que participam da formação continuada registrassem suas práticas pedagógicas e as publicassem, visto a qualidade, a diversidade e a riqueza dos relatos que se apresentavam nos encontros de formação. Destaca-se o fato de que estas práticas vêm se constituindo ao longo desses vinte e um anos de encontros, trocas, diálogos, parcerias, resistências, enfrentamentos, estudos, reflexões e ações no ensino de Arte. Desse modo, construímos o livro Artes Visuais: Ensino e Aprendizagem – experiências da Rede Pública Municipal de Uberlândia que foi realizado com verbas do Fundo Municipal de Cultura, por meio de resposta a edital público.

Projetos em parceria com o NUPEA:

Falando de Arte

O projeto Falando de Arte aconteceu no ano de 2010 e surgiu a partir da necessidade de divulgação dos conteúdos da DVDteca Arte na Escola para outros públicos que não só os professores de Arte. Aconteceram 13 programas exibidos semanalmente de fevereiro a agosto de 2010 pela TV Universitária, cada um com a duração de 15 minutos. Ao polo cabia escolher o assunto e o DVD a ser exibido, fazer os roteiros e a seleção das cenas a serem exibidas.

Publicação de livro

No ano de 2006 a partir da constatação da falta de material educativo que apresentasse a produção artístico-visual da cidade de Uberlândia, o NUPEA deu início a uma pesquisa. Outra deficiência constatada era em materiais que possibilitassem e respaldassem o exercício e a aprendizagem em leitura de imagem nas aulas de Arte. Após tais constatações, os pesquisadores do NUPEA realizaram várias leituras sobre os métodos de leitura de imagens e deram início à produção de ensaios sobre essa temática. O resultado foi a publicação e distribuição do livro Poéticas Visuais em Uberlândia: ensaios e proposições educativas, conseguida por meio da Lei Municipal de Incentivo à Cultura.

Figura 5 – Livro e material didático Poéticas Visuais em Uberlândia - 2010

Projetos em parceria com CEMEPE e NUPEA

Professor/artista

Em 2011 a partir de uma demanda dos professores de Artes Visuais foi organizado o projeto Professor/artista que trata da organização de atelier livre com o objetivo de promover ações de formação continuada que provoquem a retomada dos processos de criação nos professores de Arte, bem como oportunizar tempo e espaço para a prática das poéticas pessoais, organizar formas de debate sobre as mesmas e estabelecer relações entre a prática dos processos de criação pessoais com a dinâmica do ensinar Arte na Educação Básica.

Salles observa que o convívio entre artistas pode contribuir nos processos de criação (SALLES, 2008). As diferentes abordagens, mantendo suas singularidades, têm contribuído para uma ampliação de nosso conhecimento sobre o objeto estudado. Cada professor trabalha individualmente, com os materiais que leva para o atelier, mas as conversas, as trocas e as críticas que um faz ao trabalho do outro têm possibilitado o aprofundamento de pesquisas e a ampliação de repertório.

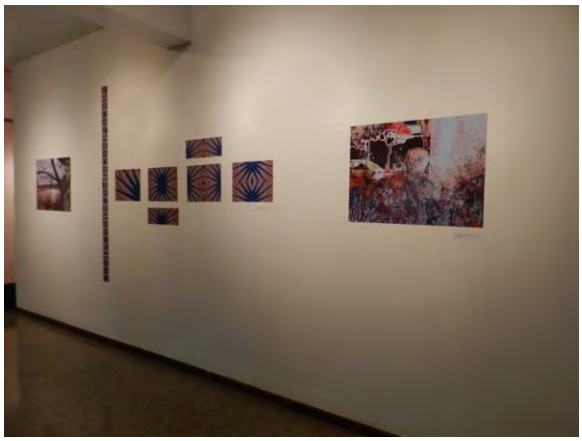


Figura 6 – Parede com fotografias na Exposição Professor/artista no SESC/MG em 2012

Figura 7 – Instalação da profª Mara Rúbia Colli na Exposição Professor/artista no SESC/MG em 2012

Encontros de Reflexões e Ações no Ensino de Arte

Outra ação relevante são os Encontros de Reflexões e Ações no Ensino de Arte que são organizados anualmente em parceria com o Instituto de Arte/UFU. São considerados momento de aprofundamento das discussões acerca do ensino de

Arte na cidade e região. Também são momentos de trocas entre os cursos de licenciatura em Arte mantidos pela UFU. Os professores que participam dos grupos do CEMEPE e do NUPEA são incentivados a escreverem e se inscreverem nas comunicações de experiências e pesquisas dos Encontros, criando oportunidades de registro escrito e imagético de suas práticas. Durante os Encontros acontecem mesas-redondas, palestras, comunicações e mini-cursos nas linguagens de Artes Visuais, Música e Teatro.

Polo UFU da Rede Arte na Escola em Patos de Minas

No ano de 2012 o Programa Rede Arte na Escola na UFU passa a acolher também os professores da cidade de Patos de Minas e região. Tal programa já existia nessa cidade sob o convênio com uma instituição particular que decidiu encerrar suas ações. Nesse momento o IAE entrou em contato com a UFU que acabava de inaugurar um campus nessa cidade e ampliou o convênio, mantendo a coordenação do programa na cidade.

Concluindo

A formação continuada desenvolve-se com ações variadas objetivando a prática pedagógica reflexiva. As ações do Polo UFU da Rede Arte na Escola vieram agregar valor aos processos de formação continuada já existentes uma vez que auxiliam na concretização dos anseios dos grupos de professores por meio de resposta a editais, com verbas da própria UFU e do IAE. A formação continuada é organizada no coletivo pelos professores e pelos coordenadores de cada um dos grupos, assessorados pelo polo, em acordo com o que diz Fernandes:

> Ou seja, abordagens em que a formação é feita *com* os professores e não *para* os professores, num processo em que as práticas não podem deixar de ser um elemento que contextualiza e dá real significado a todo o conjunto de perspectivas teóricas, discussões e reflexões que a formação deve proporcionar. (FERNANDES, 2009, p. 156).

Desse modo, apesar de os processos de formação continuada na cidade de Uberlândia terem sido anteriores à concretização do Polo UFU da Rede Arte na Escola, esse programa veio contribuir para o enriquecimento e fortalecimento das

ações. Além de Patos de Minas, a UFU pretende ampliar o programa para as outras cidades em que está atuando, a partir das demandas que estão chegando. Ao contribuir com a formação continuada de professores, essa instituição auxilia na melhoria do ensino de Arte na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. (Org.) **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002

CIRILO, Aparecido José. (Org.). **Arqueologias da criação** – estudos sobre o processo de criação. Belo Horizonte: Com Arte, 2009.

FAVERO, Sandra. **As inquietações do artista professor**. Disponível em: <C:\Documents and Settings\usuario010\Meus documentos\Disco E\Arte na Escola\texto pesquisa prof artista\Sandra Favero.htm> Acesso em: 12 abr 2012.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender***:* fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

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

ROSSI, Maria Helena Wagner. A compreensão do desenvolvimento estético. In: PILLAR, Analice Dutra. **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001

SALLES, Cecília. **Redes de criação**. Construção da obra de arte. São Paulo: Horizonte, 2008.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais. **Diretrizes Curriculares Básicas do Ensino de Artes.** 2011

www.artenaescola.org.br

www.nupea.fafcs.ufu.br

www.poloufuartenaescola.blogspot.com

Eliane de Fátima Vieira Tinoco
Possui graduação em Educação Artística – Hab. Em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mestre em Educação pela mesma universidade. Atualmente é professora nível 5 da Prefeitura Municipal de Uberlândia, estando cedida para a UFU onde coordena o Polo UFU da Rede Arte na Escola. Autora de materiais pedagógicos do Instituto Arte na Escola. Pesquisadora do NUPEA/UFU.

ARTE E INTERDISCIPLINARIDADE NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: EM BUSCA DE UM NOVO DESENHO CURRICULAR

Débora da Rocha Gaspar
Colégio de Aplicação/UFSC
debygaspar@gmail.com
http://lattes.cnpq.br/4552950915461624

Maria Cristiane Deltregia Reys
Colégio de Aplicação/UFSC
cris_reys@hotmail.com
http://lattes.cnpq.br/0602032030629366

Sheila Maddalozzo
Colégio de Aplicação/UFSC
sheilamaddalozzo@gmail.com
http://lattes.cnpq.br/6845215289240543

RESUMO
Currículos interdisciplinares e arte contemporânea têm muito em comum: hibridismo, quebra de hierarquias e categorias, miscigenação de saberes. Buscando desenvolver ações pedagógicas e práticas expressivas que contribuam com o ensino da Arte na Educação Básica, os professores de Arte do CA/UFSC criaram o grupo de pesquisa EBA – Educação Básica e Arte, que propõe a reformulação curricular da disciplina. A primeira ação do EBA em 2012 é uma intervenção interdisciplinar nos primeiros anos do Ensino Fundamental, rompendo a estrutura formal de horários e de turmas diferenciadas. A abordagem de pesquisa-ação encontra em Barbier (1985), Duncum (2011), Hernández (2007) e Tomaz Tadeu da Silva (2002) algumas referências na busca de um estudo de currículo inovador do tipo integrado, em que as distinções entre as áreas do conhecimento são pouco marcadas.

Palavras-Chave: Arte; Educação Básica; Interdisciplinaridade.

SOMMAIRE
Les parcours interdisciplinaires et l'art contemporain ont beaucoup en commun: l'hybridisme, la rupture des hiérarchies et des catégories, l'assemblage des savoirs. A la recherche d' actions pédagogiques et des pratiques expressives qui aident l'enseignement de l'Art dans l'éducation de 6 à 18 ans, les professeurs d'art du CA/UFSC ont crée le groupe de recherche EBA–Education Scolaire et Art, qui propose la réformation de la discipline. La première action du EBA en 2012 est une intervention interdisciplinaire dans le cours élémentaire, oú c'est rompue la structure formelle des horaires et des classes différentielles. L'abordage de la recherche-action trouve en Barbier (1985), Duncum (2011), Hernández (2007) et Silva (2002) quelques références à la recherche d'une étude de parcours innovateur du genre integré, dans lequel les domaines de la connaissance sont peu démarqués.

Mots-Clés: Art; Education Scolaire; Interdisciplinarité.

Hibridismo, sincretismo e miscigenação são sinônimos pertinentes aos processos artísticos na contemporaneidade, uma mescla de linguagens, técnicas, discursos, em que se rompem as fronteiras estilísticas e as especialidades.

> O que está em questão agora não é simplesmente o fim da unidade – o mundo contemporâneo não propõe o fim da unidade – mas uma outra noção na qual a unidade resultaria não de um núcleo interior profundo, mas da montagem, colagem ou edição de partes e fragmentos, análoga à unidade montada de um produto industrial, de um filme ou de uma ponte de ferro, ou à edição de um vídeo ou de um texto. (COCCHIARALE, 2006, p.64)

Influenciados por essas reflexões que aparecem tanto no universo artístico como educacional quando falamos de práticas interdisciplinares, procuramos desenvolver um desenho não retilíneo, mas fluído, de um currículo em Arte para o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA/UFSC).

Criamos, nesta instituição, o Grupo de Pesquisa EBA – Educação Básica e Arte (CNPq), constituído por oito professores de diferentes linguagens artísticas, que buscam desenvolver pesquisas, ações pedagógicas e práticas expressivas que venham contribuir com o ensino de Arte na Educação Básica. O Grupo EBA pretende repensar a estrutura curricular vigente no CA/UFSC, para romper com a linearidade atual, e ao mesmo tempo, atender às orientações nacionais do Ministério da Educação (BRASIL, 2010a) que preveem um mínimo de 20% do total da carga horária anual a programas e projetos interdisciplinares eletivos no Ensino Fundamental e Médio a fim de superar "o isolamento das pessoas e a compartimentalização de conteúdos rígidos" (ibid., p. 3). Além disso, as normativas consideram a interdisciplinaridade como via que possibilita a "interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento" (BRASIL, 2010a, p. 5; 2012 p. 5) e orientam que o processo educativo deve ocorrer por meio de "currículos flexíveis" (BRASIL, 2010a, p. 7) a partir dos quais o estudante possa participar e fazer escolhas segundo seus interesses.

Tal perspectiva interdisciplinar, já analisada por autores como Zabala (2002) e Domingues (2005) entende a interdisciplinaridade como instigadora de práticas pedagógicas significativas, que aliam saberes de diferentes domínios do

conhecimento. Zabala (2002) compreende a interdisciplinaridade como uma cooperação entre diversas disciplinas que se traduz em um mesmo conjunto de conceitos e métodos de investigação, salientando que a inter-relação das disciplinas com suas especificidades pode proporcionar uma maior compreensão da realidade, a qual é sempre de "natureza complexa" (MORIN, 2000).

Como primeira estratégia em 2012, o Grupo EBA iniciou uma ação interdisciplinar junto às três classes do primeiro ano do Ensino Fundamental do CA/UFSC nas linguagens de Teatro, Música e Artes Visuais, reunindo cinco professoras.

A proposta é integrar as turmas A, B e C em projetos de trabalho (HERNÁNDEZ, 2007) que vivenciem as diferentes facetas do conhecimento em Arte, alternando os momentos de intervenção de cada linguagem em função das necessidades do processo e mesclando os alunos das diferentes classes. Espera-se com isso romper a estrutura formal de horários e de turmas diferenciadas, miscigenando as sessenta crianças em cinco novos grupos, cujas aulas serão pautadas pelo devir dos projetos.

A experiência tem sido constantemente avaliada pelas professoras e servirá como base para futuras intervenções relacionadas à pesquisa que visa à reestruturação da disciplina de Arte no currículo do CA/UFSC.

Com vistas à interdisciplinaridade necessária na contemporaneidade, o Grupo EBA entende que a disciplina de Arte aparece como grande amálgama dos processos rizomáticos, próprios à metodologia por projetos, atuando como agente aglutinador e potencializador de diferentes áreas do conhecimento.

De natureza qualitativa, a pesquisa-ação surge pela motivação sentida na prática dos pesquisadores e com o intuito de melhor atender a comunidade envolvida (BARBIER, 1985). Autores como Duncum (2011), Hernández (2007) e Tomaz Tadeu da Silva (2002) são alguns dos suportes teóricos na busca de um estudo de currículo inovador, mais relacionado ao tipo *Integrado*, em que as distinções entre as áreas de conhecimento são pouco demarcadas.

VIVÊNCIAS E ESPAÇOS COMPARTILHADOS

Cada ação desenvolvida na proposta interdisciplinar foi relatada pelas professoras-pesquisadoras em uma narrativa feita em 'múltiplas vozes', uma elaboração textual compartilhada por todas. Esses registros semanais permitem avaliar gradualmente cada atuação, repercutindo diretamente sobre o planejamento da aula seguinte.

Inicialmente as aulas de Arte nas turmas dos primeiros anos eram divididas por linguagem artística, sendo Música, Teatro e Artes Visuais em dias, horários e espaços separados. Para melhor atender a proposta interdisciplinar, em 2012 as aulas passaram a compartilhar o horário, acontecendo todas no mesmo dia e em sequência. Essa organização favorece em muito a prática educativa, pois permite estender os horários e intercalar as linguagens conforme as necessidades do projeto.

No início do ano, após o primeiro contato com as crianças, delineou-se o tema a ser trabalhado – o "Circo" – por mostrar-se de grande interesse de todos. No auditório do Colégio, a partir da apreciação da canção "O Palhaço e a Bailarina" de Cecília França, as crianças realizaram um desenho diagnóstico, que nos permitiria conhecer suas referências culturais. Em seguida foram formados três grupos: os palhaços, as bailarinas e os músicos, segundo os interesses de cada criança. Neste momento, houve uma primeira grande miscigenação das turmas originais, decorrente das escolhas pessoais. A junção das sessenta crianças foi bastante caótica, mas revelou-se muito significativa.

> No final da tarde, os rastros de papel crepon sobre o palco vazio traziam a vivacidade daquela experiência e a sensação de que realmente uma dinâmica interdisciplinar e multilinguística entre as artes era possível de ser construída e que talvez para isso, assim como nas pós-vanguardas artísticas, tais práticas deveriam ser constituídas pelo acaso, performances, *assemblages* e rizomas, rompendo com as pedagogias tradicionais que povoam o espaço escolar. As crianças traziam seus pais pelas mãos para mostrar o local onde haviam tido aula de Arte naquela tarde, ávidos por narrar a experiência que haviam vivenciado. Será que os momentos caóticos de trocas entre os pares também não gerou uma forma de conhecimento para aquelas crianças? Um conhecimento empírico e interpessoal, subjetivo do ser criança em um espaço que lhes permitiu rir e brincar, imaginar e conhecer o outro? (RELATÓRIO, p. 1)

Nas semanas seguintes visualizamos imagens de obras produzidas por artistas como Degas, Seurat, Lautrec e Kirchner que abordam a temática circense, cenas do *Cirque du Soleil* e o filme *O Circo* de Chaplin. As estratégias educativas realizadas com esses materiais embasaram-se nas relações entre a arte e o imaginário da cultura popular propostas pelos Estudos da Cultura Visual.

> Esta vinculação pode ser interessante para os educadores do campo das artes visuais porque lhes permite transitar do conhecido em direção ao desconhecido, e também porque permite construir pontes, entre termos de apropriações (procedimento que está no fundamento das práticas artísticas), entre a cultura visual popular e as artes visuais tidas como tradicionais, mas que, em situações de intertextualidade, produzem novas representações e significados. (HERNÁNDEZ, 2007, p. 53)

As crianças também elaboraram marionetes de seus personagens preferidos e os apresentaram cenicamente. Criaram a sonorização das cenas: o som do tombo do palhaço, a dança da bailarina, a tensão do equilibrista na corda bamba e o suspense no momento da mágica. Essas composições foram elaboradas pelas crianças a partir da exploração de diferentes materiais, da experimentação e da apreciação de repertórios relacionados ao tema. Por meio das composições foi possível vivenciar processos considerados prioritários para desenvolver o conhecimento em Música (FRANÇA e SWANWICK, 2002, p.10), pois a experimentação que “demanda ouvir, selecionar, rejeitar e controlar o material sonoro” (ibid.) permitiu que as crianças pudessem transferir experiências vividas nas linguagens de Teatro e Artes Visuais para o som.

A partir da temática do Circo, os animais surgem como tema transversal, e a controversa figura do domador foi interpretada pela professora de Teatro em uma vivência pelo drama (CABRAL, 2006), “um processo coletivo de construção de uma narrativa dramática, estimulando os participantes a conceberem teatralmente uma história”. (DESGRANGES, 2010, p. 125). Nesta narrativa pelo drama, o domador, acusado de maltratar os animais, se vê desempregado e as crianças divididas em grupos por personagens circenses (palhaço, equilibrista, músico, mágico, bailarina) deviam ensinar-lhe outro ofício, servindo-se de materiais construídos anteriormente em aula, malabares, narizes de palhaço, bastões de mágico e de bailarinas.

> O Drama constitui-se, assim, em uma experiência que solicita a adesão e a cooperação dos diversos integrantes do grupo. Podemos compreendê-lo como uma forma de arte coletiva, em que os participantes (coordenador e grupo) assumem as funções de dramaturgos, diretores, atores, espectadores, etc. (...) Esses episódios que estruturam as sessões de Drama podem ser compostos por atividades diversas: a narração ou leitura de partes de história; a proposição de jogos de improvisação teatral ou de jogos lúdicos; a concepção e a construção de objetos cênicos; a exploração e criação de músicas e sonoridades. (ibid. p. 125, 127)

Esta temática concluiu-se com a exposição das crianças/personagens no auditório: palhaços, mágicos, equilibristas e bailarinas apresentaram-se ao som das sonorizações criadas por elas. A problemática do domador, por sua vez, introduziu a temática seguinte, os animais, tema desenvolvido no segundo trimestre tendo como referencial a peça *Os Saltimbancos*, de Chico Buarque.

A partir deste novo tema, efetivamos formalmente a divisão das três classes originais A, B e C, reorganizando-as em cinco novas turmas, com doze crianças em cada uma. A divisão dos grupos foi elaborada de maneira muito criteriosa, considerando gênero, perfil, necessidades especiais dos estudantes, entre outros aspectos. As crianças aceitaram muito bem a nova formatação, a qual permite um desenho inédito das classes, miscigenando os estudantes e criando novas turmas. A intenção é revezar semanalmente os grupos entre as cinco professoras, de maneira que todos os estudantes vivenciem todas as atividades, sem perder de vista as necessidades das propostas.

Este segundo projeto de trabalho iniciou-se com a apreciação e execução de algumas das canções de *Os Saltimbancos*, na versão de Chico Buarque. Apesar de ser um clássico no repertório, poucas crianças conheciam a obra que propõe reflexões sobre a organização e as relações de poder na sociedade. Porém, em se tratando de crianças de 1º ano, centramos as aulas na vida dos animais.

As letras e as melodias bastante complexas exigiram vários recortes para viabilizar o trabalho vocal e a memorização. As canções foram apresentadas a partir das particularidades de cada animal e com a expressão sugerida por essas características. A cada nova peça, aumentava a curiosidade das crianças em conhecer ou reencontrar os temas dos outros bichos da história.

A expressão corporal foi um dos focos da proposta desenvolvida conjuntamente pelas professoras de Teatro e Música. As crianças, vestidas com fantasias de animais diversos, criaram sons e movimentos por meio de atividades lúdicas. Concomitantemente, foram elaboradas figuras de animais recortadas em silhueta, com o objetivo de projeção de sombras destes recortes, o que foi feito nas semanas seguintes.

Figuras 1 e 2: Construção das silhuetas para o Teatro de Sombras. Fonte: própria.

Na sala de Teatro, duas turmas reunidas se revezavam, ora como público, ora como manipuladores dos personagens em silhueta atrás da cortina iluminada, enquanto em Música, as crianças trabalhavam a expressão que caracteriza os animais em cada ato, além de arranjos e sonorizações referentes ao tema.

Figuras 3 e 4: Teatro de Sombras. Fonte: própria.

Também foram realizados dobraduras e desenhos complementares sobre a representação de animais. A partir de uma abordagem iconológica e buscando ampliar o repertório visual das crianças, visualizamos imagens de arte com essa temática, desde a pré-história, passando por Picasso, Banksy, Damien Hirst, CowParade até artistas catarinenses. Na sequencia, de acordo com a narrativa dos *Saltimbancos*, as crianças projetaram a sua cidade ideal.

> A proposta foi trabalhar com o sonho da cidade ideal. A cidade ideal para os bichos em *Os Saltimbancos* trazia as necessidades e os sonhos do cachorro, da gata, da galinha. "E o seu sonho qual é? Feche os olhos e imagine que você pode decidir qual o seu lugar ideal: como é esse lugar? Que cor ele tem? O que há nele? Há casas, árvores, pessoas? Olhe para os lados e repare em tudo"! (RELATÓRIO, p. 10)

As crianças realizaram seus desenhos, os recortaram e os colaram sobre um amplo suporte de papel pintado coletivamente. Também realizaram desenhos de observação de árvores ao ar livre, em que puderam perceber as diversas representações possíveis da natureza, e ampliar seu repertório visual.

Figuras 5 e 6: Detalhe do painel da cidade ideal. Desenho de observação no bosque da escola. Fonte: própria.

A temática do espaço circundante e imaginário revelou-se instigante e aponta naturalmente possibilidades para os próximos projetos. Aos poucos a dinâmica do grupo em busca de um trabalho conjunto que integra as linguagens artísticas vai tomando forma e percebemos que, quando integradas, as linguagens fazem mais sentido às crianças em fase de alfabetização.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

O desejo de um novo desenho curricular exige o repensar das ações pedagógicas considerando a história de constituição dos atuais currículos que formataram a grade escolar vigente, assim como os contextos e os interesses de todas as pessoas envolvidas, em uma atitude aberta e flexível. A reformulação curricular no Colégio de Aplicação da UFSC não é anseio exclusivo da disciplina de Arte. Atualmente, toda a comunidade escolar se mobiliza neste sentido, na busca de adequar o currículo às novas necessidades emergenciais descritas nos documentos oficiais e sentidas no cotidiano das salas de aula. Nosso Projeto Político Pedagógico está sendo reelaborado e todas as áreas, Humanas, Exatas e Linguagens, se encontram em meio aos debates sobre esse tema. A disciplina de Arte avançou nas discussões e iniciou o projeto de ensino que propõe a configuração interdisciplinar, cuja experiência relatada no presente artigo se constitui como a primeira modificação sugerida pela disciplina.

A prática interdisciplinar em Arte desenvolvida nos primeiros anos do Ensino Fundamental do CA/UFSC aponta desdobramentos singulares e sinaliza possibilidades significativas no ensino da Arte e na concepção curricular da Educação Básica. Mesmo em fase inicial de implementação, a proposta traz aspectos relevantes, tanto de ordem organizacional como de ordem ideológico/conceitual.

O rompimento da estrutura formal pré-estabelecida de turmas A, B e C parece bem sucedido, embora o tenhamos realizado poucas vezes até o presente. Considerando que as crianças chegaram à escola neste ano e que ainda estavam construindo seus referenciais, optamos por mesclar efetivamente as turmas só no segundo trimestre. Reorganizadas em cinco novos grupos de trabalho miscigenando estudantes das três classes, a nova organização foi bem recebida pelas crianças, que apreciaram compor um novo grupo. Entendemos que a nova configuração também seja parte efetiva da interdisciplinaridade, pois rompe com paradigmas socialmente construídos, abrindo-se a outras possibilidades de interação e que, ao mesmo tempo contempla a “diversidade nos agrupamentos de alunos” (BRASIL, 2010b, p. 6).

O fato de termos as três aulas de Arte em sequencia nas três turmas nos permitiu romper o paradigma do horário e 'burlar' os tempos pré-definidos, estendendo ações que requereriam maior tempo, o que é uma enorme vantagem diante do sistema rígido da escola convencional. Nesse sentido, foi imprescindível a cooperação dos dirigentes do Colégio e das professoras regentes das turmas, sensíveis à nossa proposta, comprovando que sua cumplicidade é indispensável ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares. Essa flexibilidade vem ao encontro das atuais diretrizes nacionais que preveem a "mobilidade e flexibilização dos tempos e espaços escolares" (BRASIL, 2010b, p. 6) e "o dinamismo curricular e educacional, de tal modo que os diferentes campos do conhecimento possam se coadunar com o conjunto de atividades educativas" (BRASIL, 2010a p. 3).

Em longo prazo, espera-se que esta flexibilidade se estenda aos demais anos do Ensino Fundamental e Médio: após um período de formação inicial em todas as linguagens artísticas, pretende-se possibilitar ao estudante construir seu próprio currículo em Arte, selecionando oficinas de acordo com a linguagem com a qual mais se identifica. O objetivo de um currículo flexível em Arte é o de proporcionar ao estudante autonomia e poder de decisão sobre sua própria formação nesta área de conhecimento, permitindo "itinerários formativos opcionais diversificados" e respeitando "múltiplos interesses e aspirações dos estudantes" (BRASIL, 2012, p. 4).

Conceitualmente, percebemos que a distinção entre as linguagens artísticas ainda é bastante presente entre as professoras, enquanto os estudantes começam a perceber as aulas de Arte como um todo. Ainda assim, é curioso registrar a questão de uma criança que, após uma aula em que as três turmas estavam reunidas, perguntou à professora se eles não poderiam "ter uma aula normal, estando uns aqui e outros lá", o que comprova que mesmo para as crianças, essa configuração miscigenada é extraordinária e foge aos padrões convencionais.

No planejamento e na avaliação das propostas, a sintonia entre as professoras atuantes no projeto é imprescindível para o desenvolvimento de ações interdisciplinares, pois a relação de cooperação na prática pedagógica transcende afinidades pessoais, abarca concepções de ensino e aprendizagem, e requer um

compromisso constante e autocrítico. A avaliação contínua do processo é indispensável, uma vez que expõe suas fragilidades e revela aspectos positivos que direcionam a continuidade da caminhada, a qual assume rumos inesperados, graças às contribuições das professoras e das crianças. Da mesma forma, o planejamento compartilhado durante todo o desenvolvimento dos projetos gera uma relação mútua de aprendizagem entre estudantes e docentes. Na continuidade da proposta, pretendemos ampliar as discussões e compartilhar as experiências com as pedagogas responsáveis pelas turmas no intuito de desenvolver temáticas conjuntamente, enriquecendo ainda mais os processos educativos.

As intervenções empreendidas até o presente ultrapassaram a interdisciplinaridade prevista inicialmente, chegando à transdisciplinaridade. O processo transdisciplinar (ZABALA, 2002) favorece a unidade interpretativa que entende a realidade sem compartimentos e, assim como a própria arte contemporânea, consiste no grau máximo de relação e integração dos conteúdos das linguagens.

REFERÊNCIAS

BARBIER, René. **A pesquisa-ação na instituição educativa.** Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BRASIL. **Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010**, Câmara de Educação Básica. Brasil: Ministério da Educação, 2010a.

_____ **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**, Câmara de Educação Básica. Brasil: Ministério da Educação, 2010b.

_____**Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012**, Câmara de Educação Básica. Brasil: Ministério da Educação, 2010.

CABRAL, Beatriz Angela Vieira. **O Drama como método de ensino.** São Paulo: Hucitec, 2006.

COCCHIARELE, Fernando. **Quem tem medo de arte contemporânea?** Recife: editora Massangana, 2006.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do teatro**: provocação e dialogismo. 2ª Ed. São Paulo: editora Hucitec: edições Mandacaru, 2010.

DOMINGUES, Ivan. Org. **Conhecimento e transdisciplinaridade II:** Aspectos Metodológicos. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

DUNCUM, Paul. Por que a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer. In: **Educação da Cultura Visual:** conceitos e contextos. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011.

FRANÇA, Cecília C.; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Revista Em Pauta**, v. 13, n. 21, p. 5-41. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

HERNÁNDEZ, F. **Espigadores de La cultura Visual:** otra narrativa para la educación de las artes visuales**.** Barcelona: Octaedro, 2007.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo/Brasília, Cortez/UNESCO, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo:** uma proposta para o currículo escolar. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

Débora da Rocha Gaspar
Licenciada em Artes Plásticas pela UDESC. Mestre em Educação pela UFSC e em Artes y Educación pela Universidad de Barcelona. Doutoranda do Programa Artes y Educación da Universidad de Barcelona (2009-atual). Professora de Artes Visuais do CA- UFSC. Membro do Grupo de Pesquisa EBA – Educação Básica e Arte (CNPq).

Maria Cristiane Deltregia Reys
Bacharel em Música (UNICAMP), Licenciada em Música e Mestre em Educação (UFSM). Professora de Música do CA UFSC e integrante do grupo de pesquisa EBA – Educação Básica e Arte (CNPq), desenvolvendo pesquisas voltadas ao currículo e à história da Educação Musical.

Sheila Maddalozzo
Licenciada em Artes Plásticas pela UDESC. D.E.A. em História da Arte pela SORBONNE – Paris I. Doutora em História da Arte pala SORBONNE – Paris I. Professora de Artes Visuais do Colégio de Aplicação da UFSC. Líder do Grupo de Pesquisa EBA – Educação Básica e Arte (CNPq).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES GENERALISTAS PARA O ENSINO DE ARTE: ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO ESTADO DE PERNAMBUCO

Jessica Villiana da Silva
Universidade Federal de Pernambuco
jessicavilliana@hotmail.com
http://lattes.cnpq.br/4928562739952500

Fabiana Vieira Sobral de Menezes
Universidade Federal de Pernambuco
fabiana_viera2010@hotmail.com
http://lattes.cnpq.br/5156929500382580

Fernanda Maria Santos Alburquerque
Universidade Federal de Pernambuco
fernanda_albuquerque@hotmail.com.br
http://lattes.cnpq.br/0373233130566792

Jane Nayara Rodrigues de Medeiros
Universidade Federal de Pernambuco
Jane-nayara@hotmail.com
http://lattes.cnpq.br/3292759884291201

Paulo David Amorim Braga
Universidade Federal de Pernambuco
pdabraga@gmail.com
http://lattes.cnpq.br/7499106178785950

RESUMO
Este trabalho se refere a uma pesquisa em andamento que tem como objeto a formação inicial de pedagogos para o ensino de arte, mais especificamente as abordagens teórico-metodológicas que fundamentam os currículos dos cursos de pedagogia no estado de Pernambuco. Assim, o objetivo geral é analisar as orientações teórico-metodológicas, ou seja, teorias que embasam a metodologia de ensino de arte, que são evidenciadas – explícita ou implicitamente – nos currículos dos cursos. A pesquisa se justifica, sobretudo, pela inexistência de investigações sistemáticas que permitam realizar diagnósticos da situação do ensino de arte no universo de cursos de Pedagogia de Pernambuco. Com o conhecimento da realidade desse contexto, as eventuais ações para melhoria da formação inicial em arte poderão atender às necessidades e às demandas mais urgentes.
Palavras-chave: ensino de arte, cursos de pedagogia, abordagens teórico-metodológicas

ABSTRACT. This work refers to an ongoing research that has as its object of study the pre-service training of teachers (pedagogues) for the teaching of art, specifically the theoretical and methodological approaches that underlie curricula of pedagogy courses in the state of

Pernambuco. The main goal is to analyze the theoretical and methodological approaches, in other words, theories that support the teaching methodology of art, which are evidenced - explicitly or implicitly - in the curricula of the courses. The research is justified mainly by the lack of systematic research that can deliver diagnoses about the teaching of art in the universe of pedagogy courses in the state of Pernambuco. We believe that with the knowledge of the reality of this context, eventual actions to improve pre-service training of teachers for the art teaching can reach out the needs and demands more urgent.
Key words: art teaching, pedagogy courses, theoretical and methodological approaches

INTRODUÇÃO

No momento atual, em que se tem buscado a inserção mais efetiva da arte no currículo da Educação Básica brasileira, é extremamente necessário que pesquisadores, docentes da área e arte/educadores em geral reflitam, busquem alternativas, e principalmente, realizem investigações sistemáticas em seu contexto de atuação, de modo a apontar caminhos para a consolidação da Arte-Educação em nosso país como um todo e em cada estado/região. Afinal de contas, cada contexto exige respostas e soluções específicas, adequadas à realidade local. A necessidade de nortear esse processo de inclusão da arte na escola básica é certamente maior nas séries iniciais do Ensino Fundamental, onde o pedagogo é geralmente o responsável pelas aulas de Arte, mas muito dificilmente se sente preparado para assumi-las (PENNA et al., 2000).

Desde a promulgação da LDB 9.394, de 1996, o ensino de arte na Educação Básica tornou-se obrigatório. Conforme o art. 26, § 2º da referida Lei: “O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996, p. 11). No entanto, uma lei, por si só, obviamente não tem o poder de fazer uma situação ser modificada de uma hora para outra é necessário que tenhamos plena consciência da importância da Arte tanto na educação infantil, quanto no ensino fundamental.

O fato é que pouco tem sido feito para que a disciplina de Arte esteja efetivamente contemplada na escola básica: a defasagem de professores licenciados em artes é imensa, da mesma forma que muitos cursos de Pedagogia,

que formam o chamado professor(a) unidocente[1], ignoram a necessidade de oferecer, pelo menos, uma disciplina que habilite o pedagogo para o ensino de arte (COUTINHO, 2008, p. 155).

No estado de Pernambuco, algumas iniciativas importantes tem sido tomadas pela ANARTE (Associação Nordestina de Arte-Educadores / Núcleo PE), no sentido de promover uma aproximação entre professores que ministram a disciplina de Arte-Educação (e similares) em cursos de Pedagogia do estado. Como exemplo, podemos citar o Fórum Pernambuco "Ensino da Arte na Pedagogia"[2], que aconteceu em março de 2012, no Centro de Educação da UFPE.

O projeto de pesquisa ora proposto tem como escopo mais amplo justamente a preocupação em discutir e contribuir para a reformulação dos currículos de cursos de Pedagogia em Pernambuco. De modo mais específico, nosso interesse se concentra em descobrir quais as orientações teórico-metodológicas que estão na base das propostas curriculares desses cursos. Muitos autores da área de ensino de arte têm se ocupado do estudo de abordagens e tendências metodológicas, considerando inclusive suas respectivas implicações filosóficas (BARBOSA, 2001, 2008, BARBOSA; CUNHA, 2010; BRITO, 2001; BRAGA, 2010; FUSARI; FERRAZ, 2010; MATEIRO; ILARI, 2011; PAZ, 2000; SANTOS, 1994).

A questão da metodologia para o ensino de arte é um dos pontos fundamentais para se pensar a formação do pedagogo(a), no que se refere à capacitação para o ensino de arte. Relacionadas à problemática da metodologia para o ensino de arte, temos muitas questões fundamentais: como desenvolver experiências significativas no ensino-aprendizagem de artes contando com uma experiência de formação relativamente curta (muitas vezes só uma disciplina)? Quais teorias e paradigmas epistemológicos estão na base da orientação e prática metodológica nos cursos de formação? Quais os objetivos que se têm em vista quando se estabelecem currículos e metodologias para o ensino da arte?

[1] Professor unidocente é aquele que ministra todas as disciplinas na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.
[2] Conferir programação no endereço: <http://www.anarte-pe.blogspot.com.br/>

Como parte de nossa investigação, buscaremos reconhecer os fundamentos epistemológicos e as influências exercidas por movimentos nacionais e internacionais na área de ensino de arte, como é o caso do DBAE (*Discipline Based Art Education*), traduzido como "Arte-Educação entendida como disciplina" e do movimento "Educação Através da Arte".

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com base em Libâneo (1985) e Suchodolski (1978), Ferraz e Fusari (2010) fazem uma análise muito pertinente das principais correntes pedagógicas e suas manifestações na área de Arte, desde o século XIX até a contemporaneidade. Como parte da "Tendência Idealista-Liberal" (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 24), elas definem a "pedagogia tradicional", a "pedagogia nova" e a "pedagogia tecnicista". Já como manifestações da "Tendência Realista-Progressista" (Ibidem, p. 42), elas apontam a "pedagogia libertadora", a "pedagogia libertária" e a "histórico-crítica".

A *pedagogia tradicional* origina-se no século XIX, enfatizando o fazer técnico e científico, de conteúdo reprodutivista, com a preocupação fundamental no produto do trabalho escolar. Cumpre a função de manter a divisão social existente na sociedade. Como exemplo de formas de desenho que foram trabalhadas entre os anos de 1930 e 1970, temos: desenho do natural, decorativo, geométrico e pedagógico, todos centrados em representações convencionais de imagens, com noções de proporção, composição, teoria da luz e sombra, texturas e perspectivas (Ibidem, p. 25).

A *pedagogia nova* tem suas origens no final do século XIX na Europa e Estados Unidos. Ao invés da prática das "cópias" de modelos, valoriza os estados psicológicos das pessoas. A concepção estética predominante passa a ter orientação pragmática, com base na Psicologia Cognitiva, e orientação expressiva, apoiada na Psicanálise (Ibidem, p. 30). Segundo as autoras: "Esta teoria de Arte, com base na Psicologia e centrada no aluno-produtor dos trabalhos artísticos, vem sendo até início dos anos 1990 a mais enfatizada na educação escolar brasileira em Arte" (Ibidem, p. 30). As autoras citam trechos de Saviani em que são colocadas as

oposições entre a pedagogia tradicional e a da Escola Nova: da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do *diretivismo para o não-diretivismo*; da quantidade para a qualidade (Ibidem, p. 33).

A *pedagogia tecnicista* desenvolveu-se na segunda metade do século XX, principalmente nos Estados Unidos. Na escola de tendência tecnicista é a organização racional dos elementos curriculares – objetivos, conteúdos, estratégias, técnicas, avaliação - que está no centro das atenções (Ibidem, p. 39). Um dado que é importante de ser ressaltado é que a Educação Artística surgiu em meio a esse contexto de enraizamento da corrente pedagógica tecnicista no Brasil.

Desde o momento em que foi implantada, com a LDB de 1971, observa-se que a Educação Artística foi tratada de modo ambíguo, o que se evidencia na redação de documentos explicativos da lei, como o Parecer nº 540/77: "não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses". O mesmo parecer realça a importância do "processo" de trabalho e estimulação da livre expressão. No entanto, contraditoriamente a esse direcionamento um tanto "escolanovista", os professores de Educação Artística, assim como todos os outros, eram orientados a explicitar muito bem os planos de curso, com objetivos, conteúdos, métodos e avaliações apresentados de forma bem clara e organizada (Ibidem, p. 40).

A *pedagogia libertadora*, proposta por Paulo Freire, objetiva a transformação da prática social das classes populares. Em sua metodologia de alfabetização de adultos, alunos e professores dialogam em condições de igualdade (Ibidem, p. 42). A influência do pensamento de Freire foi muito importante para o movimento de Arte-Educação no Brasil (BARBOSA, 1998, 2001), inclusive para a formatação das concepções de leitura de mundo, de educação e de arte como cultura, que inspiraram a criação da abordagem triangular, de Ana Mae Barbosa.

A pedagogia libertária, representada por Michel Lobrot, Célestin Freinet, Maurício Tragtenberg e Miguel González Arroyo, dentre outros educadores, tem

como principal característica a ênfase em "experiências de autogestão, não diretividade e autonomia vivenciadas por grupos de alunos e professores" (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 43). Por isso, os partidários dessa corrente pedagógica defendem a independência teórica e metodológica, livres de amarras sociais (Ibidem, p 43).

No final da década de 1970, concomitantemente a essas duas correntes anteriores, surge um grupo de educadores que difundiram a ideia da escola como reprodutora das desigualdades sociais, por meio das denominadas teorias crítico-reprodutivistas, que geraram uma atitude pessimista e, em termos práticos, a substituição dos conteúdos de ensino por "discursos políticos" (Ibidem, p. 43). Porém, no início dos anos de 1980, alguns destes teóricos percebem que era preciso superar o mero denuncismo, buscando promover uma compreensão mais profunda do papel específico da escola nas mudanças sociais. Trata-se da pedagogia histórico-crítica, que segundo Saviani:

> [...] estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns de outros. Portanto, serão métodos que estimularão a atividade e a e a iniciativa dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e graduação para efeitos de processo de transmissão-assimilação de conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 1980, p. 60 apud FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 45).

Qualquer metodologia de ensino tem que necessariamente se apoiar em teorias e princípios pedagógicos, ou seja, numa filosofia de educação que norteia a escolha e utilização de determinadas técnicas, procedimentos, recursos didáticos e postura perante os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Ana Mae Barbosa, por exemplo, define a sua abordagem triangular do ensino de Artes Visuais como construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista e, consequentemente, pós-moderna, pois procura articular arte como expressão e como cultura na sala de aula, sendo esta articulação o denominador comum de todas as propostas pós-modernas do Ensino da Arte que circulam

internacionalmente na contemporaneidade (BARBOSA, 1998, p. 40-41). Assim, se um professor simpatizar e escolher empregar a abordagem triangular em suas aulas de arte, é importante que ele conheça esses fundamentos teórico-filosóficos, sob pena de desvirtuar o propósito e o sentido dessa abordagem. Como a própria Ana Mae Barbosa relata, a respeito do que tem acontecido com a abordagem triangular desde que foi proposta, há cerca de vinte anos: "Foram muitas as distorções da Abordagem Triangular, algumas mal-intencionadas com o propósito de destruir, apresentando-a como releitura e a releitura como cópia, outras por falta de conhecimento mesmo" (2010, p. 10).

O DBAE, movimento que aconteceu nos Estados Unidos no início da década de 1980, teve como resultado a proposição de um currículo que interligasse atividades de "Produção de Arte, Crítica de Arte, Estética e História da Arte", contrapondo-se ao paradigma anterior, que defendia a auto-expressão criativa (RIZZI, 2008, p. 65-66). Já a proposta conhecida como "Educação Através da Arte" ou "Educação pela Arte", difundida no Brasil a partir das ideias do filósofo inglês Herbert Read (1948), considera a arte não apenas como uma das metas da educação, mas como o seu processo (READ, 2001). Assim, trata-se de "um movimento educativo e cultural que busca a constituição de um ser humano completo, total, dentro dos moldes do pensamento idealista e democrático" (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 17).

METODOLOGIA

Pelo fato da pesquisa aqui proposta ter como foco a construção social de conhecimentos didático-pedagógicos, procurando reconhecer as possíveis inter-relações e os modos pelos quais as abordagens teórico-metodológicas são comunicadas e reforçadas, estabelecemos a análise de conteúdo como balizadora do percurso metodológico. Segundo Bardin, a análise de conteúdo pode ser definida como "um conjunto de técnicas de análise das comunicações" (BARDIN, 2004, p. 27), que pode balancear uma "função heurística", que enriquece o processo exploratório, e uma função de "administração da prova", no sentido de que propicia a

verificação de hipóteses ou afirmações provisórias que serão confrontadas no decorrer da análise (Ibidem, p. 25).

Partiremos de três hipóteses básicas:

1. As disciplinas de arte ofertadas nos cursos de Pedagogia se concentram principalmente em aspectos conceituais e filosóficos, chegando, no máximo, a contemplar atividades de apreciação.

2. Em função da predominância histórica das Artes Plásticas e Visuais no currículo da Educação Básica e dos próprios cursos de formação de professores (licenciaturas e Pedagogia), os conteúdos e as abordagens teórico-metodológicas privilegiam as Artes Visuais.

3. A abordagem triangular e seus pressupostos se constituem na principal referência teórico-metodológica para os professores formadores que lecionam disciplinas de arte no contexto dos cursos de Pedagogia investigados.

Na fase de coleta de dados, levantaremos documentos que podem nos ajudar a conhecer vários aspectos do objeto em estudo, além de utilizarmos dois instrumentos ou técnicas: questionários e entrevistas semiestruturadas. Em linhas gerais, o percurso metodológico terá as seguintes etapas:

- Levantamento de cursos de Pedagogia que possuem pelo menos uma disciplina na área de Arte. Esse levantamento será realizado com auxílio do sistema eletrônico do MEC (http://emec.mec.gov.br/), que disponibiliza dados sobre todos os cursos de Pedagogia que existem no estado de Pernambuco.

- Pesquisa documental. Identificados os cursos que tenham pelo menos uma disciplina na área de Arte, solicitaremos os projetos pedagógicos das instituições e os programas da(s) disciplina(s) que nos interessam, analisaremos em função de categorias a serem definidas com base no referencial teórico.

- Aplicação de questionários. Serão enviados questionários, via e-mail ou correspondência, para os professores formadores.

Para cobrir uma amostra equilibrada, representativa de todo o estado de Pernambuco, verificaremos quais os cursos que melhor atendem aos critérios

previamente definidos, escolhendo dois cursos[3] de cada região geográfica do estado: Recife e Região Metropolitana; Litoral; Zona da mata; Agreste e Sertão.

- *Entrevistas semi-estruturadas com professores selecionados.* Esse tipo de entrevista tem a vantagem de possibilitar o aprofundamento de questões e temas que surjam durante a conversa, que deve ser guiada por um roteiro que permita adaptações e mudanças de rumo (MINAYO, 1993, p.108).

- *Organização de fóruns com os professores de Pedagogia investigados.* Nesse ponto da pesquisa, provavelmente ao longo dos anos de 2014 e 2015, serão promovidos fóruns de debates dos professores de Pedagogia do estado, com convite à participação dos sujeitos que foram entrevistados e de pesquisadores brasileiros, para que estes componham as mesas redondas em que se discutirão vários temas relacionados ao objeto da pesquisa. Esses fóruns funcionarão tanto como estratégia para aprofundamento das reflexões e da análise dos dados levantados ao longo da investigação, como também se constituirão em importante espaço para que todos os sujeitos e instituições participantes da pesquisa, além da comunidade científica e demais interessados, obtenham um retorno dos resultados alcançados, mesmo que preliminarmente, e ampliem o debate sobre as questões tratadas ao longo de todo o processo.

- *Análise dos dados.* Os dados dos documentos, dos questionários, das entrevistas e dos fóruns com professores de Pedagogia serão analisados com base nos princípios da análise de conteúdo, conforme explicitados por Bardin (2004). Desse modo, o processo analítico será estruturado em torno de três polos cronológicos, a saber: 1) a pré-análise, 2) a exploração do material e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 2004, p. 89).

[3] Como a capital e a região metropolitana de Recife concentram a maior quantidade de cursos de Pedagogia, selecionaremos quatro instituições dessa região. Assim, deveremos ter um total de 12 cursos investigados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como principal resultado desta pesquisa, intentamos elaborar uma análise crítica das orientações teórico-metodológicas evidenciadas tanto nos currículos como, também, no discurso dos professores formadores que atuam nos cursos de Pedagogia investigados. Por meio da análise de conteúdo, também esperamos desvelar as concepções de ensino de arte que justificam ou legitimam as escolhas metodológicas e a prática pedagógica nas disciplinas de arte dos cursos de Pedagogia. Acreditamos que, com o conhecimento da realidade desse contexto, as eventuais ações para melhoria da formação inicial em arte poderão atender às necessidades e às demandas mais urgentes.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. **A imagem no ensino da arte.** São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs.). **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2004.

BRASIL, LEI n.º 9394, de 20.12.96, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: Diário da União, ano CXXXIV, n. 248, 23.12.96.

BRITO, Teca Alencar. **Koellreuter educador:** o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Editora Fundação Peirópolis, 2001.

COUTINHO, Rejane G. A formação de professores de arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 153-160.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de Tôledo; FUSARI, Maria Felismina de Resende. **Arte na educação escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública.** São Paulo: Loyola, 1985.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.) **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: IBPEX, 2011.

MYNAIO, M. C. et al. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

PAZ, Ermelinda A. **Pedagogia musical brasileira no século XX**: metodologias e tendências. Brasília: Musimed, 2000.

PENNA, Maura (Coord.). **É este o ensino de arte que queremos?** Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Ed. Universitária/CCHLA/PPGE, 2001.

READ, Herbert. **Educação pela arte.** Tradução de Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SANTIAGO, Eliete. Formação, currículo e prática pedagógica em Paulo Freire. In: NETO, José B.; SANTIAGO, Eliete (Orgs.). **Formação de professores e práticas pedagógicas.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006.

SANTOS, Regina Márcia Simão. A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares: análise comparativa de quatro métodos. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. **Fundamentos da educação musical**. Porto Alegre: ABEM, 1994, v. 2, p. 7-112.

SUCHODOLSKI, Bogdam. **A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. Lisboa: Horizonte, 1978.

Jessica Villiana da Silva
Tem experiência na área de Educação, é estudante de Pedagogia da UFPE/CAA e faz parte do Grupo de Estudos em Artes e Educação, coordenado pelo Prof. Dr. Paulo David Amorim Braga.

Paulo David Amorim Braga
Doutor em Música/Educação Musical (2009) pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor Adjunto do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/CAA). Trabalha na área de Arte-Educação, com ênfase em Educação Musical, e tem experiência nos seguintes temas: educação básica, lazer e recreação, formação e competências docentes, ensino coletivo de violão, pesquisa e ensino a distância.

Fernanda Maria Santos Alburquerque
Tem experiência na área de Educação, é estudante de Pedagogia da UFPE/CAA e faz parte do Grupo de Estudos em Artes e Educação, coordenado pelo Prof. Dr. Paulo David Amorim Braga.

Fabiana Vieira Sobral de Menezes
Tem experiência na área de Educação, é estudante de Pedagogia da UFPE/CAA e faz parte do Grupo de Estudos em Artes e Educação, coordenado pelo Prof. Dr. Paulo David Amorim Braga.

Jane Nayara Rodrigues de Medeiros
Tem experiência na área de Educação, é estudante de Pedagogia da UFPE/CAA e faz parte do Grupo de Estudos em Artes e Educação, coordenado pelo Prof. Dr. Paulo David Amorim Braga.

EXPERIÊNCIAS DE MEDIAÇÃO: A CRISE ENTRE A MEDIAÇÃO ARTÍSTICA EM SALA DE AULA E NO ESPAÇO EXPOSITIVO

Autora: Helena dos Santos Moschoutis
Universidade Federal de Pelotas
helena.smos@gmail.com
http://lattes.cnpq.br/8928540580205233

Orientadora: Carolina Corrêa Rochefort
Universidade Federal de Pelotas
carol80cr@yahoo.com.br
http://lattes.cnpq.br/7036286650193178

RESUMO: Este texto tem como tema a relação entre mediação artística e educação formal. Traçando as reflexões iniciais de meu trabalho de conclusão de curso, ainda em desenvolvimento, coloco em relação e analiso minhas experiências enquanto mediadora e enquanto professora no estágio curricular supervisionado e nas mediações realizadas entre os anos de 2010, 2011 e 2012. Para realizar tal análise parto de uma escrita fenomenológica, já que meu olhar é um olhar de dentro do acontecimento. Tais pensamentos terão como fio condutor a crise que se estabeleceu com o início de meu estágio em detrimento da experiência anterior como mediadora. Parto dos teóricos Merleau-Ponty e John Dewey e utilizo os conceitos *encontro* e *experiência*.
Palavras-chave: mediação; educação formal; encontro.

ABSTRACT: This text addresses the relationship between artistic mediation and formal education. Tracing the early reflections of my completion of course work, which is still in development, and it analyzes and relates my experiences as a mediator with the experiences accumulated in my supervised internship and in the mediations realized between 2010, 2011 and 2012. To perform this analysis I use a phenomenological writing since I see myself as part of the events. This reflections originated on the crisis that occurred in the beginning of my internship at the expense of my previous experience as a mediator. I use the work the theorists Merleau-Ponty and John Dewey and the concepts *meeting* and *experience*.
Keywords: mediation; formal education; meeting.

Introdução

O trabalho de mediadores em espaços culturais vem sendo estudado há alguns anos, apresentando diferentes entendimentos sobre sua função. Atualmente a potência educativa do mediador vem sendo cada vez mais evidenciada e valorizada. Portanto, esse campo de atuação pensa a mediação como um momento delicado em que estar entre a obra de arte e o fruidor não significa explicar coisa alguma, mas instigar, perguntar, despertar potencializando a experiência, o prazer e a profundidade de uma experiência artística em um espaço expositivo. Entendo que

essa metodologia é importante também para o professor que, assim como o mediador, precisa saber o momento de interferir na experiência para gerar sentido, ou o momento de recuar e permitir que o momento poético[1] caminhe por si só.

Este texto apresenta discussões presentes em meu trabalho de conclusão de curso e procura colocar em relação a educação formal e a mediação artística na busca do exercício/postura de um *professor mediador*[2]. Para tanto, busco em minhas experiências os materiais para realizar tal discussão. Essas experiências são fruto de meu trabalho como mediadora em projetos de extensão da UFPel (2010 e 2012) e na Bienal de Artes Visuais do Mercosul (2011) colocadas em relação com a prática do estágio supervisionado realizada no primeiro semestre deste ano. Dessa forma, busco compreender de que maneira as experiências com mediação são capazes de contribuir para a formação do professor de artes visuais.

A escrita deste trabalho ocorreu de forma fenomenológica, não pretendendo colocar-se como um olhar de fora do acontecimento (do fenômeno), mas imerso nele. O fio condutor para essa escrita será a crise, o choque entre as experiências de mediação e educação formal, por ser algo que está latente em meus escritos. Parto de pensadores como John Dewey (2010) e Merleau-Ponty (1999). As duas leituras se fazem necessárias porque versam sobre duas questões importantes no entender que faço de mediação artística: a *experiência* e o *encontro*.

O *encontro* é entendido como o momento único em que pessoas são capazes de unir diferentes vivências e alargar o mundo[3]. É o instante em que trocamos, nos colocamos disponíveis um para o outro e para o campo da arte. É um momento de encontro entre as pessoas, os corpos, as vidas e as vivências, as experiências se confundem umas com as outras e compartilhamos. Rochefort (2010) escreve sobre o conceito de Espinosa acerca do *encontro*:

[1] O momento poético consiste no momento de fruição da vida. Esse é um momento que pode ocorrer no espaço expositivo ou, por exemplo, dentro de um ônibus; é o prazer e o encontro consigo mesmo, quando somos capazes de perceber a vida (e a nossa vida) além da rotina.
[2] No texto "Professor Mediador" Milene Chiovatto escreve sobre como a atuação do professor pode ser ampliada quando entendida também como prática de mediação: "[...] significa cumprir, em síntese, duas operações distintas: tornar o encontro (com a obra, com a técnica, com o conhecimento, consigo próprio) potencial e articular os conhecimentos derivados desse encontro, interligando-os numa construção coletiva." (2000).
[3] Referência ao poeta Manoel de Barros que escreveu "A invenção é um negócio profundo. Serve para aumentar o mundo.".

> Segundo Espinosa (Spinoza), vivemos ao acaso dos encontros, ao acaso das misturas, e pode-se ter um encontro bom, aquele agradável, e resultar numa boa mistura, ou um mau encontro, aquele que afeta de maneira desagradável, uma mistura nociva. Para ele, só podemos conhecer a nós mesmos e aos corpos exteriores senão pelas afecções que os corpos exteriores produzem sobre o nosso. Eu só conheço as misturas dos corpos e só conheço a mim mesmo pela ação dos outros corpos sobre mim, pelos contatos. (p.140 e 142)

Para que o *encontro* ocorra é necessário que o processo educativo se dê a partir da *experiência*. Através do pensamento de John Dewey pretendo dissertar sobre a importância de o público/aluno ser parte da construção de sentido que se faz de uma obra de arte ou de algum procedimento artístico, exercendo a percepção, unindo teoria e prática, *experimentando*.

Entre a sala de aula e o espaço expositivo: a crise

É a partir de meu estágio curricular supervisionado que inicio esta discussão e, então, entro em crise. A experiência de mediação artística é anterior à da sala de aula e, portanto, minha expectativa de influência dessa experiência em relação à da sala de aula era predominantemente positiva. É importante notar que a crise não tem sentido negativo, mas é um momento de desconforto, de reestruturação, quando tenho um olhar crítico sobre tais formas de mediar o conhecimento.

A experiência de estágio é breve e talvez não seja suficientemente profunda para que todas as crises (ou pelo menos uma parte delas) que eu poderia ter viessem à tona. Por outro lado, esse foi meu primeiro choque, a primeira vez que eu deveria conduzir uma série de encontros estruturados em um plano de ensino com metodologia e objetivos, onde deveria colocar a teoria desenvolvida nas aulas do curso de graduação em confronto com a estrutura escolar. Esse momento, desconfortável, se transformou em crise, pois minha situação de professora mediadora estava em cheque. Pensando nisso, se fez pertinente colocar em relação essa breve experiência com as mediações, em especial porque fui surpreendida pelo conflito.

Desde o momento em que estive observando as aulas do professor titular, busquei encontrar a presença ou ausência de traços da mediação artística. Esse não foi um ato programado, percebi que fazia isso com meus professores de graduação e em outros espaços onde o processo educativo acontecia. Minhas experiências de mediação, anteriores e concomitantes às aulas do estágio, contribuíram para aquilo que eu esperava conseguir realizar quando professora. Embora não tenha tido contato com discussões sobre mediação artística nas próprias aulas do curso de graduação, esse método de mediar conteúdos é referência para minhas experiências no estágio.

Uma das questões presentes nas mediações artísticas que mais me encanta é a possibilidade de estarmos próximos (Fig. 1). Nas exposições não existem mesas ou cadeiras, somos um grupo que circula, que debate, que negocia. Além disso, aprendi, em todas as formações de mediadora das quais participei, que não se explica uma obra de arte. Isso porque uma obra de arte não é passível de explicação objetiva, pois existem outras impressões, sensações e discussões que os visitantes podem estar pensando e é a partir disso que o mediador trabalha. Penso que essa postura pode ocorrer também na sala de aula. Para isso, precisamos nos colocar em situação de igualdade, de proximidade física e intelectual. Mas, ainda que a escola onde estagiei dispusesse de uma sala de artes em que a configuração das mesas não fosse tão convencional (Fig. 2), no primeiro encontro em que assumi a turma percebi que havia uma distância imensa entre eu e o grupo.

Fig. 1: Mediação na 8ª Bienal do Mercosul (2011)

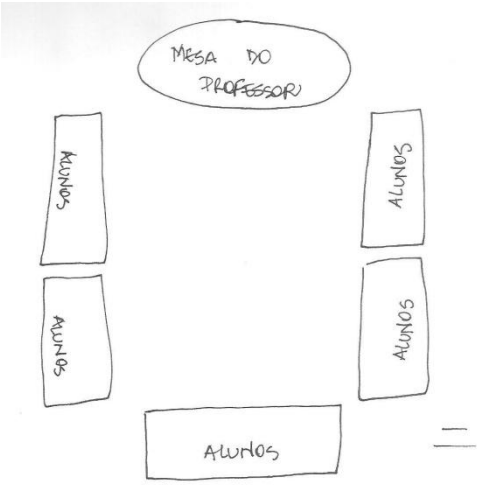


Fig. 2: Esquema da configuração da sala de aula de estágio

Minha percepção corporal em relação ao

espaço percebido coloca meus pensamentos e sensações em crise. Sobre tal percepção, Merleau-Ponty, na obra Fenomenologia da Percepção, escreve que é a partir do nosso próprio corpo, do "corpo vivido" que estamos nos relacionando com as coisas e as pessoas. Não apenas estamos no mundo, mas vivenciamos o mundo e nos colocamos em relação às coisas que vimos e que estamos vendo. Estar em uma sala de aula significou perceber o espaço e misturar essas sensações, o sensível, a sala de aula e a sensação, meu corpo:

> Aquele que sente e o sensível não estão um diante do outro como dois termos exteriores, e a sensação não é uma invasão do sensível naquele que sente. É meu olhar que subtende a cor, é o movimento de minha mão que subtende a forma do objeto, ou antes meu olhar acopla-se à cor, ou antes minha mão acopla-se ao duro e ao mole, e nessa troca entre o sujeito da sensação e o sensível não se pode dizer que um aja e que o outro padeça, que um dê sentido ao outro. Sem a exploração de meu olhar ou de minha mão, e antes que meu corpo se sincronize a ele, o sensível é apenas uma solicitação vaga. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 288)

A sensação da qual falo a partir de Merleau-Ponty refere-se, inicialmente, a fisicalidade de estar em uma sala de aula. A distância física foi meu primeiro desconforto. A sensação que tive era a de que existia uma linha entre o que é ser aprendiz e o que é ser professor. Estranhei profundamente esse distanciamento justamente porque os aspectos físicos da mediação me influenciaram: aconteciam em pé e em movimento. Eu, em alguns casos, só me diferenciava pelo uniforme, mas fisicamente estava misturada e imersa com o público visitante, nunca longe, nunca sentada em uma mesa melhor e maior, nunca presa em uma organização imóvel de pessoas. No entanto, em algumas mediações, apesar dessa configuração de grupo mais livre, houve distanciamento, e senti dificuldade em *encontrar* o grupo. Então, me perguntava na condição de professora: como vamos nos *encontrar*

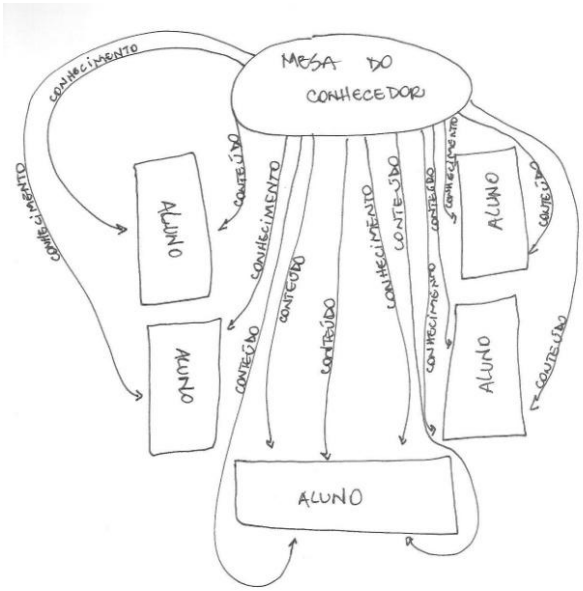


Fig. 3: Esquema da sala de aula de estágio em situação da *educação bancária*

se já começamos tão distantes?

Contudo, a sensação de distância não cessa em pensar mesas, cadeiras ou até mesmo corpos distantes. Percebia uma relação educacional hierárquica (Fig. 3). A sensação que resultou de meu contato com o *sensível* refere-se a uma de linha que separa o *ensinador* do *aprendedor*. Tal limite impõe uma condição de distância intelectual, uma estrutura que remete diretamente à *educação bancária*[4] da qual Paulo Freire escreveu. Por ser a professora, a sensação era de que eu necessariamente deveria ser a mais sábia e, portanto, ensinar coisas que eu considerava que fossem importantes. No entanto, ser sábio não diz de formação acadêmica simplesmente, mas implica em uma infinidade de sentidos que, quando admitidos, potencializam o *aprendedor* a caminhar para a emancipação que significa ser também *ensinador* de si e dos que o cerca, inclusive o professor. Pois,

> Não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar. Instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou, inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo emancipação. (RANCIÈRE, 2011, pag. 11 e 12)

Entendo que um processo educativo que envolva a mediação dos conhecimentos e saberes pode potencializar a aproximação, pois parte da *experiência*. A necessidade de trazer à tona as vivências de meus alunos se intensificou quando assumi uma turma do Programa de Educação de Jovens e Adultos no estágio curricular. O programa da escola onde estagiei é direcionado para trabalhadores da construção civil e, portanto, o conteúdo programático deveria ser voltado para a relação entre arte e cidade. Meus alunos eram mais velhos que eu, com uma longa vivência do mercado de trabalho, da cidade onde vivemos e da vida como um todo, podendo contribuir em discussões que eu nunca poderia imaginar.

[4] "Na visão "bancária" da educação, o "saber" é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro." (FREIRE, 1987, p. 58).

Ainda que a escola onde realizei o estágio dispusesse de boa estrutura e prezasse pela autonomia dos professores, senti que ali, enquanto professora dentro da sala de aula, era esperada de mim uma postura de quem "sabe mais". Mesmo que meus alunos não esperassem isso, eu esperava, afinal também sou fruto dessa estrutura educacional impositiva e distante. Existe uma série de códigos, jeitos de falar, formas de agir possíveis para ser “levada a sério” por meus alunos. Pensando nisso, me questionava: como podemos nos *encontrar* em um ambiente onde o *encontro* é tão limitado a regras, a imposições e a códigos de autoridade? Como, então, ser uma professora mediadora partindo de tamanha distância?

Buscando a proximidade, procurei ouvi-los no primeiro encontro, quis saber quem eram, o que gostam de fazer, como se sentem em relação às artes visuais, ou à cidade em que vivem. Mas, conhecê-los aumentou meu conflito: como relacionar o conteúdo que parece estar distante do trabalho e dos problemas enfrentados por esses trabalhadores? Como considerar meu conteúdo programático importante? Incomodada com essas questões, no relato de minha segunda aula de estágio escrevi:

> Às vezes acho que alguns deles não me reconhecem muito como professora, o que é normal, porque eu sou estagiária e muitos anos mais nova que a grande maioria deles. Às vezes eu fico nervosa com o foco das discussões, alguns deles que falam bastante tem a tendência a levarem a discussão sempre pro senso comum, sem levar em consideração algumas coisas que eu falo. Incomodo-me com isso e com o fato de me incomodar com isso. Fico receosa de estar tentando mudar eles, de ser autoritária e nem isso conseguir fazer direito. Não tenho muita certeza de quando avanço muito com o que eu penso e tenho medo de desrespeitar o que eles pensam da vida. Qual é o papel do professor?

A partir desse relato, relaciono a crise que se estabeleceu às percepções que tenho dentro de espaços expositivos. A experiência que tenho de mediação é de rápida proximidade, não nos conhecemos muito bem, mas o *encontro* é, na maioria das vezes, muito pulsante. Acredito que os fatores físicos tenham influência na proximidade entre professor/aluno. Na mediação nós não estamos na sala de aula, mas em um espaço expositivo, e o passeio de ônibus, a saída da escola e a visita a um local não comum, cheio de excentricidades, estranhamentos, insegurança e

desafio já é em si uma experiência marcante. É um local onde a mobilidade física é parte do processo de transitar entre as obras (conteúdos) traçando relações entre elas a partir do vivido dos visitantes, buscando aproximação.

O ponto principal para uma mediação é a possibilidade de o mediador estar também em situação de descobrimento e aprendizagem, em situação de *experiência*, é quando nos colocamos em situação de igualdade com os visitantes. E essa igualdade não é um objetivo, mas parte do processo educativo como um todo, um método[5]: "Quem estabelece a igualdade como objetivo a ser atingido, a partir da situação de desigualdade, de fato a posterga até o infinito. A igualdade jamais vem após, como resultado a ser atingido. Ela deve ser colocada antes." (RANCIÈRE, 2011, p.11). Era esse método que eu buscava na sala de aula.

Diante disso, questiono-me: será que sempre consegui estabelecer relações de igualdade nas mediações que conduzi? Será que sempre tive as condições adequadas para o sentido educativo de uma mediação? Claro que não. Os problemas não estão somente vinculados a questões estruturais ou ideológicas, acontecem também porque trabalhamos com pessoas e para pessoas, e é justamente a crise que faz com que a autocrítica aconteça e que nos aventuremos na mudança. Eduardo Galeano escreveu que a utopia serve para que não deixemos de caminhar, pois, quando chegamos perto dela, ela se distancia mais um pouco. Talvez os processos educativos sejam também assim. Quem disse que na escola que idealizamos essas crises não acontecerão? Quem disse que a escola que idealizamos é a mesma para todos nós?

