ISSN 2357-9854

Revista GEARTE

Revista do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

maio/ago.2016

Volume 3, Número 2

Artes Visuais na Educação Básica

ISSN 2357-9854

Artes Visuais na Educação Básica

Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 138-308, maio/ago. 2016.

ISSN 2357-9854

EXPEDIENTE

A Revista GEARTE é um periódico quadrimestral sob a responsabilidade do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Reitor: Carlos Alexandre Netto

Faculdade de Educação
Diretora: Simone Valdete dos Santos

Programa de Pós-graduação em Educação
Coordenador: Gilberto Icle

Editora-Chefe
Analice Dutra Pillar - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil

Editoras Associadas
Maria Helena Wagner Rossi - Universidade de Caxias do Sul (UCS), Caxias do Sul/RS, Brasil
Marília Forgearini Nunes - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil
Andrea Hofstaetter - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil
Flávia Bastos - University of Cincinnati (UC), Cincinnati, Estados Unidos

Editoras Assistentes
Gabriela Bon - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil
Tatiana Telch Evalte - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil

Conselho Científico Nacional
Ana Mae Barbosa, Universidade de São Paulo (USP) / Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo/SP, Brasil
Ana Marta Meira, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil
Celso Vitelli, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil
Denise Grinspum, Museus Castro Maya (MCM), Rio de Janeiro / RJ, Brasil
Gilvânia Maurício Dias Pontes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal/RN, Brasil
Leda Maria de Barros Guimarães, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia/ GO, Brasil
Lucia Gouvêa Pimentel, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte/MG, Brasil
Lucia Teixeira de Siqueira e Oliveira, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói/RJ, Brasil
Lucimar Bello Pereira Frange, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), São Paulo/SP, Brasil
Luciana Gruppelli Loponte, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil
Marcos Villela Pereira, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre/RS, Brasil
Maria Isabel Petry Kehrwald, Fundação Municipal de Artes de Montenegro (FUNDARTE), Montenegro/RS, Brasil
Maria Lúcia Batezat Duarte, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis/SC, Brasil
Marion Divério Faria Pozzi, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil
Moema Lúcia Martins Rebouças, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória/ES, Brasil
Mirian Celeste Martins, Universidade Presbiteriana Mackenzie (MACKENZIE), São Paulo/SP, Brasil
Nadja de Carvalho Lamas, Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Joinville/SC, Brasil
Regina Maria Varini Mutti, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil
Rejane Reckziegel Ledur, Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Canoas/RS, Brasil
Rita Inês Petrykowski Peixe, Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC Campus de Itajaí), Itajaí/SC, Brasil
Rosângela Fachel de Medeiros, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Frederico Westphalen/RS, Brasil
Sandra Regina Ramalho e Oliveira, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis/SC, Brasil
Umbelina Duarte Barreto, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil

Conselho Científico Internacional
Fernando Hernández, Universidad de Barcelona (UB), Barcelona, Espanha
Imanol Aguirre Arriaga, Universidad Pública de Navarra, Navarra, Espanha
Lourenço Eugênio Cossa, Universidade Pedagógica, Maputo, Moçambique
María Acaso López-Bosch, Universidad Complutense de Madrid (UCM), Madrid, Espanha
Michael Parsons, Ohio State University (OSU), Columbus e University of Illinois (UIUC), Urbana- Champaign, Estados Unidos
Norman Freeman, University of Bristol, Bristol, Reino Unido
Raquel Ribeiro dos Santos, Fundação Caixa Geral de Depósito (Culturgest), Lisboa, Portugal
Ricardo Marín-Viadel, Universidad de Granada (UGR), Granada, Espanha
Ricardo Rubiales García Jurado, Consejo Estatal para la Cultura y las Artes (CECA), Pachuca, Hidalgo, México
Teresa Torres Eça, Universidade do Porto (UP), Porto, Portugal

Revisores
Liane Batistela Kist - Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), Santa Maria/RS, Brasil
Márcio Sales Santiago - Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza/CE, Brasil

Diagramador
Edson Leonel de Oliveira - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil

Bolsista
Júlia Azambuja dos Santos - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil

Organizadoras do volume 3, número 2
Gilvânia Maurício Dias de Pontes
Rejane Reckziegel Ledur
Tatiana Telch Evalte

Capa
Umbelina Barreto - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil

Apoio
Programa de Apoio à Edição de Periódicos PAEP / UFRGS

Contatos
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa em Educação e Arte - GEARTE
Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12201, sala 727 - Centro, CEP 90046-900, Porto Alegre/RS
Revista: http://www.seer.ufrgs.br/gearte
Site do grupo: http://www.ufrgs.br/gearte
Telefone: (51) 3308-4145
E-mail: gearte.ufrgs@gmail.com

ISSN 2357-9854

SUMÁRIO

Editorial 142
Analice Dutra Pillar (Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRGS, Porto Alegre/RS, Brasil)
Andrea Hofstaetter (Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRGS, Porto Alegre/RS, Brasil)
Maria Helena Wagner Rossi (Universidade de Caxias do Sul — UCS, Caxias do Sul/RS, Brasil)
Marília Forgearini Nunes (Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRGS, Porto Alegre/RS, Brasil)

Apresentação 145
Gilvânia Maurício Dias de Pontes (Universidade Federal do Rio Grande do Norte — UFRN, Natal/RN, Brasil)
Rejane Reckziegel Ledur (Universidade Luterana do Brasil — ULBRA, Canoas/RS, Brasil)
Tatiana Telch Evalte (Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRGS, Porto Alegre/RS, Brasil)

Artes Visuais na Educação Básica

Aproximación a una re-conceptualización de la educación artística en la sociedad del conocimiento en Colombia.....151
Bernardo Bustamante Cardona (Universidad de Antioquia — UdeA, Medellín, Colombia)

Primavera: una estación con arte 162
Rita Maria Ricardi Noguera (Universidad Complutense de Madrid — UCM, Madrid, Espanha)

Para pensar o horizonte da arte e da educação na contemporaneidade.....179
Carmen Lúcia Capra (Universidade do Estado do Rio Grande do Sul — UERGS, Montenegro/RS, Brasil)
Daniel Bruno Momoli (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe — UNIARP, Caçador/SC, Brasil e Faculdade Senac, Caçador/SC, Brasil)
Luciana Gruppelli Loponte (Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRGS, Porto Alegre/RS, Brasil)

Arte contemporânea e ensino da arte: contextos de produção de sentido.....192
Rejane Reckziegel Ledur (Universidade Luterana do Brasil — ULBRA, Canoas/RS, Brasil)

Fotografia dentrofora da escola: representação, apresentação e tradução do mundo juvenil. Retratos parciais 206
Vanessa de Andrade Lira Dos Santos (Universidade do Estado do Rio de Janeiro — UERJ, Duque de Caxias/RJ, Brasil)

Cinema e Educação: repertório, temáticas & articulações.....221
Gabriel de Andrade Junqueira Filho (Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRGS, Porto Alegre/RS, Brasil)

Outros Temas

Ensino da Arte: um exercício de reflexão e escrita de si 245
Ursula Rosa da Silva (Universidade Federal de Pelotas — UFPel, Pelotas/RS, Brasil)

Arte como experiência: ensino/aprendizagem em artes visuais 258
Fábio Wosniak (Universidade do Estado de Santa Catarina — UDESC, Florianópolis/SC, Brasil)
Jociele Lampert (Universidade do Estado de Santa Catarina — UDESC, Florianópolis/SC, Brasil)

Audiovisual e semiótica: algumas aproximações resultantes dos estudos de uma adaptação literária para a linguagem da animação.....274
Diego Maria Cardoso (Universidade da Região de Joinville — UNIVILLE, Joinville/SC, Brasil)
Rita Inês Petrykowski Peixe (Instituto Federal de Santa Catarina — IFSC, Itajaí/SC, Brasil)

Ensaio Visual: Professoras/es quando incompletos 289
Luciana Borre Nunes (Universidade Federal de Pernambuco — UFPE, Recife/PE, Brasil)
Xadai Rudá (Universidade Federal de Pernambuco — UFPE, Recife/PE, Brasil)

ISSN 2357-9854

Editorial

O foco deste número da Revista GEARTE está nas *Artes Visuais na educação básica*, compondo uma trilogia sobre as artes visuais em diferentes níveis e espaços de educação. A edição anterior abordou *Educação e Artes Visuais no ensino superior* e o próximo número da revista será dedicado às *Artes Visuais em espaços não formais de educação*. Na presente edição, propusemos os seguintes questionamentos: como as artes visuais têm sido trabalhadas nos diversos níveis da educação básica? O que os professores têm feito? Com que propósitos? Como as características da contemporaneidade configuram a presença das artes visuais na escola de hoje?

Na Apresentação da *Sessão Temática*, Gilvânia Maurício Dias de Pontes, Rejane Reckzieguel Ledur e Tatiana Telch Evalte, organizadoras deste número, comentam cada um dos trabalhos referindo discussões sobre o ensino de artes visuais na Colômbia, na Espanha e em diferentes estados brasileiros.

A inovação que introduzimos a partir desta edição diz respeito à ampliação do número de artigos e à inauguração da sessão *Outros Temas*, com textos de professores e pesquisadores que enfocam problemáticas históricas e inquietações contemporâneas relativas ao ensino das artes visuais. Abre a sessão *Outros Temas*, o artigo *Ensino da arte: um exercício de reflexão e escrita de si,* de Ursula Rosa da Silva, professora da Universidade Federal de Pelotas, que traz uma reflexão a respeito do ensino da arte na universidade, considerando a perspectiva de autoformação docente e de uma escrita de si. Trata-se de um estudo decorrente do projeto de pesquisa *Revisitando o Instituto de Letras e Artes da Universidade Federal de Pelotas* (ILA/UFPel – 1969-2010). O texto apresenta uma análise do acervo pessoal de documentos da professora Myriam Anselmo, que atuou no Instituto de Letras e Artes até 1990, resgatando e contextualizando histórias de vida e de ensino dos docentes dos cursos de artes da UFPel, tendo como aporte os trabalhos de Bourdieu e de Josso.

Fábio Wosniak, doutorando em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina, e Jociele Lampert, professora dessa universidade, no artigo *Arte como experiência: ensino/aprendizagem em Artes Visuais* discutem o conceito de Arte como Experiência e os processos de ensino/aprendizagem em Artes Visuais, tangenciando os campos da Arte, da Arte-Educação e do ensino de pintura, tendo como eixo a abordagem metodológica que vem sendo pesquisada no Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke e nas aulas de graduação e pós-graduação em Artes Visuais na Universidade do Estado de Santa Catarina.

Em *Audiovisual e semiótica: algumas aproximações resultantes dos estudos de uma adaptação literária para a linguagem da animação,* Diego Maria Cardoso, graduado da Universidade da Região de Joinville, e Rita Inês Petrykowski Peixe, professora do Instituto Federal de Santa Catarina, apresentam um estudo no campo do audiovisual a respeito da produção de um curta-metragem em animação. A curiosidade pelas mais diversas formas de adaptação de obras literárias em audiovisuais gerou o desafio em mergulhar nos estudos da semiótica discursiva, com a pretensão de investigar as minúcias de uma produção literária infantil. A obra intitulada *O coelhinho do halo azul*, refere-se ao texto escolhido para ser objeto de investigação e propõe um convite a tangenciar esse mundo complexo e intrigante da linguística, pleiteando, com os instrumentos de análise da semiótica discursiva, um espaço mais amplo nesse universo audiovisual.

Encerrando este número da revista, Luciane Borre Nunes, professora da Universidade Federal de Pernambuco, e Xadai Rudá, artista visual e aluno da Universidade Federal de Pernambuco, nos brindam com o ensaio visual *Professoras/es quando incompletos*, o qual é um fragmento da pesquisa narrativa e artográfica *Tramas na formação de professoras/es em Artes Visuais para questões de gênero e sexualidades*, desenvolvida no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco, em 2015. A investigação contou com a participação de estudantes de Artes Visuais que exerciam docência e amparou-se nas discussões do campo da educação da cultura visual, sob uma perspectiva pós-estruturalista. O ensaio questiona as diferentes imagens que fixaram o imaginário do fazer docente como detentor do conhecimento em uma relação unilateral entre

professoras/es e alunas/os. A investigação narrativa e artográfica apresentada pelos autores teve como referência deslocamentos e movimentos em vez de ambicionar pontos de chegada. A intenção colocada foi a de refletir sobre os processos nos quais verdades são consolidadas, nesse caso, nos embates, enfrentamentos e possibilidades que professoras/es em processo de formação inicial encontram no âmbito formal e não formal de ensino.

Gostaríamos de agradecer às organizadoras; aos autores; a Luciana Borre Nunes e Xadai Rudá pelo ensaio visual; aos avaliadores, tradutores e revisores; a Umbelina Barreto pelo design da capa; e a toda equipe do GEARTE que tem trabalhado na produção e publicação da Revista.

Uma boa leitura!

Analice Dutra Pillar (Editora-chefe)

Andrea Hofstaetter (Editora associada)

Maria Helena Wagner Rossi (Editora associada)

Marília Forgearini Nunes (Editora associada)

ISSN 2357-9854

Apresentação

Artes Visuais na Educação Básica

Este segundo número da Revista GEARTE de 2016 tem como temática as Artes Visuais na Educação Básica. Refletir sobre o componente curricular Arte, em especial sobre as artes visuais na educação básica, requer que consideremos os contextos em que as práticas docentes se desenvolvem em interface com as produções teóricas desse campo de conhecimento. Para tanto, se faz necessário, também, (re)conhecer os movimentos de significação que, historicamente, influenciaram e influenciam a produção de práticas docentes em artes visuais nesse nível de ensino. Dito isso, estaremos diante da relação entre artes visuais e educação, assim como diante da diversidade e peculiaridades advindas da abrangência do que se denomina educação básica no sistema de ensino brasileiro.

A presença das artes visuais na educação escolar brasileira se configura de modos distintos, conforme o momento histórico, político e social vivido no país. No século XIX a abordagem tradicional priorizava a cópia fiel de modelos, o desenho decorativo, a iniciação ao design, enfim, o treinamento para o trabalho nas indústrias. Durante a primeira metade do século XX passamos pelo período modernista, com a ênfase na livre-expressão e a valorização da criatividade e da espontaneidade infantil. Nos anos de 1970, sob a denominação Educação Artística, são incluídas atividades artísticas no currículo escolar, mas ainda sem se configurar como disciplina.

Com a promulgação da LDBEN n. 9.394/96, muda-se a denominação de Educação Artística para Arte. A Arte passa a ser considerada, então, como disciplina e como conhecimento obrigatório na educação básica. Referendando tal mudança, a partir de 1997 são publicados pelo Ministério da Educação os Parâmetros Curriculares Nacionais, destinados à educação básica, tratando das especificidades do ensino de Arte nos diversos níveis de escolarização, apontando objetivos, conteúdos, formas de avaliação e orientações didáticas nas linguagens de artes visuais, música, teatro e dança.

Em 1998, há a publicação do Referencial Curricular para Educação Infantil (RCNEI), que em seu terceiro volume – Conhecimento de Mundo – traz uma abordagem das artes visuais e música para esse nível de ensino relacionada às peculiaridades e nível de desenvolvimento das crianças da Educação Infantil. Em artes visuais há um destaque para o desenho como modalidade importante para o fazer artístico da criança e para a construção das demais linguagens visuais.

Tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais quanto no Referencial Curricular para Educação Infantil a Arte deixa de ser somente um fazer, voltado para expressão, para ser também conteúdo passível de apreciação. Assim, a partir desse momento histórico as artes visuais na educação têm envolvido, além da produção artística, a leitura da arte produzida pela humanidade e pelos próprios alunos, bem como a contextualização da proposta em diálogo com trabalhos da arte e da mídia.

Em 2008, a Lei 11.769 inclui o ensino de música como conteúdo obrigatório nas escolas e a Lei n. 13.278, sancionada no dia 2 de maio de 2016, altera o artigo 26 da LDB 9394/96, especificando a obrigatoriedade das artes visuais, da dança, da música e do teatro na educação básica. Neste momento também se discute a criação de uma Base Nacional Comum Curricular, que visa orientar a elaboração dos currículos para a educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio.

As determinações legais acerca da Arte na escola, assim como a produção de documentos oficiais para orientação das propostas curriculares em ensino de Arte, por si só, não geram transformações nas práticas docentes e, consequente mudança na qualidade do ensino de Arte na escola. A legalização nem sempre implica em legitimação dos conteúdos desse campo de conhecimento na formação das crianças e adolescentes. É preciso que o professor signifique tais documentos e consiga estabelecer relações entre estes no seu cotidiano. Necessário se faz, também, que os veja criticamente e que seja criativo na produção da prática docente. Essa mudança de atitude requer formação e produção de pesquisas na área. Assim, são muitas as possibilidades de reflexões que a temática enseja. Algumas dessas possibilidades estão contempladas neste número da Revista GEARTE.

Bernardo Bustamante Cardona da Universidade de Antioquia em Medellín, Colômbia, propõe em seu artigo *Aproximación a una re-conceptualización de la educación artística en la sociedade del conocimiento en Colombia,* a organização dos fundamentos do ensino da arte em quatro rotas, assim definidas: 1) A rota que prioriza a história da cultura e a história da arte; 2) a rota que articula o ensino da arte a escola e, portanto, a incluem nas pedagogias que cobrem todos os campos do saber; 3) a rota que explica o ensino da arte como campo do saber, dentro e fora da escola; 4) a rota da epistemologia dos saberes, do saber artístico e do ensino da arte. Essas rotas surgem devido à mudança no modelo de produção da sociedade, o que acarreta uma transformação na sociedade do conhecimento. Assim, através da cartografia o autor busca em artigos nacionais e internacionais e em materiais do Ministério da Cultura da Colômbia elementos que afrontem os problemas na formalização do discurso do ensino da arte e dos fundamentos que a suportam.

A professora Rita Maria Ricardi Noguera, da Universidade Complutense de Madri, através do seu artigo intitulado *Primavera: uma estação com arte,*apresenta a materialidade de uma sala de aula de educação infantil e seus propósitos. Ao acolher a primavera como tema do projeto a ser desenvolvido com as crianças promove também o encontro de muitos outros assuntos, proporcionando não somente o estudo da estação do ano, mas trazendo para o universo das crianças produções artísticas de mulheres, tratando da diversidade étnica cultural de gênero. Essa vivência esteve apoiada na concepção da Abordagem Triangular que se utiliza da contextualização, da leitura da imagem e do fazer artístico de maneira não linear, mas sim, em zigue-zague, mostrando dessa forma como são constituídos os momentos na sala de aula que se tornam intercruzados a todo o instante. A partir dessa leitura podemos verificar outros desdobramentos que o projeto sobre a primavera foi tomando e como podemos abordar temas que não parecem comuns na educação infantil.

Os professores Carmen Lúcia Capra, da Universidade do Estado do Rio Grande do Sul, Daniel Bruno Momoli, da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe e da Faculdade Senac de Caçador, e Luciana Gruppelli Loponte, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que integram o ArteVersa — Grupo de estudo e pesquisa em arte e docência da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, são autores do artigo

*Para pensar o horizonte da arte e da educação na contemporaneidade,*que se coloca na perspectiva de discutir a relação entre as artes visuais e a educação básica, produzindo encontros para além daqueles que já são conhecidos entre arte e educação, compreendidos como campos expandidos e abertos de pensamento. Ao problematizar a relação entre as artes visuais e educação básica, levam em conta a emergência de novos modos de habitar a escola, como os surgidos a partir de ocupações em escolas públicas por estudantes no Brasil desde o ano de 2015. Para a discussão tomam como interlocutores teóricos filósofos como Michel Foucault, Giorgio Agamben e Jaques Rancière, entre outros, interrogando sobre a arte que se tem levado para a escola e sobre a experiência com as artes visuais que lá se tem desenvolvido. Os autores entendem que a escola de hoje exige modos de agir e de conduzir as artes visuais que atendam ao que se passa no presente da existência comum e partilhada entre os seus habitantes.

No artigo *Arte contemporânea e ensino da arte: contextos de produção de sentido*, a professora e pesquisadora Rejane Reckziegel Ledur da Universidade Luterana do Brasil, discute sobre os desafios da educação na atualidade a partir das questões que envolvem a escola, os professores e a experiência estética com a arte contemporânea. Fundamentada nas reflexões de Sibilia, Bauman e Acaso, reflete sobre os novos modos de ser e estar no mundo que emergem das exigências da contemporaneidade e o papel dos professores de arte na escola diante das condições atuais que nos desafiam a repensar nossas práticas e conceber novos modos de se subjetivar e dialogar diante do perfil dos alunos. Apoiada nas pesquisas acadêmicas realizadas que enfocam a produção de sentidos na interação com a arte contemporânea de professores e alunos da educação básica (LEDUR, 2005, 2013), a autora reforça o pensamento do ensino de arte voltar-se para a percepção das transformações e desconstruções da arte na atualidade como possibilidades de ressignificar o currículo e a prática docente. Considera a interação com a arte contemporânea como uma experiência sensível e inteligível, em que observou a recorrência de sentidos específicos apoiados nos regimes de interação e sentido propostos por Landowski. A compreensão construída em torno da percepção dos sentidos produzidos pelos alunos na interação com a arte contemporânea foi representada por meio do “quadrado semiótico”. Nesse esquema, salientam-se os

regimes de contemplação, interrogação, significação e percepção, como resultantes da apreensão estética da arte contemporânea.

No texto *Fotografia "dentrofora" da escola: representação, apresentação e tradução do mundo juvenil. Retratos parciais,* a professora e mestranda da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Vanessa de Andrade Lira dos Santos, reflete sobre o conceito de fotografia e analisa três registros fotográficos que são recortes de uma experiência criativa realizada por alunos de uma rede pública de ensino nas aulas de arte. Com o objetivo de desvelar, através do ato fotográfico, maneiras estéticas de dizer e criar da juventude, foi possível vislumbrar a presença e potência desses registros nas várias formas de exposição que a ferramenta e seus usos sugerem. A autora considera como o grande desafio da escola, enquanto espaço de criação, possibilitar leituras e processos inventivos dos jovens em seu espaço, considerando toda diversidade imagética e cotidiana existente "dentrofora" dela.

Por fim, Gabriel de Andrade Junqueira Filho, professor e pesquisador da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no artigo *Cinema e Educação: repertório, temáticas e articulações*, relata uma experiência pedagógica que aproximou o cinema e a escola, elevando-o a conhecimento escolar relativo às distintas áreas de conhecimento, num diálogo com os fundamentos de princípios distintos de organização curricular como os temas geradores (FREIRE), os temas transversais (BUSQUETS et al.), os projetos de trabalho (HERNÁNDEZ) e as múltiplas linguagens (JUNQUEIRA FILHO). O autor parte da premissa de que o cinema pode educar e ser um grande aliado do professor e dos alunos para conhecerem mais sobre os conteúdos curriculares e sobre os projetos que pretendem realizar ao longo do ano, com diferentes propósitos. No entanto, para isso, é preciso conhecer o que o cinema já produziu sobre diferentes temáticas, dentre elas, as que interessam a professores e alunos a cada momento do ano letivo. As trocas entre alunos e professores, no decorrer do curso oferecido dentro da programação do projeto Vagalume, do Laboratório de Estudos em Audiovisual e Educação, do Programa de Alfabetização Audiovisual, na cinemateca Capitólio, em Porto Alegre (RS), produziram uma ampliação significativa das possibilidades de articulação entre cinema e escola e

reforçaram a necessidade de planejamento e de elaboração de projetos de trabalho para o uso de filmes nos diferentes níveis de escolaridade.

Gilvânia Maurício Dias de Pontes
(Universidade Federal do Rio Grande do Norte — UFRN, Natal/RN, Brasil)

Rejane Reckziegel Ledur
(Universidade Luterana do Brasil — ULBRA, Canoas/RS, Brasil)

Tatiana Telch Evalte
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRGS, Porto Alegre/RS, Brasil)

Organizadoras do presente número

ISSN 2357-9854

Aproximación a una re-conceptualización de la educación artística en la sociedad del conocimiento en Colombia

Bernardo Bustamante Cardona (Universidad de Antioquia — UdeA, Medellín, Colombia)

RESUMO — Aproximação a uma reconceitualização do ensino da arte na sociedade do conhecimento na Colômbia — O texto apresenta uma análise metateórica, partindo de um problema de organização do conjunto de enfoques teóricos no campo do ensino da arte na Colômbia. Com uma abordagem metodológica cartográfica, propõe quatro vias para a compreensão do denso território que se observa. Estas vias são: a via que prioriza a história da cultura e a história da arte como fundamento para o ensino da arte; a via que vincula o ensino da arte à escola e, portanto, o inclui nas pedagogias que envolvem todos os campos do saber; a via que explica o ensino da arte desde o campo do saber; a via da epistemologia dos saberes, do saber artístico e do ensino da arte.
PALAVRAS-CHAVE
Ensino da Arte. Cartografia. Campos do saber. Colômbia.

RESUMEN — Aproximación a una re-conceptualización de la educación artística en la sociedad del conocimiento en Colombia — Se presenta un análisis metateórico, partiendo de un problema de organización del conjunto de enfoques teóricos en el campo de la Educación Artística en Colombia. Con una aproximación metodológica cartográfica, propone cuatro rutas para la comprensión del denso territorio que se observa. Estas rutas son: La ruta que prioriza la historia de la cultura y la historia del arte como fundamento para la educación artística. La ruta que articula la educación artística a la escuela y por lo tanto la incluye en las pedagogías que cubre todos los campos de saber. La ruta que explica la educación artística desde el campo de saber. La ruta desde la epistemología de los saberes, del saber artístico y la educación artística.
PALABRAS CLAVE
Educación Artística. Cartografía. Campo de saber. Colombia.