Penso que, enquanto educadores, estamos fadados a repensar(nos). Na ocasião da Bienal de Artes Visuais do Mercosul (2011), as crises que enfrentei começavam e terminavam no mesmo dia, pois os grupos sempre mudavam, mas a crise sempre existiu ainda que de diferentes formas. A mediação também é um risco constante e é muito mais difícil perceber se o processo educativo ocorreu em um breve encontro do que em encontros semanais. No relato de minha terceira mediação na Bienal de Artes Visuais do Mercosul (2011) transpareço uma crise

[5] "Esse método da igualdade era, antes de mais nada, um método da vontade". (RANCIÈRE, 2011, p.30)

parecida com a da sala de aula. O grupo era proveniente do bairro Restinga de Porto Alegre e a mostra em que fui mediadora dizia de conflitos territoriais e, por consequência, de violência. O bairro Restinga é conhecido, aos olhos dos de fora, por ser foco de tráfico de drogas e constante violência:

> Hoje tive a sensação de recolhimento e necessidade de humildade, é muito difícil, talvez, falar pra eles de conflitos de lugares distantes, mas pra eles o conflito muitas vezes é ali na esquina. [...] Fiquei muito tocada e incomodada com essa mediação, um pouco decepcionada pela minha necessidade de falar dados específicos das obras. E também não quero sentir pena de quem vive na Restinga, eles mesmos falaram que vivem bem lá, que quem trabalha lá é muito gente boa. Hoje me senti meio que procurando um meio termo e mais humildade pra aprender e me colocar ao lado do público na mediação. Nem tudo que eu digo é importante ou interessante, nem mesmo minha presença, nem sempre vou conseguir coordenar um grupo porque ele é feito de pessoas vivas que decidem suas coisas, nem que seja os lugares por onde querem andar e os assuntos que querem falar em uma exposição de arte.

O incômodo que essa mediação me causou possibilitou que eu repensasse minha ação para as próximas mediações. Optar por abrir mão de ter o controle total do percurso das discussões é um risco e, por vezes, não obtive sucesso. Mas certamente, nas ocasiões em que o *encontro* ocorreu, discussões que eu nunca havia imaginado foram provocadas. Esse estar em exposição ao vivido, ao sensível, como já mencionado através de Merleau Ponty, potencializa minha reflexão. O fenômeno faz agora parte de meu repertório e o utilizo para minha prática educativa, seja de mediadora ou de professora – ou os dois ao mesmo tempo.

A possibilidade de receber um grupo de moradores de rua, também na Bienal do Mercosul (2011), proporcionou-me um desafio enorme: que importância tem, afinal de contas, artes e artistas para pessoas que em muitas situações não tem o que comer? O que devo dizer? De que forma devo agir? Pensando na invisibilidade dessas pessoas na sociedade, agi por impulso, e decidi me propor a somente ouví-los, deixando obras e artistas em segundo plano. Os conteúdos da exposição estavam em segundo lugar. Eu gostaria, antes de tudo, que eles se sentissem bem naquele espaço.

Não tenho como calcular os resultados de minha discussão. Mas, durante o passeio pelo pavilhão em que trabalhava, conseguimos conversar sobre a vida deles e também sobre a minha. Várias vezes nossa conversa foi atravessada por questões que a Bienal estava propondo, seja por ocasião das obras, seja por a arte contemporânea confundir-se tanto com a vida. Nesse sentido, penso que estarmos juntos nesse breve momento serviu para que, em diferentes níveis e sem comparações, nos *encontrássemos* em processo educativo marcante. Do que ficou para eles pouco posso dizer, mas para mim foi tão engrandecedor que tenho dificuldades em contar com palavras. Isso talvez não seja acadêmico ou objetivo, mas certamente é o "corpo vivido", estando no "mundo". É "essa comunicação vital com o mundo que faz com que ele [o corpo] se torne presente como um local presente em nossa vida" (MERLEAU-PONTY apud COELHO JÚNIOR, CARMO, 1991, p.49).

Ao estagiar em uma turma de EJA meu impulso foi parecido, e talvez tenha ocorrido pelas experiências descritas anteriormente. As discussões políticas acerca da cidade em que vivemos eram muito fortes e meu esforço para trazer esse potencial crítico para dentro do conteúdo que eu deveria "vencer" foi bastante grande. Mas, afinal, de que valeria vencer o conteúdo sem o *encontro*? Por muitas vezes estive insegura e com dificuldade de intervir nas discussões sem ser impositiva, mas com o tempo procurei encontrar formas de colocar o conteúdo em relação com as discussões que eles faziam. Nossa relação ficou mais próxima e alguns códigos de quem é professor e quem é aluno foram sutilmente deixados de lado. Com o avançar das aulas fui percebendo que instigar o debate e questioná-los é muito mais desafiador e mais capaz de

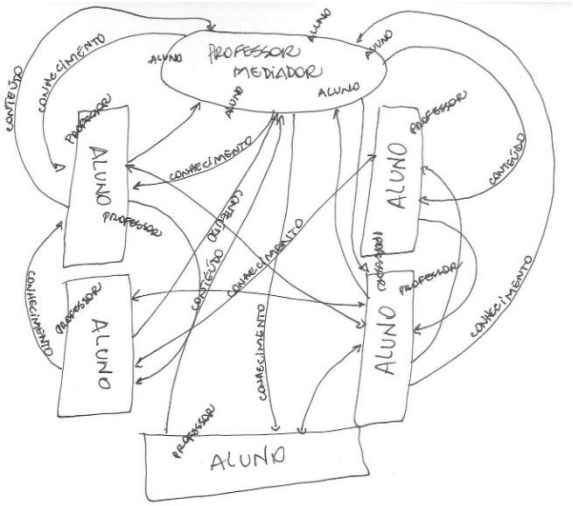


Fig. 4: Esquema da sala de aula do estágio na situação de professor mediador

aproximar-nos (Fig. 4).

Conclusão

Todo esse processo foi acontecendo (ora, veja só!) dentro da mesma sala de aula repressiva e autoritária que me referi no início deste texto. Não que a estrutura educacional tenha melhorado de um dia para o outro, mas fui percebendo que o *encontro* nem sempre é instantâneo e que a nossa troca pode ser adensada conforme vamos nos conhecendo.

Talvez, se não tivessem ocorrido mais encontros, o primeiro encontro do estágio poderia ter sido uma mediação pouco potente, mas, mesmo com as intermitências encontradas, de alguma forma o mundo de fora da sala de aula esteve mais presente do que eu poderia supor, especialmente na fala de meus alunos. Sem essas falas não existiria processo educativo. A mediação morou aí, mesmo com uma linha, um vão, um quilômetro entre nós, nos aproximamos, trocamos saberes e estivemos, quem sabe, em pé de igualdade. Mais uma vez, essa pode ter sido somente a sensação que tive, e só posso dizer de mim, mas o meu aprendizado aconteceu a partir deles.

Assim, percebo que a prática de mediação artística na formação de um arte/educador contribui na medida em que nos apresenta outra possibilidade de educar/aprender e nos proporciona a experiência de presenciar distintos processos educativos em situação de educação não formal. Talvez o professor mediador não seja capaz de mediar em sala de aula, ou seja atravessado e engolido pelo sistema educacional e pela burocracia. Mas, quem sabe, ele consiga, ao menos, colocar em cheque o formato de educação e saiba que existem formas distintas e mais prazerosas de se educar onde a experiência seja a prioridade.

Mais do que uma metodologia, o professor mediador pode ser um experimentador de outras possibilidades educacionais.

Referências

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (orgs). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, v. 19, p. 20-28: Campinas, 2002.

CHIOVATTO, Milene. O Professor Mediador. In HELGUERA, Pablo (org.). **Mediação – traçando território.** Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2011.
COELHO JÚNIOR, Nélson; CARMO, Paulo Sérgio do. **Merleau-Ponty Filosofia como corpo e existência**. São Paulo: Escuta, 1991.
COELHO, Teixeira. **Dicionário crítico de política cultural**. São Paulo: Iluminuras, 2004.
CORRÊA ROCHEFORT, Carolina. **A marca corporal como registro de existência e a pele como superfície de experiência: o contato como paradigma para as imagens impressas do corpo**. 139 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós Graduação em Artes Visuais, Porto Alegre, BR – RS, 2010.
DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
DUARTE JR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar Edições, 2010.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
GRINSPUM, Denise. Museu e escola: responsabilidade compartilhada na formação de públicos. **Boletim Arte na Escola**, n. 34, São Paulo: Instituto Arte na Escola, 2004.
GROSSMANN, Martin; MARIOTTI, Gilberto. **Museu arte hoje**. São Paulo: Hedra, 2011.
HELGUERA, Pablo (org.). **Mediação – traçando território.** Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2011
KASTRUP, Virginia. **A invenção de si e do mundo**. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas, SP: Papirus, 1999.
MARTINS, Mirian Celeste (org). **Mediações: provocações estéticas**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista – Instituto de Artes. Pós-Graduação, 2005.
MENDONÇA, Vera Rodrigues de. **Arte e Mediação: Percepção requer envolvimento**. In: Revista Concinnitas, Rio de Janeiro: UERJ, 2010.
MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito**. São Paulo: Cosac &Naify, 2004.
PASSEGGI, Maria da Conceição. **A experiência em formação**. Revista Educação, v. 34, p. 147-156: Porto Alegre, 2011.
RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

Helena dos Santos Moschoutis
Graduanda em Artes Visuais Modalidade Licenciatura pela Universidade Federal de Pelotas. É parte do Grupo Patafísica - Mediadores do Imaginário, projeto de extensão vinculado à UFPel. Atualmente realiza trabalho de conclusão de curso com a pesquisa intitulada “Pela lei natural dos encontros: Experiências de mediação artística no espaço expositivo e na sala de aula”.

Carolina Corrêa Rochefort
Orientadora dessa pesquisa. Graduada no curso de Bacharelado em Artes Visuais com ênfase em Gravura pela Universidade Federal de Pelotas e Mestre em Poéticas Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é Professora temporária (CA/UFPel) e coordena o Grupo Patafísica: Mediadores do Imaginário, projeto de extensão vinculado à UFPel.

O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO BAILARINO E SUA RELAÇÃO COM O ESPAÇO EM QUE ATUA

Profº Me. Élder Sereni Ildefonso
Universidade Federal de Uberlândia - Bacharelado em Dança
elder_sereni@yahoo.com.br
http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4294719U7

Juliana Ladeira
Universidade Federal de Uberlândia - Bacharelado em Dança
ju.ladeira23@hotmail.com
http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4315003H3

Sheyna Raquel
Universidade Federal de Uberlândia-Bacharelado em dança
sheynaraquel@hotmail.com
http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4312267Z6

Resumo
O artigo aborda o processo de formação do bailarino e seu contato com a temática: Corpo, ritmo e musicalidade no curso de Bacharelado em Dança da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Concomitante a essa discussão, a primeira turma da graduação em Dança também vivenciou a construção do edifício que atualmente abriga o curso dentro do Campus Santa Mônica, por esta latente situação, surgiu a necessidade de experienciar o canteiro de obras como potência ressignificadora das relações entre corpo e sonoridades, neste terreno é que se fez possível um engendramento da busca interna do bailarino por ser e pensar dança, em conjunto com os procedimentos para a realização do projeto arquitetônico.
Palavras Chave: Corpo, Ritmo e Musicalidade

Resumen
El artículo analiza el proceso de formación del bailarín y su contacto con el tema: Cuerpo, ritmo y musicalidad en el Curso de Danza de la Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Concomitante a este debate, la primera clase de danza de grado también experimentó la construcción del edificio que actualmente alberga el curso en el Campus de Santa Mónica, por este estado latente surgió la necesidad de experimentar el sitio de obras como potencia de las relaciones entre el cuerpo y los sonidos, por este intento fue posible una búsqueda para engendrar la percepcion interior del bailarín de ser e pensar la danza, así como los procedimientos para llevar a cabo el diseño arquitectónico.
Palabras clave: Cuerpo, ritmo y musicalidad

Este artigo é uma experiência de inter-relação do pensamento sobre a práxis formativa do bailarino, escrita a três mãos que apostam na criação compartilhada,

portanto, articula diferentes perspectivas vivenciadas em um mesmo período. Pensa-se deste modo, investigar uma parcela da formação do bailarino a partir de um olhar docente e dois discentes, viabilizando uma maior abrangência entre os processos de comunicação para formulação da pesquisa acadêmica em dança.

O intercâmbio de experiências entre discentes e docente no decorrer da disciplina *Corpo, Ritmo e Musicalidade* na graduação em Dança da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), constituiu a prática realizada e refletida neste presente texto. Neste intento, entende-se que estes processos de natureza compartilhada elevam as possibilidades investigativas do pensamento sobre a experiência vivenciada no ano de 2011.

O primeiro contato do curso de Dança com a temática *Corpo, Ritmo e Musicalidade* é, para muitos, um inicio das possibilidades relacionais com as diversas sonoridades e, para outros, um campo desconhecido de diálogo. Por este motivo, torna-se de grande valia o encontro entre corpo e as abordagens sonoras, assim cria-se campo para um desenvolvimento ímpar com relação à cena contemporânea na dança.

Neste processo surgem diversas questões que são primariamente referentes a possíveis diálogos entre o corpo em movimento e conceitos da música, percurso que exercita perceber o próprio pulso corporal em diálogo com sonoridades produzidas pelo corpo, sendo um dos mecanismos de propulsão para a criação em dança. Deste modo, ao adquirir uma percepção mais refinada da pulsação interna e se relacionar com uma sonoridade ou uma música, poeticamente ocorre uma simbiose entre corpo e som, transformando o corpo em um instrumento que cria e recria partituras de movimento mutáveis de acordo com a rede relacional em que está inserido. Por este percurso ocorre uma superposição dos elementos envolvidos para além da música e do corpo.

Durante este estudo, o bailarino exercita a percepção de seu pulso interno, descobrindo maior fluidez expressiva, fator que auxilia na integração entre os corpos em movimento e o espaço total, deste modo produz uma dança peculiar ao

momento em que os pulsos ora ou outra se encontram em "percepção compartilhada".

Tomado como fio condutor a ideia de que cada corpo é uma possibilidade de vida e portanto um sistema relacional, não pré-existe um caminho único para a formação do bailarino.

Cada bailarino entende e interpreta o mundo, os conhecimentos que apreende, a diversidade de estímulos do espaço de convivência de uma maneira completamente ímpar para o processo criativo. Por esta percepção e em meio a práticas coletivas, as particularidades emergem durante os processos formativos de tal maneira que o corpo descubra caminhos nunca antes trilhados e que também não serão novamente percorridos, assim guiado pelo estado nômade, possa encontrar constantemente novos caminhos que o instigarão a traçar seu percurso.

Há também uma larga pesquisa com a percepção do silêncio como um ativador da presença do corpo no espaço. O silêncio sonoro ou a ausência de movimento recebem tratamento de presença de espírito para se converter em potência comunicativa, opondo-se a sensação de vazio, para que a ausência de música revele sutilezas sonoras por meio do devaneio da percepção, já que o som nunca se esvai completamente.

A reflexão sobre a prática de experienciar também o espaço urbano, indicou que devido ao modo em que se vive na contemporaneidade, o escasso tempo de contemplação e percepção do silêncio nas "cidades que nunca dormem", minimizam a auto-percepção muito embora propicie diversos outros estímulos.

Para o bailarino, estar em silêncio é terreno fértil para pesquisa de si por meio dos batimentos cardíacos, da respiração, da forma com que o corpo reage aos pequenos estímulos do lugar, enfim, do corpo em plena potência de seu funcionamento. Assim é possível perceber que a simples presença do corpo que pesquisa esta auto-percepção em um espaço social, proporciona modificações estruturais e sensitivas, que em seu histórico de lugar ou não lugar, a partir da ocupação artística se metamorfoseia em um fluxo continuo conjuntamente com o corpo em movimento.

O bailarino neste primeiro estágio relacional entre corpo e som percebe as diferentes maneiras de abordar sua criatividade, compreende que cada corpo possui sua musicalidade e se relaciona com os estímulos de modo singular, neste percurso único realiza composições espaciais individuais e em grupo.

O contato com sonoridades por diversas concepções transformam a maneira de pensar à medida que o caminho é experienciado, agregando mais conhecimento ao arcabouço que cada um possui, revendo paradigmas sobre como a música se faz presente na dança e como ela foi historicamente ensinada aos bailarinos, deste modo o percurso criativo é estruturado por um processo formativo e continuo de pensar a arte a partir da experiência e percepção individual no coletivo.

Para que sejam quebrados paradigmas iniciais se faz necessário um contado com conceitos musicais, a historicidade do corpo e sua relação com a música. No momento em que o bailarino consegue administrar e dialogar com os conceitos fundamentais da música e diversos entendimentos de como o corpo foi pensado historicamente, ele por si decide o caminho em que pesquisará seu fazer artístico, percurso que em diversos momentos são árduos e demanda um tempo largo de exercícios, um desafio que quando ressignificado, torna-se prazeroso pela eterna busca de experimentações.

O período de envolvimento com corpo, ritmo e musicalidade foi marcado por uma imersão em mundo íntimo, encarando medos e repulsas. Neste contexto, imageticamente faz-se paralelo com um quadro de cores fortes e linhas assimétricas que formam algo nem sempre esclarecido de princípio.

Neste decurso perceber-se politicamente em novas experiências amplia o pensamento de existência para além da estética e padrões pré-concebidos socialmente e, por meio da arte, se desperta mecanismos de ação como veículos expressivos das relações com o mundo à luz de questões que conduzem o sujeitos imersos na cultura.

Lugar este que se constitui como um labirinto, que para rever conceitos íntimos se faz necessário abdicar de uma formatação antes percebida como perfeita, tomando contato com conflitos impregnados no decorrer da formação social.

Questionar o que antes era uma verdade absoluta, torna a situação intensa e confusa por nem sempre ter dimensão da potência individual e de ação social. Um mundo rico de possibilidades que explorado se torna mais complexo e conflituoso, composto pela emoção e razão que, compartilhadas com o coletivo inunda de presença a vivência social.

Neste processo têm-se como objetivos: compreender os significados expressivos corporais e musicais direcionados às performances em dança-teatro, investigar variações rítmicas na criação, utilizar diferentes ritmos e estilos musicais na criação de performances em dança-teatro, elaborar maneiras de registros corpóreos das vivências e dos processos de exploração do corpo no espaço, explorar a criação do corpo através de exercícios de consciência corporal e sonora, desenvolver um olhar crítico sobre processos e procedimentos da arte contemporânea e da própria criação artística.

Para a abordagem final, houve uma verticalização da prática artista calcada nas percepções corporais e sonoras, individuais e em grupo em *site specific.* E como seria possível pensar em tal desafio para o corpo em dança? Por princípio foi necessário analisar as condições espaciais em que o corpo se encontrava. Partiu-se então para a experimentação espacial saindo da sala de aula e ocupando o campus Santa Mônica da Universidade Federal de Uberlândia. Assim o corpo automaticamante criou a necessidade de se adaptar e improvisar em relação com o ambiente, sendo o lugar aberto presente de situações inesperadas possibilitando a ocupação singular referente a percepção de cada um.

Concomitantemente ao período de experimentação vivenciava-se a construção do prédio que abrigaria o curso de dança da Universidade, o que fez gerar o interesse pelo canteiro de obras, justamente pelo espaço estar em constante mutação.

O primeiro exercício foi deslocar a potência imaginativa de cada um sobre como o espaço estaria depois de acabado para locar a imaginação nas possibilidades atuais, já que um canteiro de obras em diversos aspectos é mais interessante para a formação do bailarino pesquisador do que no projeto acabado.

Neste lugar o sujeito se põe a experienciar as estruturas e condicionantes. Estar neste espaço multifacetado e inacabado é dar vazão ao devaneio e por assim possibilitar outro sistema relacional. Para a dança contemporânea o espaço de experimentação foi explodido, criando margem para um fazer artístico de infinitas possibilidades e interações com praticamente qualquer espaço.

A partir do pensamento sobre um corpo-espaço, o palco, a rua, a casa, a construção, entre outros, tem papel decisivo no momento da dança, tanto para o bailarino quanto para o público. Este corpo poroso, permite que o espaço com todas suas características influencie na criação, causando tanto para o público quanto para o bailarino experiências marcantes.

O corpo enquanto potência adquire estados que causam modificações e sublimações do espaço. Isso ocorre devido à intenção locada no movimento em conjunto com o experienciar a situação. Entender o corpo como parte daquele lugar, agrega-lo a edificação, proporciona o compartilhamento de sensibilidades em um misto de afeto entre espaço, bailarino e espectador (figura 1).

Figura 1 – Ocupação – Universidade Federal de Uberlândia

Para ocupar um prédio em construção o corpo passa por adaptações incríveis, por vezes é preciso aguçar as percepções, acionar um tônus mais intenso, ter controle e

conhecimento sobre o corpo para saber lidar com as instabilidades que o lugar ocupado oferece.

Neste estudo busca-se entender e trabalhar com a percepção dos companheiros, nestes lugares em que há grande diversidade de informações, sendo necessário manter-se sempre em alerta. Os ensaios são momentos de experienciar o lugar formulando uma composição que não se encerra em uma melodia fixa. Do mesmo modo que os bailarinos são sujeitos diferentes a cada momento a construção também é, o que faz com que todos os dias haja adaptações e modificações espaciais.

A coreografia criada durante o processo naquele prédio em construção dilui o já esperado início, meio e fim da obra cênica. No instante da apresentação o corpo adquiriu qualidades diferentes em sua interação com o espaço, lugar este de terreno irregular, com areia que causa deslizamento, sujeira, poeira, arames e pregos que oferecem risco ao corpo durante a cena, gerando medo, desconforto, cansaço, insegurança, alegria e euforia, um misto de sensações que proporcionaram ao intérprete devagar mente e corpo em um fluxo espaço-temporal singular(figura 2).

Figura 2 – Ocupação - Universidade Federal de Uberlândia

Durante a apresentação a intuição do instante foi percepção guia do bailarino, até mesmo porque parte do que foi planejado se esvai abrindo margem para que manifesta-se o momento de

intercâmbio de sensações entre corpo e ambiente.

Os conceitos rítmicos estudados em sala se faziam presentes fortemente durante a ocupação, o ritmo do bailarino, o "ritmo" da estrutura física, o ritmo de quem assistia, encontrava-se em uníssono, em que todos habitavam juntos aquele espaço.

Para esta experiência, questionou-se as possibilidades de interagir o movimento do corpo em dança com a estrutura musical reproduzida e a percepção sonora do ambiente. Para engendrar pensamentos sobre esta indagação, recore-se a Bachelard (2010) sobre a *A Intuição do instante*, que faz uma análise temporal a partir das ideias de Roupnel sobre o tempo como instante potencial em contraposição a Bergson que recorre a continuidade temporal.

Na compreensão de Roupnel o tempo só possui uma realidade, sendo esta o próprio instante como fagulha potente, assim "o tempo é uma realidade encerrada no instante e suspensa entre dois nadas" (BACHELARD, 2010, p.15). O que, portanto, assegura a reflexão sobre a potência da solidão da existência como síntese criadora.

Por meio da intuição destes devires é que o bailarino se guia pela mais completa escuridão em estado meditativo na esperança de um piscar de *vaga-lume*, lugar em que o rompante é palavra guia. No entanto, a atenção para estas fagulhas não localiza o bailarino em uma constante tentativa de vivenciar o futuro mas, sabiamente, como coloca Bachelard (2010, p. 51) "O sentido e o alcance do futuro estão inscritos no presente".

A partir deste entendimento do tempo reflete-se sobre a composição do movimento e as profusões rítmicas presentes no espaço, constituindo a partir da notação musical uma leitura outra para a estrutura musical, em que:

> O mundo é regulado por um compasso musical imposto pela cadência dos instantes. Se pudéssemos ouvir todos os instantes da realidade, compreenderíamos que não é a colcheia que é feita com fragmentos da mínima, mas é a mínima que *repete* a colcheia. É dessa repetição que nasce a sensação de continuidade." (BACHELARD, 2010, p. 46).

Ao investigar estas condições temporais durante a ocupação, dialogou-se com a teoria de Roupnel em que o tempo se efetiva no instante em contraposição a

concepção de duração que seria desprovida de realidade absoluta. Assim o tempo roupneliano seria ilustrado por uma reta branca, como pura potência em que de repente, como na imprevisibilidade de um acidente, se materializasse um ponto preto que simbolizaria o instante.

Neste lugar de possibilidades infinitas também se tomou contato com os trabalhadores que lá estavam se dedicando para erguer o edifício, um cotidiano de trabalho rigoroso e que constitui uma realidade diferente da vida no campus. Homens em estado de alerta e árduo esforço físico executando cálculos precisos orientados pelo mestre de obras. Durante toda a construção o projeto necessita de um olhar clínico dos operários colocando em prática os cálculos matemáticos por meio do olhar, do toque e da experiência.

Foi percebido durante todo este período de construção do novo bloco do Instituto de Artes da UFU que o contato estreito entre os operários com o corpo docente, discente e técnico fez com que a interação e o diálogo ocorresse de modo muito peculiar. O cotidiano das relações proporcionou a curiosidade entre as diferentes partes auxiliando na própria construção.

A Profª Drª Ana Carolina Mundim coordenadora do Bacharelado em Dança esteve constantemente no canteiro de obras bem como o mestre de obras na coordenação. Além das visitas de ordem técnica também foram feitas visitas para capturar imagens sensíveis dos operários que ali estavam, constituindo na inauguração, uma exposição de fotos em homenagem aos trabalhados. Esta relação nos leva a crer que os operários além de levantar as paredes e lajes, ressignificaram sua relação com o trabalho a partir do momento em que se desenvolveu uma relação afetiva com a obra.

A aproximação das partes com o interesse locado nas melhores maneiras de atender o curso, nos instiga a refletir sobre uma comum relação dos operários com o que estão produzindo, em diversas situações não há tal relação de proximidade com o que se está materializando, portanto uma parcela de alienação com a obra em sua significação.

Outra reflexão recai sobre as possibilidades de uso, a Universidade Pública já consegue abrigar os filhos destes trabalhadores? Contrói-se algo para outra classe social? Estes são alguns dos questionamentos levantados durante o processo. Portanto o dia da ocupação aberta ao público foi também uma maneira de homenagear os esforços para a efetivação do novo bloco bem como estabelecer uma proximidade entre trabalhadores e público.

A ocupação foi feita ao final do expediente dos trabalhadores e iniciada com uma grande roda no centro da obra com todos de mãos dadas anunciando a homenagem. O público foi então instigado a visitar as entranhas do edifício, formulando um *constructo* inteligível do público que devaneava sobre as características do canteiro de obras, arquitetando imagens em movimento a partir do desenvolvimento dos bailarinos.

Saber ao certo qual foi a reverberação desta experiência nunca foi uma das prioridades do processo, que esteve direcionado a possibilidade de interação entre sujeitos e arquitetura, proporcionando a visitação poética da obra em suas entranhas.

Entendemos portanto que, durante o percurso do aprendizado direcionado a percepção rítmica e o desenvolvimento da musicalidade, percebeu-se que são possíveis diversas maneiras de integrar as faculdades corpóreas às relações com o espaço, assim desenvolver caminhos singulares de criação e formação.

Por ser um caminho trilhado pelo experienciar, sem que haja a princípio parâmetros ou diretrizes fixas a serem seguidas, ao desenvolver o imaginário pessoal, em determinado momento os desejos e os atos imersos no instante da aula se encontram em consonância, assim possibilitando a interação entre o grupo que inicia um processo em rede formada por qualidades ímpares.

O desenvolvimento das faculdades imaginativas e práticas no universo da sonoridades esteve a todo o tempo atrelada a relação espacial em que o bailarino desenvolve sua dança. Tomado como diretriz a ideia de que um corpo em uma posição já se configura como a modificação e reajuste espacial, diversos foram os

experimentos e reconfigurações dos mesmos, repensados e novamente experienciados.

A formação do bailarino ocorre cotidianamente, ela não é restrita a um determinado lugar. Partindo do pressuposto que esta não dissocia a vivência pessoal dos momentos de criação, pois cabe ao corpo que vivencia as experiências, administrar, trabalhar e transformar cada estímulo.

Imersos na formação guiada pelas inter-relações humanas, o professor, os alunos e o lugar, engendram tanto o processo criativo quanto o processo de formação. O professor assume por vezes o lugar de atuação como colega de equipe e os colegas de sala e o espaço também são co-diretores do processo formativo, inter-relações decisivas para o processo formativo em dança.

Referências

ARGAN, G. C. **A história da arte como história da cidade**. Ed. Martins Fontes. São Paulo. 1992.

BACHELARD, G. **A filosofia do não; O novo espírito científico; A poética do espaço.** Ed Martins Fontes. São Paulo, 1996.

BACHELARD, G. **A intuição do instante.** Ed.Verus. Campinas São Paulo, 2010.

CARERI, F. ***Walkscapes: el andar como práctica estética***. Ed. Gustavo Gili. Barcelona. 2002.

CAUQUELIN, A. **A invenção da Paisagem**. Ed. Martins Fontes. São Paulo, 2007.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano.** Ed Vozes. Rio de Janeiro, 2004.

DEBORD, G. **A Sociedade do Espetáculo**. Ed. Contraponto, 2002.

DELEUZE, G.; GUATARRI, F. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia. Vol.1** Ed. 34. São Paulo. 2000.

FERREIRA G.; COTRIM C. **Escritos de Artistas: Anos 60/70**. Ed. Jorge Zahar. Rio de Janeiro, 2006.

KRAUSS, R. **Mudanças na Escultura Moderna.** Ed. Martins Fontes. São Paulo, 1998.

LABAN, R. **Domínio do Movimento**. Ed. Summus. São Paulo, 1978.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. Ed. Centauro. São Paulo, 1969.

LYNCH, K. **A imagem da cidade**. Ed. Martins Fontes. São Paulo, 1997.

MATOS, S. A. **Da criação artística à intervenção espacial**. Revista Marte. Lisboa. Edição nº4. p. 12-20. 2011

OKANO, M. ***Ma*: entre-espaço da comunicação no Japão - Um estudo acerca dos diálogos entre Oriente e Ocidente**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2007.

OLIVEIRA, L. M. B. **Corpos indisciplinados**. Ação cultural em tempos de biopolítica. Ed. Beca São Paulo, 2007.

PEIXOTO, N. B. **Paisagens urbanas.** Ed. Senac. São Paulo, 2003.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão.** Studio Nobel. São Paulo. 2000.

Élder Sereni Ildefonso
Possui Bacharelado e Licenciatura em Teatro, Mestrado em Artes Cênicas pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), colaborador na Cia. La Casa (Montevidéu), integrante do Grupo Internacional e Interistitucional de Pesquisa em Convergência entre Arte, Ciência e Tecnologia (GIIP- UNESP) e Dramaturgia do corpo-espaço e territorialidade (UFU) e professor Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Juliana Maria Alves Ladeira
Graduanda do curso de Bacharelado em Dança na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), é bolsista no programa Ateliê em Artes Cênicas (UFU). Atualmente através de projeto de extensão universitária atua na criação, produção e pesquisa em dança com temática enfocada no genocidio causado pelo Holocausto.

Sheyna Raquel do Nascimento
Graduanda do curso de Bacharelado em Dança na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), é bolsista no programa Ateliê em Artes Cênicas (UFU). Atualmente através de projeto de extensão atua na criação, produção e pesquisa em dança com temática enfocada no genocidio causado pelo Holocausto e integra o grupo de pesquisa corpo-espaço e territorialidade.

PROPONDO EXPERIÊNCIAS VISUAIS PARA ALUNOS DO ENSINO MÉDIO: O ROCOCÓ E SUAS INFLUÊNCIAS NA PRODUÇÃO DE ARTISTAS VISUAIS CONTEMPORÂNEOS

Érica Andrade Figueirêdo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará -IFCE
erica.zoe@gmail.com
CV: http://lattes.cnpq.br/3591513160912123

Gilberto Andrade Machado
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará -IFCE
gilmach@ifce.com.br
CV: http://lattes.cnpq.br/3764709459727514

RESUMO:
O presente artigo, resultante de pesquisa em andamento no curso de Licenciatura em Artes Visuais (IFCE) propõe experiências de comparação iconográfica, apresentando algumas obras do período rococó e obras de artistas impressionistas e contemporâneos para alunos do Ensino Médio em uma escola publica em Fortaleza/CE. Essa pesquisa é fundamentada em conceitos metodológicos para a história da arte propostos por Lucien-Smith (2005) e Chanda (2005) na perspectiva de desenvolver novas abordagens pedagógicas em Arte/Educação, envolvendo processos contemporâneos de investigação para se chegar à compreensão de uma obra de arte. Para efetivar esta proposta recorre-se a educação da Cultural Visual (Hernandez, 2002) como prática de ensino em sala de aula, possibilitando estratégias de reflexão sobre o cotidiano e suas visualidades.
Palavras Chave: História da Arte, Cultura Visual, Formação

ABSTRACT:
This paper is resulting of an ongoing research in Visual Arts at IFCE, and proposes experiences with compared iconography. This research is presenting to high school students of a public school in Fortaleza / CE, some pieces from the rococo period and impressionists and contemporary artists. Based on methodological concepts of History of Art proposed by Lucien-Smith (2005) and Chanda (2005), is in developing a new pedagogical approach in Arts / Education, involving contemporary processes of research to achieve a proper understanding the piece of art. To carry out this proposal is used the Visual Culture theory (Hernandez, 2002) as teaching practice in the classroom, enabling strategies for students reflection on their daily life.
Key words: history of art, visual culture, education

Admitir e conferir sentidos às palavras, às coisas, aos objetos e às ações que normalmente no campo da arte se apresentam de forma simbólica ainda é uma forma de expressar e traduzir a realidade. Na primeira metade do século XX, alguns

pensadores como Ernst H. Gombrich (1909-2001) e Erwin Panofsky (1892-1968) ensinaram a olhar as imagens pictóricas de uma outra forma, vendo nelas a vida, os valores, os sentimentos e as razões de um outro tempo. Contudo, segundo Pesavento (2003), não se tratava de perceber a arte como reflexo social, mas de entender o mundo cifrado da pintura, com os seus códigos e as mediações possíveis com a realidade fora da representação.

Para o crítico de arte Edward Lucien-Smith (2005) a história da arte não é uma disciplina recente, mas como outras formas especializadas de história que nasceram ao mesmo tempo, que anseia encontrar verdades absolutas e imutáveis, no sentido de justificar-se cientificamente. Nesta aspiração criaram-se conceitos de pensamento e demarcações para distinguir a construção do que pode ser visto ou denominado história da arte. Um dos problemas apontados para o ensino de história da arte pelo autor Lucien–Smith, é que a nossa visão do passado é mutável e que permanecemos continuamente no ponto preciso onde o presente se torna passado, um ponto que se move sempre para frente, e que novos ângulos são apresentados. Para Costela (1997), cada geração, ambiente e momento cultural acrescenta mentalmente à obra algo que não está *na obra,* mas sim na cabeça dos observadores. Que quando analisamos uma criação artística sob o ponto de vista atualizado, trazemo-la à força, para nossa visão cultural contemporânea.

> A obra de arte não se limita apenas àquilo que ela mostra ou simboliza, nem tampouco ao seu enquadramento estilístico. Muitas vezes, a obra de arte se "completa" com *aquilo que nela vemos.* A fruição artística pressupõe sempre, além da obra em si, a existência de um observador. O aparato mental desse observador deve ser levado em conta. Envelhecida pelos séculos ou levada de um lugar para o outro,a obra de arte deslocada no tempo e no espaço pode acabar sendo vista de maneira diversa daquela como a viam sob a mesma óptica do seu criador. Passado o tempo ou mudado o lugar, um novo espectador, pertencente a outro universo cultural, pode fazer ajuizamento diferente da obra e, até mesmo, tirar dela um desfrute antes insuspeitado. (COSTELLA,1997, p. 53.)

A HISTÓRIA DA ARTE E SUAS POSSIBILIDADES

Assim como o resto do conhecimento moderno, a história da arte se diversificou, tornando-se pluralista, alguns profissionais adotaram o formalismo para a interpretação de obras de arte, limitando conceitos e concentrando-se na

materialização física da obra de arte, na interpretação formal, esquecendo o conteúdo. Examinando a arte em termos estilísticos enquanto a história da arte foi pensada como um diálogo entre estilos (LUCIE-SMITH, 2005). Compreendendo que o conteúdo não poderia ser banido, separou-se o debate de conteúdo do debate de valor estético, surgindo assim uma disciplina nova, a iconografia artística. Em seguida uma escola de historiadores de arte, agora influenciados por Karl Marx (1818-1883), exalta o estudo do conteúdo e valoriza a obra de arte de acordo com o seu significado e valor social (valor social=valor estético). No pós-modernismo a filosofia, a sociologia e a linguística questionavam a objetividade do positivismo histórico que dominou por muitas décadas, a subjetividade dos novos conceitos trazia consigo a reflexão com outras ciências (economia, estatística, psicanálise, antropologia), que buscavam novas interpretações, sobre o funcionamento e transformações da sociedade. Trazendo inevitavelmente contribuições metodológicas importantes, forçando e incentivando o historiador a redirecionar sobre as fronteiras da sua própria disciplina. Portanto se faz uma nova produção na história com novos entendimentos, abordagens e uma extensão de matérias que em sua complexidade pode fornecer diversas informações.

A Nova História da Arte surge neste contexto, na busca de uma abordagem mais teórica do estudo de uma obra de arte, envolvendo processos contemporâneos de investigação para se chegar à compreensão de uma obra de arte. Desta forma, a Historia da Arte não é somente necessária, mas inevitável no ensino da arte. Entretanto, ainda faz-se necessário pensar em que tipo de história da arte se pretende transmitir nas escolas. Que estratégicas podem ser utilizadas? De que forma este conteúdo em história da arte será relacionado à cultura visual do aluno? Que dificuldades e que possibilidades são encontradas pelo professor na aplicação desta Nova História da Arte? A nova história da arte está presente na formação dos professores de Artes Visuais?

PERCURSO METODOLÓGICO

No ano 2009 ingressei mediante concurso vestibular acompanhado de teste de habilidade específica no curso de Licenciatura em Artes Visuais CLAV/IFCE, na

segunda turma de licenciatura. Este curso é a derivação de um curso de Tecnologia em Artes Plásticas, que em Fortaleza já existia desde 2002, este curso objetivava a capacitação dos alunos para o mercado de trabalho, preparando-os para a inserção em um "mercado cada vez mais competitivo". No segundo semestre do ano de 2008 foi implantado o curso de Licenciatura em Artes Visuais, a mudança do curso veio atender a preocupação em formar um profissional de Artes Visuais, pois disponha de instrumentalização didático-pedagógica essencial para o ensino das disciplinas que envolvem artes visuais na educação básica. Como muitos alunos migraram do curso anterior para a Licenciatura, mudanças foram realizadas no sentido de direcionar com mais eficácia uma produção de pesquisa acadêmica voltada para a docência. Na nova organização curricular percebe-se a influência da Abordagem Triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa, como referência para a construção de metodologias de trabalho em arte. Dito isso, cito aqui algumas disciplinas que analiso como úteis a minha pesquisa em artes: História da Arte I-II-III-IV (que estabeleceu as bases para meu tema e investigação teórica), Metodologia do Ensino em Artes Visuais; Pesquisa no Ensino de Artes Visuais; Pesquisa em Artes Visuais (que possibilitaram a reflexão sobre o ambiente escolar, a formação do professor em artes e os processos pedagógicos) e por último as disciplinas de Estágio Supervisionado I, II, III (que promovem a aproximação com a escola e o curso).

Para conclusão do curso é necessário apresentar um trabalho monográfico que diferente de outras licenciaturas, exige a aplicação prática da pesquisa teórica em um contexto educativo.

O ROCOCÓ E A PRODUÇÃO DE ALGUNS ARTISTAS VISUAIS CONTEMPORÂNEOS.

A idéia para realizar proposta de pesquisa em ensino de arte surgiu de um breve estudo em formato de ensaio que foi realizado como avaliação final na Disciplina de História da Arte II. O conteúdo da disciplina abordava a partir da Primeira Renascença Italiana até o Rococó, contemplando as realizações artísticas maneiristas, barrocas e neoclássicas. De inicio estranhei que autores conceituados e utilizados constantemente como referência nos estudos da História da Arte como

Gombrich (2008) e Janson (1993) disponibilizassem pouco espaço ou menores menções ao Rococó. Em muitos casos a associação ao Barroco é tão forte que usam o termo "Barroquismo" ou "Barroco Tardio" para designar este movimento. Decerto que o termo rococó surge das necessidades dos decoradores franceses, mas, no entanto assume um contexto maior que passam a ser dissolvido na arquitetura, decoração, design de mobiliários, esculturas e principalmente na pintura. Outro aspecto que me provocou incômodo, e que desfavorece o estilo Rococó, é a associação direta deste movimento a uma arte apenas decorativa, menor, fútil e por vezes Kitsch[1]. Talvez por isso seja tão mencionada por aqueles considerados leigos em História da Arte, ao reivindicar a tudo que é naturalmente "brega" de rococó. Tudo que é "bibelô" é rococó. E isso para muitos é dado como uma afirmativa.

Estes foram dois fatores que me aguçaram significantemente a curiosidade pelo estilo Rococó. Mas no decorrer da pesquisa surgiu uma dúvida perturbadora que logo se converte em motivação. As características subjetivas e livres na pintura, as pinceladas delicadas e os movimentos fizeram-me lembrar dos primeiros quadros dos pintores impressionistas tais como Manet (1832-1883) e Renoir (1841-1919), e também alguns artistas contemporâneos, como Ray Caesar[2] e Jessica Harrison[3]. Isto faz do rococó um estilo que além de inovador ainda é um importante referencial na formação do cenário artístico. Sendo assim, o objetivo desta pesquisa é identificar características do rococó para dimensionar a relevância desse movimento artístico, tanto em padrões estéticos inovadores como na sua influência para o universo da arte. Para tal utilizarei o método de comparação iconográfica apresentando algumas obras do rococó e outras obras de artistas impressionistas e contemporâneos mencionados acima.

PROPONDO EXPERIÊNCIAS VISUAIS PARA ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

[1] **Kitsch** é um termo de origem alemã (*verkitschen*) que é usado para categorizar objetos de valor estético distorcidos e/ou exagerados, que são considerados inferiores à sua cópia existente. São frequentemente associados à predileção do gosto mediano e pela pretensão de, fazendo uso de estereótipos e chavões que não são autênticos, tomar para si valores de uma tradição cultural privilegiada.

[2] http://www.raycaesar.com
[3] http://www.jessicaharrison.co.uk/page5.htm

Segundo Pimentel (2006) a pesquisa em ensino de arte está vinculada ao fazer e ao aprender/ensinar concomitantes e as suas reflexões sobre a prática de ensino. Nela o professor é um pesquisador constante e que o conhecimento de ensinar é extremamente importante, buscando estudar novas metodologias de ensino de arte, técnicas e reflexões sobre o pensamento artístico e suas manifestações.

Neste caso o experimento que pretendo aplicar se encaixa numa abordagem pós-moderna de ensino de arte que no Brasil foi apresentada na década de 1980 pela educadora Ana Mae Barbosa como *Abordagem Triangular* ou *Metodologia Triangular* que consiste em associar o "ver" com o "fazer", além de contextualizar tanto a leitura quanto a prática. Para a autora, para se aprender artes visuais, é preciso ver a imagem e atribuir significados a esta imagem, contextualizá-la tanto em atributos artísticos como também socialmente. Hoje essa metodologia tornou-se bastante utilizada entre os educadores em arte, embora em alguns casos utilizada de maneira imprópria como apontada por Amaral (2011).

> É necessário que esses/as professores/as participem de grupos de estudos, de pesquisas, de congressos para que aos poucos internalizem a verdadeira ideia da Abordagem Triangular, tendo a consciência de que sua formação é incompleta e sempre será, pois somos incompletude para desejar aprender [...] (Amaral, 2011, p. 148).

O propósito principal do estudo histórico da arte é esclarecer e explicar obras de arte, neste processo explicativo os historiadores exploram e estudam estilo, interpretam e examinam documentos para explicar o contexto histórico das obras de arte. Na perspectiva de Jacqueline Chanda (2005) é importante analisar estes processos utilizados pelos historiadores de arte e como estas formas de olhar, ler e entender são adaptadas para desenvolver abordagens pedagógicas interessantes e relevantes ao estudo do fenômeno histórico Arte/Educação.

Porém, para a aplicação da historia e crítica de arte em sala de aula é necessário ir mais além da proposta da Abordagem Triangular, visto que no sec. XX surgiram novas disciplinas (como antropologia, linguística, psicologia etc.) que ampliaram as formas do saber quanto ao seu significado. São estudos e conceitos que envolvem a interpretação e a forma como as imagens se encontram estruturadas. Chanda

(2005) tenta estabelecer relações entre esses conceitos e as abordagens recentes em História da Arte que refletem teorias críticas, tais como a *iconologia*, *a semiótica*, *o estruturalismo, a história social da arte* e *o desconstrutivismo*. Estas são possibilidades diversas para construir uma argumentação sobre uma obra de arte.

Portanto, são nestas teorias pós-modernas que encontro refúgio para tratar desse tema na escola, pois envolve duas disciplinas subjetivas (arte e história) e que tem o humano como ferramenta. Esta proposta de aplicação transdisciplinar alimenta-se também de minha outra graduação que é a Licenciatura em História. Assim sendo, a pergunta a responder, é se essas novas abordagens em História da arte estão presentes na formação dos professores de arte visuais, se o professor de artes está preparado para interagir com estes novos mecanismos da Nova História da Arte.

ENSINO FUNDAMENTAL – UMA VIVÊNCIA

As disciplinas do estágio supervisionado permitem diversos momentos de aprendizado; aprender a pensar a pesquisar, aprender a experimentar sensações, aprender a organizar conteúdos e aprender a aplicar os processos metodológicos. O Estagio Supervisionado I, consistia na elaboração de Plano de Curso, Plano de Aula, e oferecer uma aplicação de oito horas de aula em uma Escola Pública de ensino Fundamental II em Fortaleza. A avaliação metodológica para a aplicação da disciplina era realizada em grupo ou dupla, foi necessário escolher dentre os alunos da minha turma do curso um projeto que fosse similar ou próximo do meu tema/objeto de pesquisa, e elaborar aulas que se ajustassem as propostas da minha pesquisa em História da Arte. Feito isso a próxima etapa era a busca pela escola. A escolha da escola deu-se pela facilidade de locomoção, localizando-se numa região periférica de Fortaleza. A escola atende uma comunidade que divide um espaço urbano diversificado economicamente, um bairro independente com intenso comércio e variabilidade social. Desde o início imaginei que propostas que envolvesse História da arte, estética, teoria, crítica mercado, artista, curadoria e indagações sobre arte contemporânea tivessem mais sucesso e retorno com alunos do Ensino Médio, isso levando em conta a proposta de leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (1999, p.48), “os quais

orientam que os alunos desse nível têm os conhecimentos práticos e teóricos adquiridos sobre arte aprendidos em níveis anteriores da escola básica." Amparada nas reflexões de Chanda (2005) sobre uma nova história da arte, busquei o exemplo da abordagem Desconstrutivista/pós-estruturalista como primeira experiência destas abordagens.

> A explicação desconstrutivista de uma imagem procura configurar lógicas conflitantes de sentido e implicações do objeto, mostrando que o texto ou obra de arte nunca significam exatamente o que dizem ou o que dizem dizer ser. (CHANDA, 2005, p. 74).

Isto é, o desconstrucionista questiona o conteúdo de uma imagem, a imagem em si e suas interpretações anteriores. Portanto, escolhi formular um projeto de aula que pudesse inserir as imagens e objetos que fazem parte do período Rococó (séc. XVIII) e como estes elementos podem se relacionar com composições do período impressionista (séc. XIX) ou mesmo da arte contemporânea, focando na produção dos artistas Ray Caesar e Jessica Harrison.

Neste artigo, portanto, relato o modo como foi desenvolvido as aulas de artes visuais para os alunos do 8º ano e como fui transformando os desafios em possibilidades para propor experiências para o Ensino Médio, promovido pelas vivências da Disciplina de Estágio Supervisionado I.

O ensino de Arte hoje nas escolas do Brasil é obrigatório, no entanto a criação do único curso de Licenciatura em Artes no Ceará, promovido pelo IFCE é recente, ainda há poucos professores formados nesta área atuando nas escolas públicas ou privadas no Ceará.

> Por consequência, as aulas de arte, na maioria das vezes são assumidas por profissionais de outras áreas, ou até mesmo, sem formação acadêmica, sendo um dos critérios para a lotação, a habilidade artística que alguns professores apresentam, ou a disponibilidade de carga horária.
>
> (MACHADO. p, 58).

Tendo em vista essa situação imaginei como incorporar um repertório de imagens para desenvolver o tema relacionando-as em imagens do cotidiano daqueles estudantes. As ações se estruturam em quatro aulas divididas em blocos teóricos e

práticos. O primeiro bloco de aula composto por duas aulas destinava-se a discutir a apresentação teórico de História da Arte, focando o período Rococó, o período Impressionista e a Arte Contemporânea. Selecionei para a primeira e segunda aula teórica, imagens de diversas obras destes períodos mencionados acima que tivessem imagens e temas em comum. Os estudantes deveriam observá-las com o objetivo de iniciar uma discussão sobre o tempo, a beleza, a moda e o comportamento dos personagens das referidas obras. Ainda neste mesmo bloco foi apresentado também imagens com celebridades populares de épocas diferentes com a intenção de comentar o conceito de beleza e a variabilidade de comportamento e costumes. Findando o primeiro bloco, iniciei no terceiro dia as aulas práticas que envolvia o uso de atividades plásticas. Propus grupos de estudantes para compor uma colagem utilizando revistas de moda e de celebridades. O desafio era a produção de imagens que envolvessem conceitos de beleza usados na elaboração da composição. Esta atividade dentro da abordagem desconstrutivista, permitia que os alunos desconstruíssem uma composição, para depois montar e construir novas composições. Os alunos acrescentaram nestas colagens novas discussões sobre os modelos que eles criaram, produzindo um novo diálogo sobre a beleza e os padrões impostos pela sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cultura visual além de ampliar objetos que facilitam a compreensão das identidades envolvidas também desenvolve estratégias de relacionamentos que possibilitam interpretações e auxilia na criação de novas abordagens. O objetivo central nessas aulas foi experimentar possíveis diálogos entre as novas abordagens da história da arte aliado a cultura visual do estudante, a fim de elaborar estratégias de reflexão sobre a arte. Analisando as respostas e o envolvimento desses alunos, penso numa proposta para o Ensino Médio baseado no PCN de Arte, que ao pensar a educação, trabalhe com a formação de um público apreciador e crítico, deslocando o aluno para se relacionar com os sujeitos que os representam através da imagem e que o professor de Artes Visuais também se desloque do papel de mero comunicador e através da pesquisa introduza novos conceitos que desenvolvam abordagens educativas. Ainda em processo de desenvolvimento, desejo aplicar

estas novas abordagens nas Disciplinas de Estagio II e III, considerando que estas ideias de abordagem possam sugerir maneiras diversas de entender uma criação artística.

Referências

AMARAL, M. V. N. Os instantes já da Abordagem Triangular na Arte/Educação. In: Ana Mae Barbosa, Fernanda Pereira da Cunha. (Org.). **Abordagem Triangular no Ensino das artes e culturas visuais**. SP: Cortez, 2010.

CHANDA, Jacqueline. Teoria crítica em História da Arte: novas opções para a prática de Arte/Educação. In:BARBOSA, Ana Mae. (Org) **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais.** Barbosa. São Paulo: Cortez, 2005

COSTELLA. Antonio F. **Para Apreciar a Arte: roteiro didático**. São Paulo: Editora Senac São Paulo; Campos do Jordão, SP: Editora Mantiqueira, 1997.

LUCIE-SMITH, Edward. Arte moderna, história da arte e crítica de arte, In:BARBOSA, Ana Mae. (Org) **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. Barbosa. São Paulo: Cortez, 2005.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural.** 2º ed. – Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

PIMENTEL, L. O ensino de Arte e sua Pesquisa: possibilidades e desafios. In: FRANCA, P.; NAZÁRIO, L. (Org.) **Concepções contemporâneas da arte**. Belo Horizonte: UFMG, 2006. p. 310-317.

MACHADO, G. A. ; CARLOS, P. C. S. ; ROCHA, Mirian Soares ; COSTA, Antonio Ariclenes Cassiano da ; LOPES, A. V. A. **Narrativas de experiências docentes em Artes Visuais: explorando ambientes e práticas educativas com egressos do IFCE**. Conexões : Ciência e Tecnologia, 2012.

Érica Andrade Figueirêdo

Licencianda em Artes Visuais (IFCE) e História (UECE). Artista Visual e ilustradora. Desenvolve trabalhos em pintura, gravura, vídeo e fotografia. Atualmente participa do Projeto de Pesquisa Galiléia do IFCE que promove ações coletivas em terrenos anômalos, investigando o processo de criação de visualidades a partir dos conceitos da Cultura Visual. Participa do Grupo de Estudo História e Imagem da UECE.

Gilberto Andrade Machado

Professor da Licenciatura em Artes Visuais do Instituto Federal do Ceará, campus Fortaleza. Doutor em Educação Brasileira (UFC) coordena o subprojeto Artes Visuais do PIBID/IFCE. Líder do IRIS – Grupo de Estudos da Formação de Professores de Artes Visuais investigando Práticas Educativas e Narrativas de ensinar/aprender Artes Visuais.

OS DESAFIOS DO ARTISTA/PROFESSOR NA SALA DE AULA: TRADUÇÃO DE POÉTICAS VISUAIS PARA AS AULAS DE ARTE.

Ingra Rabelo de Castro
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE
ingra.rabelo@hotmail.com
http://lattes.cnpq.br/3126524594033568

Gilberto Andrade Machado
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE
gilmach@ifce.com.br
http://lattes.cnpq.br/3764709459727514

RESUMO:
Este estudo objetiva avaliar dificuldades em transformar poéticas visuais pessoais em material pedagógico. Para tanto, se apropria da narrativa enquanto recurso metodológico e discorre sobre vivências que influenciam no processo de formação do artista-professor. Como se ensina arte? De que forma os artistas se utilizam de sua produção pessoal para inseri-la nas discussões do cotidiano escolar? É possível traduzir poéticas visuais? Para responder tais perguntas a autora apresenta um breve memorial, cujo principal enunciado, é a experiência de adaptar uma poética visual construída e relacionada com a iconografia de doenças deformativas para a constituição de uma ação pedagógica aplicada em sala de aula com alunas do ensino fundamental num centro educacional de Fortaleza.
Palavras Chave: poética visual, formação, artista-professor.

SOMMAIRE:
Cette étude vise à évaluer les difficultés à transformer des poetiques visuels dans matériel d'apprentissage. Pour autant, s'approprie du récit comme une ressource méthodologique et les expériences qui influencent le processus de formation de l'artiste-enseignant. Comment enseignez-vous l'art? Comment les artistes font usage de leur production personnel pour entrer dans des discussions au quotidienn dans l'ecole? Vous pouvez traduire poétique visuelle? Pour répondre à ces questions, l'auteur présente un brève mémorial donc le principal c'est l'expérience de l'adaptation d'une poétique visuelle en relation avec l'iconographie des maladies liées à déformation pour former une action pédagogique, appliquée dans la salle avec les élèves de l'école primaire dans un centre éducatif à Fortaleza.
Mots-clés: visuel poétique, formation, l'artiste-enseignant.

Introdução

O pesquisador narrativo descreve sua vida, coleta e conta histórias sobre ela, compartilhando narrativas de experiências. Iremos, pois, analisar a formação do ser professor, formatando relatos autoconscientes de certas práticas. Demonstrando assim, a dupla dimensão atribuída ao professor enquanto objeto e sujeito do estudo,

constituindo a pesquisa como estratégia de formação e investigação como afirma Souza (2006, p.26 apud Cunha, 2009, p.1), ao distinguir a investigação como a produção de conhecimento adquirida pelas experiências do sujeito adulto em formação, e a formação como tomada de consciência do sujeito de si e de suas aprendizagens por meio da experiência, quando vivencia ao mesmo tempo os papéis de ator e investigador da sua própria história.

Para Assis (2010), os processos formativos são resultados de negociações ininterruptas entre indivíduos e sociedades, estando em constante construção, rompendo com a ideia de identidade cultural como algo estável.

Temos, portanto, as identificações como qualidades fluidas e mutáveis, se estabelecendo de sistemas relacionais, ou seja, existe a necessidade da existência do outro para que o sujeito tenha referência das semelhanças e diferenças. Dessa forma, uma vez que se percebe a relação do individuo com a sociedade como algo necessário para a construção de suas identidades, em um processo instável, concluímos que as noções de arte, religião, cultura, educação e também de profissão são mutáveis.

Então, as narrativas de vida e narrativas de formação estão conectadas numa rede de significações e ressignificações, sobre as quais, o individuo constrói sua identidade profissional criando ou recriando representações sobre si mesmo e sobre suas funções. Assim, os enunciados que se seguem proporcionam um modo de reviver, analisar e avaliar as experiências vivenciadas até aqui, buscando narrar os principais percursos de uma professora de Arte em formação.

Descrevendo apenas, um recorte que evidencia questionamentos anteriores à aplicação do projeto de TCC, que é avaliar dificuldades de transformar poética pessoal em material pedagógico, contextualizando na minha formação uma experiências docente e analisando a relevância dessa experiência na minha formação.

Percursos de formação, o ser artista e o ser professor

Ingressei na segunda turma do Curso de Licenciatura em Artes Visuais – CLAV do Instituto Federal do Ceará – IFCE, em 2009, cuja matriz curricular, guardava muitos resquícios metodológicos do antigo curso de Tecnologia em Artes Plásticas.

Algumas disciplinas foram de extrema importância na formação enquanto docente de Artes Visuais. Para Pimentel (2006) essa formação inicial se sustenta num tripé envolvendo a prática do ser artista/pesquisador/professor. Aponto nessa construção, respectivamente, as vivências das disciplinas de Atelier de Desenho, Pesquisa em Arte, Pesquisa no Ensino em Artes Visuais, História do Ensino das Artes Visuais no Brasil e Metodologia do Ensino em Artes Visuais.

O ponto de partida para este estudo advém de minha produção pessoal que está relacionada à representação da figura humana deformada, em uma perspectiva figurativa naturalista, construindo retratos a partir de personagens e suas histórias. Analiso o tema retrato sob as teorias de leitura de imagem defendida por Manguel (2001), ressaltando questões como identidade e alteridade.

Destarte, as motivações para esta pesquisa se originaram de algumas vivências realizadas durante as disciplinas de Atelier de Desenho e Metodologia da Pesquisa em Arte, que enfatizaram o fazer artístico, a pedagogia da experiência[1], e a construção do conhecimento para a poetização da arte por intermédio de atitudes reflexivas. Inicialmente, na primeira disciplina, conflui investigações e produções sobre a deformação humana no cinema de animação e na ilustração (utilizada para estilizar e caricaturizar personagens), e que posteriormente, levaram a busca de outros referenciais, desvelando acervos, principalmente, fotográficos e audiovisuais, relatando, além das próprias imagens, as histórias de vida de pessoas deformadas.

Portanto, a reflexão que estabeleço expõe ideias relacionadas ao fazer e ao produzir sentido por meio do processo de criação e investigação do produto, somado ao diálogo que compartilho a partir de algumas referências teóricas sobre

[1] Pedagogia da Experiência, tendência metodológica dos anos 20-30 sustentada no tripé vida-experiência-aprendizagem, o “aprender fazendo”.

identidade/alteridade, beleza/feiúra, configurando as bases para minha poética visual[2].

Manguel (2001) e Lacan (1979) reforçam a necessidade da presença do "outro" para que o sujeito tenha conhecimento de si. O segundo autor define o "outro" como sendo, para o sujeito, o lugar de onde pode ser colocado, para ele, a questão de sua existência, estendendo a essa noção de lugar à sua sexualidade e desejo, sua procriação e filiação, sua existência e morte. Eco (1932) discorre sobre as aparências, e a feiúra, argumentando que o homem procura no outro a sua semelhança, e se caso, não a ache, esse então, feio lhe parece. Da mesma forma, Sontag (2004) ao analisar as fotografias de Diane Arbus comenta essa assimilação do outro:

> Sua aceitação do horrível – sugere uma ingenuidade que é, ao mesmo tempo, tímida e sinistra, pois se baseia na distância, no privilégio, num sentimento de que aquilo que o espectador é solicitado a ver é de fato "outro". (SONTAG, 2004, pág.46).

Com esses conceitos teço argumentos baseados no que diz Manguel (2001), acerca da relação que o indivíduo tem com os diferentes tipos de gênero da Arte. O autor propõe que, em termos de retratos, os personagens se apresentam diretamente a nós, em primeira pessoa, ocorrendo uma relação com o espectador de maneira mais íntima e, pressupondo a pergunta "Quem sou eu?". Nesse caso, apontamos que o retrato aceita como natural a presença do espectador que concorda em participar de um diálogo, onde na maior parte este deve inventar um significado a partir do tema oferecido pela obra. Logo, o retrato pressupõe algumas perguntas fundamentais como: Quem sou eu? Qual é afinal minha imagem? Como me pareço?

Quando construí a série de desenhos e gravuras, intitulada "Os Outros"[3], utilizei-me da produção retratista do feio para situar reflexões sobre o posicionamento do sujeito, a qual se propõe ao observador questionar-se sobre o lugar do "eu". Busquei assim, na representação dessa realidade medonha, um ponto de relação entre quem

[2] Pesquisa em arte, ênfase de Poéticas Visuais, delimita o campo do artista-professor que orienta sua pesquisa a partir do processo de instauração de seu trabalho plástico assim como a partir das questões teóricas e poéticas, suscitadas pela sua prática.
[3] http://www.flickr.com/photos/ingra-/sets/72157626373552366/

se mostra e quem vê; oportunizando ambos, um minuto de observação da diferença e do desejo de ser semelhante.

Porém, convém observar que, nem sempre o entendimento da conceituação do artista atinge e se faz necessária ao público. Por outro lado, a construção dessa poética como uma proposição, sugestão e ponto de partida para as posteriores interpretações, legitimam a Arte como conhecimento. Na realidade, o gatilho para essas novas interpretações se dá por intermédio da educação como assinala Barbosa (2005), dizendo que a Arte/Educação é a mediação entre arte e público e o ensino de Arte é compromisso com continuidade e/ou com o currículo quer seja formal ou informal.

Apresentando-me como uma professora em formação, cuja processualidade do fazer e do aprender/ensinar são concomitantes, questiono-me como ensinar artes visuais. Os artistas se utilizam de suas produções pessoais para inseri-las nos discursos de cotidiano escolar? Se se utilizam, como o fazem? É possível traduzir poéticas visuais?

Essas perguntas emergiram na disciplina de Pesquisa em Ensino de Artes Visuais apresentando-se como maior desafio em meu processo formativo. A disciplina direcionava transpor a produção artística e a construção de poéticas individuais em práticas pedagógicas a partir de temáticas curriculares, transformando-as em projetos de ensino em Artes Visuais.

Dessa forma, esta pesquisa se transformaria em um estudo em ensino de Artes Visuais, que de acordo com Pimentel (2006) se evidencia no processo de ensino de arte, seus fundamentos e reflexões sobre eles. Compreende-se o ensino de arte enquanto processualidade do sujeito professor, vinculado ao fazer/aprender/ensinar de forma indissociável.

Deparei-me, portanto, frente ao desafio de encontrar numa produção com temática dita grotesca e chocante, algo plausível para tratar no ambiente escolar. Inicialmente, direcionei a abordagem para alunos adolescentes, pois acreditava que estes aproveitariam melhor os conteúdos da poética e a conceituação do trabalho. Para justificar essa preocupação me valia do pressuposto junguiano de que durante

essa fase o individuo começa a tomar consciência do "eu", além de ser o momento que inicia a construção de noções sobre a realidade, buscando se adaptar e encaixar-se nela. Desse modo, alguns questionamentos que me interessavam discutir na escola foram aos poucos negociados a temas como o retrato e a estética, que sugeriam discussões presentes no cotidiano escolar e que influenciam a percepção dos alunos em relação a sua representação (identidade) e a representação alheia (alteridade). Vislumbrei então, pela produção do retrato a possibilidade de refletir sobre como vemos, como somos vistos e como somos capazes de ver a nós mesmos e o mundo.

A docência

O contato com a escola advindo da disciplina de Estágio Supervisionado I e II, não atenderam as necessidades de análise de dados do projeto de TCC, isso por conta de escolhas metodológicas da própria disciplina, bem como, a divisão de grupos para efetivação do estágio. Esse fator foi determinante para perceber a inviabilidade da aplicação do projeto no período de tempo ofertado pelas disciplinas.

Todavia, cheguei ao espaço escolar efetivamente em Abril de 2012 para participar de um projeto social, resultado de uma parceria entre o IFCE e um Centro Educacional filantrópico em Fortaleza. Localizada entre a zona militar da base aérea, o Quartel do Comando Geral Militar (QCG) e a comunidade Maravilha, tal escola atende tanto a Educação Básica (Ensino Fundamenta I, II e Médio), quanto a Educação Profissional, daí a justificativa do envolvimento entre as duas instituições.

A escola funciona como internato para algumas crianças e jovens órfãos ou filhos de lares desajustados, contando com uma grande infraestrutura para atender esse público. Além de salas de aulas convencionais e outras dependências administrativas, dispõe de restaurante escolar, cantina, dormitórios, salas de estudo e vídeo, biblioteca, capela, duas quadras de esporte, auditório, prédios exclusivos para os cursos técnicos de mecânica, mecatrônica, eletrônica, sala de informática e a sala de artes.

A proposição do estágio no Centro Educacional chegou por intermédio do IFCE à procura de estagiários que pudessem ministrar cursos de 120 horas, visando enquadrar os cursos de arte como complemento da Educação Profissional. Dessa maneira, desenvolvi o curso intitulado Atelier de Artes Visuais, subdividido em oficinas nas modalidades: desenho, pintura, colagem, gravura, arte-urbana, modelagem e fotografia artesanal, porém, abordando todas essas modalidades sob a temática do Retrato.

O curso atenderia vinte alunos do ensino fundamental II, especificamente, estudantes da 8ª e 9ª séries, com idade entre 14 e 16 anos, e funcionaria duas vezes na semana, durante o contra-turno no período vespertino. Desenvolvido para uma clientela heterogênea, foi tamanha a minha surpresa ao perceber que 90% dos alunos matriculados no curso eram mulheres, aumentando esse número para 95%, após quinze dias de curso, com a desistência de alguns alunos e a entrada de novas alunas, totalizando assim, apenas um homem em sala de aula.

Dessa forma, diante o público encontrado direcionei todas as ações para o universo feminino. Loponte (2008) argumenta sobre o gênero feminino e suas imagens afirmando que essas invadem nosso cotidiano diariamente, influenciando homens e mulheres pelos meios de comunicação. Estando inseridas em produtos e publicidades voltadas para os dois gêneros como: capas de revistas (tanto nomeadas femininas como masculinas), em debates sobre o corpo e doenças ditas femininas (bulimia, anorexia, câncer de mama, etc). Além do fator de serem os adolescentes, estritamente, ligados a esses meios, sofrendo influência, nesse período de descoberta de identidade. Esses argumentos aproximaram a pesquisa do pensamento de Sardelich (2006) ao afirmar que essas imagens, nos servem para deleitar, vender, entreter, nos dizer o que vestir, comer, aparentar e pensar, sendo inegável o poder que a mídia provoca em nosso comportamento.

Assim, o projeto de ensino estruturou-se de modo que concepções e práticas relacionadas ao retrato e estética fossem discutidas e refletidas sob os aportes da Cultura Visual. Não apenas propondo novos artefatos ao acervo de estudo, mas de estratégia para nos relacionarmos com eles, buscando responder o que essas

representações visuais falam sobre nós. Ou seja, a cultura visual funcionou nesse processo como metodologia de ensino, ao deslocar o papel do sujeito aluno enquanto receptor e consumidor distante dessas imagens a produtor consciente, que dialoga, interage e constrói significados a partir de seu próprio repertório imagético. Perceber esses fatores apresentados pelo ambiente de ensino foi de extrema importância para uma nova formatação no planejamento.

Tive apenas duas curtas experiências docentes com oficinas e aulas no Estágio Supervisionado antes de chegar ao Centro Educacional. O Atelier de Artes Visuais foi, de fato, a primeira oportunidade que tive para aplicar e analisar um projeto de ensino. Inserida na escola, deparei-me com um espaço favorável, sala de aula específica e ampla. Dividida em dois ambientes, possuindo paredes pintadas, disponibilizávamos de espaço convencional na entrada com cadeiras escolares, quadro branco e armário, e no outro, próximo às janelas, mesas profissionais de desenho, bancos, além de lavatório de materiais.

Foram lecionadas no período o qual permaneci no projeto apenas vinte aulas. Dessas aulas recolhi e recortei material de análise para este estudo a partir de diários de campo. Divididas em três módulos, estudamos a temática do retrato e estética sobre os aportes do desenho, colagem, pintura e estêncil. Os objetivos dessas aulas eram promover discussões e práticas sobre a representação da mulher a partir do estudo sistemático da estética, ampliar as possibilidades de representação e autorrepresentação e estabelecer comunicação com imagens do universo da arte e do cotidiano.

Aqui apresento uma aula que tinha como foco principal a leitura crítica de imagens expostas nas redes sociais e sua capacidade de desvelar a identidade do indivíduo. Para tanto, foram apresentados retratos da artista cearense Laís Pontes[4], fotógrafa que assume várias identidades femininas, mudando seu aspecto físico por meio do uso de adornos e maquiagens e da ajuda de programas de edição de imagem digital. Divididas em grupos, as alunas escolheram um retrato e criaram para ele um perfil parecido com os que encontramos em sites de relacionamento com nome,

[4] http://www.laispontes.com/

idade, nacionalidade, opção sexual, profissão e outras informações que achassem pertinentes. E assim o fizeram, apresentando seus perfis bem particulares, com nomes comuns, idades aproximadas, opção sexual que se mostraram, unanimente, heterossexual e profissões bem sucedidas que agregam certo reconhecimento midiático como atrizes, modelos e empresárias. Perguntei sobre os critérios que elas usaram para definir aquele perfil. Estas responderam que as cores e cortes de cabelos; as cores, materiais e estampas das roupas; a cor do batom, a expressão facial, assim como a própria cor da pele influenciaram nas suas definições.

Foi apontado que todos aqueles retratos estavam postados em uma rede social e pessoas, diariamente, criavam perfis diferentes para a mesma imagem. Comparamos algumas impressões de outras pessoas da internet sobre as mesmas imagens utilizadas em sala e comentamos sobre a possibilidade do mesmo acontecer com nossas fotos exibidas em sites. Como será que estamos nos representando na internet? Que tipo de impressão nossas imagens passam? Como nos vemos? Essas imagens refletem quem somos?

A discussão se estendeu até perceberem que, na verdade, todos os retratos da artista utilizada como referência, eram da mesma mulher, e que esta, fazia o uso de programas de manipulação de imagem, tão usado também pelas alunas em suas fotos caseiras para retoques estéticos. Concluímos salientando que nem sempre passamos a impressão certa sobre quem somos durante a produção de nossas imagens, e percebemos como estas são imprescindíveis enquanto decodificador de identidades.

Por hora concluo

A pesquisa narrativa nos permite reviver experiências, à medida que, o indivíduo professor as relembra e dessas, elege os mais significativos, consegue dar sentido a fatos que antes pareciam desconexo, propondo a si mesmo um processo de autocompreensão e autoconsciência de sua formação.

Transpor poéticas visuais, questões que muitas vezes são inerentes, somente ao artista, em material pedagógico funciona como um exercício de alteridade e de expansão de conhecimento, uma vez que, se faz pensando nas necessidades e relevâncias do sujeito aluno. O ser artista/professor se forma a partir deste desafio. Entretanto, ainda se dissemina em espaços culturais e em rodas de conversas protagonizadas por artistas o "slogan" modernista de que arte não se ensina. Mas, acredito no que afirma Barbosa (2005) ao relatar que nada se ensina, tudo se aprende, dependendo do diálogo, da interlocução, da necessidade e do interesse, já não basta e nunca bastou apenas a obra para a produção do conhecimento, o papel da arte/educação, enquanto mediadora entre arte e público se faz necessário para que o desenvolvimento cultural atinja a todos os indivíduos.

Dessa forma, refletir sobre questões identitárias em sala de aula desenvolve posicionamentos mais críticos em relação às escolhas de determinados elementos. Sugerir esse tipo de abordagem, agregado à cultura visual, possibilita ampliar os debates e as relações com as imagens no ensino em artes visuais. Elencar esses aspectos significa interferir no resultado, que reflete nas relações identitárias, o modo como esses elementos são organizados, dão sentido e identificam não somente as imagens, mas também quem as criou.

Constatei como a inserção no projeto social foi determinante para entrelaçar minha produção artística com a de arte-educadora em formação, tendo a oportunidade de aplicar naquele contexto as questões referentes à minha pesquisa docente. Ao incluir no projeto de TCC em andamento o retrato como conteúdo principal, concomitante ao estudo teórico da estética e de algumas abordagens sobre a Cultura Visual (Hernandez, 2000), direcionando as discussões ao desenvolvimento de ações que permitiam investigar: como a cultura visual contribui para ressaltar relações de identidade no contexto escolar; como a cultura visual influência minha formação e a produção dessas alunas e por fim, como estabeleço um diálogo entre a Abordagem Triangular e a Educação da Cultura Visual.

Referências

ASSIS, H. L. **Narrativas de aprender, narrativas de ensinar: como venho aprendendo a ensinar artes visuais.** Revista Digital do LAV, v. 01, p. 01-18, 2010.

BARBOSA, Ana Mae, **Arte-Educação contemporanea: consonâncias internacionais.** São Paulo: Cortez, 2005.

CUNHA, R. C. **A pesquisa narrativa: uma estratégia investigativa sobre o ser professor.** In: 5o Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI, 2009, Teresina. 5o Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI. Teresina: Edufpi, 2009. v. 1.

ECO, Humberto, **História da Feiúra**. Rio de Janeiro, Record, 2007.

LACAN, J. **O eu e o outro**. In: O Seminário. Livro 1: os escritos técnicos de Freud. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1979, Cap. IV, p.50-65.

HERNÁNDES, Fernando, **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 2000.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Pedagogias visuais do feminino: arte, imagens e docência.** Currículo sem Fronteiras, v. 8, p. 148-164, 2008.

MANGUEL, Alberto. **Lendo Imagens**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PIMENTEL, Lucia Gouveia, **O ensino da arte e sua pesquisa**. In: NAZARIO, Luiz & FRANÇA, Patricia (org.). Concepções contemporâneas da arte. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

REY, Sandra. **Da Prática à Teoria: Três instâncias metodológicas da pesquisa em poéticas visuais.** Revista Porto Arte, Porto Alegre, v. 9, n.13, 1997.

SARDELICH, Maria Emilia, **Leitura de Imagem, Cultura Visual e Poéticas Educativas.** Cadernos de Pesquisa, v.36, n.128, p 551-472, maio/ago. 2006.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. Tradução de Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das letras, 2007.

Ingra Rabelo de Castro

Artista Plástica e Coordenadora do setor educativo do Centro Cultural Banco do Nordeste - Fortaleza. Licencianda do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do Instituto Federal do Ceará, campus Fortaleza. Pesquisadora voluntária do IRIS - Grupo de Estudo de Formação de Professores de Artes Visuais.

Gilberto Andrade Machado
Professor da Licenciatura em Artes Visuais do Instituto Federal do Ceará, campus Fortaleza. Doutor em Educação Brasileira (UFC) coordena o subprojeto Artes Visuais do PIBID/IFCE. Lider do IRIS – Grupo de Estudos da Formação de Professores de Artes Visuais investigando Práticas Educativas e Narrativas de ensinar/aprender Artes Visuais.

A ABORDAGEM DAS TEMÁTICAS DE CULTURA INDÍGENA, AFRO-BRASILEIRA E POPULAR NO ENSINO DE ARTE EM ESCOLAS ESTADUAIS DO RECIFE

Renata Wilner
renatawilner@yahoo.com.br
http://lattes.cnpq.br/7703938202970878

Adson Enrique da Silva Alves
adsonsevero@gmail.com
http://lattes.cnpq.br/2632285598167008

Clarissa Cardoso Clementino
claracclementino@hotmail.com
http://lattes.cnpq.br/7683860493933638

Fabiana Alexandre Peixoto
fabianaalexandre23@gmail.com

Georgina Santos da Silva
gina.santos.gina@gmail.com

Hayanna Karla Saldanha Lima Pinto
h.saldanha@hotmail.com
http://lattes.cnpq.br/8860961214708307

Luana Alexandre de Miranda
luanavila@gmail.com
http://lattes.cnpq.br/0031274793541549

Sandro Drumond B. de Moraes
sandro_drumond@hotmail.com
http://lattes.cnpq.br/6258888106724283

pesquisartes@gmail.com

Universidade Federal de Pernambuco

RESUMO:

O projeto de pesquisa "A abordagem das temáticas de cultura indígena, afro-brasileira e popular no ensino de Artes Visuais" tem como propósito verificar no ensino de Artes Visuais o impacto da implementação da Lei nº 11645/2008, a qual estabelece a obrigatoriedade de conteúdos referentes a cultura afro-brasileira e indígena no currículo das disciplinas Arte e História. Apresentamos a seguir resultados parciais de um levantamento geral, realizado através de um questionário respondido entre 2011 e 2012 por 76 professores, encarregados da disciplina Arte em escolas estaduais localizadas na cidade do Recife.

Palavras-chave: Diversidade étnico-cultural; currículo de arte; educação básica pública.

ABSTRATC:
The research project " The approach of the themes of indigenous culture, african-brazilian and popular education in Visual Arts" has the purpouse investigate in the visual arts education the impact of law nº 11645/2008, which establishes the obrigatority of content relative to the african-brazilian culture and indigenous culture on curriculum of Arts and History disciplines. We present hereafter parcial results of a general data survey realized through a questionnaire answered about 2011 and 2012 by 76 teachers, in charge of Art discipline at states schools located in Recife city.

Key-words: Ethno-cultural diversity; art curriculum; public art education.

Introdução

O projeto intitulado "A abordagem das temáticas de cultura indígena, afro-brasileira e popular no ensino de Artes Visuais" do Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística do Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco, coordenado pela professora Renata Wilner e composto por equipe de dois estudantes bolsistas e cinco voluntários de cursos de graduação, busca averiguar a hipótese de que o ensino de arte ainda é fortemente marcado por valores eurocêntricos, relegando a uma visão romântica certos temas ditos "folclóricos".

A primeira etapa da pesquisa, em fase de conclusão, consistiu no desenvolvimento e aplicação de questionário que contém, além de cabeçalho com dados pessoais e profissionais, 27 questões – 12 delas abertas, 9 fechadas e 6 mistas. A esquematização e proposta sobre o devido tema surgiu a partir da inquietação e problemática de cultura e currículo escolar em relação às respectivas temáticas no

ensino de artes. As questões tem o cunho de levantar e problematizar as formas de representar e as referências, conceitos, processos, produtos em linguagem visual, cultura material de grupos étnicos e sociais periféricos ao código erudito de arte, conforme se manifestam em contexto escolar.

A abrangência geográfica da pesquisa intencionava inicialmente toda região metropolitana do Recife, levando em conta que o quantitativo de escolas da rede estadual de Pernambuco nessa delimitação gira em torno de 414, distribuídas entre quatro Gerências Regionais de Educação: GRE Recife Sul, GRE Recife Norte, GRE Metropolitana Sul, GRE Metropolitana Norte. Porém, houve retorno de 76 questionários válidos, 47 da GRE Recife Sul e 29 da GRE Recife Norte, que terminaram por configurar a amostra do levantamento geral.

Inicia-se na fase atual da pesquisa a sistematização de resultados da tabulação desses questionários, levantando hipóteses e problemas a partir das informações que os dados revelam, em relação ao contexto da rede estadual na cidade do Recife e com base nas discussões teóricas que viemos efetuando, pelo viés da sociologia da arte e das questões da diversidade cultural no campo do currículo escolar.

Formação dos docentes que lecionam a disciplina Arte nas escolas estaduais da Cidade do Recife

Ao analisar os questionários recebidos pelas GREs, ficou evidente o pequeno percentual de professores com a formação acadêmica em Arte, contabilizando 14,47% da amostra, ou seja, apenas 11 profissionais formados em licenciaturas de Artes Plásticas, Desenho e Plástica, Artes Cênicas e Música. Nota-se a presença de professores oriundos de outras licenciaturas (e até mesmo bacharelados) lecionando essa disciplina (Letras, História, Pedagogia, Geografia, Matemática, Direito, Educação Religiosa, Educação Fìsica, Economia Doméstica, Jornalismo, Publicidade e Zoologia.

Essa realidade revela que o ensino de arte ainda é relegado a segundo plano nas políticas públicas de educação, fruto de um processo histórico em que o

reconhecimento da área como disciplina escolar e da carreira do professor de Arte foi recente e em conquistas paulatinas e árduas de legitimação. Há um fundo histórico, portanto, que explica em parte a despreocupação do estado com a qualidade do ensino de arte e contratação de profissionais com formação na área, bem como a natureza eurocêntrica desse ensino.

Segundo Lisa de Lisieux Dantas da Silva, em sua pesquisa de mestrado, no séc. XIX o ensino de desenho de caráter técnico foi incluído na educação básica com o intuito de formar mão-de-obra para a nascente indústria. Atualmente, ainda existem escolas que possuem Desenho Geométrico[1] no currículo escolar. Já o ensino de arte para as elites era calcado nos modelos neoclássicos europeus, introduzidos pela Missão Artística Francesa e difundidos pelo país.

Com o advento do Modernismo, os intelectuais começaram a prezar a expressão individual e espontânea de cada ser. Valorizavam-se as produções não ocidentais, as produções infantis e dos doentes mentais, como fontes de autenticidade. Nesse contexto, as ideias escolanovistas, fundamentadas na livre expressão, estimulavam a capacidade criativa dos alunos, com o argumento de que a aprendizagem era promovida pelas experiências. Embora tenha de certa forma contribuído para romper o referencial eurocêntrico em arte, a concepção modernista de ensino de arte foi distorcida através do estigma de que “arte não precisa ser ensinada”, e que se baseia apenas na expressão dos educandos, sem levar em conta a sistematização dos conteúdos específicos.

Na década de 70, ampliaram-se estereótipos e se descaracterizou a Arte no currículo escolar. Embora a Educação Artística tenha sido oficializada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5762/ 1971, o texto a qualifica como atividade, e não como disciplina escolar. A área de Arte acabou sendo encarada nas escolas como uma complementação de aulas ou momento de relaxamento, em que predominava o *laissez-faire*. A formação de professores de arte inicialmente se estabelece como licenciatura de curta duração, de caráter polivalente em dois anos

de curso. Em seguida manteve-se a multidisciplinaridade na formação, estendendo-se para licenciatura plena com habilitação em uma área específica (Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música ou Desenho).

Finalizando esta pequena cronologia, com a LDBEN 9394/1996, o ensino de arte nas escolas passa a ser disciplina obrigatória no currículo escolar. Somam-se a ela as leis nº 10064/2003, nº 11645/2008 e nº 12.287/2010, que versam sobre a diversidade étnico-cultural no ensino de arte, e são focos desta pesquisa.

No entanto, percebemos poucos avanços na prática, através dos resultados obtidos pelos questionários da pesquisa. Estes demonstram que professores com formações diversas ocupam majoritariamente o espaço do licenciado na área específica, na rede estadual de Pernambuco. Nos questionários foram contabilizados 23 professores com graduação de Letras e 11 com graduação em História, que ficaram em primeiro e segundo lugar na contagem. A polivalência da Educação Artística forjada na Lei nº 5762/71 acabou dando margem para essa distorção, além da falta de salas adequadas que torna a disciplina de caráter teórico.

Além disso, vários estudantes do curso de licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco procuram o curso sem interesse para exercer a carreira do magistério, na ausência de curso de bacharelado. Vários egressos também preferem atuar em contextos não formais como museus, que oferecem condições mais atraentes que a educação básica pública. Esses aspectos devem ser levados em consideração, porém o quadro poderia se reverter caso houvesse mais investimento público na educação em geral e particularmente no ensino de arte, como a abertura de vagas em concursos para profissionais com formação específica.

O fato da maioria dos professores não ter graduação em Arte afeta a questão da pesquisa em tela, porém mesmos os licenciados na área tem na sua formação um ensino fortemente eurocêntrico, com um currículo centrado no estudo da arte europeia e da brasileira erudita. A inserção das temáticas de cultura indígena, afro-

brasileira e popular no currículo da licenciatura em Artes Visuais da UFPE ocorreu a partir da reformulação ocorrida no ano de 2011, cuja primeira turma deve colar grau no ano de 2014. De acordo com o texto de justificativa no documento de reformulação curricular:

> Por outro lado, foi diagnosticada a ausência de conteúdo referente a história e cultura indígena e afro-brasileira, que tem obrigatoriedade no ensino fundamental e médio, conforme a Lei nº 11645/2008. Para preencher essa lacuna, foi criado o componente curricular "Arte e Diversidade Étnico-Cultural". A introdução de tal componente curricular visa também atualizar os conteúdos de cultura popular e regional, anteriormente abordados no componente curricular "Folclore" (retirada na proposta curricular 01113-1), sob uma perspectiva de aprofundamento teórico e análise crítica. (Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais – documento de reformulação do perfil 01113-1).

Além do componente curricular "Arte e Diversidade Étnico-Cultural", os componentes curriculares também obrigatórios "Arte e Antropologia", "Arte e Sociedade" e "Currículo e Cultura" visam oferecer maior suporte teórico e crítico para o trabalho pedagógico que contemple a problemática cultural.

O fato de só recentemente o currículo da licenciatura em Artes Visuais abordar tais temáticas demanda investimento em formação continuada, tanto voltada aos profissionais em atuação nas escolas públicas, com ou sem formação acadêmica em Arte, como para os licenciandos que ingressaram antes da reformulação curricular do curso.

A composição de acervos de livros e filmes que subsidiem o trabalho com essas temáticas, tanto na universidade como nas escolas básicas, também é primordial. De acordo com as respostas dos 76 questionários, 40 professores assinalaram que a escola não possui acervo bibliográfico sobre cultura indígena, e 47 que a escola possui pequeno acervo bibliográfico sobre cultura afro-brasileira; apenas 8 professores responderam que a escola possui acervo audiovisual sobre cultura afro-brasileira, e nenhum professor respondeu que a escola possui pranchas de imagens sobre o assunto. 20 professores responderam que a escola possui acervo

audiovisual sobre cultura indígena e 7 professores assinalaram que a escola possui pranchas de imagens sobre o tema.

Identidade e diferença: o ensino da arte e uma de suas problemáticas

Com o retorno dos questionários foi percebido que o ensino polivalente de arte persiste nas práticas de vários professores, seja porque são da geração formada pela licenciatura plena em Educação Artística, que persistiu na UFPE até 2011, mesmo muito após a LDBEN nº 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, seja porque não possuem formação na área, ou até mesmo porque esta é a orientação metodológica da rede estadual. No documento intitulado "Orientações Teórico-Metodológicas para o Ensino Fundamental – Artes", o trabalho de cada ano letivo é organizado em eixo temáticos correspondentes às linguagens estabelecidas pelos PCNs (Artes Visuais, Teatro, Dança e Música). Conclui-se que, de acordo com a orientação oficial, o mesmo professor deve ministrar aulas nas varias linguagens. Em decorrência disso, em vários questionários foram detectadas situações em que ocorre uma mistura, muitas vezes não adequada, entre os ensinos de Dança, Teatro, Música e Artes Visuais, embora nos OTMs da rede estadual devam ocorrer em eixos separados.

Esta característica dificulta a delimitação de tema proposta na pesquisa, circunscrita ao campo das Artes Visuais, gerando novas problemáticas acerca da questão da identidade cultural a ele relacionadas.

Quando se pensa em temáticas afro-brasileiras e indígenas nas escolas, não se referindo somente às artes, no geral são averiguadas situações de pouca contextualização, sem levar em conta a representação de grande parte da diversidade étnica e hibridização cultural brasileira. Geralmente o tratamento escolar é estereotipado e se resume às datas comemorativas, dia do índio, dia da consciência negra, carnaval, São João, entre outros. Isso foi constatado na pesquisa, através da questão nº5, onde se perguntava: "5) Você aborda conteúdos

de cultura regional? Quais? com que frequência? De que forma?" As respostas, na maioria dos casos, remetiam-se a tratar desses conteúdos nas datas citadas. Em outra questão, fechada, 44 professores afirmam que conteúdos relativos a cultura afro-brasileira são trabalhados por ocasião do Dia / Mês da Consciência Negra, 41 professores trabalham com conteúdos relativos a cultura indígena por ocasião do Dia/ Mês do Índio e 42 abordam conteúdos relativos a cultura popular por ocasião do Dia / Mês do Folclore.

Quanto à questão do eurocentrismo, ocorre em vários aspectos da educação e por consequência no ensino da arte. É necessário entender a questão da identidade, o que ela afirma e mostra, e o que ela nega e oculta. Tomaz Tadeu da Silva (2006, p.75) explica essa questão:

> A afirmação "sou brasileiro", na verdade, é parte de uma extensa cadeia de "negações", de expressões negativas de identidade, de diferenças. Por trás da afirmação "sou brasileiro" deve-se ler "não sou argentino", "não sou chinês", "não sou japonês" e assim por diante. (...) Como ocorre em outros casos, a gramática ajuda, mas também esconde.

Ou seja, negar e/ou então afirmar, pode trazer uma não definição de identidade, e factualmente percebemos, com o retorno dos questionários, que acontece muitas vezes uma "renegação" da formação cultural e social do Brasil, ocasionando assim uma valorização das matrizes europeias e uma desvalorização de encadeamentos africanos e indígenas. Portanto, não se trata de apagar diferenças sob a égide da mestiçagem étnica e cultural, mas de compreender o processo histórico na base da nossa identidade cultural, no qual relações de poder tem papel na dinâmica de dominação e resistências, que perpassam inclusive as manifestações artísticas. A partir dessa compreensão é possível valorizar as diferenças que compõem nossa multifacetada identidade cultural, em todos seus matizes.

Expectativas de avanços e problemas a enfrentar

Estima-se que a nova base curricular estabelecida pela legislação educacional contribua para mudar a hegemonia monocultural e introduzir na escola a heterogeneidade étnico-cultural, que se constituiu historicamente no Brasil.

Em que pese a indicação, no texto da Constituição, do apoio à cultura em sua base de diversidade étnica e regional, no âmbito da legislação da educação (LDBEN) tal perspectiva só é introduzida muitos anos depois e paulatinamente: em 2003, com a inclusão da cultura afro-brasileira no currículo escolar, em 2008 a inclusão da cultura indígena, e em 2010, a questão das expressões regionais no ensino de arte. Além desse descompasso de tempo entre a orientação da política cultural, presente na Constituição, e a legislação das diretrizes educacionais, verificamos outras consequências do Art. 215 para o campo do ensino. Podemos criticar a necessidade de fixar datas para lembrar e "homenagear" os segmentos minoritários, como forma de compensação paliativa de sua subalternidade de várias ordens.

Em meio à disseminação de tal hábito – o de tratar essas temáticas circunscritas a datas comemorativas pontuais na educação escolar – em todos os níveis, mas sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e no ensino de Arte, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 recebe alterações no Art.Nº26, através da Lei Nº10.639 de 29 de Janeiro de 2003, que torna obrigatório, nos níveis fundamental e médio, o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

A mobilização do movimento social negro[2] foi fundamental para a formulação dessa Lei, e Pernambuco teve um papel relevante nesse processo. De acordo com Batista (2010, p. 301), a militante Lúcia dos Prazeres, do Movimento Negro do Recife, afirmou que na década de 80, com a retomada dos movimentos sociais no momento pós-ditatorial, a militância pernambucana já colocava em pauta a discussão da diversidade étnico-racial no currículo escolar oficial.

Um dos aspectos em destaque é o posicionamento comum aos grupos que participam do movimento pelo reconhecimento da diversidade em se contrapor à visão eurocêntrica e dominante, como também a dificuldade em estabelecer conceitos e referências sobre as diferenças: o "ser diferente", "diferente de que?" (SILVA, M. P., 2010, p. 40).

Conclusão

Ao longo da avaliação e discussão dos dados, podemos concluir um fato talvez já esperado, a fraquíssima utilização da Lei nº 11645/2008 nas escolas pesquisadas, alinhado a fatores como falta de formação adequada dos docentes e do conteúdo com um leve desinteresse de toda uma esfera educacional por tais temas. Estudamos o desenvolvimento do ensino de arte no Brasil e sua parcial exclusão do currículo por muitos anos. Também foi analisada a formação dos estudantes de arte educação e a realidade de professores de arte formados trabalhando em museus, galerias, enquanto outros profissionais ocupam esse lugar importante nas salas de aula e mesmo os licenciados na área tem bastante dificuldade acerca desses temas de estudo. Ainda possuímos pouquíssimos recursos de aprendizado dessas temáticas nas Universidades, ficando claro o eurocentrismo ou negação de nossos outros matizes culturais no ensino superior, refletindo-se claramente nas escolas.

Datas comemorativas ainda são muito utilizadas no ensino de arte na região, deixando assim o contato com as referidas temáticas, restrito a um único dia para cada uma, no calendário escolar. Mesmo com a lei, os professores desviam os assuntos ou até mesmo nem chegam a serem abordados. Com as respostas dos questionários, podemos verificar que tal negligência não ocorre deliberadamente e sim por falta de conhecimento. Daí a necessidade de especial atenção à formação inicial e continuada do professor de arte como condição para a implementação de um ensino de arte que contemple a diversidade cultural com qualidade e responsabilidade social. Isso demanda políticas específicas que possibilitem que os avanços da legislação se efetivem na prática do ensino escolar.

Notas

1. Na tabulação dos questionários constam 02 professores de Arte formados na licenciatura em Desenho e Plástica. Essa graduação surgiu na Escola de Belas Artes e era um curso voltado ao desenho técnico e geométrico. Atualmente o curso é oferecido pelo Departamento de Expressão Gráfica do Centro de Artes e Comunicação da UFPE.
2. A criação do Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial data de 1978, em São Paulo. É um movimento de caráter nacional que teve como antecessor a Frente Negra Brasileira, fundada em 1931.

Referências

BATISTA, Maria de Fátima Oliveira. A contribuição do movimento negro de Pernambuco na construção da Lei nº 10.639/03. In: SANTIAGO. Eliete; SILVA, Delma; SILVA, Claudilene (orgs.). Educação, escolarização e identidade negra: 10 anos de pesquisa sobre relações raciais no PPGE/UFPE. Recife : Ed. Universitária da UFPE, 2010.

BRASIL. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm> Acesso em: 27 abr. 2011.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso dia:27 abr. 2011.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília : MEC/SEF, 1997.

BOURDIEU, Pierre. A distinção: crítica social do julgamento. São Paulo : Edusp; 0Porto Alegre : Zouk, 2008.

CANCLINI, Néstor Garcia. Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo : Edusp, 2000.

FROTA, Lélia Coelho. Pequeno dicionário da arte do povo brasileiro, século XX. Rio de Janeiro : Aeroplano, 2005.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo : Atlas, 1999.

ORTIZ, Renato. Românticos e folcloristas: cultura popular. São Paulo : Olho d'Água, 1992.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. Orientações teórico-metodológicas: ensino fundamental. Recife : Secretaria de Educação / Governo de Pernambuco, 2009.

RICHTER, Ivone Mendes. Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais. Campinas, SP : Mercado das Letras, 2003.

SEMPRINI, Andrea. Multiculturalismo. Bauru, SP : EDUSC, 1999.

SILVA, Lisa de Lisieux Dantas da. A construção dos saberes docentes: saberes dos professores de Arte das séries finais do Ensino Fundamental das escolas públicas em PE.

2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

SILVA, Maria da Penha da. A temática indígena no currículo escolar à luz da lei 11.645/2008. Cadernos de Pesquisa, São Luís, v. 17, n. 2, p. 39-47, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/viewFile/244/185>. Acesso em: 18 abr. 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de Identidade: uma introdução a Teorias do Currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ : Vozes, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Núcleo Docente Estruturante do Curso de Licenciatura em Artes Visuais. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais - Adequação do perfil 01113-1. Recife, 2011.

Renata Wilner
Graduada em Licenciatura em Artes Plásticas pela UFRJ, mestre em História da Arte pela UFRJ e doutora em Artes Visuais pela UFRJ. Lecionou Artes Visuais nas redes municipal e estadual do Rio de Janeiro e atualmente é professora adjunta do Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística da Universidade Federal do Rio de Janeiro e do Programa Associado de Pós-graduação em Artes Visuais UFPE/UFPB.

Clarissa Cardoso Clementino, Fabiana Alexandre Peixoto, Georgina Santos da Silva, Hayanna Karla Saldanha Lima, Luana Alexandre de Miranda e Sandro Drumond B. de Moraes
Graduandos do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco e voluntárias do projeto de pesquisa “A abordagem das temáticas de cultura indígena, afro-brasileira e popular no ensino de Artes Visuais”.

Adson Enrique da Silva Alves
Graduando do curso de Rádio, TV e Internet da Universidade Federal de Pernambuco e voluntário do projeto de pesquisa “A abordagem das temáticas de cultura indígena, afro-brasileira e popular no ensino de Artes Visuais”.

O ARTE/EDUCADOR MÁRIO PEDROSA

Vera L. Pletitsch
Polo Arte na Escola - UENF
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
vera_plet@yahoo.com.br
http://lattes.cnpq.br/8008866799737712

RESUMO

Mário Pedrosa propôs a modernização do ensino de arte e da atuação educativa dos museus, sendo um generoso semeador de ideias e antecipando questões que o ensino contemporâneo de arte virá a valorizar.

Embora a preocupação com o aspecto educativo da crítica e sua atuação politica pela justiça social, acreditando na força educadora da arte moderna, perpassem por toda a sua obra, será nos textos escritos entre as décadas de 1940 e 1970 que essas questões aparecerão de forma mais explícita. Os ensaios tratam da recepção e da dimensão educativa e revolucionária da arte moderna, da natureza da criação artística, do desenvolvimento da cognição visual, e do papel educativo dos museus.
Palavras-chave: Mário Pedrosa – arte moderna – arte/educação

ABSTRACT

Mário Pedrosa proposed modernization of art education and the educational activity of museums, being a generous sower of ideas and anticipating questions that the contemporary art education will come to value.

Although the concern for the educational aspect of criticismand his political actions for social justice, believing in the power of modern art educator, truly commit throughout his work,will be in the texts written between the decades of 1940 and 1970 that these matters appear more explicitly. The essays deal with the reception and the educational and revolutionary dimension of modern art, the nature of artistic creation, the development of visual cognition, and the educational role of museums.
Key words: Mário Pedrosa – modern art – art/education

Assim como propôs a modernização da arte brasileira, Mário Pedrosa propôs também a modernização do ensino de arte e da atuação educativa dos museus, buscando nos principais autores que se debruçavam sobre esses assuntos fundamentos para suas colocações. No transcorrer do trabalho observaremos a

amplitude e a atualidade de seu pensamento na persistente defesa de uma educação transformadora, particularmente no que se refere à arte.

Embora a preocupação com o aspecto educativo da crítica e sua atuação politica pela justiça social, acreditando na força educadora da arte moderna, perpassem por toda a sua obra, será nos textos escritos entre as décadas de 1940 e 1970 que essas questões aparecerão de forma mais explícita. Os ensaios tratam da recepção e da dimensão educativa e revolucionária da arte moderna, da natureza da criação artística, do desenvolvimento da cognição visual, e do papel educativo dos museus.

Ação social e ação estética estavam estreitamente ligadas na esperança de que uma nova arte criaria um novo estilo de vida. Assim, o ensino de arte, incluído na questão do ensino em geral, era uma questão política de extrema importância para ele porque considerava a arte um dos fatores primordiais no processo de autoconstituição do homem e consequentemente na transformação e no destino da humanidade, e isto se daria através da reeducação de sua sensibilidade por meio da força expressiva da forma artística, que o desenraizaria de seu cotidiano empobrecido e promoveria uma nova consciência.

Interpretava as possibilidades de transformação do mundo pela arte abstrata ou concreta como verdadeira reeducação da sensibilidade, associando a invenção artística à imaginação livre, desvinculada de todas as convenções, sensível a todas as experiências novas, espontânea, da primeira idade mental ou cultural, como os desenhos infantis, a pintura dos doentes mentais e a arte dos povos ditos primitivos, a que chamava de “arte virgem”, como explica Arantes (2004). Acreditava que a revolução dos sentidos ocorrida com o advento da arte abstrata permitia, para além da visão convencional, antever “os horizontes longínquos da utopia”, com consequências sociais inestimáveis. Esta seria a dimensão social da arte.

> Esta, a essência da lição de Mário Pedrosa: o artista deve buscar na força expressiva da forma a possibilidade de reeducação da sensibilidade do homem, de modo a fazê-lo ‘transcender a visão convencional’, obrigando-o a enxergar o mundo com outros olhos e, assim, a ‘recondicionar-lhe o destino’. (ARANTES, 2004, p. 16)

Acreditava que a luta pela libertação da humanidade passava pela preservação e ampliação daquele mínimo de iniciativa de que o homem pode dispor na sociedade

capitalista, daquelas possibilidades que lhe sobram de "exercício experimental da liberdade", sendo a arte uma dessas possibilidades.

Os ensaios sobre arte e educação

Pedrosa escreveu ensaios publicados entre os anos de 1947 e 1957 onde apresenta suas ideias sobre arte e educação e discute algumas abordagens e experiências levadas a efeito nesse período. Todos foram republicados na coletânea *"Forma e Percepção Estética"* organizada por Otília Arantes em 1996. São eles: "*Arte, necessidade vital"* (1947), "*A ação de presença da arte"* (1947), "*A força educadora da arte" (*1947), "*Arte infantil"* (1952), "*Crescimento e criação"* (1954), "*Crianças e arte moderna"* (1957).

Como escreve Kern "Pedrosa prepara os artistas e o público para o entendimento da arte, quando escreve com regularidade no Correio da Manhã (1946-51) e, em 1957, no Jornal do Brasil." (KERN, 2008, p. 493)

O ensaio *"Arte, Necessidade Vital"* (PEDROSA, 1996, p.41-57), foi resultado de uma conferência pronunciada no encerramento da exposição de pintura organizada pelo Centro Psiquiátrico Nacional em 1947, e chama a atenção para o papel educativo e terapêutico da arte.

Nele encontramos alguns dos principais temas que tratará ao longo de sua trajetória, como a natureza da criação artística, seus fundamentos vitais e psíquicos, pessoais e universais, que superariam a dissociação entre subjetividade e objetividade. Encara a arte como linguagem não verbal, do inconsciente, e por isso mesmo capaz de novas possibilidades de comunicação e conhecimento, uma experiência integral e intuitiva tanto no âmbito da produção quanto no da recepção da obra. Procurou mostrar, através da análise das obras apresentadas, que a arte, em sua origem, está próxima das criações infantis, dos loucos e dos povos chamados "primitivos", apoiado em teorias psicológicas que tentavam explicar as bases subjetivas da expressão artística.

Em *"A Ação de Presença da Arte"* (PEDROSA, 1996, p.59-60), discorre sobre a arte como atividade inútil e desinteressada, porém presente e indissociável na vida de todos os seres humanos, que brota com a infância.

Defende em *"A força educadora da arte"* (PEDROSA, 1996, p.61-62), que a arte é uma atividade como outra qualquer, que tem seu campo de ação específico e leis próprias e

autônomas, atuando pelo dinamismo das formas e não pelos temas, criando no homem um aparelho melhor de apreensão e recepção. Atuar diretamente sobre a sensibilidade é a peculiaridade da arte. Que a arte é um elemento decisivo para a formação dos homens e que as atividades artísticas agem sobre eles como o álcool, a religião e o amor. A educação artística é entendida como a educação dos sentidos e da emoção, e deve preceder a educação do intelecto e do espírito, para que se aprenda primeiro a ver os objetos, a distinguir os sons, a "sentir a vida palpitante das coisas por si mesmas".

No texto *"Arte Infantil"* (PEDROSA, 1996, p.63-70), apresenta as observações e experiências de Franz Cizek, criador de um programa de renovação do ensino artístico na Áustria em fins do século XIX, a partir de estudos sobre o desenho espontâneo das crianças.

Lembrando que Maria Richardson, com o apoio do crítico de arte inglês Roger Fry, incluiu trabalhos infantis de seus alunos numa exposição de artistas adultos modernos na Inglaterra, com os quais trabalhou sob a influência do método de Cizek, Pedrosa reconheceu que as exposições de trabalhos dos alunos de Ivan Serpa tinham também caráter de mostra de arte.

Cita as experiências de K. Holmes e de H. Collinson sobre o ensino de arte na educação, para quem o desenvolvimento artístico ocorre relacionado ao desenvolvimento psicológico e físico, numa síntese dinâmica, para justificar o trabalho realizado por Ivan Serpa na escolinha de arte do MAM-RJ, e descreve todas as fases do que chamou de *"imaginação visual"* a partir das obras de alunos de 2 a 14 anos dessa escolinha, presentes numa exposição. (PEDROSA, 1996, p. 67-68)

Inicia *"Crescimento e Criação"*, elogiando o trabalho que Ivan Serpa realiza na escolinha de arte do MAM-RJ, enfatizando que, seguindo as propostas da educação moderna, não tinha a intenção de transformar as crianças que a frequentavam em artistas profissionais, mas prepará-las

> "para pensar certo, agir com justeza, manipular as coisas judiciosamente, julgar pelo todo e não parcialmente, apreciar com proporção e confiança, gesticular com propriedade, utilizar-se das mãos com precisão, tirar alegria não só das grandes como das coisas insignificantes e pequeninas." (PEDROSA, 1996, p.71-79)

Tece críticas ao que considerava certos exageros da pedagogia artística moderna, que fazia da arte "mera expressão de emoções e conflitos", "manifestação egocêntrica", ou "técnica de desabafos", que visava provocar a *catarsis* nos indivíduos, o que, segundo ele, é empobrecedor e retarda o desenvolvimento e a busca da organização do todo, da criação da forma.

Afirmando que o trabalho de Ivan Serpa estava muito próximo das concepções de Rudolf Arnheim buscou apoio teórico nesse autor, que havia publicado o livro *"Art and Visual Perception"* em 1954, mesmo ano da publicação desse ensaio. (PEDROSA,1996, p. 74)

O papel do professor nesse processo, para Pedrosa, era chamar a atenção do aluno para a ação dos efeitos visíveis resultantes de seus experimentos espontâneos e a possibilidade de controle sobre os mesmos.

Assim, a percepção sensorial, resultante dos exercícios dos movimentos motores e dos impulsos inconscientes, se cristaliza em conceito visual, abrindo uma nova etapa de desenvolvimento, a do controle visual. Com esse controle visual as formas passam a se diferenciar e é possível compreender visualmente as qualidades formais do objeto. Nasce a conceitualização percepcional. "A passagem do conceito visual para o conceito representacional é, segundo Arnheim, a passagem da forma ainda percepcional para a forma artística." (PEDROSA, 1996, p. 78) Para Mário Pedrosa o início de toda criação artística, o início da forma, se dá no contato entre o conceito visual e a experiência sensível.

Embora tenha reconhecido os excelentes resultados obtidos e a fecunda experiência alcançada pela pedagogia artística moderna, que se apoiava na liberdade de criação e no esforço de explicitação dos impulsos e anseios de expressão da personalidade da criança, exigindo determinados meios e técnicas, no texto *"Crianças e Arte Moderna"* (PEDROSA, 1996, p. 81-84), avalia que isso se transformou numa atitude estereotipada, reduzindo esse impulso criador a "uma simples técnica de exprimir emoções e conflitos", e que procuram exclusivamente aprimorar essa técnica de desinibição e desabafo, desprezando a forma, a integração, para ele o essencial, transformando essas produções em traduções imediatas de um estado emocional subjetivo.

Nesta coletânea do pensamento de Pedrosa podemos reconhecer a sintonia com as ideias de Dewey, Lowenfeld, Read e Arnheim, quanto à ênfase no processo criativo por

meio da experiência, à valorização do aspecto psicológico do aluno e o desenvolvimento de suas aptidões individuais, à busca da integração do indivíduo com seu meio e a capacidade para mudá-lo através do desenvolvimento harmônico dos sentidos e da sensibilidade, ao equilíbrio interno das emoções, à liberdade criadora e a livre expressão.

Embora Mario Pedrosa tenha influenciado decisivamente o meio artístico nacional no período em estudo e publicado artigos sobre o assunto em jornais de grande circulação, não encontramos qualquer referência sobre uma possível influência de suas ideias no ensino de arte praticado nas escolas. O único trabalho encontrado até o momento é de Iná Camargo Costa "A educação pela arte segundo Mario Pedrosa", no qual explica o apoio teórico que encontrou nos textos dele para, conforme suas palavras "resistir aos métodos da chamada 'criatividade' no ensino de redação", quando professora de língua portuguesa na rede pública de ensino em fins dos anos 70. (COSTA, 2001, p. 57-67)

Barbosa (2008), na introdução de seu livro *"Ensino de arte: memória e história",* conta que, interessada em pesquisar o período que vai de 1930 a 1948, deparou-se com a inexistência de pesquisas sobre esse período.

Os ensaios sobre o papel educativo dos museus

Preocupado com a distância entre a arte e o público, Mário Pedrosa voltou seus interesses constantemente para a questão da recepção da arte moderna. Por acreditar no potencial educativo e revolucionário dessa arte conferiu grande importância ao papel educativo dos museus, que deveriam ser vivos e experimentais, o que contribuiria para sua aceitação e aproximação. Essa importância pode ser constatada nas propostas que elaborou para a criação do Museu de Brasília e do Museu das Origens, no Brasil, e do Museu da Solidariedade, em Santiago do Chile, e também em alguns ensaios.

No artigo *"O povo nos museus" (*JB, 08-01-1958, Obras Completas vol. IV), explica que nos Estados Unidos a grande frequência nos museus é resultado de um esforço antigo de levar a arte e as manifestações culturais ao grande público, criando por toda parte museus de arte moderna e institutos de arte, facilitando o contato de seus artistas com a população, num esforço perseverante e educativo.

Em *"O Museu de Arte Moderna"* (JB, 28-01-1958, Obras Completas vol. IV), demonstra sua preocupação com a função social do museu, dizendo que este deveria ser "uma instituição para educar a grande massa, ou terá fracassado na sua missão".

Na matéria intitulada *"Reestruturas de base nos planos para atualizar o Museu de Arte Moderna"* [1], diz Pedrosa que este deve ser dinâmico, atraente e atuante. Sendo fonte de experiências artísticas e estéticas, atrairá o povo, os artistas, os críticos e demais interessados na expansão artística e no desenvolvimento da estética e da educação nacional, o que pode ser feito através dos meios modernos de comunicação, como o cinema e a televisão, com programas didáticos e educativos.

Ao ser convidado a dirigir o MAM-SP escreve em *"O crítico e o diretor"*

> "Sob a minha direção, o Museu de Arte Moderna de São Paulo e a sua Bienal [...] será um laboratório de experiências vivas e uma casa de estudo e de educação, destinada a assimilar o que de autêntico e vital se encontre naquelas experiências". (JB, 02-12-1960, Obras Completas vol. IV)

Um museu deve ser vivo e experimental frente à profusão cada vez mais rápida de tendências, estilos e escolas, explica Pedrosa em *"Os artistas e o Museu Moderno"* (JB, 02-12-1960, Obras Completas vol IV), e sua relação deve ser com a obra e não com o artista.

Para se compreender a natureza da arte moderna, chamada de arte experimental, de invenção, é necessário que se vá a um museu de arte moderna, que é uma "casa de experiência", um "paralaboratório", escreve Pedrosa no artigo *"Arte experimental e Museus"* [2]. Verifica-se nessa atividade artística o direito ilimitado à pesquisa, à experiência, à invenção, à mistura de todos os gêneros da arte tradicional, na qual os artistas "plasmam, fazem, armam, montam coisas, objetos [...] e não apenas pintam ou esculpem".

---

[1] *"Reestruturas de base nos planos para atualizar o Museu de Arte Moderna"* publicada no jornal O Estado de São Paulo em 19-11-1960, acervo do setor de Pesquisa e Documentação do MAM-RJ

[2] *"Arte experimental e Museus"*, PEDROSA, Mário. *Arte Experimental e Museus*. [artigo publicado no Jornal do Brasil em 16 de dezembro de 1960], em Obras Completas Vol. IV e ___. **Política das Artes**, 1995, p.295-298.

Podemos constatar nestes textos uma preocupação central - os museus brasileiros existentes e os que viriam a ser criados deveriam ter como uma de suas prioridades a educação do povo, preocuparem-se com sua função educativa tanto na constituição do acervo, na intercomunicação entre o artista e o público, como na oferta de cursos, palestras, oficinas e produção de material didático. Para isso não seriam necessárias grandes somas de dinheiro para adquirir obras dos renomados artistas estrangeiros, ao invés, se poderia apoiar os artistas da época, seja adquirindo obras ou com sua colaboração ministrando cursos, palestras e oficinas.

Entendia como museu vivo e experimental um museu dinâmico, atraente, um local de experiências, invenções, estudos, pesquisas e educação, um verdadeiro laboratório no qual as obras e os movimentos estariam sendo revitalizados, comparados, classificados e decantados, atuando como moderador entre obra, instituição e público, utilizando inclusive recursos como o cinema e a televisão para a produção de programas educativos. Sendo acessível, democrático e dinâmico, atrairia não só o povo, mas também os artistas, os críticos, historiadores, educadores, e todos os interessados no desenvolvimento artístico/estético nacional.

Esse museu não poderia se restringir a uma única atividade sensorial artística porque a arte moderna é essencialmente um apelo à totalidade dos sentidos, e tudo nele deve colaborar para tal finalidade, desde as montagens das exposições, a arquitetura do museu, seu acervo, sua iluminação, e tudo o que lhe diz respeito.

> "Sua finalidade precípua, fundamental – ensinar os visitantes a perceber, direta e imediatamente tudo: quadro, escultura, gravura, espaço, cor, arquitetura – tem sem si um caráter global irreprimível. Na realidade, por trás de sua fórmula na aparência tão simples e mesmo superficial há uma profunda síntese". (*"A função do Museu no Core Universitário"* revista GAM de fevereiro de 1967, Obras Completas Volume IV)

Passa então a defender o que seria uma técnica especial pedagógica, apropriada à educação do público, denominada por Molly Harrison [3] de "terceiro meio de aprendizagem".

[3] Molly Harrison: Uma das pioneiras no campo da pedagogia museística, segundo HOMS, Maria Inmaculada Pastor. La Pedagogia Museística ante los retos de uma sociedad em cambio. Fundamentos teórico-prácticos. Disponível em: <http://74.125.155.132/scholar?q=cache:TofQIhWveLQJ:scholar.google.com/&hl=pt-BR&as_sdt=2000> Acessado em 08- nov-2009.

Esta se caracteriza por ser um processo visual ativo, prático, vivo, que apela ao complexo sensorial todo do visitante e prioriza o contato deste com os objetos, numa experiência de aprendizagem sensorial, vivencial.

Sendo a forma artística a que liberta e que transforma, segundo Pedrosa, o museu então ocuparia a função de nicho cultural para essa vitalidade cultural.

Considerações

Podemos reconhecer que Mário Pedrosa antecipou questões que o ensino contemporâneo de arte veio a valorizar.

Lembremos que Pedrosa transitou por diversas áreas do conhecimento como antropologia, filosofia, sociologia, economia, psicologia, teoria da informação, história, pedagogia, entre outras, de maneira intercultural e interdisciplinar, buscando fundamentos teóricos para as atividades que exercia.

Propunha a valorização tanto do produto artístico como dos processos; buscava explicações sobre a natureza da criação artística e sobre os processos de ensino/aprendizagem dos conhecimentos artísticos; defendia uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do professor, acerca do mundo visual; considerava a arte um dos fatores primordiais no processo de autoconstituição do homem; concebia a arte como conhecimento, importante por si mesma e não por ser instrumento para fins de outra natureza; questionava a arte como sendo de domínio exclusivo da expressão, a livre expressão como *"catarsis"*, trazendo a arte para o domínio da cognição, integrando subjetividade e objetividade, razão e sensibilidade.

Compreendendo que a arte moderna é essencialmente um apelo à totalidade dos sentidos e que a arte contemporânea vai além, caracterizada pelo rompimento de barreiras entre o visual, o gestual e o sonoro, apela ao complexo sensorial todo do homem e prioriza o contato deste com os objetos, numa experiência de aprendizagem vivencial, relacional.

Para ele, assim como no ensino contemporâneo de arte, a arte na educação busca a integração do indivíduo com seu meio e a capacidade para mudá-lo através de seu desenvolvimento harmônico.

Foi um arte/educador!

Referências

ARANTES, O. Mário Pedrosa e a tradição crítica. In MARQUES NETO, J. C. (org.), **Mario Pedrosa e o Brasil**. São Paulo, Editora Fundação Perseu Abramo, 2001, p. 43-50.

_____ **Mário Pedrosa: Itinerário Crítico**. 2ª edição. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

BARBOSA, A. M. (Org.) **Arte/Educação contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

_____ **John Dewey e o ensino de arte no Brasil**. 3ª edição rev. e aum. São Paulo: Cortez, 2001.

_____ (Org.) **Ensino de arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____ **A Imagem no ensino da arte** – anos oitenta e novos tempos. 4ª edição, 2ª tiragem, São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

_____ (org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2ª edição, São Paulo: Cortez Editora, 2003.

_____ **John Dewey e o ensino de arte no Brasil**. 3ª edição rev. e aum. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

_____ **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 1998.

CÁCERES, S. K. N. **Fulguração moderna: a educação pela arte no Museo de La Solidaridad** , Chile 1971-1973; orientador: Ralph Ings Bannell. – 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

COSTA, I. C. A educação pela arte segundo Mario Pedrosa. In MARQUES NETO, J. C. (org.), **Mario Pedrosa e o Brasil**. São Paulo, Editora Fundação Perseu Abramo, 2001, p. 57-67.

D' ANGELO, M. **Educação estética e crítica de arte na obra de Mário Pedrosa**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2011.

KERN, M. L. B. Mario Pedrosa: diálogos entre a crítica e a história da arte. In ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 17, 2008, Florianópolis. **Anais eletrônicos**. Florianópolis. Disponível em : <http://www.anpap.org.br/2008/artigos/046.pdf. Acesso em 01 mar. 2009.

LOWENFELD, V. e BRITTAIN, W. L. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MARI, M. **Estética e Política em Mário Pedrosa** (1930-1950) São Paulo, 2006. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutor em Filosofia. Orientador: Prof. Dr. Celso Fernando Favaretto.

"Mário Pedrosa - Obras Completas Volume IV – Arte-educação, Escolas e Museus" (s/d) Organizado pela Profa. Dra. Otília Beatriz Fiori Arantes (Biblioteca Lourival Gomes Machado – Museu de Arte Contemporânea – MAC-USP)

PEDROSA, M. **Arte, Forma e Personalidade**, São Paulo: Kairós Livraria e Editora Ltda., 1979.

_____ **Forma e Percepção Estética**: Textos Escolhidos II. (org. Otília B. F. Arantes) São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

_____ **Mundo, Homem, Arte em Crise** (org. Aracy Amaral), 2ª edição, São Paulo: Editora Perspectiva,1986.

_____ **Política das Artes** (org. Otília B. F. Arantes) São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

PLETITSCH, V. L. Mário Pedrosa: arte e educação. In ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 18, 2009. Salvador, BA. **Anais eletrônicos**. Disponível em: http://www.anpap.org.br/anais/2009/pdf/ceav/vera_l_pletisch.pdf Acessado em 01 de maio de 2012.

READ, H. A **Educação pela Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SILVA, E. M. A.; ARAÚJO, C. M. de. Tendências e concepções do ensino de Arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e sócio-epistemológica da Arte/Educação. In Anais da 30ª reunião da Anped. Caxambu, MG, 2007. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo_estudos/GE01-3073 Acessado em: 30 de maio de 2009

Acervo Mário Pedrosa – Biblioteca Nacional Disponível em: www.bn.br

Setor de Pesquisa e Documentação do MAM-RJ

Vera L. Pletitsch

Licenciada em Economia Doméstica (USP); Especialista em Arte/Educação (UNIFLU-FAFIC); Mestre em Arte e Cultura Contemporânea (UERJ); coordenadora de acervos e divulgação do Polo Arte na Escola – UENF; assistente técnico da Casa de Cultura Villa Maria – UENF; funcionária efetiva da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF.

A ESCOLA ITINERANTE: MEDIAÇÃO CULTURAL E CIDADANIA

José Mauro Barbosa Ribeiro
Professor Adjunto - Universidade de Brasilia
zemauro@unb.br
http://lattes.cnpq.br/2732389443384455

RESUMO

O texto propõe uma reflexão sobre o processo de mediação cultural efetivada pelo PROJETO RE(VI)VENDO ÊXODOS. Realizado por meio de caminhadas nas quais discentes e docentes percorrem a pé roteiros de até 300 km, pesquisando sobre sempre o patrimônio histórico, o meio ambiente, os costumes e as tradições inscritas na região observada. Desterritorializado e itinerante, aspectos estruturantes do ensino de artes como, interdisciplinaridade, multiculturalidade e outros, imbricam-se e dialogam com os "corpos, corações e mentes" dos aprendentes, provocando atitudes reflexivas sobre suas concepções estéticas, históricas e culturais, gerando novas leituras e posturas sobre o contexto ao qual pertencem e interagem.

Palavras-chave: interdisciplinaridade, patrimônio cultural, estética.

ABSTRACT

The text proposes a reflection on the process of cultural mediation effected by PROJECT RE(VI)VENDO EXODOS. Students and teachers travel by foot, in a rout of 300 km, researching historical heritage, environment, customs and traditions of the region observed. Deterritorialized and itinerant structuring aspects of teaching art, interdisciplinary, multicultural, and others interact with the "bodies, hearts and minds" of learners, provoking, reflective attitudes about their aesthetic, historical and cultural conceptions leading to new readings and attitudes about the context to which they belong and interact.

Key Words: interdisciplinary, cultural heritage, aesthetic

O gesto de relatar um trajeto de ensino aprendizagem, mesmo conservando alguma distância frente aos resultados obtidos nas varias áreas do conhecimento, dificilmente consegue ser isento da tentação de inferirmos para o caminho ao qual focamos nossos interesses. Portanto, vou tentar articular uma reflexão "distanciada", acerca de uma experiência singular de mediação de aprendizagem, realizada por

uma equipe de professores da área de Ciências Humanas do Centro de Ensino Médio Setor Leste, escola da rede pública de ensino do DF.

Tal experiência teve sua gênese em 2001 a partir da visita de alunos do professor de história e ator Luís Guilherme Baptista à exposição "Êxodos", do fotógrafo brasileiro Sebastião Salgado. Percebendo o forte impacto causado em relação às questões focadas nas imagens fotográficas expostas, o professor propôs como desdobramento da visita a realização de uma pesquisa-ação junto a regiões do Distrito Federal e Entorno, objetivando mapear questões similares às abordadas na obra. A proposta obteve grande aceitação da turma e acabou sendo ampliada, agregando alunos e professores de outras disciplinas do colégio. Segundo depoimento do coordenador do projeto, professor Luís Guilherme:

> "O trabalho frutificou a partir da visita à exposição "Êxodos" do renomado fotógrafo brasileiro Sebastião Salgado. Sua sensibilidade para, ao mesmo tempo, retratar a dor e nos convidar a refletir e comemorar a dignidade humana motivou nossa equipe e nossos alunos a pesquisar a respeito das regiões do globo retratadas por Salgado e, a buscar, no espaço do Distrito Federal, as mesmas situações registradas na exposição Êxodos (...). E não só foi possível, como foi realizado!". (CEM - SETOR LESTE, 2012).

Visando a uma ação metodológica mais eficiente, o projeto aponta suas pesquisas para três áreas de atuação: Identidade (cidadania, ética, comportamento, relações interpessoais); Patrimônio (material e imaterial, construções sociais e culturais) e Meio Ambiente (fauna, flora, preservação, tecnologias e ciências, qualidade de vida). Tal procedimento é feito por meio de uma *andança* por roteiros previamente definidos de até 300 km, com duração de aproximadamente duas semanas em locais como fazendas, parques e cidades de significativa relevância histórica, geográfica e cultural para o DF.

Caminhadas realizadas:

* "Brazlândia-DF – Planaltina-DF" - 2004,110 km percorridos;

* “Pirenópolis (Parque dos Pirineus-GO) – Gama (Catetinho-DF)”- 2005, 340 km percorridos;

* “Formosa (Marco Zero da Missão Cruls-GO) – Parque Nacional de Brasília (Água Mineral-DF)” - 2006, 310 km percorridos;

* “Chapada Gaúcha (Parque Nacional Grande Sertão Veredas-MG) – Jardim Botânico-DF” - 2008, 300 km percorridos a pé, e 1.200 em ônibus;

* “Cavalcante–GO - Brazlândia–DF” - 2010, 340 km percorridos a pé, e 600km em ônibus.

Fonte: CEM - SETOR LESTE, 2012.

Como estratégia metodológica, foram constituídas duas etapas de realização do projeto:

Primeira etapa - Uma *caminhada* compartilhada por toda a turma mediada por professores das disciplinas inscritas, onde durante a trajetória os discentes pesquisam e organizam os conhecimentos adquiridos nas mais variadas áreas de conhecimento: arquitetura, história, música, literatura, tradições populares e religiosas, culinária, “remédios caseiros”, sustentabilidade, e principalmente, os “causos” - narrativas consolidadas do imaginário popular. Estabeleceu-se como foco principal de leitura e apreensão da pesquisa a construção de uma narrativa fotográfica na qual os alunos, de posse de suas câmeras, realizam uma vasta documentação imagética das muitas realidades que se apresentam, a partir do olhar subjetivo de cada aluno.

Segunda Etapa - Após a realização da ação, uma comissão presidida por uma fotógrafa profissional de competência reconhecida na comunidade brasilense, Milla Petrillo, faz a curadoria das fotos para serem apresentadas à comunidade, através de uma exposição em um Centro Cultural da cidade, Espaço Renato Russo. Para maior compreensão na recepção do resultado da pesquisa, são também elaborados

dossiês, portfólios, vídeos, cartazes, folders, encenações teatrais, debates e uma monografia escolar.

Da análise

Refletir sobre o projeto em pauta, apresenta-se para mim como tarefa reflexiva na medida em que as premissas identificadas nessa práxis pedagógica se dão em inteira confluência com o que venho defendendo há muito como objeto de investigação. Em minha pesquisa de doutoramento (RIBEIRO, 2011), defendo a necessidade de o ensino artístico estar articulado ao contexto cultural dos educandos, com suas demandas e leituras atualizadas de mundo. Também tem sido corrente em meu cotidiano como professor formador na Universidade de Brasília (UNB), ações pautadas pela necessidade urgente de reverter o quadro, identificado na maioria de nossas escolas, de uma práxis pedagógica anacrônica e obsoleta, centrada na figura do aluno/receptor, memorizador de conteúdos e alienado dos traços culturais que o caracterizam como "sujeito do processo educativo".

Nessa perspectiva é que consideramos o trabalho "PROJETO RE(VI)VENDO ÊXODOS: identidade, patrimônio e meio ambiente", como exemplo exitoso na medida em que sua prática está sintonizada com aspectos estruturantes do ensino de artes como, interdisciplinaridade, multiculturalidade, pertencimento, afetividade, memória, ética, estética, sustentabilidade e outros. Tais categorias se imbricam e dialogam com os "corpos, corações e mentes" dos aprendentes "em trânsito", provocando nestes, atitudes reflexivas sobre suas concepções estéticas, históricas e culturais, gerando novas leituras e posturas sobre o contexto ao qual pertencem e interagem.

Outra característica marcante desse processo diz respeito à utilização de espaços não convencionais, no sentido deleusiano de re-territorialização, do "território paradoxal", que não se situa somente intramuros escolares, mas, principalmente em zonas permanentes de experiências, *lócus* do processo

sociocultural. O ineditismo e o imprevisto presentes durante a itinerância remete ao pensamento apontado por Dewey em relação à importância da experiência estética como forma de aprendizagem, possibilitando ao aluno formas de julgamentos ou de questionamentos que relativizam a construção da verdade absoluta, do discurso pronto construído pela lógica racionalista e se transforma em um dispositivo de apreensão das polissemias culturais identificadas: [...] *La obra de arte dice algo a quienes impressiona acerca del caráter de sus experiências del mundo; que presenta el mundo em forma de uma nueva experiência hecha por ellos*. (DEWEY, 1964, p.83).

Essa nova percepção de experiência estabelece também interseções com o pensamento do pedagogo brasileiro Paulo Freire (1992) sobre os conceitos de emancipação e de autonomia. O contato pessoal do aluno, sujeito do aprendizado junto ao contexto observado, incentiva-o a realizar algumas ações como: intervir, comparar, ajuizar, decidir, escolher, provocando nestes, atitudes mudancistas sobre suas concepções estéticas, históricas e culturais, gerando, assim, novas leituras e posturas sobre o contexto ao qual pertencem e interagem.

Nesse sentido recorremos ao relato de um participante do projeto, atualmente aluno de Engenharia Florestal - UnB:

> "O primeiro contato com o Re(vi)vendo Êxodos foi logo na atividade do projeto mais impactante e forte - a Caminhada. {...} Começamos a caminhar e eu não entendia o sentido daquilo tudo, eu me encontrava num imenso turbilhão de sensações e questionamentos que mexiam com minha cabeça. O tempo foi passando, as cidades foram chegando e chegaram também as emoções que a cada momento eu vivenciava. Apertos de mão, abraços, danças, cheiros, calos, dores, alegrias, choros, olhares felizes...sofridos; tudo de uma forma que ainda não havia visto ou vivenciado, nem sequer imaginado nos meus sonhos.
>
> Quando percebi já estava dominado, encantado, amarrado por tudo e todos naqueles dias. Nunca tinha percebido a beleza de um bom dia, a delicadeza do Ipê Amarelo e do belo sorriso do meu colega de classe. Nem observava as minhas próprias atitudes nas dificuldades encontradas ao caminhar. A partir daí as coisas começaram a fazer um pouco mais de sentido para mim, comecei a olhar o sorriso do colega todos os dias e dizer bons dias como

> nunca havia feito; a estender a mão quando meu colega dizia não mais aguentar caminhar e a ouvir e sentir os sons do vento, das águas, o sabor do dia e das noites.
>
> Mas quando dei por mim a Caminhada tinha acabado deixando aquele nó no estômago e um desespero enorme. Não tinha muita certeza do que iria acontecer dali para frente, mas já sabia qual caminho eu iria seguir: acompanhar este projeto. Na esperança de Re(vi)ver aqueles momentos inesquecíveis, de tentar contribuir/construir com aqueles que proporcionaram a melhor experiência da minha vida." (CEM - SETOR LESTE, 2012).

Também identificamos na prática analisada confluências com os apontamentos contidos nos principais documentos oficiais que servem de referências para o ensino em geral e em particular ao ensino de Arte em nosso País – (LDB, PCN). Questões que remetem ao aprendizado, a partir da experiência com a incorporação de vivências e a valorização dos saberes prévios dos alunos, sobretudo não os entendendo como uma "tábula rasa" (BRASIL, 1999). O ato de "fazer, conhecer e sentir-se pertencido" ao contexto pesquisado, assumindo a primazia da experiência estética - a construção de narrativas fotográficas proposta no projeto - também se inscreve no universo das políticas internacionais como no "Relatório Delors", da Organização das Nações Unidas (ONU), indicando o "aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer", como pilares imprescindíveis à formação cidadã dos habitantes do planeta.

À guisa de conclusão, cotejadas as premissas identificadas nas práticas descritas no processo pedagógico analisado, propomos uma reflexão sobre as possibilidades que se apresentam ao professor no sentido de respaldá-lo em seu cotidiano. As possibilidades de incentivar o educando a fazer escolhas, a definir estratégias, a fazer conexões entre conteúdos, entre outras competências, são exigências da cultura contemporânea para a prática (mediação pedagógica) realizada pelo professor. Nesse aspecto, se apresentam como exemplos de percurso que levam a delinear alguns caminhos que propiciem o exercício de restabelecer confluências de aprendizagens, entre professores e alunos, entre aprendentes e seus respectivos contextos, entre a arte e a vida.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio-Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: Secretaria de Ensino Básico/MEC, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – I e II ciclos. Brasília, MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa**: Ensino Médio Inovador-Documento Orientador, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Disponível em: < www.planalto.gov.br> Acesso em: 20 out 2010.

CEM - SETOR LESTE. Relatório PROJETO ÊXODOS, Brasília, 2012.

CUÉLLAR, Javier Péres de. Nossa diversidade criadora: relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento. 2 ed. Campinas, Papirus, 1997.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1964.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

RIBEIRO, José M.B. **Assim no Teatro como na vida: experiência estética, leitura de mundo e consciência cidadã**. Tese (Doutorado em Teatro). Universidade Federal da Bahia/Université de Paris, 2011.

Vídeos

Projeto Revivendo Êxodos Parte 1

http://www.youtube.com/watch?v=Q1WsXthqrMw

Projeto Revivendo Êxodos Parte 2

http://www.youtube.com/watch?v=wDIt8RuyQQY&feature=relmfu

Projeto Revivendo Êxodos Parte 3

http://www.youtube.com/watch?v=xPGrsmS8wws&feature=relmfu

JOSÉ MAURO BARBOSA RIBEIRO

Doutor em Teatro Educação pela UFBA/Universidade de Paris. Professor adjunto do Curso de Artes Cênicas da UnB. Consultor/Coordenador da área de artes (MEC) - Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCENEM-2006) e como representante da área de Arte Educação na Comissão de elaboração das Matrizes Curriculares do novo ENEM(Inep/Mec-2009). Presidente da Federação de Arte-Educadores do Brasil (2003-2008).

AUDIÇÃO MUSICAL COMPREENSIVA: DIAGNÓSTICO PARA O USO DE SOFTWARES MUSICAIS DO ENSINO DE PERCEPÇÃO EM MÚSICA

Pamella Castro Rodrigues[1]
Universidade Federal do Pará
pamelrodrigues@uol.com.br
http://lattes.cnpq.br/8892562917237591

Resumo:
Este artigo consiste em projeto de pesquisa de mestrado, em andamento, cuja pergunta é: quais as dificuldades de aprendizagem na disciplina Percepção e Análise Musical I dos alunos do 1º semestre do ano de 2012 do curso de Licenciatura Plena em Música da Universidade do Estado do Pará e como o computador pode auxiliá-los na superação de dificuldades e melhoria da aprendizagem naquela disciplina da qual fui professora? O objetivo geral é diagnosticar lacunas no processo de ensino e de aprendizagem em aulas de percepção musical de licenciandos em música. Tem como principal fundamentação teórica Edwin Gordon que defende a Teoria da Aprendizagem Musical e a Audiação. É um estudo de caso com estudantes da disciplina Percepção e Análise Musical I do primeiro semestre de 2012 do referido curso.
Palavras-chave: Percepção musical; Computador; Aprendizagem Musical.

Abstract:
This article consists of my research project master's in progress, whose research question is: what are the difficulties of learning the discipline Perception and Musical Analysis I students of the 1st semester of 2012 of course Full Degree in Music from the University of Pará State and how the computer can assist them in overcoming difficulties and improving learning in that discipline which was teacher? The overall goal is to diagnose gaps in the teaching and learning in lessons musical perception of undergraduates in music. Its main theoretical Edwin Gordon argues that the Learning Theory and Musical Audiation. It is a case study with students of the discipline I Musical Perception and Analysis of the first half of 2012 the said course.
Key-words: Musical perception; Computer; Musical Learning.

Introdução

Trata-se de pesquisa na área de Educação Musical, com tema referente ao diagnóstico de lacunas no processo de ensino e de aprendizagem em aulas de percepção musical de licenciandos em música. Visa a compreensão das dificuldades de desenvolvimento da percepção musical, verificando situações em que haja a necessidade de uso de *softwares*. Nesse sentido, a pesquisa envolverá a realização de um levantamento de diferentes *softwares* que incrementem o estudo de percepção musical no contexto da formação de professores de música.

[1] Bolsista CAPES do Programa de Pós-graduação - Mestrado em Artes da Universidade Federal do Pará. Orientadora: Prof.ª Dr.ª Lia Braga Vieira.

O interesse pela realização desta pesquisa emergiu durante o processo de minha formação como professora de música. Quando aluna do curso de Licenciatura em Música, nas disciplinas de Percepção e Análise I e Leitura e Escrita Musical, observei a dificuldade de meus colegas no ouvir e reproduzir música. Era uma turma bem heterogênea, pessoas com formações variadas, o que dificultou o avanço nas disciplinas. Havia a dificuldade de desenvolver os assuntos tendo que tratar de questões que são básicas até mesmo para ingressar no curso.

No mesmo curso, na disciplina de Informática Aplicada à Música, fui apresentada a alguns *softwares* específicos de música. Além do Encore que anteriormente já usava um pouco, aprendi a manusear o Finale, também programa de edição de partituras, e o Sound Forge, utilizado para edição de áudio (masterização). Desde aí, vi a possibilidade de fazer meu projeto de trabalho de conclusão de curso tratando da necessidade de um laboratório com novas tecnologias, sobretudo o computador, preparado para o uso específico em música, com o tema: "Mediação Tecnológica e a Formação do Professor de Música: Um estudo sobre a importância de um laboratório de Música Computacional, Eletrônica e Eletroacústica para o Curso de Licenciatura Plena em Música da Universidade do Estado do Pará".