Introducción

Se trata en el artículo de realizar una aproximación metateórica, partiendo de algunos problemas planteados en la organización del panorama específico del campo de la educación artística. Cuando se analiza diversos materiales se presentan interrogantes como los siguientes: ¿cómo encontrar un orden interno de las diversas fuentes de fundamentación de la educación artística?, ¿cómo inducir un orden posible de las diversas posturas?, por lo tanto ¿cómo encontrar una clarificación del panorama de las teorías sobre la educación artística, hoy presentadas en un territorio diverso, discontinuo y desordenado?

La idea expuesta aspira a indicar la posibilidad de encontrar un orden en los postulados de diferentes autores, por lo tanto, permite presentar una hipótesis de organización de los fundamentos de la educación artística en cuatro rutas posibles, entre otras, a saber:

- la ruta que prioriza la historia de la cultura y la historia del arte como fundamento para la educación artística;
- la ruta que articula la educación artística a la escuela y por lo tanto la incluye en las pedagogías que cubren todos los campos de saber;
- la que explica la educación artística desde el campo de saber, dentro y fuera de la escuela;
- la ruta desde la epistemología de los saberes, del saber artístico y la educación artística.

Esta iniciativa está enmarcada en la lectura de la condición actual del desarrollo que consideramos sea la sociedad del conocimiento, con respecto a esta podemos citar a Manuel Castells (2013) el cual nos propone un análisis de la sociedad actual desde un cambio en la base productiva y en la infraestructura que lo soporta.

Si para el siglo XX se impone la industria del acero y del carbón y se marca una transformación esencial en la fabricación de objetos, este fenómeno se presenta aunado con la mecanización de la producción, la organización fordista del trabajo en cadena y la ingeniería que la soporta. Estas sociedades encuentran sus límites hacia el final del siglo XX y en este tiempo se produce un cambio extraordinario en las condiciones de producción, la introducción a gran escala del valor de la información, la computadora como intermediaria, como también el advenimiento de la red como infraestructura global de la nueva economía, por esto, se puede entender que se presenta el cambio en la base de producción que modela una sociedad del conocimiento.

Método

Para lograr el objetivo propuesto en este artículo se hace una revisión de fuentes teóricas, nacionales e internacionales, relacionadas con la educación artística

en particular; se realiza luego una selección de artículos de diversos docentes e investigadores colombianos y se inicia un camino metateórico, a través de una cartografía, partiendo de la hipótesis del autor, la cual propone que pueden trazarse unas rutas que permita establecer parámetros de recorrido y de conceptualización de la Educación Artística y luego señalar la emergencia de nuevas rutas en las sociedades contemporáneas o sociedades de conocimiento.

La cartografía nos conduce a extender el panorama del universo de la investigación en topografías diversas y en temporalidades diferentes, pero también nos induce a reconocer las rutas posibles y a llevar a cabo el análisis metateórico que permite organizar las diversas teorías que se presentan. En cuanto a cartografiar nos dice Helena Tatay (2012) como comisaria de la exposición "Cartografías contemporáneas. Dibujando el pensamiento":

> El ser humano cartografía el mundo en un intento de captar la realidad en que vive. Desde siempre, los mapas han representado, traducido y codificado todo tipo de territorios físicos, mentales y emocionales. La representación del mundo ha evolucionado en los últimos siglos y, ahora, con la globalización e Internet, se han transformado definitivamente los conceptos tradicionales de tiempo y espacio, así como los métodos de representación del mundo y el conocimiento. Con este cambio de paradigma, los artistas contemporáneos se cuestionan los sistemas de representación y ofrecen nuevas fórmulas para clasificar la realidad. Cartografías contemporáneas. Dibujando el pensamiento propone un mapa de las cartografías elaboradas por artistas de los siglos XX y XXI, con el objetivo último de invitar a los visitantes a interrogarse sobre los sistemas de representación que usamos y las nociones subyacentes. (TATAY, 2012, p. 1)

Antecedentes

Desde hace algunos años nos hemos dado a la tarea de recopilar y clasificar los diversos puntos de vista que manifiestan los expertos en educación artista, tanto en Colombia como en América Latina, también en Estados Unidos y la Unión Europea incluyendo España. La propuesta en un inicio estaba dirigida a proporcionar argumentos válidos a la investigación y a los programas de formación de docentes en el campo de saber específico.

Al abordar este panorama, que se presenta tan diverso, se propuso una serie de distinciones posibles, entre ellas el hacer diferenciaciones por el país de origen; también hacer clasificaciones según el año de publicación de los textos; se pensó

además extender la agrupación temática presentada por Mejía (2009). Estas alternativas, se concluyó, no permitían ver el panorama de la educación artística contemporánea en sus diversas aristas y complejidad, o presentan saltos categoriales. Por lo tanto se emprendió la búsqueda de algunos criterios que debían surgir de una mirada metodológica diferente y se optó por la cartografía como método.

Presentamos aquí cuatro rutas posibles en el panorama del análisis de los discursos sobre la educación artística. Bajo esta mirada, se propondrá posteriormente el estudio de las condiciones de surgimiento de algunos de ellos y, se espera encontrar rutas pertinentes para la sociedad del conocimiento que aún están poco exploradas.

Las rutas

Las cuatro rutas son derivadas de una organización posible sobre el material recopilado, textos físicos y virtuales, artículos y capítulos de libros que podrían denominarse el universo de la investigación, y este universo se divide en unidades de análisis específicas. Pero además se propone una mirada sobre el territorio, y así permitir la compresión del problema teórico; teniendo lo anterior, se puede comprender la coexistencia de diversos puntos de vista y de sus múltiples relaciones rizomáticas, como también nos permite distinguir algunas posibles rutas emergentes.

1 La ruta que prioriza la historia de la cultura y la historia del arte

En esta primera ruta los autores desarrollan un análisis que hace énfasis en la influencia del arte, de sus movimientos intrínsecos, además de los postulados de la cultura en la educación artística. La nombramos *La ruta de la historia de la cultura y el arte*. En esta ruta se encuentra como principio de orden, como característica, el hecho de priorizar las transformaciones ocurridas en el acontecer del arte, haciendo de los postulados del arte el fundamento de la educación. Por ejemplo si se ha producido una ruptura entre la modernidad y la posmodernidad en el arte, esta se refleja en la educación y se presenta la propuesta de la educación posmoderna. Esta idea es clara en la tesis de Efland, Freedman y Stuhr (2003) con su texto “La educación en el arte posmoderno”.

En el panorama colombiano se encuentra Olga Olaya (2008) que piensa la educación artística sobre estas transformaciones artísticas y culturales. En su texto presentado en el Seminario Internacional de Educación Artística en Chile, “Consideraciones y recomendaciones para el desarrollo de una Educación Artística”, Olaya le apuesta a un orden como el siguiente para las concepciones o tendencias en educación artística:

> Concepción instruccional para el caso de las disciplinas que reproducen aprendizajes en torno a sus normas, proporciones y cánones, validados en diferentes contextos internacionales, (...) Sus contenidos tuvieron extensa incidencia y permanencia en los currículos colombianos. (OLAYA, 2008, p. 23)
>
> Concepción autoexpresiva en la cual se potencia la sensibilidad, la capacidad creadora, y el respeto por la emoción y el sentimiento, privilegiando la práctica del estudiante como expresión libre o autoexpresión (…). (OLAYA, 2008, p. 24)
>
> Concepción funcional que se refiere a aquel tipo de educación que se ha implementado en los grados superiores, (…) acercando al estudiante a las primeras nociones sobre diseño de interiores, diseño gráfico y en algunos casos diseño industrial. (OLAYA, 2008, p. 24)
>
> Concepción interdisciplinar que pone de manifiesto la incursión de las “ciencias del arte” como la estética, la crítica o la historia del arte a la par con la creación artística del lenguaje disciplinar (música, danza, teatro, artes plásticas, diseño audiovisual, entre otras). (OLAYA, 2008, p. 24)
>
> Nuevas concepciones del siglo XXI se presentan como unas propuestas para el docente quien, para responder a las necesidades y exigencias del mundo contemporáneo, tiene múltiples opciones para escoger y asumir posiciones conscientes y fundamentadas desde propuestas, pensamientos y autores, para su ejercicio. (OLAYA, 2008, p. 25)

El argumento central es la condición de las artes para dar el fundamento a la educación artística y cultural, argumento válido, que responde a un análisis del saber pedagógico influenciado por el arte, pero también, presupone, algunas veces, el principio basado en que el arte conlleva su propia pedagogía y no tiene necesidad de atender a la articulación con otros saberes para su enseñabilidad. Desarrolla a profundidad la articulación que tiene la educación artística con las prácticas artísticas contemporáneas.

En este primer tamizaje sobre la literatura de la educación artística también encontramos otro enfoque que nos indica el trayecto de la escuela y su relación con la pedagogía tradicional.

2 La ruta que articula la educación artística a la escuela y por lo tanto la incluye en las pedagogías que cubren todos los campos de saber

Un segundo enfoque lo nombramos *El trayecto que articula la escuela y la pedagogía en todos sus campos de saber.* Se hace énfasis en este enfoque en la pertinencia de la pedagogía como lugar de todo análisis de enseñanza, por lo que es la pedagogía en su desarrollo, llámese ciencia o disciplina, la que combina sus elementos y herramientas de análisis para apoyar a las artes en la posibilidad de la enseñabilidad, por lo tanto deberá ser la estructura y el devenir de la pedagogía la que aporte las luces de las prácticas en la escuela. Este análisis se puede ver en la postura pedagógica de los documentos estatales, como son las *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media* (2010) ofrecidas por el Estado Colombiano, en ellas se postula un enfoque por competencias como la dirección oficial de la educación artística. Las Orientaciones define la Educación Artística así:

> (…) se trata de una educación *por las artes*, que busca contribuir a la formación integral de los individuos a partir del aporte que realizan las competencias específicas *sensibilidad, apreciación estética y comunicación* al desarrollo de las competencias básicas (…) (MINISTERIO DE EDUCACIÓN COLOMBIANO, 2010, p. 17).

Qué son las competencias, está en el ámbito del discurso pedagógico de la escuela colombiana, este concepto no proviene de las artes o de las prácticas culturales, es un enfoque sobre el saber en las prácticas escolarizables. Las competencias son un enfoque estatal que condiciona la educabilidad y la enseñabilidad y los sitúa en el contexto de la sociedad contemporánea y el proyecto productivo. Para comprender que es competencia en el contexto colombiano nos referimos a las Orientaciones. Éste documento dice:

> En resumen, a partir de los diferentes aportes realizados al deslinde de la noción de competencia se puede decir que ésta se refiere a la habilidad del individuo para responder con diferentes grados de efectividad a un problema de la realidad, poniendo en movimiento diferentes recursos cognitivos, no cognitivos y del entorno. “La competencia involucra el uso de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Asimismo, articula capacidades innatas (como la de adquirir un

> lenguaje) y adquiridas (como los conocimientos)" (BOLÍVAR; PEREYRA, 2006, p. 7). (MINISTERIO DE EDUCACIÓN COLOMBIANO, 2010, p. 24)

Por lo tanto el concepto de competencias es externo al saber artístico, en éste no se ha establecido el concepto y su pertinencia, pero es propio del saber pedagógico, y por lo tanto, condiciona el sentido de la educación artística como práctica en la escuela básica regular; ahora bien esto no quiere decir que la propuesta del Ministerio de Educación Colombiano, con respecto a la educación artística, sea apropiada al saber artístico y sus prácticas profesionales, como tampoco determina la apropiación de experiencias indispensables en el arte contemporáneo como las que Gadamer (1991), en su texto la Actualidad de lo Bello, dice: "¿Cuál es la base antropológica de nuestra experiencia del arte? Esta pregunta tiene que desarrollarse en los conceptos de 'juego, símbolo y fiesta'" (GADAMER, 1991, p. 31).

Las competencias no nos llevan a pensar en el ambiente de la lúdica o el juego o la fiesta en la educación artística, ¿será que la necesidad de producción requiere hacer indebidos ajustes y corsés no pertinentes para el área de conocimiento? ¿Sera que el Estado Colombiano está tratando de colocar todas las prácticas de la escuela en el mismo conjunto sin identificar sus diferencias, con el afán de dar cuenta de una política y no de una postura epistemológica o pedagógica pertinente para cada área de saber?

3 La ruta que explica la educación artística desde el campo de saber, dentro y fuera de la escuela

La tercera ruta la nombramos la ruta que explica la educación artística desde el campo de saber, dentro y fuera de la escuela; es una mirada que posa su atención en el hecho, empírico por lo demás, de la presencia de la educación artística en la escuela, como también en la en educación informal y en diversas prácticas sociales. Por lo tanto, en este enfoque, la educación artística no se reduce al concepto de pedagogía tradicional sino al desarrollo de un campo en crecimiento. En este sentido se encuentran los análisis de Bernardo Bustamante Cardona (2012) en textos como "Aportes de los encuentros de experiencias significativas al campo de la educación artística":

> En una sociedad en conflicto armado (…) se debe preguntar cuáles son los aportes de la Educación Artística. Pero esta pregunta no debe ser enfocada a la acción puntual en el aula de clase, debe abarcar el sistema social y el sistema de intercambios simbólicos y culturales. Los Encuentros de Experiencias Significativas han propiciado la estructuración, la comprensión, la definición y la expansión de **un campo** de saber que, en su totalidad, emerge en el sistema social como un espacio de debate y de tensiones que aporta a los cambios socioculturales requeridos en el momento histórico. (BUSTAMANTE CARDONA, 2012, p. 226)

Entendiendo el concepto de campo desde el sentido que le ha dado Bourdieu, como un conjunto de elementos en tensiones y relaciones, se puede decir que el campo de la Educación Artística está en construcción y aporta desde su misma estructuración en el desarrollo de las investigaciones, prácticas y teorías entre otros componentes de la Educación Artística y Cultural en Colombia. En el texto Análisis Prospectivo de la Educación Artística en Colombia al horizonte del 2019, presentado por el Ministerio de Cultura (2006), se establece este punto de vista:

> La cuarta variable es el reconcomiendo de la educación artística como campo de conocimiento, y es sin duda la más compleja de todas. A través de esta variable se ve una valoración de la educación artística más elevada en el futuro, basada en la afirmación de las particularidades y la esencia del pensamiento y la práctica artísticos. (MINISTERIO DE CULTURA, 2006, p. 34)

Por lo tanto la ruta que integra el concepto de campo de saber, todavía es reciente y está por explorarse y desarrollarse en Colombia, tiene valor por considerar los diversos elementos del campo como son: los investigadores, las publicaciones, las tecnologías, las leyes, las prácticas, las instituciones, los eventos, y además permitir un acercamiento al análisis del sistema educativo y la relación con los subsistemas.

4 La ruta desde la epistemología de los saberes, del saber artístico y educación artística

La cuarta ruta la nombramos *La ruta desde la epistemología de los saberes, del saber artístico y educación artística.* Esta ruta está muy poco explorada, pero es pertinente para dar a entender los cambios que ocurren en los saberes, en este caso atiende el devenir intrínseco del saber pedagógico y del arte desde el punto de vista de la organización conceptual y el método, haciendo énfasis en la pregunta por la posibilidad de un saber, de sus condiciones de formación y sobre todo de la condición paradigmática que define.

Entendemos el sentido de la ruta epistemológica cuando los discursos del saber científico social y de la pedagogía están cruzados por rupturas o por dis-continuidades en el plano de la estructuración de los discursos.

El enfoque epistemológico pretende acercar el análisis de la educación artística a los procesos teóricos y de investigación de otras ciencias sociales, por lo tanto encuentra en común que las ciencias sociales han mostrado diversas epistemes como la positivista, la estructural, la pos estructural, la sistémica y la compleja.

En este sentido son pocos los análisis que se encuentran en Colombia sobre la ruta epistemológica en este campo teórico, y se espera por lo tanto una emergencia en esta ruta que permita cualificar los aspectos de interdisciplinariedad de la educación artística y de la articulación de las diferentes rutas, en un panorama complejo.

Conclusiones

El análisis propuesto conduce a referirnos al panorama teórico de la Educación Artística en especial en Colombia, partiendo de una aproximación sobre el territorio de las teorías expuestas en varias publicaciones, este panorama muestra una realidad poco ordenada, se podría decir caótica y con diferenciaciones en varios planos del conocimiento e indiferenciado en muchas otros. Lo que se postula como hipótesis en este artículo, es la posibilidad de establecer algunas rutas, entrar en el panorama de la meta-teoría para postular un sentido con diferenciación progresiva y reconciliación integradora, como propone Novak.

Para este trabajo se propone una iniciativa cartográfica que permite afrontar los problemas de la formalización del discurso de la educación artística y los fundamentos que la soportan. El proceso conduce a proponer, como hipótesis inicial de trabajo, varias rutas entre las que se encuentran: la ruta de la historia de la cultura y el arte, el camino que articula la escuela y la pedagogía en todos sus campos de saber, la ruta desde las prácticas de la educación artística dentro y fuera de la escuela y la ruta desde la epistemología de los saberes. En el análisis se encuentra que la ruta de

menor presencia en los marcos teóricos de la E. A. es la del enfoque epistemológico, siendo que, en la actualidad es de interés para las ciencias sociales, ya que con este enfoque se puede relacionar las investigaciones en educación artística con el desarrollo de las ciencias sociales, y a través de este camino, encontrar sentido a los métodos y pensamientos de la complejidad y de las ciencias del caos, que expuesto por Morín y Luhmann, permiten consolidar una investigaciones de tipo cualitativo y vislumbrar las transformaciones de tipo metodológico en el campo de la Educación Artística en Colombia y América Latina.

Referencias

BALLESTER, Luis; COLOM, Antoni J. *Epistemología de las ciencias sociales*. Valencia: Tirant Humanidades, 2012.

BUSTAMANTE CARDONA, Bernardo. *Aportes de los encuentros de experiencias significativas al campo de la Educación Artística*. Revista Colombia Praxis & Saber, Tunja, v.3, n. 6, p. 213-228, 2012. Disponible en: <http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/praxis_saber/article/view/2010/2005>. Acceso el: 3 abr. 2016.

CASTELLS, Manuel; CARAÇA, Joao; CARDOSO, Gustavo. *Después de la crisis.* Barcelona: Alianza Editorial, 2013.

EFLAND, Arthur; FREEDMAN, Kerry; STUHR, Patricia. *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Ed. Paidós, 2003.

GADAMER, Hans Georg. *La actualidad de lo bello.* México: Ed. Paidós, 1991.

MEJÍA, Silvana; YARSA, Alexander. Discursos y conceptualizaciones sobre Educación Artística en Revistas Colombianas. *Educación y Pedagogía*. Medellín. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. v. 2. Fascículo 55. p. 171-188. Septiembre/ diciembre, 2009.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN COLOMBIANO. *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media.* Documento n. 16. Bogotá: Ministerio de Educación, 2010.

MINISTERIO DE CULTURA. *Análisis prospectivo de la Educación Artística colombiana 2006-2019.* Documento oficial. Bogotá: Ministerio de Cultura, 2006.

OLAYA PARRA, Olga Lucia. *Consideraciones y recomendaciones para el desarrollo de una Educación Artística*. Seminario Internacional de Educación Artística en Chile. Programa Educación Artística en la Formación Superior Inicial y Continua. Santiago de Chile: Ed. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2008. Disponible en: <http://www.estaciondelasartes.com/wp-content/uploads/gravity_forms/2-67af245c3a56c245328a35ecd40f1bac/2012/10/Libro-Seminario-Internacional-de-Educaci%C3%B3n-artistica2008.pdf>. Acceso el: 12 maio 2016.

TATAY, Helena. Cartografías contemporáneas. Dibujando el pensamiento. *Metalocus.* Revista digital. 2012. Disponible en: <http://www.metalocus.es/es/historic?keys=cartografias%20> y <http://prensa.lacaixa.es/obrasocial/exposicion-cartografias-contemporaneas-caixaforum-barcelona-esp__816-c-16501__.html>. Acceso el: 5 mar. 2016.

Bernardo Bustamante Cardona

Filósofo, artista y docente de la Universidad de Antioquia, en Medellín (Colombia). Maestro en Educación énfasis en cognición y creatividad por la Pontificia Universidad Javeriana. Docente de intercambio con la École Superieure d´Art de Lorient, Francia; Universidad Industrial de Santander; Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.

E-mail: berbus00@hotmail.com

Currículo:
http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000564419

Recebido em 17 de maio de 2016
Aceito em 21 de junho de 2016

ISSN 2357-9854

Primavera: una estación con arte

Rita Maria Ricardi Noguera (Universidad Complutense de Madrid — UCM, Madrid, España)

RESUMO — Primavera: uma estação com arte — Este artigo apresenta uma reflexão sobre uma experiência de arte/educação na educação infantil. Esta experiência ocorreu em Madri, Espanha, tendo como tema a primavera, uma estação do ano que geralmente se trabalha de maneira recorrente nas escolas. As flores e a luz da estação dão muitas possibilidades, sendo importante trabalhar não só as flores de papel ou as imagens coloridas, mas com o próprio entorno que nos mostra uma riqueza maravilhosa para observar, desfrutar e comentar. Um conto é um ótimo contexto para iniciar o tema com um grupo de oito crianças de 28 a 40 meses. Pouco a pouco vamos introduzindo mais informações, mais elementos visuais e vamos abrindo novas janelas associadas ao tema. A partir do conto entramos em temas como: o baile, as flores, o jardim, os ouriços e as borboletas. Desenvolver estes temas desde a arte/educação de maneira fluida e significativa proporciona momentos mágicos com as crianças dentro e fora da aula. Para este trabalho, a professora arte/educadora que realizou a proposta com o grupo, utilizou uma metodologia em aula colocando em prática a "Abordagem Triangular para o ensino da arte", sistematizada por Ana Mae Barbosa e a "Pedagogia Sistêmica Fenomenológica" com o enfoque de Bert Herllinger, mais os anos de experiência e intercâmbios profissionais com muitos parceiros das áreas da arte/educação e da educação infantil.
PALAVRAS-CHAVE
Arte/Educação. Educação Infantil. Mediação Cultural. Abordagem Triangular. Pedagogia Sistêmica.

RESUMEN — Primavera: una estación con arte —Este artículo presenta una reflexión sobre una experiencia de arte/educacional en educación infantil. Esta experiencia está localizada en Madrid, España, teniendo como tema la primavera, una estación del año en que generalmente se trabaja de manera recurrente en las escuelas. Las flores, los y la luz de la propia estación dan muchas posibilidades, siendo importante trabajar no sólo con las flores de papel o las imágenes en color, sino con el propio entorno que nos aporta una riqueza maravillosa para observar, disfrutar y comentar. Un cuento es un óptimo contexto para iniciar el tema en un grupo de ocho niños de 28 a 40 meses. Poco a poco vamos introduciendo más información, más elementos visuales y vamos abriendo nuevas ventanas asociadas al tema. A partir del cuento nos adentramos en temas como: el baile, las flores, el jardín, los erizos y las mariposas. Desarrollar estos temas desde el arte/educación de manera fluida y significativa nos proporciona momentos mágicos con los niños dentro y fuera del aula. Para desarrollar este trabajo, la profesora arte/educadora que realizó la propuesta en el grupo, utilizó su metodología en el aula poniendo en práctica el "Abordaje o Propuesta Triangular de la enseñanza del arte", sistematizada por Ana Mae Barbosa y la "Pedagogía Sistémica Fenomenológica" con el enfoque de Bert Herllinger, sumado a los años de experiencia e intercambios profesionales con muchos compañeros del área del arte/educación y de la educación infantil.
PALABRAS CLAVE
Arte/Educación. Educación Infantil. Mediación Cultural. Abordaje Triangular. Pedagogía Sistémica.

Introdución

La reflexión sobre la experiencia que aquí se presenta se ha desarrollado entre los meses de abril, mayo y junio del curso escolar 2012/2013 en la Escuela Infantil Debebé, situada en Madrid, España. El grupo estaba formado por ocho alumnos de

entre 28 a 40 meses, alumnos que en España se denomina primer ciclo de educación infantil[1]. Era un centro privado donde los niños pasaban tres horas por las mañanas de 10:00 a 13:00 de lunes a viernes. La profesora tutora del grupo, autora del artículo, tiene más de 20 años de experiencia trabajando de arte/educadora en la educación infantil.

Dentro de este contexto, en la escuela infantil Debebé, la programación se adaptaba al interés del grupo y de las habilidades destacadas del profesor tutor, en este caso unido al arte/educación. Otro grupo estaba más volcado en las sesiones de psicomotricidad, por ser la profesora tutora psicomotrista y otro grupo desarrollaba muchas actividades en el huerto del centro, ya que a la profesora tutora le gustaban mucho las tareas del campo.

Debebé se situaba en un chalé y el grupo de discusión tenía una vista privilegiada al jardín del chalé. La primavera de 2013, como las demás primaveras, trajo la luz, la mejor temperatura, la posibilidad de salir a jugar al aire libre sin abrigo, ver el huerto brotar, el jardín floreciendo, el césped verde, etc. Fue una estación muy agradable, donde el grupo, formado y plenamente adaptado, pudo realizar proyectos más elaborados.

Ese año recibimos la donación de libros y juguetes de una familia que los hijos habían estado en la escuela algunos años atrás. Uno de los libros nos llamó especial atención: *Harriet Baila* (2010), autora Ruth Symes, ilustradora Caroline Jayne Church de la editorial Océano Peruana. Un libro que habla de un erizo que en la primavera le gusta pasear entre las flores, visitar a sus amigos y bailar como las mariposas. Habíamos encontrado un hermoso cuento para contextualizar nuestros trabajos de primavera en ese curso.

[1] El Ministerio de Educación Cultura y Deporte del gobierno de España (2006), define la etapa de educación infantil como: la etapa educativa que atiende a niñas y niños desde el nacimiento hasta los seis años con la finalidad de contribuir a su desarrollo físico, afectivo, social e intelectual. Se ordena en dos ciclos: el primero comprende hasta los tres años; el segundo, que es gratuito, va desde los tres a los seis años de edad. Teniendo carácter voluntario, este segundo ciclo se ha generalizado en toda España, de modo que en la actualidad prácticamente el 100% de los niños y niñas de 3 a 6 años acuden al colegio de manera gratuita.