Na especialização em Fundamentos da Criação Musical (UFPA, 2010), escrevi minha monografia pensando no caminho que já tinha iniciado e uni à composição musical, que também faz parte deste processo de ouvir e fazer música. A pesquisa visou analisar funções do computador na criação musical de compositores contemporâneos de Belém e, por meio dessa perspectiva, descrever os procedimentos composicionais com o uso do computador, identificar os níveis de relação entre as composições e o computador e compreender como o computador colabora na composição musical contemporânea.

Já como professora do curso de Licenciatura em Música da UEPA, na disciplina de Leitura e Escrita Musical e Percepção e Análise I (Licenciatura Plena em Música), lembrei da realidade que vivi quando estudei esta disciplina. Experimentei as dificuldades que um professor tem ao ministrá-la e vivenciei de

perto as necessidades dos estudantes, adaptando constantemente as aulas para que todos compreendessem.

Foi enquanto vivenciava esta realidade de professora que iniciei a investigação sobre a problemática descrita, partindo da seguinte pergunta: quais as dificuldades de aprendizagem na disciplina Percepção Musical dos alunos do 1º semestre de 2012 e como o computador pode auxiliá-los na superação de dificuldades e melhoria da aprendizagem naquela disciplina da qual fui professora?

A utilização do computador na educação musical

É possível verificar nos dias de hoje o uso do computador para diversas tarefas no cotidiano do homem contemporâneo. Observo também a utilização de novas ferramentas tecnológicas na educação em geral. Kenski (2007) diz que:

> Não há dúvida de que as novas tecnologias de comunicação e informação trouxeram mudanças consideráveis e positivas para a educação. Vídeos, programas educativos na televisão e no computador, *sites* educacionais, *softwares* diferenciados transformam a realidade da aula tradicional, dinamizam o espaço de ensino-aprendizagem, onde, anteriormente, predominava a lousa, o giz, o livro e a voz do professor (*Ibid*, p. 46).

O ensino de música, segundo Gohn (2003), por muito tempo não se utilizou dessas novas tecnologias como ferramentas auxiliares na prática didática.

> Só muito recentemente o uso de programas de computador, vídeo-aulas, além dos recursos disponíveis na internet, começaram a ser explorados, especialmente no ensino da música popular (*Ibid,* p. 10).

Mas não é somente utilizar as ferramentas, e sim fazer com que elas sirvam de auxílio para melhor apreensão dos conhecimentos musicais. Miletto *et al* (2004) explicam que

> Seja qual for o tipo de software criado para uso em educação musical, é importante que sejam observados pressupostos pedagógicos coerentes com os objetivos educativos do contexto e, principalmente, que o mesmo propicie o desenvolvimento musical da forma mais abrangente possível (*Ibid*, p. 2).

A utilização de novas tecnologias, em destaque o computador, para o ensino de percepção musical pode contribuir com o desenvolvimento da compreensão musical de estudantes de música, observando que:

> (...) não é difícil vislumbrar que, na medida em que o acesso às novas tecnologias – especialmente as tecnologias digitais – vai se tornando mais amplo, o uso desses recursos deva passar a integrar o leque de ferramentas de ensino usadas para os mais variados tipos de situação de aprendizado musical, da musicalização infantil à prática de instrumentos, da composição aos estudos de análise, servindo tanto ao aluno interessado em música como uma atividade lúdica ou de lazer quanto ao estudante comprometido com uma prática mais regular e eventualmente almejando tornar-se um profissional (GOHN, 2003, p. 11).

A partir das considerações expostas, tracei a hipótese de que o tempo de alcance do nível potencial do estudante pode ser diminuído com a utilização de *softwares* de música.

Jean Piaget, em relação à inteligência, acredita que esta deve ser confrontada para evoluir. O conceito de Piaget sobre a adaptação e a equilibração explica que a inteligência

> é construída pelo indivíduo à medida que a interação com o meio o desequilibra – ou seja, o desafia – exigindo novas adaptações que possibilitam reequilibrar-se, numa caminhada evolutiva. A inteligência humana se renova a cada descoberta (FERNANDES, 2011, p. 91).

Neste cenário, o papel do educador musical passa agora a não ser mais somente o que "ensina aos alunos como e o que aprender", mas o que "guia os alunos quanto ao modo de aprender" (GORDON, 2000, p. 123 *apud* Freire, 2005, p. 128).

A teoria de Edwin Gordon não é um método de ensino de música. A sua Teoria da Aprendizagem Musical "propõe-se a elucidar como as pessoas aprendem música e fornece, a partir de sua análise, novos subsídios de como ensinar música" (FREIRE, 2005, p. 127). Para Gordon, a importância de sua teoria está em ensinar os alunos a compreender a música que eles ouvem.

O termo Audiação (tradução no português para Audiation), criado por Gordon, "Significa a capacidade de ouvir e *compreender musicalmente* quando o som não está fisicamente presente" (CASPURRO, 2011, p. 6).

Para Gordon, a ideia deste termo é comparável à linguagem:

> Efetivamente, da mesma maneira que nos apropriamos da linguagem para comunicar – sendo capazes de o fazer de forma autônoma, espontânea e

> independente quando falamos – também nos deveríamos apropriar da música de uma forma que nos permitisse expressar idéias, sem estarmos condicionados exclusivamente pelo que nos é revelado "dizer" através da memória ou da leitura de partituras (CASPURRO, 2011, p. 7).

Para Edwin Gordon (2011) em sua Teoria da Aprendizagem Musical, é possível para todos alcançar algum nível de aprendizagem musical, a partir de suas limitações, evitando a sobrecarga de estudantes virtuoses e a frustração de alunos com menor potencial. Para ele, é preciso observar o potencial a alcançar e não somente a realização musical do estudante. O autor tem um ideal de aula de música:

> Imaginemos uma sala de aula, onde a música está a ser ensinada de acordo com os princípios da teoria de aprendizagem musical. Independentemente do nível escolar, ou mesmo de se os alunos se encontram numa aula de educação musical genérica ou numa aula de instrumento – por exemplo, numa orquestra escolar ou num coro – eles chegam alvoroçados e desejosos de aprender, sentindo já na soleira da porta o entusiasmo do professor e a sua vontade de ensinar. A aprendizagem começa imediatamente e um sentimento de prazer impregna toda a atmosfera da aula. Dado que esta é orientada como parte dum programa sequencial, tudo quanto os alunos aprendem se integra logicamente no que têm vindo a aprender e, por isso, eles percebem que o que aprendem faz sentido e que podem aplicá-lo de imediato na execução de todos os tipos de música (GORDON, 2000, p. 3).

Edwin Gordon (2011) acredita que testes de aptidão ajudam a atender às necessidades específicas de cada aluno verificando o nível real e potencial do estudante.

De acordo com a teoria de Vygotsky do desenvolvimento proximal é possível observar que na

> zona proximal, o educador pode orientar o aprendizado no sentido de adiantar o desenvolvimento potencial do aluno, tornando-o real. A internalização das atividades cognitivas leva ao aprendizado, que gera o desenvolvimento. O desenvolvimento realiza-se através do aprendizado (NASCIMENTO, 2004, p. 2).

A constatação teórica de que há a possibilidade de um avanço maior do conhecimento musical foi propulsora desta pesquisa, que busca apreender as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem da percepção musical e sua superação.

Procedimentos da pesquisa

Para a realização desta pesquisa, venho desenvolvendo um estudo de caso com estudantes da disciplina Percepção e Análise Musical I do primeiro semestre de 2012 do curso de Licenciatura Plena em Música do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará. Os dados foram por mim registrados em diário de campo, havendo ainda o registro em áudio e vídeo das aulas da disciplina nos meses de abril a junho. Também realizei entrevistas individuais gravadas em áudio e vídeo com dezessete (n=17) estudantes da turma, num total de 23.

Quanto aos aspectos éticos, o projeto de pesquisa foi apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Música do CCSE/ UEPA, para permissão da realização da pesquisa. Além disso, os estudantes que concordaram com a pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A análise dos dados vem envolvendo os seguintes aspectos: aprendizado de cada estudante observado, história de vida musical individual anterior e concomitante à Licenciatura, fatores socioeconômicos e culturais desses futuros profissionais, condições materiais de desenvolvimento da disciplina Percepção e Análise Musical I na sala de aula observada, entre outros fatores que interferem no desenvolvimento da percepção musical dos estudantes observados e entrevistados.

A seguir, são apresentados resultados parciais relativos aos dados coletados nas entrevistas. Esses resultados dizem respeito aos fatores socioeconômicos e culturais, bem como à formação musical inicial dos estudantes.

Quem são os estudantes?

Para compreender o desempenho dos estudantes do primeiro semestre do curso de Licenciatura em Música da UEPA, que tiveram aulas comigo nos meses de março a junho de 2012, é necessário conhecer o contexto sócio-econômico-cultural de cada um deles.

Esses estudantes tocam ou já tocaram algum instrumento, fora do contexto da Licenciatura. Foram citados vários instrumentos, de diversos naipes: Flauta Doce,

Flauta Transversal, Saxofone, Clarinete, Bombardino; Violino, Viola, Violoncelo, Contrabaixo; Violão, Guitarra; Piano, Teclado, Bateria. Também foi mencionado o Canto Lírico. A maioria dos estudantes toca somente um instrumento, mas há aqueles que tocam dois, três e até seis instrumentos.

Embora todos já sejam executantes, apenas alguns estudantes (n=12) têm pelo menos um instrumento próprio. Os restantes (n=5), que não têm nenhum instrumento próprio, costumam pedir emprestado de algum amigo ou estudar com instrumento da instituição onde desenvolvem o aprendizado: escola particular, Fundação Amazônica de Música (FAM), Escola de Música da UFPA (EMUFPA), Instituto Estadual Carlos Gomes (IECG) ou da própria UEPA.

Apesar de todos já executarem algum instrumento e a maioria possuir pelo menos um, somente dez dos dezessete estudantes têm ambiente apropriado para o estudo em casa. Há os que só conseguem estudar à noite ou de madrugada, quando não há barulho em casa ou na vizinhança, somente então sendo possível o silêncio necessário para a concentração e escuta da própria execução. Por vezes, eles têm que procurar outros espaços para o treino do instrumento.

Esses resultados refletem outro: nem todos os estudantes têm o apoio da família para o estudo da música na Licenciatura - dos dezessete, três não tem esse apoio. A falta de apoio familiar está relacionada à questão do retorno financeiro. Os três estudantes que dizem não ter apoio total de familiares relatam que estes preferiam que fizessem o vestibular para cursos considerados de maior destaque como Medicina ou Direito.

De fato, dos estudantes que não tem o total apoio da família (n=3), dois estão entre os que não trabalham ou não recebem remuneração por alguma atividade na área da música, enquanto que a maioria daqueles que recebem apoio da família recebem remuneração ou bolsa por alguma atividade musical. Certamente, este é um fator que sinaliza para a família um futuro profissional, ou não, no mercado de trabalho local, influenciando sua atitude sobre a escolha profissional desse parente.

Sendo esta uma pesquisa sobre o desempenho dos estudantes na disciplina Percepção e Análise Musical, é importante observar suas vivências também como ouvintes. Nesse âmbito, estudantes (n=15) afirmaram que assistem a concertos de música erudita em locais como o Theatro da Paz, a Igreja de Santo Alexandre, o Arte Doce *Hall*. Estudantes da Fundação Amazônia de Música (ONG local) são incentivados a assistir constantemente.

Assistem também a concertos realizados pela Orquestra Sinfônica do Theatro da Paz, o Amazônia *Jazz Band*, Banda Sinfônica do Carlos Gomes. No entanto, um dos entrevistados disse nunca ter ido ao Theatro do Paz e outro afirmou que não aprecia muito concertos de música erudita. Três estudantes relataram que não assistem mais concertos por causa da distância e horário.

Além dos concertos de música erudita, a maioria (n=14) disse também apreciar shows, dentre eles: de música *gospel*, de bandas internacionais, *heavy* metal, rock, pagode, forró, chorinho, música popular paraense, música popular brasileira. Alguns dentre estes assistem com mais frequência a shows.

Um aspecto importante de ser identificado para esta pesquisa, que sugere o uso do computador como ferramenta facilitadora do desenvolvimento da percepção musical, é se esses estudantes têm computador, acesso à *internet* e se conhecem *softwares*.

Dentre os estudantes que responderam à pergunta, doze têm computador em casa. Destes, apenas um não tem acesso à internet em casa. No entanto, este e todos os outros estudantes (incluindo os que não têm computador próprio) buscam o acesso à *internet* em casa ou em outros lugares, como a própria UEPA, casa de familiares e amigos e em *cyber* café.

Os estudantes buscam na *internet*, além de áudios e vídeos, outros elementos, como: partituras e tablaturas, vídeo aulas, tutoriais, *blogs*, métodos para ensino e aprendizagem musical, livros, pesquisa em história da música, *playbacks* para estudo de improvisação. Dentre os estudantes, treze têm ou já tiveram contato com algum programa específico de música: Finale, Sibelius, Encore, Guitar-Pró, Instrumentos virtuais e plug-ins, Cubase, Reason, Fruit Loops, Adobe Edition,

Audacity. A utilização de programas específicos de música é mais corrente entre músicos práticos, os que aprenderam por conta própria, enquanto estudantes que tocam instrumentos tradicionais e que tiveram algum contato com o ensino tradicional de música utilizam mais os programas de edição de partituras para escrever partituras, fazer transposições e até mesmo estudar solfejo e ditado. Além desses, é possível observar três que tiveram formações tradicionais e que utilizam outras ferramentas, como teclado virtual, aplicativos no celular (teclado virtual, metrônomo e afinador) e CDs. Em contrapartida, os estudantes que tiveram um processo de aprendizagem mais informal, principalmente os guitarristas, utilizam mais ferramentas computacionais no seu fazer musical: "Eu sempre estou com o meu computador, ele fica do meu lado, computador, piano e guitarra" (Entrevistado 13).

Um estudante entrevistado, que já tem bastante familiaridade com essas ferramentas relatou o modo como pode utilizá-las. A respeito do uso de programas computacionais, ele já expressa a utilidade de um deles para o progresso no curso.

Quais foram os seus percursos na vida musical?

Na segunda parte da entrevista, os estudantes falaram sobre a formação inicial em música. Suas respostas revelam três contextos nos quais eles tiveram o primeiro contato com a música: o familiar, o religioso e o círculo de amigos. Vários estudantes mencionaram mais de um contexto, sendo predominante o meio familiar (n=12), seguido do religioso (n=8) e por fim, do círculo de amigos (n=4). Além destes grupos, há aqueles que foram inseridos na música a partir de aulas em projetos, particulares e em escolas especializadas (n=4). Há também os que começaram a se interessar por música a partir de esforços próprios (n=2).

Sobre o contexto familiar, os estudantes mencionam irmãos, tios, primos e pais, que em geral foram ou ainda são músicos. Vários destes estudantes disseram ter parentes que os influenciaram a começar a estudar música, seja porque são músicos profissionais ou já tocaram/estudaram um instrumento em algum momento, ou simplesmente gostavam de ouvir música constantemente. Uma estudante atribui

seu gosto pela música à sua mãe que chegou a cursar piano, mas não concluiu os estudos no instrumento. Um entrevistado mencionou influências musicais e diversidade de estilos já apreciados desde a infância em ambiente familiar.

Alguns estudantes foram inseridos na música a partir de algum projeto ou entraram em alguma escola especializada sem antes ter tido alguma influência musical direta e marcante de parentes, amigos ou grupos religiosos. Foram colocados pelos pais, que de alguma forma, mesmo não tendo contato direto com o universo da música, viram alguma importância em incentivá-los e inseri-los neste universo como atividade extra.

Ao mencionar os amigos, alguns entrevistados disseram ainda que começaram a estudar alguns instrumentos por influência de amigos que já tocavam, para formar uma banda na escola ou pela popularidade e diversão que o instrumento poderia lhes trazer.

Houve, ainda, o caso de um estudante cuja escolha do instrumento foi influenciada pelas possibilidades que traria para o convívio social.

Sobre os grupos religiosos, vários entrevistados relataram terem tido seus primeiros contatos com música na igreja em que faziam parte. Percebe-se a importância da música nas celebrações, o que levou esses estudantes a terem um contato constante com a música. Além de permitir a escuta musical, as músicas executadas nas celebrações também levam à participação do público presente, o que também pode ter estimulado a produção vocal dos estudantes em questão. Alguns deles também disseram ter aprendido um instrumento musical a partir de aulas nessas comunidades, com pessoas responsáveis pela música neste local, informalmente ou como projeto.

Houve também aqueles que disseram ter começado a ouvir músicas a partir de esforços próprios. Por fim, estudantes revelaram casos de contraste entre as escolhas musicais pessoais e ambiente musical de origem.

Considerações

A partir das informações coletadas, observei algumas questões relevantes para a investigação. Estes estudantes já têm uma prática instrumental que lhes deu autonomia para escolherem a área da música, além do que a maioria deles mesmo no início do curso (1º semestre) já trabalha de alguma forma na área. Percebi também que a maioria se interessa em assistir eventos de música, o que nem sempre é possível para alguns, principalmente por causa da distância e do horário. Acredito que para suprir algumas dessas faltas e também para desenvolver e ampliar o seu conhecimento musical, todos fazem uso do computador, buscando na *Internet* músicas e assuntos que envolvam a área como a história, formas de como aprender e materiais para uso em música.

É importante salientar que a maioria já tem conhecimento de programas específicos de música e que alguns fazem uso desses programas para o seu estudo em música, o que demonstra a abertura de possibilidades de utilização desta ferramenta para o ensino e aprendizagem na formação de professores de música.

A pesquisa vem evidenciando a heterogeneidade de formações musicais entre os estudantes pesquisados. Tem revelado, portanto, a necessidade de nivelamento do conhecimento e compreensão de estruturas musicais diversas.

A análise dos dados está sendo aprofundada, para que resultados consistentes permitam traçar um diagnóstico dos interesses, necessidades e dificuldades dos estudantes, para então ser realizada a investigação de *softwares* que possam contribuir para o processo de ensino e aprendizagem na percepção musical em curso de formação de professores de música.

Referências:

CASPURRO, Helena. **Audição e Audiação**: o contributo epistemológico de Edwin Gordon para a história da pedagogia da escuta. Disponível em: **<** http://www.helenacaspurro.pt/ downloads/DocenciaInvestigacao/Audicao_e_audiacao-APEM.pdf **>**. Acesso em: 05/05/2011.

FERNANDES, Elisângela. **Os desafios de aprender**. In: Revista Nova Escola, ano XXVI, nº 241, abril 2011.

FREIRE, Ricardo Dourado. **Influência de Jerome Bruner na Teoria da Aprendizagem Musical de Edwin Gordon**. XV ANPPOM, 2005. Disponível em: **<** http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2005/sessao2/ricardo_freire_veronica_gomes.pdf **>**. Acesso em: 05/05/2011.

GOHN, Daniel Marcondes. **Auto-aprendizagem musical**: alternativas tecnológica**s**. São Paulo: Annablume / Fapesp, 2003.

GORDON, Edwin. **Music Aptitude**. The Gordon Institute for Music Learning. Disponível em: < http://www.giml.org/aptitude.php **>**. Acesso em: 05/05/2011.

GORDON, Edwin E. **Teoria de aprendizagem musical:** competências, conteúdos e padrões. Tradução de Maria de Fátima Albuquerque. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. (Coleção Papirus Educação). 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MILETTO, Evandro; COSTALONGA, Leandro; FLORES, Luciano; FRITSCH, Eloi; PIMENTA, Marcelo; VICARI, Rosa. **Educação Musical Auxiliada por Computador**: Algumas Considerações e Experiências. CINTED, UFRGS, 2004. 11 p. Disponível em: **<** http://estudiobelohorizonte.com.br/pdfestudio/Educacao%20Musical%20auxiliada% 20 por%20computador.pdf **>**. Acesso em 05/05/2011.

NASCIMENTO, Cláudia Terra. **Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934)**. Publicado em: 30/05/2004. Disponível em: **<** http://www.claudia.psc.br/arquivos/Vygotsky.pdf **>**. Acesso em: 05/05/2011.

Pamella Castro Rodrigues
Licenciada Plena em Música pela UEPA e Especialista em Fundamentos da Criação em Música pela UFPA. Atualmente cursa o Mestrado em Artes pela UFPA na área de Música tendo como orientadora a Profª. Drª. Lia Braga Vieira. Já atuou como professora de Teoria Musical da Escola de Música da UFPA e na UEPA nos cursos de Bacharelado em Música, Licenciatura Plena em Música e Pedagogia.

RECURSOS VIRTUAIS NO ENSINO DE ARTES VISUAIS NO PIBID 3/UFPel[1]

PINTO, Paula Pereira
Graduanda do Curso Artes Visuais – Licenciatura, UFPel
paula.artesvisuais@gmail.com
http://lattes.cnpq.br/5729471813143179

BRANDÃO, Cláudia Mariza Mattos
Prof.ª Dr.ª do Curso de Artes Visuais – Licenciatura, UFPel
attos@vetorial.net
http://lattes.cnpq.br/4898554772122279

KONRATH, Daniel Keglis
Graduando do Curso Artes Visuais – Licenciatura, UFPel
danielkonrath@hotmail.com
http://lattes.cnpq.br/0154535119059903

ALMEIDA, Diana Silveira de
Graduanda do Curso Artes Visuais – Licenciatura, UFPel
dianasilveira_13@hotmail.com
http://lattes.cnpq.br/1885141762951480

RESUMO: O artigo tem como objetivo apresentar recursos utilizados para a ampliação do leque de saberes dos bolsistas do subprojeto das Artes Visuais (PIBID 3/UFPel) acerca do uso das TIC no cotidiano das práticas de formação. As atividades compreendem a utilização de um Ambiente Virtual de Aprendizagem, além do uso de ferramentas como *WebQuests* e Webmuseus. Os procedimentos metodológicos através do AVA incluem debates teóricos, planejamento de atividades, discussões acerca de temas pertinentes à área e práticas com as ferramentas disponibilizadas pelo ambiente. O impacto da proposta sobre o grupo comprova que os saberes advindos da experimentação possibilitam uma formação docente em consonância com o tempo histórico, contribuindo para o desenvolvimento de processos pedagógicos diferenciados na área do ensino de Artes Visuais.
Palavras-chave: Ensino de Artes Visuais; Novas Tecnologias; Iniciação à Docência.

ABSTRACT: The article aims to present resources used to expand the range of knowledge of the grantees of the subproject Visual Arts (Pibid 3/UFPel) about the use of TIC in the daily training practices. The activities include the use of a Virtual Learning Ambient, beyond the use of tools such as WebQuests and Webmuseums. The methodological procedures through the AVA include theoretical debates, planning activities, discussions on topics relevant to the area and practice using the tools provided by the ambient. The impact of the proposal on the group proves that the knowledge coming from the experimentation enables a teacher training in consonance with historical time, contributing to the development of differentiated pedagogical processes in education of Visual Arts.
Key words: Education of Visual Arts; New Technologies; Initiation to Teaching.

[1] Trabalho desenvolvido com o apoio: MEC/CAPES/UFPel/PIBID.

Na contemporaneidade as práticas pedagógicas vêm sendo ressignificadas pela interação entre os estudantes e as informações disponibilizadas pela internet. O acesso à rede mundial de computadores cresce constantemente, e, a partir do momento em que o discente tem a possibilidade de pesquisar sobre qualquer assunto na *web*, e utilizar os novos recursos tecnológicos disponíveis, suas relações com o contexto escolar são modificadas. Portanto, tendo em vista que a informação está mais acessível, podemos considerar que a escola deixa de ser a fonte primária de conhecimento. Sendo assim, é possível depreendermos de tal realidade a necessidade de uma formação docente diferenciada, em consonância com o tempo histórico e seus produtos tecnológicos.

Este artigo tem por objetivo problematizar ações relativas à utilização de meios alternativos e complementares de interação e exploração da comunicação em suas múltiplas possibilidades através da *web* nos processos de formação docente. Ele enfoca especialmente metodologias e procedimentos utilizados no cotidiano das práticas de formação do subprojeto das Artes Visuais, integrante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Federal de Pelotas (RS), o PIBID 3, acerca do uso das TIC na educação. As discussões abrangem a utilização de um Ambiente Virtual de Aprendizagem, AVA, sediado na plataforma Moodle/SEAD/UFPel, como um suporte pedagógico complementar às atividades presenciais, além do uso de ferramentas como *WebQuests* e Webmuseus.

1. O Ambiente Virtual de Aprendizagem nas atividades do grupo

Desde o início das atividades, em agosto de 2011, os pibidianos das Artes Visuais usam o AVA para o desenvolvimento de atividades a distância. Tal metodologia baseia-se no entendimento de que os docentes em formação precisam significar o conhecimento disperso na rede *www*, sendo provocados a propor diferentes formas de apreensão/construção do conhecimento nas práticas de iniciação à docência realizadas durante as atividades do PIBID 3. A utilização do

AVA justifica-se pelo fato de que "um ambiente virtual é um espaço fecundo de significação onde seres humanos e objetos técnicos interagem potencializando assim, a construção de conhecimentos, logo a aprendizagem" (SANTOS, 2003, p.2).

O ambiente é utilizado pelo grupo também como um meio que permite a reunião de informações fundamentais às práticas de formação, pois entendemos que "a informação representa o principal ingrediente de nossa organização social, e os fluxos de mensagens e imagens entre as redes constituem o encadeamento básico de nossa estrutura social" (CASTELLS, 1999, p. 505). Além disso, é fácil perceber a grande demanda de produção, circulação e consumo exagerado da imagem na atualidade, principalmente, através da internet.

Essas são questões que muitas vezes são ignoradas nas práticas escolares, fato que provoca uma cisão entre o cotidiano vivencial dos estudantes e a realidade do ensino escolar. É impossível negarmos que os estudantes da educação básica mudaram radicalmente, e não foi somente nos hábitos comportamentais e na forma de vestir, como aconteceu com gerações passadas. A transformação foi mais profunda, uma descontinuidade singular ocasionada pela chegada e rápida difusão da tecnologia digital nas últimas décadas do século XX. Essa realidade, acrescida da ruptura na linearidade textual provocada pelos hipertextos, nos coloca a emergência de processos de formação docente que contemplem as necessidades do novo estudante que emerge dessa intrínseca rede de informações. A juventude tem a capacidade de múltiplas assimilações (BUCKINGHAM, 2008), mas o que dizer dos docentes em formação? Estarão eles preparados para romperem com as práticas pedagógicas vigentes? Como torná-los capazes de conectarem o que as instituições escolares historicamente separaram com seus currículos fragmentados, o próprio conhecimento?

Na compreensão da relevância de tais questões a utilização do AVA surge como um recurso que amplia o espaço de aprendizagem para além das fronteiras acadêmicas, relacionando os conteúdos à vida cotidiana. A vivência dos novos recursos e práticas possibilita, além da destreza técnica, a (re)significação das informações e a (auto)construção do conhecimento. O AVA possibilita dinâmicas

interativas e criativas que favorecem os processos de formação experiencial, estimulando, também, o entendimento da docência como um permanente exercício reflexivo de (auto)formação.

Dentre as atividades propostas no ambiente podemos citar: debates teóricos a partir de leituras indicadas, de assuntos atuais ou reflexões acerca de datas e fatos históricos que permeiam a área da educação em Artes Visuais; planejamento coletivo das atividades de área, assim como oficinas, palestras e eventos; discussões acerca de temas da área, como o projeto do programa e um fórum de dúvidas; além de práticas com as ferramentas disponibilizadas pelo ambiente, como as tarefas, que são solicitadas frequentemente aos alunos, e a manutenção de um diário no qual cada um anota suas impressões sobre as vivências no programa. Abaixo (Tabela 1) apresentamos uma síntese das atividades desenvolvidas até aqui:

MÊS/ANO	LEITURAS	FÓRUNS DE DISCUSSÕES
08/2011	-Identidade e diferença. -Projeto em Artes Visuais. -PCN's Artes Visuais : Ensino Médio e Fundamental.	-Criação do "Fórum de notícias". - Texto "Identidade e diferença". - 1º Seminário do PIBID/UFPel: impressões. - Projeto das Artes Visuais para o programa. - Exercício de planejamento de uma atividade prática, tema "Identidade e diferença".
09/2011	-Arte educação no Brasil do Modernismo ao pós-modernismo. -11 de setembro. -Texto de revista: Arte, do conceito de Identidade e da educação como projeto político ideológico. -Educação para uma compreensão crítica da Arte.	- As representações do "11 de setembro". - Arte, Identidade e Educação. - Ideias para o Blog do grupo. - "Semana da Educação do I.E.E. Assis Brasil". - Síntese dos PCN's e produção de um ppt. - "Arte educação no Brasil do Modernismo ao pós-modernismo". - "Educação para uma compreensão crítica da Arte".
10/2011	-"O que a Arte Ensina". -"Interdisciplinaridade nas Artes Visuais".	- Impressões pessoais sobre as primeiras visitas às escolas. - Reflexão sobre artigos postados, relacionando com as atividades práticas desenvolvidas.
11/2011	-"Interdisciplinaridade nas Artes Visuais".	-Discussões sobre os últimos artigos.
12/2011		-Avaliação atividades na "Semana de Educação" do I.E.E. Assis Brasil. -Elaboração de um Diário sobre as atividades.
01/2012	-"Cultura Visual".	-Planejamento de oficinas interdisciplinares -Resumo do texto "Cultura Visual". -Dúvidas sobre o texto "Cultura Visual". -Reflexão sobre Memória, Identidade e Cultura.
02/2012	-Livro "A Imagem"; -Texto "A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica".	-Resumo e discussões: capítulos 1 a 3 do livro "A Imagem".
04/2012	-Livro "A Imagem".	-Resumo e discussões: capítulos 4 e 5 do Livro "A Imagem".
05/2012	-"Interdisciplinaridade na sala de aula", ppt Prof. Verno Krüger.	-Criação do tópico para ideias de materiais para a confecção de um KIT artístico para cada escola pertencente do programa.
06/2012		-Criação do tópico "Relatórios das atividades e eventos".

Tabela 1: Atividades desenvolvidas no AVA

As atividades no ambiente estão estruturadas de acordo com uma metodologia caracterizada como construtiva e dialógica. E os dados acima apresentados demonstram que a utilização do AVA como suporte complementar à formação presencial colabora para a construção de saberes estéticos, artísticos e pedagógicos em processos pessoais e coletivos de investigação e compreensão dos códigos contemporâneos. Além de ampliar o espaço de aprendizagem, o ambiente permite o exercício da autonomia em práticas caracterizadas pela democratização das informações; propicia a (auto)construção do conhecimento, através de reflexões acerca de temas pertinentes à formação docente em Artes Visuais; estimula a produção textual do grupo e a construção do conhecimento em rede, instigando processos de (auto)formação através da pesquisa. Tal abordagem privilegia a experiência como elemento de análise da realidade, valorizando as percepções dos sujeitos, além de capacitar o grupo para o uso das ferramentas disponíveis no ambiente e na rede.

2. Criação de *WebQuests* no PIBID 3/Artes Visuais

O Ambiente Virtual de Aprendizagem apresenta vários recursos para seus frequentadores, dentre eles a *WebQuest*. Sendo assim, foi proporcionado aos pibidianos das Artes Visuais um curso sobre a criação de *WebQuests*[2], integrando as atividades previstas para a área. O intuito foi o de familiarizar o grupo com essa ferramenta virtual, que será posteriormente utilizada em um curso de formação continuada oferecido pelos pibidianos a professores da rede pública da cidade de Pelotas.

Tal iniciativa vai ao encontro dos objetivos da proposta do subprojeto das Artes Visuais, do PIBID 3/UFPel, em especial o de fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de

[2] Curso ministrado pelo Prof. Me. João Luis Rocha Paixão Côrtes, em junho de 2012, com a utilização do Programa *SeaMonkey* para a criação de *WebQuests* sobre diversos conteúdos envolvendo a área de Artes Visuais.

tecnologia da informação e da comunicação articuladas com a realidade local das escolas envolvidas no Programa, pois:

> No mundo globalizado, já não é possível à sociedade caminhar sem o uso das novas tecnologias, bem como de informação e comunicação. A comunidade escolar já percebe a importância da tecnologia como uma ferramenta didático pedagógica na educação e como instrumento de mudanças no processo de ensino e aprendizagem. (MARTINS; OLIVEIRA; APPELT; SILVA, 2009, p. 109)

A *WebQuest* é um arquivo em *HTML* produzido por editores de texto que tenham a capacidade de salvá-lo nesse formato, sendo uma ferramenta "estudada, desenvolvida e disponibilizada por Bernie Dodge, *Educational Technology*, *San Diego State Universit* em 1995, e disseminada no Brasil por Jarbas Novelino Barato" (BARROS, 2005, p. 4). No curso oferecido pelo PIBID 3 foi utilizado o programa *SeaMonkey*, que é gratuito e compatível com o *Mozzila Firefox* (*Browser*) no *Windows*, no entanto, "também podem ser usados os programas *Front Page*, *NVU*, *Dreamweaver* e *Mozilla Composer* na criação de *WebQuests*" (BARROS, 2005, p.4). Em outros navegadores também é possível empregar o *SeaMonkey*, contudo, a *WebQuest* pode sofrer desconfigurações. Depois de formulada, a *WebQuest* precisa ser hospedada em um domínio público ou privado. No curso de formação continuada que será realizado pelo PIBID 3/Artes Visuais, as *WebQuests* serão disponibilizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da plataforma Moodle.

Essa ferramenta também pode servir como material didático e é um meio de direcionamento e afunilamento da pesquisa em rede, possibilitando aos discentes em formação um guia na busca do conhecimento. Além disso,

> (...) Em algumas situações, elas [as tecnologias digitais virtuais] são ferramentas para facilitar ou "inovar" as práticas pedagógicas que promovem o ensinar e o aprender. Nesse sentido, há uma transposição das atividades, comumente realizadas nas aulas para a apresentação de algum conteúdo, exercícios para fixar esse conteúdo ou ainda servem como um momento de lazer e diversão a fim de tornar a aula mais "dinâmica". (BACKES, 2009, p. 30)

Normalmente, as *WebQuests* possuem um passo-a-passo com itens a serem explorados na sequência, como por exemplo: introdução, atividade, recursos, avaliação e conclusão. Abaixo, temos duas imagens (FIG. 1 e 2) de uma *WebQuest* sobre *graffiti* criada no curso oferecido pelo PIBID 3; nelas podemos notar o uso de

imagens como *hiperlinks* para direcionamento a sites de determinados artistas, e ainda, a um vídeo disponível no *youtube* que ensina a técnica do *stencil.*

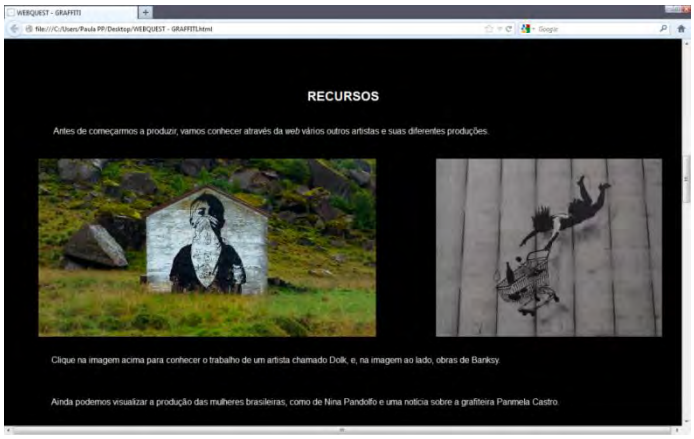


Figura 1 – *WebQuest* criada no curso

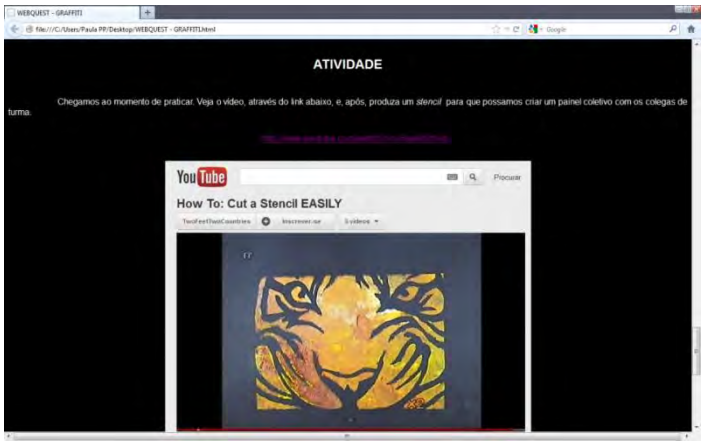


Figura 2 – *WebQuest* criada no curso

A maior parte do público jovem já tem contato com a rede de internet. Utilizando *WebQuests* é possível fazer essa aproximação do espaço digital virtual manipulado pelos alunos e o contexto escolar de aprendizagem, sem perder o controle sobre as informações acessadas na *www.* Sendo assim, é possível afirmar que a tecnologia passou a coestruturar a nossa visão de mundo e as TIC instituíram novos modos de organização, elaborando novas linguagens que geram novas formas de conhecimento. Portanto, tal realidade deve constituir-se no foco principal dos processos educativos contemporâneos (LITWIN, 2005; BUCKINGHAM, 2008), visto que evidencia a necessidade da escola colaborar para que os estudantes deem

sentido ao mundo em que vivem muito mais do que simplesmente instruí-los no uso das tecnologias disponíveis. E as *WebQuests* colaboram com tal proposta.

3. Webmuseus, um recurso para o ensino das Artes Visuais

Webmuseus, também conhecidos como museus virtuais, são espaços que propiciam, através da internet, uma aproximação e interação entre os usuários e determinado patrimônio, seja ele histórico, científico ou artístico. Eles proporcionam a troca de informações e servem como fonte de dados para pesquisadores e estudiosos. A partir de agora, este artigo tratará principalmente dos Webmuseus de arte, já que estes são recursos utilizados em atividades do PIBID 3 – Artes Visuais, da UFPel.

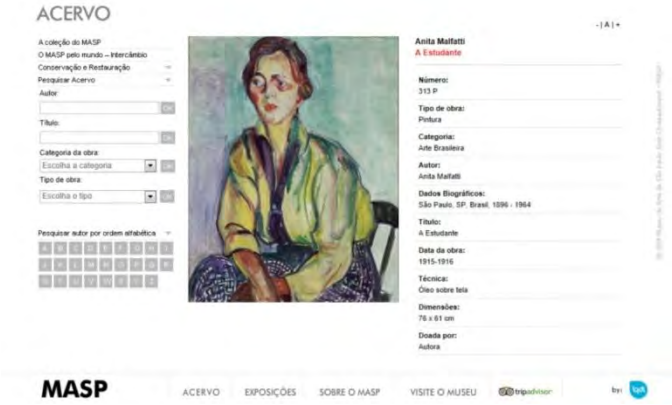


Figura 3 – Webmuseu Masp
Disponível em: <http://masp.art.br/masp2010/>

O Webmuseu de arte (Fig. 4) pode vir como interface de alguma instituição museológica construída no espaço físico, apresentando seus acervos, ou como espaço unicamente virtual, formado por reproduções virtuais de obras de arte pertencentes a diferentes acervos, ou ainda por obras de arte criadas originalmente na linguagem digital. A visitação virtual desses espaços pode ser realizada de duas maneiras: visitas panorâmicas, onde o usuário “anda” pelo museu com uma visão em 360º do ambiente, podendo aproximar-se do que mais lhe interessar; ou como em outros sites de museus, onde somente a reprodução digital das obras está disponível (FIG. 3). Geralmente, em ambos os casos, além da reprodução, as

informações sobre as obras, os artistas e as instituições também podem ser acessadas.

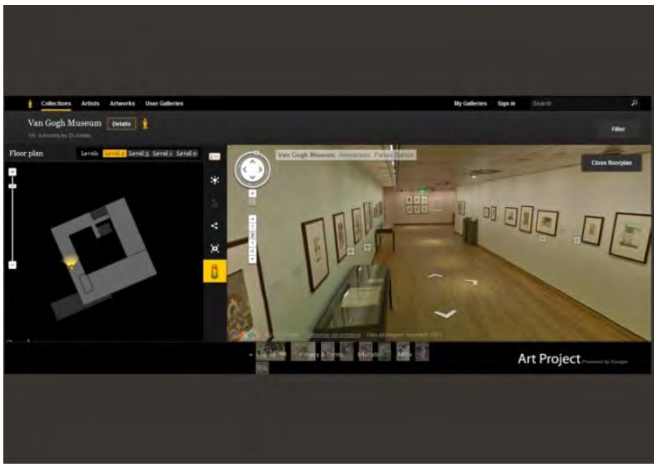


Figura 4 – Google Arte Project
Disponível em: <http://www.googleartproject.com/>

Os Webmuseus oferecem "condições peculiares de acesso, eliminando empecilhos espaciais e temporais" (LOUREIRO, 2004, p. 104), possibilitando, por exemplo, que se visite o museu do Louvre em Paris, de qualquer parte do mundo a qualquer hora. Além disso, as características do sistema virtual ampliam as possibilidades de interação com a obra. Através de reproduções de alta definição, como é o caso do *Google Art Project*[3] (Fig. 4), é possível aproximar-se de uma pintura, mais do que seria possível em uma visita presencial, visualizando até mesmo as pinceladas dos artistas. Isso se deve ao fato de que "a ferramenta de zoom disponível em alguns sites (...) funciona como uma lente de aumento" (ALMEIDA, 2011, p. 69), permitindo a observação de detalhes imperceptíveis a olho nu. No caso de museus com visitas panorâmicas, dependendo das estratégias de ensino que o professor utilizar, a procura pelas obras no contexto em que ela está inserida, torna o processo mais atraente e estimulante, pois o aluno pode procurar entre os corredores do museu, a obra que vai estudar. É importante durante a utilização desta ferramenta, ser esclarecido ao aluno, que a visita física e a virtual são experiências diferentes.

3 Web site mantido pelo Google em colaboração com diversos museus de diferentes países, que oferece visitas virtuais panorâmicas em algumas das principais galerias do mundo, onde é possível visualizar imagens em alta resolução de obras de arte.

Embora muitos empecilhos que dificultavam o acesso às obras de arte tenham sido eliminados, outras barreiras permanecem. Alguns museus usam *web sites* somente para promover seu acervo, sem qualidade nas imagens e na estrutura do site, tornando o Webmuseu, mero catálogo na rede. Além disso, muitas pessoas ainda não possuem disponibilidade de acesso, por questões tecnológicas, econômicas ou cognitivas. O papel da escola e do professor, neste caso, é fundamental, tanto para oferecer a possibilidade de acesso àqueles que não possuem, mas também o conhecimento a respeito destes sítios e de seu uso. Além de auxiliar na disciplina, o professor de arte ao utilizar estas ferramentas estará apresentando ao aluno as potencialidades dos meios virtuais de informação e pesquisa, meios estes cada vez mais comuns e ainda pouco ou mal utilizados na educação.

4. As novas tecnologias e o ensino de Artes Visuais

Embora as tecnologias digitais façam parte do cotidiano de muitos alunos do ensino básico em seus momentos de lazer, o mesmo não ocorre nas escolas, onde a utilização destas ferramentas virtuais acontece timidamente. O uso da tecnologia pode auxiliar na renovação da escola e do processo de ensino, envolvendo os interesses cotidianos dos estudantes e motivando a aprendizagem. No caso das Artes Visuais, o Webmuseu aparece como uma ferramenta muito importante ao professor, que tem à sua disposição, um grande acervo de imagens, com muitas possibilidades de utilização. Além de facilitar o ensino da história da arte pelo fácil acesso as informações, favorece atividades como leitura e análise de obras.

Nota-se, portanto, que a interação com as TIC possibilita a professores e alunos estarem atentos ao seu tempo. O ponto-chave dessa busca é conseguir aliar o acesso à rede mundial de computadores com a produção do conhecimento, buscando vias para a concretização de tal empreendimento. Nesse sentido, contempla-se com esta pesquisa o objetivo maior do PIBID 3/Artes Visuais que é o de colaborar para a formação de docentes para a Educação Básica, em uma perspectiva investigativa-reflexiva, elevando a qualidade das ações de iniciação à

docência e de formação continuada, e, consequentemente, promovendo a melhoria na qualidade da educação escolar.

Referências:

ALMEIDA, Daniela. **Na tela do computador, a arte de todo o mundo**. Nova Escola, São Paulo, nº 241, p.69 – 71, abril 2011.

BACKES, Luciana. Universo Virtual: o aprender e o ensinar com tecnologia digital virtual. In: GONÇALVES, Rita de Athayde; OLIVEIRA, Julieta Saldanha de; RIBAS, Maria Alice Coelho (Org.) **A Educação na Sociedade dos Meios Virtuais**. Santa Maria: Centro Universitário Franciscano, 2009. Cap. 2, p. 25 – 37.

BARROS, Gílian Cristina. **WebQuest: metodologia que ultrapassa os limites do ciberespaço**. Paraná: 2005. Disponível em: <http://matematicaprofivete.pbworks.com/w/file/fetch/51077014/webquestgiliancris.pdf> Acesso em 02 jul. 2012.

BUCKINGHAM, David. **Más allá de la Tecnologia** – Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Buenos Aires: Manantial, 2008

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

LITWIN, Edith. **Tecnologias Educativas em Tempos de Internet**. Buenos Aires: Amorrortu, 2005.

LOUREIRO, Maria Lucia de Niemeyer Matheus. **Webmuseus de arte: aparatos informacionais no ciberespaço**. Ci. Inf., Ago 2004, vol.33, no.2, p.97-105. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ci/v33n2/a10v33n2.pdf> Acesso em 02 jul. 2012.

MARTINS, Márcio Marques; OLIVEIRA, Julieta Saldanha de; APPELT, Helmoz Roseniaim; SILVA, Aline Marques da. Ambientes Virtuais e Espaços de Formação Educacionais. In: GONÇALVES, Rita de Athayde; OLIVEIRA, Julieta Saldanha de; RIBAS, Maria Alice Coelho (Org.) **A Educação na Sociedade dos Meios Virtuais**. Santa Maria: Centro Universitário Franciscano, 2009. Cap. 7, p. 101 – 112.

SANTOS. Edméa Oliveira. **Ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias livres, plurais e gratuitas**. In: Revista FAEBA, v.12, no. 18.2003(no prelo).

Paula Pereira Pinto
Graduanda em Artes Visuais – Licenciatura pela Universidade Federal de Pelotas, RS, cursando o 7ª semestre. Integrante do Grupo de Pesquisa Caixa de Pandora: mulheres artistas e mulheres pensadoras no século XX. Bolsista Capes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID 3), UFPel.

Cláudia Mariza Mattos Brandão
Doutora em Educação, mestre em Educação Ambiental, especialista em Artes e Educação Física na Educação Básica e graduada em Educação Artística. É professora do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas, atuando no curso de Artes Visuais – Modalidade licenciatura. É coordenadora do subprojeto Artes Visuais (PIBID 3/UFPel) e líder do PHOTOGRAPHEIN - Núcleo de Pesquisa em Fotografia e Educação (UFPel/CNPq).

Daniel Keglis Konrath
Acadêmico do curso de Artes Visuais - Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas e Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID 3). Como artista desenvolve trabalhos em Pintura e Fotografia.

Diana Silveira de Almeida
Graduanda da Universidade Federal de Pelotas em Artes Visuais, modalidade Licenciatura. Bolsista Capes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) UFPel/Artes Visuais. Membro do Diretório Acadêmico do curso nos anos de 2010 e 2011. Integrante do PhotoGraphein – Núcleo de Pesquisa em Fotografia e Educação, UFPel/CNPq desde 2010.

LIVROS VIRTUAIS: CONCEITOS, DISTINÇÕES E PECULIARIDADES

Liz da Motta Guimarães
Universidade de Brasília
lizmotta@gmail.com
http://lattes.cnpq.br/8696876844890520

RESUMO: Diante das transformações educacionais verificadas na sociedade contemporânea em função do uso de novas mídias, faz-se necessário buscar novas formas de pensar a educação. A partir da pesquisa de novos métodos de ensino e de técnicas que promovam uma aprendizagem eficaz foi elaborado o conceito de livro virtual, como uma possibilidade de recurso didático autoral em meio digital que promove o conhecimento de forma atrativa aos estudantes, por fazer uso de tecnologias às quais já estão acostumados. Dentre as possibilidades de criação de livros virtuais está o livro virtual de artista, que exemplifica o uso educacional de conteúdos virtuais para educação em artes visuais. O livro virtual pode ser amplamente utilizado por docentes, discentes e pesquisadores como material didático interativo e de fácil difusão, em diálogo aberto com as novas tecnologias.

Palavras-chave: leitura; livro virtual; livro de artista.

ABSTRACT: Facing the educational transformations observed in contemporary society due to the use of new media, it is necessary to search for new ways of thinking about education. From the research of new teaching methods and techniques that promote effective learning was elaborated the concept of virtual books as a authorial teaching resource possibility _ in the digital medium that promotes knowledge in an attractive form to students by using technology to which they are already used to. Among the possibilities for the creation of virtual books is the virtual artist's book that exemplifies the educational use of virtual content for education in visual arts. The virtual books can be widely used by teachers, students and researchers as interactive educational material and easily spread in open dialogue with the new technologies.

Key-words: reading; virtual book; artist's book.

Como educadores, a maioria de nós não consegue conceber uma formação educacional sem o livro. Seja pelo conhecimento que a ele atribuímos, seja pelas práticas culturais que ele proporciona. Mas é impossível negar, por outro lado, a presença marcante das mídias digitais no dia a dia de docentes, discentes e pesquisadores. Muitos chegam a crer que a leitura deixou de ser um hábito entre os

estudantes. Mas não podemos deixar de observar que os meios de comunicação eletrônicos fazem uso constante do texto escrito e que, apesar de se dar em outro suporte (e não no papel impresso), a leitura está, sim, presente nos usos que fazemos da internet.

É a partir desse contexto no qual nos encontramos que surge a proposta de educação em arte por meio de livros virtuais. O que não implica no abandono do livro físico, mas na sua utilização em conjunto com as mídias eletrônicas utilizadas em nossos dias. Não é do nosso interesse portanto, previsões alarmistas acerca do desaparecimento do livro e sua substituição por *e-books* ou outras formas de leitura digital. Discussões como essas são marginais ao tema da pesquisa. O interesse central aqui é a utilização das novas tecnologias computacionais relativamente simples para fins educacionais, por meio de livros virtuais que não excluem a relevância do livro como objeto em meio físico ou impresso.

O livro virtual, aqui proposto e já mencionado em escritos anteriores (BARROSO, 2011), explora algumas das várias possibilidades oferecidas pelo mundo digital e as características intrínsecas da cibercultura e da rede mundial de computadores, como a hipertextualidade, a interatividade e a convergência multimídia, que nos permitem articular textos escritos e videográficos, imagens estáticas e dinâmicas, conexões (ou links), música e recursos interativos, convidando-nos a refletir sobre a ampliação do conceito de leitura. Esse conjunto de possibilidades midiáticas e suas possíveis articulações e interações, que chamamos hipertexto, é explorado ao máximo dentro deste conceito de livro virtual que estamos elaborando, de forma a utilizá-lo como recurso didático e tornar o conhecimento mais atrativo e acessível aos estudantes.

Sendo assim, o livro virtual como forma de transposição e (re)invenção do conhecimento compartilhado em edições físicas, táteis, impressas em papel, para as mídias eletrônicas, faz uso de recursos tecnológicos disponíveis na rede gratuitamente, como o *blogger*, o *youtube*, *slideshare*, *picasa web*, entre outros. Todos articulados para criar o suporte necessário para a construção e compartilhamento do conhecimento no ciberespaço.

Mantém-se assim no conceito de livro virtual o termo livro por este estar tradicionalmente ligado à ideia de autoria (mesmo que aberta a participações, intervenções e extrapolações) e por ser pensado como forma de compartilhamento de informação previamente organizada. Cada livro virtual é concebido para abranger determinado conteúdo específico o qual é organizado de forma a utilizar-se das tecnologias já citadas, sem pretensões de ser alimentado diariamente e/ou por tempo indeterminado, como os blogs, mas com o diferencial, em relação ao livro, de poder ser facilmente atualizado, caso se faça necessário. Desta maneira, são utilizados recursos tecnológicos aos quais os estudantes já estão habituados ao uso em seu dia a dia, mas altera-se sua concepção, caráter e finalidade para fins educacionais, que podem ser os usos em sala de aula ou em casa com a indicação e orientação do professor elaborador do livro virtual ou mesmo sem ela.

Acrescenta-se, por outro lado, à ideia de livro o termo virtual pelo fato de o livro virtual existir enquanto potencialidade, assim como por poder ter sua informação solicitada em qualquer ponto da rede, ou qualquer computador (LÉVY,1999: 47). O termo virtual nesse caso não é usado em contraposição ao que é real e físico, já que o virtual também é real. Mesmo que não seja atual, o virtual configura-se como uma potencialidade. Entendemos também que mesmo a informação digitalizada precisa de um suporte material (assim como o que é impresso necessita do papel como seu suporte), o que faz com que ambos, texto impresso e texto digital, estejam disponíveis a nós em meio físico (LÉVY,1999). Sendo assim, compreendemos que o livro como objeto físico do texto impresso se diferencia do livro virtual principalmente por seu suporte, não desconsiderando-se toda a carga sinestésica que ele traz consigo. Mas mesmo em relação à sua característica sinestésica, o livro virtual se assemelha ao texto impresso, pois trabalha com diferentes recursos midiáticos de forma a compartilhar o conhecimento por meios que não eram possíveis no passado.

O livro virtual se diferencia também do livro eletrônico, o qual tem seu conteúdo, muitas vezes, disponível na forma impressa, e passa a ser acessível também em texto eletrônico, mantendo basicamente as mesmas características de

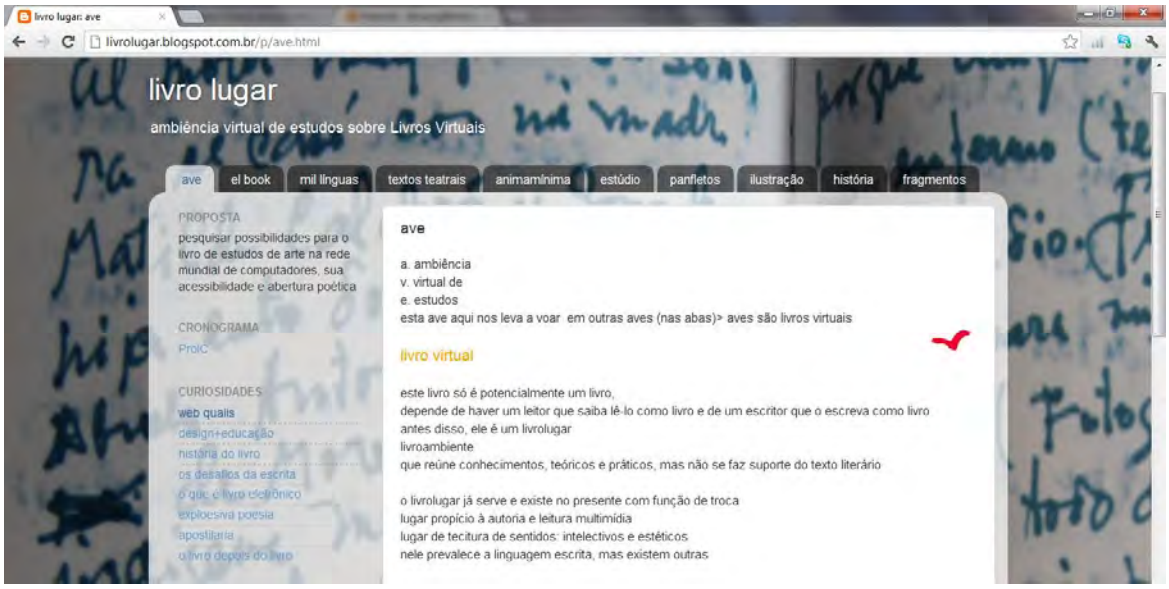
leitura verificadas em relação ao livro impresso. O livro eletrônico em sua navegação virtual difere do livro impresso apenas quanto ao seu suporte. A liberdade, nesses dois casos (livro eletrônico e livro impresso) está no campo da abstração do leitor. Sua "co-autoria" está voltada para o fato de o texto produzido pelo autor ser apenas uma proposição de compreensão ou interpretação, que poderá ser entendida pelo leitor de uma forma única e própria. Como diz Chartier: "de um lado, cada leitor, cada espectador, cada ouvinte produz uma apropriação inventiva da obra ou do texto que recebe" (1999: 19). Ampliando essa visão, o livro virtual funciona em franco processo de co-autoria, já que apenas algumas coordenadas do caminho a ser traçado serão indicadas pelo elaborador do livro virtual. Mas o caminho, propriamente dito, será traçado e realizado pelo leitor virtual dentre inúmeras formas possíveis.

É importante observar que para fazer uso do hipertexto (que difere do livro eletrônico por ampliar o sentido tradicional de leitura), faz-se necessário um letramento específico. Podemos falar nesse caso em letramento digital, como o faz Roger Chartier em seu livro "Desafios da escrita". O autor faz menção à necessidade de um letramento específico para que se faça uso da comunicação eletrônica em virtude da não linearidade do hipertexto. Característica essa definida por Lévy: "a abordagem mais simples do hipertexto é descrevê-lo, em oposição a um texto linear, como um texto estruturado em rede" (1999: 56). Sem tal letramento, o leitor-navegador pode ficar perdido em meio a essa rede de informações e recursos variados.

Ao mesmo tempo que essa transformação da maneira habitual de leitura pode trazer uma série de benefícios, pode deixar o leitor ainda mais confuso. Enquanto lê sobre um determinado assunto, a própria página em que se lê o texto ou assiste a um vídeo, por exemplo, encaminha o leitor para novas páginas onde pode ter mais informação sobre o que está sendo tematizado. A linearidade de pensamento, que pode ser observada na grande maioria dos livros, é quase completamente abandonada na web. E, embora estejam bastante acostumados ao hipertexto, e sua não linearidade, os jovens e adolescentes parecem estar ao mesmo tempo cada vez mais acostumados a transitar entre diferentes mídias e

conteúdos simultaneamente sem efetivamente articular as informações adquiridas ou tecer relações entre estas e seu contexto mais amplo.

Podemos falar assim em um letramento necessário para se fazer uso adequado dos livros virtuais também. O livro virtual, por agrupar diversas formas de informação (vídeo, texto escrito, áudio, imagem, etc) por meio de links, janelas, redirecionamentos/encaminhamentos de página, ícones gráficos ou imagens, pode se tornar confuso e se apresentar como mais um instrumento de divagação digital. Para evitar tal distorção, é necessário que os estudantes sejam orientados quanto ao uso criativo e eficaz deste importante meio de estudo proposto. Para isso, o educador deve ter clara compreensão do que é o livro virtual e como utilizá-lo.



Página principal do livro virtual *Livro Lugar – ambiência virtual de estudos sobre livros virtuais.* Ana Beatriz Barroso (http://livrolugar.blogspot.com.br/).

O livro virtual, quando compreendido como ambiência virtual de estudos, é um livro em potencial, que só assume caráter de livro pela postura de leitor assumida pelo internauta, também potencial, que com ele se relaciona. Ele é construído, assim, por um, ou mais, professor(es) que elabora(m) o conteúdo e pelo leitor que organiza o texto digital de acordo com sua navegação pelo ambiente. E por ser passível das mais variadas intervenções e extrapolações por meio da escolha de *links* e páginas de navegação possíveis, o organizador deve ter em

mente que a qualquer momento seu leitor-navegador pode acabar por se perder em meio às várias conexões possíveis, o que acarretaria a perda deste leitor. Para que isto não aconteça, é recomendável que boa parte do conteúdo esteja estruturado dentro do próprio ambiente de estudos, e que os links ou páginas recomendados mostrem de alguma forma que o leitor está deixando o ambiente de estudo, e que para continuar seus estudos seria recomendável retornar a este após suas leituras em outros espaços.

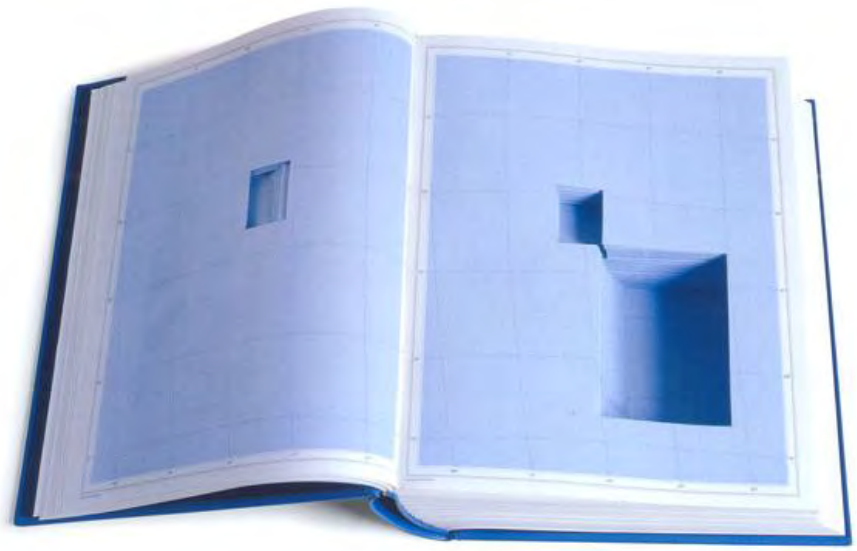
Outra possibilidade interessante é a articulação de diferentes livros virtuais, às vezes com um mesmo padrão estético, de forma que o leitor não se dê conta que transita entre diferentes ambientes de estudo, até mesmo de autorias diversas. Podemos exemplificar esse recurso com os livros e cadernos virtuais da pesquisa de inciação científica em livros virtuais, coordenada pela professora Ana Beatriz Barroso, nos quais dados, leituras, comentários e desdobramentos das pesquisas são registrados em ambientes virtuais que podem ser acessados livremente e mantém entre si encadeamento temático e estético.

O livro virtual, como recurso educacional gratuito, visa um recorte orientado de determinado tema de forma a evitar que o excesso de informação se torne um obstáculo ao conhecimento, em um mar de informação onde muitos acabam por ficar à deriva em vez de efetivamente navegar. Ao mesmo tempo, este é um instrumento para promoção de um espaço de troca de saberes, aberto e acessível aos estudantes, no qual é possível criar materiais didáticos de qualidade que possibilitem diálogo entre educadores e educandos, acesso e construção de conhecimento de forma colaborativa.

Para melhor compreensão do uso educacional do livro virtual e de sua constituição e elaboração, faremos uso dos saberes relacionados às artes visuais no âmbito da educação fundamental e média, de forma a exemplificar o livro virtual e sua dimensão educacional na prática. Para tanto nos concentraremos mais especificamente no livro de artista como objeto de estudo. É preciso, antes disso, distinguir os diferentes ambientes virtuais de estudo encontrados na rede. Existem diversos tipos de sites que apresentam informação aos estudantes sobre determinado tema. Mas nem todos devem ser considerados livros virtuais.

Como já foi citado acima, o livro virtual é caracterizado por ser um trabalho autoral, organizado para abordar um determinado assunto já delimitado, mesmo que esse possa vir a ser expandido durante a construção do material, o que o diferencia dos sites de pesquisa sobre uma área específica de conhecimento, ou de conhecimentos em geral, nos quais busca-se o tema como em uma enciclopédia. Difere também dos ambientes museais virtuais que reproduzem o espaço e/ou o acervo de importantes museus ao redor do mundo, ou ainda que organizam museus que existem apenas no espaço virtual. Todos esses recursos podem ser usados para fins educativos e até mesmo articulados com os livros virtuais, mas não devem ser confundidos com estes últimos.

Ao delimitarmos o tema mais especificamente ao livro de artista, é necessário compreender também sua constituição no ambiente virtual. É preciso assinalar também o uso do termo livro de artista, neste trabalho, como categoria artística e não apenas a obra em si (SILVEIRA, 2008:21). Esta é uma categoria abrangente, que inclui obras que fazem uso do livro como suporte, ou referentes ao livro como objeto, podendo ser de produção artesanal ou industrial, escultórico, textual ou imagético, incluindo até mesmo o não-livro, que por sua proposição de negação acaba por confirmar a existência do mesmo (SILVEIRA, 2008:16).



Waltércio Caldas. *Momento de fronteira* (tiragem de 8 exemplares), 1999.

Toda essa categoria artística, a do livro de artista, ao se apresentar na forma virtual pode acabar sendo confundida com o que podemos chamar de portfólio virtual, por exemplo. Muitos artistas mantém sites ou blogs acerca de seu trabalho. O que diferencia um portfólio virtual de um livro virtual está em sua formulação e utilização. Muitos desses sites e blogs são utilizados como apresentação/divulgação dos trabalhos de um artista, como um álbum ou portfólio onde constam imagens dos trabalhos, fotos de exposições, textos escritos pelo/sobre o artista, entre outras informações que possam ser importantes para conhecimento e compreensão da obra do artista. Isso se assemelharia, em meio físico, a um portfólio ou ainda a um catálogo ou livro de arte que tematiza o artista e/ou sua obra.

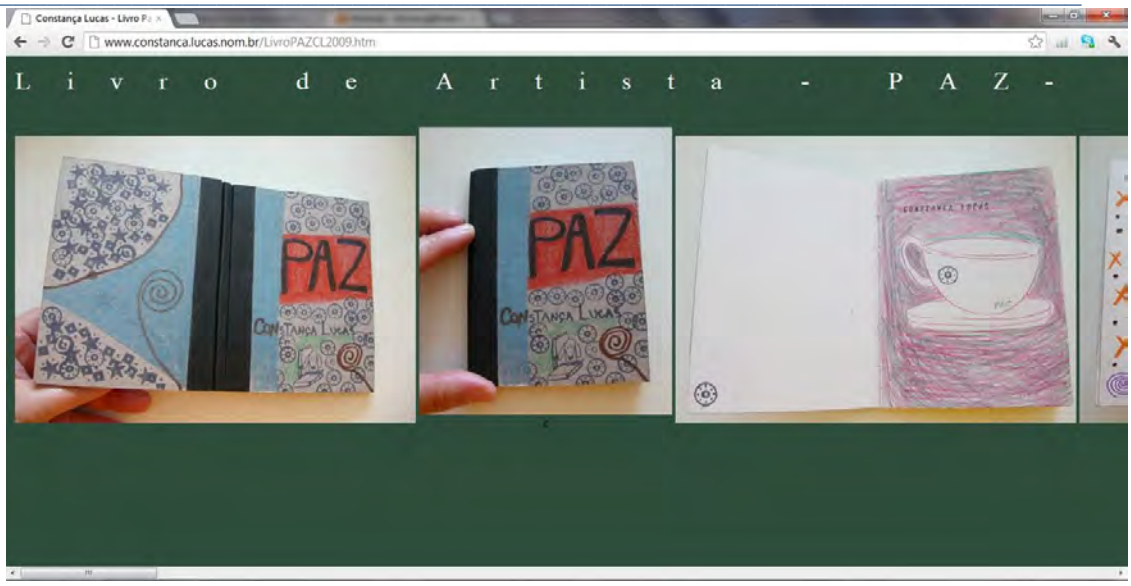
O livro de artista no ambiente virtual, por outro lado, pode apresentar as mesmas características que em meio físico, transpostas para o meio virtual, fazendo-se uso das tecnologias que mais se adequem à necessidade do artista. Novamente vem à tona também o caráter autoral da obra, no caso do livro virtual de artista, aspecto este que não é observado no portfólio virtual. O portifólio virtual pode apresentar características claras de um recorte curatorial previamente idealizado, mas isso não deve ser confundido com a autoria presente nas obras de arte. O livro virtual de artista, como obra de arte em meio digital, pode, assim como as obras em meio físico, ser puramente visual, fazer uso da escrita, articular texto escrito e imagem, fazer uso ou não das características do livro como objeto, podendo também ser bi ou tridimensional. Sejam quais forem as opções técnicas, estéticas e conceituais, o livro virtual de artista é uma obra de arte com valor artístico e educativo igualmente importante a do livro de artista em meio físico.

Feitas as devidas delimitações e esclarecimentos necessários, podemos entender o livro virtual de artista como uma obra de arte em meio digital, assim como um instrumento educacional disponível na rede. O livro virtual de artista pode ser construído com imagens elaboradas digitalmente ou reproduções digitais de trabalhos executados em meio físico, todos articulados da mesma maneira que o livro virtual, já explanado acima. E assim como o livro virtual, o livro virtual de artista pode ser um página articulada entre links, imagens, vídeos, arquivos de áudio, etc,

que apresentem conexão temática, visual, artística ou simplesmente de produção artística de um mesmo artista, ou coletivo.