Hablamos de la contextualización ya que la construcción del proyecto, la elección de los elementos visuales, pedagógicos y culturales que se van sumando siguen los vértices del “Abordaje o Propuesta Triangular de la enseñanza del arte”, donde se desarrolla la mediación cultural a través del hacer artístico, de la lectura de la imagen y la contextualización (BARBOSA, 2012).

El vértice de la contextualización gana fuerza, sentido y significado cuando se desenvuelve junto con las bases da la Pedagogía Sistémica Fenomenológica con el enfoque de Bert Herllinger, pues el sentido de la contextualización se amplía del interno al externo, del mundo interno del individuo al mundo externo en cuestión, del personal para el social, siendo fundamental para la reflexión, comprensión y desarrollo del pensamiento creativo.

La Pedagogía Sistémica aborda e incluye todos los agentes que hacen parte del contexto donde se desarrolla la acción, propicia que a partir del arte/educación o de la mediación cultural sean incluidas y respetadas todas las personas en sus saberes y contextos de lugar, a saber: a) los alumnos del grupo; b) sus familias agentes; c) el profesor tutor, arte/educador que desarrolla el trabajo; d) el equipo educativo del centro que apoya la actividad. De acuerdo con Traveset:

> La pedagogía sistémica es una filosofía y una metodología que incluye todos los elementos del sistema educativo, a todos los educadores, a todos los maestros, a todas las familias, todos los alumnos. Por lo tanto, uno de sus objetivos es trabajar en la inclusión y el sentido de pertenencia […]. De hecho así recoge en el marco normativo que regula la educación, pero las exclusiones se dan en un plano inconsciente, debido a que no somos capaces de ampliar nuestro mapa o nuestra mirada, no somos capaces de salir de nuestro contexto para abarcar otro. Así pues, verbalmente hablamos de inclusión, pero desde la comunicación no verbal excluimos, juzgamos, devaluamos, y así perpetúan los problemas. La pedagogía sistémica aporta herramientas e instrumentos para hacer coincidir la comunicación lógica y la comunicación analógica o, al menos, disminuir estos dobles mensajes. (TRAVESET, 2008, p. 35 - 36)

El arte/educación, en el aula infantil, realizado de manera más significativa entre todos, considera y respeta a los individuos, en sus diferentes procesos de desarrollo, favorece espacios de aprendizaje colectivo por medio de la observación, investigación, el juego y las asociaciones con imágenes de arte de forma contextualizada.

Todas las etapas que están ocurriendo se cruzan entre sí, el contexto, el hacer artístico y la lectura de la imagen van ocurriendo en varios momentos del proyecto. De acuerdo con Barbosa:

> Hoy la metáfora del triángulo ya no corresponde más a una organización o estructura metodológica. Parécenos más adecuado representar como una figura de zigzag, ya que el profesor nos enseña el valor de la contextualización tanto para el hacer como para el ver. (BARBOSA, 2012b, p. XXXIII)

Esta figura del zigzag que nos indica Barbosa, representa en la perfección lo que ocurre en el aula, es un movimiento que se dibuja en el discurrir del proyecto, es una figura que nos sorprende ya que se irá dibujando de acuerdo con el desarrollo del grupo. Por más que repitamos un mismo proyecto en diferentes momentos cada proyecto tendrá su propia figura con sus conexiones únicas entre el contexto, el ver y el hacer artístico. Cada proyecto es el resultado de la participación de cada individuo del grupo, de su conjunto y de las circunstancias del momento.

Arte/educación en la educación infantil: fases de la experiencia

Seguiremos profundizando la discusión a partir de una reflexión acerca de la experiencia contando las diferentes etapas de la propuesta: el cuento para el contexto inicial, el baile como juego, actividades psicomotrices, referencias artísticas, las flores, investigando las naturales, viendo cuadro de flores, pintando con mucho colores y diferentes materiales y plantar pensamientos en una maceta, descubrir cómo es un erizo de verdad por fotos, crear uno con pinchos de colores, investigar sobre las mariposas, sus colores y bailar con las que hemos realizado en papel. Y sí, el grupo bailo con las mariposas realizada por ellos.

El cuento: Harriet Baila

Los cuentos son un elemento mágico del aula de infantil, porque cuando traemos un cuento al grupo es como cuando conocemos a alguien por primera vez, no sabemos si acabaremos siendo amigos o apenas conocidos. Harriet, el erizo del cuento nos cayó bien desde el principio y al contarnos la historia una y otra vez nos fuimos haciendo grandes amigos. En la contraportada del libro nos lo presentan como: "…una historia alegre y llena de vida en la que todos tienen cabida!" y así es el cuento

de Harriet, que nos sirvió de hilo conductor de las diferentes actividades dando sentido a las actividades de los niños.

Al inicio es la tutora quien cuenta el cuento, una vez ellos ya están familiarizados con él, les encanta explorar sus páginas y hacer sus propias interpretaciones de las imágenes.

Figura 1 – Niños investigando el cuento de Harriet

Fuente: archivo de la autora, 2013.

El baile: la bailarina Loïe Fuller

El baile, el movimiento, las actividades psicomotrices, con arte: las próximas actividades están ubicadas en estos contenidos del aula de infantil, contextualizados a través del arte.

El erizo Harriet, nuestro protagonista del cuento, le encanta bailar y a nosotros también y hemos conocido una bailarina, Loïe Fuller, que le gustaba bailar con grandes telas que al moverse creaban formas muy diferentes y sugerentes.

En baile, en el aula de educación infantil, proponemos, sentir el cuerpo, tener la libertad de poder moverse por el espacio conocido, ser respetado y respetar el espacio del otro, todo esto ocurre de manera natural en forma de juego en el aula y al realizar esta actividad relacionándola con otras, es lo más natural para que ellos puedan comprender su sentido y asociar sus vivencias de manera fluida.

Elegir imágenes de artistas mujeres no es una casualidad, son obras que tienen mucho sentido con la primavera, aunque uno de los objetivos añadidos es divulgar la obra de artistas mujeres poco conocidas.

A través de fotos hemos hablado sobre la bailarina Loïu Fuller, una mujer que nació en 1862, una de las pioneras de la danza moderna. Le gustaban mucho las plantas y las flores y con la ayuda de largas y vaporosas telas y con movimientos de sus brazos y giros, sus bailes transportan al escenario hermosas “flores” y “mariposas”.

En clase hemos tenido fotos de Loïe Fuller en la pared y hemos bailado con telas. A Harriet le gusta bailar, le gustan las flores y las mariposas como a Loïe Fuller.

Figuras 2 y 3 – Bailar y jugar con telas, inspirado en las fotos de Loïe Fuller y el cuento de *Harriet Baila*

Fuente: archivo de la autora, 2013.

En el aula de infantil el ejercicio de observar nos aporta mucha información sobre los alumnos, información que nos ayuda a entenderlos y a poder ayudarlos a superar ciertas dificultades y a valorar sus puntos fuertes. La observación es lo que hace que las cosas cambien.

Como las actividades del juego/baile se fueron repitiendo a lo largo de los meses de abril, mayo y junio, hemos podido observar, en los momentos que proporcionábamos el juego/baile, con una bolsa de telas que teníamos, aptitudes o

comportamientos que se repetían. Muchos de los alumnos, por ejemplo, elegían siempre las mismas telas para jugar y realizaban una y otra vez los mismos juegos/baile.

A continuación ejemplificamos situaciones donde la cuestión está presente:

Mario[2] con la blanca, Marcos con una azul, Elena con una de tonos verdes…y muchas veces también repetían los mismos movimientos y juegos. Marcos se sentaba sobre ella y decía que era un barco y quería tirar del mismo, Isabel decía que se disfrazaba como la bailarina y movía la tela dando giros, Lucia saltaba moviéndola con el brazo de arriba abajo. Santiago se reía al ver los amigos bailar y paseaba entre ellos. Leandro después de mucho observar elegía una tela y jugaba con ella. Lucio se ríe y le parece todo divertido.

Figura 4 – Bailar y jugar con telas, inspirado en las fotos de Loïe Fuller y el cuento de *Harriet Baila*

Fuente: archivo de la autora, 2013.

Después de realizar varias sesiones de juego/baile con las telas y de ver y hablar sobre las fotos expuestas de Loïe Fuller, realizamos una actividad plástica en la que se elegía una de las fotocopias de las fotos de Loïe, se pegaba sobre un papel negro y a continuación dibujar sobre ella con cera blanda blanca. Los niños han hecho sus interpretaciones y para ellos Loïe lo que llevaba era un disfraz diferente en cada

[2] Los nombres de los niños están cambiados por proteger la identidad de ellos.

imagen, por lo tanto a la hora de elegir la foto ellos realizaban sus opciones de acuerdo con el “disfraz” que a ellos les gustaría utilizar.

Profesora: —“¿De estas fotos, cuál quieres?

Alumno: —“Yo me quiero disfrazar de esto”.

Así cada uno eligió su imagen preferida y realizó un dibujo sobre ella con cera blanda[3] blanca.

Recomendábamos a los padres que buscasen videos en la web de la bailarina Loïe Fuller. Hay algunos muy cortos en los que se puede ver perfectamente de donde han salido las fotos que hemos estado viendo.

Figuras 5 y 6 – Niños pintando con ceras blandas blancas sobre fotocopias de fotos de Loïe Fuller

Fuente: archivo de la autora, 2013.

Flores y jardines

La primavera, las flores y los colores nos dan muchas posibilidades de crear en el aula. El erizo Harriet, en el cuento estaba feliz paseando por el campo lleno de flores. Nosotros antes de crear y pintar flores fuimos investigar las flores que había en nuestro jardín. Encontramos flores pequeñas, blancas, amarillas, moradas y también hemos plantado unos pensamientos en una jardinera que hemos estado regando y admirando sus flores amarillas y moradas hasta el final del curso.

[3] Cera blanda es más adecuada a la edad por tener una densidad más suave.

Figuras 7 y 8 – Niños plantando flores “pensamientos” en la maceta del jardín

Fuente: archivo de la autora, 2013.

Después de este trabajo de observar y comentar sobre las flores naturales, pasamos a ver cuadros de algunos artistas que han pintado flores y hemos colgado en nuestra clase, algunos cuadros de flores de la artista Georgia O' keeffe y la imagen del *Almendro en flor* de Van Gogh.

Hemos realizado algunos trabajos plásticos con diferentes técnicas.

Figura 9 – Niños y educadora experimentando la textura de los materiales antes de pintar

Fuente: archivo de la autora, 2013.

En cada propuesta plástica forma parte de la actividad investigar los materiales que vamos trabajar. Ver, sentir, nombrar, son acciones que vamos asociando y sumando a nuestras vivencias. El rodillo es un instrumento suave que gira. Giramos en el suelo como croquetas y nos ayuda a entender como gira el rodillo. Sentimos su

suavidad en partes del cuerpo, cara, manos y por encima de la ropa jugamos con los compañeros y profesora a hacernos caricias.

Este proceso de investigación posibilita que a la hora de pintar el mural de la primavera disfruten más del proceso, extiendan la pintura por el papel con tranquilidad observando como éste se va quedando cada vez con pocos huecos blancos.

En una segunda sesión retomamos el mural ya seco y lo pintamos con ceras, pegamos pegatinas, trozos pequeños de papel de seda y este es uno de los trabajos plásticos. Mural que se quedó en el aula hasta el final del curso.

Otro trabajo floral lo hemos realizado rompiendo papel de seda blanco, pegando trozos en un folio grande de A3 y después pintando con acuarelas. Este trabajo está inspirado en los cuadros: *Dos lirios de agua sobre rosa,* 1928; *Iride blanca,*1929; *Iride Clara,* 1924, de la artista Georgia O´Keeffe.

Figura 10 – Niños rompiendo y pegando papel de seda blanco para realizar trabajo plástico inspirado en la obra de O´Keeffe

Fuente: archivo de la autora, 2013.

Romper papel es un óptimo ejercicio de psicomotricidad fina. El movimiento de pinza de sus dedos es todo un descubrimiento. Asociar estas actividades al hacer artístico del aula aporta mucho sentido a las actividades. Después de romper, había que pegar los trozos que querían cada uno en su papel. Los más pequeños del grupo necesitaron un poco de ayuda en esta parte de la actividad, pero a la hora de pintar con acuarelas ya diluida sobre los papeles pegados, cada uno lo ha realizado a su

manera. Todos han quedado geniales. Los trabajos siempre eran pegados en la pared a la altura de ellos para que pudieran mirar y comentar.

Figuras 11 y 12 – Niños observando la instalación preparada con rutilos de papel higiénico cortados y papel de seda de colores

Fuente: archivo de la autora, 2013.

Otra propuesta de juego como si fuera una instalación de arte contemporánea fue hacer, con rulos de papel higiénico partidos por la mitad y trozos de papel de seda un poco arrugados y encajados dentro, hacer una flor. Se transformaban en una instalación muy llamativa, un “jardín”, para ver, observar, comentar y después jugar como cada uno quiera.

Algunos lo miraban, sujetando con cuidado, otros tiraban los papeles de seda y los iban apilando con cuidado, otros jugaban solo con los rulos vacíos. Cada uno lo ha investigado a su manera.

Aquí es importante comentar que estos rulos ya cortados y blancos, fue un regalo de un compi del centro, Álvaro, el profesor de inglés. Es importante comentar a los niños, las donaciones que recibimos, las contribuciones, al fin y al cabo esto es la educación en red, es ir sumando. Álvaro se ha quedado contento de ver que hemos dado un uso creativo a sus rulos.

Erizo

Harriet, el protagonista del cuento y nuestro amigo, también nos ha inspirado una actividad plástica, para ello hemos visto fotos de erizos de verdad y hemos sugerido a los padres que mirasen videos de estos “bichitos” en el ordenador. Son

muy ricos y parecen tener una personalidad verdaderamente amigable e integradora como el protagonista de cuento.

A los niños les gustaba ver las fotos de los erizos que han estado expuestas en nuestra pared.

Figura 13 – Un erizo

Fuente: http://www.erizosgdl.com/caracteristicas.html

Para realizar un trabajo inspirado en Harriet, hemos utilizado masa de modelar blanca, material que también fue una donación. Se contó a los niños que a una amiga llamada Laura ya no le hacía falta el material y nos lo ha regalado.

Hemos jugado con la masa de modelar, la aplastamos, hemos hecho bolitas y después hemos puestos unos pinchos de madera, material que ya solemos trabajar en el aula con la plastilina. Han puestos los pinchos y los ojos de pegatinas en una base de plástico también regalado por una profesora del centro, Alma.

Este lo hemos dejado secar y después se lo han llevado a casa. Los padres ya sabían que esta “escultura” tenía nombre propio, era Harriet.

Figuras 14 y 15 – ”Harriet” realizado con masa de modelar, pinchos de madera, ojos de pegatinas, sobre una base redonda de plástico

Fuente: archivo de la autora, 2013.

Mariposas: el último elemento del cuento que hemos trabajado

Hemos visto fotos de diferentes mariposas, las fotos también fueron una donación de la directora del centro, María Eugenia, que al encontrarlas en un periódico nos la ha guardado. Las fotos son preciosas, pudimos ver que las mariposas tienen muchos colores y diferentes formatos.

Vimos sus colores y elegimos una de cartulina para jugar y bailar con ella. Después cada uno ha pintado su mariposa con ceras, han colocado pegatinas, eligieron el color de papel celofán que iban a tener sus alas y por ultimo eligieron el color de la medula vegetal que se pegaba a su mariposa para que se pudiera mover con suavidad. Las mariposas han quedado geniales, a los niños les han gustado mucho.

Aquí relatamos una “casualidad”. En la primavera de 2013, no sé sabe porque hubo muchas polillas en Madrid y en más de una ocasión cuando salíamos al jardín, salían volando del césped varias de ellas, no eran muy agradables, pero como los niños no saben la diferencia entre las polillas y las mariposas, pues la verdad hay que ser un experto para diferencias su morfología y su comportamiento, para ellos eran mariposas y les gustaba ver como volaban un montón de ellas juntas. Esto duró un par de semana después se fueran a otra parte.

El baile final en el aula con nuestras mariposas fue genial y muy divertido con el cuento de *Harriet Baila*.

Figuras 16, 17, 18 y 19 – Observando fotos de mariposa, bailando como ellas y amariposas colgando sobre el mural de primavera

Fuente: archivo de la autora, 2013.

La participación de las familias

A diario se escribía una pequeña nota en las libretas personales de los niños, contando lo que habíamos hecho en la mañana. Las familias estaban siempre informadas de nuestras actividades y podían entrar en el aula y, a través de las notas, comprendían las explicaciones que sus hijos daban de los trabajos o imágenes que estaban expuestas en las paredes del aula.

El éxito del trabajo está en gran parte en que las familias sepan lo que estamos investigando, pues los niños de una manera otra ya van asociando lo que estamos realizando con lo que ocurre en su mundo, damos un ejemplo: Lucía, por iniciativa propia, un día nos ha traído al aula un folio todo pintado de rotulador verde y un poco de azul, era “la primavera” que había dibujado en casa. Como la madre sabía por qué Lucia había pintado un campo todo verde, como el del cuento de Harriet, madre e hija han llegado a la escuela contentas en aportar una obra para exponer en el aula.

El día de llevar algún trabajo a casa era todo un evento, era un día importante, momento de disfrute para los niños y sus familias.

Al terminar el proyecto, se entregó a las familias un documento con un resumen de las actividades relacionadas entorno a la primavera, documento que fue utilizado como base para realizar este artículo.

Consideraciones finales

Después de todo este proceso nos gusta que ellos puedan entender lo que llaman primavera pues lo de que es una estación del año es algo muy abstracto para ellos. Dentro de nuestro contexto, lo hemos vivido día a día al salir al jardín y ver el césped verde, el huerto, poder ver flores, la invasión de “polillas” que para ellos son mariposas, escuchar pájaros cantando, etc. Son muchas vivencias pasando por los diferentes sentidos y emociones del individuo.

Con todas estas etapas fuimos recibiendo, sintiendo y asimilando cada vez más esta estación del año que es sinónimo del renacer de la vida que es la primavera, “Una estación con mucho arte.” Nos gusta pensar que después de trabajar tres meses con un cuento donde se fueron abriendo varias ventanas, los alumnos asociaron los diferentes temas trabajados interrelacionados entre sí y se han quedado con la esencia de la primavera: “El Renacer, la Vida.”

Otro tema que también hemos estado trabajando es la construcción de la mirada para la diversidad étnica cultural de género. Para esto nos hemos apoyado en el cuento, que propicia la unión de diferentes personajes, las referencias de artistas de diferentes áreas y de los dos géneros y nombrar a todas las personas que nos han donado materiales para el proyecto. Intrínsecamente estos actos demuestran al grupo la importancia del incluir y de sumar cada elemento de nuestro entorno partiendo de la importancia de respetar a cada individuo del grupo.

Es muy gratificante con el paso del tiempo encontrar alumnos de cursos pasados y escuchar de sus padres que aún se acuerdan de cierto proyecto y que estas familias lo asocian al trabajo desarrollado en el aula.

Relatos de algunas familias:

Madre 1—“Mi hijo es un poeta, describe las flores que ve en el jardín con arte, esto es gracias a ti.”

Madre 2 — “Mi hijo ha entrado en una tienda de chocolate y para mi asombro no me pedía que comprara nada y sí que me asomase con él a ver qué bonitas eran las mezclar de formas y colores de los chocolates del escaparate. Esto él lo aprendió en tus clases.”

Madre 3 — “Mi hija fue elogiada en el aula por realizar unos dibujos a sus profesores pensando en el entorno de ellas. Esto es fruto de lo que vio en tus clases.”

En resumen, hay familias que asocian la capacidad de sus hijos de ver, mirar y asociar las diferentes fuentes de información visual de su entorno a lo realizado en su paso por nuestra clase. Estos pequeños relatos sueltos son un regalo para quién desarrolla un trabajo como éste, es un premio para animarnos a seguir adelante.

Queda agradecer a los niños, sus familias, equipo del centro y demás personas que han aportado su parte para que este proyecto haya sido tan enriquecedor. Gracias a la Escuela Infantil Debebé[4] por proporcionar 13 años de posibilidad de realizar trabajos tan especiales, como el relatado, en sus instalaciones.

Referencias

BARBOSA, A. M. A imagem no Ensino da Arte: anos 1980 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2012b.

BARBOSA, A. M. Arte-Educação no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 2012a, 7ª ed.

ESPAÑA. Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/ensenanzas/educacion-infantil.html>. Acceso en: 18 jun. 2016.

LÓPEZ FDZ. CAO, M.; PASTOR PRADA, R. El arte como conocimiento. Sentir y dibujar plantas. Elizabeth Blackwell, Merianne Sybile Mariam, Margaret Mee, Marianne North, Loïe Fuller. Madrid: Eneida, 2012.

NOGUERA, R. Experiências de arte e inclusão: integrando crianças e famílias nos ateliês de San Fernando. Revista Educação, Artes e Inclusão, v. 7, n. 1, p. 117-130, 2013. Disponible en: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/3137>. Acceso en: 5 mar. 2016.

[4] Infelizmente Debebé cerró sus puertas en junio de 2014, a consecuencia de la crisis económica del país. En época de crisis la educación y la cultura parecen adquirir erróneamente la categoría de bienes de consumo de lujo.

SYMES, Ruth. Harriet Baila. Barcelona: Trapella Books, 2010.

TRAVESET, M. V. Pedagogía sistémica, fundamentos y práctica. Sèrie: Atenció ala diversitat / Educació especial/ Orientació i tutoria. Barcelona, Collecció: Ed. Graó, 238, 2000.

Rita Maria Ricardi Noguera

Licenciada en Educación Artística pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Especialización en Educación Artística pela Universidad Complutense de Madrid (UCM). Master en Pedagogía Sistémica- enfoque Bert Hellinger, Zentrum de Madrid. Coordinadora de talleres para niños, jóvenes, adultos, formación de profesores y de arte en familia, con más de 25 años de experiencia entre Brasil e España. Autora de libros didácticos de arte para la editora española Editorial SM.

E-mail: noguerarita@gmail.com;ritanog72@yahoo.es

Currículo: http://apanana.es/rita-maria-noguera-ricardi/

Recebido em 06 de julho de 2016
Aceito em 10 de agosto de 2016

ISSN 2357-9854

Para pensar o horizonte da arte e da educação na contemporaneidade

Carmen Lúcia Capra (Universidade do Estado do Rio Grande do Sul — UERGS, Montenegro/RS, Brasil)

Daniel Bruno Momoli (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe — UNIARP, Caçador/SC, Brasil e Faculdade Senac, Caçador/SC, Brasil)

Luciana Gruppelli Loponte (Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRGS, Porto Alegre/RS, Brasil)

RESUMO — **Para pensar o horizonte da arte e da educação na contemporaneidade** — Este artigo pretende problematizar a relação entre as artes visuais e a educação básica, levando em conta a emergência de novos modos de habitar a escola, como os surgidos a partir de ocupações em escolas públicas por estudantes no Brasil desde o ano de 2015. Acredita-se que tanto a arte quanto a educação, compreendidas como campos expandidos e abertos de pensamento, podem aprender mutuamente outros modos de enfrentar as urgências de nosso tempo em relação à educação básica em território brasileiro, com atenção especial às artes visuais nesse contexto. Para a discussão proposta, tomamos como interlocutores teóricos filósofos como Michel Foucault, Giorgio Agamben e Jaques Rancière, entre outros, interrogando sobre a arte que se tem levado para a escola e sobre a experiência com as artes visuais que lá se tem desenvolvido. Entendemos que a escola de hoje exige modos de agir e de se conduzir as artes visuais que atendam ao que se passa no presente da existência comum e partilhada entre os seus habitantes.

PALAVRAS-CHAVE
Arte. Educação. Escola. Atitude estética. Política.

ABSTRACT — **To thinking the horizon of art and contemporary education** — This article aims to discuss the relationship between the visual arts and basic education, taking into account the emergence of new ways of inhabiting schools, such as those that have arisen from occupations in public schools by students in Brazil since 2015. It is believed that both art and education, understood as expanded and open fields of thought, can mutually learn other ways of facing the urgent needs of our time as regards basic education in Brazil, with special attention to the visual arts in this context. For the proposed discussion, we have taken as theoretical interlocutors philosophers such as Michel Foucault, Giorgio Agamben and Jacques Rancière, among others, raising questions about the form of art which has been taken to schools and what kind of artistic experience has been developed in them. We understand that schools today require ways to act and to conduct oneself within the visual arts that meet what currently takes place in the common experience shared by their inhabitants.

KEYWORDS
Art. Education. School. Aesthetic atitude. Policy.

Michel Foucault, em um de seus textos, propõe uma análise à pergunta feita por Immanuel Kant – *Was ist Aufklärung?* – e aponta para questões em torno de um conjunto de situações de seu tempo e questiona: “o que se passa hoje? O que se passa agora? E o que é este “agora” no interior do qual nós somos uns e outros?”. O

autor se utiliza do próprio pensamento para provocar uma interrogação filosófica que “problematiza a relação com o presente, o modo de ser histórico e a constituição de si próprio” (FOUCAULT, 2005, p. 345).

Em sua interrogação, Foucault aponta para uma ruptura ou um desvio em relação a um modo de pensar a partir do século XVIII, desafiando o leitor a encarar a modernidade mais como atitude do que como um período histórico. O pensamento que se produziu a partir dessa ruptura é, para Foucault (2005, p. 341), uma atitude, “um modo de relação que concerne à atualidade (...) uma maneira de pensar e de sentir, uma maneira também de agir e de se conduzir”.

A atualidade de tal pensamento permite tensionar as investigações no campo da arte e da educação a partir de urgências de nosso tempo e problematizar simultaneamente a nossa relação com o presente. Operar com esta pergunta na relação entre arte e educação, no domínio do ensino da arte ou para além dele, nos leva a fazer algumas perguntas, tais como: que arte entra ou impacta na escola? Quais as promessas da arte e seu ensino para a educação básica?