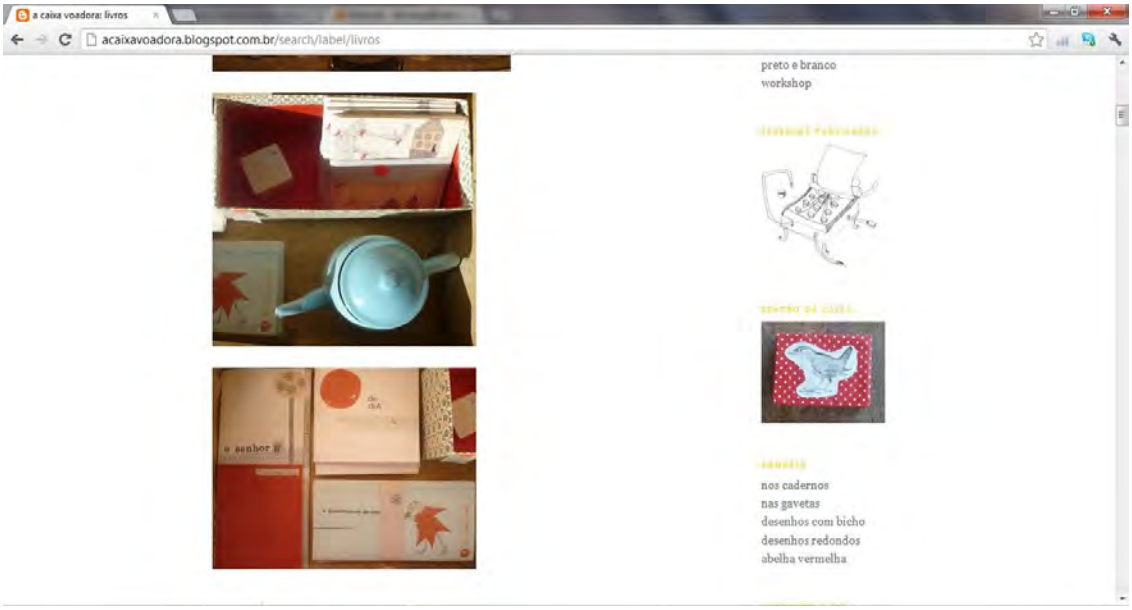
Um mesmo livro virtual de artista, em forma de site, blog ou página, pode ainda conter várias obras interligadas pelas conexões já apresentadas acima, entre outras possibilidades não listadas aqui. Essas várias obras podem compor uma exposição formada a partir de diversas páginas que compõe o livro de artista montada com curadaria do próprio artista, na qual o fruidor pode transitar por percursos que ele assim preferir, fazendo seu próprio recorte curatorial. É importante ainda reafirmar que o livro virtual de artista como é abordado aqui também é não linear como todo o hipertexto. E que o conceito de narrativa nesse caso está mais voltado à narrativa construída pelo leitor virtual do que exclusivamente a uma narrativa pré-estabelecida pelo artista. Característica essa que vai de encontro, inclusive, a muitos livros de artista em meio físico. Sendo assim, mantém-se no livro virtual de artista a principal característica do livro de artista: a liberdade criativa.

Alguns exemplos interessantes de livros de artista virtuais podem ser encontrados na rede ilustrando, assim, os possíveis usos do ambiente virtual para construção de obras que podem ser atribuídas à categoria de livro de artista. Dentre eles destacamos dois. O primeiro, que tem como título “Livros de Artista – Livros de artista de Constança Lucas Artist books” (disponível no endereço http://livrosdeartista.blogspot.com.br/, acessado em 17/06/2012), apresenta imagens de diversos cadernos e livros de artista produzidos pela própria artista que elabora e produz o conteúdo e dá nome a página. As obras podem ser acessadas a partir de um arquivo dividido por ano. O próprio livro virtual tem conexão com outro site da artista (disponível no endereço http://www.constanca.lucas.nom.br/Index2.htm, acessado em 17/06/2012) no qual pode-se ter acesso a outros trabalhos organizados de maneira diferenciada, constando de imagens e textos. Neste segundo site encontramos o livro de artista “Paz” em meio digital (disponível no endereço http://www.constanca.lucas.nom.br/LivroPAZCL2009.htm, acessado em 17/06/2012).



Livro virtual de artista de Consatança Lucas, *Paz.*

O segundo exemplo tem como título “A caixa voadora”, de autoria de Rita Cortez Pinto onde a artista apresenta diversas obras organizadas por tema (disponível em http://acaixavoadora.blogspot.com.br/search/label/livros, acessado em 17/06/2012). Algumas das subdivisões do site apresentam pequenos textos bastante semelhantes a textos de cunho curatorial, mas em geral o predomínio é das imagens.



Livro virtual de artista de Rita Cortez Pinto, *A Caixa Voadora.*

É possível observar nesses exemplos de livros virtuais de artista uma característica comum que reforça a idéia do livro virtual como um produto autoral. Ambos os exemplos tem a característica de apresentar o artista como autor, curador e ao mesmo tempo editor. A concentração de todos esses papéis, comum à produção de conhecimento na rede, é algo que, apesar de aparentar ser uma sobrecarga, permite maior liberdade ao autor/elaborador do texto virtual. O fato de o professor elaborador do livro virtual acumular também essas funções permite maior liberdade na elaboração do material e pouco ou nenhum recurso financeiro, já que os meios informacionais indicados para a construção de um livro virtual estão disponíveis na internet gratuitamente.

O mesmo é verdadeiro em relação ao leitor do livro virtual que, por sua vez, também apresenta as características não só de leitor, mas de coautor/elaborador do texto virtual. O leitor virtual pode ter acesso a conhecimento elaborado por professores diretamente envolvidos no processo de construção do conhecimento, ao mesmo tempo que colabora ativamente na construção do texto virtual. O livro virtual é assim um instrumento que auxilia o leitor virtual a se localizar nessa grande rede de superabundância textual que oferta mais informação do que somos capazes de nos apropriar. Assim como o professor vem mediando as relações entre os estudantes e o conhecimento impresso há tanto tempo, o professor conteporâneo tem papel importante na orientação do acesso ao conhecimento diariamente disponível aos alunos em meio eletrônico.

O hipertexto desencadeia uma revolução da concepção que temos de produção de texto, o seu suporte e ainda amplia as formas possíveis de leitura, o que nos leva a nos trasnformarmos também enquanto professores, escritores/elaboradores, estudantes e mais ainda como leitores. O ato da leitura se altera (não morre). A relação com o conhecimento se transforma e transpõe barreiras. E cabe também a professores e estudantes se colocar diante dessas transformações de forma a acompanhar essa mudanças e delas se utilizar, criando novos meios de acesso ao conhecimento.

Referências

BARROSO, Ana Beatriz. Arte, Conhecimento e Livros Virtuais. In: #10.ART Modus Operandi Universal, 2011.

CHARTIER, Roger. A aventura do livro – do leitor ao navegador. São Paulo: Ed. UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

_____. Os desafios da escrita. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

SILVEIRA, Paulo. A Página Violada: da ternura à injúria na construção do livro de artista. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2008.

LÉVI, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Ed. 34, 1999.

Liz da Motta Guimarães

Estudante de Artes Visuais da Universidade de Brasília. Integrante do grupo “Alados” de iniciação científica em livros virtuais sob coordenação da professora Dra. Ana Beatriz Barroso (VIS/Unb). Pesquisas em desenvolvimento em educação popular de adultos, com base na pedagogia dialógico-problematizadora, e em livros de artista e suas manifestações em meio físico e virtual.

A CRIANÇA E A ARTE: UMA LEITURA ATRAVÉS DA EXPERIÊNCIA DE MEDIAÇÃO

Taila Suian Idzi
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
taila@idzi.com.br
http://lattes.cnpq.br/1897352109405695

RESUMO

O presente texto trata do desafio de aproximar crianças pequenas à arte, através do relato de uma experiência educativa realizada na Fundação Iberê Camargo. A experiência relatada é fruto do desafio destas aproximações, e das estratégias da equipe para integrar comunidade e museu, discurso curatorial e as diferentes bagagens culturais trazidas por pais e filhos em uma visita especial promovida no Dia da Criança. Procuro, ao longo de minha explanação, relacionar vivências, crenças e estratégias metodológicas ao pensamento de alguns autores que acompanham minha formação como professora de artes visuais.

Palavras-chave: mediação, ação educativa em museus, ensino de arte.

ABSTRACT

The present article discusses the approach of young children regarding Art, its intrinsic challenges and the children's needs in the learning set. The discussion will be based on a report taken from the educative work I developed at Iberê Camargo Foundation, which presents some attempts towards bringing community and museum together. Within this context, meanings and the purposes of the curatory have been considered, as well as the diversity of experiences shared among parents and their children – specifically, in the here described activity celebrating the Children's day. Throughout the text, I intend to relate some ideas presented by thinkers such as Erwin Panofsky and Jorge Coli to my teaching experiences, personal beliefs, methodological strategies and concepts that I have developed during this trajectory.

Key words: mediation, educational intervention in museums, art teaching.

1. Introdução

Este artigo nasceu de um exercício reflexivo acerca de uma das experiências mais marcantes em minha jovem carreira como professora de artes visuais. Tendo iniciado minha trajetória como educadora no Curso Normal, sempre trabalhei exclusivamente com o público infantil. Mais tarde, no curso de Artes Visuais e trabalhando como mediadora na Fundação Iberê Camargo, geralmente recebia mais grupos nesta faixa etária, por afinidade. A atividade aqui relatada trata-se de uma visita teatralizada, e foi pensada no esforço coletivo da equipe educativa da instituição em promover uma atividade para a semana da criança. Estar com crianças no espaço expositivo não se trata de uma tarefa simples. A leitura das obras com grupos de crianças pequenas requer uma série de cuidados, onde o principal desafio reside em respeitar o nível em que se encontram as crianças, sempre oferecendo a elas oportunidades de relacionar as novas informações trazidas com coisas que elas próprias já conhecem, em atividades lúdicas.

Atualmente integro o programa PIBID/UFRGS - Artes Visuais como bolsista. No PIBID uma de nossas tarefas é criar um banco de imagens para o trabalho em sala de aula, ficando cada bolsista responsável por uma prancha deste banco de imagens. Acredito que a experiência de mediação foi fundamental para pensar a presença de imagens em sala de aula, uma vez que me possibilitou, além do contato com o público, a participação na criação de materiais didáticos do programa educativo do museu.

2. Considerações iniciais

Antes de tratar da temática da criança no espaço expositivo e das problemáticas inerentes a estes encontros, cabe esclarecer aqui de que criança, bem como de que espaço expositivo estamos falando.

2.1 A criança

Minha formação inicial, no Curso Normal, me confere uma concepção de criança baseada nos estudos de Piaget e Vygostky. Em Piaget, por considerar a criança não como um adulto em miniatura, mas como um indivíduo em formação, com um tipo de pensamento específico, que se desenvolve em um processo gradativo. Em Vygostky, por considerar o meio em que os indivíduos se inserem como elemento fundamental para o desenvolvimento humano, em especial no que tange às funções da linguagem e aprendizagem.

2.2 O espaço expositivo

Fundação Iberê Camargo – vista inferior da parte externa.

> "A galeria é construída de acordo com preceitos tão rigorosos quanto os da construção de uma igreja medieval. O mundo exterior não deve entrar, de modo que as janelas geralmente são lacradas. As paredes são pintadas de

> branco. O teto torna-se a fonte de luz, o chão de madeira é polido, para que você provoque estalidos austeros ao andar, (…).” (O'Doherty, 2002 p.4).

Como espaço expositivo é importante ressaltar aqui que estamos trabalhando com a noção de galeria da qual trata Brian O'Doherty em “No Interior do Cubo Branco”. Austero como este ambiente é a atitude que o mesmo nos sugere. No texto, o autor nos fala da tradição de retratar as exposições nestes espaços como exposições 'sans pessoas'. As obras estão lá, isoladas tempo e espacialmente daqueles que as veem. Tal modo de exposição, que é tanto moderno quanto contemporâneo, contrasta muito com os modos antigos de exposições, como os dos primeiros grandes salões franceses. Nestes últimos, os quadros emoldurados praticamente cobriam toda a extensão de uma parede. No modelo atual, as obras, que agora não necessitam de molduras, são isoladas por espaços brancos.

3. A Criança e o espaço expositivo: encontros possíveis?

Como as crianças reagem diante da austeridade dos museus de arte, com suas arquiteturas renomadas, de paredes alvíssimas (no caso dos museus que seguem a concepção de museu como cubo branco)? Museu é lugar para criança? Criança corre, faz barulho... Na concepção de muitos, o museu definitivamente não é o lugar delas. Por outro lado, não faltam entusiastas, maravilhados com os programas educativos da o velho mundo, a contar maravilhas sobre o comportamento dos grupos das crianças no museu. Tais relatos figuram situações onde as crianças sentam, educadas, diante das obras, conversam como adultos na presença dos mediadores, guias, professores. Minha experiência como arte-educadora vem provando que o museu pode prover interessantes experiências à criança. Na Europa, no Brasil, onde a educação, a arte e a cultura seguirem almejando a universalização.

Em *O que é arte,* Jorge Coli fala da importância da frequentação da arte e de seus espaços, e lamenta o fato de ela não ser acessível a todos. A frequentação enriquece a percepção, uma vez que é necessário estar em constante contato com a obra para compreendê-la integralmente. A frequentação do aluno deve ser incentivada e promovida pelo professor. Aliada a ela, uma boa mediação entre expectador e obra, com foco nas interações entre os saberes do sujeito e os saberes que a obra proporciona é fundamental para o enriquecimento da percepção e a formação do pensamento crítico dos alunos.

O contato da criança com uma exposição de arte é sempre uma experiência única, ainda que ela a visite duas ou mais vezes. Ainda que muitos, inclusive professores experientes, manifestem seu ceticismo com relação ao que uma criança pode extrair deste contato, acredito, como postula o psicólogo americano Jerome Bruner em *O processo da educação* (1960), que

> "Qualquer assunto pode ser ensinado eficazmente, de alguma forma intelectualmente honesta, a qualquer criança em qualquer estágio de desenvolvimento."

Lembro também o que diz Panofsky, em *Significado das Artes Visuais*, quando afirma que nenhum expectador é ingênuo, uma vez que sua leitura sempre será feita a partir de suas experiências pessoais. Faz-se necessário respeitar a criança pequena, seus saberes, suas verdades, capacidades e necessidades, para então propor um diálogo honesto diante das obras.

3. Considerações específicas: o museu, a escola, as atividades festivas.

O museu, como a própria escola, tem, dentre as suas demandas institucionais, o desafio de integrar a comunidade às suas atividades. Desafio que se justifica de formas diferentes nos dois casos: a escola precisa mostrar à comunidade (e

principalmente aos pais dos alunos) o valor de suas ações. O museu, por sua vez, tem investido na formação de público – que é importante tanto para as instituições públicas quanto privadas. É muitas vezes nas datas comemorativas que ambas as instituições vão buscar estas atividades de integração com seu público. E em cada uma destas instituições a tarefa de criar as atividades propostas para esta época são geralmente delegadas ao setor "criativo", por assim dizer: na escola, aos professores de artes (artes visuais, música, teatro, dança...); no museu, aos membros do programa educativo.

Algumas vezes tal delegação de tarefa gera alguns impasses. É crescente o número de trabalhos de pesquisadores que vêm combatendo este vício histórico de confundir a arte como qualquer coisa ligada à cultura, ou de apostar em receitas prontas. Na escola há sempre aquele professor "criativo" que vai fazer belos desenhos para o mural da semana do índio. No museu, e no caso aqui relatado, - instituição privada, coube ao grupo pensar em como contemplar a demanda permanecendo fiéis ao que acreditamos como uma boa estratégia educacional.

É comum haver programações especiais na Fundação Iberê Camargo, como as oficinas de verão do Programa Educativo. As oficinas propostas pela fundação geralmente estão relacionadas às exposições. São propostas que integram crianças, adolescentes e os pais presentes. O fato de os pais estarem presentes gera alguns desafios em determinados momentos, como é o caso, tanto nas oficinas, quanto nas visitas guiadas, de algumas crianças oporem resistência a algumas atividades. A presença do adulto é bastante marcante: cria tensões que podem causar a lassidão dos pequenos perante as atividades de atelier e durante a visita mediada. Tais fatores geram desafios para o mediador quanto à motivação para que permaneçam no espaço.

3. *A incrível aventura pelo universo de Torres García*: relato de uma experiência educativa na Fundação Iberê Camargo

Para a exposição *Joaquín Torres García: geometria, criação, proporção,* nossa intenção era elaborar uma atividade que pudesse ser usufruída por pais e filhos, que fosse, ao mesmo tempo, lúdica e instrutiva para ambos. As idades das crianças, que variavam de 4 a 12 anos, também exigiam uma atividade onde a linguagem pudesse ser adaptada aos diferente níveis cognitivos. Ao invés das tradicionais oficinas oferecidas para a comunidade, surgiu a ideia de realizar uma visita guiada. Mas uma visita especial, que desse vida à obra e fosse menos marcada por discursos institucionais.

Cada mediador assumiria um papel nesta visita. Uma mediadora encenava Manolita, a esposa de Torres-García. Era ela quem recepcionava o grupo e o convidava para uma viagem de navio rumo a Barcelona, que correspondia, na exposição, ao espaço onde estavam expostas as obras produzidas pelo artista nesta cidade. Antes de seguir viagem, os tripulantes recebiam um passaporte, que era carimbado sempre que chegassem a um "país" diferente.

Passaporte: criado pela equipe educativa da Fundação, nas cores da bandeira uruguaia, país de Torres Gercía, era carimbado ao longo da visita.

Ao subir para o segundo andar, onde se encontravam as obras deste período, as crianças encontravam uma moça vestida de grega, como as próprias mulheres retratadas pelo artista em seus afrescos produzidos em torno de 1912. Ela mostrava um compasso áureo e ensinava as crianças a usá-lo, em uma atividade que introduzia a noção de proporções e medidas do corpo através da experiência.

Mediadores utilizam uma maleta com um mapa mundi para situar os visitantes na trajetória de Joaquín Torres-García.

Na sala que expunha as aquarelas do artista no período em que esteve em Nova Iorque, Manolita e os visitantes encontravam o próprio artista que mostrava, no mapa afixado à sua mala, a distância percorrida para chegar a esta cidade. O mapa provou-se um eficiente recurso durante a visita, sinalizador dos espaços geográficos percorridos pelo artista em vida e no faz-de-conta dos visitantes. Na estada de Joaquín Torres García em Paris, as crianças encontraram Picasso, que lhes falou do cubismo e das aproximações das produções do amigo Joaquín com a sua obra. Para explicar o método de abstração do amigo na época, Picasso desafiou os visitantes a desenhar com palitos de madeira no chão do museu.

A viagem seguiu. Os visitantes rumaram a Montevidéu através das produções do artista. Para explicar suas intenções nas produções deste período, chamou seu amigo Homem Construtivo. Dentro dos passaportes que carregavam, os pequenos

viajantes encontraram cada qual um adesivo diferente, com um desenho muito semelhante a um dos tantos símbolos utilizados por Joaquín em suas obras. Discutiu-se os possíveis significados de cada um deles e as crianças foram convidadas a fazer a construção coletiva do Homem Construtivo, que desfilou com elas pelo espaço expositivo.

Tendo um público com idades que variavam de 4 a 12 anos, esta visita provou ser possível atingir diferentes idades na mediação. E foi satisfatória na medida em que os materiais criados para ela, como a maleta didática, contendo o mapa, a estratégia de explicar o processo de abstração com palitos de madeira e todos os demais recursos foram reaproveitados nas visitas de escolas com crianças pequenas. O desafio de ensinar crianças pequenas reside, acima de tudo, na adaptação da linguagem e na inserção do lúdico nas atividades. O brincar constitui, para a criança, uma atividade importantíssima para a aquisição do conhecimento. E isso ocorre em todas as fases. Brincando a criança testa seus limites, experimenta o mundo e compreenda conceitos complexos a partir da experiência.

Em outras ocasiões, em exposições anteriores, já contávamos com o auxílio de materiais didáticos como estratégias pedagógicas. Um deles constituía em um carretel de madeira, muito semelhante aos que a mãe de Iberê Camargo entregava para o menino brincar, ao término da linha. Através da apresentação deste elemento, quando falamos da relação da série dos Carretéis com a infância do artista, cria-se uma relação de proximidade entre o expectador e a obra.

4. Considerações finais

Respondendo às minhas provocações iniciais, sobre a possibilidade de existir um encontro belo e significativo da criança com as obras de arte, acredito que sim, isto é possível. Em um artigo intitulado *Sala de aula é lugar de brincar?* FORTUNA (2000)

profere que “A verdadeira contribuição que o jogo dá à Educação é ensiná-la a rimar aprender com prazer.”.

Duas considerações precisam ser feitas. A primeira é a respeito da frase proferida pela pedagoga e sobre o que sempre acreditamos como correto como mediadores da Fundação Iberê Camargo: a criança não precisa sair do museu conhecendo tudo sobre os artistas apresentados. O fundamental é promover os encontros dos grupos com a atmosfera do museu, com outras subjetividades, expressas nas obras vistas. E saber que deixam este espaço levando boas impressões é bastante satisfatório para nós, que acreditamos no poder da frequentação. Portanto, se há prazer nestes momentos que se propõe educativos, leva-se a imagem do museu como um espaço totalmente diferente daquela que é disseminada pelo senso comum.

A segunda consideração diz respeito ao título do artigo de Tânia Fortuna, *Sala de aula é lugar de brincar?.* Penso que o mesmo pode ser estendido ao museu. E respondo: sim, museu é lugar de brincar. E se é lugar de brincar, museu é lugar de criança.

Se o pensamento de educar em todos os espaços se faz presente nos discursos institucionais da atualidade, o museu e demais espaços expositivos também participam deste processo. E o fazem no intuito de universalizar e democratização a arte. Para tanto, penso que o crescimento de boas ações educativas em museus se faz necessário.

Por outro lado, é preciso haver boas estratégias para o ensino de arte nas escolas. Se os programas educativos em museus são uma crescente realidade, penso que, como educadores, se faz necessário não só aproveitar as oportunidades que este espaço oferece, mas também aliá-las a bons projetos. Ver uma exposição com a turma pode ser um evento ainda mais rico se o material educativo for bem contextualizado. Desta forma, penso que as estratégias do PIBID/UFRGS - Artes Visuais têm sido, ao menos na teoria, muito bem pensadas como estratégias

educacionais. Tratam-se de atividades que envolvem, além da criação de um banco de imagens pelos bolsistas e professores envolvidos, oficinas e intervenções relacionadas às pesquisas dos participantes.

Referências:

ANDRADE, P. M.; STADLER, R. C. L.; PILLATI, L. A. Pontos e contrapontos nas abordagens de Piaget e Vygotsky: Contribuições para a Educação Infantil. I Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ponta Grossa-PR. p. 808-823,2009.Disponível em: http://www.pg.utfpr.edu.br/sinect/anais/artigos/9%20Linguagemecognicaonoensinodeciencia etecnologia/Linguagemecognicaonoensinodecienciaetecnologia_Artigo6.pdf. Acesso em: 30 de agosto de 2012.

COLI, Jorge. **O que é Arte.** 15ª ed., 1ª reimpressão. Editora Brasiliense, São Paulo – SP, 1996.

DALLA ZEN, Laura Habckhost; **O DISPOSITIVO PEDAGÓGICO DA ARTE.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.
FERREIRA, Patrícia Vasconcelos Pires. **Relações entre aprendizagem e desenvolvimento:** a abordagem de Jerome Bruner. Disponível em: http://www.caleidoscopio.psc.br/ideias/bruner.html, Acesso em: 19 de novembro de 2011.

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M. e DALLA ZEN, M. I. H. (org.) Planejamento em destaque: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6) p. 147-164.

KONESKI, Anita Prado. **A ESTRANHA "FALA" DA ARTE CONTEMPORÂNEA E O ENSINO DA ARTE.** Revista Palíndromo. Disponível em: http://ppgav.ceart.udesc.br/revista/edicoes/1ensino_de_arte/4_palindromo_anita.pdf. Acesso em: 10 de novembro de 2011.

MARTINS, Mirian Celeste (org.). ***Mediação: provocações estéticas.*** São Paulo: UNESP, Instituto de Artes, Pós-graduação, v.1,n.1, outubro 2005.

PELAES, Maria Lúcia. **A contribuição de Pierre Bourdieu para o ensino de artes.** Disponível em: http://www.artenaescola.org.br/sala_relatos_artigo.php?id=452. Acesso em: 28 de abril de 2009.

REIS, Karla Rejane; TRINDADE, Maria da Luz. **A Inferência de brinquedos e jogos na construção do conhecimento em crianças de 2 a 4 anos da educação infantil.** Diponível

em: http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/BRINQUEDOS_JOGOS.pdf, Acesso em: 19 de novembro de 2011.

VIEIRA, Therezinha; CARVALHO, Alysson; MARTINS, Elizabeth. Concepções do brincar na psicologia. In: CARVALHO, Alysson [et al] org. Brincar(es). Belo Horizonte: Editora UFMG: Pŕo-reitoria de extensão/UFMG, 2005.

Taila Suian Idzi

Licencianda em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Artista e educadora, formada no Curso Normal de Nível Médio pelo Colégio santa Catarina de Novo Hamburgo/RS. Possui experiência com mediação e oficinas de artes visuais em diferentes instituições.

CAMINHAR PARTILHADO: A CONTRIBUIÇÂO DAS INCERTEZAS NA INICIAÇÂO DOCENTE EM ARTES VISUAIS.

Diana Patrícia Medina Pereira
Instituto Federal do Ceará
medina.diana@gmail.com
http://lattes.cnpq.br/9410331193558808

Gilberto Andrade Machado
Instituto Federal do Ceará
gilmach@ifce.edu.br
http://lattes.cnpq.br/3764709459727514

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa no ensino de arte que discute a narrativa e a reflexão da prática docente em Artes Visuais no Ensino Fundamental. Caracteriza-se como um estudo de caso realizado numa escola particular em Fortaleza-CE, durante o ano escolar de 2011. A pesquisa evidencia como o artista/professor/pesquisador se insere no âmbito da docência, descrevendo inseguranças e incertezas na elaboração de uma metodologia para artes visuais. Para tanto, invoca-se a postura da prática reflexiva de Schon (2000) e promove a reinvenção de si enfatizada por Delory-Momberger (2006). O estudo desconstrói o discurso do vencedor e estimula a narrativa como estratégia investigativa sobre a formação do professor. Conclui-se que o ponto de vista docente sobre suas práticas e sentimentos alicerça a formação necessária ao ser professor.
Palavras-chave: prática reflexiva, pesquisa narrativa, artes visuais.

SOMMAIRE

Il s'agit d'une recherche en enseignement de l'art qui traite de la narration et la réflexion de la pratique d'enseignement en arts visuels dans l'enseignement primaire. Il est caractérisé comme une étude de cas réalisée dans une école privée à Fortaleza-CE, au cours de l'année scolaire de 2011. L'étude révèle comment l'artiste/enseignant/chercheur relève de la profession enseignante, décrivant l'insécurité et des incertitudes dans l'élaboration d'une méthodologie pour les arts visuels. A cet effet, c'est invoquer la posture de la pratique réflexive chez Schon (2000) et favoriser la réinvention de lui-même souligné par Delory-Momberger (2006). L'étude déconstruit le discours du gagnant et encourage le récit comme une stratégie de recherche sur la formation des enseignants. En conclusion Il est observé que la vue sur leurs pratiques d'enseignement et ses sentiments sont à la base de la formation d'être un enseignant.
Mots-clés: pratique réflexive, recherche narrative, arts visuels.

Introdução

"Só sei que nada sei" com esta conhecida citação de Sócrates, inicio este artigo para evidenciar um conhecimento que desejo mas não domino. Ser artista/educadora/pesquisadora, demanda antes de tudo uma abertura constante de nossa percepção. Não lido com um conhecimento fechado, comprovado, delimitado, meu material de trabalho é fluido, sensível e mutável. O que estudo são as artes visuais, que por si só comporta várias definições. O meu local de trabalho é o ambiente da sala de aula que é composto por seres humanos em constante desenvolvimento. O que pesquiso é a relação entre estes dois universos. Antes de tudo, sei que estou em constante aprendizado e devo permanecer aberta para aprender, crescer e observar. É dentro desta proposta de formação constante que compartilho com o leitor minha experiência. Não por serem ótimas experiências, mas por serem dignas de reflexão e crítica como toda ação.

Esta é uma pesquisa em ensino de artes visuais.

> (...) é aquela cuja ênfase está no processo de ensino de arte, seus fundamentos e as reflexões sobre eles, sua prática e sua reflexão sobre ela. É o ensino de arte enquanto processualidade do ser, vinculado ao fazer e ao aprender e ensinar concomitantes, indissociáveis, interagentes e interativos.(PIMENTEL,2006.p.311)

A autora se baseia nas proposições de Rey (2002) sobre a pesquisa em arte e pesquisa sobre arte. "Sendo a pesquisa em ensino de artes baseada no processo de ensino e a pesquisa sobre o ensino de artes baseada na história, na crítica e na teoria relativas a ela." Pimentel(2006)

Diante da análise da experiência de um ano letivo com minha prática didática, enfatizo esta ação como pesquisa em ensino de artes pois trato de temas relevantes que permearam esta prática.

Partindo de algumas ações que foram registradas em diários de campo desde o planejamento escolar até as reações dos alunos, passei também a coletar a produção de desenhos dos alunos com a finalidade de analisá-los e apresentá-los no final do ano aos mesmos. Fez-se necessário uma revisão completa de minhas anotações e práticas para a observação destas aulas.

Este trabalho também é uma atividade auto-biográfica em que o relator participa parte de sua vida. Partes importantes para a compreensão de outros dados, como sua formação por exemplo.

> (...) a atividade biográfica não é uma atividade episódica e circunstancial limitada apenas ao relato de vida, mas uma das formas privilegiadas de atividade mental e reflexiva segundo a qual o ser humano representa-se e compreende a si mesmo no seio de seu ambiente social e histórico. (DELORY-MOMBERGER, 2006, p.369)

Relatar minhas experiências na sala de aula constitui uma maneira de trabalhar dentro do inexperiente, do iniciante, dos erros ocorridos e dos acertos também. Disponibilizar este processo estabelece uma linha de comunicação com aqueles que ainda não iniciaram sua prática docente e estão à beira de fazê-lo. Algo que nunca é fácil e alimenta muitas ansiedades.

A necessidade de compartilhar este assunto é relevante pois, temos muitos temas de sucesso expostos em artigos, monografias, etc. Porém, poucos trabalhos levam em conta a importância da reflexão e da posterior adaptação da didática de cada um, ou mesmo a inexperiência e a dúvida. Segundo Paulo Freire (1996, p.121) “a humildade exprime, pelo contrário, uma das raras certezas de que estou certo: a de que ninguém é superior a ninguém”. Trabalhar no erro, na tentativa do acerto me parece tão válido quanto a exposição do sucesso ou até mais, pois errar é humano e o acerto vem depois de várias tentativas.

Outro eixo importante neste trabalho é saber dividir com o outro a experiência de forma humilde e humana ou seja partilhar minha caminhada.

> Minha esperança é que os procedimentos histórias de vida se multipliquem afim de que todos aqueles e aquelas que os utilizam e os vivem possam encontrar, por meio dessa forma particular um novo laço social, um caminho de humanidade partilhada. Minha convicção é que os procedimentos, conduzidos com essa intencionalidade, alimentarão pouco a pouco uma outra maneira de nos religarmos a nós mesmos e aos outros em uma partilha respeitosa de nossas singularidades, em um diálogo intenso porque tocam as questões essenciais da existência, na interpelação recíproca de nossos a priori, de nossos pressupostos, de nossos preconceitos.(JOSSO, 2006, p.383)

Dentro desta perspectiva de dividir nossas experiências na construção de um mundo mais humano compartilho com Josso sua esperança. O ato de compartilhar também nossos erros nos fortalece, pois, sabemos que estamos no caminho de um crescimento feito de acertos e erros.

Nossa experiência de vida é construída a cada dia. Infelizmente estamos acostumados numa sociedade mitificada onde vemos apenas sorrisos e sucessos e nossas inquietações, indecisões, dúvidas, são 'jogadas para debaixo do tapete' como forma de melhorar nossa auto-imagem.

É de experiência de vida que estou tratando aqui, então, é bom o leitor estar atento a todos os elementos que constituem esta formação. O convívio social, a formação escolar, influências, experiências de trabalho, etc. Todo o nosso universo deve se abrir à análise para um entendimento melhor de nossas ações.

Esta pesquisa esta formatada como um estudo de caso, pois estou coletando dados de fatos vividos e acompanhados por mim que também sou pesquisadora. Segundo Yin(2005) o estudo de caso descritivo permite ao investigador a descrição de fenômenos contemporâneos dentro de seu contexto real. Elaborando diários, coletando imagens e perfazendo meu caminho, posso estruturar minha pesquisa como sendo um estudo de caso de uma narrativa auto-biográfica no ensino de Artes Visuais.

A caminhada começa.

Já no finalzinho de 2010, fui convidada pela diretora de uma escola particular para lecionar desenho e pintura, no Ensino Fundamental I. Foi uma oportunidade que chegava em boa hora, pois estava cheia de vontade de vivenciar o que era dar aula. Aceitei de prontidão e comecei a me integrar com o local.

O desafio estava lançado; dar aula uma vez por semana, aulas de trinta minutos de duração. Meus alunos seriam os estudantes da segunda à quinta série. Ficaria com uma turma do segundo ano com 18 alunos, uma turma do terceiro ano com 25 alunos, uma turma do quarto ano com 16 alunos e duas turmas do quinto ano com 31 alunos no total. O início das aulas estava marcado para o final de janeiro de 2011.

Minha escolha em trabalhar apenas com os alunos do quinto ano nesta pesquisa se deu logo no início. Pude observar rapidamente que aconteciam muitas coisas nas aulas e seria difícil observar com critérios mais cuidadosos todos os alunos, então me dediquei na análise apenas destas turmas, o quinto ano A e o quinto ano B.

O quinto ano A era composto por dezesseis alunos, sendo oito meninas e oito meninos. A maioria dos alunos estavam na faixa etária entre os dez e onze anos. Esta turma contava com uma aluna especial, com a idade um pouco mais avançada e dificuldades de cognição.

O quinto ano B era composto de quinze alunos, sendo cinco meninas e dez meninos. A maioria dos alunos estavam na faixa etária entre os dez e onze anos. Esta turma contava com três alunos especiais que apresentavam dificuldades de cognição.

É importante relatar aqui como eu era antes de começar a lecionar. Quais eram minhas experiências e como eu havia me preparado para este momento.

Quando comecei a dar aulas em janeiro de 2011, ainda não havia realizado as disciplinas de estágio supervisionado necessários para a finalização do curso de Licenciatura em Artes Visuais pois, ainda estava em formação. Lembro que no início deste ano, tive dificuldades em encontrar uma escola onde pudesse fazer o estágio. Este seria o primeiro, numa série de três semestres antes da conclusão do curso de licenciatura.

Também não havia cursado a disciplina de Metodologia do Ensino de Arte Visuais, o que me enfraquecia ainda mais.

No primeiro dia de aula já havia preparado sozinha um planejamento completo para todas as séries de todas as aulas do ano, dia após dia. Minha ansiedade era tamanha que me levava a aceitar somente que tudo daria certo e ponto final. Mesmo com planejamento debaixo do braço e o apoio da escola, eu me sentia terrivelmente só.

A posição de professora nos coloca numa exposição tamanha, o que me causava grande insegurança. Estar com os alunos requer um domínio que é muito difícil ter no primeiro dia de aula. O meu primeiro dia como professora foi algo inesquecível. As crianças pulavam de um lado para o outro e eu não sabia como acalmá-los. Não conseguia ser ouvida e as aulas daquele dia se passaram como uma tempestade atrás da outra.

Toda esta insegurança me causou uma certa revolta. Pensar que todas aquelas aulas de pedagogia se desmanchavam assim nos minutos em que aqueles meninos

pintavam e bordavam comigo, me causou desespero. Tive a nítida consciência que nada podia nos preparar para aquele momento. Foi imersa neste sentimento de frustração que decidi escrever meu dia-a-dia como arte-educadora e transformar esta revolta em objeto de estudo.

O que me motivou a iniciar uma pesquisa foi a junção de alguns dados que definiam minha situação no momento de iniciar minhas aulas como arte-educadora. Ser aluna concludente do primeiro curso de licenciatura em Artes Visuais do estado do Ceará, nunca ter ministrado aula nenhuma, e ser artista antes de ser educadora. As perguntas de início desta pesquisa eram: como eu me comportaria estando nesta situação; quais soluções eu encontraria para me sair o melhor possível naquelas aulas e como me manteria no centro daquele acontecimento(no caso as aulas de Artes)?

Escrevendo sobre o vivido

As ações se desenvolveram nesta instituição que está localizada num bairro de classe média de Fortaleza e trabalha com 30 professores, 36 funcionários, e 180 alunos divididos em 14 séries. A escola trabalha desde a pré-escola, o ensino fundamental I até o ensino fundamental II e têm uma sala específica para o ensino de artes plásticas.

A orientação dada pela coordenadora era desenvolver trabalhos voltados à pintura e ao desenho sem sofrer pressões com datas comemorativas, etc. Sendo assim, pude desenvolver um conteúdo voltado para as Artes Visuais.

É válido salientar aqui as diretivas curriculares desta escola, que por ser uma instituição referência na prática transdisciplinar e com aplicações no cotidiano de atividades que buscam uma aproximação da consciência ecológica para os alunos, prioriza algumas atividades bem diferenciadas das demais escolas. Como por exemplo: realização de abaixo-assinados pelos alunos e pais solicitando mudanças no trânsito local, realização de eventos que buscam a troca de objetos numa postura contra o consumismo, realização de campanhas de reciclagem ou de economia dos produtos naturais, etc.

Apenas ilustro aqui atividades pedagógicas desta instituição, mas não é meu objetivo discutir ou ampliar os conceitos de transdisciplinaridade, consciência ecológica, ou militância nas escolas neste trabalho, esclareço os diferenciais desta, na intenção de especificar melhor ao leitor, o local onde realizei minha prática didática.

Minha primeira experiência foi uma escultura em papel jornal que aconteceu logo no início do ano letivo, foi nosso primeiro trabalho e nos ocupou, eu e os alunos, por dois meses ou sendo mais precisa oito aulas.

O conteúdo desta experiência foi uma escultura de uma gatinho feita em papel jornal, fita adesiva, coberta com papel absorvente de cozinha e colorido com tinta guache.

Diante do interesse de todos os alunos pela escultura do gatinho no primeiro dia de aula, modifiquei todo o meu planejamento e passei a dar o mesmo objeto para todas as séries.

Este trabalho não foi planejado, aconteceu numa decisão de última hora ou melhor no primeiro contato com os alunos. Depois de iniciada, comecei a calcular quanto tempo tomaria. Passamos dois meses para a realização deste primeiro trabalho. Tomamos mais tempo que o planejado e só pude finalizá-lo depois de adiantar eu mesma o trabalho de alguns alunos. Ou seja, moldei e esculpi, no papel jornal vários gatinhos.

> Eu prometi que cada um deles poderia ter um gatinho e agora como eu poderia desistir desta ideia? E mais, o gatinho é um elemento marcante para se trabalhar a obra de Aldemir Martins; um contexto perfeito para se trabalhar as cores primárias, meus objetivos no primeiro bimestre. Além da importância de se trabalhar papel reciclado para demonstrar como criar a partir do que já temos. (Diário de campo11 de fevereiro de 2011)

No recorte do meu diário de campo acima citado, demonstro minha ansiedade em inserir vários conteúdos num mesmo objeto e minha preocupação em manter um nível de diálogo confiável com os alunos.

De qualquer maneira eu havia assumido um compromisso com os alunos de fazer os gatinhos e isso foi feito. Nossas aulas se seguiram na construção do gatinho. Muitos alunos o faziam sozinhos mas outros precisavam de ajuda e às vezes de muita ajuda. Pois não sabiam dimensionar o tamanho do objeto.

Queria integrar na mesma atividade muitas coisas e esqueci da simplicidade. Reciclagem, Aldemir Martins, Proposta Triangular, etc.Tudo ao mesmo tempo. Não parei para ouvir os alunos.

Desempenhando meu papel semanalmente em nossos encontros, minha ansiedade começou a dar lugar a uma atitude de atenção contínua. Observava os interesses, as conversas paralelas e conseguia aos poucos me aproximar dos alunos.

No final das oito aulas os gatinhos foram expostos na galeria de artes da escola. Dentro do calendário anual desta escola existe um espaço para a galeria de artes. É um evento que ocupa o pátio da entrada da escola e acontece no final de cada bimestre. O objetivo desta galeria é expor os trabalhos realizados nas aulas complementares de Artes e artesanato familiarizando a comunidade escolar: funcionários, professores, alunos e seus familiares com a produção visual dos discentes.

Reitero que as experiências expostas na pesquisa tratam do vivido em sala de aula com as turmas do quinto ano, sendo que a primeira experiência aqui comentada tratou de todas a séries do fundamental I inclusive os alunos do quinto ano.

Escrever sobre estas experiências no formato de diários de campo e depois lê-los e repensá-los inúmeras vezes, agiu na minha prática didática de forma positiva. Pois;

> Ela (a história de vida) se reconstrói a cada uma de suas enunciações e reconstrói, juntamente com ela, o sentido da história que anuncia. Essa história por definição não é jamais "finita", submetida ao perpétuo não acabamento ou, o que dá no mesmo, circunscrita a um acabamento que está sempre adiante dela. Delory- Momberger (*Op. cit*. p.362)

Sendo que a cada vez que relato minhas experiências transformo esta história mais uma vez, seja acentuando certos episódios ou detalhes, seja omitindo algumas partes. Fica ao meu critério o que compartilho e como o faço. A partir daí a minha história começa a tomar forma, uma forma especial que não é definida e finita, mas sempre em acabamento.

De fato a escrita e a leitura destas experiências me fizeram abrir minha própria história para análise. Observando as palavras utilizadas os adjetivos empregados pude ter de forma contínua uma idéia de como andava minha cabeça no início e no final do ano letivo. Pude observar que a experiência na sala de aula, o conhecimento

da turma e o tempo me cercaram de refinamento no final desta vivência. E o interessante é que esta história continua mudando.

Quando estamos imersos no cotidiano, não distinguimos com clareza nossos atos e apenas fazemos, não temos uma visão global dos mesmos. O distanciamento favorece esta apreciação, tornando-a mais nítida. Podemos definir alguns momentos e perceber fatos observando a transformação destes com o passar do tempo. No caso de escrever ou narrar estas experiências, esta percepção se torna ainda mais clara. Sobre este aspecto e interessante observar que:

> A narrativa realiza, sobre o material indefinido do vivido, um trabalho de homogeneização, ordenação, de funcionalidade significante; reúne, organiza e trata de modo temático os acontecimentos da existência; dá sentido a um vivido multiforme, heterogêneo, polissêmico. (Delory-Momberger,*Op. cit.* p. 363)

Este sentido organizado pode trazer consigo uma maior apropriação da ação. Um sentimento de documentação do passado e controle no presente, com a experiência já vivida servindo de base para um crescimento maior. Ao observar estes diários convivo por alguns momentos comigo mesmo no passado e no presente. Me observo antes e me defino no agora. Ordeno meu caminhar de forma a perceber a conexão entre meus passos. Passo a ligar ações e suas conseqüências de forma ordenada e clara. Como também salientou Delory- Momberger; “a narrativa é o lugar onde o indivíduo humano toma forma, onde ele elabora e experimenta a história de sua vida.”(2006).

A prática reflexiva

Na formação permanente do professor, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996). Em outros termos temos aqui, a indicação de uma prática reflexiva constante, assim como deve ser constante a formação de um professor. “A reflexão sobre cada tentativa e seus resultados prepara o campo para a próxima”,Schon (2000, p.33). Trabalho com um conhecimento específico, enquanto arte-educadora, o conhecimento das artes visuais, que recusa em definitivo qualquer delimitação. Um campo que é aberto às experiências e vivências de nossa sociedade. Não podendo fechar-se com

definições formatadas. Um campo que se refaz sempre sendo um constante desafio para o pesquisador.

Ser artista e educadora ao mesmo tempo pode abrir vantagens e encontrar soluções que não definimos no momento da ação exatamente, mas nos acompanha. Dentro de uma prática como artista, encontramos soluções constantemente para acontecimentos inesperados dentro de cada experiência. A mesma postura é demandada em sala de aula enquanto educadora. Segundo Schon (*Op. cit.* p.32) existe esta reflexão na ação que só podemos observar com um certo distanciamento. "Podemos refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado". Mesmo certos de nosso planejamento podemos nos surpreender com a demanda de adaptações múltiplas, sejam por questões materiais ou pessoais, devemos ter conosco sempre a disposição de adaptação nos diferentes casos.

"Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (FREIRE,*Opus cit* p. 23). O ensino é algo em processo assim como o aprendizado. Como um caminho que se faz ao caminhar, não temos a imagem fechada de um objeto já definido deste processo, pois, ele é continuamente metamorfoseado e tudo começa ao entrar na sala de aula, quando começamos a conhecer nossa turma e ela a nos conhecer. O conteúdo é uma ponte que nos interliga aos alunos, muitos assuntos se fazem durante as aulas e dentro destes assuntos passamos a conhecer uns aos outros. "As qualidades e virtudes são construídas por nós, no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos" (FREIRE, *Opus cit*, p.65). Estamos em constante construção de nós mesmos, nossas crenças podem se desfazer ou fortificar a cada novo dia. Tenho consciência do aprimoramento diário, na busca de um fazer pertinente com minha teoria. O ato de ensinar nos faz esta observação a cada mensagem passada. Será isso realmente verdade? Acredito no que digo? São questionamentos que nos reafirmam ou nos fazem repensar nossas crenças. Nada melhor do que educar, para se lançar neste aprimoramento diário.

"A alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo de busca".(FREIRE,*Opus cit* p.142). Temos muitos caminhos a serem vencidos, etapas a serem cumpridas no nosso próprio processo criativo, que levantam questões tão interessantes ou mais, quanto o resultado final. É a mesma coisa no ensino das Artes Visuais, onde podemos observar este mesmo caminho, sendo o processo mais importante que o resultado final. As trocas, os diálogos durante as aulas nos fazem refletir de forma natural sobre muitos temas incluindo nossa real capacidade de criar é o que pude observar durante minhas conversas com meus alunos.

Considerações finais

Toda caminhada têm seu primeiro passo. Meu percurso no magistério iniciou-se de forma analisada, esmiuçada, estudada. Obtive com a experiência de me ter como objeto de estudo, um olhar menos crítico. O que parece contraditório, mas não o é. A excelência na sala de aula para um professor é diretamente proporcional ao seu tempo de experiência, o entrosamento com os alunos e o aprofundamento com o conteúdo, todos estes elementos não são conquistados de forma instantânea. Para me sentir confiante hoje, tive que assumir meus erros e meus acertos, ouvir meus alunos, e confiar no tempo. A crítica ainda existe é claro, mas de forma mais amena, aceitando a dúvida de forma positiva. Pois sei que, com minha paixão de artista posso influenciar meus alunos, com minha atenção como educadora posso ensinar e aprender com eles e com minha experiência como pesquisadora, posso transitar entre estes dois universos o da arte e o da sala de aula, com a mente curiosa e aberta, disposta a aprender sempre.

Bibliografia

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Formação e socialização: Os ateliês biográficos de projeto*. Revista Pesquisa e Educação. São Paulo: USP,2006.

DUARTE, João Francisco. *Porque arte-educação?.* 6 ed.Campinas-SP: Papirus,1991.

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

JOSSO, Marie Christine. *As figuras de ligação nos relatos de formação: Ligações formadoras, deformadoras e transformadoras.* Revista Pesquisa e Educação,São Paulo: USP, 2006.

REY, Sandra. Por uma abordagem metodológica da pesquisa em artes. acessado em 30/04/2012 disponível em: http://www.grupogaia.art.br/Sandra%20Rey%20-%20Por%20uma%20abordagem%20metodolgica%20da%20pesquisa%20em%20Artes%20Visuais.pdf.

SCHON, Donald. Educando o profissional reflexivo, um novo design para o ensino e aprendizagem. Ed Artmed.Porto Alegre, 2000.

YIN, Robert K. *Estudo de caso. Planejamentos e Métodos.* 3º Ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Autores

Diana Patrícia Medina Pereira
Licencianda em Artes Visuais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Atua como arte-educadora no ensino formal. Artista plástica, ilustradora, performer. Pesquisa intervenção urbana e utiliza-se do grafite e da performance como linguagens para o seu desenvolvimento poético visual.

Gilberto Andrade Machado
Professor da Licenciatura em Artes Visuais do Instituto Federal do Ceará, campus Fortaleza. Doutor em Educação Brasileira (UFC) coordena o subprojeto Artes Visuais do PIBID/IFCE. Lider do IRIS – Grupo de Estudos da Formação de Professores de Artes Visuais investigando Práticas Educativas e Narrativas de ensinar/aprender Artes Visuais.

ARTES VISUAIS NA EAD: PRÁTICAS E POSSIBILIDADES

Veronica Devens Costa
Universidade Federal do Espírito Santo
veronicadevens@gmail.com
http://lattes.cnpq.br/7566957748954440

RESUMO

Com a implantação do curso de artes visuais em EAD pela Universidade Federal do Espírito Santo, muitas foram as discussões acerca de como se daria uma graduação que necessita da vivenciar práticas que são fundamentais no dia a dia do professor de artes. Questionava-se também como seria o processo educativo proposto por essa disciplina. Nessa perspectiva foi ofertado aos alunos oficinas práticas em diversas linguagens artísticas para potencializar o aprendizado reunindo alunos e professores que discutem os processos que envolvem a sua formação no curso de artes visuais, articulando sua formação a outros processos e possibilidades. A proposta foi oportunizar uma formação em arte que contribuirá para a prática escolar do aluno da EAD.

Palavras-chave: educação à distância, formação, professor**.**

ABSTRACT

With the implantation of the visual arts distance education course at Universidade Federal do Espírito Santo, there was plenty discussions about how would be given a graduation that needs experience in practices that are fundamental in an art teacher's routine. Was also questioned how would be the educative process proposed by this subject. In this perspective, practice workshops were offered to the students in many artistic languages to grow the learning by getting teachers and students together to discuss the process that involves their visual arts course formation, articulating their formation to another process and possibilities. The proposal was to give a chance of arts formation that will contribute to the distance education's student school practice.

Keywords: distance education, formation, teacher.

A educação a distância está prevista na legislação brasileira constituindo-se em uma importante modalidade de educação que prevê o acesso de muitas pessoas que buscam ter acesso ao conhecimento nas mais diversas categorias. Amparada nas possibilidades encontradas em novas tecnologias, a educação a distância contribui

para que a formação seja eficaz e democratizada permitindo que o conhecimento seja acessível aos cidadãos que não tem oportunidade em frequentar o ensino presencial. Oferecer educação de qualidade é uma preocupação da sociedade e isso se dá na formação de educadores que mesmo em regiões mais distantes buscam oportunizar a todos promovendo a inclusão social capaz de mudar vidas e horizontes.

> "... a partir da década de 50, nos países do chamado primeiro mundo, e que estão gerando um modelo de sociedade em que a formação é posta como fator estratégico do desenvolvimento, da produtividade e da competitividade. Assim, para os governos e agentes sociais, as políticas relacionadas com a qualificação dos recursos humanos merecem o máximo de interesse e prioridade e os processos formativos devem caracterizar-se por sua continuidade, permanente atualização e renovação em seus conteúdos. (PRETTI, 2012).[1]

Como destaca Oreste Preti, a importância da formação está vinculada a um processo de qualificação onde é necessário investir para que esses alunos tenham o devido acesso aos conhecimentos da área estudada se apropriando das suas especificidades e possibilidades uma vez que vivemos em um momento de competitividade profissional onde a inovação nos processos de conhecimento é fundamental para que exista qualificação adequada que vem de uma formação contínua e permanente. Em 1972, a UNESCO, ao traçar algumas diretrizes para o ensino, afirmava que,

> "a educação deve ter por finalidade não apenas formar as pessoas visando uma profissão determinada, mas sobretudo, colocá-las em condições de se adaptar a diferentes tarefas e de se aperfeiçoar continuamente, uma vez que as formas de produção e as condições de trabalho evoluem: ela deve tender, assim, a facilitar as reconversões profissionais". (UNESCO, 1972, apud PRETTI, 2012).[2]

A partir da diretriz da UNESCO, o curso de artes visuais oferecido na Universidade Federal do Espírito Santo entendeu que oferecer oficinas práticas aos alunos da EAD seria uma opção às exigências sociais e pedagógicas permitindo que o aluno contextualize os assuntos apreendidos teoricamente. Essas oficinas se configuraram em um dia de atividades práticas com o objetivo de fazer com que os

[1] Disponível em: http://www.nead.ufmt.br, data de acesso, 24 de setembro de 2012.

[2] Disponível em: http://www.nead.ufmt.br, data de acesso, 24 de setembro de 2012.

alunos se apropriassem das técnicas já vistas enquanto teoria, essa ação possibilitaria um conhecimento de qualidade contribuindo para a complementação dos estudos, e além de democratizar os saberes, inovar metodologicamente associando a uma política educacional contemporânea que coopera com toda a formação do sujeito em questão "o compromisso quanto às possibilidades de garantir uma formação adequada àqueles que necessitam atuar como professores de arte na rede regular de ensino no Espírito Santo passou a ser o desafio" (GONÇALVES, 2010, p. 65)

Nesta perspectiva, este artigo tem por finalidade mostrar como o curso de Artes Visuais a distância possibilita a formação de futuros Arte Educadores a executar seu papel pedagógico oferecendo oficinas práticas para qualificar ainda mais seu processo de aprendizagem.

Historicamente observamos que o curso de Artes Visuais a distância já tem um percurso, embora em desenhos diferentes, em 1941 o Instituto Universal Brasileiro já oferecia cursos profissionalizantes de artes além das revistas artesanais que ofereciam e oferecem várias oportunidades para quem deseja desenvolver, em alguns casos, algumas habilidades motoras.

Porém, as novas demandas no sistema educacional clamaram por novos desafios na formação profissional. Para as universidades públicas, criar cursos na modalidade a distância seria uma forma de estar presente em todo o contexto de inovação tecnológica educacional e efetiva participação na formação de futuros profissionais.

Quando Katia Morosov Alonso diz,

> "parece que para a proposição de sistemas não presenciais de ensino, o importante seria apropriar-se do conceito de "encontro", compreendendo–o como elemento catalizador dos processos de aprendizagem dessa modalidade". (ALONSO, 2005, p. 17).

Sob esse prisma, o curso procurou proporcionar aos alunos além dos encontros presenciais semanais, a vivência entre alunos de polos diferentes para que

pudessem exercitar na prática o que foi visto teoricamente, apresentando as premissas pedagógicas e as características de cada técnica.

Neste contexto, o curso oportunizou os alunos a possibilidade de entender na prática as especificidades das disciplinas artísticas para que fossem contextualizadas na sala de aula através das oficinas, pois,

> "aos professores cabe o engajamento no processo de decisão de políticas que intervêm no seu fazer pedagógico, considerando-as como possibilidades de construção de novas formas de conceber e viver a relação teoria e prática, saber e fazer. Cabe também, entre outros aspectos, a responsabilidade sobre as questões acerca do que ensinam, como devem ensinar, quais as metas mais amplas pelas quais lutam, visualizando a relação entre o pessoal e o social, o local e o global". (REBOUÇAS apud CARVALHO, 2010, p. 114).

Entendendo que muitos alunos moram em lugares bem distantes do polo com difícil acesso e locomoção, para participar dessas oficinas o aluno necessitaria de estar disposto a buscar conhecimento e atualização superando as condições muitas vezes contrárias ao interesse em participar.

Foi necessário então, pensar em um espaço apropriado para que tais oficinas acontecessem de forma produtiva e com resultados satisfatórios, além de reunir uma equipe de profissionais especializados que oportunizariam o conhecer, refletir e fazer arte, entendendo que esse espaço seria compartilhado por pessoas que aprendem e ensinam simultaneamente, falam, escutam e dividem reflexões.

Assim, a proposta oferecida se refere a uma oportunidade onde os envolvidos se comuniquem, concordando com a ideia principal do filósofo russo Mikhail Bakhtin, onde o homem nunca é completo, fechado em si, e sim do seu relacionamento com o outro, do diálogo e das decisões de mundo que o homem está sempre propenso a tomar. Afirma ainda que o homem nunca está só e seu diálogo não será concluído uma vez que,

> "quando Bakhtin refere-se ao diálogo, situa-o em duas perspectivas de tempo: a pequena temporalidade, na qual se encontra o diálogo no seu

sentido estrito, aquele realizado numa situação determinada, e a grande temporalidade, na qual se encontra o grande diálogo" (MASINI, 2012)[3]

Como destaca Bakhtin a oferta das oficinas promove um diálogo que tem inicio nas aulas teóricas, onde cada aluno se apropria de saberes das mais diversas linguagens da arte entendendo sua história e especificidades de forma única, particular, mas que necessita de um "encontro" para que esses saberes sejam multiplicados, visualizados na prática e nas possibilidades de ser ampliado para a sala de aula, onde o fazer tem papel fundamental no processo de desenvolvimento e conhecimento de arte no aluno. "O ensino aprendizagem nos cursos de Arte, refere-se, então, aos encaminhamentos educativos que visam ajudar os alunos na apreensão viva e significativa de noções e habilidades culturais em Arte." (FERRAZ e FUSARI, 1995, p. 99)

Assim, o alunado terá conhecimento estético acerca das produções pessoais e das análises artísticas e o Arte Educador mostrará compromissos e perspectivas em sua prática diária assumindo uma postura critica e reflexiva diante dos temas abordados. Neste sentido, ao ampliar as propostas de trocas de conhecimento entre os sujeitos que se propõem a estabelecer cotidianamente uma relação entre aprender e ensinar

muito influencia nas práticas do ensino da arte, superando as condições muitas vezes desfavoráveis que refletem negativamente sobre essa prática.

O curso de artes visuais está presente em 22 municípios, compreendidos em polos, do Estado do Espírito Santo e atende 596 alunos. Entre 2011 e 2012 foram oferecidas 45 oficinas associando teoria e prática abordando as linguagens artísticas de Mosaico, Cinema de Animação, Poéticas Digitais, Pintura, Desenho (perspectiva, livre, figura humana), Escultura, Fabricação de Papel, Materiais e Técnicas Artísticas e Fotografia.

Essa oferta intensificou o esforço do curso em potencializar os processos que envolvem a formação do Arte Educador. Durante as oficinas os alunos e professores

3 Masini, Lucia. Sobre Mikhail Bakhtin, Dialogismo – Disponível em: http://www.ifono.com.br/ifono.php/sobremikhail-bakhtin , data de acesso, 24 de setembro de 2012

tiveram oportunidade de refletir "como será minha atuação em sala de aula", "que professor eu quero me tornar" e "que aluno eu quero formar" articulando processos investigativos, estéticos, artísticos, culturais e educativos observados no cotidiano do ensino da arte.

Foram abordados pelos professores especialistas técnicas com estratégias possíveis para o trabalho cotidiano fazendo com que o aluno assuma competências contemporâneas e mude o perfil do "fazer arte" na sala de aula, trazendo assim os pressupostos metodológicos da proposta triangular[4].

Para promover essa interlocução entre professores e alunos as oficinas aconteceram em um primeiro momento unindo alunos de três polos próximos estabelecendo um contato pessoal com trocas de experiências, dialogando inclusive as especificidades de suas regiões de trabalho e adequando as possibilidades de trabalho junto à linguagem artística oferecida.

"O compromisso com um projeto educativo que vise reformulações qualitativas na escola precisa do desenvolvimento, em profundidade, de saberes necessários para um competente trabalho pedagógico". (FERRAZ E FUSARI, 1993, p. 49)

Diante disso, o professor refletirá suas práticas acerca do conhecimento que tem, entendendo que uma pedagogia progressista é aquela que contempla a realidade e aproxima os alunos de todo acervo cultural em que ele está inserido, incluindo também os conhecimentos artísticos e estéticos acerca das manifestações nacionais e internacionais.

Para isso é importante que o professor tenha clareza ao que ele se propõe que é fazer com que o aluno tenha um olhar sensível aos seus conceitos de mundo contextualizando esse olhar cognitivamente no ambiente cultural com proposições e possibilidades de transformação quando colabora com seus alunos a melhorar sua sensibilidade e saberes práticos e teóricos, promovendo a inserção da Arte na sua vida e desafiando os diferentes percursos que envolvem a docência.

[4] A Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa é hoje a principal referência do ensino da arte no Brasil.

A educação à distância foi inspirada em princípios, valores e práticas fundamentadas na educação e ser compreendida como uma forma de educação contínua é uma de suas características e também um de seus objetivos, pois atende a uma clientela que em outro momento poderia ser excluída do sistema educacional.

Apresenta-se como nova possibilidade de acesso ao conhecimento, cultura, a tecnologia e às especificidades de cada curso, superando assim um desafio que desmistifica o fato dessa modalidade não promover o encontro diário, mas oferece uma oportunidade de se manter presente dinamizando os conteúdos propostos e estimulando assim a autonomia de cada aluno.

Figura 1 - Oficina de mosaico – Pólos dos municípios de Vila Velha, Piúma e Itapemirim

Figura 2 - Oficina de escultura em arame – Pólos de Venda Nova de Imigrante e Vargem Alta

Figura 3 - Oficina de materiais e técnicas artísticas – Pólos de Bom Jesus do Norte e Iúna

Figura 4 - Oficina de Fabricação de papel artesanal – Pólos de Linhares e Ecoporanga

Referências

BAKTHIN, Mikhail**. Estética da Criação Verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Ana Mae e Cunha, Fernanda Pereira (Orgs.). **A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais.** São Paulo: Cortez, 2010.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas – Magia e Técnica, Arte e Política**. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

FUSARI, Maria F. de Rezende e FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. **Arte na Educação Escolar.** São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Metodologia do Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 1993

MASINI, Lucia. **Sobre Mikhail Bakhtin, Dialogismo** – Disponível em: http://www.ifono.com.br/ifono.php/sobre-mikhail-bakhtin, data de acesso, 24 de setembro de 2012.

PRETI, Oreste (org.). **Educação a Distância: Ressignificando Práticas**. Brasília: líber, 2005.

_____. **Educação a Distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada** – Disponível em: http://www.nead.ufmt.br, data de acesso, 24 de setembro de 2012.

REBOUÇAS, Moema Martins. A Formação continuada como espaço de encontros de professores!. **Espaços de Formação em Arte**, 2010. Espírito Santo. Anais do VIII Seminário Capixaba de Artes. Espírito Santo: Edufes, 2010.

GONÇALVES, Maria Gorete Dadalto. Curso de artesvisuais-licenciatura na modalidade a distância: formação de educadores / formadores. **Espaços de Formação em Arte**, 2010. Espírito Santo. Anais do VIII Seminário Capixaba de Artes. Espírito Santo: Edufes, 2010.

Veronica Devens Costa
Mestranda na Universidade Federal do Espírito Santo na linha de Linguagem Visual e Verbal, professora especialista no ensino superior, tutora a distância no curso de artes Visuais da Universidade Federal do Espírito Santo e professora de Arte no Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Vitória.

MEDIADOR E MEDIAÇÃO CULTURAL EM MUSEUS E EXPOSIÇÕES HISTÓRICAS: QUESTÕES E POSSIBILIDADES

Valéria Peixoto de Alencar
Doutoranda, Instituto de Artes/UNESP
valstella@hotmail.com
http://lattes.cnpq.br/3585587871239250

RESUMO
O artigo apresenta o projeto de pesquisa de doutorado sobre o trabalho do mediador cultural em museus e exposições históricas. O objetivo principal da pesquisa é analisar como este profissional realiza a mediação cultural em exposições de caráter histórico ao lidar com a cultura visual nesses espaços. O Museu Paulista foi escolhido como estudo de caso por ser um dos primeiros museus históricos brasileiros. Para tanto a pesquisa possui três camadas a serem investigados que não possuem uma hierarquia de importância, mas tecem relações entre si: a história através das imagens, o trabalho do mediador cultural com estas imagens, o trabalho com imagens a partir do ponto de vista dos estudos da cultura visual.
Palavras-chave: Mediação cultural, educação em museus históricos, cultura visual

ABSTRACT
This article presents a research on the role of the cultural mediator in museums historical and exhibitions. Our main goal is to analyze how this professional performs the cultural mediation work in exhibitions of historical nature while dealing with the visual culture in such places. The “Paulista Museum” has been chosen as case study because it was one of the first Brazilian historical museums. In order to do that, the research has three priority axis of investigation which do not have a hierarchy of importance, although connections are established among them: the history through images, the cultural mediator work with such images and the work with images on the basis of culture visual studies.
Key words: Cultural mediation, historical museum education, visual culture

Vista do Salão de Honra do Museu Paulista. http://www.cultura.sp.gov.br/portal/site/SEC/

Este artigo pretende apresentar minha pesquisa de Doutorado que está sendo desenvolvida no Instituto de Artes da UNESP, na linha de pesquisa Processos artísticos, experiências educacionais e mediação cultural, sob a orientação da professora Dra. Rejane Galvão Coutinho. Procuro tecer reflexões e problematizações sobre o trabalho do mediador cultural em museus e exposições históricas.

O objetivo principal é analisar como o mediador neste tipo de instituição realiza o trabalho de mediação cultural ao lidar com a cultura visual presente nesses espaços. O Museu Paulista (MP) foi escolhido como estudo de caso por ser um dos primeiros museus históricos brasileiros.

Para tanto a pesquisa possui três camadas a serem investigadas que não possuem uma hierarquia de importância, mas tecem relações entre si de modo a compreender se o pensamento de longa duração atua no processo de mediação, ou seja, se os critérios centenários que nortearam a formação dos museus históricos, tais como a encomenda de pinturas e esculturas de "personagens" da história, se fazem presentes e de que forma.

Assim, num primeiro momento buscará analisar como a expografia utiliza as fontes iconográficas, a fim de perceber de que maneira os critérios utilizados na

constituição dos acervos dos museus temáticos de História no Brasil, no início do século XX, ainda influenciam o discurso expositivo do dito museu; de modo que essa camada trata da análise de documentação (relatórios, cartas, imagens etc.) sobre a criação do Museu Paulista.

A segunda camada, procura conhecer o programa educativo do Museu Paulista, a partir de entrevistas e observação das atividades de formação dos educadores, assim como do trabalho de mediação com grupos escolares.

A terceira camada pretende refletir, a partir da perspectiva dos estudos de cultura visual, sobre o potencial pedagógico das imagens na construção do discurso de uma história oficial com as possibilidades de problematização desse discurso.

Assim, neste artigo, procurarei discutir a construção de uma História Nacional a partir da expografia do Museu Paulista e apresentar os procedimentos que estão sendo utilizados na pesquisa de campo.

A expografia do Museu Paulista e a História Nacional através das imagens

Dada a riqueza da decoração do salão de honra, alli ficam muito mal collocadas vitrinas comuns; torna-se necessário recorrer a moveis artísticos, decorados em harmonia com o resto da sala, e com os mesmos ornatos.
(Affonso Taunay)[1]

O pensamento que norteou a separação dos acervos no final do século XIX e, no Brasil no início do XX, originando os museus temáticos (História Natural, História, Artes), estabelecia critérios que distribuíram as obras de arte em museus ditos Históricos e de Belas Artes. Ainda hoje, é possível perceber os ecos dessa mentalidade nas curadorias e expografias desses museus (MENESES, 2005).

O historiador Ulpiano Bezerra de Meneses, ex-diretor do Museu Paulista, diz que “a taxonomia dos museus baseia-se menos em campos do conhecimento ou problemas humanos, do que em categorias de objetos” e que a rigor, todo museu é

[1]TAUNAY, A. de E. *Relatório de atividade referente ao ano de 1924*. (p. 15).

histórico, porém, "o conceito vigente é o de que museu histórico seria aquele que opera „objetos históricos‟" (2005, p.22).

O caso do Museu Paulista está sendo estudado nesta pesquisa devido a sua história e importância. O Museu Paulista que de Monumento à Independência Monarquista, Museu de História Natural chegou a Museu Histórico Republicano, como conhecemos hoje, o que ocorreu na administração de Affonso Taunay, que inaugurou a Seção Histórica em 1922 e que apostou no valor pedagógico das imagens para contar a História do Brasil segundo o olhar paulista. Imagens aliadas a objetos que seriam os documentos probatórios das imagens construídas (BREFE, 2005), por exemplo, ao colocar mechas de cabelos da família real próximas às pinturas que os representam, ou uma carta de José de Anchieta na mesma sala da tela "Fundação de São Paulo".

O Museu Paulista possui um acervo exposto que conta com Pinturas Históricas, Retratos, Esculturas, objetos, entre outros elementos. A exposição criada por Taunay em 1922 para comemorar o centenário da Independência e que deu origem à vocação histórica do Museu constitui um dos roteiros de visitação, especialmente do público escolar de oitavo e nono anos, que são a maioria dos visitantes do museu.

Foram telas e esculturas encomendadas para contar *uma* História. Meneses considera que "num museu de arte, uma tela, por exemplo, é documento plástico (...). Já no museu histórico, a mesma tela seria valorizada pelo tema, como documento iconográfico" (2005, p. 22). Contudo, é preciso levar em consideração o olhar de Taunay e seu entendimento para tais "documentos iconográficos".