O horizonte dessas perguntas é desenhado por interesses que vão para além de uma busca por “metodologias” de uma “boa aula” de arte. Assim, neste artigo, nos colocamos em uma perspectiva de produzir encontros para além daqueles que já são conhecidos entre arte e educação. Acreditamos que tanto a arte quanto a educação, compreendidas como campos expandidos e abertos de pensamento, podem aprender mutuamente outros modos de enfrentar as urgências de nosso tempo em relação à educação básica, com atenção especial às artes visuais. Com esse propósito, pretendemos problematizar esta relação, tendo como foco as artes visuais e suas possibilidades, levando-se em conta a emergência de novos modos de se habitar a escola, como os surgidos a partir de ocupações em escolas públicas por estudantes no Brasil desde 2015.

Além disso, pretende-se iniciar uma análise do regime estético da obra de arte em relação à ensinada na escola, visto que mesmo que a época estética da arte esteja no passado, de alguma forma, o regime estético se mantém atuante.

As artes visuais na educação básica: uma urgência do nosso tempo

Encontramos na escola várias interpretações da relação entre arte e educação, por exemplo, um uso instrumental como técnica, como reprodução de ideias pré-concebidas, ou ainda, regida por datas comemorativas. Podemos encontrar também a cópia ou a releitura dos “artistas famosos”, o reforço de uma arte como criatividade controlada ou de um livre fazer descompromissado. Entretanto, também encontramos experiências pedagógicas em ensino de arte que fogem a esse pensamento conformado, explorando outras potencialidades das artes na educação.

Todas essas questões já foram bastante discutidas em diversas publicações (TOURINHO, 2003; MARTINS, 2011). Ainda é importante continuarmos revisitando essas discussões, já que a escola parece impassível a elas. No entanto, é preciso ampliar as possibilidades entre artes visuais e educação básica para ultrapassar certa “moral de escolarismo” (JÓDAR; GÓMEZ, 2004). Uma moral afinada com uma certa pedagogia constituída sob a expansão da escolarização obrigatória, em que qualquer problema deve ter uma solução previamente conhecida. É o necessário distanciamento de uma sensatez pedagógica que se movimenta no circuito das respostas já dadas a perguntas já conhecidas. O que nos interessa é uma pedagogia não escolarista, centrada na modificação daquilo que somos e na produção do novo.

Como a escola pode encontrar-se com a arte e de que arte a escola, repleta de crianças e jovens desse tempo, precisa? Seríamos ainda modernistas demais, como já alertava Efland (2008), reforçando apenas o ensino de arte como o aprendizado de conteúdos da linguagem visual?

A partir de 2015, emergiram movimentos de estudantes secundaristas brasileiros que ocuparam escolas públicas, reivindicando questões básicas como: organização curricular, garantia da merenda, melhores condições de trabalho aos professores, uso do material didático, etc. Chama atenção o quanto esses alunos buscam na arte modos de tratar o que estão pensando e vivendo, por meio da produção de fanzines, performances, festivais de música, saraus, vídeos. Por meio das redes sociais manejadas habilmente pelos estudantes, tivemos acesso a alguns

modos pelos quais eles encontraram formas novas de organização e convivência na escola, recriando os tempos e espaços escolares.

Em Porto Alegre (RS), para citar exemplos, alunas e alunos criaram uma rede para ativar a circulação de informações: “Ocupa Tudo Julinho”; “Ocupa Ernesto Dornelles”; “Ocupa Emilio” são algumas. Nelas, as imagens descreviam o dia a dia das ocupações e as formas de organização que foram sendo encontradas e ou criadas pelos jovens. Os estudantes recriaram aulas e espaços escolares a partir de assuntos até então distantes da escola, como gênero – a partir de murais feministas criados em algumas ocupações – e violência e transporte público – a partir de diálogos e encontros com representantes de movimentos sociais e ou de entidades sociais de representação.

Enquanto isso, professores arraigados a ideais modernistas seguem apegados a grades curriculares, a disciplinarização, a ordens pré-estabelecidas e, em relação a aulas de arte, seguem exigindo uma aprendizagem sobre a vida de artistas, características de movimentos artísticos ou a um fazer artístico vazio de criação, com pouca conexão com os problemas do mundo e, sobretudo, do mundo próximo.

A luta pela obrigatoriedade do ensino de arte nos currículos da educação básica brasileira nos tomou bastante tempo e, sem dúvida, foi uma conquista fundamental (RICHTER, 2008). Mas talvez hoje precisemos perguntar: o que fizemos com esse ensino de arte obrigatório que dispõe de pouca carga horária, professores de arte sem formação ou com formação precária? Se garantir um espaço curricular foi um passo necessário, em que direção precisamos caminhar para que a arte faça diferença na escola básica e não seja apenas um “acessório” perdido entre as disciplinas consideradas estratégicas?

Buscamos pensar em uma experiência artística na escola (envolvendo práticas de criação, produção e apropriação de conhecimento) que permita experimentar o pensamento a partir de formas de saber e de poder que joguem o mínimo possível com forças de dominação e assujeitamento (FOUCAULT, 2003), fortalecendo a nossa capacidade de pensar sobre o que é feito e o que fazemos de nós agora, no presente do espaço escolar. Precisamos da arte que se distancia de uma posição de

contemplação e que instiga a “pensar e construir a pergunta desde o interior da experiência mesma” (JODAR; GOMEZ, 2004, p. 142), abrindo-se a uma experimentação própria do exercício de modificar-se para não pensar o mesmo que antes.

Ensino de arte e atitude estética

Após a obrigatoriedade do ensino da arte na educação básica brasileira, conquista fundamental que resultou de um movimento de décadas, abrimos a questão de como temos ocupado esse espaço no currículo escolar. Interrogamos sobre o que se passa hoje no campo do ensino da arte na educação básica, talvez ainda fixada, por um lado, em uma pedagogia escolarista de perguntas e respostas prontas (JÓDAR; GOMEZ, 2004); e, por outro, em um pensamento modernista, que tende a “aplicar padrões de bom gosto e critérios de excelência artística, (...) isolada do resto da experiência, da mesma forma como, de muitas maneiras, os objetos, nos museus, estão isolados do resto da vida” (EFLAND, 2008, p. 177).

A escola contemporânea brasileira (abrigo do ensino de arte curricular) teve suas funções ampliadas: vemos, por exemplo, a “função de proteção” tentando diminuir prejuízos à criança e ao adolescente por uma condição de pobreza ou violência; ou ainda sendo local para “projetos de ampliação da jornada escolar”, oportunizando que alunos possam adquirir outras experiências culturais e esportivas que não aquelas marcadas pelo conhecimento disciplinar. São práticas colocadas em funcionamento na e pela escola por ser o local marcado pela obrigatoriedade desse espaço destinado a crianças e adolescentes, como apontado por Traversini (2012, p. 176) ao tratar do “encaixe da escola com o tempo de agora”.

Esses processos, pensando a partir de Foucault, estariam bem mais próximos de um assujeitamento, já que a escola vem assegurando um controle a partir do alargamento de suas funções que vão se distanciando de uma função formadora, para ir em direção à unificação de práticas, hábitos, valores e formas de pensamento. Diferente disso, seria preciso experimentar na escola a produção de um pensar que “não pode ser identificado, inocente e escolarmente” com determinados saberes e manuais imutáveis de certos rituais escolaristas (JODAR; GOMEZ, 2004, p. 142). Tal

atitude talvez possa estar contaminada esteticamente pela arte, desafiando um modo escolarizado de pensar ou uma racionalidade advinda de um pensamento disciplinar.

No ensino da arte, esta racionalidade é reafirmada pelos programas curriculares ou pelas escolhas didáticas que ainda se regulam, por exemplo, pelo ensino de linguagens visuais e suas gramáticas e procedimentos artísticos que focam apenas no “saber” a diferença entre o “bidimensional e o tridimensional”, os “períodos, estilos e movimentos da arte”, não favorecendo a modificação de um pensamento, mas tão somente um aprimoramento técnico somado de conhecimentos informativos.

O giro a ser feito no pensamento sobre ensino da arte é o de permitir que nossas escolhas teóricas e didáticas favoreçam a uma atitude de disponibilidade para uma modificação constante do pensamento a partir das práticas, experimentações e conhecimentos artísticos. A abertura à experimentação do pensamento a partir das artes visuais (e também sobre elas) não pode ser operada na dimensão de uma racionalidade que de antemão já explica o que é e como deve ser feito: “Não se trata de efetuar uma razão que apreende, possui, define, nomeia, reduz ou entende a realidade. Trata-se, antes, de um jogo de mútua interferência, de composição de possibilidades que constituem sujeito e mundo” (PEREIRA, 2011, p. 114).

Para uma atitude estética na busca de novas formas de encontro entre arte e educação, se faz necessária a liberação do termo estética da tradição do século XVIII, como estudo do belo e da arte, e também de sua justificação apenas pela sensibilidade (HERMANN, 2010; PEREIRA, 2011). Trata-se de assumir a estética como uma forma de se colocar em relação com o mundo. Uma “forma mais ampla sem restringir-se a uma atividade artística, mas, aos modos de vida, à própria existência” (LOPONTE, 2013, p. 9). A estética enquanto um modo de existir não é aquela dos limites disciplinares do campo filosófico-artístico, mas a que permite um jogo de intensidade que vai muito além da matéria artística na escola.

Ao assumir o desafio de pensar de outra forma o ensino da arte, assume-se também o desafio de aproximar da escola, com mais intensidade, práticas e processos artísticos capazes de instigar uma virada no modo como temos lidado com a arte na educação. É uma escolha alinhada às práticas artísticas contemporâneas que têm

permitido experimentações imensamente mais ricas ao desafiar o próprio campo da arte, provocando nossos modos já acostumados de ver e pensar as artes visuais (LADDAGA, 2012; BOURRIAUD, 2009).

Tais práticas artísticas contemporâneas, de artistas como Francis Alys e Monica Nador, por exemplo, podem produzir aberturas no pensamento, não oferecerendo modelos ou propostas diretamente às nossas inquietações pedagógicas, mas nos exigindo certa conversão de olhar ao que estamos tão acostumados a ver, trazendo "uma atitude de olhar, uma postura artística diante da vida e da contradição da existência" (LOPONTE, 2012, p. 9).

A aproximação de processos e práticas artísticas contemporâneas com a escola é um movimento que já vem sendo experimentado como possibilidade de desatar este modo tão alinhado das certezas pedagógicas do campo da educação. São exemplos algumas pesquisas realizadas por integrantes do grupo de pesquisa *ArteVersa,* que buscam, nas práticas contemporâneas de artes visuais, formas de pensamento que desloquem os modos de pensar a docência. Nessas pesquisas, a materialidade da arte e os deslocamentos provocados por processos e práticas artísticas permitiram a produção de um pensamento em torno da arte e da escola para além de domínios conhecidos. À sua maneira, trazem possibilidades de desnaturalização do olhar e de desacomodação do pensamento em torno da arte e da educação[1].

Ao desafiar limites que cercam a arte na escola (e os que definem o campo artístico), apostando na experimentação e expansão da arte, expandem-se também as relações entre arte e educação, ajudando-nos a repensar práticas pedagógicas comuns de avaliar, de ensinar e de aprender. Também requer a eliminação das velhas oposições entre expressividade e técnica, tradição e inovação, argumentos que não dão conta de práticas que estão mais interessadas no movimento de pensamento e no deslocamento de subjetividades.

[1] No site ArteVersa: <http://www.ufrgs.br/arteversa/wordpress/> é possível acompanhar essas pesquisas, assim como uma coleção de artistas contemporâneos que nos ajudam a pensar educação e formação. O site faz parte de ações desenvolvidas pelo grupo ArteVersa – Grupo de estudo e pesquisa em arte e docência (CNPq/UFRGS).

Ensino de arte e o político como uma possibilidade do presente

Pensar a relação entre arte e educação básica a partir de outras perspectivas epistemológicas, artísticas e estéticas é um desafio que problematiza, simultaneamente, a nossa relação com o presente no campo da educação. Conforme aponta Tourinho (2003, p. 32-33) a respeito do ensino de arte, assistimos a uma "despolitização deste ensino" em relação aos conteúdos e práticas escolares. É uma despolitização que está implicada com as questões de gênero, etnia, classe social e idade. Segundo a autora há ainda uma "descorporificação" das alunas e alunos pela anulação do corpo como uma presença em aula. Além disso, uma "descontextualização da atividade artística" tendo em vista a adoção de certos cânones artísticos para o fazer e o apreciar arte.

É possível pensar mais sobre a descontextualização da atividade artística na escola com o que Skliar (2014) considera sobre o político, que se alinha a cada encontro entre os indivíduos e se desfaz a cada vez que os indivíduos se dispersam, se ignoram, se evadem. O político não existe antes dos indivíduos, só se dá entre as pessoas, lugar no qual se tem a chance de dar início ao novo, pois se trata da "transformação de si mesmo; (...) espaço de transformação onde a fumaceira criativa dos acontecimentos não se dissipa, mas é compartilhada, disposta em comum, aberta à conversação" (SKLIAR, 2014, p. 37).

Se o cânone artístico acompanha a arte na escola, pensemos com Agamben (2013) o que pode ser esse item exemplar. O exemplo é uma singularidade que vale para tudo, uma singularidade pura. O exemplar pode apenas ser definido pelo que se diz dele, e assim, ao ser dito como abstrato, pintura, arte ou não-arte, já não o é. O cânone "elimina toda a possibilidade de comunidade real", constituindo "comunidades puras que se comunicam apenas no espaço vazio do exemplo" e que têm uma vida puramente linguística (AGAMBEN, 2013, p. 18-19).

Perguntamos então, parafraseando Skliar (2014, p. 147): como chamar os alunos se eles não estão próximos de nós e se não nos aproximamos deles e se ainda nos munimos de cânones das artes? É possível acontecer uma conversa em que não

estejamos – professores e alunos – presentes, na igualdade mais generosa de todo início e na ternura mais extrema e intensa de nossas diferenças?

Para Agamben (2012), compõe a noção moderna de arte (a partir do século XVI) a diferença entre a experiência do apreciador e a experiência do criador de arte (o artista). No modelo moderno, ao apreciador foi destinada a dimensão estética da obra, que se dá por apreensão sensível do objeto artístico. O juízo crítico que mede a realidade da obra, a estrutura, a autenticidade, o contexto histórico, contribuiu para colocar, no lugar de um corpo vivo, um objeto belo para olhar "sem, no entanto, nos restituir, junto com ele nem o ramo que o sustentou, nem a terra da qual se nutriu, nem o alternar-se das estações que maturou a sua polpa" (AGAMBEN, 2012, p. 79). A avaliação (estética) da arte, assinala Agamben, começa necessariamente com o esquecimento da arte como criação.

"A crescente inocência da experiência do espectador frente ao objeto belo" (AGAMBEN, 2012, p. 23) corresponde ao processo oposto da experiência do artista, para quem não há interesse no julgamento da arte. Ao contrário, a promessa de felicidade da arte para o artista está na "realidade vivente da criação, cuja fantasia criativa não tolera nem limites nem imposições, ao passo que ao não artista resta apenas *spectare,* isto é, transformar-se em um *partner* sempre menos necessário e sempre mais passivo" (AGAMBEN, 2012, p. 40). Demarcam-se aí duas experiências distintas com a arte, forjadas na modernidade, mas vigentes ainda hoje: uma que tende ao refinamento da sensibilidade, consequentemente formando um *logos* sobre a arte, e outra que tende à excentricidade e à originalidade da criação, baseada na cisão com o mundo e na unidade íntima com a subjetividade.

Pensemos em como tais experiências compõem a arte na escola e nos lugares ocupados por professores e alunos em relação a ela. Certamente que algo se cria com o que já é feito; porém, com pouco espaço para a partilha do mundo entre professores e alunos e entre eles e a arte. Se a arte é aquela de itens exemplares e de posições acessíveis apenas na medida do "exercício artístico" escolarista, perguntamos com inspiração em Skliar (2014): podemos considerar que na escola estamos tratando do nosso presente, criando e conversando em igualdade e com nossas diferenças? Ou estaríamos atuando com o estabelecido no passado

apostando, com elementos afastados de nós, num futuro que pretendemos programável e melhor? Há distâncias com a arte que precisam ser eliminadas para que o ensino de artes visuais ocorra como “uma resposta ética à existência do outro” (SKLIAR, 2014, p. 197).

Em que medida as duas experiências – criação e apreciação – constituem a experiência com arte feita na escola e como nisso se dá o espaço do político são questões a serem inseridas em nossas ponderações. Na medida em que a arte é oferecida na escola como objeto estético, talvez a estejamos inscrevendo em um *logos* que busca a compreensão da arte de um lugar externo a ela, a estética, enquanto elaboração teórica, mesmo que se esteja tratando sobre a arte de hoje. Ao mesmo tempo em que compreender a arte determina uma tal posição – de apreciador, intérprete –, esta se distingue do lugar de criação de arte, o que pode tanto conservar esses lugares em relação à arte, mantendo certa mística sobre a criação que acessa o artista, como, no ambiente escolar, privilegiar a racionalidade do exercício estético e simplificar o lugar da criação.

Para que a arte tenha alguma decorrência política – e por política entende-se a redistribuição das posições determinadas a uns e a outros no mundo (RANCIÈRE, 2012) – é preciso que sejam recusados “em primeiro lugar, a distância radical; em segundo, a distribuição dos papéis; em terceiro, as fronteiras entre os territórios” (RANCIÈRE, 2012, p. 21). Quanto à arte que se realiza na escola, haveríamos que pensar, em primeiro lugar, em eliminar distâncias entre arte e vida, interpretar e criar arte, ensinar e fazer arte, cânones e mundo partilhado. Em segundo lugar, pensar em redistribuir papéis: de professor, aluno, artista, espectador, teórico, crítico, aprendiz. Em terceiro lugar, recusar o que torna fixos os territórios da arte e da educação. Nos três casos, trata-se de recriações feitas com e a partir de parâmetros pertinentes ao tempo presente.

Se o que foi exposto produz, pela arte, manutenção de lugares bem delimitados, por outro lado, há promessas feitas pela arte na educação que deixam escapar o imprevisível, o não-dito das práticas que as constituem. Enquanto elas buscam assegurar a racionalidade da atividade artística e justificar pretensas contribuições, há algo a mais, que não consegue ser dito ou descrito, além de toda

discursividade. É outro caminho a ser feito a partir da abertura de pensar a arte como atitude esteticamente contaminada e afastada de uma moral escolarista.

Arte e educação no presente

O caminho ora sugerido é desenhado a partir das transformações contemporâneas de nosso tempo em relação à escola e seus processos e políticas de formação: a crítica às ilusões da modernidade e à tentativa de modificar tudo pelo acesso ao conhecimento. Diante destas transformações, pode surgir um pensamento que considere o deslocamento e a produção de novas subjetividades, e que "implica pensar as mudanças no saber e no ensino, a descrença dos sistemas de justificação morais, políticos e educacionais" (FAVARETTO, 2010, p. 229). Trata-se de reconsiderar algumas noções que tendem a fragmentar os conhecimentos e reexaminar as justificativas que afirmam a importância e a obrigatoriedade da arte na educação.

É preciso problematizar que arte temos levado para a escola e como lá se constitui a experiência com a arte, ao mesmo tempo em que colocamos sob suspenso que noção de escola temos assumido para trabalhar com ela. O campo da educação é hoje marcado por muitas incertezas, "sem perspectivas diante dos inúmeros desafios do mundo atual, a escola já não satisfaz ninguém: nem alunos, nem professores, nem gestores, nem as cidades, nem o mercado" (MOSÉ, 2013, p. 54).

É a partir dessa escola que "já não satisfaz a ninguém" que precisamos pensar o encontro entre arte e educação, justificando a urgência em ultrapassar os limites de uma apropriação objetiva do conhecimento, que esvazia o exercício do pensamento para produzir o estranhamento necessário daquele que se coloca além da lógica e do conceito.

O que pulsa nas escolas, como as que foram ocupadas pelos secundaristas, é muito mais do que uma disposição para aprender novos conceitos artísticos. Há uma disposição para pensar abertamente, para duvidar das certezas impostas pelas paredes escolares, para imaginar a própria escola a partir da criação de novas metáforas. Pensar e repensar arte e educação a partir desses novos pressupostos

torna-se mais urgente do que nunca, “a escola precisa ouvir e considerar o aluno, ter arte, filosofia e ética em todos os momentos e não se acovardar frente a perguntas difíceis, enfim, uma escola viva, alegre, corajosa, sempre aberta a novas questões” (MOSÉ, 2013, p. 84).

A atitude necessária para ocupar o ensino de arte na escola de hoje exige uma ocupação mesmo com modos de agir e de se conduzir nas artes visuais que tenham ressonância ao que se passa conosco. Não nos termos da identidade ou subjetividade individual, mas de uma existência comum a alunos e professores que partilhamos enquanto habitantes da escola. Precisamos nos desprender de protocolos de legitimação das artes, do ensino de artes visuais e da educação, não para desqualificar ou ignorá-los, mas para “em tempo real” ir corajosa e inventivamente adiante deles. Quem somos hoje, no presente, continua nos perguntando Foucault. Seguimos, pacientemente, “o trabalho sobre os nossos limites” (FOUCAULT, 2005, p. 351).

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *A comunidade que vem*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

AGAMBEN, Giorgio. *O homem sem conteúdo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

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

EFLAND, Arthur D. Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno. In: GUINSBURG, Jacob; BARBOSA, Ana Mae (Orgs.). *O pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 173-188.

FAVARETTO, Celso Fernando. Arte contemporânea e educação. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 53, p. 225-235, 2010...

FOUCAULT, Michel. O que são as luzes? In: _____. *Ditos & Escritos*, volume II: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. p. 335-351.

FOUCAULT, Michel. Poder e Saber. In: _____. *Ditos & Escritos*, volume IV: Estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

HERMANN, Nadja. *Autocriação e horizonte comum*: ensaios sobre educação ético-estética. Ijuí, RS: Unijuí, 2010.

JÓDAR, Francisco, GÓMEZ, Lucia. Experimentar o presente: sobre a conformação de novas identidades. *Educação & Realidade*, vol. 29, n. 1, p. 139-153, jan./jun. 2004

LADDAGA, Reinaldo. *Estética da emergência*: a formação de outra cultura das artes. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte para a docência: estética e criação na formação docente**.** *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* / Education Policy Analysis Archives, v. 21, n. 25, p. 1-22, mar. 2013.

MARTINS, Mirian Celeste. Arte, só nas aulas de Arte? *Educação,* v. 34, n. 3, p. 311-315, set./dez. 2011.

MOSÉ, Viviane. *A escola e os desafios contemporâneos***.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

PEREIRA, Marcos Villela**.** Contribuições para entender a experiência estética. *Revista Lusófona de Educação*, n. 18, p.111-124, 2011.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível*: estética e política. São Paulo: EXO experimental; Editora 34, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. *O espectador emancipado.* São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

RICHTER, Ivone Mendes. Histórico da FAEB: uma perspectiva pessoal. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Ensino da arte*: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 323-334.

SKLIAR, Carlos. *Desobedecer a linguagem*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

TOURINHO, Irene. Transformações no ensino da arte: algumas questões para reflexão conjunta. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte.* São Paulo: Cortez, 2003. p. 27-34.

TRAVERSINI, Clarice Salete. O desencaixe como forma de existência da escola contemporânea. In: SARAIVA, Karla; MARCELLO, Fabiana de Amorim (Orgs.). *Estudos culturais e educação***:** desafios atuais. Canoas: ULBRA, 2012. p. 173-186.

Carmen Lúcia Capra

Professora da Graduação no curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Mestre e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS). Compõe o Núcleo Educativo do Museu de Arte do Rio Grande do Sul (MARGS) e o grupo ArteVersa – *Grupo de Estudo e Pesquisa em Arte e Docência* (CNPq/UFRGS).

E-mail: caluc.arte@gmail.com

Currículo: http://lattes.cnpq.br/7109666867033767

Daniel Bruno Momoli

Mestre e Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS). É docente da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP) e da Faculdade Senac de Caçador (SC). Membro do Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia (GPAP – CNPq/MACKENZIE) e do grupo ArteVersa – *Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Arte e Docência* (CNPq/UFRGS).

E-mail: danielmomoli@hotmail.com

Currículo: http://lattes.cnpq.br/7701594143194418

Luciana Gruppelli Loponte

Doutora em Educação, Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS), com atuação na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Arte, linguagem e currículo. É líder do grupo *ArteVersa – Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Arte e Docência* (CNPq/UFRGS).

E-mail: luciana.arte@gmail.com

Currículo: http://lattes.cnpq.br/8279463652781521

Recebido em 01 de julho de 2016
Aceito em 21 de agosto de 2016

ISSN 2357-9854

Arte contemporânea e ensino da arte: contextos de produção de sentido

Rejane Reckziegel Ledur (Universidade Luterana do Brasil — ULBRA, Canoas/RS, Brasil)

RESUMO — Arte contemporânea e ensino da arte: contextos de produção de sentido — O artigo discute os desafios da educação atual, a partir do olhar e da experiência estética com a arte contemporânea no contexto escolar. Tem como referência duas pesquisas acadêmicas (LEDUR, 2005, 2013) em relação à produção de sentidos na interação com a arte contemporânea de professores de arte e alunos do Ensino Fundamental de uma rede municipal de ensino. Autores como Cauquelin (2005), Bourriaud (2009), Bauman (1998, 2007), Sibilia (2012) e Acaso (2009) fundamentam as reflexões referentes às transformações da pós-modernidade; as análises da experiência estética partem dos estudos de Bakthin, Dewey e da semiótica greimasiana. Ao considerar a interação com a arte contemporânea como uma experiência sensível e inteligível, observou-se a recorrência de sentidos específicos apoiados em princípios fundamentais da experiência estética com a arte contemporânea. A compreensão construída em torno da percepção dos sentidos, produzidos pelos alunos na interação com a arte contemporânea, foi representada por meio do "quadrado semiótico". Nesse esquema, salientam-se os regimes de contemplação, interrogação, significação e percepção, como resultantes da apreensão estética da arte contemporânea.
PALAVRAS-CHAVE
Experiência estética. Produção de sentido. Arte contemporânea.

ABSTRACT — Contemporary art and art education: contexts of meaning production — The article discusses the challenges of present day education, considering the ability to see and the experience with contemporary art at the school context. It has as its reference the academic research (LEDUR, 2005, 2013) in relation to the meaning producedin interaction with contemporary art by teachers and students of Elementary Education from public schools assisted by the city. Authors like Cauquelin (2005), Bourriaud (2009), Bauman (1998, 2007), Sibilia (2012) and Acaso (2009) underlie the thinking on the transformation of post-modernity; the analysis of aesthetic experience are based on studies by Bakhtin, Dewey and greimasian semiotics. As the interaction with contemporary art was considered as a sensible and intelligible experience, it was observed the recurrence of specific meanings grounded in basic principles from the esthetic experience with contemporary art. The comprehension built around the perception of meanings, which were produced by the students in the interaction with contemporary art, was represented using the semiotic square. In this scheme, modes of contemplation, questioning, meaning and perception were pointed out as a result of contemporary art apprehension.
KEYWORDS
Esthetic experience. Meaning production. Contemporary Art.

Os desafios da educação contemporânea

A escola, como uma instituição social inserida num contexto pós-moderno, ainda mantém uma estabilidade em relação ao paradigma tradicional e moderno. Indiferente à classe social, hoje, os alunos estão inseridos numa cultura pós-moderna, mediada pelos avanços tecnológicos, constituindo-se através das redes sociais de comunicação, interagindo com diferentes linguagens, contextos e intertextos, que

rompem com o paradigma moderno construído em torno de narrativas fixas, lineares e históricas. Na atualidade, quase todas as informações estão disponíveis e são acessadas pelos meios tecnológicos de comunicação.

Os reflexos desse descompasso entre as transformações na sociedade e a escola se tornam visíveis quando nos defrontamos, por exemplo, com a indiferença e a falta de sentido por parte dos estudantes brasileiros em relação aos conhecimentos e conteúdos enfatizados nas disciplinas escolares. A indisciplina e os altos índices de evasão escolar, observados em todos os níveis de ensino, sinalizam para uma prática de ensino descontextualizada da vida cotidiana.

A pesquisadora Paula Sibilia (2012) ao discutir sobre a crise na educação reflete sobre a obsolência da escola na atualidade, considerando-a uma máquina antiquada para dar conta dos corpos e das subjetividades das crianças e jovens de hoje. Ao fazer uma genealogia desta instituição, que foi criada na modernidade, aponta para inúmeros e complexos fatores que contribuem para falta de sintonia entre os componentes e modos de funcionamento históricos da escola com os "novos modos de ser e estar no mundo que emergem e se desenvolvem respondendo às exigências da contemporaneidade" (SIBILIA, 2012, p. 47).

As crianças e os jovens que são nativos digitais abraçam os dispositivos eletrônicos e se envolvem com eles de maneira mais visceral e naturalizada. Por isso, não é estranho considerar que "a sala de aula escolar tenha se convertido em algo terrivelmente 'chato', e a obrigação de frequentá-la implique uma espécie de calvário cotidiano para os dinâmicos jovens contemporâneos" (SIBILIA, 2012, p. 65). Como consequência deste descompasso emergem a apatia e o escasso entusiasmo dos estudantes, que são sintomáticos da falta de sentido que as práticas escolares, centradas numa cultura letrada, suscitam nas novas gerações.

Nesse novo cenário, os professores também se sentem acuados e desafiados, não sabendo como agir diante das aflições que têm origem nos questionamentos acerca do significado do seu trabalho numa sociedade informacional e conectada por redes interativas. A autora entende que tanto a apatia como a hiperatividade são dois efeitos complementares da saturação contemporânea que resultam do contato com

um meio evanescente, que não deixa marcas. No contexto atual, é importante tecer redes já que estas multiplicam as conexões e produzem uma densidade capaz de desacelerar a avalanche de informações, transformando-as em experiências.

> Por isso o desafio é imenso nas novas circunstâncias: quando não se realizam em cada caso as operações capazes de sedimentar a experiência, detendo-se assim a multiplicação desenfreada, quando não se produz o pensamento capaz de produzir algum sentido, gerando subjetividades e encontros, resta apenas um excesso de estimulação que gira no vazio e se extingue no tédio. (SIBILIA, 2012, p. 91)

Sibilia (2012) considera que a escola contemporânea deve assumir o dificílimo compromisso de resistir ao fluxo de saturação que impede de pensar e agir mediante estratégias de fixação, pois não temos como fugir deste ambiente hiperestimulado e hiperestimulanteno qual vivemos. A autora entende que, entre verter energia na tentativa de bloquear esse contexto, somos desafiados como professores a conceber modos de se subjetivar, pensar e dialogar nessas condições.

Nesse mesmo rumo, Bauman (2007) reconhece, em tempos de modernidade líquida, que as relações entre cultura e educação também foram transformadas. Segundo o autor, vive-se hoje a síndrome da impaciência, atividades que antes eram feitas de bom grado pelos alunos, hoje são consideradas gastos de tempo e energia em vão. A educação que era um valor conquistado para toda vida, passou a ser um produto, uma coisa que se obtém e que perde seu valor rapidamente. Essas transformações deixam os educadores desnorteados em relação ao seu papel na escola diante do perfil dos alunos atuais.

> En ningún otro punto de inflexión de la historia humana los educadores debieron afrontar un desafío estrictamente comparable con el que nos presenta la divisoria de aguas contemporáneas. Sencillamente nunca antes estuvimos en una situación semejante. Aún debemos aprender el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información. Y también debemos aprender el aún más difícil arte de preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo. (BAUMAN, 2007, p. 46)

Portanto, a pós-modernidade pode ser olhada como um período impregnado de dúvidas e problemas de todas as ordens, mas também impregnado de possibilidades e mudanças que não podem ser desprezadas pela educação sem passar por uma análise detalhada. É urgente, então, repensar as concepções que fundamentam as práticas de ensino, o currículo e o funcionamento da escola diante

das exigências atuais da sociedade da comunicação, mediada pelos meios tecnológicos de informação.

Neste contexto o campo da arte passa a ser um importante parâmetro de análise das questões que a pós-modernidade apresenta, tendo em vista que é um dos domínios particulares que, segundo Cauquelin (2005, p. 57), foram transformados pela “aura da comunicação”. No contexto da sociedade contemporânea, a autora salienta a importância das práticas de comunicação que se tornaram uma necessidade social, sendo a tecnologia responsável pelos princípios essenciais de progresso e identidade, com a transmissão da informação em tempo real e em grande parte acessível para todos. Ressalta, no entanto, a importância da linguagem na construção e significação da realidade. Conforme a autora:

> Se reconhecemos que a comunicação fornece à sociedade o elo indispensável a seu funcionamento, o papel da linguagem e seu exercício se tornam dominantes. É por intermédio da linguagem que se estruturam não somente os grupos humanos, mas ainda a apreensão das realidades exteriores, a visão do mundo, sua percepção e sua ordenação. (CAUQUELIN, 2005, p. 63)

A arte contemporânea recobre as experimentações mais diversas que denotam uma mudança conceitual e estética nas práticas artísticas, provocando uma mudança na recepção das obras. Na atualidade, as propostas artísticas caracterizam-se muito mais por serem acontecimentos e experimentos em que o espectador já está posto na obra e é provocado a atuar como participante da construção do sentido por meio da recepção.

Nicolas Bourriaud (2009), ao examinar o complexo jogo da arte contemporânea, busca perceber quais são os interesses da arte na atualidade e suas relações com a sociedade, a história e a cultura. O autor observa, assim como Cauquelin, o papel da comunicação nos dias atuais, que restringe os contatos humanos dentro de espaços de controle, decompondo o vínculo social em elementos distintos. E considera que a atividade artística aparece hoje como um campo fértil de experimentações sociais, que busca “abrir algumas passagens obstruídas, pôr em contato níveis de realidade apartados” (BOURRIAUD, 2009, p. 11).

Esse mesmo autor considera que um artista, ao produzir as obras, destina os seus trabalhos para seus contemporâneos e que a obra de arte é uma oportunidade para promover uma experiência sensível baseada na troca, para ele “Hoje, o que estabelece a experiência artística é a *co-presença dos espectadores* diante da obra, quer seja afetiva ou simbólica” (BOURRIAUD, 2009, p. 80). Salienta ainda que esta experiência não deriva mais da simples “percepção ocular”, pois o espectador “traz todo o seu corpo, sua história e seu comportamento e não mais uma simples presença física abstrata” (B0URRIAUD, 2009, p. 83).

O curador também destaca que a possibilidade de uma arte relacional, voltada para a esfera das interações humanas e seu contexto social, resulta, principalmente, de uma cultura urbana mundial e atesta uma inversão radical dos objetivos estéticos, culturais e políticos, postulados pela arte moderna. A aplicação do modelo de cidade influenciou todos os fenômenos culturais, mostrando através da mudança de função e do modo de apresentação das obras de arte uma urbanização crescente da experiência artística. Em relação à obra contemporânea afirma: “agora ela se apresenta como uma duração a ser experimentada, como uma abertura para a discussão ilimitada”, e que esse regime de encontro casual e intensivo criou práticas artísticas embasadas na subjetividade que “tem como tema central o estar-junto, o ‘encontro’ entre o observador e quadro, a elaboração coletiva do sentido” (BOURRIAUD, 2009, p. 20-21).

A obra de arte ocupa, assim, um lugar de interstício social no sistema global da economia que rege a sociedade contemporânea, tanto no campo simbólico ou material. Para Bourriaud, o interstício caracteriza-se por ser um espaço de relações humanas que sugere outras possibilidades de troca além daquelas vigentes no sistema global. Nesta perspectiva, a obra de arte possibilita essas experiências e propõe “novas possibilidades de vida”. Segundo o autor:

> É exatamente esta a natureza da exposição de arte contemporânea no campo do comércio das representações: ela cria espaços livres, gera durações com um ritmo contrário ao das durações que ordenam a vida cotidiana, favorece um intercâmbio humano diferente das ‘zonas de comunicação’ que nos são impostas. (BOURRIAUD, 2009, p. 22-23)

Ainda conforme Bourriaud, a estética relacional inscreve-se numa tradição materialista e constitui uma teoria da forma, em que a forma pode ser considerada como uma estrutura que apresenta as características de um mundo, uma unidade coerente. Toda obra é, portanto, modelo de um mundo viável, pois permite o encontro fortuito de elementos separados: “A arte mantém juntos momentos de subjetividade ligados a experiências singulares” (BOURRIAUD, 2009, p. 27).

Por isso, o autor considera que a forma da obra contemporânea extrapola sua forma material, sendo “um elemento de ligação, um princípio de aglutinação dinâmica”. E que a forma artística só se constitui na dimensão do diálogo, no olhar do outro: “a forma só assume sua consistência (e adquire uma existência real) quando coloca em jogo interações humanas; a forma de uma obra de arte nasce de uma negociação com o inteligível que nos coube” (BOURRIAUD, 2009, p. 30).

O aspecto da estética relacional destacado por Bourriaud é muito presente na arte contemporânea. O viés apresentado por ele não consegue abranger todas as obras, mas apresenta uma possibilidade de leitura para muitas produções artísticas que visam à interação com o outro, no caso o espectador. São vias de acesso que nos conduzem pelo campo simbólico da arte e que nos permitem compreender a complexidade das relações e conceitos que estão subjacentes na arte contemporânea, ao envolver as instâncias do pensamento, da criação e da fruição artística.

Celso Favaretto (2010) sintetiza a investigação sobre o sentido da arte que resultou “da radicalidade moderna, emblematizada nas propostas da vanguarda”:

> Na arte surgida dessa atitude, patente nas atividades contemporâneas, as obras, os experimentos, as proposições de toda sorte, funcionam como interruptores da percepção, da sensibilidade, do entendimento; funcionam como um descaminho daquilo que é conhecido. Uma espécie de jogo com os acontecimentos, de táticas que exploram ocasiões em que o sentido emerge através de dicções e timbres, nas formas não nos conteúdos; uma viagem pelo conhecimento e pela imaginação: são imagens que procuram captar o tipo de deslocamento da subjetividade promovido pelas obras da arte. (FAVARETTO, 2010, p. 232)

Essa reflexão reforça o pensamento do ensino da arte voltar-se para a percepção das transformações e desconstruções da arte contemporânea como possibilidades de ressignificar o currículo e a prática docente, ao focar a atitude do

artista como alguém a pensar o seu tempo, sem desconsiderar o passado, que busca na tradição o conhecimento a ser aprofundado e que se manifesta apoiado na sua própria experiência.

John Dewey enfatiza a experiência como uma negociação consciente entre o eu e o mundo, e ressalta que não há experiência mais intensa do que a proporcionada pela arte. Para o autor “a arte é a prova viva e concreta de que o homem é capaz de restabelecer, conscientemente e, portanto, no plano do significado, a união entre sentido, necessidade, impulso e ação que é a característica do ser vivo” (DEWEY, 2010, p. 93).

O autor considera a experiência como o “resultado, o sinal e a recompensa da interação entre organismo e meio que, quando plenamente realizada, é uma transformação da interação em participação e comunicação” (DEWEY, 2010, p. 88-89). Assim, o estético é a qualidade especial que contrasta nitidamente a imagem formada sobre a experiência, diferenciando-a das experiências normais. A qualidade estética recebe um lugar e um status externo e é o que dá a unidade a uma experiência, “arredonda a experiência em sua completude e unidade, como emocional” (DEWEY, 2010, p. 118).

Dewey ressalta a importância da emoção como parte do eu interessado no movimento dos acontecimentos em direção a um desfecho desejado ou indesejado. Para o autor “a emoção é a força motriz e consolidante” (DEWEY, 2010, p. 120) que seleciona e confere uma unidade qualitativa nas e entre as partes distintas de uma experiência, agregando-lhe um caráter estético.

Este é o desafio que a contemporaneidade apresenta para todos os professores que se dedicam ao projeto de ensinar e aprender. Entre ficarmos perplexos, aborrecidos, indignados com a ineficácia dos métodos pedagógicos tradicionais para com estudantes inseridos num contexto pós-moderno, María Acaso no livro *La educación artística no son manualidades* (2009), nos convida a construir novas práticas de ensino de arte e cultura visual.

> De forma urgente, los que nos dedicamos a la ensenãnza y al aprendizage tenemos que acometer este desafío, especialmente los profesores de las

> disciplinas relacionadas con las artes y la cultura visual, porque en ese mundo sobresaturado de información, la mayoría de esa información és información visual. (ACASO, 2009, p. 173)

A autora apresenta uma reflexão sobre os desafios da educação, estabelecendo uma metáfora com a apreensão da arte contemporânea, em que o artista, a obra e o espectador equivaleriam ao professor, à experiência artística e ao estudante. Como na arte contemporânea assumimos a ideia que o espectador completa a obra, na educação também poderíamos dizer que o currículo, quem o termina ou o constrói, é o aluno.

Nesta perspectiva, ressalta Acaso (2009, p. 181), "o currículo deixa de ser um documento (ao fim e a cabo, um objeto) para passar a ser uma experiência. Experiência que nasce desta interação entre o aluno, verdadeiro eixo da aprendizagem, e outras entidades como textos, imagens ou pessoas[1]". Para tanto se faz necessário criar um conhecimento independente, baseado na revisão dos conteúdos que são apresentados oficialmente e relacionado com os conteúdos que se originam da vida real, fora do contexto educativo.

A produção de sentidos na interação com a arte contemporânea

A produção de sentidos na interação com a arte contemporânea é um tema que venho desenvolvendo como pesquisadora nos últimos anos. Provocada, incialmente, como espectadora ao ser confrontada com as obras contemporâneas em exposições de arte e cursos de formação, a experiência levou-me a desenvolver um percurso investigativo em torno da interação com as propostas artísticas que rompem com as linguagens tradicionais e modernas da arte, ao se apresentarem por meio de diferentes formas, temas, processos e materiais.

A arte contemporânea constitui-se como uma linguagem intertextual, multicultural, histórica, tecnológica, sincrética. As propostas artísticas da atualidade estão relacionadas com a vida cotidiana, social e cultural e rompem com as questões

[1] Tradução nossa.

da estética tradicional e moderna, solicitando uma forma diferente de interação e apreensão das obras.

O filósofo Arthur Danto (2006) descreve o sentimento de mal estar e rigozijo registrado em nossa consciência com a arte contemporânea que marca a sensibilidade histórica de não pertencer mais a uma grande narrativa. Para o autor "o contemporâneo é, de determinada perspectiva, um período de desordem informativa, uma condição de perfeita entropia estética. Hoje não há mais qualquer limite histórico. Tudo é permitido" (DANTO, 2006, p. 15).

Paralelamente, essas inquietações também foram me contagiando no meu papel de professora, transferindo para o campo da educação os mesmos questionamentos em relação aos desafios do ensino da arte a partir das desconstruções da pós-modernidade. Como professora de arte, atuando na formação continuada de professores numa rede pública de ensino, percebia no final da década de 90, a resistência dos professores em abordar a arte contemporânea no currículo escolar. Isso se evidenciava pela dificuldade que os professores tinham de entendê-la, não conseguindo, assim, estabelecer propostas de ensino baseadas nessas obras e em seus artistas.

Essas experiências deflagraram um percurso investigativo sobre a apreensão estética da arte contemporânea que buscou, num primeiro momento, compreender os sentidos produzidos pelos professores de arte no encontro com a arte contemporânea. A pesquisa resultou na Dissertação de Mestrado, intitulada *Professores de Arte e Arte Contemporânea: contextos de produção de sentido* (UFRGS, 2005), em que estabeleci um diálogo com os professores de arte da Rede Municipal de Ensino de Canoas (RS) para perceber os sentidos produzidos no encontro dialógico com a arte contemporânea em eventos como a Bienal do Mercosul, Bienal de São Paulo e Mostra no Santander Cultural visitada por estes professores. Constituiu-se numa pesquisa-intervenção, fundamentada nos referenciais teórico-metodológicos da Filosofia da Linguagem e da Teoria Estética de Bakthin, e no olhar da semiótica greimasiana para a análise da experiência estética dos professores com a arte contemporânea.

A realização deste estudo permitiu conhecer os enunciados dos professores de arte em relação aos sentidos produzidos no acabamento estético das obras que dialogavam com os enunciados dos artistas, dos críticos, dos historiadores, enfim, teciam uma infinita rede de conexões de sentido, tendo como fio condutor a arte contemporânea.

Na época da pesquisa, os enunciados dos professores demonstraram diferentes compreensões responsivas no encontro dialógico com a arte contemporânea. As constatações levaram-me a concluir que a compreensão criadora estava relacionada com a identificação de códigos compatíveis do espectador com a obra na atitude responsiva, podendo apresentar construções de totalidades diferenciadas, conforme a relação que se estabelecia com a proposta artística. Os códigos observados diziam respeito às concepções, vivências e posicionamentos dos professores em relação à arte como manifestação artística. A atitude responsiva estava implicada diretamente com a predisposição do espectador para a resposta através da relação dialógica, podendo concordar, discordar, completar, adaptar, ou seja, concluir o evento estético.

Segundo Bakhtin (2000), a estesia como sentido é o nível mais profundo no acabamento estético e implica uma exotopia[2] do espectador em relação à obra, é o encontro de duas consciências através do plano sensorial. A semiótica greimasiana possibilitou analisar os enunciados de estesia no encontro dos professores com a arte contemporânea, evidenciando momentos significativos que se caracterizaram tanto pela fratura, como acontecimento estético, quanto pelas escapatórias, consideradas como práticas estéticas construídas na vivência com as obras.

A pesquisa desencadeou novas problematizações em torno da apreensão da arte contemporânea, voltando-se, posteriormente, para a percepção das experiências estéticas dos alunos das séries finais do Ensino Fundamental na interação com as

[2] O conceito de exterioridade ou exotopia na teoria estética de Bakhtin é um princípio básico da relação criadora, marcado por um estar exteriormente situado, no sentido espacial (de fora) e temporal (mais tarde).

propostas artísticas da atualidade em visitas pedagógicas a 8ª Bienal do Mercosul[3] que foram oportunizadas no contexto escolar. Esse estudo foi concluído em 2013 e resultou na tese de doutorado *Arte contemporânea e produção de sentidos no ensino da arte: a experiência estética dos alunos na Bienal do Mercosul sob o olhar da semiótica discursiva*. Ambas as pesquisas foram realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, na linha de pesquisa Educação: Arte, Linguagem e Tecnologia.

Ao apoiar-me nos regimes de sentido e interação construídos por Landowski (2012), como uma grade de leitura para a análise dos dados desta pesquisa, fui percebendo a emergência de sentidos específicos de interação com a arte contemporânea. A recorrência destas situações nos relatos dos alunos permitiu agrupá-las em polaridades distintas que denotaram amparar-se em princípios fundamentais da experiência estética com a arte contemporânea. Essas diferentes significações relatadas pelos alunos foram traduzidas por expressões que sintetizavam a percepção particularizada da experiência de interação com a arte contemporânea, como: *É lindo; É diferente; Não entendi; É interessante*.

As expressões foram agrupadas em regimes de sentido e interação que buscaram dar conta da experiência estética com a arte contemporânea através das ações e princípios que as sustentam e formatam. A compreensão construída em torno da percepção dos sentidos produzidos pelos alunos na interação com a arte contemporânea foi representada por meio do "quadrado semiótico", em que se salientaram os regimes de *contemplação, interrogação, significação* e *percepção.*

[3] A Bienal de Artes Visuais do Mercosul é uma mostra internacional de Arte Contemporânea que ocorre, desde 1997, em Porto Alegre e já consolidou o Rio Grande do Sul como um pólo cultural do Cone Sul. Promovida em anos ímpares pela Fundação Bienal do Mercosul, a mostra tem como público alvo os alunos da rede pública de ensino, disponibilizando ônibus para as visitas mediadas. O projeto educativo promove ações de formação, de mediação, distribui material educativo, oferece cursos, seminários, oficinas e publicações.

Quadro 1 – Quadrado semiótico

Regime de sentido e interação: CONTEMPLAÇÃO Baseado na repetição de padrão: *É lindo!* Da ordem do distanciamento Leitura de códigos	Regime de sentido e interação: INTERROGAÇÃO Baseado na indefinição conceitual: *Não entendi.* Da ordem do perturbamento Confronto de ideias
Regime de sentido e interação: SIGNIFICAÇÃO Baseado na construção de significado: *É legal. É interessante* Da ordem do entendimento Leitura visual	Regime de sentido e interação: PERCEPÇÃO Baseado na compreensão sensível: *É diferente.* Da ordem do sentir Apreensão estética

Fonte: Ledur (2013, p. 203-204).

Na apreensão estética da arte contemporânea, a *contemplação* e a *interrogação* podem ser definidas como duas formas de não sentido: a primeira por estar fundada na continuidade e repetir um padrão tradicional de apreensão da arte, ao enfatizar que toda a arte tem por princípio a beleza, o que não se adapta à arte contemporânea; a segunda por caracterizar-se pela descontinuidade ao confrontar-se com algo estranho, que perturba, gera dúvida por não conseguir construir uma significação em torno do conceito de arte.

Em contrapartida, a *significação* e a *percepção* são duas formas em que o sentido é introduzido mediante a ultrapassagem de um ou de outro pólo das categorias anteriores (contínuo e descontínuo). A significação seria a negação da dúvida ao superar o efeito caótico que a arte contemporânea produz quando do perturbamento, harmonizando as partes que estavam em desordem, criando um todo de sentido que se sustente. A percepção, no entanto, consiste na negação do contínuo, do programado, dando margem ao aparecimento de uma certa fantasia ou do inesperado, ao sentir a obra e se surpreender pelas variações qualitativas que surgem no processo interativo.

A construção teórica, que resultou da experiência estética com a arte contemporânea, apresentada nessa pesquisa, foi fruto de uma investigação extensa

e, ao mesmo tempo, intensa, caracterizada por um percurso pessoal de significação que, em todos os momentos, esteve permeado pelo sensível e inteligível, não se separando estes dois polos no processo de escrita da tese.

As experiências relatadas, assim como as análises e considerações, foram percepções recolhidas de um percurso investigativo fundamentado por um olhar teórico, em diálogo com as inquietações próprias de quem se aventura pelo caminho árduo e exaustivo de construir uma tese. Portanto não apresentam conceitos fixos e fechados, mas o processo de construção de uma significação em torno da experiência estética com a arte contemporânea, que podem ser aprofundados e revistos a partir de novas experiências e reflexões.

Ambas as pesquisas possibilitaram perceber as potencialidades da arte contemporânea como provocadora de sentidos, absorvendo e representando de forma visual e discursiva as características da pós-modernidade. Este percurso investigativo reforçou minha compreensão de que a arte contemporânea, como produção artística, tem potencial de transformação no currículo escolar ao desconstruir as práticas e conteúdos tradicionais de ensino, trazendo as questões da contemporaneidade para o contexto escolar. Também, ampliou a percepção do papel do professor de arte como potencializador da experiência estética na escola, ao ter como base um ensino de arte conectado com os desafios e as questões da arte na contemporaneidade.

As pesquisas realizadas em torno da produção de sentido dos professores e dos alunos na interação com a arte contemporânea, evidenciaram a potencialidade dessas experiências estéticas como promotoras de encontros e diálogos, de produção de pensamentos e reflexões sobre a vida. Além de possibilitar rupturas, perturbamentos e construção de novos saberes mediados pela arte.

Sendo assim, considero importante, em tempos de crise na educação, perceber as potencialidades e possibilidades que surgem das práticas de ensino conectadas com as questões contemporâneas da arte, que se apresentam como uma forma de poder ressignificar as práticas docentes obsoletas e arcaicas fundadas na transmissão vertical de conteúdos escolares.