Se nos reportarmos às pinturas e esculturas presentes no Museu Paulista, foram quase na sua totalidade encomendas feitas por Taunay, seguindo critérios da pintura histórica e de retratos acadêmicos e, com suas exigências e diretrizes,

> "Taunay utilizou-se, essencialmente, de duas fontes: as fotografias de Militão de Azevedo da cidade de São Paulo, sobretudo as realizadas em 1862, e as aquarelas e os desenhos de Hercules Florence, naturalista francês que participou da expedição Langsdorff em 1826 (...). As duas fontes, fotografia e pintura *d'aprèsnature*, eram vistas como documentos autênticos, servindo, portanto, de matrizes exemplares para as pinturas encomendadas para o museu. (BREFE, 2005, p. 109).

Sim, documentos autênticos, mas há que se levar em conta a subjetividade do fotógrafo e do artista, não considerada por Taunay que encarava os documentos como sendo carregados de verdade histórica. Vale lembrar de sua abordagem positivista em relação às fontes escritas como portadoras de verdades e, que a fotografia era vista como um registro fiel da realidade, desde meados do século XIX.

Assim, a visualidade presente no Museu Paulista, o que Taunay denominava "decoração", foi sendo construída para que o visitante visse a história nacional pelo prisma das relações com São Paulo: o surgimento do povo brasileiro com a figura de João Ramalho que teve descendentes a partir da convivência com índios Guaianazes que ocupavam São Vicente e São Paulo; o povoamento do Brasil, a partir dos bandeirantes paulistas; o surgimento da nação a partir da cidade, especificamente no Ipiranga[2].

E, se os museus históricos têm sua origem intimamente ligada à celebração da História Nacional, uma memória eleita por um segmento da sociedade, podemos perceber que "o uso documental das peças é praticamente nulo. Predomina a metáfora, capaz de ilustrar na exposição, conhecimento produzido alhures" (MENESES, 2005, p. 29), no caso, a metáfora da São Paulo, locomotiva da nação, ideia contida no imaginário paulista do início do século XX, época da transformação do Museu Paulista em Museu Histórico, do enriquecimento da cidade em decorrência do dinheiro de cafeicultores paulistas, que impulsionaram a República e, numa espécie de mecenato, contribuíram com essa transformação do Museu.

Importante destacar que o edifício foi projetado e construído, ainda na época do Império, com o objetivo de ser um Monumento à Independência. Com sua conclusão em 1890, procurou-se dar um novo destino ao prédio, já que não era

[2]Ressalto que o edifício do Museu Paulista foi construído no final do Império para ser um Monumento e, vazio, teria um único elemento interno, a pintura de Pedro Américo, *Independência ou morte*, encomendada especialmente para lá. O monumento foi finalizado e inaugurado no início da República, que acabou por destinar o prédio a função de museu.

intenção dos republicanos paulistas "recordar" a monarquia. Daí destinar a edificação para abrigar o acervo do Museu do Estado[3].

Então, inicialmente Museu de História Natural, foi com Affonso Taunay que se iniciou paulatinamente a mudança temática do museu, encomendando pinturas para representarem a História, a "metáfora" como citado por Meneses anteriormente.

Mas, qual o significado desta metáfora 90 anos após a criação de Taunay? A exposição construída por ele permanece a mesma e, muitas vezes, a leitura crítica se faz pela ação educativa.

Os mediadores culturais do Museu Paulista: um estudo de caso

A ideia de arte ligada à pedagogia e à civilização estava bem de acordo ao projeto civilizatório da jovem nação, independente desde 1822.
(Terezinha Franz)[4]

A História do Brasil narrada pelo olhar paulista através de imagens está de acordo com uma das funções do museu para a época da direção de Taunay, como nos apresenta Ana Claudia Brefe:

> "a questão da visualidade da história também se funda no valor pedagógico que a imagem adquire, sobretudo ao longo do século XIX, como um dos meios mais eficazes de formar o imaginário popular (...) o caráter pedagógico, aliado ao comemorativo, são os dois elementos básicos que definem o papel social do museu e sua utilização política" (BREFE, 2005, p.84).

Segundo os relatórios de atividades do Museu Paulista, escolas visitavam-no desde sempre, mesmo sem a presença de um trabalho específico por parte do museu para o atendimento de grupos escolares ou visitantes em geral. Afonso Taunay também descreve em seus relatórios os atendimentos que ele mesmo fazia, pessoalmente ou por carta, sobre diversos assuntos relacionados ao acervo e à história. Contudo, não é possível identificar se alguns desses consulentes são professores que levariam seus alunos até lá.

[3] A tela de Pedro Américo, "Independência ou Morte", era o único elemento dentro do edifício monumento, foi encomendada especialmente para lá.
[4] (FRANZ, 2003, p. 70)

Cabe ressaltar também, que um serviço educativo oficialmente constituído no Museu Paulista só aconteceu em 2001, com a contratação de uma Educadora e a criação do SAE (Serviço de Atividades Educativas) e, posteriormente a formação de uma equipe a partir de estagiários da USP, já que o Museu pertence à Universidade.

Também, é importante refletir sobre o fato de que o Patrimônio Cultural eleito para ser preservado vem cada vez mais sendo incluído nas propostas de atividades curriculares e, como problematiza Imanol Aguirre (2008), qual o significado desse Patrimônio Cultural para as gerações de hoje? Podemos nos questionar, por exemplo, sobre a tela do pintor Pedro Américo, *Independência ou morte*, incansavelmente reproduzida nos livros didáticos e, ultimamente, questionada e até, ouso dizer, ridicularizada, na tentativa de desmistificar o "herói" e o fato ou mito. O que ela realmente significa hoje, ainda tão imponente no grande salão nobre do Museu Paulista?

É importante entender como os educadores/estagiários lidam com estas questões. Por meio de entrevistas e observação participante, procuro investigar como o mediador cultural lida com a Cultura Visual no MP e como se dá o trabalho de arte-educação.

A minha pesquisa no SAE/MP se iniciou com uma entrevista semi-estruturada com a Supervisora Técnica, Denise Cristina Peixoto Catunda Marques, que foi a Educadora contratada em 2001 que me referi anteriormente, é ela quem coordena as atividades e a equipe de estagiários de SAE. Após a entrevista iniciei meus trabalhos como observadora participante, neste semestre.

É rotina da observação, as reuniões de equipe que acontecem às segundas-feiras, bem como as visitas com grupos escolares, inicialmente alunos da rede estadual que vão ao museu pelo programa Cultura é Currículo da FDE[5]. São alunos de oitavo e nono anos e, para essa faixa etária o roteiro de visita é a exposição elaborada por Taunay.

[5] O Programa Cultura é Currículo da FDE (Fundação para o desenvolvimento da Educação), um conjunto de ações definidas pela Secretaria de Estado de Educação de São Paulo que disponibiliza verba para que as escolas da rede pública possam incluir em suas atividades programas culturais. As visitas a museus e exposições recebe o nome de *Lugares de aprender: a escola sai da escola*.

Existem cinco roteiros de visita, pensados a partir do acervo exposto. Os roteiros são indicados para faixas etárias diferentes, tendo como base as sugestões para a disciplina de História que estão presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Levando em consideração o perfil desse profissional em pesquisa anterior realizada em meu Mestrado (ALENCAR, 2008) constatei que a formação inicial dos mediadores culturais em museus e exposições de Arte concentra-se nas áreas de Arte e História, e que a formação continuada é extremamente importante nesse trabalho. Assim, pensar de que maneira a formação inicial interfere no olhar às obras de arte expostas nesses espaços, como acontece a formação continuada e se são elaborados recursos didáticos para essa mediação, são problemas para a investigação nesse momento.

As imagens contam histórias?

... estas duas figuras femininas farão excelente efeito estético na galeria de homens.
(Afonso Taunay)[6]

Quando Taunay criou a Seção Histórica do MP em 1922, ele deu início ao que ele denominava "decoração", encomendou pinturas e esculturas para contar *uma* história. E, hoje, nós podemos repensar essa "decoração", essa visualidade, o que ela representa, refletir sobre ela como um produto cultural:

> "ao mudarmos a abordagem da obra de arte para uma perspectiva que a considere como elemento da cultura visual, estamos ampliando nosso modo de olhar, e este poderia ser o primeiro passo na direção de uma educação artística para a compreensão" (FRANZ, 2003, p.156).

Como já disse anteriormente, Taunay soube muito bem como explorar os recursos pedagógicos das telas e esculturas que encomendou para contar uma versão da história do Brasil, para influenciar na construção de um imaginário, de uma memória nacional. Mas e hoje, com a crítica a esse imaginário, a essa versão da história, qual o sentido de sua exposição? Com que olhar, com que

[6] (TAUNAY *apud* BREFE, p.116), ao encomendar os retratos de D. Leopoldina e Maria Quitéria para o Salão de Honra.

subjetividades estamos lidando hoje ao receber grupos de estudantes no museu para ver a mesma história criada há 90 anos atrás?

Referências

AGUIRRE, Imanol. Nuevas ideas de arte y cultura para nuevas perspectivas en la difusión del patrimonio. In: Aguirre, Imanol; Fontal, Olaia; Darras, Bernard; Rickenmann, René. *El acceso al patrimonio cultural*. Retos y debates. Cadernos da Cátedra Jorge Oteiza: Universidade Pública de Navarra, Espanha, 2008.
ALENCAR, Valéria Peixoto de. *O mediador cultural.* Considerações sobre a formação e profissionalização de educadores de museus e exposições de Arte. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes/UNESP, 2008.
BARBOSA, Ana Mae, COUTINHO, Rejane Galvão. *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: ed. UNESP, 2009.
BREFE, Ana Claudia Fonseca. *O museu paulista:* Affonso de Taunay e a memória nacional. São Paulo: editora UNESP, 2005.
CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas*: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das letras, 1990.
FRANZ, Teresinha Sueli. *Educação para uma compreensão crítica da arte*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003.
GEERTZ, Clifford. A arte como um sistema cultural. In: _____. *O saber local*. Novos ensaios em antropologia interpretativa. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
HERNANDEZ, Fernando. *Catadores da cultura visual*: transformando fragmentos em nova narrative educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.
HOOPER-GREENHILL, Eilean.*The educational role of the museum.*2.ed. London: Routledge, 1999.
LIMA, Solange Ferraz, CARVALHO, Vânia Carneiro de. Cultura visual e curadoria em museus de História. *Estudos ibero-americanos*. Porto Alegre. v.31, n.2, p. 53-77, dez. 2005.
MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens:* uma história de amor e ódio. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. *Como explorar um museu histórico*. São Paulo: Museu Paulista/USP, 1992.
_____. A exposição museológica e o conhecimento histórico. In: FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves, VIDAL, Dina Gonçalves (org.) *Museus.* Dos gabinetes de curiosidades ao museu moderno. Belo Horizonte: Argumentum, 2005, p.15-85.
RAMOS, Francisco Régis Lopes. *A danação do objeto*: o museu no ensino de História. Chapecó: Argos, 2004.
SCHWARCZ, Lilia Moritz. Os museus etnográficos brasileiros. In: _____ *O espetáculo das raças:* cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, p. 67-98.
TAUNAY, Affonso de E. *Guia da secção histórica do Museu Paulista*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1937.
VALENTE, Maria Esther. A conquista do caráter público do museu. In: GOUVÊA, Guaracira; MARANDINO, Martha; LEAL, Maria Cristina (orgs.). *Educação e museu:* a construção social do caráter educativo dos museus de ciência. Rio de Janeiro: Access, 2003. p. 21-45.
VIANNA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em educação:* a observação. Brasília: Plano editora, 2003.

Valéria Peixoto de Alencarpossui graduação em História pela Universidade de São Paulo (1998) e Mestrado em Artes pelo Instituto de Artes - UNESP (2008). Tem experiência na área de Educação em museus, educação patrimonial e mediação cultural. Cursa Doutorado em Artes pelo Instituto de Artes - UNESP.

TOCAR PARA VER
RELATO DE EXPERIÊNCIA: ARTES VISUAIS, COM FOCO NA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Ana Cláudia de Oliveira Freitas
Universidade do Estado da Bahia
afreitas@uneb.br
http://lattes.cnpq.br/1466570206593334

Norma Lopes Teixeira
Prefeitura Municipal de Guanambi - BA
norma-lopes@bol.com.br
http://lattes.cnpq.br/4385876008672459

RESUMO

O presente trabalho relata a experiência vivida pela professora de Artes e Educação do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus XII – Guanambi, BA, que após 17 anos de trabalho, sentiu a necessidade de repensar sua prática, considerando a entrada, via vestibular, de uma aluna cega no curso. Em parceria com uma pedagoga, especialista em Atendimento Educacional Especializado, e pensando na inclusão dos alunos com deficiência visual, especialmente nas artes visuais, realizou trabalho de pesquisa visando a produção de materiais que permitissem à aluna a vivência interna, pessoal e intransferível das grandes obras da História da Arte. Apoiado em Ferreira (2010), Morais (2010), Sá (2010) entre outros, nasceu o Projeto *Tocar para ver,* pensando nas formas possíveis de enxergar das pessoas com deficiência visual e acreditando no poder da arte, como instrumento de educação, cultura e inclusão.
Palavras-chave: Arte Educação; Educação Inclusiva, Deficiência Visual.

ABSTRACT

The statement before you talkies about the experience lived ny the teacher of Art and Education of the Course of Pedagogy of Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus XII – Guanambi, BA, whom after 17 years of work, felt the need to over think her practice, considering the entrance, through vestibular , of a student with visual disability in the course. In partnership with a teacher, whom is Specialized in Specialized Educational care, and thinking on the inclusion of students with visual disabilities, focusing on visual arts, are the work of research focusing on producing of materials which allows the student the internal, personal life experience with the great historic art works. Exempted in Ferreira (2010), Morais (2010), Sá (2010) and others, the projects were created *Tocar para ver*, thinking on many possible ways people can visualize though their visual disability and believing in the power of art, with the instruments of education, culture and inclusion.
Keywords: Art Education; Inclusive Education; Visual Deficiency.

Procurando conduzir esse relato de maneira didática, iniciaremos nossa escrita utilizando, propositalmente, os verbos na 1ª pessoa do singular, referindo-se ao curso das inquietações da professora de artes, no componente curricular em

questão, evidenciando os motivos que direcionaram nossas ações da maneira que aconteceram. Em seguida, voltaremos para a 1ª pessoa do plural onde as inquietações e ações passam a ser compartilhadas entre as duas profissionais que construíram este trabalho.

Há quase duas décadas, atuando como professora do componente curricular Artes e Educação[1], sempre busquei despertar, nos futuros pedagogos, a consciência de que arte é pensada e construída intencionalmente. Aos olhos dos leitores, esta pode parecer uma questão óbvia, mas, infelizmente, não é o que se apresenta nas Avaliações Diagnósticas que realizo no início de cada semestre letivo, objetivando conhecer os pensamentos e saberes dos alunos no que se refere às artes. O que encontro normalmente é uma confusão de conceitos; querem logo "fazer" coisas, não pensam em pensar arte, entender suas propostas, pensar novas propostas; ridicularizam autores modernos e contemporâneos com a velha máxima "isso até eu faço!". Quando pergunto sobre suas práticas como professores ou ex-alunos de arte nas escolas do ensino básico, respondem que faziam desenhos livres, artesanatos, teatro e dança nas comemorações escolares. Se são, hoje, consumidores ou apreciadores de artes, ficam na dúvida ou dizem que sim, mas basta um pouco mais de diálogo para verificar que, mesmo quando viajam, pois estamos no interior da Bahia a 670 km da capital, onde não há exposições, cinema ou recitais e apenas um Centro Cultural, cuja maioria dos alunos não conhece, preferem as compras, os bares e restaurantes às atividades culturais ou artísticas.

Então, a meu ver, se faz necessário, inicialmente, tratar algumas questões da arte, do mundo real das artes, pois, como nos aponta Vincent Lanier (1984. In: BARBOSA, 1999, p. 45) "devolvamos a arte à arte-educação", é preciso não se envergonhar de tratar a arte como objeto de conhecimento, precisamos mostrar aos nossos alunos que assistir a um filme, a uma peça teatral, observar um quadro, ouvir uma música é também uma forma humana de conhecimento, é também importante para o ser humano por si, e não se fazem necessárias muitas justificativas, pois o

[1] Componente Curricular pertencente ao segundo semestre do Curso Licenciatura Plena em Pedagogia, Docência e Gestão de Processos Educativos, com carga horária de 60h cuja ementa propõe o estudo da arte como objeto do conhecimento, suas relações com os processos educativos, seus princípios básicos e funções na educação e orientações curriculares para ensino das artes nas escolas.

homem sempre fez e sempre fará arte, o que faz parte de sua condição humana, por isso é importante conhecê-la.

Partindo do pensamento de que é impossível entender a proposta curricular das aulas de arte sem conhecer minimamente a arte, mesmo estando num curso de Pedagogia, onde de fato não formaremos arte educadores, mas pedagogos que irão despertar, ou não, o interesse e respeito às artes, organizei minhas aulas partindo da apreciação de obras de arte (artes plásticas por considerá-las mais acessíveis, tratando-se de imagens) organizadas cronologicamente, da pré-história ao contemporâneo, objetivando refletir e analisar a obra estética, histórica e socialmente, enfim, proponho a apreciação através de um passeio pelos diversos períodos históricos esperando, com isto, a partir das intuições, informações e discussões, despertar nos alunos o interesse e o reconhecimento da arte como importante meio de comunicação e expressão do ser humano em todos os tempos. A forma utilizada para a apreciação das imagens é a projeção de slides através do "data show" que permite uma excelente qualidade e, nitidamente, um encantamento dos discentes, ao desvendarem uma pequena parte desse universo, uma vez que é necessário "pincelar" alguns períodos, devido ao curto tempo que temos e aos objetivos propostos no componente, que não se encerram na apreciação das artes.

Nos últimos anos, além das artes, foram discutidas também as mudanças ocorridas no campo educacional. Durante essas discussões, diversas questões foram surgindo e inquietando-me até que deparei com um desafio que parecia difícil de superar: Como incluir todos os alunos no processo de ensino aprendizagem, independente de sua condição social, sensorial, física e intelectual? Essa discussão ganhou força no ano de 2010, quando recebemos no Departamento de Educação da UNEB – Campus XII – Guanambi – BA, no curso de Pedagogia, uma aluna com cegueira, admitida pelo processo vestibular.

A princípio, o Departamento promoveu palestras e atividades destinadas à comunidade acadêmica, nos apresentando a nova realidade. Mesmo cientes de que a escola é um espaço de todos e que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva nos diversos níveis de ensino, não nos sentíamos preparados para fazer da sala de aula comum um *espaço para todos* como propõe

os Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, (BRASIL, 2010).

Os professores iniciaram suas aulas, no 1º semestre, normalmente e durante as reuniões de colegiado, relatavam as conquistas e dificuldades que enfrentavam ao tentar incluir a aluna, notando-se que a insatisfação era geral, as conquistas eram sufocadas pelos insucessos. Minha angústia se tornava cada vez maior, pois o 2º semestre se aproximava e, na sua organização, minhas aulas eram nitidamente preparadas para os videntes. Conhecendo a função motivadora que a visão exerce, me sentia impotente, afinal, como ministrar aulas de História da Arte, através de slides, para uma aluna que não pode "enxergar"? Como fazê-la ver as pinturas, identificando suas formas, cores, movimentos e diferenças? Seria justo simplesmente modificar essa parte da aula, e anular sua possibilidade de conquistar esse campo das artes? Afinal, existem outras artes, porque então insistir nas Artes Visuais para pessoas com deficiência visual? E porque não?

Minha insistência na apresentação das imagens na História da Arte se deve à compreensão de sua importância como objeto de comunicação, penso que a arte é sempre inclusiva, não exclusiva de determinadas capacidades individuais. Sendo a arte propriedade do humano, não me contenta a privação de determinados indivíduos com determinadas especificidades.

Ao inquirir sobre arte, inevitavelmente chega-se aos grandes artistas como Michelangelo, Leonardo da Vinci, Van Gogh entre outros. Curiosidades e comentários estão sempre presentes nos discursos, por seus interlocutores já terem ouvido falar, lido sobre eles ou visto suas obras. Ao indagar a aluna sobre as obras de arte, ela afirma que gostaria de saber como elas são, pois ouve falar, mas não entende a imagem, embora já tenha ouvido a descrição de algumas delas.

Como não tinha conhecimento na área e a instituição que trabalho não possui o profissional que pudesse me auxiliar, estabeleci contato com a rede Municipal de Ensino de Guanambi que prontamente disponibilizou o professor. Aqui entra em cena a parceria com a profissional especialista na área de Educação Especial, imprescindível para a realização deste trabalho.

Num processo interativo e cooperativo, iniciamos, de fato, as discussões e estudos que se desdobraram em vários caminhos, inclusive no *Projeto Tocar para Ver*. Assim, deste ponto em diante passamos a utilizar os verbos na 1ª pessoa do plural, pois a "quatro mãos" passamos a refletir e analisar a dinâmica educacional atual, que muitas vezes, estabelece barreiras que dificultam a aprendizagem da pessoa com deficiência. Nota-se que, mesmo na Universidade, há um despreparo geral que engloba, desde a ausência de profissionais com formação na área, até a falta de materiais, políticas e programas específicos que atendam às reais necessidades do discente, desnudando a nossa deficiência. Preocupamo-nos com a acessibilidade arquitetônica e não nos atemos à necessidade de nos preparar para melhor dialogar com as novas políticas educacionais. Facion (2008), ao abordar sobre os entraves à inclusão da pessoa com deficiência, destaca justamente a ausência de formação do professor que atuará diretamente com o aluno. Fato facilmente comprovado no histórico acima que não diverge de nenhum outro, em nenhuma outra instituição de ensino. Assim afirma o autor:

> Na rede pública há uma carência de professores preparados para atuarem com essa clientela, as capacitações em serviços, bem como as formações na área, são restritas a grupos e/ou instituições específicas. Um dos desafios a serem superados na construção de uma educação inclusiva seria a estruturação de uma educação continuada para professores. (FACION, 2008, p.70)

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva ítem VI (BRASIL, 2010) aponta que a instituição de ensino que tiver, em seu quadro de matrícula, o aluno com deficiência, tem a obrigatoriedade de manter um profissional de Atendimento Educacional Especializado, para que ele tenha acesso e adquira o conhecimento formal. A presença do especialista é indispensável, seu papel é orientar a comunidade escolar e o professor da classe, para que reestruture sua prática e passe a elaborar programas pedagógicos que atendam às necessidades específicas do aluno. Ele também participará de todo processo de construção e aquisição de materiais que proporcionem à pessoa com deficiência, acessibilidade aos conteúdos escolares.

Já no nosso primeiro encontro, identificamos que no quesito artes visuais é melhor que as informações sejam estruturadas com elementos que possam ser explorados de forma tátil. Daí nossa preocupação em não proceder somente com as descrições orais de imagens, uma possibilidade real, aceita e que, certamente, cumpriria a função de fazer a aluna saber o que se passava na aula. Mas e quanto aos propósitos sensoriais da arte? Propósitos que nos guiam para reflexões pessoais? Diante disso, buscamos recursos que possibilitassem o contato da aluna com o universo das obras dos grandes artistas da humanidade. Queríamos ir além, fazê-la ter sua própria experiência, interpretar através do seu ponto de vista e não apenas do nosso. Como nos indica Bondía (2002, p. 21) "a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca". Foi por esta perspectiva que direcionamos nossas discussões. Afinal, como poderia a pessoa com cegueira ultrapassar a informação que, de acordo com o mesmo autor (2002, p. 21), "não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência" e avançar para um caminho que será construído pelo próprio sujeito que experimenta, lhe possibilitando ter suas conclusões e decidir sobre seus sentimentos em relação à obra?

Entendemos a descrição oral como um importante instrumento que auxilia os não videntes na compreensão das imagens, mas esta se coloca, a nosso ver, como um meio de informação da imagem que, por suas próprias características, não é preparada para o toque, assim as descrições permanecem no universo abstrato. Procurando entender as demandas da aluna, analisamos o texto a seguir que nos convida à reflexão de alguns pontos que julgamos essenciais nesse processo de construção:

> O que é mais importante para um cego ao tocar uma obra e arte: senti-la ou compreendê-la? É possível que uma pessoa que nunca enxergou compreenda uma imagem de algo que não pode ser tocado como uma paisagem? [...] Que imagens são adequadas para o entendimento tátil? (MORAIS, 2010, p. 88)

Para responder a essas questões conversamos diretamente com a aluna, ela revelou-nos que as informações apresentadas em segmentos de pontos e linhas

contornando a imagem, não fazem sentido para ela. O material em relevo, utilizando diferentes texturas facilita sua aprendizagem. Essa declaração reafirma o que Sá (2007, p. 16), que também é cega, escreve:

> Cada pessoa desenvolve processos particulares de codificação que formam imagens mentais. A habilidade para compreender, interpretar e assimilar a informação será ampliada de acordo com a pluralidade das experiências, a variedade e qualidade do material, a clareza a simplicidade e a forma como o comportamento exploratório é estimulado e desenvolvido.

Começamos então a mesclar as aulas de História da Arte com descrições e produções. Durante as discussões sobre a arte egípcia entregamos à aluna uma boneca envolta em ataduras simulando uma múmia:

Boneca envolta em ataduras e utilizada como exemplo de múmia

Foto do arquivo pessoal das autoras

Explicamos do que se tratava e das concepções de vida após a morte daquele povo, o que ajuda na compreensão da arte por eles produzida. Para nossa surpresa, não só a aluna, mas todos os demais quiseram tocar e experimentar a sensação do que seria uma múmia. As perguntas começaram a surgir e a aluna cega participou da aula como todos, o que não acontecia segundo os relatos de outros professores.

A partir da sensação dessa experiência, continuamos com o trabalho de pesquisa e produção de imagens táteis. Analisamos nas imagens que seriam apresentadas, o que seria possível a uma pessoa com cegueira entender e como conduzi-la na construção desse conhecimento. Trabalhar as texturas aproximando-as da sugestão da imagem foi um dos focos para determinadas obras: para o entendimento da força do traço de Van Gogh, em seu Auto-retrato, o relevo das principais linhas; para o entendimento da composição em perspectiva e identificação

das posições ou agrupamentos "matemáticos" do renascimento, a Última Ceia de Leonardo da Vinci.

"Auto Retrato" de Vincent Van Gogh e "A última Ceia" de Leonardo da Vinci
Fotos do arquivo pessoal das autoras

Percebemos o entusiasmo de todos, quando identificaram que a aluna passou a participar das aulas. Nos encontros que se seguiram, continuamos produzindo algumas obras, buscando a adequação das texturas às intenções da obra e do período; solicitamos aos colegas da aluna que procedessem as descrições, com a preocupação de fazê-la entender a obra e por vezes os alunos montaram as cenas da obra em esculturas vivas, com seus próprios corpos. Ao final de cada aula, abríamos um momento de discussões estimulando o relato das experiências vivenciadas e assim, fomos identificando erros e acertos, afinal era necessário fazê-la construir seu repertório para entender a imagem.

O ânimo dos alunos foi tão grande, que decidimos estimulá-los a reproduzirem obras do Período Contemporâneo, para serem apresentadas em seminários, já que os períodos anteriores foram alvo de nossas experiências docentes. No que se refere à representação das figuras e cenas, os orientamos em não apenas traduzir uma representação visual para o formato tátil, as produções deveriam favorecer a imaginação, a vivência e o contato direto com obras representando diferentes situações. E o que presenciamos, durante a elaboração e apresentação dos seminários, foi uma verdadeira construção de conhecimentos, uma "ação conjunta e integradora" (FERREIRA, 2010, p.43) na sala de aula, um dos ambientes primordiais de que tratam as Políticas Públicas relacionadas à educação especial.

Momentos de apresentação do seminário:
à esquerda, uma instalação; à direita, obra exposta na 29ª Bienal de São Paulo
Fotos do arquivo pessoal das autoras

Nossa constante preocupação foi fazer com que a aluna ampliasse seu conceito sobre história da arte, uma vez que a pessoa cega como afirmam Sá e Simão no texto Crenças, Mitos e Concepções Acerca da cegueira (In: DOMINGUES, 2010, p. 33) não constrói seus conceitos como os demais, necessita de experiências que lhe possibilite, confrontar sua hipóteses, organizar seu pensamento e tirar conclusões.

> A cegueira por si só não gera dificuldades cognitivas ou de formação de conceitos, sendo necessário considerar a história de vida, o contexto sociocultural e as relações do indivíduo com o meio. As dificuldades de elaboração e desenvolvimento de conceitos decorrem da falta de experiências enriquecedoras que possibilitem a construção e o acesso ao significado dos conceitos.

Normalmente a construção de conceitos, em artes visuais é atribuída à visão, mas esse trabalho mostrou-nos que o ser humano não vê apenas com os olhos, ele vê através de toda experiência acumulada. Há diferenças evidentes entre o ato de ver e tocar, e, para que a pessoa com cegueira veja ao tocar, é necessário que ela tenha habilidade para compreender, interpretar e assimilar a informação e um repertório tátil construído. Portanto, cada indivíduo tem suas habilidades e seu repertório resultante de suas experiências. Um agravante que enfrentamos, foi a falta de padrões na produção de imagens táteis adequadas para o entendimento de todas as pessoas cegas, não encontramos textos que abordassem sobre a padronização em sua elaboração, por isso procuramos usar materiais que fossem comuns e as tornassem acessíveis.

No semestre seguinte, ao ministrar aulas de História da Arte I para os alunos do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Plataforma

Freire) – Licenciatura em Artes Visuais, também realizado no Departamento de Educação da UNEB de Guanambi - BA, propusemos o mesmo trabalho de elaboração de imagens táteis, considerando que eles, certamente, enfrentarão situações semelhantes em suas salas de aula. Após discussões optamos por trabalhar com os diversos períodos que compõem a Linha do Tempo da História da Arte. O resultado foi um repertório de imagens que funciona como um banco de dados que pode ser usado pelas pessoas que apresentam ou não alterações físicas, sensoriais ou intelectuais. Foram criadas obras em relevo que percorrem desde o período Paleolítico Superior até o Moderno (pelos alunos da Plataforma Freire) e o Contemporâneo (pelos alunos do 2º semestre de Pedagogia, turma 2010), dessa forma, nasceu o projeto "Tocar para Ver", fruto do entusiasmo e investimento de todos.

A aluna, visitando a exposição "Tocar para Ver"
Á esquerda produção de Ilídia N. Teixeira, à direita produção de Adenilson de S. Gomes
Ambos alunos da Plataforma Freire
Fotos do arquivo pessoal das autoras

A fala de Morais (2010, p. 98) certamente poderia ter sido redigida por nós, por se constituir na mesma conclusão a que chegamos:

> [...], cabe aqui salientar que um dos resultados mais significativos para mim, enquanto educadora e pesquisadora, foi notar que a participação e envolvimento dos alunos foram realmente efetivos e inclusivos. Os materiais preparados, apesar de serem chamados de "adaptações", poderiam ser utilizados com todas as crianças, independente de terem ou não visão, e é neste ponto que consiste a verdadeira ideia de inclusão, presente neste artigo: propostas de atividades onde a criança cega possa conviver e aprender em igualdade.

Nossos alunos, jovens e adultos, também se envolveram integralmente na construção de seus trabalhos e, em nenhum momento, negligenciaram esteticamente suas "adaptações", ao contrário, se preocuparam com que a aluna cega pudesse, como eles, sentir a delicadeza ou rudeza das obras escolhidas. Após presenciar a preocupação e alegria dos alunos ao identificarem que seus trabalhos ajudaram a colega a compartilhar de suas experiências artísticas e o relato destes de que necessitaram buscar mais informações sobre os autores para entender suas propostas, e analisar mais detalhadamente as obras escolhidas, acreditamos, cada vez mais, na real possibilidade de convivência íntegra e integral dos indivíduos e de uma educação inclusiva que "tem como objetivos o crescimento, a valorização do ser e a inserção social dos alunos, o que vai favorecer o surgimento de uma sociedade mais justa e humanitária" (FERREIRA, 2010, p.43)

Entendemos ainda que este trabalho só foi possível porque houve a parceria entre o professor, o profissional com conhecimento na área de deficiência visual e os alunos, que organizaram a belíssima exposição *Tocar para ver,* que certamente foi enriquecedora a todos os indivíduos que como nós, acreditam na arte como instrumento de educação, cultura e inclusão. Este trabalho além de comprovar a eficácia do planejamento compartilhado, nos levou a repensar nossos valores, estabelecendo valores inclusivos e assim passamos a acreditar e perceber o potencial de uma prática de ensino pautada nas diferenças. A prática inclusiva favorece não só as pessoas com necessidades específicas, ajuda também a escola a atender às necessidades dos alunos, elevando a qualidade de ensino.

REFERÊNCIAS:

BONDÍA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência.* Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, nº 19, 2002, p. 20 a 28. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde19/rbde19_04_jorge_larrosa_bondia.pdf - Acesso em 05/05/2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

FACION, José Raimundo (org.). *Inclusão escolar e suas implicações.* 2ª Ed. revisada e atual. Curitiba: Ibpex, 2008.

FERREIRA, Aurora. *Arte, escola e inclusão:* atividades artísticas para trabalhar com diferentes grupos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LANIER, Vincent. Devolvendo Arte à Arte-Educação. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte-Educação:* Leitura no subsolo. – 2ª. Ed. revista. São Paulo: Cortez, 1999. p. 42-55.

MORAIS, Diele Fernanda Pedrozo de. *"IMAGEM TAMBÉM SE LÊ COM AS MÃOS": um relato a respeito da leitura de imagens com crianças cegas.* In: III Seminário Leitura de Imagens para a Educação: múltiplas mídia. Florianópolis, 2010, p. 85 a 101. Disponível em < http://www.gpae.ceart.udesc.br/artigos5/Diele-artigo.pdf> Acesso em 22/07/2012.

SÁ, de E. D., SIMÃO, V.S. Crenças, Mitos e concepções acerca da cegueira. In: DOMINGUES, Celma dos Anjos [ET.al.]. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:* os alunos com deficiência visual:baixa visão e cegueira. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. V.3 (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar). p. 26-54.

SÁ, Elizabet Dias de.; CAMPOS, Izilda Maria de.; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. Atendimento Educacional Especializado: *Deficiência Visual.* São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

Ana Cláudia de Oliveira Freitas
Licenciada em Educação Artística pelo Instituto de Artes da UNESP (1993). Especialista em Educação, Desenvolvimento e Políticas Educativas pela ULHT. Atualmente é Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia onde também coordena o Centro de Extensão e Pesquisa Artístico Cultural e é diretora/fundadora do Grupo Artístico Bem-te-vi Guanambi. É também Atriz profissional DRT 8486.

Norma Lopes Teixeira
Licenciada em Pedagogia pela UNEB (1996). Especialista em Alfabetização pela UESC (2002) e em Atendimento Educacional Especializado pela UFC (2011). Foi coordenadora de Educação Especial no município de Guanambi-Bahia onde atendeu alunos com deficiência visual no Centro de Referência. É professora de AEE na Escola Municipal. Rômulo Almeida e atriz/fundadora do Grupo Artístico Bem-te-vi Guanambi.

ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES

Maria Lívia de Castro Andrade
Instituto Ayrton Senna
Marialivia20@hotmail.com
http://lattes.cnpq.br/2889191594505200

Mônica Pellegrini
Instituto Ayrton Senna
mpellegrini@ias.org.br

Paulo Emílio de Castro Andrade
Instituto Ayrton Senna
pauloemilioandrade@gmail.com
http://lattes.cnpq.br/0251826651383758

Simone André
Instituto Ayrton Senna
simoneandre@ias.org.br

RESUMO:
O presente trabalho descreve e analisa resultados de três experiências de formação de arte/educadores em Educação para o Desenvolvimento Humano pela Arte, realizadas pelo Programa Educação pela Arte, do Instituto Ayrton Senna. A primeira é a Formação Continuada de arte/educadores de ONGs parceiras do Programa. As duas outras referem-se a cursos EaD de formação de arte/educadores de escolas, ONGs, centros culturais e museus. Entre os resultados dessas formações destacam-se a ampliação do volume e tempo de estudo pelos profissionais, a articulação entre referências conceituais e as práticas junto aos educandos, a efetivação de planejamento e avaliação das ações; o aumento do diálogo entre os arte/educadores; ganho na qualidade do trabalho dos educandos em termos artísticos; e intensificação do foco no desenvolvimento humano dos educandos.

PALAVRAS CHAVE: Educação para o Desenvolvimento Humano pela Arte; articulação teoria x prática; análise de resultados.

ABSTRACT:
This article describes and analyses results of three different experiences focused on art/educators training on Education for the Human Development through Arts, developed by Instituto Ayrton Senna's Education through Arts Program. The first experience described is the continuous training given to art/educators of 21 partners NGOs. The other two experiences are about online courses developed to art/educators that work in schools, NGOs, cultural centers and museums. The main results of these trainings are: increase of the volume and time of study by the professionals; the integration between theory and practical work developed in classroom; the effectiveness of planning and evaluation of the

activities; the increase of dialogue between the professionals; the increase of the quality of the activities, artistically; and the intense focus on the human development within the students.

KEY WORDS: Education for the Human Development through Art; theory versus practical work; analysis of results.

1 O Programa Educação pela Arte e a formação de arte/educadores

O Instituto Ayrton Senna (IAS) iniciou sua atuação no campo do Ensino de Arte em 1999, por meio do Programa Educação pela Arte. Desde então, o Programa atua com foco na produção de conhecimentos e no fortalecimento de práticas de ensino de arte de organizações não-governamentais parceiras e na formação de arte/educadores dessas organizações e de outras instituições educacionais, como escolas, museus e centros culturais.

O presente trabalho descreve e analisa as principais iniciativas de formação de arte/educadores realizadas pelo Programa Educação pela Arte, a saber: a *Formação Continuada* de 21 ONGs que atuam com ensino de arte e os cursos de EaD *Ensino de Arte na Contemporaneidade: desafios para a cultura e a educação* e *Educação para o Desenvolvimento Humano pela Arte*. Em todas estas experiências de formação, o IAS provocou os arte/educadores a refletir, dialogar e experimentar novas formas de pensar e realizar seu trabalho junto aos educandos. A proposta era que a participação em tais iniciativas repercutisse mais concretamente nas vivências profissionais e nas práticas dos arte/educadores em sala de aula, a partir do estudo das concepções norteadoras e referências da Educação para o Desenvolvimento Humano pela Arte.

A seguir, serão apresentadas cada uma dessas iniciativas de formação, para que seja possível, na sequência, apontar as principais repercussões de tais formações no trabalho desenvolvido por arte/educadores brasileiros.

1.1 A Formação Continuada das ONGs parceiras

O Programa Educação pela Arte realizou, entre os anos 2002 e 2007, a *Formação Continuada* de 478 arte/educadores que atuavam em 21 organizações não-governamentais parceiras, repercutindo diretamente no trabalho de ensino de arte por eles realizado junto a cerca de 10.300 educandos.

Entre os conteúdos trabalhados ao longo da *Formação Continuada* estão as concepções que marcaram o ensino de arte no Brasil no século XX e a concepção contemporânea do ensino de arte; o ensino de arte numa proposta de educação para o desenvolvimento humano; o ensino de arte na perspectiva multicultural; as novas gerações e as culturas juvenis; o fazer artístico e a apreciação e interpretação da obra de arte: os contextos histórico, social, político e cultural; o fazer artístico e a apreciação e interpretação da obra de arte: um processo de conhecimento e transformação de si e do mundo; o ensino de arte e o Projeto Pedagógico da organização.

O Programa adotou três estratégias, complementares, no processo de formação dos arte/educadores: *Unidades Formativas* à distância, encontros presenciais, chamados de *Grupos de Trabalho*, e *visitas técnicas* de acompanhamento das organizações.

As *Unidades Formativas* focavam os conteúdos da formação e eram orientadas por um roteiro de trabalho, com textos e/ou livros para estudo; questões para reflexão individual e coletiva e propostas para a elaboração e realização de atividades artísticas junto aos educandos. A equipe de arte/educadores de cada organização fazia registros do processo vivenciado e os enviava à coordenação e aos consultores técnicos do Programa Educação pela Arte, do Instituto Ayrton Senna, que, por sua vez, elaborava um documento que consolidava as principais aprendizagens das organizações, apontando e analisando aspectos que permearam aquela unidade de formação. Esse documento contribuía, também, para que cada organização pudesse conhecer e compreender os processos vivenciados pelas demais instituições, possibilitando um novo ciclo de formação. As atividades de cada *Unidade Formativa* eram realizadas em cerca de três meses.

Já os *Grupos de Trabalho*, possibilitavam o encontro presencial entre representantes de todas as organizações parceiras e os consultores e coordenadores do Programa Educação pela Arte. Neles, havia momentos para o aprofundamento conceitual e metodológico e para trocas de experiências entre os arte/educadores participantes. Na maioria das vezes os *Grupos de Trabalho* eram realizados anualmente e tinham a duração de 16 horas.

As *visitas técnicas*, por sua vez, eram espaços de diálogo conceitual e de compartilhamento de experiências entre a equipe de cada organização e a coordenação e os consultores do Programa Educação pela Arte, sendo que algumas das visitas incluíam a participação dos educandos. Esses momentos aconteciam no espaço de cada organização parceira, tendo, em geral, duração de oito horas.

1.2 O curso EaD *Ensino de Arte na Contemporaneidade: desafio para a cultura e a educação*

Em 2008, o Programa iniciou investimentos em formação de arte/educadores de outros espaços educacionais, por meio de cursos de Educação a Distância. Neste ano, quatro instituições estabeleceram parceria para a realização de um curso a distância: o IAS, a DUO Informação e Cultura, a ONG Humbiumbi – Arte, Cultura e Educação e a UNESCO. O curso, intitulado "Ensino de arte na contemporaneidade: desafio para a cultura e a educação"[1] atuou na formação de 160 arte/educadores de todos os estados brasileiros. O interesse por realizar esse curso vinha de uma perceptível demanda por formação, de profissionais que atuam com ensino de arte em escolas, museus e centros culturais. E a decisão de realizar um curso virtual refere-se, essencialmente, à possibilidade de colocar em diálogo arte/educadores que residem em todos os estados brasileiros, essencialmente em cidades do interior do País. Criava-se, naquele momento, um rico ambiente de formação, marcado por oportunidades de acesso a novos conhecimentos, compartilhamento de pontos de vista e experiência, elaboração de novas ideias e práticas em ensino de arte.

O processo de seleção dos participantes do curso foi bastante desafiador, devido ao grande número de inscritos. Mais de 1.400 arte/educadores enviaram fichas de inscrição[2], o que possibilitou que o grupo selecionado fosse marcado por uma interessante diversidade em termos de tempo de atuação em ensino de arte; de formação em linguagens artísticas diferentes; de tipos de instituição de ensino em

[1] O curso "Ensino de arte na contemporaneidade: desafio para a cultura e a educação" foi patrocinado pela Petrobras, via Lei Rouanet.
[2] Para participar do curso, era pré-requisito que os arte/educadores preenchessem uma ficha de inscrição e a encaminhassem por e-mail, acompanhada de uma declaração da instituição educacional em que atuavam. Nesta declaração, a instituição se comprometia em garantir tempo de estudo e participação dos arte/educadores nas ações propostas no curso. Tais instituições receberam, como doação do curso, um acervo com 15 títulos relacionados ao ensino de arte.

que trabalhavam[3]; e de localidades diferentes no país[4]. Privilegiou-se a participação de arte/educadores com formação superior, sendo que os que possuíam apenas graduação tinham prioridade em relação aos mestres e doutores, no caso de desempate.

As atividades do curso foram realizadas na plataforma EAD|DUO[5], que apresentava formato fechado. Ela possibilitava que os arte/educadores, professores e coordenadores participassem das "aulas", compostas por textos de referência elaborados pelos professores e atividades de reflexão por eles propostas, e o "fórum", que abrigava o diálogo entre os arte/educadores e professores, acerca dos conteúdos de cada módulo. Havia outros ambientes importantes, tais como a "midiateca", em que eram postados textos e vídeos complementares para estudo, o "cafezinho", espaço em que os participantes do curso dialogavam sobre questões diversas não vinculadas ao conteúdo, e o "message center", em que os alunos encaminhavam questões diretamente aos professores ou coordenadores.

O conteúdo do curso foi organizado em seis disciplinas, a saber: *Educação para o Desenvolvimento Humano*; *o ensino de arte no Brasil e a concepção contemporânea de arte*; *o valor da arte na contemporaneidade e seus reflexos no ensino de arte*; *juventude e culturas juvenis*; *o fazer artístico no ensino de arte*; e *a apreciação e interpretação da obra de arte no ensino de arte*. Tal conteúdo foi trabalhado ao longo dos quatro meses de duração do curso.

1.3 O curso EaD *Educação para o Desenvolvimento Humano pela Arte*

Em 2010, o Programa realizou nova iniciativa de formação de arte/educadores: o curso Educação para o Desenvolvimento Humano pela Arte[6], junto a 80 profissionais que atuavam em uma diversidade de espaços educacionais

[3] Do total dos selecionados, 57% atuavam em escolas públicas, 17% em ONGs, 9% em universidades, 8% em escolas particulares, 5% em secretarias de cultura e de educação e 4% em museus e centros culturais.
[4] Houve a participação de arte/educadores de todos os estados brasileiros. Buscou-se equilibrar a quantidade de participantes de cada estado, proporcionalmente a dados populacionais das regiões do país. Garantiu-se a aprovação de, pelo menos, cinco arte/educadores de cada estado, exceto de Roraima, Tocantins, Amazonas e Acre, devido ao fato de não haver este número de candidatos que atendiam aos critérios da seleção. Parte significativa dos selecionados residem no interior do País, onde, em geral, não têm oportunidades de formação.
[5] A plataforma era de simples utilização, e, rapidamente, grande parte dos arte/educadores aprenderam a navegar por ela. Foi realizada uma semana de atividades de ambientação na plataforma e os alunos que apresentavam dificuldades contavam com o auxílio da equipe de monitoria.
6 O curso "Educação para o Desenvolvimento Humano pela Arte" foi realizado pelo IAS em parceria com a Santa Bárbara Engenharia.

de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro. Assim como na primeira experiência em EaD, buscava-se responder à ampla demanda por formação apresentada pelos profissionais que ensinam arte, e, junto a isso, relativizar a noção de território de um país continental como o Brasil, que, se por um lado, possibilita a existência e convivência de uma rica diversidade cultural, por outro, dificulta o acesso de uma parte expressiva da população a uma série de possibilidades de formação existentes em grandes cidades. A EaD, possibilita que profissionais que residem em diversos locais se encontrem e acessem, compartilhem e construam conhecimentos e experiências importantes para o trabalho que realizam cotidianamente.

O curso teve a intenção de compartilhar com arte/educadores de escolas públicas, ONGs e espaços culturais brasileiros, as causas, os conceitos e as estratégias propostas pela *Educação para o Desenvolvimento Humano pela Arte*; de promover oportunidades de acesso, compartilhamento e produção de conhecimentos sobre o ensino de arte; e criar oportunidades para que os arte/educadores qualificassem suas propostas de ensino junto aos educandos das instituições em que atuam.

Com duração de quatro meses, os arte/educadores se encontravam no ambiente virtual do IAS, que possibilitava uma diversidade de atividades, dentre as quais, o acesso a textos e vídeos para estudo, a vivência de propostas de reflexão individual, e o diálogo nos fóruns temáticos. Os professores apresentavam questões iniciais para orientar o diálogo nos fóruns temáticos. À medida que os arte/educadores apresentavam suas reflexões, em geral articulando referências conceituais trabalhadas nos textos com suas experiências de ensino de arte, os professores faziam uma “costura” entre elas. De tempos em tempos, elaboravam um documento que consolidava todo esse conhecimento estruturado coletivamente.

O curso adotou, como conteúdo, as referências da proposta de Educação para o Desenvolvimento pela Arte. Em termos conceituais, esta proposta estrutura o ensino de arte a partir do conhecimento sensível do ser humano e do mundo (sensibilidade, percepção e criatividade); da vivência, identificação e incorporação de valores; e da visão multiculturalista. Esses três eixos conceituais fundamentam os processos de fazer artístico e de apreciação e interpretação de obras de arte

vivenciados pelos educandos, possibilitando que eles desenvolvam competências pessoais (entre elas, identidade e autonomia), relacionais (entre elas o protagonismo, a colaboração e a comunicação), cognitivas (entre elas o pensamento crítico e a resolução de problemas) e produtivas (entre elas a gestão de processos e gestão de informações).

2 Resultados comuns das iniciativas de formação de arte/educadores

Pretende-se, nesta seção, analisar os principais resultados comuns observados a partir da realização, pelo Programa Educação pela Arte, dessas três experiências de formação de arte/educadores. Para tanto, serão adotados cinco eixos de análise, que, no seu conjunto, possibilitam o entendimento das repercussões que tais iniciativas geraram na atuação dos profissionais junto aos seus educandos.

2.1 Ampliação de volume e tempo de estudo

Nas três experiências de formação de arte/educadores relatadas, o Programa optou por incentivar que os arte/educadores ampliassem, continuamente, o tempo de dedicação e o volume de leituras sobre referências de arte, de ensino de arte e de outros campos que permeiam o trabalho junto aos educandos.

Cada unidade formativa da *Formação Continuada*, por exemplo, apontava uma lista de referências bibliográficas que deveriam ser acessadas pelos arte/educadores participantes, como forma de preparação para a realização das atividades sugeridas às organizações parceiras. Em diversos momentos da formação, verificou-se que os participantes relacionavam suas práticas de ensino de arte com aspectos conceituais e metodológicos abordados pelos autores a que tiveram acesso.

O curso EaD *Ensino de Arte na Contemporaneidade* realizou uma ação concreta de possibilitar o acesso dos profissionais a um acervo de títulos relevantes relacionados ao ensino de arte. Todas as 160 instituições de ensino a que os alunos do curso estavam vinculados receberam uma “caixa-biblioteca”, com 15 títulos de referência (entre livros e vídeos), que, durante o curso, ficaram com os arte/educadores para que pudessem estudar. Tratou-se de um investimento de recursos significativo que mostrou-se essencial para a formação dos profissionais.

Uma aluna do curso[7], ao responder a ficha de avaliação, exclamou: "a caixa-biblioteca é um verdadeiro tesouro para nós e para as instituições!".

O curso EaD *Educação para o Desenvolvimento Humano pela Arte*, por sua vez, optou pela disponibilização de textos de estudo, de autoria da equipe do Programa Educação pela Arte, do Instituto Ayrton Senna, que apresentavam as referências conceituais e metodológicas que seriam trabalhadas pelos professores nos fóruns de discussão. Optou-se, também, pela indicação de referências bibliográficas de autores com produção relevante no campo do ensino de arte.

Considera-se necessário ressaltar que nas três experiências de formação foram feitas negociações com as instituições de ensino às quais os arte/educadores estavam vinculados, a fim de garantir tempo e condições de estudo. As diversas atividades desenvolvidas pressupunham um intenso volume de estudo, que refletiu diretamente na ampliação dos conhecimentos dos profissionais, e, principalmente, na superação, por muitos deles, de um grande desafio do ensino de arte: transpor as práticas intuitivas, dando lugar a um trabalho melhor fundamentado.

2.2 Articulação entre teoria e prática

Uma das principais preocupações do Programa Educação pela Arte é a de aproximar as referências conceituais que adota das práticas cotidianas, ou seja, possibilitar que o trabalho junto aos educandos seja orientado pelos conceitos propostos pelo Programa.

Tal preocupação se transforma em método de formação dos arte/educadores. Nas três experiências aqui relatadas, adotaram-se dois métodos principais de articulação entre teoria e prática. No primeiro, os arte/educadores eram convidados, continuamente, a refletir sobre suas práticas, registrando-as em forma de relato de experiência. Esse exercício de elaborar um relato era proposto como um duplo esforço: o de registrar as atividades realizadas junto aos educandos e o de analisar as escolhas metodológicas, os resultados alcançados e as questões/desafios observados, entre tantos outros aspectos. Tudo isso, a partir de leituras diversas, que contribuíam para ampliar e qualificar o olhar sobre os eixos de análise. Os

[7] Optamos por não identificar os nomes dos arte/educadores cujas falas avaliativas foram inseridas no presente artigo.

professores das formações atuavam como mediadores desse processo, contribuindo para a identificação de experiências interessantes, para a articulação de tais experiências com referências conceituais e metodológicas, e para o compartilhamento entre os membros do grupo de arte/educadores. A fala a seguir, de arte/educador participante de um dos cursos EaD, evidencia esta questão:

> O curso é um instrumento importante para repensarmos nossa prática como professores, justamente em uma época de tantas mudanças como a atual. Permite também que possamos observar a prática de nossos colegas, a realidade de outros lugares do Brasil e pensarmos juntos novas soluções para velhos problemas. O contato e aprendizado com professores experientes também possibilita uma troca muito rica.

A segunda opção metodológica das formações que contribuíam fortemente para que os arte/educadores articulassem as referências conceituais com suas práticas cotidianas de ensino de arte era a elaboração e compartilhamento de planos de aula. A partir das questões estudadas em textos de referência e dos diálogos entre os membros das equipes das organizações ou dos arte/educadores dos cursos de EaD, eles eram convidados a estruturar planos de aula, nas diversas linguagens artísticas, traduzindo seus conhecimentos em ações práticas. O compartilhamento de tais documentos gerava uma ampliação, pelo coletivo de profissionais, de visões sobre o ensino de arte e, principalmente, da diversidade de possibilidades de realizar trabalhos qualificados junto a crianças, adolescentes e jovens.

2.3 Planejamento e avaliação das ações

Um dos focos de investimento do Programa Educação pela Arte refere-se ao fortalecimento dos processos de planejamento e avaliação do trabalho desenvolvido junto aos educandos. A dificuldade de implementar tais práticas é bastante presente no cotidiano de diversas instituições de ensino, o que, em muitos casos, acaba por fragilizar os resultados dos educandos no campo da arte e os processos de gestão dessas instituições.

As iniciativas de formação de arte/educadores desenvolvidas pelo Programa incentivam que os profissionais permanentemente realizem e qualifiquem suas

práticas de planejamento e de avaliação. E é evidente o encantamento da maior parte deles ao verificarem as positivas repercussões que tais procedimentos podem gerar no trabalho junto aos educandos: aulas mais bem preparadas, ampliação dos conhecimentos que os educandos acessam, compartilham e produzem, foco mais bem definido no desenvolvimento de competências pelos educandos e não, apenas, de habilidades técnicas, entre tantos outros.

2.4 Diálogo entre os arte/educadores que atuam em diferentes instituições

Um dos aspectos mais marcantes das formações relatadas no presente trabalho é a dimensão de aprendizagem que se dá a partir da troca entre os profissionais que atuam em diferentes instituições de ensino, localidades e nas diversas linguagens artísticas. As três iniciativas relatadas apontaram essa questão.

A Formação Continuada era composta por arte/educadores de 21 organizações, localizadas em nove estados brasileiros. Em cada unidade formativa, a equipe do Programa produzia um documento que sistematizava as principais aprendizagens de cada uma delas, em relação ao eixo temático que estava sendo trabalhado. Tal documento era recebido com muita expectativa pelos participantes, que tinham a oportunidade de se ver e de ver toda a riqueza presente no trabalho de ensino de arte das demais organizações parceiras.

Os cursos de EaD também possibilitaram uma intensa troca de conhecimentos e experiências entre os participantes. Um deles contou com a participação de 160 arte/educadores de todos os estados brasileiros. O outro atuou junto a 80 profissionais de três estados da região sudeste. Os fóruns de discussão se transformavam num amplo e profundo *locus* sistematizador de referências que repercutiam na aprendizagem coletiva. Para um dos arte/educadores, “o curso além de atualizar os profissionais no ensino da arte na contemporaneidade, possibilita um intercâmbio com arte/educadores do país inteiro e, pela sua formatação, faz com que reflitamos sobre a nossa prática. Isso é fundamental”. Interessante mencionar o espaço do “cafezinho virtual”, em que os participantes dialogavam sobre assuntos diversos, acabou promovendo aproximação entre eles, que compartilhavam visões de mundo, interesses, ideias, referências.

2.5 Foco no desenvolvimento humano das crianças, adolescentes e jovens

O último eixo de análise de resultados das iniciativas de formação desenvolvidas pelo Programa Educação pela Arte é um dos mais importantes. Trata-se de um esforço de reflexão e diálogo, junto aos arte/educadores, acerca da importância de definir um foco claro do ensino de arte: possibilitar que crianças, adolescentes e jovens desenvolvam competências pessoais, relacionais, cognitivas e produtivas por meio do fazer artístico e da apreciação e interpretação de obras de arte.

As três iniciativas de formação apontam uma opção clara do Programa: não se trata de reduzir o ensino de arte ao ensino de técnicas diversas, tampouco de formar artistas. Mas, sim, de possibilitar que, por meio da experiência no campo da arte, as novas gerações possam desenvolver a sensibilidade, a percepção e a criatividade; vivenciem, identifiquem e incorporem valores; e adotem uma visão multicultural sobre o mundo. E, nesse processo, se desenvolvam como pessoas, cidadãos e futuros profissionais.

Tal foco se traduz na definição do conteúdo, no método de trabalho e nos materiais de referência das formações. Todo o tempo, os participantes são convidados a olhar para os educandos tendo em vista o seu processo de desenvolvimento, nas suas várias dimensões. Conhecer o educando, reconhecê-lo como parte ativa do próprio desenvolvimento são aspectos essenciais para quem atua com educação. Promover oportunidades qualificadas em arte torna-se, nesse contexto, um compromisso com o desenvolvimento humano das novas gerações.

4 Referências

ANDRÉ, Simone e GOMES DA COSTA, Antonio Carlos. Educação para o Desenvolvimento Humano. São Paulo: Saraiva: Instituto Ayrton Senna, 2004.

BARBOSA, Ana Mae (org.). Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais : arte. Brasília: MEC, 1997.

FUSARI, Maria Felisminda de Resente; FERRAZ, Maria Heloísa. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1993.

MASON, Rachel. Por uma arte-educação multicultural. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha. Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo. São Paulo: FTD, 2009.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e Processos de Criação. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2001.

PARSONS, Michael. Mudando direções na arte-educação contemporânea. A compreensão e o prazer da arte. 5º Encontro, São Paulo, SESC/Vila Mariana, 1998.

SALLES, Cecília Almeida. Gesto Inacabado: processo de criação artística. São Paulo: Fapesp: Annablume, 1998.

VALENTE, J., PRADO, M e ALMEIDA, M. (Orgs.). Educação a Distância via internet. São Paulo: Avercamp, 2003.

Maria Lívia de Castro Andrade
Especialista em Pesquisa e Ensino no Campo das Artes Plásticas (Escola Guignard/UEMG); Graduada em Belas Artes e Artes Gráficas (Escola Guignard/UEMG). É consultora do Instituto Ayrton Senna, diretora do Centro Cultural Maria Lívia de Castro e coordenadora da ONG Humbiumbi - Arte, Cultura e Educação. Respondeu pela integração cultural e social das comunidades brasileira e angolana, em Angola, pela Construtora Norberto Odebrecht.

Mônica Pellegrini
Especialista em arte/educação (USP). Atuou desde 1992 como arte/educadora e coordenadora em diversas ONGs. Atualmente coordena o Programa Educação pela Arte, desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna, que atua com base na proposta de Educação para o Desenvolvimento Humano pela Arte, em parceria com quatorze ONGs, em oito estados brasileiros, que atendem diretamente cerca de 3.000 crianças e jovens.

Paulo Emílio de Castro Andrade
Mestre em Educação (UFMG); Graduado em Jornalismo (UNIBH). É consultor do Instituto Ayrton Senna, diretor do Centro Cultural Maria Lívia de Castro, diretor de metodologia e pesquisa da Associação Imagem Comunitária e coordenador de projetos da ONG Humbiumbi. Foi pesquisador do Observatório da Juventude da UFMG e coordenador da Oi Kabum! Escola de Arte e Tecnologia em BH.

Simone André
Psicóloga, educadora, atuou na área da infância e juventude como consultora de organizações governamentais (prefeituras, órgãos estaduais), não-governamentais e internacionais (Unicef, OIT). Atualmente, é Coordenadora da Área de Juventude do Instituto Ayrton Senna, membro da Cátedra Unesco de Educação e Desenvolvimento Humano e autora de publicações neste campo.

CINEMA EXPRESSIONISTA: UMA ANÁLISE PRELIMINAR COMO RECURSO METODOLÓGICO PARA O ENSINO DE ARTES VISUAIS

Ronaldo da Silva
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
ronaldobowie@yahoo.com.br
http://lattes.cnpq.br/7646074525904247

RESUMO: A pesquisa possui um viés educativo para a utilização do cinema em sala de aula. Os elementos iniciais partem da análise de dois filmes do expressionismo alemão *Nosferatu: Uma Sinfonia do Horror* (1922) e *O Gabinete do Dr. Caligari* (1920). Utilizamos os dois filmes, como recurso metodológico para o ensino de artes visuais no ensino médio. Nosso principal objetivo é investigar o processo de compreensão e interpretação visual por parte dos alunos sobre os elementos estéticos e idéias veiculadas nos contextos dos dois filmes.
Palavras-chave: Educação; cinema; expressionismo alemão.

RESUMEN: La investigação tiene un sesgo para el uso pedagógico del cine en la classe. Los elementos iniciales se basan en el análisis de las películas del expresionismo alemán *Nosferatu: Una Sinfonía del Horror* (1922) y *El gabinete del Dr. Caligari* (1920). Usamos las dos películas, como una metodología para la enseñanza de las artes visuales en la escuela secundaria. Nuestro principal objetivo es investigar el proceso de comprensión y de interpretación visual de los estudiantes sobre los elementos estéticos y las ideas transmitidas en los contextos de las películas.

Palabras-clave: Educación; cine, el expresionismo alemán.

O leitor acompanhará aqui alguns elementos iniciais de uma pesquisa que pretende analisar dois filmes do expressionismo alemão e utilizá-los como recurso metodológico para o ensino de artes visuais no ensino médio. Os filmes selecionados para esse estudo foram produzidos no início dos anos 20 do século XX e foram intitulados *O Gabinete do Dr. Caligari* e *Nosferatu.* O primeiro foi escrito por Hans Janowitz e Carl Mayer, sendo o segundo inspirado no romance *Conde Drácula* e dirigido por Friedrich Murnau. Esse texto traz como foco central uma análise inicial dos dois filmes. Ao refletirmos sobre a contemporaneidade podemos caracterizá-la por uma vasta rede de trocas de informações constantes, unindo paralelos distintos como o desconhecido e o notório. Atribuímos como um dos principais motores desse fluxo de informações a internet, veículo este que vem aos poucos modificando costumes sociais, criando e produzindo outros. Atualmente a internet tem sido considerada como um dos principais meios de comunicação de massa que dialoga

com outros veículos midiáticos. Sendo uma ferramenta multipluralizada ao mesmo tempo em que proporciona o acesso a uma infinidade de conhecimentos aprofundados, pode também ser direcionado à informação rasa e superficial. Um meio de comunicação que foi bastante assimilado através da internet foi o cinema, que soube com maior equilíbrio dialogar a sua própria sobrevivência tanto no parâmetro comercial quanto artístico. Na perspectiva comercial, essa união teve maior sucesso, propondo novas formas de exploração publicitária, trazendo resultados satisfatórios para as contas bancárias dos grandes estúdios de *Hollywood* e a *mis en scene* que os cercam. Já na perspectiva artística é uma exploração que vem crescendo, porém, várias circunstâncias podem talvez indicar a falta de estímulo do público em despertar o interesse para usufruir desse rico meio de acesso cultural. Podemos observar que por vezes, escolas que se propõem a utilizar o cinema como ferramenta de diálogo em sala de aula tratam a proposta como apenas um filme que deve preencher a carga horária ou a ausência de um professor, perdendo-se desse modo a oportunidade de trabalhar a idéia do filme, considerando sua estética, sua fotografia, seu contexto histórico e sua mensagem. Nielson Ribeiro Modro tratou desse tema em seu livro cineducação, quando fez um parâmetro de algumas escolas de Joinville, no estado de Santa Catarina.

> Normalmente, o que se consta é que são utilizados filmes em sala de aula com o propósito de 'preencher tempo', 'substituir o professor', 'ocupar os alunos' entre outras opções. O filme tapa-buraco é utilizado quando há algum problema inesperado, como o citado acima. O maior problema é a banalização do ato de assistir ao filme, que passa a ser algo como 'não ter aula', 'matar aula', 'ocupar tempo'. Não há qualquer objetivo e, pior ainda, pode ser algo maçante e repetitivo. Também há o caso em que se pode usar o filme como um substituto do professor. Em outras palavras, passo um filme e ocupo minha aula (MODRO, p.11, 2005)

É de fundamental importância que ao inserir o cinema dentro da sala de aula, o mesmo sirva de agente difusor do sujeito como participador ativo dos meios culturais proporcionando-lhe condições de sair do estado analfabeto ou iletrado culturalmente, possibilitando cognitivamente que os sentidos sejam estimulados, de acordo com essa perspectiva a autora Magda Soares relata em que:

> Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade,

> sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente. Há a hipótese de que tornar-se letrado é também torna-se cognitivamente diferente da forma de pensar de uma pessoa analfabeta ou iletrada (SOARES, p.37, 2009).

O cinema é estudado nesse texto como um objeto de reflexão para a dinâmica pedagógica, dando-lhe ilimitadas possibilidades de interpretações e reinterpretações de arquétipos das sociedades contemporâneas. O cinema foi criado na última década do século XIX, época em que a classe da burguesia estava consolidada politicamente, tomando para si, essa nova expressão artística, já que outras artes como a literatura, a música, o teatro e outras, no passado representavam a aristocracia. Utilizavam a técnica de reproduzir a vida tal como é. Algo como uma ilusão próxima e contemplativa, característica da ideologia burguesa, essa classe social procurou elaborar uma estética que apresentasse as obras como expressão do real. Muitos consumidores do cinema introgetam a essência do filme, transpondo-a para sua experiência de vida enquanto sujeito, traçando uma teia antagônica de realidade com emoção idealizada. A leitura de uma obra fílmica, por parte da platéia, não necessariamente precisa ser coerente e linear, muitos injetam experiências e leituras de mundo na interpretação do filme. Cabe ao professor conduzir a discussão analítica de um filme trabalhado em sala de aula. Um autor que defende essa idéia é Marcos Napolitano, em sua obra *O Cinema em Sala* de Aula, é feito uma explanação de como o professor de qualquer matéria pode relacionar cinema e educação, numa época que esse tipo de linguagem é tão procurado por pessoas de várias idades.

> Há um limite para a interpretação, que deve estar coerente com a mentalidade, os valores e as visões do mundo da época estudada. O cinema não tem esse compromisso, pois se destina ao público contemporâneo ao momento de sua produção. O professor deve saber lidar com essa questão e não cobrar 'verdade histórica' nos filmes, porém não deve deixar de problematizar eventuais distorções na representação fílmica do período ou da sociedade em questão (NAPOLITANO, p.39, 2009).

É percebido que no campo das artes visuais a disseminação desse tipo de diálogo entre cinema e educação, é muito pouco investida por parte das instituições de ensino e pelos professores, causando às vezes em alguns, sensações de repúdios.

> Em especial no campo do ensino das Artes Visuais, temos avançado muito pouco em relação à abordagem das imagens fotográficas e cinematográficas, embora não haja dificuldades em reconhecer esse papel

> fundamental na formulação e reformulação continua das concepções e representações do mundo, de mundos (MARTINS, p.111, 2007).

Um exemplo de capacitação sobre a junção do cinema em sala de aula é o projeto do professor Nielson Ribeiro Modro, que está mais diretamente ligado a uma proposta de unir a literatura e o cinema, explorando o viés de filmes que são resultados de obras literárias. Seu trabalho proporcionou a criação de um *site* e um livro sobre o assunto.

> Foi pensando nisso que em 2002 surgiu a idéia de ofertar uma disciplina eletiva no curso de letras da UNIVILLE: Literatura e Cinema. A principio tratava-se de uma disciplina optativa, ofertada aos alunos e caso fosse fechada alguma turma seria então viabilizada. Em 2003 formou-se uma turma e o trabalho foi principalmente voltado para a análise de aspectos de produção cinematográfica, crítica e a ligação entre cinema e literatura, como por exemplo as adaptações literárias. Um dos trabalhos desenvolvidos na parte final do curso era a busca por filmes que pudessem ser utilizados em sala de aula com finalidade didática, fosse para introduzir, explicitar ou completar algum assunto que por ventura viesse a ser trabalhado com os alunos (MODRO, p.13, 2005).

O cinema tem sempre algo a dizer aos indivíduos, desde os mais comerciais aos mais engajados artisticamente, ele não é um simples objeto para ser contemplado, ele transmite informações e ideologias. Portanto, é um instrumento importantíssimo na utilização pedagógica, contribuindo na construção da cultura social do individuo, já que é um instrumento que reúne diversos processos cotidianos e filosóficos do homem.

> Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo na qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte. Assim, dos mais comerciais e descomprometidos aos mais sofisticados e 'difíceis', os filmes têm sempre alguma possibilidade para o trabalho escolar (NAPOLITANO, p.11, 2009).

Esse elemento cultural que surgiu na Europa no final do século XIX foi difundido para outros continentes como uma ideologia da modernidade que contribuía também para a solidificação da concepção de progresso. O cinema também foi bem sucedido no Brasil, tendo boa recepção nos primeiros momentos de seu estabelecimento, principalmente nos grandes centros urbanos, transformando modos e gestos da linguagem cinematográfica em arquétipos de uma civilização cada vez mais fragmentada.