Referências

ACASO, Maria. *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Catarata, 2009.

BAUMAN, Zigmunt. *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa, 2007.

BAUMAN, Zigmunt. *O mal-estar da Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

BOURRIAUD, Nicolas. *Estética relacional*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CAUQUELIN, Anne. *Arte contemporânea***:** uma introdução. São Paulo: Martins, 2005.

DANTO, Arthur C. *Após o fim da arte*: arte contemporânea e os limites da história. São Paulo: Odysseus Editora, 2006.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FAVARETTO, Celso F. Arte contemporânea e educação. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, n. 53, p. 225-235. 2010. Disponível em: <www.rieoei.org/rie53a10.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2013.

GREIMAS, Algirdas Julien. *Da Imperfeição*. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

LANDOWSKI, Eric. ¿Habría que rehacer la semiótica? *Contratexto 20*, Universidad de Lima, p. 1227-155, 2012b, Disponível em: <www2.ulima.edu.pe/Revistas/contratexto/index.htm>. Acessado em: 12 maio 2013.

LANDOWSKI, Eric. Aquém ou além das estratégias, a presença contagiosa. *Documentos de Estudo Centro de Pesquisas Sociossemióticas*, n. 3. São Paulo: Edições CPS, 2005. p.11-51.

LANDOWSKI, Eric. *Interacciones arriesgadas*. Lima: Universidad de Lima, Fondo Editorial, 2012.

LANDOWSKI, Eric. Para uma semiótica sensível. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 93-106, jul./dez., 2005.

LEDUR, Rejane Reckziegel. *Arte contemporânea e produção de sentidos dos alunos no ensino da arte*: a experiência estética na Bienal do Mercosul sob olhar da semiótica. 2013. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2013.

LEDUR, Rejane Reckziegel. *Professores de Arte e Arte Contemporânea: contextos de produção de sentido*. 2005. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2005.

SIBILIA, Paula. *Redes ou Paredes: a escola em tempo de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

Rejane Reckziegel Ledur

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS - 2013), Mestre em Educação pela UFRGS (2005) e Licenciada em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas (UFRGS,1992). Professora do Curso de Artes Visuais e Pedagogia (EAD) da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Professora da Rede Municipal de Ensino de Canoas (RS), atuando na Secretaria Municipal de Educação. Integra o Grupo de Pesquisa em Educação e Arte da UFRGS (GEARTE). Possui experiência nas áreas de Educação, Artes e Cultura, principalmente no ensino de Artes Visuais e na formação continuada de professores, desenvolvendo pesquisas nos seguintes temas: ensino de arte, produção de sentido, formação de professores e arte contemporânea.

E-mail: rejaneledur@gmail.com

Currículo: http://lattes.cnpq.br/9918984740294482

Recebido em 18 de julho de 2016
Aceito em 21 de agosto de 2016

ISSN 2357-9854

Fotografia “dentrofora” da escola: representação, apresentação e tradução do mundo juvenil. Retratos parciais.

Vanessa de Andrade Lira dos Santos (Universidade Estadual do Rio de Janeiro — UERJ, Duque de Caxias/RJ, Brasil)

RESUMO — Fotografia “dentrofora” da escola: representação, apresentação e tradução do mundo juvenil. Retratos parciais. — Explorar as imagens através do ato fotográfico não se trata apenas de observar e enquadrar o real em estruturas bidimensionais, mas se configura como síntese entre o que se está a observar e a intencionalidade do observador. Na conjuntura atual, considerando o registro fotográfico como experiência impregnada na sociedade, tem-se uma sensação de saturação de suas formas de apresentar e representar o mundo, encarando a repetição do ato como esvaziadora de seus sentidos para os sujeitos que produzem e que se veem registrados cotidianamente. Ligando o ato de fotografar às vivências juvenis, “dentrofora” da escola, é possível vislumbrar a presença e a potência desses registros nas várias formas de exposição que a ferramenta e seus usos sugerem. O objetivo desta empreitada será desvelar, através do ato, fotográfico maneiras estéticas de dizer e de criar da juventude.

PALAVRAS-CHAVE
Fotografia. Juventude e escola. Colagem.

ABSTRACT — Photography inside/out the school: representation, presentation and translation of the youth world. Parcial pictures — Exploring the images through the photographic act is not only about observing and framing the real in bi-dimensional structures, but it is set as a synthesis of what is observed and the intentions of the observer. In the current conjuncture, considering the photographic register as an impregnated experience in society, if there is a sensation of saturation of the ways of presenting and representing the world, facing the repetition of the act as empting its senses to the subjects that produce and have been registered daily. Connecting the act of photographing and the juvenile life experiences inside and outside the school, it is possible to glimpse the presence and the potency of this records, in the many ways of exposition that the tool and its uses suggest. The objective of this contract will be unveiling through the photographic act aesthetic ways of telling and creating youth.

KEYWORDS
Photography. Youth and school. Collage.

Diversas são as formas de pensar as imagens fotográficas dentro e fora no espaço escolar, já que elas impregnam o cotidiano de todos nós. É possível utilizá-las como recursos documentais e também como registros estéticos produzidos pelos indivíduos e pelo coletivo. A temática que se desenrola tem como objetivo pensar de maneira reflexiva o conceito fotografia e, posteriormente, desdobrar suas possibilidades através de três produções imagéticas, recorte de uma experiência criativa realizada por jovens alunos do nono ano, nas aulas de artes visuais, de uma

escola da rede pública do Rio de Janeiro. A expressão “dentrofora” fornece uma pista acerca da impossibilidade de se pensar a fotografia, o espaço escolar e as juventudes como instâncias descoladas das dinâmicas e dos espaços que representam. Diante disso, se faz necessário primeiramente compreender os sentidos do ato fotográfico e as formas de interpretar esta experiência técnica e estética.

Como nos apresenta Flusser (1985, p. 7), “o tempo projetado pelo olhar sobre a imagem é o eterno retorno”, isto é, a linearidade do tempo é rompida no ato fotográfico nos permitindo olhar para o índice, resultando nesta experiência através de infinitas perspectivas. Assim, causas e efeitos são reelaborados em uma circularidade que reinventa o olhar, trazendo à tona detalhes que poderiam seguir imunes à observação e ao julgamento de quem observa e participa do real. É o que Flusser (1985, p. 7) chama de “contexto mágico das relações reversíveis” que dota a imagem de seus múltiplos sentidos, e é na circularidade que rompe com a linearidade temporal, que de fato significamos a reversibilidade das imagens diante da vida que passa.

> No tempo linear, o nascer do sol é a causa do canto do galo; no circular, o canto do galo dá significado ao nascer do sol, e este dá significado ao canto do galo. Em outros termos: no tempo da magia, um elemento explica o outro, e este explica o primeiro”. (FLUSSER, 1985, p. 7)

As imagens tradicionais, trazendo aqui nossa perspectiva para o universo do desenho e da pintura, demandam não só um posicionamento imaginativo, mas principalmente produtivo diante do mundo. O sentido de “produtivo”, entretanto, não se liga diretamente ao conceito de produtividade relacionado ao aparato capitalista, mas ao ato que depende não só de esforço mental, mas também físico. Assim, o fazer artesanal, que exige passos progressivos diante do material e do imaginal utilizados, se desdobra em um ritmo temporal que inclui o processo como força agregadora de significados sensíveis ao que é produzido. As imagens técnicas, trazendo nossa reflexão para o campo da fotografia, a cada desenvolvimento tecnológico que a contemporaneidade traz consigo, se distanciam do processo do fazer, trazendo novos significados ao próprio encadeamento temporal que vigorou ao longo da história. Nas reflexões que elaboramos, com base nos registros fotográficos e nas intervenções visuais dos jovens a partir deste aparato técnico, não cabe compreender o processo

apenas como produção de uma superfície estetizada, mas empreender energia para ver, mesmo que parcialmente, os sentidos que o próprio ato de fotografar desvela, e quais os novos sentidos reconfigurados na observação, manipulação e reflexão dessas imagens captadas. É no processo que se inicia a partir do “gesto caçador” (FLUSSER, 1985), e que se desenrola através da observação e da narração dos registros produzidos e, mais adiante, que se reconfigura em reinvenções, que nossas proposições práticas trazem a juventude e suas imagens para o campo da pesquisa.

A maneira de desenrolar as experiências fotográficas não segue padrões técnicos de observação, não estamos aqui na posição de estudiosos de categorias fotográficas e não pretendemos utilizá-las como material refinado com o papel de ilustrar o trabalho. Neste sentido, ouvimos a mesma voz que inquietou Barthes (1984, p.17): “(...)uma voz importuna (a voz da ciência) então me dizia em tom severo: Volte à fotografia. O que você vê aí e que o faz sofrer inclui-se na categoria ‘Fotografia de amadores’(...)”. Se considerarmos como amadorismo os registros produzidos cotidianamente, motivados por necessidades que não se enquadram em métodos e não almejam objetivos formais, então encontraremos nessa natureza amadora vestígios dos modos de ser dos jovens e dos lugares que habitam.

Considerando o ritmo que a contemporaneidade imprime à vida, o ato fotográfico se intensifica como recorte do real e como recondução desta atmosfera imagética para uma nova realidade que se manifesta como “tempo capturado”. Cabe ressaltar que esta captura é imaginária, já que a vida é prioritariamente movimento. Dubois (1993) nos apresenta o ato fotográfico como uma produção que desloca “o instante à perpetuação”, não no sentido de reconfigurá-lo, mas de, a partir dele, produzir um registro que imobiliza um instante como uma experiência memorável. E esta experiência memorável confirma a natureza fundamental da fotografia: ato que sempre remete a algo. Por isso Barthes (1984, p. 16) afirma: “ Seja o que for o que ela dê a ver e qualquer que seja a maneira, uma foto é sempre invisível: não é ela que vemos.” O que ele nos deseja esclarecer é que a máquina, que magicamente registra um instante, é um instrumento que serve ao real. E este ato de servir a torna indiscutivelmente um meio, a superfície de material que sustenta a imagem não existe para além da imagem que sustenta. Esta questão nos faz voltar ao fator “artesanal”

de que refletimos anteriormente, já que a tecnologia atual passa a descartar a dinâmica da feitura manual de uma imagem.

Quando um pintor produz sua obra, ele carrega em sua atitude elementos e instrumentos fundamentais para o desenvolvimento de sua tarefa: o tempo que transcorre em movimento na medida em que produz; seus instrumentos técnicos que lhes servem para colocar em contato tinta e tela; sua habilidade visual e motora, para traduzir ou reconfigurar as imagens que observa e torna experiência prática.

O ato de pintar e o que ocorre no processo de produção ainda carrega o que de movimento existe neste transcorrer, diferente do ato fotográfico que acontece como um disparo instantâneo sobre o real. Esta mudança de perspectiva já demanda uma nova maneira de olhar e de pensar o real. O contato físico entre olhar, mão tinta e tela é substituído por um contato “olhar/máquina”. Não significa que se desconsidere o aspecto natural e biológico do olhar, mas se percebe reconfigurações nesse olhar na medida em que pode se desdobrar através de um instrumento tecnológico que, em alguns momentos, chega a se confundir com ele. Por fim, a materialidade que se observa em uma pintura ainda é matéria – salvo os casos de pinturas renascentistas, por exemplo, que tendem a “esconder” sua materialidade sobre as imagens produzidas. De maneira geral, mesmo representando um objeto real, tinta ainda é tinta, tela ainda é tela e o gesto humano ainda permite visualizar as diferenças entre as diversas imagens produzidas artesanalmente pelo mesmo artista.

A partir da constatação de que a fotografia está condicionada, mesmo que parcialmente, ao que o observador vê, seguimos em direção ao que é observado. O que se dá de singular na experiência fotográfica é a junção desta tríade: máquina, observador e observado. Tudo que se desdobra a partir desta relação carrega em si traços de um jogo de escolhas, mais ou menos aparente, a partir destas dimensões postas em jogo. Barthes (1984, p. 23) nos apresenta sua indagação: “No entanto, como o que eu gostaria que fosse captado é uma textura moral fina, e não uma mímica, e como a fotografia é pouco sutil, salvo nos grandes retratistas, não sei como, do interior, agir sobre minha pele.”

Esta textura de que Barthes trata, sendo conduzida para o campo da pintura, significa camadas que, postas umas sobre as outras, promovem à imagem um aspecto de aproximação com o real. Não como uma representação do real, mas com a materialidade do real. Trazendo para o campo da subjetividade, esta textura se insinua como as diferentes camadas que dispostas, umas sobre as outras, produzem o que chamaremos de 'identidades abertas'. Em cada momento- e a experiência fotográfica se configura como um momento privilegiado – essas camadas são dispostas de acordo com o grau de envolvimento e intimidade que cabe nas diversas relações produzidas através destes contatos. No entanto, não é possível conceber na imagem a totalidade do que se desdobra no real e, por sua parcialidade, ela carrega vestígios que, ao serem observados, podem reduzir este real ou ampliar suas potencialidades imaginativas, mas nunca apresentá-lo em sua natureza inicial.

> (...) sou "eu" que não coincido jamais com minha imagem; pois é a imagem que é pesada, imóvel, obstinada (por isso a sociedade se apoia nela) e sou "eu" que sou leve, dividido, disperso e que, como um ludião, não fico no lugar, agitando-me em meu frasco (...). (BARTHES, 1984, p. 24)

Podemos considerar este "advento de mim mesmo como outro" (Barthes, 1984, p. 25) como um elemento sedutor da experiência fotográfica para a juventude. Esta possibilidade de ser outro, que permeia o imaginário dos sujeitos ao longo da história, vê na fotografia um mecanismo não somente de apresentação, mas sobretudo de representação do mundo. Este representar, de alguma forma, "imobiliza gestos" e soa como uma resolução ordenada do que cabe na imagem. É como se a fotografia desse sentido à tentativa de captar esse "o que se agita em meu frasco", pois a sensação de inconsistência do tempo que corre embaralha e desloca a juventude e seus lugares de "aparição". Assim, o ato fotográfico se dá como a expressão de um estar no mundo, mesmo que não conclua em si todas as facetas de quem o experimenta, embalado pela memória e pelos rastros do que já foi presença. A própria noção de memória é reconduzida na atualidade quando os intervalos dos registros diminuem drasticamente. O tempo de 'maturação' dos acontecimentos e de sua conversão em memória comprime-se de tal forma que os processos de tradução nem sempre chegam a promover o que chamaríamos de memorável. O ato não "esfria" e já vira passado, sendo rapidamente sobreposto por outros atos, que por sua vez podem rapidamente alcançar o legado do esquecimento. Neste sentido, pensar a fotografia e

reconduzir o olhar para essas imagens que passam, pode significar para as juventudes repetir os olhares sobre si mesmos e sobre os outros.

> (...) o instigante modo de ver a si mesmo como alguém que passa, que some no tempo, numa velocidade incontrolável, o que tem levado muitos de nossos jovens a agarrar-se, comoventemente, a seu passado tão próximo, como se ele pudesse escapar e abandoná-los irremediavelmente. (SCHWERTNER; FISCHER, 2012, p. 415)

Se a imagem fotográfica, para muitos destes jovens, de fato os representae apresenta ao mundo, então a sobreposição destes registros funciona como a 'sobreposição de esquecimentos', como se o apagamento do registro como intervenção sobre si e sobre os outros trouxesse o apagamento de sua própria presença. E se o que vira aparência é o "frasco", permitir uma reconfiguração deste tempo que passa através de novos e repetidos olhares sobre as imagens, que já foram sobrepostas por outras imagens, pode ser uma chave para resgatar ao menos os vestígios do "que se agita em meu frasco" (BARTHES, 1984, p. 24). É "o que se agita" que se possibilita revisitar, já que a produção de saberes sobre si e sobre o outro se intensifica a partir de revisitações. O desafio posto é revisitar. Revisitar as imagens produzidas pelos jovens, pois resgatar a experiência do tempo pode significar resgatar sentidos que permanecem empilhados nas camadas sobrepostas de "memórias não maturadas". Ao mesmo tempo em que a imagem se prende à realidade que foi sua fonte, ela insinua diferentes narrativas de acordo com quem a processa, e indicia novas leituras a quem interpreta essas projeções. Como acrescenta Manguel (2001, p. 28), "nenhuma narrativa suscitada por uma imagem é definitiva ou exclusiva, e as medidas para aferir a sua justeza variam segundo as mesmas circunstâncias que dão origem à própria narrativa."

Assim, chegamos à conclusão de que é improvável narrar ou enxergar de forma única e precisa as imagens dispostas das produções juvenis, já que elas estão definitivamente descoladas da realidade que as inspiraram e da fisicalidade que as produziram. Essas imagens funcionam agora como indícios de acontecimentos e como fontes para novas narrativas, devemos, portanto, encarar sua natureza descolada das circunstâncias que a geraram como nova possibilidade de produzir narrativas. Antes das imagens, que são visualidades que as ações nos deixam como seus resquícios, "o ato criador é ato de aprender a iniciar um gesto no mundo"

(RICHTER, 2006, p. 243). E se a partir deste gesto se aprende, “é preciso ‘desaprender’ como estratégia de devolver à razão sua função turbulenta e agressiva” (RICHTER, 2006, p. 246).

Falar a respeito de imagens parece mais confortável quando partimos de um escopo teórico, que utilizamos como uma rede de apoio a qual baliza tudo aquilo que nos arriscamos a analisar. Falamos de suas relações com aspectos teóricos, de seus conteúdos históricos e das conexões que produzem quando chocadas umas com as outras. É possível até adentrar no complexo campo da semiótica, e obter opções plausíveis e condizentes com teorias tradicionais e empreendimentos reflexivos contemporâneos. Podemos divagar – sempre respaldados pelos seguros conteúdos teóricos e legitimados- sobre os contextos das imagens e cruzá-las com palavras, na tentativa de justificar sua presença em uma pesquisa acadêmica. Podemos construir e reconstruir muitas reflexões a partir do conceito imagem.

Assim, o desafio desta etapa da pesquisa vem com a seguinte questão: Como interpretar as imagens produzidas pelos jovens, quando estas nos arrebatam antes dos textos que poderiam “justificá-las”? O que buscamos deixar claro nas “análises” que seguem é o caráter de experimento, que se desdobra como necessidade de abertura à diversidade de leituras que suscitam. São muitas as maneiras de encarar essas imagens produzidas em diferentes momentos, e guiadas por incontáveis motivações. Mesmo considerando o espaço escolar como ambiente privilegiado para o andamento e a conclusão dos trabalhos plásticos realizados pelos jovens, não é possível “neutralizá-los” a partir de uma leitura definitiva, já que tratamos de experiências reais e, consequentemente, múltiplas.

Cabe ressaltar que as imagens, muitas vezes, podem ser consideradas como elemento ilustrativo, dependendo das implicações que os diversos documentos que as detém carregam como caráter intencional. No entanto, o objetivo desta “análise” é considerar a imagem como parte, não ilustrativa ou motivadora do trabalho, mas como ferramenta do discurso. Elas não estarão presentes nessa reflexão no sentido de justificar desdobramentos teóricos, ou para servir de alavanca metodológica para dinâmicas discursivas previamente estabelecidas. O que pretendemos produzir é uma conversa imagem/texto, que não se dá em uma esfera hierarquizante, mas que evolui

como um jogo de complementaridade. Não se pretende concluir uma interdependência, já que ambas as esferas, textual e imagética, são vivas e ativas independentemente de sua articulação. O que se entende como relevante, particularmente nesta reflexão que se desdobra, está amparado na seguinte postura: as pesquisas visuais juvenis, abordadas neste trabalho acadêmico, se intensificam ao cruzarmos as “falas dos textos” as “falas das imagens”.

Mesmo sendo o desejo de todo pesquisador, não apenas acariciar, mas abraçar e reter todos os fluxos que transbordam de uma experiência cotidiana, temos a consciência da impossibilidade deste feito. Não por incompetência do pesquisador, nem por inconstância dos sujeitos envolvidos no processo (em que o próprio pesquisador participante também se enquadra), mas pelo fato inabalável de não se poder aprisionar o que vive e o que é vida. Pesquisa alguma será capaz de por a vista todos os meandros do real, visto que o próprio ato de pesquisar é uma intensa tradução, e toda tradução implica passar de um “estado inicial” para “outra língua”. Tanto o texto, quanto a imagem, são “outras línguas” em relação ao real, e não é sequer possível produzir qualquer coisa quando não se tem consciência desta dimensão, de certa forma, ficcional do produzido. Ainda assim, os indícios do vivido podem nos proporcionar intensas experiências do real, já que o ato de produzir é uma nova realidade diante do “índice” que o incitou, e a maneira, ou maneiras, como dialogamos com estas e tantas outras produções, permitem continuar o ciclo de invenções de outras realidades.

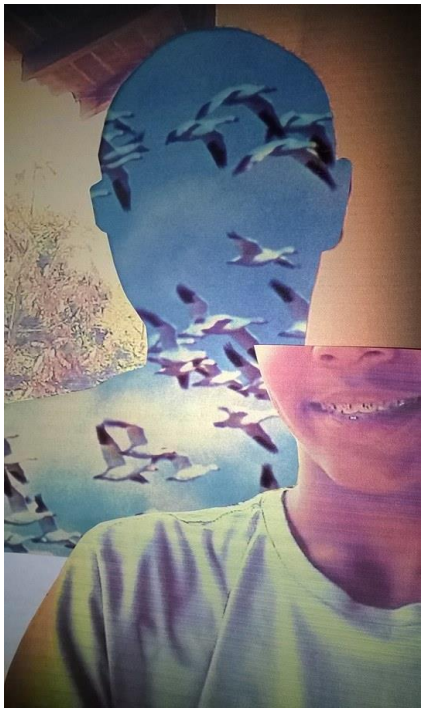
> As formas de percepção não são gratuitas nem os relacionamentos se estabelecem ao acaso. Ainda que talvez a lógica de seu desdobramento nos escape, sentimos perfeitamente que há um nexo. Sentimos, também, que de certo modo somos nós o ponto focal de referência, pois ao relacionarmos os fenômenos nós os ligamos entre si e os vinculamos a nós mesmos. (OSTROWER, 2001, p. 9)

Se o que é externo a nós é o que de fato nos afeta, o deslocar, seja de que natureza for, carrega outros deslocamentos que se desdobram. A maneira, ou as maneiras, de se perceber os acontecimentos e os processos de criação, se dão em um cruzamento entre resquícios internos de experiências externas anteriores, e as novas experiências que se dão, deslocando proposições iniciais. Assim, os “pontos focais” das formas de perceber os processos e acontecimentos se deslocam, considerando os interlocutores envolvidos na dinâmica. Falar de processos e falar de

imagens carrega a relativa parcialidade de quem vive os acontecimentos e de quem dá vida às narrativas que tratam da visualidade. Podemos falar de acontecimentos ocorridos no outro lado do mundo ou no nosso próprio quintal, podemos “aferir dados” que presumimos estáticos ou classificar “objetos de pesquisa” como legítimos para serem validados. Podemos concluir muitas coisas, mas, “ao relacionarmos os fenômenos, nós os ligamos entre si e os vinculamos a nós mesmos”.

Com base nessas reflexões, enfatizamos, além da impossibilidade de neutralidade das falas diante das imagens a seguir, as narrativas produzidas a partir destas imagens como sendo toques pontuais a respeito dos processos de criação e das vivências juvenis, presentes nos cotidianos vividos e em suas produções. Tendo em vista a necessidade de proteger e respeitar a identidade de nossos alunos, utilizamos nomes fictícios para “narrar” suas produções. A proposta de atividade prática surgiu partindo das “selfies” produzidas e divulgadas, através das redes sociais, diariamente por nossos alunos. Não se trata de uma pesquisa voltada para as redes sociais e suas possibilidades de exposição de imagens, não neste momento. Os registros fotográficos selecionados e impressos pelos alunos, em sua maioria, chegaram como material de produção antes mesmo de serem expostos em suas redes.

Figura 1 – Colagem de João, 9º ano, EEEFVM



Fonte: arquivo da autora.

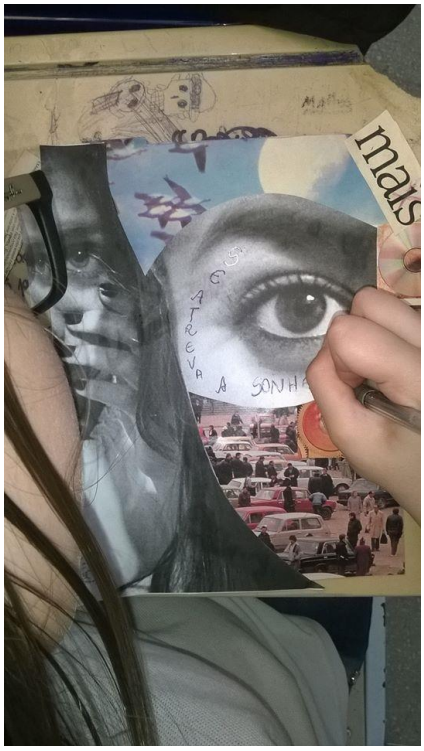
O trabalho foi produzido utilizando um registro fotográfico e o fragmento de uma paisagem, retirado de uma revista. O momento de pesquisa em revistas, por si só, já implica envolvimento com as imagens observadas e, posteriormente, uma tentativa de “contextualização” com o registro fotográfico selecionado como base inicial para o trabalho. A fotografia se apresenta em primeiro plano, com o fragmento do rosto do aluno e o que seria um plano posterior, contendo a “paisagem” da fotografia (se estivéssemos considerando uma representação tradicional, em perspectiva). No entanto, a própria proposta da colagem já sugere uma ruptura com as tradicionais formas de produzir imagens. Figura e fundo e dentro e fora se confundem nos trazendo questionamentos não apenas formais, mas sobretudo subjetivos e metafóricos. O que é paisagem e o que é sujeito? O dentro impregnado pelo fora nos remete a “palavra inventada” utilizada no título e no desenrolar desta pesquisa: “dentrofora”. A criação de João nos confunde e nos confirma o que parecia claro e, ao mesmo tempo, tão complexo: tanto na escola como nas próprias experiências imagéticas juvenis, o dentro e o fora ora se confundem, ora se complementam, ora se confirmam como uma mesma dinâmica.

O registro fotográfico, mesmo que selecionado pensando na escola, veio de fora dela. O recorte selecionado para compor a imagem foi escolhido - e não vamos discutir aqui a intensão ou o acaso da escolha – é referência de fora, não simplesmente como paisagem que representa, mas, sobretudo, por fazer parte de uma veiculação que sequer pensou no ambiente escolar ao ser produzida. E estes dois fragmentos materiais dotados de sentidos díspares (salvo por seu suporte material semelhante), com seus contextos bem definidos em suas naturezas iniciais, se cruzam e imprimem na superfície criada novas significações. Mesmo que a proposta inicial não tenha sido uma colagem surrealista, a relação desta experiência estética com a proposta plástica desenvolvida dialoga na afronta das conexões racionais que os fragmentos, em seus contextos originais, apresentavam. João passou a ser parte, fragmento de sujeito, mas sua silhueta denuncia seu contorno geral, e seu conteúdo passa a ser preenchido como uma “metáfora de liberdade”.

> As colagens surrealistas têm seu fundamento no confronto de imagens díspares, que nos colocam frente a situações absurdas, paradoxais, violentas, nos remetendo a uma realidade que não apresenta qualquer nexo com a realidade

> cotidiana, liberando o espírito para um mundo novo, supra-real, caotizado pelos imprevistos choques de imagens. (BRAUNE, 2000, p. 39)

Figura 2 – Colagem de Ana, 9º ano, EEEFVM



Fonte: arquivo da autora.

A imagem produzida por Ana tem uma parte do céu do João, o olhar de sua "selfie", uma parte do rosto de uma amiga em segundo plano, vários carros e pessoas ocupando desordenadamente uma rua, um pedaço da figura de um C.D. e algumas palavras. Na imagem geral temos a Ana a produzir. O seu olhar expressivo não a identifica, mas traz consigo a expressividade do seu registro fotográfico. O contraste entre o fragmento de céu, o olhar de Ana e de sua amiga, e o aglomerado de carros e pessoas, falam da mistura, nem sempre precisa, do que nos compõe enquanto sujeitos no mundo. O rosto de Ana agora é composto de vazio e de excesso, assim como os muitos rostos juvenis que se cruzam na escola. Ao fundo, os rabiscos e desenhos da mesa também denunciam restos de passagens de estudantes por essa carteira.

Duas manifestações são postas a partir de palavras: "mais", com seu "i" riscado; e a frase "Se atreva a sonhar", sendo finalizada no exato momento do registro. Palavras, frases e textos preenchem boa parte do tempo escolar, mesmo que nem

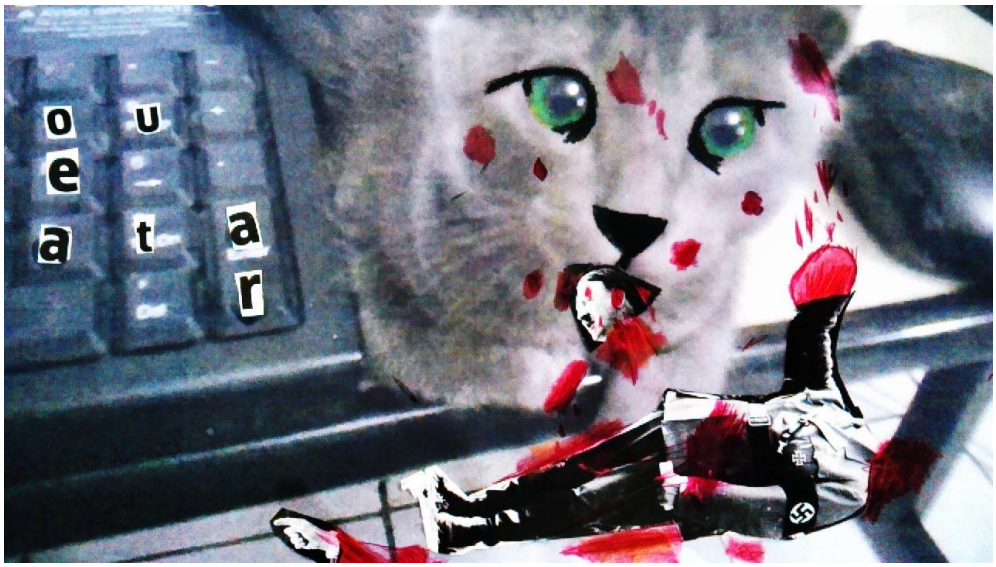
sempre sejam lidas ou ouvidas. Quando, em um trabalho visual, cruzam-se técnica e criação imagética e textual, novos horizontes de abordagens são abertos, já que cada palavra e fragmento de imagem combinados, servem de gatilho para a produção de novos sentidos, impensados antes do encontro.

A palavra “mais”, em seu sentido de quantidade, se faz presente na quantidade de estímulos presentes não só no trabalho produzido, mas também na própria dinâmica cotidiana dos jovens. O “mas”, que sobra após o “i” ser riscado, traz o “entretanto” como presença na imagem. E é na incompletude da significação do “mas” que, metaforicamente, podemos pensar no transitar juvenil, como etapa de vida “em construção” e, ao mesmo tempo, momento tão consistente e produtivo em si mesmo. Essa incompletude se afirma no “Se atreva a sonhar” de Ana, já que sonhar indicia tanto o devaneio quanto a abertura para novas possibilidades de significar o mundo e sua presença nele. Por que o registro fotográfico para a maioria dos jovens, que se desloca na escola, é tentativa de presença. E a fotografia, transformada pela colagem, desconfigura lógicas e rompe ao mesmo tempo em que reúne.

> A colagem é, em sentido restrito, uma metáfora: transposta para um mesmo lugar e aí reúne. É fácil ver o que essa atitude apresenta como alternativa em relação à clássica discriminação, separação ou ruptura operante na arte ocidental. A colagem mistura gêneros sem se preocupar com sua economia interior ou sua lógica própria. (MAFFESOLI, 2007, p. 148)

O trabalho a seguir descola-se dos registros fotográficos de si mesmos, seguindo em direção às fotos produzidas, considerando o cotidiano e os afetos experienciados pelos jovens em seus espaços pessoais. Não foram exigidas imagens com determinados aspectos simbólicos, a única palavra guia foi “afeto”. Tratamos da ideia de afetar e ser afetado por imagens. Na maioria das vezes, o que nos afeta, e também a muitos jovens, está fora do jogo de sentidos e nexos que o ordenamento disciplinar, de dentro e de fora da escola, prescreve. Ao exigir uma justificativa prévia para as imagens selecionadas e compartilhadas pelos jovens, o acontecimento de ler e experienciar estas imagens, como uma proposta no presente, poderia se esvair.

Figura 3 – Colagem de Maria, 9º ano, EEEFVM



Fonte: arquivo da autora.

Maria, ao apresentar o registro com a imagem de seu gato, antes de qualquer interferência estética posterior a foto, trouxe com ele uma parte de suas vivências diárias, não sendo relevantes aqui justificativas técnicas ou formais para a sua escolha. O que costumamos tratar repetidamente em sala de aula, é que escolhas nem sempre são explicáveis através de lógicas de ordenamento racional. Voltando a fala de Ostrower, “talvez a lógica de seu desdobramento nos escape”, mas “sentimos perfeitamente que há um nexo” (2001, p.9). Não se trata aqui de conceber o processo educacional como algo que se guie pelo acaso e pelos tropeços que damos pelo caminho, mas de ter o sentido amplo da educação respeitado na medida em que tomamos as habilidades de criar como fontes inesgotáveis, dentrofora do espaço escolar e em nossas salas de aula. Produzir um discurso, seja ele verbal ou imagético, é profundo processo de criação e de educação, em sua forma mais abrangente e fértil. Talvez a ousadia aqui seja colocar os processos criativos para além do aparato disciplinar da escola, na tentativa de deslocar o conceito educação das simplificações que o atrelam restritamente à informação e a conteúdos acumuláveis e assimiláveis, e reconciliá-lo com sua essência genuína de inventar.

Voltemos à produção estética de Maria. A figura de seu gato chega como uma referência “amena” de sua vivência cotidiana, e muitos elogios são feitos ao olharem para a singela imagem. Ao se apresentar a possibilidade de subverter os sentidos iniciais das imagens, a própria experiência sensível que sem tem ao observá-las tende

a ser alterada. Ao selecionar o fragmento de revista, que seria unido à imagem inicial através da colagem, Maria abriu campos de discurso que desconfiguram a suposta calmaria do registro inicial, trazendo para o fluxo da observação um recorte com forte carga política. Maria não vivenciou a carga emocional que um representante nazista despertou em seu tempo, só levou consigo a memória temporal de seu gato. Mas reconhece, através de informações do seu tempo, ao menos parte da simbologia presente na postura e nas vestes de um ditador. E este reconhecimento reconfigura os "ânimos" da composição como um todo. O bom e o ruim, o agradável e o repugnante, o manso e a violência, tudo se reinventa na criação resultante, trazendo novas leituras para as perspectivas do observador. A interferência do desenho, mesmo que somente para justificar o preenchimento de cor, traz uma nova dinâmica visual para a produção, já que o vermelho, e seus aspectos simbólicos, considerando a composição estética como um todo, complementam o sentido de sua proposta.

Ao costurar as reflexões teóricas a respeito do ato fotográfico e as produções estéticas que osjovens são capazes de desdobrar a partir de seus registros, é possível vislumbrar a diversidade de maneiras de ver e de reconfigurar imagens na escola. Mais do que isso, é possível considerar que o espaço escolar e as produções criativas que acontecem em seu interior dialogam com a circulação de ideias e experiências cotidianas dos jovens que preenchem seus espaços. Como as colagens produzidas sugerem, é possível cruzar indícios antes díspares. Eis o grande desafio da escola enquanto espaço de criação: possibilitar leituras e processos inventivos dos jovens em seu espaço, considerando toda diversidade imagética e cotidiana existente "dentrofora" dela.

Referências

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

BRAUNE, Fernando. *O surrealismo e a estética fotográfica***.** Rio de Janeiro: 7 letras, 2000.

DUBOIS, Philippe. *O ato fotográfico e outros ensaios***.** Tradução Mariana Apponzeller. São Paulo: Editora Papirus, 1993.

FLUSSER, Vilém. *Filosofia da caixa preta*: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. São Paulo: Editora Hucitec, 1985.

MAFFESOLI, Michel. *O conhecimento comum*: introdução à sociologia compreensiva**.** Porto Alegre: Sulina, 2007.

MANGUEL, Alberto. O espectador comum: a imagem como narrativa**.** In: ____. *Lendo Imagens:* uma história de amor e ódio. Tradução: Rubens Figueiredo, Rosana Eichemberg e Cláudia Strauch. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p. 15-34.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação***.** 19ª edição. Petrópolis: Vozes, 2001.

RICHTER, Sandra. Bachelard e a experiência poética como dimensão educativa da arte. *Educação*, Santa Maria, v. 31, n. 02, p. 241-254, jul./dez. 2006.

SCHWERTNER, Suzane Feldens; FISCHER, Rosa Maria Bueno**.** Juventudes, conectividades múltiplas e novas temporalidades**.** *Educação em Revista,* Belo Horizonte, v. 28, n.01, p. 395-420, mar. 2012.

Vanessa Andrade Lira dos Santos

Mestranda em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, FEBF-UERJ. Possui pós-graduação em Ensino da Arte pela Universidade Veiga de Almeida (2011) e graduação (licenciatura e bacharelado) em Artes Plásticas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ (2005). Atualmente é professora concursada de Artes Plásticas da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro – FAETEC e da SEEDUC-RJ. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino da Arte e identidades juvenis.

E-mail: vanessalira25@yahoo.com.br

Currículo: http://lattes.cnpq.br/1061982528145419

Recebido em 12 de junho de 2016
Aceito em 22 de julho de 2016

ISSN 2357-9854

Cinema e educação: repertório, temáticas e articulações

Gabriel de Andrade Junqueira Filho (Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRGS, Porto Alegre/RS, Brasil)

RESUMO — Cinema e educação: repertório, temáticas e articulações — O artigo tem como origem o curso *Cinema e Educação: repertório, temáticas e articulações*, oferecido dentro da programação do projeto Vagalume, Laboratório de Estudos em Audiovisual e Educação, do Programa de Alfabetização Audiovisual, na cinemateca Capitólio, em Porto Alegre(RS), entre setembro e outubro de 2015.Parte da premissa de que o cinema pode educar e ser um grande aliado do professor e dos alunos para conhecerem mais sobre os conteúdos curriculares e os projetos que pretendem realizar ao longo do ano, com diferentes propósitos (Xavier; Bergala; Duarte e Alegria; Fresquet; Fantin; Mello; Migliorin; Junqueira Filho e Barbosa). Para isso, é preciso conhecer o que o cinema já produziu sobre diferentes temáticas, dentre elas, as que interessam a professores e alunos a cada momento do ano letivo. Como saber que filmes selecionar para discutir uma temática? Como acessar esses filmes? Como elaborar um roteiro de exploração para cada filme e para cada temática? Essas foram as perguntas que deram origem ao curso e que procuramos responder coletivamente ao longo dos quatro encontros. Outras perguntas surgiram durante o curso, indicando especificidades de demanda dos alunos: Como organizar situações prazerosas nas quais professores e alunos de dois a três anos possam assistir a filmes e conversar sobre eles? Como o cinema pode ajudar os professores a reencantarem alunos do ensino médio, que vivem cotidianamente em meio à violência, para os estudos e para a vida? Essas trocas entre alunos e professores produziram uma ampliação significativa das possibilidades de articulação entre cinema e escola e reforçaram a necessidade de planejamento e de elaboração de projetos de trabalho para o uso de filmes nos diferentes níveis de escolaridade.

PALAVRAS-CHAVE
Cinema. Filmes. Educação. Escola. Projetos de Trabalho.

ABSTRACT — Cinema and education: repertory, themes & articulations — The present article has its origins in the course *Cinema and Education: repertoire, thematics & articulations*, offered within the project Vagalume, Laboratory of Studies in Audiovisual and Education, from the Audiovisual Literacy Program, in the city of Porto Alegre, between September and October 2015.It starts from the premise that the cinema educates and can be a great ally of the teacher and students to know more about curricular contents and about projects which they intend to perform throughout the year, with different proposals (Xavier; Bergala; Duarte e Alegre; Fresquet; Fantin; Migliorin; Junqueira Filho e Barbosa). However, to do so, it is necessary to know what has the cinema already produced about different thematics, among them, the ones which are in the teachers and students interest in each moment of the school year. How can we know which films we have to select in order to discuss a thematic? How can we access such films? How to elaborate an explore guide to each film and each thematic? These were the questions that have led to the course and to which we have tried to answer collectively along the four meetings. Other questions appeared during the course, showing specificities on the students demands: How to organize pleasant situations in which teachers and two or three-year-old students could watch films and talk about them? How can cinema help teachers to re-bewitch to life and studies high school students who live amidst violence? These exchanges between students and teacher have produced a significant enlargement of the possibilities of articulation between cinema and school and reinforced the need for planning and elaborating of work projects in order to use films in the different levels of education.

KEYWORDS
Cinema. Films. Education. School. Work Project.

1 Introdução

Cinema e escola podem, aparentemente, parecer universos inconciliáveis, associados à diversão e ao lazer e aos estudos e ao conhecimento, respectivamente. Muitos professores, no entanto, não veem dessa maneira e promovem o encontro entre esses dois universos, abrindo as portas da sala de aula para a exibição de filmes – ou, ao contrário, levando os alunos às salas de cinema (MELLO, 2014) –, com os mais distintos propósitos (XAVIER, 2008; BERGALA, 2008; DUARTE e ALEGRIA, 2008; FRESQUET, 2013; FANTIN, 2014, 2015; MIGLIORIN, 2014; JUNQUEIRA FILHO e BARBOSA, 2014). Tais práticas de cinema em espaços educativos – as salas de cinema também são espaços educativos, impossível negar –, entre outras coisas, elevam o cinema ao status de conhecimento escolar, tanto quanto de conhecimento científico, relativo às áreas de conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Sociais, Ciências Naturais), como o conhecimento cotidiano, num diálogo com os fundamentos de princípios distintos de organização curricular como os temas geradores (FREIRE, 1968), os temas transversais (BUSQUETS et al., 1997), os projetos de trabalho (HERNÁNDEZ, 1998), as múltiplas linguagens (JUNQUEIRA FILHO, 2005), por exemplo, desde a Educação Infantil até a universidade. As crianças pequenas, alheias às discussões teóricas a esse respeito, levam, por iniciativa própria, DVDs de filmes para a escola, seja porque estão apegadas a uma história, seja porque querem compartilhar um presente ou uma aquisição recente, seja porque gostam de assistir a filmes na companhia dos colegas. Tanto as crianças quanto os adultos sabem que o cinema faz pensar, emociona, transforma, emancipa, aproxima e cria mundos – educa.

Em 2014, o que era iniciativa de alguns professores se torna lei:

> A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais. (BRASIL - Lei 13.006-14)

O cinema do resto do mundo continua fora da lei, mas não menos presente nas práticas escolares de cinema de professores que, mesmo correndo todos os riscos de

incompreensão e preconceito por outros tantos professores e equipe de gestores, buscam cotidianamente alternativas para utilizar filmes, seja como recursos didáticos para trabalhar conteúdos de áreas específicas do conhecimento, seja para o estudo da linguagem cinematográfica, visando à produção de curtas-metragens com os alunos, entre outros tantos propósitos.

Na reflexão a seguir, analiso a experiência de um curso sobre a utilização de cinema na escola, sob minha coordenação, tendo como foco a elaboração de projetos. Metodologicamente, trata-se de uma livre criação, na medida em que me inspirei, selecionei, significuei e articulei aspectos específicos da perspectiva de trabalho com projetos, de Hernández (1998), como o convite ao protagonismo dos alunos para selecionarem, objetivarem e argumentarem sobre o que e por que querem estudar determinado tema, bem como, elaborar perguntas e hipóteses sobre seus objetos de estudo; os temas geradores, de Freire (1968), no que diz respeito a conhecer e valorizar o que os alunos já sabem sobre o que querem aprender mais, tomando esse conhecimento original como ponto de partida para irem ao encontro do que já foi produzido a esse respeito pela humanidade e; a concepção de planejamento em dois tempos e por dois sujeitos distintos, das linguagens geradoras, de Junqueira Filho (2005): a parte cheia do planejamento, elaborada exclusivamente pelo professor, antes mesmo de conhecer os alunos, apresentando suas significações e seus objetivos em relação ao objeto de estudo em questão e; a parte vazia do planejamento, elaborada junto com os alunos, pela interação entre o professor e os alunos, intermediados pelo objeto de estudo que os aproxima, no caso deste curso, a elaboração de projetos para trabalhar com cinema na escola.

2 Um curso em quatro tempos - trabalhando *in process*

> *Vovô viu a uva, mas o seu neto, provavelmente, viu o vídeo da uva, online, ao vivo ou on demand, bem antes de ter visto uma verdadeira uva. Ler e escrever ainda são fundamentais - o cinema cria imagens, a leitura cria imaginação - mas quem, no século XXI, não souber ver e entender a linguagem audiovisual é um analfabeto funcional. O cinema contém uma ilusão, a de ser um retrato fiel da realidade, dizem que é ver para crer. É preciso aprender a ver e descrer, ensinar a ver, a descrever, reaprender a ver. A linguagem constrói a sua própria realidade e dominá-la é decisivo para entender o mundo que nos cerca, e a nós mesmos. Somos, desde a infância, bombardeados por milhões de imagens, corremos o risco de ficar cegos de tanta luz, surdos de tantos sons, entorpecidos de tanta informação. A educação audiovisual é uma tarefa fundamental do estado, da escola, dos*

> *pais, de todos aqueles que se preocupam com o futuro dos nossos filhos, como destino do planeta.* (Jorge Furtado, 2015)

A reflexão a seguir tem como origem o curso *Cinema e Educação: repertório, temáticas e articulações*, oferecido na programação do projeto Vagalume, Laboratório de Estudos em Audiovisual e Educação, do Programa de Alfabetização Audiovisual[1]. O curso transcorreu em quatro encontros de três horas, das 19h às 22h, sempre às quintas-feiras, entre setembro e outubro de 2015, na Sala de Audiovisual da Cinemateca Capitólio, em Porto Alegre (RS), com uma turma de 35 professores, cinco homens e 30 mulheres, na faixa etária entre 20 e 50 anos, aproximadamente, atuando na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e no ensino superior.

No folder de divulgação do curso, o texto para a chamada dizia:

> O cinema pode ser um grande aliado do professor e dos alunos para conhecerem mais sobre os conteúdos curriculares e sobre projetos que pretendem realizar. Para isso, é preciso conhecer o que o cinema já produziu sobre diferentes temáticas, dentre elas, a que lhes interessa a cada momento do ano letivo. Como saber que filmes selecionar para discutir uma temática? Como acessar esses filmes? Como elaborar um roteiro de exploração para cada filme e para cada temática? É sobre isso que iremos conversar.[2]

O objetivo do curso era, por um lado, conhecer as demandas dos professores em relação ao uso de filmes na escola, desde a educação infantil até o ensino superior e, por outro, na condição de ministrante do curso, enquanto não tinha acesso a essas demandas, conversar e realizar coletivamente alguns exercícios de modo a explorar determinados aspectos da perspectiva de trabalho com filmes em sala de aula.

Após as boas vindas e uma breve apresentação pessoal, projetamos no telão a epígrafe desse texto, de autoria do cineasta Jorge Furtado, escrita e veiculada com o objetivo de chamar a atenção para a imprescindibilidade do trabalho com o audiovisual em diferentes instâncias da vida contemporânea, num momento de crise

[1] O Programa de Alfabetização Audiovisual é uma ação conjunta realizada pelas secretarias da Cultura e Educação de Porto Alegre, através da Coordenação de Cinema, Vídeo e Fotografia e Assessoria de Inclusão Digital; com a Faculdade de Educação da UFRGS, através do Departamento de Estudos Especializados, com financiamento do Programa Mais Educação do MEC.

[2] Folder elaborado para o curso *Cinema e Educação: repertório, temáticas e articulações* – Programa do projeto Vagalume, Laboratório de Estudos em Audiovisual e Educação, parte do programa de Alfabetização Audiovisual.

no país e de iminentes cortes de orçamento, pondo em risco a continuidade de projetos dessa natureza. A partir da leitura da epígrafe, começamos a conversar.

Desde o primeiro encontro, começávamos a partir da apresentação de algumas pessoas, contando sobre o seu cargo, a escola em que trabalhava e quais suas expectativas e demandas em relação ao curso. Isso possibilitou que fôssemos identificando as diferentes demandas a cada encontro: as possibilidades de aproximação das histórias em quadrinhos com o cinema; a questão do trabalho apenas com cenas específicas dos filmes ou com filmes inteiros; a ideia de cativar para o cinema alunos jovens com histórico de fracasso escolar e indisciplina; a utilização de filmes na formação de professores nos cursos de Magistério e de Pedagogia; o conhecimento, a apreciação e o acesso a filmes fora do circuito comercial de cinemas e dos canais abertos de televisão; a abordagem do tema da violência através de filmes na escola; as contribuições dos filmes para o trabalho com os conteúdos das Artes Visuais; dentre outras demandas. Algumas dessas foram desenvolvidas imediatamente, tanto por quem as apresentava, quanto por mim e pelos demais colegas participantes do curso. Parti do princípio de que era fundamental que todos conhecessem as demandas uns dos outros e participassem, com seus repertórios de formação e de vida, das conversas, que foram dando origem a novos questionamentos e indicando prioridades e encaminhamentos, diante dos pedidos de ajuda de como lidar com determinadas situações envolvendo o uso de filmes na escola.

No primeiro encontro, não nos detivemos em nenhuma demanda específica, pois havia planejado a exibição de três filmes que, em seu conjunto, levariam aproximadamente uma hora e trinta minutos para serem assistidos. O desafio relacionado ao tempo de exibição mais o tempo planejado para atividades complementares à exibição é enfrentado por todo o professor que quer trabalhar com cinema na escola devido tanto à sua carga horária quanto à carga horária dos alunos. Os filmes exibidos foram, nessa ordem: *O balão vermelho*[3] - Paris dos anos 50, um

[3] O Balão Vermelho (França, 1956, Direção: Albert Lamorisse, 36 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_SaRIP44CQQ>. Acesso em: set-2015.

menino francês encontra um grande balão vermelho atado a um poste de luz e decide desamarrá-lo. Inicia-se uma forte ligação entre o garoto e o balão, que passeiam e brincam juntos pelas ruas da cidade; *O menino da calça branca*[4] -Um menino favelado realiza seu sonho ganhando uma calça branca no Natal. Com cuidado para não sujá-la, evita as brincadeiras com os companheiros e busca o asfalto para mover-se mantendo a calça limpa. Ao assistir a uma pelada de rua, a bola, caindo numa poça, espalha lama sobre seu presente. Volta correndo aos braços de seu habitat, reintegrado à sua gente; *O rolo compressor e o violinista*[5] – Primeiro filme do cineasta russo Andrei Tarkovski, conta a história de amizade entre um menino perseguido por outros meninos do prédio em que ele morava, os quais queriam destruir o seu violino, e um operador de rolo compressor.