> Em várias sociedades, incluindo a brasileira, o cinema passou a ser, desde as primeiras décadas do século XX, uma das formas culturais mais significativas. Surgindo como uma modalidade moderna de lazer, rapidamente conquistou adeptos, provocando novas práticas e novos ritos urbanos. Em pouco tempo, o cinema transformou-se numa instância formativa poderosa, na qual representações de gênero, sexuais, étnicas e de classe eram (e são) reiteradas, legitimadas ou marginalizadas (LOURO, p.423, 2003).

A linguagem que o cinema utiliza é multifacetada, dando características acentuadas aos modos de leituras dos espaços sociais. E justamente essa diversidade de interpretar o cinema é uma característica que contribui muito para o campo do ensino das artes visuais.

> ... efetivamente, a linguagem cinematográfica constitui uma das formas de expressão mais relevante na formação das visões de mundo da contemporaneidade, desde a imagem analógica à digital, da óptica à numérica, como elemento estruturante dos imaginários sociais, no âmbito dos estudos voltados para o ensino das Artes Visuais, da Cultura Visual, as narrativas cinematográficas não podem ser relegadas ao segundo plano. Mas, é preciso avançar além da concepção recorrente sobre seus possíveis usos instrumentais, na direção de se enfrentar questões conceituais, estéticas, formais e técnicas relativas ao uni(multi)verso das imagens em movimento (MARTINS, p.122, 2007).

O cinema fascinava e até hoje fascina jovens e adultos, ele não delimita seu público. No Brasil o hábito de ir ao cinema tornou-se mais freqüente em meados dos anos 40 do século XX, principalmente nos grandes centros urbanos, já que eram esses lugares o símbolo da modernidade e da civilização, servindo muitas vezes como uma cerimônia social de aparências, ou seja, fetichista.

> O ritual não era, contudo, exclusivo dos jovens; a paixão pelo cinema era, então, largamente difundida entre os adultos. O hábito de ir ao cinema torna-se de tal forma popular, que, ao redor dos anos 40, 'em cidade de grande porte, como Rio de Janeiro ou São Paulo, 80% da população freqüentava as salas de exibição centrais ou as de bairro pelo menos uma vez por semana'. Na verdade, no Brasil, como em outras sociedades, 'o evento era ir ao cinema, e não assistir a este filme em particular' (LOURO, p.425, 2003).

O poder que o cinema tem como mídia é bastante influente na sociedade contemporânea, por tanto é uma mídia que sempre está em diálogo metamorfoseado com as novas tecnologias, dando aquele uma dinamicidade no tempo efêmero, tendo como particularidade a diplomacia entre a produção de massa ideológica e a produção artística grupal chegando muitas vezes a ser elaborada de forma complexa. Todo esse aparato técnico do cinema se for bem utilizado em sala

de aula, pode se transformar em uma das várias ferramentas de intermédio entre o professor, o aluno e o mundo que os cercam.

> O cinema, enquanto indústria cultural, também é uma forma de mídia moderna, voltada cada vez mais para um espectador formado pelas novas TIC, ao menos nas suas expressões mais populares. A peculiaridade do cinema é que ele, além de fazer parte do complexo da comunicação e da cultura de massa, também faz parte da indústria do lazer e (não nos esqueçamos) constitui ainda obra de arte coletiva e tecnicamente sofisticada... A Tendência é que o aluno (e mesmo o professor) reproduza certa situação psicossocial trazida pela experiência na sala de projeção (ou na sala caseira de vídeo) para a sala de aula. Portanto, é preciso que o professor atue como mediador entre a obra e os alunos, ainda que ele pouco interfira naquelas duas horas mágicas da projeção (NAPOLITANO, p.11, 2009).

Marcos Napolitano em seu livro: Como usar o cinema em sala de aula, levanta vários questionamentos sobre o desinteresse escolar de hoje, induzindo para campos mais complexos além da sala de aula, como a cultura e o social, a descrença nas instituições de ensino, contribuindo para a desvalorização e o não investimento na formação do educador. A partir dos questionamentos que o autor levanta para a problematização da temática ele traz à tona a reflexão sobre o uso do cinema em sala de aula como um importante colaborador no processo de ensino aprendizagem, mas chama a atenção para as justificativas dadas com o seu uso em sala de aula um meio de estímulo para alunos que apresentam perfis desinteressados nas leituras.

> Uma das justificativas mais comuns para o uso do cinema na educação escolar é a idéia de que o filme 'ilustra' e 'motiva' alunos desinteressados e preguiçosos para o mundo da leitura. Particularmente, acho que esta idéia deve ser problematizada. Em primeiro lugar, o desinteresse escolar é um fator complexo, envolvendo aspectos institucionais, culturais e sociais muito amplos e não se reduz às insuficiências da escola e do professor, **stricto sensu**... Fatores educacionais mais amplos, como a desvalorização da instituição escolar por parte do Estado e do conhecimento escolar por parte da sociedade (em que pesem todos os discursos contrários), a crise de autoridade como um todo e os problemas de formação e valorização dos profissionais da educação são fatores que não podem ser negligenciados e fogem dos limites deste livro (NAPOLITANO, p.15, 2009).

Essa perspectiva de trabalhar cinema em sala de aula possibilita a abertura de um leque de diversos argumentos e enriquecimentos de idéias para a construção do ser como indivíduo que interage numa sociedade cada vez mais complexa e seletiva. O texto que o leitor acompanha é parte inicial de uma pesquisa que pretende analisar dois filmes expressionistas alemães como recurso metodológico para o ensino de

artes visuais. Os filmes escolhidos, *O Gabinete de do Dr. Caligari* (1920) e *Nosferatu* (1922), pertencem ao mesmo período e contexto social e artístico. O cenário é a Alemanha do período entre guerras do século XX, conhecida como *A República de Weimar* (1918 a 1933). Os filmes pertencem a um movimento artístico contemporâneo a essa época conhecido como Expressionismo alemão. A bibliografia que aborda a história desse movimento e suas manifestações é bastante rica, mas quando se trata da aplicação destas obras audiovisuais nas escolas ou em cineclubes, a literatura se torna extremamente escassa. Portanto, nosso trabalho possibilita aprofundar o diálogo entre o campo da arte, da educação e do cinema. Ao analisar este período o autor David Robson em seu livro O Gabinete do Dr. Caligari, apresenta várias interpretações referente à desestruturação dos expressionistas, desmitificando a idéia veiculada que no início da Primeira Guerra Mundial, muitos artistas dos principais movimentos entraram no ostracismo. Ele vai buscar referência em outro estudioso para fortificar o conceito de que a ideologia do movimento tomou outro rumo, mais denso na falta de perspectiva gerada pelos traumas da guerra.

> Embora antigos historiadores da arte tenham visto o movimento chegando ao fim quando da eclosão da Grande Guerra e da dissolução de Die Brucke e Der Blaue Reiter, estudiosos mais recentes vêem na Guerra um divisor de águas entre duas gerações distintas de expressionistas. Os artistas de antes da Guerra estavam imbuídos de ideais espiritualistas e sociais, mas segundo Stephanie Barron em sua obra German Expressionism 1915-1925. The Second Generation. 'A segunda geração sofria da desilusão induzida pela guerra e estava insatisfeita com a sociedade alemã do pós-guerra; tomou parte na pregação de uma nova sociedade sem classes. Via a guerra como uma força liberadora que havia depurado a velha era e montado o palco para uma nova era em que os artistas seriam profetas' (ROBINSON, p.42, 2000).

A exploração do tema era uma das principais características dos artistas expressionistas. Essa configuração era de extrema fundamentação para as produções de suas obras, muitos iam buscar nos mais profundos sentimentos das agruras humanas. Suas inspirações retratavam com maestria a figura dos deserdados da sorte, exaltavam com eloqüência a temática da rejeição do filho ao pai, uma metáfora da vida, algo como a cultura da nova Alemanha, liberta das amarras da antiga e conservadora Alemanha.

> Em sua busca por essa nova humanidade os expressionistas ofereciam ao público muitos heróis: o estrangeiro, o sofredor, o suicida, a prostituta. Mas, existe um tema que impregnou seu trabalho: a revolta do filho contra o pai.

> E aí a arte comentava de maneira direta a vida: seria simplista interpretar a revolução de novembro como uma coisa apenas, mas ela foi também, e significativamente, uma rebelião contra a autoridade paterna (GAY, p.133, 1978).

O cinema expressionista só veio surgir como tal bem depois do movimento se consolidar na pintura, literatura e no teatro, ou seja, as três formas artísticas juntas foram de grande importância para a configuração do cinema deste estilo na Alemanha republicana do entre - guerras. Dando-lhe uma tonalidade mais artística, já que muitos pintores expressionistas eram contratados para criar os cenários e muitos atores que encenavam peças expressionistas em teatros foram convidados a interpretar personagens marcantes. Esse *boom* temático associado à publicidade deu grande visibilidade a produção de cartazes e a inspiração de cenários artísticos.

> O Expressionismo já havia florescido na literatura, nas artes plásticas e no teatro. Foi como uma síntese de diversas manifestações artísticas que nasceu a imagem expressionista em movimento: precisando diferenciar-se do cinema americano para com ele competir, o cinema alemão passou a investir em filmes mais 'artísticos'. Em Berlim, trabalhava-se dia e noite nos estúdios, e a técnica avançava, permitindo narrativas mais complexas, de modo que já se exigiam semanas ou meses para rodar um filme. Os artistas plásticos e gráficos passaram a assumir um papel relevante na indústria cinematográfica, criando e pintando os cenários, os fundos, as perspectivas, os grafismos nas paredes, nos intertítulos, nos cartazes de publicidades e nos placares afixados nas salas (GUINSBURG, p.509, 2002).

O marco zero da cinematografia expressionista é o filme que sem dúvida nenhuma explora com efervescência a estética dos deserdados da sorte diluída com o medo consciente do coletivo alemão, chamado *O Gabinete do Dr. Caligari*. Filme este que tem como narrativa uma cidade pacata de algum lugar da Alemanha, que de uma hora para outra recebe várias atrações circenses e uma desta é o sonâmbulo que prevê a morte de quem pergunta. Esse vidente adormecido é controlado por um homem que representa o verdadeiro mentor das mortes que ocorre na trama. Em seu livro intitulado *A cultura de weimar,* o historiador Peter Gay, faz uma ode discursiva da importância do filme, na cultura alemã e no construir da historia da arte.

> Próximo de Bauhaus, provavelmente o artefato mais celebrado da república Weimar foi um filme exibido em Berlim em fevereiro de 1920, O gabinete do Dr. Caligari. Willy Haas escreveu mais tarde: 'Ai estava a Alemanha "gótica", sinistra, demoníaca, cruel. ' Com seu enredo de pesadelo, sua tendência expressionista, sua atmosfera obscura, Caligari

> continua a personificar o espírito de Weimar para a posteridade tão palpavelmente quanto às construções de Groupius, as abstrações de Kandinsky, os cartazes de Grosz e as pernas de Marlene Dietrich. É um filme que merece integralmente sua imortalidade, uma experiência que gerou uma série de outras experiências. Mas Caligari, decisivo para a história do filme, é também instrutivo para a história de Weimar, principalmente no seu começo. Anos de expressionismo. Havia mais em jogo aqui do que um estranho script ou novidade na iluminação (GAY, p.119, 1978).

O segundo filme analisado nesse texto é Nosferatu, uma sinfonia do horror, dirigido por Friedrich Murnau. É de extraordinária importância na história do cinema em geral, tanto para a Alemanha quanto para o Expressionismo e os filmes de horror, já que o longa-metragem terminou influenciando uma série de filmes com temáticas de vampiros. Este filme tem como narrativa um corretor de imóvel que vai a um vilarejo com aparência medieval para vender uma casa ao conde Orlock, aquele se vê diante de uma figura exótica e esdrúxula que no decorrer do filme vai apresentar-se como um vampiro que traçará a trama com mortes e angústias. Nosferatu foi baseado em Drácula de Bram Stoker. O diretor não conseguiu os direitos autorais com a viúva de Stoker e acabou produzindo uma versão independente, cuja narrativa preserva o enredo original do escritor inglês. Os filmes mudos do final do século XIX início do século XX eram apresentados ao público em preto e branco e às vezes com acentuada monocromia de cores em certas cenas para denotar um estado ou situação que completava a narração. Nosferatu foi um filme que utilizou muito dessa técnica, chamada de viragem ou tintagem, era uma espécie de mistura química para dá cor uniforme a chapa da película.

O Gabinete do Dr. Caligari (1920)

Nosferatu: Uma Sinfonia do Horror (1922)

Nas imagens acima é apresentadas cenas dos dois filmes discutidos neste texto, percebe-se nas semelhanças das imagens, que o ambiente é tomado pelas sombras refletidas dos personagens nefastos, cuja esta característica é fundamental para o cinema expressionista. Quando há essas cenas em que envolve o reflexo das réstias, na maioria das vezes a sombra chega antes do personagem, revelando a sua verdadeira personalidade maléfica. No artigo *A atmosfera fílmica como consciência* de Inês Gil, a autora descreve com minuciosidade a técnica da viragem, e uma das cenas em que a obra de Murnau utiliza o tal procedimento, dando uma interpretação de sentimento e sensação atrelada às cores vermelha e azul.

> Do ponto de vista da atmosfera visual, é interessante ver como o cinema dos primeiros tempos funcionava. Sabe-se que, nos anos vinte, a maior parte dos filmes projetados eram tintados ou virados. Os dois processos davam à margem uma coloração monocromática mas havia uma diferença de resultado entre eles: enquanto a tintagem dava um véu colorido uniforme ao conjunto da imagem (a gelatina recebia o corante e não a própria imagem), o banho de viragem modificava a cor da prata da imagem e não atuava na gelatina. Os tons claros da imagem virada ficavam sempre transparentes, o que não acontecia na tiragem. O fotograma encontra-se tintado na sua integridade. Através da tiragem ou da viragem procurava-se em geral recriar ou uma atmosfera ou uma situação. Havia os efeitos clássicos de exterior (azul ou verde), de interior (cor de laranja ou cor de rosa), de noite (azul escuro) entre outros tons... Quando *Nosferatu* (F. Murnau, 1922), erguido em contrapiçado no barco que o leva ao seu destino, se desloca num universo azul denso, não é só a noite que é exprimida; mas também o medo que o espectador sente frente a esta criatura que escapa ao seu entendimento. Tudo está azul: o mastro do barco bem como o rosto e as mãos de Nosferatu. É como se a cor tivesse penetrando nos poros da sua pele. E é essencialmente o que se passa para todas outras cenas dos filmes tintados (ou virados)... O rosto azul de Nosferatu é aterrador pela sua expressão da morte e de impassível frieza. Se a imagem tivesse sido vermelha, o espectador tinha talvez percebido uma efervescência de sensações expressas por Nosferatu. Mas Murnau queria fazer deste corpo um corpo desumanizado, e o azul esvazia o

> espaço de possível vincos de textura. A cor vermelha é uma cor que chama aos picos e ao relevo porque a sua expressão se prolonga até ao olhar do espectador. É uma cor pregas, como a cor laranja, que ao mesmo tempo, esconde formas afectivas (GIL, 2002).

O puro cinema expressionista não "morreu", ele teve suas características diluídas em outros contornos cinematográficos voltados para o mercantil. Como muitos diretores foram para Hollywood fugindo das perseguições nazistas, terminaram adequando a linguagem expressionista ao circuito comercial. Sem contar que esse gênero de filme acabou influenciando outros gêneros como o cinema Noir dos anos 40 e o Novo Cinema Alemão do final dos anos 70 e início dos anos 80. Sem contar as novas mídias como os videoclipes musicais que utilizam muito das artes expressionistas para criarem as suas atmosferas de luzes e sombras, um bom exemplo disso é o vídeo *Outside* da banda norte-americana Red Hot Chili Peppers que transfigura para os anos 90 a releitura do filme *O Gabinete do Dr. Caligari*.

> O expressionismo permanece, assim, o mais rico de todos os estilos das vanguardas cinematográficas, mesmo quando diluído nas produções comerciais, que não souberam revelar o segredo das deformações nem explorar o potencial de transformação da imagem expressionista em movimento. Mas, os cenários de pesadelo e loucura continuarão perturbando as boas conseqüências, apaziguadas com a normalidade de seu realismo: d' O Gabinete do Dr. Caligari escapou um grito que ecoará para sempre (GUINSBURG, p.541, 2002).

Referências:

BARSALINI, Glauco . Nosferatu: uma personagem romântica com elementos expressionistas. Intellectus. Revista Acadêmica Digital das Faculdades UNOPEC, Jaguariúna/SP, v. Ano 4, p. 152-159, 2008.

BERNARDET**,** Jean-Claude. O que é cinema. São Paulo. Brasiliense. 1996.

ROBINSON**,** David. O gabinete do Dr. Caligari (Das cabinet des Dr. Caligari). Tradução: José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro. Rocco. 2000.

GAY**,** Peter. A Cultura de Weimar. Tradução: Laura Lúcia da Costa Braga. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1978.

GIL, Inês. A atmosfera fílmica como consciência. RECIL. Repositório Científico Lusófona, 2002.

GUINSBURG, Jacó. O Expressionismo. São Paulo. Perspectiva. 2002.

LOURO, Guacira Lopes. O Cinema como pedagogia. In; LOPES, Eliane. M.t.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autentica 2003.

MARTINS, Alice Fátima. Imagens do cinema, cultura contemporânea e o ensino de Artes Visuais. In; OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (Org). Arte, educação e cultura. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2007.

MODRO, Nielson Ribeiro. Cineducação: Usando o cinema na sala de aula. Joinville, SC. Casamarca Design Editorial, 2005.

NAPOLITANO, Marcos. Como usar o cinema na sala de aula. São Paulo. Contexto. 2009.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo horizonte. Autêntica. 2009.

Nosferatu: Uma Sinfonia do Horror/1922/ Alemanha/ direção: Friedrich Wilhelm Murnau/ Continental Home Vídeo.

O Gabinete do Dr. Caligari/1920/ direção: Robert Wiene/ Continental Home Vídeo.

Ronaldo da Silva

Atualmente está cursando Licenciatura em Artes Visuais pela (UFPE) e Licenciatura em História pela (UPE). Tem experiência em mediação de museu e setor administrativo, atualmente, possui uma bolsa no setor do PIBIC da UFPE. Faz parte do grupo de pesquisa: Arte, Educação e Diversidade Cultural - UFPE, na linha de pesquisa: Práticas Pedagógicas e Processos Criativos no Ensino de Arte, tendo como orientadora Maria Betânia e Silva.

TÍTULO: REVELAR HISTÓRIAS E INTERVIR NA PAISAGEM URBANA: UMA POSSIBILIDADE DE PERTENCER

Autores: Marcia do Valle Lopez

Assessoria a Instituições Educacionais Vera Cruz

marciavlopez@uol.com.br e **marcia@veracruz.edu.br**

http://lattes.cnpq.br/9740805563530131

Maria Claudia Milan Robazzi

Escola Vera Cruz

mcrobazzi@gmail.com

http://lattes.cnpq.br/5134706080778686

RESUMO: Este artigo traz reflexões sobre o alcance da educação do olhar no processo de ensino-aprendizagem de Arte na Educação Básica. Quando os estudantes atuam como investigadores e pesquisam soluções para comunicar o que percebem e pensam, apuram seu olhar e ampliam seus conhecimentos e sua sensação de pertencimento ao lugar onde habitam. O projeto elaborado em 2011 pela Assessoria Vera Cruz[1], deverá ser implementado em escolas públicas na cidade de São Paulo. As ações tiveram como foco a qualificação das experiências de estudantes e professores do Ensino Fundamental II em temas ligados à área de Arte. Aos primeiros, foram propostas experiências de investigação e representação através de conteúdos da linguagem visual, e, aos segundos, foi proposta uma parceria na elaboração e desenvolvimento de um projeto de trabalho.
Palavras-chave: ARTE – EDUCAÇÃO – INTERVENÇÃO URBANA

[1] A Assessoria Vera Cruz é um núcleo do Instituto Superior Vera Cruz, situado na cidade de São Paulo. Presta serviços a instituições de ensino públicas e privadas, e organizações não governamentais, no intuito de contribuir para a qualificação da educação.

ABSTRACT: This article reflects upon the sight education in the teaching-learning process of Art in the Primary and Secondary School. When the learners act as researchers and look for solutions to communicate what they realize and think, they refine their look, amplify their knowledge and their sense of belonging. The project was designed in 2011 by Vera Cruz Advisory and should be implemented in government schools in São Paulo city. The focus was to increase the quality of learners' and teachers' experience. To the former, the proposal was to perform an investigative experience and the representation through the contents of visual language; to the latter, the proposal was to develop a partnership in order to elaborate and develop a working project.
Keywords: Art – Education – Urban Intervention

É patente a distância entre o que hoje é esperado como participação compromissada do jovem e as possibilidades de protagonismo oferecidas nos grandes centros urbanos. O sentimento de não se perceber autorizado a atuar na cidade, é facilmente constatado. O mundo contemporâneo oferece uma superabundância de imagens multimidiáticas que não colaboram necessariamente para o exercício de estar atento, de constituir um olhar sensível.

Quarenta estudantes de Ensino Fundamental II de uma escola pública (EMEF), seu professor de Arte e os formadores da Assessoria se reuniram num esforço de evidenciar a potência do ensino de Arte na promoção de um olhar sensível, voltado para o lugar em que se habita.

Adotou-se, na composição da proposta, que os estudantes, quando solicitados a assumir o papel de investigadores e protagonistas de seu processo de aprendizagem, podem produzir registros que se constituam em matéria-prima para a reflexão e a análise compartilhada entre seus pares e com seus professores.

A elaboração de um projeto didático com conteúdos de ensino de Artes Visuais proporcionaria aos alunos uma ampliação do olhar, uma qualificação do pensamento visual e uma configuração desse olhar na produção plástica visual. Ao serem

solicitados a elaborar um projeto de comunicação visual usando os tapumes de uma edificação[2] nas proximidades da escola, os estudantes de uma EMEF enfrentariam um tipo de suporte mais amplo do que aqueles que normalmente têm acesso. Pela acentuada visibilidade permitida pelo suporte, exercitariam o compromisso de intervir num espaço que, embora privado, pertence à paisagem urbana, sendo, portanto, público. Essa intervenção afetaria moradores e transeuntes do bairro, funcionários das edificações e futuros moradores.

A ideia de **lugar** foi o ponto de intersecção entre esses tantos atores citados. Observadas diversa abordagens da geografia foi adotada dos estudos de Ferreira que compreender o lugar é

> [...] compreender uma relação possível entre questões políticas e econômicas e teias de significações e vivências expressas localmente, sem perder-se de vista suas relações estruturais globais ou as novas relações espaciais determinadas por um mundo em constante mutação. (FERREIRA, 2000, p. 81)

Essa abordagem apontava a importância do tipo de relação que os sujeitos estabelecem com o lugar que habitam, refletida diretamente na sensação de pertencimento que virão a constituir.

As pessoas que usam, passam e moram em um lugar constroem com ele uma relação dialógica: imprimem mudanças, deixam marcas pessoais, constroem suas próprias histórias, tecem relações com pessoas e com o ambiente e são por eles tecidas. É fato que, viver cotidianamente o lugar torna despercebidos muitos elementos que o constituem. Mas, à medida que se intenciona o olhar, pode ser possível a descoberta de imagens significativas. Trata-se, portanto, de montar um caminho de redescobertas e resignificações – as histórias e marcas desveladas

[2] A You,Inc Incorporadora e seus parceiros parceiros Tibério Construtora e Concord Incorporadora patrocinaram integralmente o *Projeto Revelar histórias: intervir na paisagem*, que faz parte da iniciativa de ação social "Pessoas fazendo Arte" .

podem ser compartilhadas entre os que habitam, os que transitam, os que passaram ou passarão a habitar e a transitar.

Os formadores, percebiam um duplo não saber: desconheciam qual e como era estabelecida a relação entre os alunos da EMEF e o lugar que habitavam; e, por não pertencerem a esse lugar enquanto moradores ou usuários, não possuíam elementos para estreitar o diálogo inicial com os alunos. Portanto, era importante para eles construir também um repertório próprio, a partir de um olhar cuidadoso.

Do conceito de lugar surgiram diretrizes norteadoras das ações com alunos: era preciso que revisitassem o espaço para encontrar elementos visuais, marcas e histórias através da arquitetura, nomes das ruas, moradores antigos, buscando registrar suas características e uma vez que as histórias reveladas pelos estudantes seriam exibidas nos tapumes, era necessário que fosse assumido o compromisso com um produto final, esteticamente composto para uma intervenção na paisagem urbana.

A aproximação com o universo da **Arte Contemporânea** foi também uma das diretrizes adotadas, por tratar-se de trabalho a ser desenvolvido com adolescentes, que possuem autocríticas, por vezes paralisantes, em relação as suas produções acrescidas a baixa utilização de recursos materiais variados. Era esperado que essa aproximação permitisse o alargamento das possibilidades de criação e apropriação de imagens, utilizando diferentes instrumentos; valorizando o processo de produção, a expectativa de comunicação e as experiências dos sujeitos; nesse universo, a arte seria entendida como uma pluralidade de estilos e de linguagens, permitindo a convivência na e com a diversidade.

Os formadores estavam convencidos da potência dos estudantes para produzir imagens a serem ampliadas e alocadas nos 130 metros de tapume de uma edificação localizada em um bairro de São Paulo. A localização permitia grande visibilidade, pois era próxima à estação do metrô, aos trens urbanos, com passagem de carros e pedestres. A elaboração de um **projeto didático de área**, tal como

definido por Delia Lerner (2002), foi eleito como opção didática que poderia apontar transformação nas práticas de ensino da área nas escolas, provocar a documentação e a reflexão dos educadores entre si e destes com os estudantes.

O fluxo das ações do projeto didático foi delineado em duas grandes etapas, com largueza que permitia flexibilidade suficiente para revisões e transformações. Cada grande etapa previa nove encontros de educadores e alunos e era composta por três momentos cada.

O primeiro momento teve por foco a aproximação dos alunos com as intenções do projeto e a sua constituição como um grupo de trabalho. Promoveu vivências para aguçar as percepções com relação ao que não é cotidianamente perceptível no entorno. Para tanto, foram realizadas atividades de desenho de observação, busca e composições com fragmentos de objeto e sons da escola. Privilegiou-se a interação entre pares, as produções individuais, dialogando com as produções em grupo, e a apreciação dessas produções compartilhadas com o grande grupo.

Num segundo momento, chamado de “Expedição”, foi preparada com os alunos uma saída de investigação pelo bairro, na busca de histórias potentes a serem comunicadas nos tapumes. No terceiro momento foi dada ênfase à produção e finalização dos trabalhos visuais.

Aos estudantes, foi proposta uma situação de ensino-aprendizagem de Arte diferenciada da que estavam acostumados: tempos de encontro com duração de 90 minutos, em vez dos tradicionais 50 minutos; espaço organizado de modo flexível, favorecendo a interação entre estudantes, e não com mesas e cadeiras organizadas em linhas e colunas; foram disponibilizados materiais expressivos variados, permitindo o alargamento da exploração; produções em grupo ou individuais dialogaram com a análise e a intervenção verbal de todos.

Era proposto, um trabalho coautoral de professores e estudantes. Sabia- se que a produção imagética destes últimos seria mais potente e teria maior significado pessoal se os educadores conseguissem promover para todos os alunos condições

de sensibilização do olhar, e interviessem ao mesmo tempo com cada estudante, para que se fortalecesse e avançasse a sua possibilidade de produção.

O fluxo dos encontros foi intencionalmente ritualizado: iniciava-se em um círculo em que a pauta do dia era proposta e discutida. A seguir, passava-se para o semicírculo, momento em que era feita a apreciação de imagens de artistas "convidados" para aquele momento singular. Mais adiante, em mesas circulares, iniciava-se a produção. Para a apreciação final e o encerramento voltava-se novamente ao grande círculo.

A primeira edição do projeto

A sala de leitura foi o único espaço possível para se criar uma oficina de arte, no contraturno do horário regular dos alunos. O professor de Arte da escola anunciou aos alunos de 6° e 7° anos a proposta. Com inscrição livre, foram montados dois grupos de 20 estudantes cada um.

Logo nos primeiros encontros, os alunos foram bastante receptivos às propostas de produção. Como tinham pouca familiaridade com a apreciação de obras de arte, o aumento de repertório passou a ser urgente, para que pudessem ter referências alargadas para a produção. Os estudantes foram compreendendo o fluxo dos encontros e, aos poucos, passaram a respeitar a fala dos colegas, a ouvir com atenção e aos poucos ousaram arriscar algumas análises de obras contemporâneas. O acolhimento possibilitou a criação de um ambiente crescente de coragem e de liberdade para a experimentação na produção plástica, sem deixar de lado os desafios da produção artística e o diálogo entre a produção dos estudantes e as obras de artistas contemporâneos.

Foram realizadas duas expedições, com os grupos organizados em funções pré-definidas coletivamente: um coletor de fragmentos, um desenhista, um fotógrafo e um repórter. Nesse momento, ficou evidente a pouca fluência da expressão oral dos alunos e a timidez ao apresentar seu ponto de vista ou suas descobertas. As conversas prévias revelaram estudantes com uma imagem depreciativa do entorno,

usavam frases-chave esvaziadas, sem a devida apropriação de conteúdo: a poluição como grande vilã, a natureza inexistente, a pichação que enfeia, as pontes representando apenas perigo à segurança, as casas antigas tidas como feias, a proximidade com o rio Tietê provocando muitos problemas.

Na primeira expedição, o percurso foi baseado no interesse imediato dos alunos e a escolha dos temas foi livre. Na segunda expedição, foi estabelecido para o percurso e temas, foco mais preciso. Tanto o percurso como os objetos de pesquisa foram previamente acordados e escolhidos coletivamente: o padeiro, os porteiros, os moradores e as casas antigas, os vendedores ambulantes, o carteiro, os edifícios, o *shopping* e as escolas.

Figura 1: Estudantes colhendo informações no entorno da escola e da edificação – Fotos Bianca Veronese

Durante as expedições, os estudantes se portaram como investigadores, intencionaram seus olhares e, com a mediação dos professores, foram desconstruindo a ideia inicial de que o bairro era um lugar difícil e feio de se viver.

Ao analisar o material coletado, os alunos foram provocados a questionar o que gostariam de comunicar para as pessoas que habitavam o lugar. Foi iniciado, então, um percurso que uniu os caminhos do processo criativo artístico: experimentações do material expressivo voltadas para um projeto e um objetivo que dialogam com a necessidade de comunicar as questões relevantes descobertas na investigação.

O projeto tinha um compromisso com o produto final, mas a liberdade e abertura

expressivas proporcionaram a adoção de caminhos diferentes e únicos, possibilitando a cada um apresentar suas necessidades de configuração, criando, portanto, uma significação específica. Quando crianças e jovens percebem um sentido nos desafios e uma abertura para escolher seu caminho de criação, respondem de forma interessada.

Entendemos que o processo criador pode gerar uma compreensão apurada do projeto estético pessoal, podendo proporcionar ao artista um conhecimento de si mesmo. Os processos ocorridos dentro da oficina de arte, com jovens, possuem semelhanças com o processo criativo de um artista. Ambos partem de uma investigação do mundo, do cotidiano para recolher material a ser pensado para a expressão imagética. A cada trabalho realizado, no qual a subjetividade ganha forma, ambos apreendem algo de si mesmos. O percurso criativo na infância, tem suas especificidades – a experiência de configuração ultrapassa e prescinde o planejamento. A aprendizagem ocorre no "fazer", na experiência, no momento de configuração.

A periodicidade semanal do trabalho solicitou, também, uma estratégia, para que o vínculo dos alunos com o trabalho fosse fortalecido. Para isso, foi elaborado, um registro da memória do encontro anterior montados como um cartaz, e expostos nos murais da escola, eles permitiram um alinhavo entre as ações do grupo e deram visibilidade à produção dos alunos para toda a escola.

Todas as produções finais foram utilizadas para a composição do mural. Dois grupos de alunos que escolheram o mesmo tema de investigação – as escolas – servirão, a seguir, como exemplo.

O primeiro deles pesquisou a própria escola. Mantiveram a forma e a cor base do prédio, mas enriqueceram com cores as janelas, com flores e colocaram muitos livros ao redor da escola, de alto a baixo. O título "Chovem livros na escola", sintetizou o "pode ser", o suposto, o imaginado.

Figura 2 e 3: Registro do processo de elaboração de uma imagem sobre a experiência vivida na expedição no entorno da escola– Fotos Patrícia de Castro Cardoso

O outro grupo ficou marcado pela experiência desagradável de visita a uma escola da rede privada, na qual não foram recebidos. Realizaram apenas os registros da área externa. Essa experiência negativa pôde ser reelaborada durante o processo criativo: os muros foram quebrados, as grades retiradas, luzes e alunos surgiram das janelas. Que imagem de escola desejavam comunicar? O título escolhido mostrava: “Escola é liberdade”.

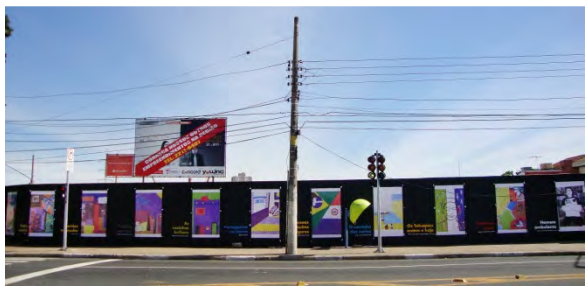
Figura 4 e 5: Registro do processo de elaboração de imagem sobre a experiência vivida na expedição ao entorno da escola – Fotos Patrícia de Castro Cardoso

O uso como suporte, dos 130 metros de tapumes constituiu, por si só, em um grande desafio. Confirmou-se, então, que quanto mais as proposições de projetos de arte ultrapassam as fronteiras das limitações tradicionais, de temas por faixas etárias ou por gênero, mais desafiam e mobilizam os jovens, pois indicam a crença em sua potência de produção. Para os professores, os tapumes acolheram um

grande mural expositivo do processo de produção artística de alunos para a cidade de São Paulo.

Considerações Finais

Sensibilizar e apurar o olhar é o objetivo natural de um projeto que envolva imagem. O projeto "Revelar Histórias – intervir na paisagem" teve resultados muito positivos, pois gerou um olhar do entorno de qualidade, o pensamento visual para materializar esse olhar em trabalho plástico, o sentimento de pertencer e ter o direito de protagonizar no espaço. O mural instalado nessa equina do bairro fala por si só.



Figuras 6 e 7: Murais no dia da inauguração – Fotos de Patricia de Castro Cardoso

Alunos de outras EMEFs, em outros bairros, iniciarão novas edições do projeto. O que abre espaço para outras questões, como: Que aproximações serão possíveis entre as produções artísticas de alunos de vários pontos da cidade de S.Paulo, todos eles revelando histórias dos lugares que habitam? Que condições relativas ao ensino de Arte em escolas poderão ser ressaltados como imprescindíveis?

Mesmo sendo essa experiência a primeira de uma série, alguns aspectos merecem registro para reflexão. Há quatro condições fundamentais para a realização das atividades de Arte possa ir de encontro aos conteúdos expressos nos referenciais curriculares nacionais/locais: o espaço, os materiais expressivos, a duração do encontro e o número de alunos.

A ausência de um **espaço próprio** para atividade de Arte é frequente nas escolas, especialmente nas públicas. O que pensar disso? Quando o espaço é compreendido como condição facilitadora da expressão, visando à diversidade de práticas e de

respostas, essa concepção deve ser impressa na sala de arte montada para os alunos. Essa experiencia reiterou a necessidade de se ter um espaço adequado. Conseguiu-se adequar a sala de leitura, num movimento de monta desmonta a cada encontro, que dadas as limitações que ele impunha , as proposta foram adaptadas, sempre no sentido restritivo ao alargamento das experiências e das soluções dos estudantes.

A capacidade criativa dos estudantes pode ficar subdimensionada sem a presença de **materiais expressivos** diversificados, de qualidade, organizados de modo a facilitar o trânsito e independência dos estudantes. A evolução da capacidade de produção dos estudantes nessa edição do projeto justifica essa observação. Há uma ausencia de materiais expressivos nas escolas públicas. Evidenciou-se que esses estudantes pouco trabalham com tintas, giz, lápis e papéis diferenciados nas aulas regulares. O material de uso individual distribuído a todos acaba se tornando material base para produção na área, empobrecendo propostas e soluções.

O projeto trabalhou com 20 alunos em cada grupo, número apropriado para que o professor pudesse intervir com qualidade, atendendo demandas específicas, na perspectiva do respeito à diversidade e à abrangência de respostas. Um número adequado de alunos pode ser encorajador, para que os professores ousem em suas aulas, com propostas mais desafiadoras.

Não menos importante é o tempo destinado à aula. A atividade de Arte demanda tempo para a explicitação de conceitos e procedimentos, apreciações e diálogos sobre obras de artistas, produção propriamente dita, acondicionamento dos trabalhos em andamento, socialização das produções e/ou percurso e a reorganização do espaço e dos materiais. A duração de aula de 90 minutos deve ser considerada mínima, para que as atividades de um encontro possam ser contempladas de forma respeitosa para com as crianças e jovens.

Entendemos que as condições infraestruturais são fundamentais para propiciar um desenvolvimento autoral expressivo e adequado. A área de Arte precisa passar a

ocupar nas escolas o lugar de importância que, de fato, tem. A proposta, que resultou dessa ideia, de desafiar adolescentes a compor uma produção pública e responsável não poderia ter sido melhor, pois foi aberto aos alunos espaço para a atuação como pessoas que, pertencentes à cidade, zelam por ela e ganham a possibilidade, tão rara nos centros urbanos, de protagonismo.

Referências

FERREIRA, Luiz Felipe. Acepções recentes do conceito de lugar e sua importância para o mundo contemporâneo. In: Revista *Território*, Rio de Janeiro, ano V, n. 9. p. 65, jul/dez, 2000.

HOLM, Anna Marie. *Fazer e pensar Arte*. São Paulo: Museu de Arte Moderna, 2005.

LERNER, Délia. *Ler e escrever na escola*: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SALLES, Cecília Almeida. *Gesto Inacabado*: processo de criação artística. 1. ed. São Paulo: Fapesp, 1998.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

_____. *Acasos e criação artística*. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

Marcia do Valle Lopez é pedagoga formada pela PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). Foi professora de Ensino Fundamental e Superior e, como coordenadora da educação infantil, trabalhou por 20 anos com desenvolvimento curricular e formação de professores. Atua na gestão de projetos para a melhoria das propostas educativas de ONGs e instituições de ensino privadas e públicas. Coordena a Assessoria a Instituições Educacionais Vera Cruz.

Maria Claudia Millan Robazzi é Arte-educadora formada pela UNESP , com especialização em Educação Lúdica pelo Instituto Superior de Educação Vera Cruz. Há 25 anos atua como professora de Arte no Ensino Fundamental. Atualmente ensina Arte na Escola de Aplicação da FEUSP (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo) e na Escola Vera Cruz. Na Assessoria a Instituições Educacionais Vera Cruz, desenvolve projetos de formação de educadores.

O DIÁLOGO ENTRE ARTE E EDUCAÇÃO NO ENSINO ESPECIALIZADO: O PAPEL DA ARTE NO PROCESSO DE ENSINO DAS APAES.

Carlos Alberto Ferreira da Silva
Universidade Federal da Bahia
carlosferreira1202@yahoo.com.br
http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4299769J6

RESUMO:
O presente artigo visa apresentar o processo de estágio realizado na Escola de Educação Especial Farmacêutico Hélio Harmendani, mais conhecida, como Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Ouro Preto (APAE Ouro Preto) ao longo do período de graduação em Artes Cênicas – Licenciatura. Assim, as práticas pedagógicas tinham como público crianças, adolescentes e adultos com deficiência. Neste trabalho serão contextualizadas as observações efetuadas sobre a escola, de modo a apresentar sua importância para a cidade e para a educação. Nessa mesma perspectiva, dois exemplos de professoras de artes desta instituição serão abordados como análise neste artigo, sendo a primeira, a Professora A, que trabalha no Recanto da Cerâmica – Artes Plásticas, e a segunda, a Professora B, que trabalha na Sala de Artesanato.

Palavras-chave: Educação Especial; Arte; Ensino.

ABSTRACT

This article presents the process of training held at the School of Special Education Pharmacist Helium Harmendani, better known as the Parents and Friends of Exceptional Association of Ouro Preto (Ouro Preto - APAE), over the period of graduation in Performing Arts - Degree. Thus, the pedagogical practices used to include children, adolescents and adults with disabilities. This work is contextualized with remarks made about the school, so as to present its importance to the city and to education. By the same token, two examples of arts teachers of this institution will be approached as the analysis in this article, the first, the A Professor, who works at the Corner Ceramics - Arts, and second, Professor B, who works in the HandCraft Room .

Keywords: Special Education, Art, Teaching.

OS CRIADORES

A história das APAEs, de acordo com o site da federação das APAEs, surge a partir do posicionamento de uma senhora, Beatrice Bemis, que havia chegado ao Brasil procedente dos Estados Unidos. Mãe de uma menina com Síndrome de

Down, ficou admirada em sua chegada ao país por ter percebido, que não existia um lugar apropriado para auxiliar aos deficientes, pois em seu país já existiam algumas fundações que atendiam a estas pessoas. Motivada por esta questão reuniu um grupo de amigos, professores e médicos e fundou no Brasil, em 1954, a primeira sede da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais na cidade do Rio de Janeiro. Em 1956, a primeira sede da APAE chega a Minas Gerais, na cidade de São Lourenço, no sul do estado. Atualmente no Brasil existem 23 Federações das APAEs e mais de duas mil APAEs distribuídas em todo o país, que propiciam atenção integral a cerca de 250.000 pessoas com deficiência[1].

Em Ouro Preto, a APAE existe desde 1983, 29 anos após a sua primeira fundação no Rio de Janeiro. Atualmente, a APAE Ouro Preto agrega em sua instituição alunos da cidade de Ouro Preto e Itabirito. A instituição possui uma identidade em que predomina o contexto social, pois desde sua formação conta com o apoio de amigos, médicos e professores que se unem em prol de ajudar pessoas com deficiência. Além dessa ajuda, os governos municipal e estadual contribuem com o auxílio de profissionais remunerados com professores, auxiliares de cozinha e limpeza. O dinheiro nem sempre é tanto quanto atribuído a uma Escola Básica (municipal ou estadual), sendo assim, hoje em dia muitas APAEs estão tornando-se escolas especializadas, até mesmo para que os recursos destinados às escolas possam ser equiparados. Entretanto, não é intuito discorrer essa modificação formal, política e econômica, mas relatar a importância da arte na educação em meio a todo este viés que caracteriza a APAE.

TOCANDO O ESPAÇO ESCOLAR

A APAE Ouro Preto é uma escola que atende alunos com deficiência, que não são atendidos em instituições de Ensino Fundamental ou Médio, por necessitarem de uma atenção diferenciada, ou seja, profissionais tanto da área

[1] Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. Site da Federação Nacional das APAEs. Disponível em: <http://www.apaebrasil.org.br/artigo.phtml?a=2>. Página Consultada em 02/09/2011.

educacional, quanto da saúde como fonoaudióloga, terapeuta ocupacional, psicólogo, médicos e toda uma equipe que viabilize e garanta a qualidade de vida e estudo das pessoas atendidas. Dessa maneira, muitos deles acabam indo para estas escolas especializadas, por exemplo, APAE ou instituições que trabalham com deficientes, a fim de garantir um melhor desenvolvimento, desde a alfabetização até a estimulação corporal. Assim, a APAE apresenta um âmbito educacional diferenciado do ensino básico, ou seja, muitos alunos da instituição encontram-se numa idade mental diferenciada da idade cronológica, sendo que ambas não se correspondem, na maioria das vezes. Alguns casos tornam-se específicos, devido a deficiências mais graves e complexas, fazendo com que os alunos tenham certa prioridade em frequentar escolas especializadas.

A APAE Ouro Preto é uma escola que atende crianças, adolescentes, jovens e adultos, portadores de distintas deficiências, que não integram as instituições de Ensino Fundamental ou Médio, devido a necessidade de uma atenção diferenciada do professor no processo de formação educacional, unida a participação e atuação de profissionais da área da saúde, que acompanhem a formação e desenvolvimento de cada aluno.

Dessa maneira, muitos acabam indo para estas escolas especializadas, a fim de garantir um melhor desenvolvimento, desde a alfabetização até o estímulo corporal. Isto ocorre porque os alunos precisam do acompanhamento de profissionais específicos, tais como fonoaudióloga, terapeuta ocupacional, psicólogo, médicos e toda uma equipe que viabilize e garanta a qualidade de vida e estudo das pessoas atendidas.

Assim, a APAE apresenta uma dimensão educacional diferenciado do ensino básico, ou seja, muitos alunos da instituição encontram-se numa idade mental diferenciada da idade cronológica, sendo que ambas não se correspondem, na maioria das vezes. Alguns casos tornam-se específicos, devido a deficiências mais graves e complexas, fazendo com que os alunos tenham certa prioridade em frequentar escolas especializadas.

Na cidade de Ouro Preto, o aluno, além de ter um atendimento especializado com todos os profissionais mencionados anteriormente, frequenta uma escola em que durante cada ano são investidos recursos de empresas, que assumem como responsabilidade garantir uma melhoria na educação. Atualmente, a APAE Ouro Preto tem por volta de 11 salas de aula, uma sala para atendimento fonoaudiólogo, uma sala para atendimento de terapia ocupacional, um consultório dentário, uma quadra de futebol, um atelier para produção de cerâmicas, um pequeno canteiro de plantio de couves, de cebolinha, de chás, que são utilizados para consumo próprio, uma secretaria para diretores e pedagogos e um refeitório. Esta preocupação com o ambiente escolar proporciona ao aluno a melhoria nas suas atividades cognitivas, físicas e mentais.

O foco neste trabalho perpassa pela observação realizada neste espaço escolar, com ênfase no trabalho desenvolvido por duas professoras de arte. A Professora A, educadora e professora da APAE há mais de 25 anos, trabalhando com os alunos no âmbito artístico, além de contribuir veemente para os afazeres da Escola, desenvolve um trabalho no Recanto da Cerâmica – Artes Plásticas, uma galeria de arte que possui: um forno de tijolo, que é utilizado para queimar as obras produzidas; estantes onde se colocam as obras em um período de pré e pós-produção; uma mesa para a confecção dos trabalhos artísticos à partir da matéria prima da argila; e um tanque. A Professora B, educadora e professora da APAE há mais de 20 anos, trabalhando com alunos atividades artísticas e de alfabetização, atualmente, trabalha na Sala de Artesanato, organizada com 3 mesas, nelas são distribuídos diversos tipos de materiais que vão desde tecido até agulhas, fitas, cola, tintas, madeiras, tesouras, dentre outros, que são utilizados para confeccionar tapetes artesanais, panos de prato, trabalhos com crochê, entre outros produtos.

Os alunos são distribuídos a partir das indicações da professora. Iniciam as atividades tendo as mãos como foco ativo nas produções artísticas. A mão toca o objeto artístico que está sendo construído, e a partir dessa experimentação e movimentação, potencializa-se uma relação entre o sujeito e o objeto.

O espaço físico da instituição, nos últimos 10 anos, passou por um grande progresso, pois, nas salas de aula, além do material oferecido aos alunos, têm armários, mesas, cadeiras e brinquedos pedagógicos, a fim de estimular o desenvolvimento do estudante. No entanto, o espaço dentro da sala de aula é pequeno para atender determinado número de alunos e também por necessidade de ter uma sala específica para os professores realizarem suas atividades, muitas delas são extremamente reduzidas impossibilitando ás vezes o trabalho de arte nestes espaços. O ideal seria que a APAE Ouro Preto tivesse um espaço específico para a realização destas atividades, que segundo Maria Helena Ferraz e Maria Filisminda Fusari apresentam a importância de um espaço artístico nas escolas,

> Nas escolas, o espaço de arte deve ser o espaço de criação e conhecimento cultural. É o local que guarda os materiais e trabalhos dos alunos. O local pode oferecer para os estudantes a apreensão de conteúdos com seu silêncio, ruídos, sons, luminosidades, cores, texturas, aromas, imagens ou ser apenas o refúgio da introspecção criadora. Pode ser o local definido no edifício da escola ou indicado pessoalmente para a finalidade de arte; pode ser ainda interno ou externo, aproveitando a natureza como palco e platéia (FERRAZ e FUSARI, 2009, p.156).

Tendo em vista estas necessidades apontadas pelas autoras Ferraz e Fusari, ao defender o espaço de arte como um lugar de atividades direcionado ao processo criativo e imaginativo é de suma importância que este seja estimulante, instigante e motivador; é de desejo da instituição, mas devido à estrutura enrijecida, ou seja, formatada, tornam-se difíceis possíveis alterações. Fazendo com que as escolas possam se atentar por um espaço que seja de importância para os discentes, de modo que, eles possam explorar e vivenciar o processo de arte de forma mais aprofundada. Mas tal ação é possível ser encontrada nas salas das Professoras A e B, pois como o foco é o trabalho de arte, os alunos quando nas salas participam efetivamente das ações realizadas pela professora, juntamente com os estudantes.

Ao recorrer aos Parâmetros Curriculares Nacionais é possível compreender a necessidade das escolas oferecer um espaço para a realização das atividades, um espaço mais livre e mais flexível para que a criança possa ordenar-se de acordo com a sua criação (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, PCN, 1997, p. 70). Em

síntese, a APAE Ouro Preto, apesar de seus limites estruturais, viabiliza aos processos artísticos, e as possibilidades para o seu desenvolvimento, tornando o espaço de criação aos alunos convidativo para a realização das atividades.

Analisando a relação entre funcionários dentro da escola é possível perceber uma união entre coordenação, supervisores, professores e funcionários, pois o diálogo entre estes funcionários acontece com fluência. Antes de iniciarem suas práticas diárias, na maioria do tempo, há uma reunião no pátio onde são passadas as informações e em seguida fazem uma oração em conjunto. No entanto percebo por parte de alguns profissionais, um distanciamento em relação ao aluno, ou seja, no diálogo do professor com estes alunos e no que diz respeito à forma de interação, quando são trazidas questões que sejam pertinentes a ambos.

Talvez pudesse haver um pouco mais de diálogo por parte de alguns professores, para criar uma relação horizontal entre professor e aluno. Infelizmente, essa questão é discutida não somente em escolas especializadas, mas em todo o espaço escolar, pois grande parte destes acontecimentos surgem devido à formação do professor.

Na APAE Ouro Preto, alguns professores parecem apenas passar a informação ao aluno, como se ele fosse uma “tábua rasa”. Assim, para fomentar a ideia sobre o processo educacional presente em algumas instituições de ensino especializado, trago para esta discussão os pensamentos em torno da concepção objetivista, a qual propõe que o conhecimento se realiza nas experiências que partem do mundo dos objetos, ou seja, irá derivar direta ou indiretamente das experiências sensoriais, que para Burrhus Frederic Skinner são comportamentos operantes, que “incluem todos os movimentos de um organismo, dos quais se possa dizer que, em algum momento, têm efeito sobre ou fazem algo ao mundo ao redor” (Skinner apud MAIA, 2008, p. 32).

Deste modo, o sujeito partindo desta perspectiva se comporta como um mero receptor, que reage passivamente às impressões do meio físico ou social, ou seja, nesta concepção educacional encontra-se uma forma de trabalhar a repetição como instrumento para o conhecimento. Olhando por este ângulo, Maria Teresa de

Assunção Freitas, alega que esta corrente busca vertentes do behaviorismo, que se responsabiliza por uma abordagem mecanicista do processo ensino/aprendizagem, reduzindo a ação do sujeito e sua autonomia diante de um ambiente controlador (FREITAS, 1994, p. 4).

Nesse sentido, algumas descrições serão apresentadas sobre as tendências pedagógicas predominantes no trabalho docente das professoras A e B, de modo que possamos identificar o processo ensino/aprendizagem utilizado pelas docentes com os alunos.

Por fim, o objetivo da escola é estimular o aluno a partir de suas deficiências e fazer com que o mesmo atinja seu desenvolvimento no âmbito escolar. (Projeto Político Pedagógico, Escola de Educação Especial Farmacêutico Hélio Harmendani, 2010).

Partindo deste ponto a APAE Ouro Preto consegue atingir estes critérios com a figura importante do professor, que tem um papel centrado no projeto pedagógico da escola e que retrata a importância dele no desenvolvimento educacional do aluno. O projeto político-pedagógico (PPP) da APAE Ouro Preto traz os resultados das reflexões, das participações dos docentes, dos pais e alunos, além do trabalho de uma equipe comprometida com os resultados educacionais, tendo por objetivo direcionar uma ação intencional na contribuição e no desenvolvimento do aluno no ambiente escolar.

Esta proposta busca alternativas viáveis à efetivação de uma ação integrativa, de modo que, expresse a filosofia da escola entendendo que o processo educacional é parte fundamental e determinante na formação do cidadão.

Diante do PPP, o trabalho do professor afetará no desenvolvimento educacional do aluno, pois seus trabalhos e direcionamentos partem das práticas utilizadas junto aos estudantes, trabalhos estes que são voltados para atividades de memorização, reprodução, cópia, exercícios que partem das tendências educacionais behavioristas, muitas vezes, aplicadas a estes alunos como método de aprendizagem.

Portanto, utilizando a visão da instituição, une-se aos objetivos deste artigo analisar se a arte possui um papel diferenciado da concepção objetivista, além de buscar perceber se o aluno possui uma liberdade de expressão em suas produções artísticas, revelando o papel do aluno não só como reprodutor de uma ação apresentada pelo docente, mas possibilitando a interação entre o sujeito e o objeto (Concepção Cognitivista).

De acordo com Maria Freitas, a concepção cognitivista afirma que: "o conhecimento não provém da experiência única dos objetos, nem da programação inata pré-formada no sujeito, mas das ações do sujeito sobre o objeto, frente a desafios cognitivos e situações problemáticas" (FREITAS, 1994, p.11), assim, a Concepção Sócio-histórica pensada e desenvolvida por Lev Vygotisky apresenta "o conhecimento que é construído numa relação dialética entre sujeito e objeto, isto é, entre sujeito e o meio histórico" (FREITAS, 1994, p. 15). Viabilizando uma relação mediada desde a relação do docente, com o objeto e o aluno.

Assim, essas duas concepções cognitivista e sócio-histórica poderão contribuir na compreensão das práticas pedagógicas, que agregam o sujeito no processo educacional, e não apenas o identifica como uma tábua rasa.

Conhecendo o Universo Apaeano pelo viés da Arte

No final do ano de 2006, especificamente no dia 16 de novembro, foi quando ocorreu o meu primeiro contato com a APAE Ouro Preto. Para ajudá-la, era necessário ser voluntário, assim iniciei minhas atividades na instituição. Toda quarta-feira ~~eu~~ ia pela manhã e ajudava a servir merenda, a lavar pratos e ficava com os professores na sala de aula.

Em meados de Dezembro do mesmo ano, ocorreu uma exposição de artesanato da APAE no Cinema Vila Rica (sala de cinema da cidade de Ouro Preto). Eu estava ajudando a vender os trabalhos produzidos por alunos e professores.

Neste dia, a presidente[2] da APAE, da época supracitada comentou sobre uma possibilidade de conseguir uma bolsa de trabalho via Fundação Gorceix[3] e desde então, minhas atividades passaram de caráter voluntário, transformando-se em atividades acadêmicas e de cunho pedagógico.

Diante deste primeiro contato como docente, que ocorreu neste período de 2006 a 2008, em função do Projeto Cia. da Gente[4] vejo que foi de suma importância voltar a olhar para a APAE com uma visão distanciada da sala de aula e poder atribuir um olhar de observador, buscando entender os alunos, os professores (A e B) e a direção escolar, pois o professor quando está na prática educacional deixa alguns pontos passarem despercebidos.

As aulas ministradas por mim a estes alunos eram de teatro, desta maneira, abrangiam a expressividade corporal, os trabalhos improvisacionais e a criação de jogos teatrais. O trabalho desenvolvido com teatro era realizado através de estímulos, impulsos e das ações criadas com os alunos. Já a observação dentro da escola ganha outro olhar, não voltado para o corpo como um todo, mas direcionado para "as mãos que trabalham – as mãos que movimentam – as mãos que observam", pois tanto na sala de cerâmica com a Professora A, quanto na sala de artesanato com a Professora B, a proposta das atividades partia da sensibilidade

[2] Na APAE, a organização é um pouco diferenciada do Ensino Básico, pois é eleito pela sociedade um (a) presidente que se responsabilizará pelas ações da instituição, buscando apoios e traçando convênios. Além do papel da presidente, há também diretora, vice-diretora e supervisora, cargos designados pelo Estado ou Município.

[3] Fundação Gorceix, é uma fundação pertencente à Escola de Minas, que fui criada por volta da década de 60, por intermédio de um ex-aluno. Atualmente, a Fundação age de forma direta junto a Universidade Federal de Ouro Preto, auxiliando e ajudando principalmente os alunos da Escola de Minas (Departamentos de Engenharias da UFOP). Atualmente, o programa de auxílio atende não só às necessidades dos alunos carentes da Escola de Minas, como também aos demais alunos da Universidade Federal de Ouro Preto. Nele, os estudantes desenvolvem atividades de caráter exclusivamente social e educativo, de acordo com o levantamento das demandas das instituições conveniadas. Como exemplo, o Projeto Cia. da Gente, que acontece na APAE Ouro Preto, Pastoral da Criança e do adolescente, Lar São Vicente de Paulo e Santa Casa de Ouro Preto. Disponível em <http://www.gorceix.org.br/>. Página consulta em 06/09/2011.

[4] O Projeto Cia. da Gente, vinculado a um projeto de extensão da UFOP e fomentado pela Fundação Gorceix, surgiu em fevereiro de 2007 com o objetivo de atender a quatro instituições, sendo elas, APAE (Associação de Pais e Amigos de Ouro Preto), Pastoral do Menor e do Adolescente, Lar São Vicente de Paula (Asilo) e a Pediatria da Santa Casa. O real objetivo do trabalho é relatar como a importância do Teatro é fundamental para as inter-relações sociais.

das mãos, focalizando o tocar, o sentir os objetos, o perceber os objetos com as pontas dos dedos.

Dessa maneira, os alunos partem das mãos para atingir toda uma conscientização mental e corporal para o desenvolvimento das suas atividades. As mãos não só como um componente corporal, mas a partir delas, e sejam por elas com ou sem deformidade, os alunos trabalham com o movimento das mãos a ponto de criar uma forma de manusear os artefatos e os materiais ali apresentados a este grupo.

Foram nestes encontros que iniciaram o contato com as professoras, primeiramente, pela identificação e o modo como eram realizados as atividades. Logo, o interesse excedia o campo da observação, mas aproximava da prática desenvolvida pelas docentes através de seus trabalhos. O contato se alongava por meio de trocas artísticas e experimentações com os alunos e professores.

A realização das práticas desenvolvidas parte de um diálogo que estabelece uma relação dos alunos que vão de encontro com a proposta da Professora A, que são executadas com os discentes, transformando a atividade da argila em algo conciso e reflexivo, de modo a formular questões e perguntas, favorecendo diálogos entre os alunos da turma e o trabalho da professora, que colabora com as práticas de somente movimentar a argila, mas envolver o aluno em um campo sensório cognitivo, aguçando os sentidos e a atenção através dos trabalhos propostos pela docente.

Assim, os exercícios não se tornam apenas realização de uma atividade, mas são compreendidas por um contexto maior, que envolva tanto o sujeito quanto o seu entorno, mediante a prática de articulação realizada pela Professora A. Deste modo, um ato simples de massagear a argila torna-se um processo de pensar e executar, tendo em vista que o aluno é submetido a desenvolver uma série de atividades, tais como, pegar a argila, amassá-la, colocar água, responder às perguntas da professora e ficar atento às respostas dos colegas.

Mediante esta série de ações, a atividade ganha um significado transformando-se em uma ação. De acordo com o Matteo Bonfitto, na arte do teatro

fazer a ação é executar um trabalho que transcende a atividade. O autor discute em seu livro uma diferenciação entre “ação física” e “atividade”, mostrando a ação física a partir de um reconhecimento de um novo percurso do impulso no corpo do ator (executante da ação), mostrando a conexão necessária entre o impulso e a dinâmica (BONFITTO, 2007, p. 76).

Portanto, é possível perceber que nos trabalhos desenvolvidos em sala de aula, por mais que não tenham um caráter teatral, é notório compreender deste modo as ações elaboradas nos trabalhos, pois uma atividade que seria apenas uma realização de atividade sem um sentido lógico, ganha sentido no espaço e no tempo, sendo que a ação ao movimentar a argila ganha significado, transformando-a em um diálogo entre docente e discente. Apresentando um diálogo horizontal de mediação, que busca a arte como interlocutora do processo de interação entre o material (argila), o sujeito (aluno) e o mediador (professor).

Já o trabalho da Professora B é fazer com que a cada dia os alunos possam experimentar atividades que irão recordar o processo do dia anterior, de modo que os conteúdos sejam recordados com maior facilidade. Identificar uma concepção pedagógica a partir da observação do trabalho da Professora B não seria uma tarefa fácil, pois a professora demonstra em suas práticas uma personalidade animada, alegre, traz uma energia positiva, assim os alunos se sentem confiantes e se identificam ao lado da professora.

Seus exercícios são pautados no ato da repetição, estimulando a memorização, a relação parte de duas maneiras o incentivo inicial do professor para com o aluno e o processo de finalização auxiliado pelo docente, mas em sua maioria, a atividade é sugerida pela docente, diante disto caberia de mais análises e aprofundamento, mas mediante a prática desenvolvida poderia identificá-la como uma profissional que utiliza dos métodos objetivistas, uma vez que o método de repetição poderá fazer parte desta prática em diversos momentos.

No entanto, em suas aulas a professora viabiliza meios para chegar ao resultado, ou seja, não oferece o material pronto aos estudantes, mas indica os procedimentos para trabalhar junto aos alunos, por exemplo: quem inicia o cachecol

é a Professora B, mas é a aluna que através das agulhas e linhas coloca um ponto, vem outro ponto, até os pontos do cachecol chegar ao seu fechamento que é quando a professora retorna o contato com a aluna.

É possível perceber durante a execução do trabalho, o contato existente entre a aluna e o objeto, as mãos que narram a construção de uma obra ~~que~~ trilham um caminho por meio dos pontos, das linhas e das agulhas. Com ponto sobre ponto, cria-se a obra. Inicialmente, com um meio alinhavado e arrematado no final, processo supervisionado e acompanhado pela professora responsável.

São nestes encontros supervisionados que a narrativa do docente é apresentada no processo da arte, pois não será apenas o professor o responsável por contribuir com o discente, mas existe a troca entre ambos, e é a partir destes pontos que a arte ganha à intensidade de voz e diálogo, buscando meios para que a troca possa ser estabelecida por intermédio da ligação do aluno com o professor, vice-versa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os alunos da Escola Educação Especial Dr. Farmacêutico Hélio Harmendani, a APAE Ouro Preto são alunos que não se diferenciam dos demais alunos por apenas possuírem uma deficiência, mas são estudantes de uma sensibilidade verdadeira e presente.

Não são meros seres representantes de uma escola como se fossem objetos, mas são pessoas que se dedicam em todos os instantes aos exercícios nos quais estão se comprometendo a realizá-los, dessa forma, eles utilizam o tempo e o espaço como forma de aprendizado tanto cognitivo quanto motor, buscando aprimorar as técnicas e as formas de se comunicar.

Nos trabalhos construídos pelas Professoras A e B, foi possível perceber através da observação, que ambas fazem com que os alunos experimentem formas e estilos diferentes. Elas traçavam meios, formas e objetivos de ajudá-los no

desenvolvimento educacional, a partir das práticas de arte da cerâmica e do artesanato.

Ambas as professoras possuem um modo diferenciado para conduzir seus alunos ao trabalho de arte, pois a Professora A faz com que seus alunos iniciem as atividades sozinhos e ela os ajudava a finalizar a obra artística; já a Professora B iniciava a prática ajudando seus alunos para que eles possam realizar todo o trabalho e buscar a finalização sem a ajuda da docente. Resumindo: uma completa a outra e vendo-as durante os intervalos é possível perceber o laço de amizade que há entre elas. Cada uma dessas docentes acompanha seus alunos há alguns anos, de modo que podem auxiliar em seu desenvolvimento.

Portanto, mesmo identificando o processo e a importância do ensino de arte na Escola de Educação Especial, não se pode negar o movimento existente do Ministério da Educação com o processo de remanejamento dos alunos das APAE's para o processo inclusivo dos alunos no ensino regular. A questão não é incluir os alunos com deficiência nas escolas regulares, mas promover os meios que possam ser cabíveis para recebê-los nestes espaços, através da adequação espacial; capacitação dos professores e recursos dos aparelhos para deficientes visuais, auditivos e mentais, além de uma equipe da área da saúde que possa participar do processo formativo dos alunos. Mas é necessário ressaltar, que tal ação, hoje já mostra novos horizontes a favor das APAE's, mostrando sua relevância no contexto educacional de estudantes com deficiência.

Em vista de todo o trabalho discursado e realizado ao longo deste artigo, é possível ressaltar o papel fundamental das docentes e da instituição de valorizar o meio educacional e afirmar a importância deste espaço para os alunos. Além disso, uma qualidade visível dos funcionários é de gerar este laço proximal com os alunos, que poderiam levar meses e até mesmo ano, a criação e permanência da relação entre funcionários (professores, servidores, motoristas e demais envolvidos) com os alunos, e às vezes, para o governo este processo de "colocá-los" em uma instituição de ensino regular na busca de promover a inclusão pode acontecer em dias. Por isso, a necessidade de expressar a importância dessas instituições para o contexto

educacional dos alunos com deficiência. E foi nestes pontos, que uma bela relação foi gerada entre eu e a instituição, abrangendo seu valor, mas, além disso, o despertar e o interesse de trabalhar o diálogo entre arte e educação, na possibilidade de promover e conduzir uma experiência que transcendesse o conceito dado a uma disciplina de arte, mas de perceber a vivência suscitada nesta experiência imergida na instituição, como um observador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

APAEs. Disponível em <http://www.apaebrasil.org.br/artigo.phtml?a=2>. Página Consultada em 02/09/2011.

BARBOSA, Ana Mae Tavares. Arte Educação: Conflitos e Acertos. 3ª ed. São Paulo. Max Limonad, 1988.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Artes visuais: da exposição à sala de aula. /Ana Mae Tavares Bastos Barbosa, Rejane Galvão Coutinho, Heloisa Margarido Sales. São Paulo – Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

BONFITTO, Matteo. O ator compositor: as ações físicas como eixo: de Stanislávski a Barba. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRASIL, Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Página consultada em 12/11/2011.

DESGRANGES, Flávio. Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec, 2006.

FARIAS, I. M.; MARANHÃO, R. V. A.; CUNHA, A. C. B. Interação Professor-Aluno com Autismo no contexto da Educação Inclusiva: Análise co Padrão de Mediação do Professor com base na Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília – SP, Set.-Dez. 2008. V.14, n.3, p.365-384.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T, FUSARI, Maria F. de Rezende.Metodologia do ensino da arte: fundamentos e proposições. 2ª ed.– São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam / Paulo Freire. –. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Artigo: O ensinar e o aprender na sala de aula. Cadernos para o professor, Juiz de Fora, v. VI, n. 6, p. 6-13, 1998.

VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores. São Paulo, Martins Fontes, 1988.

_____. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Carlos Alberto Ferreira da Silva

Atualmente, mestrando pela Universidade Federal da Bahia - UFBA, na Linha de Pesquisa: Poéticas e Processos de Encenação, sob a orientação de Deolinda Vilhena. Graduado em Artes Cênicas Licenciatura e Bacharelado com ênfase em Direção Teatral e Interpretação, pela Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP (2006-2011). Realiza pesquisas teórico/prática como diretor teatral/ator na área de montagem de textos, além de trabalhar no âmbito educacional buscando identificar a relação da arte contemporânea com a educação especial. No Segundo semestre de 2010/2011, aluno da Universidade do Porto - Portugal, como aluno mobilidade na Faculdade de Letras e Belas Artes e Professor de Teatro da Escola de Reeducação Pedagógica das Antas – Porto, PT. Presidente da Empresa Júnior de Artes Cênicas e Música da UFOP Multicultural (2009-2011), através deste cargo responsável por coordenar e participar na produção de vários eventos, tais como, Festival de Inverno de Ouro Preto e Mariana, Semana de Artes, Fórum das Letras, Encontro das Instituições de Ensino Superior da área de Artes em Minas Gerais, além de vários espetáculos de teatro; e Coordenador do Projeto de Extensão Cia. da Gente via Fundação Gorceix OP (2008-2011).

ESPAÇO MEDIADO: DA PERCEPÇÃO AO PERTENCIMENTO

Ana Carolina Roman Rodrigues

CCSP/USP – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Bacharelado e Licenciatura em Geografia

ana.roman.rodrigues@gmail.com

http://lattes.cnpq.br/7834970298967621

Anita Cavaleiro de Macedo Cabrera

CCSP/UNESP – Instituto de Artes – Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais

anitacavaleiro@gmail.com

http://lattes.cnpq.br/0600316698471669

Ivie Macedo Souza

CCSP/USP – Escola de Artes, Ciências e Humanidades – Bacharelado em Gestão de Políticas Públicas

ivie_macedo@yahoo.com.br

http://lattes.cnpq.br/3215410962275346

Juliana Oliveira Gonçalves dos Santos

CCSP/UNESP – Instituto de Artes – Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais

julianaogsantos@hotmail.com

http://lattes.cnpq.br/1359116017852423

RESUMO

Refletindo criticamente a respeito do espaço público e de seu uso privado, percebemos que há uma necessidade de propor a (re)significação deste espaço. Este artigo relata brevemente a elaboração e implementação de algumas ações propostas pelos mediadores da Divisão de Ação

Cultural e Educativa durante o ano de 2012, com o intuito de discutir essa contradição existente no espaço do Centro Cultural São Paulo. Partindo do pressuposto de que essa contradição é parte do desigual processo de produção e reprodução do espaço da cidade e da vida na sociedade em que estamos inseridos, nossa proposta parte da reflexão acerca da experiência e do convite à criação de formas de convívio utópicas, nas quais a dimensão política da esfera pública pode ser discutida criticamente por meio da reflexão e da ação.

Palavras-chave: Mediação, espaço público, pertencimento.

ABSTRACT

Thinking critically about the public space and its private use, we realize that there is a need to propose a (re) signification of this space. This article briefly describes the development and implementation of some actions proposed by the mediators of the Divisão de Ação Cultural e Educativa in 2012, in order to discuss this contradiction in the Centro Cultural São Paulo. Assuming that this contradiction is part of the uneven process of production and reproduction of the space in the city and life in the society in which we live, our proposal is part of a reflection upon the experience and invites the development of utopic forms of coexistence in which the political dimension of the public sphere can be discussed critically through reflection and action.

Keywords: Mediation, public space, belonging.

O espaço urbano e o espaço público

Tomamos como ponto de partida de que o espaço urbano e seus fragmentos, segundo CARLOS (1999), possuem características para além da localização. Eles carregam também um conteúdo que dá significado a este, relacionado ao seu processo de produção, que é social e histórico. A localização dos fragmentos e sua articulação com o todo da cidade são determinados pela sociedade que produz este espaço, e que transforma as funções e usar os espaços de acordo com suas necessidades. Assim, o processo de produção do espaço é também parte do processo de produção da vida em sociedade[1].

[1] Entende-se produção por dois sentidos mostrados por LEFEBVRE (1972): um deles, o stricto sensu relaciona-se com a produção de bens e de mercadorias; e o outro sentido, o latu senso, se refere à ideia de relações sociais, valores, costumes.

Nesse sentido, como tomamos o processo de produção espacial articulado diretamente a reprodução da vida, percebemos que, em uma sociedade fundada sobre a troca, a maneira pela qual o espaço é apropriado e produzido, relaciona-se cada vez mais com a dimensão de mercadoria, tal que se busca a reprodução espacial a partir do fim da dimensão do tempo e do espaço social e das contradições produzidas ao longo deste período, em que, as relações sociais se realizam a partir da reprodução.

As características da cidade contemporânea começam a aparecer com a industrialização, na qual, a partir da análise de Benjamin, como mostram CHARNEY & SCHWATZ (2004) tem-se que as modificações tecnológicas, demográficas e econômicas na sociedade em tal período combinadas com as distintas maneiras pelas quais estas se relacionam com a experiência do ser diante de um mundo marcado pela rapidez e fluidez, levam o indivíduo, ao vivenciar este urbano que se configura em todos os aspectos da vida (do trabalho a diversão), a defrontar-se com nova intensidade de estímulos sensoriais transformadora de toda a experiência espaço-temporal do sujeito.

A significação dos lugares e a vida doméstica e familiar foi colocada em questão por uma ordem impessoal e abstrata vinda do mundo da mercadoria e do trabalho, segundo SEABRA (2004), tal que a dimensão de particularidade do individualismo é colocada em questão. A produção social e a apropriação privada nos indicam que há um processo muito complexo de valorização do espaço, implícito nas desiguais relações sociais, as quais tem como pressuposto para realização a apropriação[2] deste espaço e, portanto, relacionam-se diretamente com a questão da segregação espacial. A apropriação dos lugares está cada vez mais destinada a troca, tal que a dimensão do uso se reduz a mera mercadoria, e cada vez mais o lazer e a possibilidade de reunião nos espaços são privatizados à medida que o valor do espaço se reproduz, no mundo moderno alavancado pela apropriação privada.

[2] Apropriação entendida aqui a partir de BENJAMIN (1996), isto é, o ato de tomar para si, apoderar-se de partes ou integralmente de algo e ressignificá-lo, transformando-o em algo diferente, e que se relacione com o sujeito que o produziu.

Dentro do espaço público, a diferença e a desigualdade aparecem articulados no processo de apropriação espacial, definindo uma acessibilidade simbólica. O espaço público, compreendido como um local de expressão da esfera pública, isto é, no qual a ação política e a expressão de modos de subjetivação diversos (ARENDT, 2000) são possíveis, mostra-se como um espaço revelador das fundamentais contradições sociais, de modo que se realiza a apropriação privada deste espaço pelos indivíduos, e a acessibilidade ao mesmo não é garantido pelo fato de sua simples gratuidade.

O Centro Cultural São Paulo e as ações educativas

O Centro Cultural São Paulo, espaço cuja história remonta os anos 1970, mas foi inaugurado no início da década de 1980, se mostra dentro deste complexo quadro de reprodução da cidade. A construção de um Centro Cultural, baseado na arquitetura do Centre Georges Pompidou, em Paris, representa o ideário moderno de espaço público e da possibilidade do planejamento urbano ser um instrumento de otimização do processo de produção e reprodução da vida e do espaço urbano. O que se tem, porém, explicitado nesse espaço, são as contradições da cidade já colocadas anteriormente.

Dentro dessas contradições, a Divisão de Ação Cultural Educativa exerce o papel de estabelecer um diálogo entre o público e o espaço do Centro Cultural São Paulo como instituição cultural, tendo em vista que as relações entre estes são paradoxais, já que o público não necessariamente se sente pertencente ao espaço e o espaço por si só não se mostra receptivo a esse público – questão observada empiricamente.

No caso do funcionamento das Ações Educativas em instituições culturais, podemos dizer que a arte-educação é hoje, no Brasil, um campo extenso de trabalho, principalmente por estar passando por uma valorização dentro destas instituições. Tal processo foi encabeçado por exposições de grande porte, como a 6ª Bienal do Mercosul, em 2007, que se propôs a ser uma bienal pedagógica, o Documenta 12 e o Manifesta 6. A partir de então, o educativo está sendo colocado como figura central, recebendo grandes investimentos aplicados na formação, assim como na valorização de seus profissionais.

> Nelas, a mediação integra o projeto curatorial desde o seu início, não mais portanto como um serviço posteriormente agregado à concepção da exposição, tornando-se,

> em um ou outro caso e de certa maneira, o próprio projeto curatorial. (HONORATO, 2009)

Porém, pode-se dizer que, muitas vezes, estes projetos relacionados a arte-educação acabam caindo em contradição, na qual se tem a efetividade política da mediação cultural de um lado (em que coloca-se como fundamental à possibilidade de compreensão e apreensão da arte), e a cooptação deste trabalho educativo pela lógica corporativa, na qual em nome do a acesso aos bens culturais, este afirma a posição de apenas um dos termos que ela relaciona: a posição do artista como produtor da obra e o papel do público como consumidor.

No entanto, há outra possibilidade: fazer com que a arte não seja colocada como "arte para o público" apenas - na qual o público somente pode se ver como aquele que vai admirá-la – mas, fazer emergir a possibilidade de "arte pelo público". Esta possibilidade se mostra a partir do momento em que o público sai da posição de expectador da obra de arte e é convidado à atribuir significados a esta, podendo perceber-se como possível artista (HONORATO, 2009).

A arte-educação é de grande importância na mediação entre o público e o espaço do Centro Cultural. Além de possuir um espaço expositivo que pode promover experiências e pesquisas artísticas, o CCSP tem um caráter híbrido nas vivências de seus espaços, pois promove diferentes manifestações artísticas e culturais. Este lugar pode, além de proporcionar novas formas de experimentações estéticas, novas formas de mediação, por meio do diálogo entre o frequentador e o espaço, assim como o que nele existe – sejam exposições, obras do acervo, sua arquitetura, objetos ou mesmo funcionários e outros frequentadores. O papel do mediador, neste caso, é de fomentar uma relação de reciprocidade do publico com o CCSP, sugerindo a este, outros caminhos de percepção e pertencimento ao seu espaço.

> (...) o discurso do mediador não é aquele do erudito ou do especialista. Sua ciência é outra, que se situa "horizontalmente" em relação as outras disciplinas científicas (verticais por suas especificidades) das quais, certamente, ele pede emprestado os instrumentos. O mediador "reverte" sua tradução no contexto situacional, na medida

> que ele assegura a ligação entre o público, as obras-objetos, o lugar e os saberes científicos requisitados para certa apreensão das obras-objeto. (CASANOVA, 2009)

O fundamental no processo de mediação da arte é fazer com que o lugar sacro e divinizado que a arte vem ocupando desapareça e seja atribuído a ela um caráter humano, um caráter de produção, que incorpora contradições do sistema capitalista, e que mesmo assim faz emergir possibilidades diversas de representação do mundo. O desvendamento da arte como um gênero de texto e de discurso mostra-se fundamental no processo de mediação cultural.

Mediadores como propositores

A Divisão de Ação Cultural e Educativa (DACE) foi criada, atuando de forma independente e paralela às demais Divisões do CCSP. A DACE tem em sua política de atuação desde de 2011 o papel de propositora de projetos educativos e/ou parcerias junto com as Divisões, não somente cumprindo o papel de serviço de recepção de público, mas assumindo uma postura de participação, atuação e provocação na programação.

A DACE tem como seu eixo curatorial institucional a temática Arte-Cidade-Cultura. Desta forma, as ações promovidas relacionam-se direta ou indiretamente com o tema, buscando questionar a noção de pertencimento e significação dos diversos espaços e articulando ações educativas com a programação do CCSP. A equipe da DACE é formada por 8 mediadores (estagiários) provenientes de diversas áreas do conhecimento, pela coordenadora de mediação, por 6 responsáveis pela programação de oficinas gratuitas e workshops, pelo curador e pela diretora da DACE.

Dentre os projetos realizados pela Ação Cultural e Educativa, os mediadores atuam principalmente nos Encontros Mediados. Estes encontros são ações de temática bimestral, com caráter de reconhecimento do espaço, e vinculadas ao eixo curatorial. São procurados principalmente por escolas ou grupos que desejam conhecer o Centro Cultural e são compostos por atividades relacionadas à mediação da programação do CCSP. O trabalho realizado pelos mediadores parte do conceito de mediação cultural, isto é, busca-se a participação, a reflexão, a interação e a autonomia do público na instituição e no espaço público.

A proposta é desenvolver ações que envolvam o visitante na apropriação da programação e do espaço por meio de atividades práticas e reflexivas. Os Encontros propõem o questionamento da ocupação do espaço publico, e pretendem que o visitante seja ativo no processo de investigação do espaço, de modo que o papel dos mediadores é propor situações em que a autonomia do público possa ser desenvolvida.

Nós, como mediadores do espaço do Centro Cultural São Paulo temos uma relação intensa com os trabalhos de arte, de mediação e com o público do espaço e parte do trabalho é que sejamos propositores de possibilidades de experimentar o espaço por meio da mediação. Desenvolvemos tais propostas para agregar os diferentes públicos que frequentam o CCSP, com o objetivo de fazê-los perceber o espaço em que trabalham, estudam, vivenciam e questioná-lo como um espaço de pertencimento, no qual possam experimentar relações de convivência.

No primeiro semestre de 2012 foi desenvolvida e, em agosto, implantada a publicação "Espaço no Corpo", parte do "Centro Cultural Seu Próprio" - um projeto que desenvolve ações diversas relacionadas à apropriação do espaço pelos frequentadores do CCSP. O intuito desta publicação foi pensar o Centro Cultural como um lugar habitado por seus frequentadores e funcionários e sobre a existência de alguns vazios espaciais. Colocou-se como desafio dar outros significados a estes espaços desabitados e propor experiências diversas de apropriação naqueles que já são usados pelo público.

Por meio de perguntas sobre percepções, impressões e sensações físicas acerca do espaço – "Como você se mexe no espaço?", "Aqui é lugar de fazer o quê?", "Qual a última vez que você fez algo pela primeira vez?", "Como você usa esse espaço?", "Como você usaria esse espaço?", "O que você procura neste espaço?" e "O que você encontra neste espaço?" - a proposta consistiu em uma investigação lúdica em busca de formas geométricas coloridas fixadas em fragmentos pouco habitados do CCSP. As pessoas foram convidadas a relatar suas experiências pelas redes sociais ou pelo recolhimento da

publicação em pontos de coletas, de modo que tivéssemos também material para refletirmos sobre o motivo pelo qual são ocupados de forma diferente.

A publicação foi utilizada durante os Encontros Mediados de duas formas distintas: 1) como uma investigação dos espaços pouco frequentados e 2) como possibilidade de proposições de usos inusitados destes espaços. No primeiro caso, as turmas foram divididas em pequenos grupos e convidadas a encontrar lugares nos quais existissem formas geométricas coladas e discutir o motivo pelo qual esses não eram utilizados, a partir dos elementos neles presentes. Durante a atividade, os grupos apontaram apenas elementos materiais presentes nos espaços, porém não foi discutida a relação entre o corpo e o espaço, a partir da qual a proposta se estruturou. Em algumas das publicações recolhidas, os visitantes propuseram novos usos daqueles espaços que foram mapeados anteriormente. Esses usos, em sua grande maioria, eram atividades possíveis de serem realizadas nos determinados lugares.

Baseada nesta proposta inicial, os mediadores buscaram outro tipo de investigação pelo Centro Cultural, utilizando a publicação “Espaço no Corpo”: inicialmente, os grupos investigaram o espaço em busca das formas geométricas e, após encontra-las, foram convidados a propor usos mais inusitados daqueles espaços. Desta forma, os grupos fizeram “mapas do tesouro”, nos quais sugeriam um trajeto entre as formas e atividades que fogem da ocupação usual do espaço, podendo ser realizadas pelos outros grupos quando eles passassem pelos lugares do mapa. Esta seria uma forma de ativação do “mapa” proposto em cima da publicação.

A segunda proposta se mostrou mais potente que a primeira, pois ela colocou em questão a condição do corpo no espaço, ou seja, os padrões de comportamento e a relação que estes padrões apresentam de acordo com a arquitetura e os diferentes ambientes que esta proporciona. Durante a realização desta proposta, sentimos o envolvimento dos grupos na busca por essas formas e que a relação deles com o espaço foi mediada por essa investigação, desenvolvendo a percepção do espaço como potencial criativo e como um dos atores sociais, produtores do espaço e, desta forma pertencentes a ele. Dentre as propostas podemos citar um grupo que propôs que o outro grupo tentasse ouvir o silêncio presente no espaço externo do CCSP, fizesse um túnel embaixo da rampa e brincar com as pedras da horta.

A partir das discussões sobre apropriação, provenientes da nossa experiência como mediadores e proponentes da publicação, assim como da leitura do Edital de Projetos de Mediação em Arte, proposto pelo Centro Cultural São Paulo em 2011 e dos projetos executados, foi desenvolvido um Projeto de Mediação do Espaço, intitulado "Espaço Mediado: da percepção ao pertencimento".

Buscamos, com este projeto, mediar o processo de (re)significação do espaço público, sobretudo do Centro Cultural São Paulo pelo público do CCSP. As ações que serão propostas neste projeto apesar de acontecerem em um determinado tempo e espaço tem um sentido que extrapola estes limites, e chega a dimensão da vida na cidade pelos diversos indivíduos. Tem-se como objetivo discutir, a partir da prática artística de ateliês itinerantes, a forma como nos apropriamos do CCSP, e como se dá o processo de produção do espaço da cidade e de seus fragmentos, e também o papel de cada um dentro deste processo.

Neste projeto serão propostas três ações a serem desenvolvidos com os diferentes públicos que frequentam o CCSP, e que partiram das seguintes questões levantadas pelos mediadores "Quais as suas impressões do CCSP?"; "Do que é feito o CCSP?" ; "Como você se sente no CCSP?". Estes questionamentos aparecem diretamente ligados com nossa vivência cotidiana e com a relação que estabelecemos com o público, e que observamos que este estabelece com o espaço.

A ação "Quais as suas impressões do CCSP?", brinca com o duplo sentido da palavra impressão: aquilo que pode ser reproduzido e impresso sobre uma superfície, e o que aquilo que se liga às sensações primeiras ao entrar em contato com um espaço ou alguém. O público será convidado a experimentar os diferentes espaços, recolhendo impressões de texturas presentes no mesmo. Utilizando diversos materiais, o visitante pode imprimir fragmentos do todo que compõe o espaço do CCSP, e levá-los consigo como se o espaço pudesse pertencê-lo, assim como ele pertence ao espaço.

Em “Do que é feito o CCSP?”, busca-se discutir a heterogeneidade de elementos componentes do espaço público a partir de uma atividade lúdica de investigação e recolhimento de informações visuais. Propõe-se que o visitante busque pelo espaço papéis, panfletos informativos, folhas, pequenos objetos inusitados, e etc, que tenham captado sua atenção, e ao mesmo tempo sejam relativos ao CCSP. A partir desta coleta, o público poderá criar uma *assemblage* daquilo que para ele representa o espaço do CCSP e suas possibilidades de uso. Esta colagem consistiria em uma atividade colaborativa de experimentar o espaço público por meio dos *resíduos-registro* que o compõe, e que podem ser resultados da ação humana e da ação do tempo.

A partir da pergunta “Como você se sente no CCSP?”, discutiremos o limite do espaço público e de sua apropriação, assim como a dualidade da palavra “sentir”: sentir como percepção dos cinco sentidos do ser humano e sentir como a sensação de pertencimento ao espaço por meio de emoções. A proposta consiste na disposição de um mobiliário instigador de intervenções do visitante no espaço e no corpo. Em dois espaços distintos dentro do CCSP, serão dispostos móveis com propostas e materiais para sua realização: uma sapateira e uma arara de roupas. Desta forma, buscamos fazer com que o público possa interagir e intervir no espaço do CCSP de uma maneira não esperada, e, desta forma, propor uma mudança no seu modo de pertencer a este espaço.

Esperamos que os sujeitos envolvidos no desenvolvimento destas ações ampliem, a partir da prática proposta, a reflexão sobre o espaço público e sobre as possibilidades de apropriação e pertencimento existentes neste, e percebam-se como sujeitos ativos na constituição do espaço urbano. Além disso, as ações são encaradas por nós, mediadores, também como parte de um processo de pesquisa sobre as relações que ocorrem no espaço do CCSP, de modo que a forma como elas se realizarem será reveladora das contradições postas no processo de produção e reprodução do espaço da cidade.

Referências bibliográficas

ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I – Magia e técnica, arte política/ Ensaio sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1996.

CARLOS, A. F. A. **A (re)produção do espaço urbano**. São Paulo: EDUSP, 2008, 2º edição.

CARLOS, A.F.A. **"Novas" contradições do espaço.** In: _____. O espaço no fim do século: a nova raridade. São Paulo, Editora Contexto, 1999.

CHARNEY, L. e SCHWARTZ, V. R. **Introdução.** In _____ (orgs.). O Cinema e a Invenção da Vida Moderna. São Paulo, Cosac & Naify, 2004.

HONORATO, C. **Expondo a mediação educacional: questões sobre educação, arte contemporânea e política**. In: Revista ARS, ano 05, nº 09. São Paulo: ECA/USP, 2007, pp.117 – 127.

LEFEBVRE, H. **O pensamento marxista e a cidade**. Póvoa de Varzin: Ulisséia, 1972.

SEABRA, O. **Os territórios do uso: cotidiano e modo de vida.** In: Revista CIDADES, nº 02, 2004.

Ana Carolina Roman Rodrigues

Aluna do curso de graduação em Bacharelado e Licenciatura em Geografia, na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, é bolsista Santander Ibero-americana e estagiária em mediação cultural da Divisão de Ação Cultural e Educativa (DACE) do Centro Cultural São Paulo.

Anita Cavaleiro de Macedo Cabrera

Aluna do curso de graduação em Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais, no Instituto de Artes de São Paulo da UNESP, é bolsista do PIBIC/CNPq e estagiária em mediação cultural da Divisão de Ação Cultural e Educativa (DACE) do Centro Cultural São Paulo.

Ivie Macedo Souza

Aluna do curso de graduação em Bacharelado em Gestão de Políticas Públicas, na Escola de Artes, Ciências e Humanidades da USP, é estagiária em mediação cultural da Divisão de Ação Cultural e Educativa (DACE) do Centro Cultural São Paulo.

Juliana Oliveira Gonçalves dos Santos

Aluna do curso de graduação em Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais, no Instituto de Artes de São Paulo da UNESP, é estagiária em mediação cultural da Divisão de Ação Cultural e Educativa (DACE) do Centro Cultural São Paulo.

ENTRE AS FRONTEIRAS DA ARTE E OS LIMITES DA TÉCNICA: QUESTIONAMENTOS SOBRE ENSINAR E APRENDER MÚSICA

Alan Caldas Simões
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)[1]
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)[2]
alanmpb@yahoo.com.br
http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4250690E3

RESUMO: Em nosso trabalho buscamos realizar um breve panorama das tendências pedagógicas na educação musical enfatizando as concepções filosóficas educacionais presentes; buscando compreender e refletir sobre a seguinte pergunta: Como promover um processo de ensino e aprendizagem de música que valorize e estimule a participação crítica do aluno em sala? Para responder esta questão utilizamos os questionamentos e indicações filosóficas a fim de problematizar as noções de técnica e expressão artística no campo da música. Assim, apresentamos em nosso trabalho práticas de ensino de música que valorizam o ensino de música através de abordagens crítico-reflexivas. De nossa pesquisa concluímos que, a valorização de uma visão tecnicista de produção, no contexto hegemônico da cultura ocidental, levou a valorizar a técnica em detrimento da música.

Palavras-chave: Educação Musical; relação professor-aluno; filosofia.

ABSTRACT: In our work we perform a brief overview of trends in teaching music education emphasizing the philosophical educational gifts, seeking to understand and reflect on the following question: How to promote a process of teaching and learning music that values and encourages the participation of critical student in the classroom? To answer this question we use the philosophical questions and directions in order to problematize the notions of technique and artistic expression in music. Thus, we present our work on music teaching practices that promote the teaching of music through critical-reflexive approaches. From our research we concluded that the valuation of a technical view of production, in the context of the hegemonic Western culture, led to value technique to the detriment of the music.

Key word: Music Education; teacher-student relationship; philosophy.

[1] Professor do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

[2] Mestrando em Música pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), pertencente a linha de pesquisa Educação Musical.

A relação professor-aluno no contexto educacional

Quando pensamos em educação uma das primeiras palavras que nos vem à mente é escola, ou, possivelmente, as palavras professor e/ou aluno. Não queremos dizer com isto, que somente existe educação na escola, ou na presença de um professor ou de um aluno, mas enfatizamos que somente existe educação na medida em que existe um sujeito que aprende e outro que ensina, independente do local em que este processo ocorra.

Libâneo (1985, p. 3-35) apresenta uma classificação das tendências pedagógicas na prática escolar que levam em consideração critérios de posição frente a condicionantes sócio-políticos. Apresentamos a seguir um pequeno esquema (Tabela 1) que resume a relação professor-aluno dentro de cada tendência assinalada por Libâneo (1985, p. 3-35):

Filosofia Educacional	Relação professor-aluno
Pedagogia Liberal Tradicional	- O foco do processo de ensino e aprendizagem é o professor; - O professor possui o conhecimento e representa a autoridade em sala de aula (autoritarismo);
Pedagogia Liberal Renovada Progressista	- O foco do processo de ensino e aprendizagem é o aluno; - O papel do professor é de auxiliar o livre desenvolvimento do aluno, ao professor não cabe lugar privilegiado;
Pedagogia Liberal Renovada não-diretiva	- O foco do processo de ensino e aprendizagem é o aluno; - O professor deve se "ausentar" e respeitar o aluno, sendo que toda intervenção do professor é vista como ameaçadora;
Pedagogia Liberal Tecnicista	- O foco do processo de ensino e aprendizagem não é o professor nem o aluno, é o meio/processo; - O professor é somente um elo entre o conhecimento científico e o aluno, sendo que a este cabe um papel passivo, não participando da construção de conhecimento;
Pedagogia Progressista Libertadora	- Existe uma relação horizontal entre professor e aluno; - O professor desenvolve os processos pedagógicos em sala de aula se adaptando as características próprias de cada grupo; - O professor caminha junto com o aluno frente à conquista do conhecimento, apesar de em alguns momentos oferecer informações mais sistematizadas;
Pedagogia Progressista	- O professor e o aluno possuem papéis diferentes; - O professor é um orientador e catalizador do processo educacional, em nenhum momento é visto como modelo único a ser seguido;

Libertária	- O professor se põe a disposição do aluno, mas sem impor suas concepções ou transformá-lo em objeto;
Pedagogia Progressista Crítico-social dos conteúdos	- O papel do adulto é insubstituível, mas acentua-se a participação do aluno no processo educativo; - O adulto possui mais experiência da realidade social e isto favorece a aquisição de conhecimentos por parte dos alunos; - Os alunos não podem aprender por si só, necessitam de diretivas que o professor oferece;

Tabela 1 - Relação professor-aluno frente às tendências pedagógicas na prática escolar.
Fonte: LIBÂNEO (1985, p. 3-35)

Segundo Fernandes (2000), podemos identificar cinco tendências educativo-musicais na educação musical no Brasil: (a) tendência tradicional; (b) tendência escolanovista; (c) tendência criativa; (d) tendência contextualista; e (e) tendência pró-criativa.

A tendência tradicional de educação musical é a mais valorizada entre os professores de música (FERNANDES, 2000, p. 52). Esta tendência é caracterizada pela ênfase no processo de execução musical (tocar ou cantar) com fins de transmissão da tradição musical erudita. Segundo Swanwick (1999; 2003), a predominância das atividades de *performance* na educação musical não permite que o aluno se desenvolva musicalmente de forma integral, visto que as atividades de composição e apreciação são pouco estimuladas.

Apesar do delineamento destas tendências pedagógicas isto não assegura que o professor seja adepto de uma ou de outra filosofia educacional, na maior parte das vezes suas atuações se apresentam como um misto de tendências, buscando-se aproveitar o que cada uma apresenta de melhor, segundo a concepção de cada indivíduo responsável pela organização do processo educativo (SAVIANI, 1999; LIBÂNEO, 1985).

Entendemos que as relações entre professor e aluno merecem uma atenção especial frente às pesquisas educacionais, pois representam um sistema complexo que envolve, não somente a presença das figuras do professor, do aluno e da instituição escolar, mas relações sociais, culturais, políticas e econômicas, entre outras.

Diante deste panorama cabe aqui a seguinte reflexão: Como promover um processo de ensino e aprendizagem, em especial no contexto de educação musical, que valorize e estimule a participação crítica do aluno em sala de aula? Sem buscar estabelecer uma resposta definitiva, apresentaremos nas sessões seguintes algumas reflexões, oriundas de nossa prática, leituras e pensar, a fim de encaminhar tais questões. Dessa forma apresentaremos: (a) As tendências pedagógicas na Educação Musical; (b) Pensando a Educação Musical; (c) Considerações Finais.

As tendências pedagógicas na Educação Musical

As tendências pedagógicas tradicionais, descritas anteriormente na Tabela 1, também possuem sua influência e manifestação nas práticas de educação musical. O campo da educação musical instrumental possui a tradição de práticas de ensino que se fundamentam, assim podemos descrever, na relação mestre-discípulo, onde, talvez de forma mais acentuada que em outras disciplinas, o professor é o exemplo a ser seguido de forma fiel pelo aluno/discípulo[3]. A este aluno cabe apenas práticas, em sua maioria, de repetição, memorização e manutenção de um repertório clássico e romântico centro-europeu, enfatizando o desenvolvimento de habilidades técnicas, em busca da formação da figura do *virtuoso*[4] (MARTINS, 1985; FONTERRADA, 2008).

Neste tipo de ensino, o aprendizado musical se torna limitado, pois não oferece ao aluno a possibilidade de uma formação musical ampla que abarque, de maneira qualitativamente equilibrada, atividades de composição, apreciação e *performance* (SWANWICK, 2003; WILLOUGHBY, 1971). Este panorama é comum em atividades educativo-musicais de corais, bandas de música e outros grupos instrumentais, onde o processo de ensino e aprendizagem musical fica, na maior

3 A relação educacional que conjuga a hierarquização mestre/discípulo, também foi presente no campo das Artes plásticas na idade média, onde o aluno/artesão (discípulo) alcançava o reconhecimento quanto à formação ao realizar a chamada *Masterpiece*, ou obra prima do mestre (ROBINSON; ACKERMANN, 2008).

4 Virtuoso: do latim *virtuosus* (MONIZ, 2001), que significa músico de grande talento e desenvolvimento técnico-musical.

parte das vezes, restrito a formação de um repertório para apresentações públicas (CAMPOS, 2008, p.110).

Esta concepção também é presente, em menor ou maior grau, nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Música. Sabemos que existe uma forte pressão, principalmente nos cursos de Bacharelado, pela exigência de um alto nível de *performance*, que muitas vezes desmerece as contribuições do aluno e/ou sua opinião. Todo este processo leva o aluno de música a criar, de maneira inconsciente, uma aversão, medo ou receio à atividades que extrapolam os limites da técnica. Sabemos que cursos desta natureza possuem objetivos específicos de formação de repertório e preparação para atividades performáticas, mas entendemos também que existem diversas maneiras e possibilidades de 'tocar', refletir/pensar musicalmente.

Não queremos dizer que o estudo da técnica em música seja desnecessário, mas que ao se postular implicitamente a técnica como fim da música, pode-se limitar o fazer musical a técnica pela técnica. A música em si não é só técnica, mas também é técnica. Estudamos a técnica, em primeira instância, para fazer música e não fazemos música para estudarmos a técnica.

Então, o que faz da música 'música' senão a técnica? Não seria a poética o fundamento da vigência de todo pensar e fazer musical? Segundo Jardim,

> [o] poético é, portanto, a dimensão mais própria do fazer, como o fazer que se constitui habitação do desconhecido e que, em sendo assim, dá ensejo a que este desconhecido possa vir a ser conhecido, venha desencadear um processo de co-nascere, isto é, o que se produz mediante a possibilidade de realizar a experiência de nascer junto a, cada vez." (JARDIM, 2005, p.186)

Deve-se, portanto, no fazer musical, transcender a técnica, e evidenciar o que na música é música (JARDIM, 2005, p. 155). Entendemos que, em um processo de iniciação musical instrumental ou vocal, a prática interpretativa representa uma atividade essencial e que requer uma ênfase específica em aspectos teóricos e técnicos da música, bem como, sejam naturais, as apresentações públicas.

Entretanto, existem diversas formas de se desenvolver um trabalho de educação musical instrumental ou vocal que permita ao aluno uma formação

comprometida com a natureza e especificidades da linguagem artístico-musical (BARBOSA, 2004; SWANWICK, 1979, 2003).

Pensar a música neste sentido, e especificamente a educação musical, representa um convite para ampliarmos o alcance e a qualidade de nossas experiências artístico-musicais (PENNA, 1995). Assim, valorizam-se atividades que permitem o fazer musical ativo, a criação musical, a experimentação sonora e a manifestação de uma visão ampla, crítica e reflexiva frente à música e as manifestações artístico-culturais.

Na sessão seguinte apresentaremos algumas reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem em música, afim provocar uma possibilidade de pensar a música, sem pretensões de esgotar tais possibilidades nem de limitar nosso próprio pensar.

Pensando a Educação Musical

Neste trabalho procuramos pensar sobre a educação musical. Assim, em consonância ao pensamento de Jardim ([2012?], p. 15), não pensamos porque já sabemos, mas porque ainda não sabemos, e "[...][é] na procura do que se ausenta que tanto música como pensamento fazem produzir o vigor de converter caos em mundo, constituir percorrendo tempo, estabelecer ocupando espaço" (JARDIM, [2012?], p.15).

Na maioria das vezes o ensino de música se restringe ao aprendizado de técnicas e teoria musical a serem aplicadas em um determinado instrumento, como se aprender música fosse apenas dominar seu suporte técnico (um dos meios pelos quais a música se utiliza para se fazer presente).

Certamente a arte musical não é só isso. Se o simples adestramento em um ofício ou prática específica determinasse, única e exclusivamente, o artista e a obra musical não necessitariam da presença humana neste processo. Uma máquina, cuja precisão pode alcançar a 'perfeição', conseguiria produzir obras primas, pois dominaria, com absoluta perícia, a técnica.

A valorização da técnica, no contexto hegemônico da cultura ocidental, levou a música, e consequentemente a nova geração de *músicos*, a valorizar a técnica em detrimento da música. Como diria Mário de Andrade o estilo de ensino dos conservatórios levam os alunos a, não tocarem música, mas tocarem difícil, como se o valor da música e do interprete fosse determinado pelo grau de capacitação técnica. Dessa forma, conforme Leão (1991), este mundo sem terra da técnica total converteu tudo em produto, consumo ou produção, "[p]ois o mundo sem terra iguala trabalho à produção. Em consequência, toda a sociedade se vê unidimensionalizada pelo afã de produzir na obsessão da produtividade. [...] Ora o mundo da técnica só sabe mesmo produzir e nada mais" (LEÃO, 1991, p. 112).

Diante disto, constatamos que, o estudo prático/técnico sobre um determinado instrumento musical, estudos sobre conceitos básicos de escrita, leitura e percepção dos elementos musicais, são os alicerces para trazer a música à tona, não para ocultá-la. No momento em que escutamos a execução de uma obra musical a técnica deve de ocultar para que a música se revele. A música não é somente técnica , como não é somente som, notas. Por trás de uma melodia simples existe um todo complexo que estar por se (re)velar. E assim, a música se presentifica, neste processo de nascer, renascer e eternizar-se no tempo.

Todos estes aspectos ultrapassam os limites da técnica, que por fim é o meio para que a música se faça presente. Para apreender tudo o que a música pode oferecer é necessário iniciar por enxergá-la em outras disciplinas que não ela mesma. Ou melhor, aprender a ouvir/ver a música, ou musicalidade, onde a princípio, ela não existe. A literatura pode vir a ser musical (NUNES, 1998), ou dotada de musicalidade, dependendo de quão adestrado estiverem os ouvidos e olhos do leitor.

Existem diversos artistas plásticos que escreveram primorosamente sobre música, sobre o fazer musical, sem saber executar um instrumento. Para chegar a entender um pouco de música é preciso saber, não somente tocar, mas pensar, escrever e falar sobre ela. Entretanto, os moldes culturais hegemônicos ocidentais, já citados, induzem o fazer musical a limitar-se a técnica e ao técnico.

Onde estão os pensadores musicais – aqueles que além de tocar refletem, questionam a natureza da arte e seu papel como artista? O que é a arte? Essas questões serão sempre questões, pois delimitar fronteiras para arte, assim como para a música é tão impossível quanto desnecessário. A busca por compreender os fenômenos artísticos, não primando por definições, mas conceituações pode ser o caminho para a tão falada nova música, como apontado por Anton Weber (1883-1945).

Defendemos que o pensar sobre o fazer é inseparável do fazer, e estes são inseparáveis do ser, o que cria o complexo pensar-fazer-ser em música. Na era do capitalismo a produção (o palpável) tem muita relevância, pois movimenta a economia, é visível. Como, muitas vezes, o refletir/pensar não geram 'objetos' ele é desvalorizado. As artes e as produções artísticas são reais, atuantes, mas não da maneira como vemos hoje – relegada ao lazer e ao (des)comprometimento.

Rememorando o papel da arte, em especial da música, no mundo grego, observaremos que o saber era o saber do poeta, ou seja, do músico, do artista. Ele, através deste dom, perpetuava a memória e a cultura de seu povo, e no topo de todas as manifestações artísticas estava a música como musa das musas.

A música está presente na vida do homem, mas não somente em manifestações 'sonoras musicais' - como os sons chamados comumente de musicais, mas na língua, no ritmo do corpo, na cultura, no modo de agir e pensar, na ausência e na presença de sua consciência. Buscar a música 'fora da música' nada mais é que aceitar sua *incarcerabilidade*, buscar ampliar o conceito e os horizontes de uma questão infindável. Quando refletimos/pensamos sobre a própria ação musical exercemos o direito, de, como músicos, questionar, dizer e manifestar sobre a arte.

O pensar e fazer são distintos, porém mantém relações íntimas. O músico que tem suas composições ao lado de seus questionamentos e formulações de cunho filosófico-musical não produz arte até externar esta produção, torná-la visível ou audível. O pensar por si só não produz música, produz pensamento, mas o produzir sem o pensar não pode ser considerado completo.

O ideal, aqui entendido no sentido platônico, seria um artista que, ao mesmo tempo em que produz, sabe refletir e pensar sobre sua própria produção. Aquele que, mesmo sem o instrumento musical - no caso dos músicos, ou o pincel - no caso dos pintores, continuam artistas, pois em suas palavras podemos perceber o comprometimento com a arte e a elevação do gênero humano. Que em suas palavras, sejam elas escritas ou faladas, encontremos a mesma aura que em suas obras, porque o escrever e o falar, igualmente ao produzir (externar), assim como o refletir/pensar, é uma arte, uma arte diferente, mas em essência arte.

Que os músicos saibam ler, escrever, refletir e dizer. Que sua arte seja defendida, não somente com a lança de seu instrumento, mas com a lâmina se suas palavras, ditas no momento certo, na hora certa, assim como costumam fazer em suas performances. Que sejam valentes ao dizer e ao pensar, pois isto também compete à música, tanto quanto tocar. E, em meio a profundas complicações e confusões de conceitos, a música e a arte com certeza agradecem.

Considerações finais

Ao longo de nosso trabalho foram apresentadas diversas tendências pedagógicas na prática escolar que levam em consideração critérios de posição frente a condicionantes sócio-políticos. Dessa forma apresentamos um breve panorama sobre a relação professor-aluno e o tipo de visão e prática pedagógica que subjaz a cada uma delas (LIBÂNEO,1985, p. 3-35).

Observamos que, em especial na educação musical instrumental, a tradição pedagógica se fundamenta na relação-mestre discípulo, onde o professor é seguido como modelo. Cabendo ao aluno o aprendizado de técnicas e formação de repertório, em sua maioria clássico ou romântico centro-europeu. Dessa forma, as atividades de ensino se pautam em práticas de memorização, repetição e formação de repertório (MARTINS, 1985).

Tais atividades não permitem ao aluno um aprendizado musical comprometido com sua formação integral, como músico e como ser humano, uma vez que não se estimulam atividades de composição, apreciação e o próprio pensar musicalmente,

entendido como a maneira de se portar criticamente frente ao mundo e buscar soluções, ou não soluções, para o próprio fazer artístico-musical.

Diante do exposto, foi argumentado, ainda, que a técnica musical, tem sido em alguns casos, utilizada como fim em si mesma, em detrimento da música. A técnica, entendida como pensamento unidimencionalizante, é sempre meio e não pode se converter em fim, pois no momento em que escutamos uma obra musical a técnica deve de ocultar para que a música se revele. Para finalizar nosso texto e continuarmos o diálogo na própria ação do viver, faremos uma última reflexão que servirá como conclusão inconclusa de nosso trabalho.

Certa vez um homem, em meio aos primeiros tempos da criação, buscou imitar o som da natureza, tentou ouvir o som da própria existência e se fazer ouvir pelo próprio cosmos. Entusiasmado com tal possibilidade iniciou uma grande busca por desenvolver instrumentos e produzir mirabolantes aparelhos para chegar a tal intento. Tal tarefa era imensamente árdua, tanto que ao longo do caminho foi esquecendo qual era seu objetivo primeiro. Embebido em suas paixões o homem se tornou escravo da técnica, e o que antes era um meio se tornou um fim, pois se perderam os objetivos da empreitada.

Hoje se faz ecoar o mesmo ímpeto de outrora plasmado num mundo da técnica, onde o pensar se faz limitado e desvalorizado. Tudo se faz sem saber o porquê, impelidos por um consumismo que transforma tudo em coisas, derivando daí a *coisificação* do mundo. Esta visão também chegou até a música. Por que necessito ler, escrever, escutar, pensar se só o que interessa é a técnica e seu produto. A própria história nos mostra que os grandes gênios musicais e os grandes instrumentistas, não o eram apenas pela técnica, mas porque além dela, possuírem algo que transcendia a esfera musical comum.

Nesta esfera de pensamento acreditamos que somente o não saber música, ou seja, o despojar-se de todas as certezas que possuídas sobre tal, poderá conduzir o aprendiz de música a um lugar diferenciado frente a este mundo tecnificado. Enxergar-se como um aprendiz eternamente (in)concluso parece ser uma premissa básica, para uma nova educação musical.

Assim professores e alunos, tornam-se membros de uma mesma comunidade de *aprendentes*, onde todos estão na mesma busca pelo saber. Nesse sentido, ações didático-pedagógicas que valorizam o pensar crítico, não somente podem melhorar a própria *performance* em si mesma, mas todas as competências musicais envolvidas. Dessa maneira o ensinar música se torna não apenas ensinar música, mas ensinar a interagir e (re)pensar o próprio mundo, por que não, humanizando-o.

Não negamos que o fazer música, como tonar evidente a expressão musical e sonora, necessita da técnica, mas esta técnica, como meio, pode ser enriquecida pelo pensamento, pela reflexão, pela leitura dos clássicos da literatura, pelas relações com a própria vida, e este talvez seja o segredo dos grandes gênios e pensadores musicais. Sem a técnica não há música, mas, por fim a técnica por si só é apenas técnica e não música. Por isto que não basta tocar é necessário pensar e, consequentemente, fazer.

Referencias

BARBOSA, Joel Luis da Silva. **Da Capo:** Método Elementar para o Ensino Coletivo e/ou Individual de Instrumentos de Banda. Jundiaí: Keyboard, 2004.

CAMPOS, Nilceia Protásio. O aspecto pedagógico das bandas e fanfarras escolares: o aprendizado musical e outros aprendizados. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 19, p. 103-111, mar. 2008.

FERNANDES, José Nunes. Caracterização da didática musical. **Debates.** Revista do PPGM/UNIRIO. n. 4. Rio de Janeiro, PPGM/UNIRIO, p. 49-74, 2000.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De Tramas e Fios:** um ensaio sobre música e educação. 2 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

JARDIM, Antônio. **Música:** vigência do pensar poético. Rio de Janeiro: 7 letras: 2005.
_____. Pensar música hoje. **O Marrema**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 1-18. [s.d]. Disponível em: <http://www.omarrare.uerj.br/numero13/pdfs/antonio.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2012.

LEÃO, Emmanuel Carneiro. **Aprendendo a pensar**, Vol. II. Petrópolis: Vozes, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública:** A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

MARTINS, Raimundo. **Educação Musical:** conceitos e preconceitos. Rio de Janeiro: FUNART, 1985.

NUNES, Benedito. **Crivo de papel**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.

PENNA, Maura. O papel da Arte na Educação Básica. In: PEREGRINO, Yara Rosas. **Da camisa ao museu:** o ensino de artes na democratização da cultura. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 1995, p. 12-17.

ROBINSON, James; ACKERMANN, Silke. **Masterpieces of Medieval Art.** London: British Museum Press, 2008.

SANDRONI, Paulo. **Novíssimo dicionário de economia**. São Paulo: Best Seller, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 32. ed. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SWANWICK, Keith. **A Basis for Music Education.** London: Routledge, 1979.

_____. **Ensinando música musicalmente**. Tradução: A. Oliveira e C. Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

WILLOUGHBY, D. **Comprehensive musicianship and undergraduate music curricula.** Washington, DC: Music Educators National Conference, 1971.

Alan Caldas Simões
Professor da disciplina Estágio Supervisionado em Música da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Atualmente é mestrando em Música, atuando na linha Educação Musical, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Desenvolve pesquisas sobre os seguintes temas: Processos de ensino-aprendizagem em educação musical; e Ensino coletivo de instrumentos musicais.

A TECNOLOGIA COMO FACILITADORA NO ENSINO DE ARTE: O EXEMPLO DO BLOG ARTE NA ALDEIA

Rodrigo Gomes da Silva
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
ro_boy17@hotmail.com
http://lattes.cnpq.br/7424031971751535

RESUMO: As tecnologias digitais, apadrinhadas pela internet e suas especificidades, estão sendo cada vez mais incorporadas no ambiente escolar como dispositivos pedagógicos. A exemplo encontra-se o blog *Arte na Aldeia*. Espaço virtual idealizado nas aulas de arte visuais em um colégio na cidade do Recife. São levantados pontos como: cooperativismo, interatividade e emancipação. No texto que segue, este blog pôde ser caracterizado como via alternativa, complementar e eficaz. Visto que, responde a um modelo dialógico no campo do ensino de arte.

Palavras-chave: blog; aldeia; ensino de arte.

RESUMEN: Las tecnologías digitales, patrocinado por la internet y sus especificidades, cada vez se incorporan en el âmbito escolar como dispositivos pedagógicos. El ejemplo ES El arte de blog em el Village. Espacio idealizado virtual em clases de artes visuales em uma universidad em La ciudad de recife. Los puntos se planteó: la cooperatividad, la interactividad y la emancipación. Em el texto que sigue, este blog podría ser caracteruzado como uma alternativa, complementaria y eficaz. Dado que, respuende a um modelo dialógico em la enseñanza del arte.

Palabras-clave: blog; village; escuela de arte.

Uma Breve Reflexão Sobre as Tecnologias no Ambiente Escolar

As tecnologias digitais apadrinhadas pela internet nos dias atuais não tiveram como foco em sua criação o campo educacional para atuação, apesar de só a partir dele ser possível o desenvolvimento das mesmas. De tão presentes no cotidiano social e representarem uma verdadeira revolução neste, estão sendo incorporadas lentamente no ambiente escolar. Nele, qualquer tipo de tecnologia tende a se instalar tardiamente, seja pelas políticas públicas ou pelas incertezas particulares de quem as utilizaria. Uma Justificativa muito comum é a questão econômica, que reverbera na falta de investimentos nas estruturas físicas, na aquisição das máquinas pondo em duvida a acessibilidade das mesmas. Entretanto, o percurso da educação no Brasil mostra que até um simples giz de lousa e a própria lousa já

foram inacessíveis num certo momento da história escolar. As carteiras na época da Escola Nova eram importadas e muitas escolas "apontavam questões materiais, como o alto custo do papel e precariedade dos móveis escolares, como fatores importantes na continuidade do ensino sucessivo de leitura e escrita" (FARIA, 2003, p. 499). Mesmo com essas e outras justificativas, o tempo cumpriu seu papel de torná-las acessíveis.

O mesmo ocorre com as tecnologias da chamada revolução digital. Porém, sua utilização não se encontra só na ordem do técnico. Muito se vê em trabalhos que envolvem meios de edição de imagens como o Paint, fotoshop e Corel em propostas pedagógicas. Entretanto, esses são o mínimo que o professor de artes pode vir a utilizar na concepção de suas aulas. Segundo Ana Mae Barbosa:

> A tecnologia vem sendo comemorada como grande revolução de nosso tempo, contudo tem sido estudada quase somente como principio operacional. O que parece interessar é principalmente como funciona a máquina, gerando uma relação de consumo em que o individuo é dominado pela dinâmica instrumental. (BARBOSA, 2005, p. 110)

Logo, a principal vantagem do computador encontra-se na internet. Nas informações que podem ser levantadas e figuradas como diálogos á seu usuário, possibilitando o acesso aos bens culturais e artísticos. Além disso, ela pode contribuir significativamente para que possamos: apreciar, contextualizar e também produzir produtos artísticos, desenvolvendo habilidades como a criatividade.

Quem em determinado momento se viu impedido de acessá-la e percebeu que a máquina quando não está conectada transforma-se em carcaça? Isso ocorre por que as ligações que dão origem aos benefícios citados acima foram bloqueadas impedindo a continuidade dos mesmos, tendo como causa a reclusão do usuário de um sistema que já está conectado e adaptado, espaço onde o indivíduo trabalha, se diverte, estuda, e desempenha outras atividades.

Para utilizar tais auxílios, como a internet, é preciso torná-la justificável à prática pedagógica em sala de aula. Deve estar introduzida nos modelos pedagógicos concebidos pelos professores. Para Cunha "O conhecimento dos aspectos pedagógicos e filosóficos pontua a trajetória do ensino-aprendizagem da arte, no que diz respeito ao uso de tecnologias." (CUNHA, p. 76, 2008). Fortalecendo essa idéia Sosnowski ressalta: "é apenas um meio, pois a ênfase está na proposta, no

conteúdo pedagógico e no desenvolvimento do processo educativo" (SOSNOWSKI, 2011, p. 711). Nesta lógica, a internet é vista como meio e não com fim. Vejamos o que afirma Portella:

> A internet é um instrumento poderoso de ação artístico-cultural, por sua inédita capacidade de levar imagens, textos, e documentos hipermídia, possibilitando assim gerar novos paradigmas no âmbito das propostas do ensino de arte. Entendendo a Arte como uma maneira de organizar variadas experiências, é fundamental integrá-la ao processo educativo, principalmente ao definir sua contribuição para o desenvolvimento de processos mentais. Segundo Ana Mae Barbosa, as propostas do ensino da Arte pretendem "desenvolver a percepção e a imaginação capaz de captar a realidade circundante." (...), "desenvolver a capacidade crítica para analisar a realidade percebida" e "encorajar o processo criativo, a qual permite novas respostas a esta realidade, até mesmo mudando-a ou transformando-a. (PORTELLA, 2005, p.142).

Com as citações acima se pode perceber as oportunidades existentes para repensar o ensino de arte nas tecnologias como uma opção possível e muito vantajosa.

Hoje, existem professores em sala de aula que nasceram na década de noventa, cresceram em meio a computadores, freqüentando sites, participando de redes sociais, estas vivências refletem em suas práticas pedagógicas hoje. De outro lado há os que se adaptaram por que de maneira visionária perceberam vantagens que o computador e suas especificidades podem proporcionar. Existem exemplos bem sucedidos nas mais diversas áreas da educação que traduzem resultados empolgantes relacionados à educação e tecnologia.

É crescente a preocupação com relação às práticas e teorias no campo da arte educação. Reflexo disto são as publicações impressas e digitais, em eventos, anais, e coletâneas voltados ao ensino de artes que quase sempre possuem artigos referentes à tecnologia. Projetos de graduação e pós-graduação a distância e uma série de museus on-line espelham esta necessidade.

A internet e o poder de suas mídias são caminhos, aberturas, que consolidam a interdisciplinaridade e da interculturalidade tão discutidas nestes tempos.

O blog Arte na Aldeia

O espaço virtual foi idealizado nas aulas de artes visuais das turmas do 6º e 7º ano num colégio da rede particular de ensino na cidade de Recife desde 2011. Segundo a professora Márcia Brito, mentora do projeto, ele se caracteriza como uma ferramenta a mais, um elemento facilitador, espaço interativo em construção que

vem subsidiar o ensino de arte. Pois este permite que as aulas ultrapassem o tempo e a estrutura física da escola, visto que, os horários disponíveis para elas quase sempre são reduzidos comparados aos de outras disciplinas no ensino formal, expandindo dessa forma a vivência e o aprendizado ao aluno em espaços até então vistos como não escolares.

O nome *Arte na Aldeia* traduz a intencionalidade de um lugar para compartilhamento. Apesar de ser um espaço pedagógico das turmas aqui mencionadas, está aberto a visitantes externos. Seu objetivo é provocar posicionamentos dos alunos sobre assuntos que permeiam arte, vida e educação. Acima de tudo, o nome dado a ele, sintetiza o espírito dos dias atuais. Frente às conexões proporcionadas pela comunicação: sites, blogs, perfis sociais, telefonia móvel, televisão interativa, juntamente as políticas públicas de acessibilidade: internet gratuita, redução de impostos, entre outras são medidas que democratizam tais mídias ampliando os labirintos, as teias e rizomas que guiam os relacionamentos contemporâneos, tornando o mundo cada vez mais compacto, como o blog propõe, uma espécie de aldeia das trocas simultâneas.

Por meio de suas postagens acompanhadas de imagens, são problematizados diálogos a partir de questões derivadas do conteúdo programático escolar que aparecem nos momentos de aula. Os assuntos postados abrangem o campo da cultura visual e seus desdobramentos, como: identidade visual, arte comercial, mídia impressa, literatura, moda e propaganda. Esses temas são escolhidos a partir de reflexões que aparecem em aula, assuntos que por entre tantos motivos não tiveram a atenção merecida no espaço escolar são compartilhados no blog.

Ele torna-se uma ferramenta para os desdobramentos. Existe um roteiro a ser seguido pela escola, comum a qualquer instituição de ensino. Entretanto, o blog não utiliza somente daquele na composição de seu conteúdo, o conhecimento de mundo que cada aluno possui é colocado em rede, criando identificação e motivação do discente sobre tal ambiente. Nele o aluno se vê representado como agente modificador, dialógico e interativo.

O blog é utilizado dentro e fora da escola. A instituição escolar incentiva o projeto, investindo em salas de aula equipadas, entretanto, a atuação do projeto não seria

abalada se estes incentivos não ocorressem, pois sua execução não é exclusiva da esfera escolar. Nesta, quando o blog é acessado tem a função de facilitar as compreensões sobre a arte. O blog de arte foi o primeiro a atuar juntamente com o da disciplina de português. Posterior a eles outros foram criados como o de matemática.

Sua composição é básica, como a de qualquer blog. Possui postagens compostas por imagens e textos comentados.

As postagens têm o crivo da professora, ela atua como mediadora. Esta mediação está embrionariamente ligada a sua função como educadora. Este exercício é parte de sua prática pedagógica. Caso contrário não seria justificável o uso de tal tecnologia. As postagens ganham pela característica de impessoalidade impressa em seus textos. São raras as vezes que a professora se coloca, quando isso ocorre é para tirar dúvidas que surgem das indagações do aluno ou do grupo, outras vezes para elogiar determinado comentário. Essa impessoalidade é confirmada pelas referências a matérias impressas, livros, notícias televisivas acentuando a neutralidade, e o cuidado da educadora em não induzir o aluno no momento em que ele for comentar.

Existem as postagens de sucesso e as ignoradas. As de sucesso se caracterizam pelo número de comentários, que é altíssimo, uma delas possui 89 comentários. São aquelas que possuem o conteúdo relacionado diretamente ao dia-a-dia deles, aos seus estilos de vida, as que permeiam a arte contemporânea, o universo da publicidade, da arte de rua e do designer. Não se tratam os temas aqui citados de fórmulas ou modelo de conteúdos estáticos para validação de um trabalho bem sucedido, mas sim temas que se fazem representantes do determinado grupo de alunos, sendo por sua vez mutável a cada classe, a cada série, a caca grupo, tento em vista que esse é o agente protagonista do conhecimento.

As ignoradas são relacionadas à história da arte: quadros, pinturas e literatura. Estas postagens são derivadas do conteúdo programático escolar. A professora não privilegia esse tipo de conteúdo no blog, pois entende que os assuntos no espaço virtual servem para que o aluno venha a acessar aos do conteúdo programático que já possuem lugar garantido e são estudados em aula.

As imagens que ilustram as postagens em sua grande maioria são retiradas da internet. Desde pinturas consagradas do universo artístico a simples ilustrações gráficas, arte de rua, fotografias, artigos para decoração, capas de livros, personagens conhecidos da mídia televisiva, desenhos, esculturas, calçados exóticos, como também trabalhos das próprias turmas podem ser conferidos e servir de provocações no ambiente virtual e em sala de aula.

Quanto à atividade em seu interior ele apresenta picos de acesso. Contabilizando o número de comentários em todas as postagens leva-se a ter uma ideia da quantidade de visitas efetuadas. Com tempo de atuação considerado curto, menos de um ano, datado entre 2 de setembro de 2011 até julho de 2012 foram contabilizados 244 comentários.

Eles são espontâneos, claros e diretos. Os alunos expressam por meio deles seus gosto, seus padrões morais e éticos com relação ao uso da arte no seu dia-a-dia, defendendo a importância dela na educação da sociedade em que vivem. Problematizam o papel da arte quando indagam sobre sua utilidade, presença, identidade, autenticidade, legitimidade, legalidade, temporalidade entre outras leituras que podem ser feitas a partir das colocações nos comentários.

Uma discussão muito comum nestes comentários é o suporte artístico, onde está inserida a arte contemporânea. Outras colocações levantam sobre a acessibilidade das obras. Mas as postagens com os maiores números de comentários são as que apresentam obras interativas, as quais desafiam o aluno sobre a construção da obra, como por exemplo, a anamorfose: pintura, na maioria das vezes hiper relista onde o autor distorce sua dimensão no momento da execução para que quando acabada possa ser vista e entendida de um único ângulo escolhido pelo artista.

Eis aqui algumas postagens do blog: *Nós Sabemos Contar História! Marca e Identidade Visual; Comunicando Com a Cor; Arte Contemporânea; Como Deixar Sua Marca; E Isso É Arte; Quanto Vale Uma Obra; Os Estados da Arte; Kitsch É Brega ou Chique; Os Suportes Artísticos; Ilustração É Arte; Imagem Também É Texto; Moda Também É Texto;* entre outras.

A postagem nomeada *Nós Sabemos Contar História!* Mostra histórias em quadrinhos feitas por alunos da 5ª série, eles ilustraram seus dia-a-dias criando

cenas muito interessantes. Essa atividade estimula o aluno, provando que ele possui capacidade de construção, organização, sequencialidade e linearidade presentes em qualquer história seja ela cinematográfica, televisiva, impressa, escrita ou ilustrada. A postagem de título *Arte Contemporânea* apresenta fotografias de uma artista plástica contemporânea de visualidade surrealista, as fotos são editadas no computador, com isso desmonta a ideia de arte sacralizada, mostrando ao visitante que arte vai além do quadro e da moldura, quebrando paradigmas de apreciação por vezes ainda vigentes. A postagem nomeada *Comunicando Com a Cor,* direciona atenção à colorização nos produtos do sistema de consumo, instigando o aluno a pensar como estas cores são selecionadas para atuar como cartão de visita de uma determinada empresa, e como se reverberam nos consumidores, convidando a repensar o papel, função, e atuação da cor nos mais variados ambientes e situações. A postagem de nome: *E Isso é Arte?* É ilustrada por calçados exóticos, motivando o aluno a opinar sobre a utilidade, territorialidade da arte nos dias atuais. Outra bem estimulante é a *Quanto Vale Uma Obra?* Ela convida a discutir o valor seja ele simbólico ou comercial do objeto artístico. Na postagem: O*s Estados da Arte,* a professora apresenta variações estilísticas do fazer artístico informando ao aluno sobre as várias possibilidades de criação e enquadramento destas em determinada categoria artística. Em outra postagem nomeada *Os Suportes Artísticos* o visitante é apresentado a imagens onde a arte está decorando um skate. A partir disso confirma que ela também está em suportes na forma de personalização e decoração, caracterizando um utensílio usual. Em outra postagem de título *Imagem também é Texto,* o visitante se vê a frente de uma imagem do quadro *Enterro na Rede*, da série *Os Retirantes* do Pintor Cândido Portinari, o texto que acompanha a imagem revela a intencionalidade das formas simbólicas que compõe a figura, revelando o discurso do artista através de seus traços, informando ao aluno que todas as imagens possuem textos a serem lidos, decifrados e interpretados pelo público.

Uma atenção especial para a postagem nomeada *marca e identidade visual,* ela é ilustrada com uma imagem que contém vinte e duas logomarcas de empresas distintas, detentoras de grande parte do mercado de produtos direcionados ao

público jovem, esta postagem contém um texto que fala sobre mercados e sua presença persuasiva imagética, a postagem possui 89 comentários. Neles os alunos desenvolveram reflexões com temas que permeiam as relações humanas de mercantilização, poder, divisão de classes, realização pessoal, entre outros.

Mostram suas expectativas com relação às problemáticas que observam. É uma verdadeira análise sobre as imagens. Em alguns casos discutem sobre a composição delas, em outros, sobre os elementos da linguagem visual, mas a maioria se detém aos desdobramentos que elas podem revelar. Como é colocado no início do texto, o grande mérito de um projeto que envolva ambientes virtuais é a fonte de informação disponibilizada ao estudo, a leitura, a contextualização não só em artes visuais, mas também em outras matérias, é claro que o fazer artístico tem sua importância, mas se tratando de computador o ato de pesquisar condiz à sua magnitude.

Fica evidente a participação do aluno no ambiente virtual. Segundo a professora existem alunos que dificilmente expõe suas opiniões em classe, mas quando estão no blog se mostram muito participativos. É comum eles se colocarem na primeira pessoa do singular, uma pequena quantia prefere pela impessoalidade. Alguns para defenderem suas colocações mencionam obras de arte consagradas, outros citam referências de sites e até pesquisas em livros. Comentam mais de uma vez numa única postagem. Respondem colocações dos outros colegas de turma. E principalmente, acreditam no ambiente virtual mostrando com isso respeito ao trabalho desenvolvido pela professora, pelo grupo e por ele próprio.

O blog arte na aldeia é um projeto que apesar de jovem já vem tendo resultados, como os apresentados aqui. Segundo a professora Márcia Brito o objetivo é aprimorá-lo, enquanto estiver sendo visitado estará atingindo seus objetivos.

Considerações em construção

O projeto possui em sua gênese a colaboração dos envolvidos para continuação e manutenção da proposta. Interações dão vida à aldeia virtual através do olhar sensível e partilhado das pessoas comprometidas com o grupo. Elas constroem um ambiente desterritorizado, um lugar onde inexistem as demarcações de possessão.

Sem um dono especifico, sem chefe detentor de poder absoluto, sem soberania de parte sobre outra parte, todos são emancipados e contribuem em igualdade pela formação de todo o grupo num cooperativismo que dá origem a um portfólio coletivo. Um dos benefícios vigentes é a emancipação do visitante. Subverte o ser do lugar de dependência e o coloca como capaz, igualando-o, possibilitando uma relação horizontal de aluno e professor, potencializando as especificidades de cada um. Paralelo a isso, ocorre o desenvolvimento grupal com a ação plural criando teias, labirintos que permeiam as relações contemporâneas.

Comparando o blog a uma sociedade, os comentários equivalem e retórica nos simpósios, estes representados pelas postagens. Os comentários ficam expostos a todos os visitantes relatando transparência, um banquete, onde o tema central é o aprendizado em arte.

Com estas comparações ao modelo de polis, torna-se digno falar em dialética, troca de ideias, vale-se resgatar o homem dialógico tão discutido por Paulo Freire no século XX transportando-o para o universo interativo dos dias que se passam. Segundo Paulo Freire:

> Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação reflexão. (...) O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. (...) Se é dizendo a palavra com que, pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial (FREIRE, 1970, p. 78 – 79).

O blog se apresenta como este espaço onde o aluno e o professor dialogam com o mundo que os justifica. Diálogo este que compõe a ação relacional entre arte educação e tecnologia dando forma a um modelo pedagógico interativo no ensino de artes visuais. Hoje, os homens não dialogam só entre si, mas também entre as maquinas. Este movimento é característico do homem interativo, conectado, dialogando através de todos os seus sentidos com a matéria, num circulo de troca simultânea. No que diz respeito à interatividade, deve-se desde já depurar este conceito. Para Marco Silva:

> O conceito de interação vem de longe. Na física refere-se ao comportamento de partículas cujo movimento é alterado pelo movimento de outras partículas. Em sociologia e psicologia social a premissa é: nenhuma ação humana ou social existe separada da interação. O conceito de interação social foi usado pelos interacionistas a partir do século XX. Designa a influência recíproca dos atos de pessoas ou grupos. Um

> desdobramento dessa corrente é o interacionismo simbólico que estudou a interação entre indivíduos e instituições no sentido de verificar como são coagidos por elas e de como buscam transcender essa coação. (...) entretanto o conceito de interatividade é recente. Pode ter surgido no final dos anos 70 e início da década de 80 no contexto das novas tecnologias de informação. Um dado que permite esta afirmação é a ausência do termo nos dicionários de informática até meados dos anos 80. Ainda esta por ser feita a genealogia do termo (SILVA, 2011, p. 21)

Fica claro que, em cada campo da ciência o termo faz a função de ressignificação ao conteúdo do referido campo cientifico e de seus conhecimentos. Entretanto, o comum em todos os casos é a amplitude que o conceito interativo carrega consigo. Esta amplitude é regada justamente na pluralidade de sua função.

Interatividade e dialogicidade estão intrinsecamente ligadas, correspondendo ao blog Arte na Aldeia como característica da prática pedagógica. Como relatado no início deste texto: a potencialidade mais abrangente da máquina nomeada computador é a conexão que ele permite com o mundo, como fonte de abertura à pesquisa, contextualização e fruição artística por meio do diálogo interativo. Nesta perspectiva o ensino de arte ganha parceiros facilitadores como afirma a professora Márcia Britto sobre o blog.

O campo da cultura visual carrega todas essas características, funções e ações que atuam no espaço estudado acima, é um campo de universo transdisciplinar, que compreende arte e imagens em diversas atuações e situações como elemento cultural, como mostra Raimundo Martins:

> Como perspectiva educativa, a cultura visual pode propiciar aos alunos e professores oportunidades para discutir e se posicionar sobre dilemas morais, sociais e étnicos que afligem e demandam a atenção das sociedades contemporâneas (MARTINS, 2011, p. 21).

Discutir, posicionar-se, opinar-se são de fato flexões para construir o fazer artístico seja ele na escola ou não. Arte não é só momento de disciplina escolar, se faz também no viver virtual social, este que por muitas vezes é desperdiçado com bombardeios de informações que não se transformam em experiência, e posteriormente em conhecimento a seus usuários. São tantas as horas que os jovens passam conectados e poucas são aquelas resgatadas para reflexão. Existem várias redes sociais, mais raramente levantam postagens que discutem temas essenciais para formação do indivíduo crítico. Fica a cargo do educador subverter está lógica de funcionamento da máquina e colocá-la a serviço em prol da educação utilizando as vantagens comunicacionais da mesma.

O referido blog é uma ferramenta educacional. Exemplo de ação inclusiva, não por incluir minorias e sim por ser aberto ao público geral apesar de ser direcionado às turmas de alunos. Ele se faz democrático, seus integrantes selecionam o conteúdo veiculado. Emancipa, pois trata-se de um ambiente onde a reflexão, construção e posicionamentos são respeitados, possuidor de uma intenção majoritária: ensinar arte.

O blog Arte na Aldeia encontra-se em desdobramento contínuo. Caracterizando-se como uma opção viável dentre tantas outras que vem a subsidiar a prática pedagógica em artes visuais. Mais informações podem ser adquiridas no endereço eletrônico do próprio blog: www.artenaaldeia.blogspot.com.

Referências Bibliográficas:

BARBOSA, A. M. *Dilemas da Arte/Educação como Mediação Cultural em Namoro com as Tecnologias Contemporâneas.* In: BARBOSA, A. M. (Org.). Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais. São Paulo: Cortez, 2005. p, 110.

CUNHA, Fernanda. *A Educação Pelo Olhar: Aspectos das Tecnologias do Ensino Intuitivo*. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). Ensino da Arte: Memória e História. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 75.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*, 17ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

MARTINS, R. Imagem, identidade e escola. Cultura Visual e Escola. Rio de Janeiro, ano 21, n. 9, p. 21, agosto de 2011. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/publicacaoeletronica.asp?ano=2011>. Acesso em março de 2012.

PORTELLA, Adriana. *Aprendizagem da Arte e o Museu Virtual do Projeto Portinari.* In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). Inquietações e mudanças no ensino de arte. – 5. Ed. - São Paulo: Cortez, 2002. P. 142.

SOSNOWSKI, K. *Ambientes Virtuais de Aprendizagem: Espaços Multiculturais*. Disponível. Em: <http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/katyuscia_sosnowski.pdf>. Acesso em: março de 2012.

SILVA, Marco. *O Que É interatividade.* Disponível em: <http://www.senac.br/informativo/BTS/242/boltec242d.htm>. Acesso em: março de 2012>. Acesso em junho de 2012.

VIDAL, D. G. *Escola Nova e Processo Educativo.* In: LOPES, E. M. T; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (Orgs.) 500 Anos de Educação no Brasil. BH: Autêntica, 2003. p. 499.

<www.artenaaldeia.bogspot.com>. Acesso em: março de 2012.

Rodrigo Gomes da Silva:
Graduando da Licenciatura em Artes Visuais pela UFPE. Possui experiência em mediação cultural e setor administrativo. Faz parte do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Diversidade Cultural - CAC/UFPE. Atua, principalmente, nos seguintes temas: história da arte educação e tecnologias no ensino. Atualmente é estagiário na FUNDAJ - Fundação Joaquim Nabuco.