Ao final de cada filme, perguntava se estava tudo bem e se poderíamos assistir ao próximo, ou se queriam fazer algum comentário, ou se estavam cansados. Esse é um cuidado importante para a saúde da relação entre o público, os filmes e quem os escolheu, ou, no caso da escola, entre os alunos, o conhecimento e o professor, elementos sem os quais não se produz a relação pedagógica. Caso os alunos tivessem se manifestado cansados ao final do segundo filme, teria partido para a conversa e para as análises dos dois primeiros filmes, sem ter assistido ao terceiro filme que havia selecionado, privilegiando a relação e não o meu planejamento, o qual incluía o terceiro filme. O grupo quis assistir aos três filmes, porém, ao final, alguns participantes avaliaram que foi cansativo, mas que valeu a pena. No término da exibição, fiz-lhes as seguintes perguntas: por que vocês acham que eu escolhi esses três filmes? Por que a sequência foi essa e não outra? Mal começamos a conversar sobre os filmes e eis que nosso tempo se esgotou, tornando-se necessária a continuidade do exercício no segundo encontro, dali a uma semana.

No segundo encontro, durante outra rodada de apresentações, uma professora de maternal (crianças de dois a três anos), da rede municipal de Porto Alegre, fez um

[4] O menino da calça branca (Brasil, 1961, Direção: Sergio Ricardo, 22 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QnldIxs5NYI>. Acesso em: set-2015.

[5] O rolo compressor e o violinista (Rússia, 1961, Direção: Andrei Tarkovsky, 46 min.). Disponível em: <https://vimeo.com/23398738>. Acesso em: set-2015.

depoimento o qual sensibilizou a grande maioria dos participantes. Ela relatou que em sua escola:

> (...) a sala de vídeo está sempre cheia de crianças de diferentes idades assistindo, sempre aos pedaços, a filmes de longa-metragem, geralmente desenhos animados veiculados maciçamente pelas mídias, pertencentes ao acervo da escola ou trazidos de casa por outros alunos, cujas exibições sempre são convocadas e interrompidas sem maiores explicações, em momentos não planejados pelas professoras, com o objetivo de ganhar tempo para providenciar situações inusitadas da rotina, como atraso ou falta de professores, espera para ocupação de espaços utilizados em sistema de rodízio pelos diferentes grupos da escola (refeitório, quadra, sala de música), entre outros (...). [6]

Essa professora indaga quais as alternativas possíveis para assistir a filmes com seus alunos de outra maneira do que essa apresentada pela escola. Conversamos, então, sobre o contexto de seleção e apresentação dos filmes, ou seja, a importância de se refletir sobre a relação entre os filmes selecionados e a história de cada grupo de crianças, ou seja, o que é que um grupo de crianças vinha ou vem explorando, pesquisando, vivenciando no dia a dia que indicou a escolha e a exibição de um filme, ou um grupo de filmes, para aquela turma, naquele momento da história daquele grupo. O que está em questão é uma turma específica e não várias turmas juntas na sala de vídeo para ver um mesmo filme, sem saber por que foram convocadas para tanto. Um princípio fundamental, portanto, é que os filmes estejam sempre em relação com o contexto de vida do grupo para o qual ele foi selecionado e será exibido. Os filmes trazidos espontaneamente pelas crianças para a escola são muito bem-vindos, no entanto, faz-se necessário que a professora ou o professor converse com a criança que trouxe o vídeo de casa, juntamente com todas as outras crianças da turma, sobre, entre outras coisas, os motivos de ela trazer o vídeo para a escola, se gosta daquele filme e, se sim, por que, e se quer assistir a ele com os amigos ou se o trouxe por outros motivos e quais seriam; e se quer assistir a ele, se sugere ver o filme todo ou apenas uma parte e por que, consultando as demais crianças se elas querem vê-lo e como poderiam se organizar para fazê-lo. É importante que a criança argumente sobre sua iniciativa, entendendo que suas contribuições ao grupo são muito bem-vindas, mas, também, é preciso consultar os

[6] Relato oral da professora realizado durante o curso.

colegas e a professora sobre as possibilidades e o contexto de exibição do filme, de acordo com a rotina da turma.

Quanto à duração dos filmes, consideramos que se for um filme de 90min, aproximadamente, que seja dividido em duas partes, pelo menos. Por exemplo: a primeira parte antes do lanche e do pátio e a outra parte na volta do pátio, com tempo assegurado para conversarem sobre o filme ao final da exibição. Quanto ao ambiente, que seja confortável, com tapetes, almofadas, possibilitando às crianças assistirem ao filme sentadas, deitadas, abraçadas em almofadas, em duplas, do jeito que melhor lhes aprouver, garantindo que todas estejam devidamente acomodadas, proporcionando um momento muito gostoso para elas e também para a professora. Envolver as crianças na organização desse momento é meio caminho andado para que tudo corra bem ao longo da exibição e fazer combinados com elas é uma das providências nesse sentido, da mesma maneira que fazer as perguntas clássicas antes do início da exibição: - Quem quer beber água? Quem quer ir ao banheiro? O que foi que a gente combinou para quando a gente estiver vendo o filme?

Ainda quanto à duração, comentamos que há uma infinidade de desenhos de curta-metragem (de quatro minutos e meio, oito minutos) disponíveis em DVD, Blu-ray, no YouTube e em sites especializados. Sugeri, a partir dessa demanda, começarmos o terceiro encontro apresentando alguns desses desenhos para a avaliação de toda a turma.

Feito isso, passamos para o segundo momento da noite, a retomada das análises e articulações entre os três filmes que havíamos visto no primeiro encontro. Para tanto, comuniquei o grupo sobre duas situações que havia planejado para que isso acontecesse, consultando-os sobre por qual delas gostariam de começar. Uma delas era a conversa propriamente dita; a outra, um jogo de dominó adaptado para quem quisesse jogar; quem não quisesse, ficaria acompanhando o andamento do jogo, sem, no entanto, opinar ou sugerir. A turma escolheu começar pelo jogo e, rapidamente, algumas pessoas se apresentaram para jogar. Arredamos as cadeiras e nos sentamos no chão, junto à parede da frente da sala, onde fica o telão. Aqueles que acompanhariam o jogo se organizaram de pé ou sentados em volta de quem estava no chão.

Seguimos para a apresentação das regras: cada jogador deve escolher entre seus pertences três objetos-peças (cerca de doze pessoas se apresentaram para jogar. O número de objetos-peças depende do número de jogadores; quanto menos jogadores, maior o número de objetos-peças por jogador, visando à complexidade de cada jogada, e vice-versa), os quais seriam usados na mesma lógica do jogo de dominó, ou seja, para que o jogador possa seguir o jogo usando uma de suas peças-objetos, precisa indicar ou estabelecer uma relação de similaridade entre a sua peça-objeto e as peças-objetos que estão em cada uma das extremidades do conjunto de peças-objetos que já foi colocado no chão pelos demais jogadores. Essa relação precisa ser reconhecida e aprovada pelos demais jogadores, do contrário, o jogador pensa um pouco mais e apresenta uma nova relação, ou, não conseguindo ou não sendo reconhecida e aprovada novamente pelos demais jogadores, passa a vez. Um dos desafios maiores do jogo é que cada relação apresentada não pode ser mais utilizada nas próximas jogadas, forçando os jogadores a produzirem relações originais e inusitadas entre as peças-objetos já usadas e as que eles ainda têm em mãos. Chaveiros, canetas, agendas de papel, medicamentos, artigos de maquiagem, carteira, niqueleira, celulares, garrafa d'água, chiclete, eram alguns dos objetos-peças que desafiaram os jogadores a produzirem relações, sendo que alguns desses objetos foram escolhidos por mais de uma pessoa no momento de selecioná-los dentre seus pertences, quando ainda não conheciam as regras do jogo.

O objetivo desse jogo, no contexto de análise conjunta dos três filmes vistos na semana anterior, era o de descartar, de uma vez por todas, a crença de que os filmes têm uma "caixa preta", uma única verdade que precisa ser desvendada, um "gabarito" de respostas certas que mede forças com quem lhes assiste e, também, com quem fala, escreve e ou conversa sobre eles. O propósito era deixar que os alunos e alunas do curso ficassem à vontade para produzir relações pessoais e inusitadas sobre os filmes, tanto sobre aqueles que havíamos visto na semana anterior quanto a todos os outros que eles ainda veriam vida afora, seja na fruição do entretenimento ou buscando exemplares para o trabalho na escola. Pois, a ideia era que no momento em que produzissem relações consistentes sobre um filme, ou entre alguns filmes, e que, de alguma maneira, seus interlocutores conseguissem enxergar o que eles indicaram como relação, se sentissem seguros para seguir em frente e trabalhar com

aquele ou aqueles filmes com seus alunos. Minha intenção era que eles percebessem que os filmes estão aguardando pela produção de sentidos de quem assiste a eles, podendo esses sentidos serem gerados sem o uso de uma cartilha com um passo a passo. Entendida dessa maneira, a sala de aula, pela multiplicidade e diversidade que lhe são inerentes, é uma fonte de possibilidades, contextos e significações para acolher e revirar o cinema, seja, por exemplo, para descobrir filmes que vão ao encontro de assuntos que estejam na pauta dos alunos e de seu professor, seja para produzir olhares inusitados e singulares sobre velhos e novos filmes. Avaliamos o nosso jogo de dominó como estratégia para refletirmos sobre as leituras possíveis que poderíamos fazer sobre filmes e retomamos a análise dos três filmes vistos no encontro anterior.

Antes de terminar o segundo encontro, apresentei o roteiro que seria responsável por mais uma dentre as possibilidades de interlocução entre nós até o final do curso – a elaboração dos projetos. Esclarecemos sobre os diferentes aspectos do roteiro proposto e pedi que, durante a semana, fossem desenvolvendo item a item desse roteiro, o que, na troca de correspondência eletrônica entre nós, o transformaria em um projeto. Uma vez enviado por e-mail, conversaríamos por escrito até o próximo encontro e entre um encontro e outro. Meu objetivo, ao elaborar o roteiro para a produção de projetos com cinema na escola, entre outras coisas, era o de formalizar o status do cinema como pedagógico, na sua condição de conteúdo e estratégia, visando à produção de conhecimento sobre e a partir de filmes, tanto quanto a aula expositiva, a roda de conversa ou o uso do livro didático, sem, no entanto, esvaziá-la do seu caráter lúdico, fundamental à produção da relação professor-aluno-conhecimento. O primeiro bloco, do roteiro, referente à identificação do/o professor/a era importante para que eu conhecesse um pouco mais sobre meus interlocutores e sobre os contextos nos quais estavam inseridos. Esses dados me possibilitariam refletir sobre suas escolhas para assim ajudá-los a fazer opções para o desenvolvimento do seu projeto.

Roteiro para elaboração de projeto sobre uso do cinema na escola

Identificação do/a professor/a
Nome e idade do/a professor/a:
Formação (magistério/curso superior/outros):

Tempo de trabalho em educação escolar (professor/a, coordenação pedagógica, estão/outros):
Escola (municipal, estadual, particular):
Região da cidade em que a escola se localiza:
Realidade sócio-econômico-cultural da comunidade em que a escola está inserida:
Em relação ao projeto a ser realizado, o/a professor/a é responsável por que turma/ano/disciplina/turno:
Número de alunos:
Quanto tempo/dia/semana/mês tem para desenvolver o projeto dentro da programação total sob sua responsabilidade:

Temática, contexto e abordagem

Tema a ser abordado pelo projeto:
Contexto que deu origem ao interesse pelo tema:
Objetivos com o projeto:
Filmes selecionados:
Situações a partir das quais o projeto será desenvolvido em sala de aula/na escola/na comunidade/na cidade:
Instrumentos de avaliação sobre o envolvimento, participação e produção de conhecimentos, por parte dos alunos (e da escola/comunidade) ao longo do projeto:
Considerações significativas sobre o desenvolvimento do projeto:

O terceiro encontro teve início com uma nova rodada de apresentações e continuou a partir da projeção de curtas-metragens para crianças, com o objetivo de apresentar possibilidades de assistir a filmes com as crianças na faixa etária dos dois aos três anos, na educação infantil, demanda surgida no encontro anterior. Assistimos a um curta inteiro, *O Pequeno Hiawatha*, escolhido pela turma, dentre os filmes os quais pesquisei para atender à solicitação sobre filmes de curta duração para crianças pequenas, e, depois, assistimos, somente ao começo, de *Os três porquinhos e o lobo*, *O patinho feio* e *Fantasia*, todos produzidos pelos Estúdios Disney. Chamamos, novamente, a atenção para a infinidade de filmes de curta duração disponíveis no YouTube, alguns deles lançados comercialmente em DVD. Nesse sentido, vimos alguns trechos do seriado *Pippi das Meias Altas* (no Brasil, *Píppi Meialonga*). Vimos via YouTube, mas também levei os DVDs de alguns episódios da série, adquiridos por mim em diferentes bancas de revista, numa viagem a Portugal. Uma das alunas se lembrou dos curtas do Festival de Cinema Infantil de Florianópolis, comentando sobre filmes que já havia assistido com seus alunos, os quais faziam muito sucesso entre as crianças. Ela acessou a um deles – *João, o galo desregulado* –, numa rápida pesquisa no Google, e assistimos a ele em seguida. Os filmes desse festival abordam temáticas diversas e divulgam estéticas alternativas àquelas que as crianças estão acostumadas ao consumirem a programação de desenhos animados dos canais abertos de televisão, ou até mesmo dos canais pagos, como *Discovery Kids*, *Nickelodeon*, *Disney Júnior*, *Tooncast*, *Baby TV*, *Cartoon Network*, *Gloob Gloob*, *Boomerang*, entre outros. Alguém também se lembrou do *Festival Anima Mundi.*

Lembramos ainda que, para esta faixa etária, o importante é identificar junto às crianças os filmes que mais as mobilizam e assistir a eles repetidas vezes. Nessa faixa etária, a repetição tem um papel fundamental, que possibilita a apropriação da narrativa e a consequente possibilidade de verbalizar, comentar, conversar sobre os filmes de que tanto gostam, elaborando, simultânea e gradativamente, os conteúdos dos mesmos, na relação com suas vivências e histórias de vida, tal qual acontece com os livros de literatura infantil. A grande diferença é que os filmes dispensam os adultos para que as crianças tenham acesso à narrativa, uma vez que são dublados, privilegiando a cultura oral. As crianças de dois a seis anos, as quais estão se deparando e procurando interagir com as linguagens que lhe narram o mundo e lhes propiciam possibilidades de expressão e comunicação, precisam do adulto para conhecer o enredo de uma história; ao ligar a TV para acessar a um canal de desenho animado, ou colocar um DVD ou entrar no YouTube, as mídias se encarregam sozinhas de contar a história, atendendo, prontamente, inclusive, à necessidade de repetição das crianças, quando querem ouvir-ver a história outra vez e outra e outra vez.

O papel do adulto, seja na literatura, seja no cinema, é o de selecionar e apresentar um repertório de histórias às crianças, bem como, de conhecer o repertório de histórias consumido por elas, que vai além daquele selecionado pelo adulto para as crianças, e conversar com elas sobre essas histórias, buscando conhecer quais leituras, significações, apropriações são feitas por elas. Identificar as histórias preferidas das crianças e investigar o motivo pelo qual essas histórias as mobilizam tanto, é uma maneira de conhecer um pouco mais sobre as crianças e sobre como as crianças estão conhecendo e se apropriando do mundo. Dessa maneira, as histórias, sejam as dos filmes, sejam as dos livros, funcionam como uma estratégia de produção de conhecimento em vários sentidos: as crianças começam a conhecer a literatura e o cinema e, por consequência, conhecem um pouco mais sobre sua professora ou professor, que lhes apresentou e fez questão de significá-los como fundamentais à educação delas na escola; o professor conhece as crianças pela relação que elas estabelecem com as situações em que ouvem-veem histórias de livros e filmes; as crianças se conhecem um pouco mais na relação com as histórias de livros e filmes,

identificando-se com personagens, apropriando-se das narrativas dessas linguagens, emocionando-se, conversando sobre eles.

Sem esgotar o assunto e de olho no relógio – lembremos que o fator tempo, naquele contexto, era inegociável –, passei a comentar os projetos enviados ao longo da semana. Consultei um dos professores, aluno do curso, sobre a possibilidade de falar sobre o projeto dele e, com o seu consentimento, começamos a conversar sobre o uso que ele estava planejando fazer de alguns filmes. Neste artigo, reproduzo a troca de correspondência eletrônica que tivemos durante a semana, pois ilustra de forma clara um dos propósitos do curso: a conversa por escrito entre um encontro e outro para o desenvolvimento dos projetos sobre o uso do cinema na escola. Eduardo é professor de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio e tem cerca de 30 anos.

No dia 18 de setembro ele escreve:

> Bom dia, professor Gabriel,
> em meu projeto gostaria de trabalhar com filmes que apresentam o Efeito Rashomon (o ponto de vista alterando a percepção sobre eventos). Como trabalho com noções sobre narrativa, penso que esse poderia ser um modo interessante de introduzir em sala de aula a relação entre ponto de vista e percepção. Fiz um levantamento de alguns filmes que trabalham com essa ideia, mas receio que vários possam não estar de acordo com a faixa etária dos alunos (14 a 16 anos). Segue lista abaixo:
> **Rashomon** (Título original: *Rashomon*, Ano: 1950, País: Japão, Duração: 1h28min, Direção: Akira Kurosawa)
> **O Grande Truque** (Título original: *The Prestige*, Ano: 2006, País: E.U.A., Duração: 2h15min, Direção: Christopher Nolan)
> **Bem-me-quer, mal-me-quer** (Título original: *À la Folie… Pas du Tout*, Ano: 2002, País: França, Duração: 1h40min, Direção: Laetitia Colombani)
> **Vertigo – Um corpo que cai** (Título original: *Vertigo*, Ano: 1958, País: E.U.A., Duração: 2h09min, Direção: Alfred Hitchcock)
> **Amnésia** (Título original: *Memento*, Ano: 2000, País: E.U.A., Duração: 2h, Direção: Christopher Nolan)
> **Os suspeitos** (Título original: *The Usual Suspects*, Ano: 1995, País: E.U.A., Duração: 1h46min, Direção: Bryan Singer)
> **O predestinado** (Título original: *Predestination*, Ano: 2014, País: E.U.A., Duração: 1h37min, Direção: Spierig Brothers)
> **Quatro confissões** (Título original: *The Outrage,* Ano: 1964, País: E.U.A., Duração: 1h37min, Direção: Martin Ritt)
> **Clube da Luta** (Título original: *Fight Club,* Ano: 1999, País: E.U.A., Duração: 2h31min, Direção: David Fincher)
> **Pulp Fiction – Tempos de violência** (Título original: *Pulp Fiction,* Ano: 1994, País: E.U.A., Duração: 2h34min, Direção: Quentin Tarantino)
> Abraço,
> Eduardo

Em 23 de setembro lhe respondo:

Bom dia, Eduardo!
Tudo bem!?!
Sabia que eu não conhecia essa expressão "efeito Rashomon"!?! Obrigado por mais essa contribuição. Depois que li sua msg fui fazer pesquisa para saber melhor do que se tratava e te envio um pouco do que encontrei. Entre os sites, um vídeo do YouTube, com uma guria indicando outros cinco filmes que não estão na lista que você me enviou:
https://pt.wikipedia.org/wiki/Efeito_Rashomon(Wikipedia)
https://www.youtube.com/watch?v=n-Zt-5rrBSU (Canal do YouTube: Lully de Verdade – vídeo: 5 filmes para entender o efeito Rashomon)
http://epocanegocios.globo.com/Inteligencia/noticia/2014/05/o-efeito-rashomon.html(Revista Época)
http://www.culturaeclima.com/2012/11/rashomon-rashomon-e-um-filme-japones-de.html(Site Cultura e Clima)
https://psychocine.wordpress.com/tag/efeito-rashomon/(Psychocine)
http://nuno-poiares.blogspot.com.br/2011/11/proposito-da-polemica-o-efeito-rashomon.html(Blog Nuno Poiares)
Em relação ao seu projeto, mais especificamente, penso o seguinte:
- uma vez entendido o conceito pelos alunos, não sei se você deveria passar muitos filmes; talvez mais um ou dois, no máximo, consultando os alunos sobre se eles gostariam ou não de ver mais um (ou dois) filme(s) que explorasse(m) a mesma perspectiva de diferenças de pontos de vista sobre um mesmo acontecimento/situação/história;
- sempre é preciso verificar a indicação do filme de acordo com a faixa etária, para não correr o risco de passar um filme indicado para maiores de 18 anos para alunos com idade inferior, gerando problemas com as famílias, direção da escola, etc;
- penso que pode conversar com os alunos sobre o filme que deu origem a essa expressão e se eles gostariam de assistir a esse filme (pode passar o trailer, mostrar imagens e matérias sobre o filme via Google, mostrar o vídeo do YouTube que te envio com a guria falando sobre esse filme e os outros na mesma linha, etc), mesmo ele sendo em preto e branco, de muito tempo atrás, etc, ou se poderiam assistir a um filme com a mesma lógica mas com temática e tratamento mais contemporâneos;
- penso que a gente que é professor sempre pode fazer uma pré-seleção dos filmes, levando em consideração a qualidade dos mesmos, ou seja, aquilo que a gente considera cinema de boa qualidade, longe do padrão pasteurizado do cinema comercial, e apresentar as possibilidades para os alunos escolherem, dentre os filmes que pré-selecionamos, o que eles preferem assistir. É um jeito de ajudá-los a constituir repertório e, ao mesmo tempo, fazer e avaliar suas escolhas e as deles, com a sua ajuda, contando a eles, por exemplo, um pouco sobre cada filme (época em que foram produzidos, país de origem, conteúdo da trama – época em que se passa a história, conflito e personagens centrais –, se ganhou prêmios, se é diretor ou diretora, etc). Se, do seu ponto de vista, todos os filmes que você pré-selecionou são importantes, por que não deixar que eles escolham ao(s) que querem assistir?
- nesta quinta, vou levar para o nosso encontro um livro para crianças (mas que é para adulto também) que explora essa mesma temática de um jeito muito lindo – *Vozes no Parque*, de Anthony Browne. Conhece? Quem sabe, pode ser um jeito de começar a explorar esse assunto com seus alunos adolescentes, chamando a atenção deles sobre a importância dessa abordagem para qualquer faixa etária.
Bueno, por ora, é isso.

> Espero ter te ajudado a organizar melhor as ideias sobre o projeto e trabalho com os alunos.
> Seguimos conversando, por aqui ou na Capitólio.
> Abração e até amanhã!
> Gabriel.

No mesmo dia, ele me responde:

> Muito obrigado, professor Gabriel,
> Agradeço todas as sugestões e as referências; vão ser bastante úteis para elaborar o projeto.
> Realmente, penso que preciso reduzir bastante a lista de filmes; minha ideia inicial seria a de selecionar os filmes mais improváveis dos alunos encontrarem na TV, como, por exemplo, o filme do Kurosawa. Gosto da ideia do cinema na escola contribuir para ampliar o repertório cultural dos alunos. Porém, quanto mais antigo o filme, mais difícil parece ser engajar os alunos.
> Acho que seria necessário introduzir aos poucos a linguagem do cinema em preto e branco (talvez inicialmente com curtas). No ano passado tive uma boa experiência com a exibição de um seriado antigo dos anos de 1950 – *Além da Imaginação*. Mesmo em preto e branco houve interesse por parte dos alunos, mas eram episódios de 20 minutos.
> Existe um filme recente bastante ruim chamado *Vantage Point*, que usa essa estrutura de múltiplos pontos de vista; o único ponto positivo seria a proximidade com a linguagem visual que os alunos já estão habituados.
> Mais uma vez agradeço bastante toda a sua ajuda.
> Abraço e até quinta,
> Eduardo

Para finalizar esse bloco sobre os critérios para a seleção dos filmes – mas longe de esgotar o assunto – apresentei a lógica peculiar de Nelson Goodman, em seu livro *Linguagens da arte*, em que o filósofo norte-americano nos convida a pensar não sobre o que é ou não é a arte, mas quando é arte? Inspirado livremente nas proposições deste filósofo, retomei os objetivos do jogo de dominó do encontro anterior para reafirmar a importância do contexto em e para o qual os filmes são selecionados, reforçando o ponto de vista que a produção de sentidos do espectador – neste caso, dos alunos – sobre os filmes selecionados – geralmente, pelo professor –para a problematização de um tema-assunto-conteúdo curricular é algo que extrapola as intenções e finalidades de quem os selecionou e, por isso, a importância de levantar inúmeras hipóteses, avaliando prós e contras, ao longo da seleção, como também de envolver os alunos nas conversas que pontuam o processo de escolha dos filmes. Enquanto argumentava a esse respeito, lembrei-me de uma história pessoal, sobre um amigo, vindo das classes populares e encantado com as artes, a quem presenteei, por ocasião de seu aniversário, alguns filmes de gêneros diversos,

dentre eles, dois clássicos do neorrealismo italiano[7] – *Rocco e seus irmãos*, de Luchino Visconti, e *Ladrões de bicicleta*, de Vittorio De Sica. Meu objetivo na escolha desses dois filmes era que meu amigo, então com vinte e três anos, pudesse produzir alguma identificação entre as histórias dos personagens desses filmes e passagens e situações da sua vida e de pessoas de suas relações familiares e de vizinhança, que ele vinha me contando desde que nos conhecemos. Para minha surpresa, quando, tempos depois, pela ocasião do lançamento de *Linha de passe*, filme de Walter Salles e Daniela Thomas, convidei-o para ir ao cinema, na saída da sessão, cabisbaixo, triste, convicto e indignado, me fez um pedido – que nunca mais o convidasse para assistir a filmes em que pessoas como ele, da classe social dele, ao final de tantos esforços e dribles na dureza da vida, não conseguissem realizar seus sonhos. Não chegava a ser uma situação em que se aplicava o "efeito Rashomon", mas tínhamos pontos de vista muito distintos sobre a escolha dos filmes. Eu partia do princípio de que vendo filmes como aqueles ele poderia elaborar mais sua condição social, gerando perspectivas diferenciadas de passagem daquela para a condição social que almejava. Ele, por sua vez, queria assistir a filmes que apresentassem experiências de sucesso, de final feliz para pessoas como ele e da sua classe social. Como eu não havia pensado nisso? Será que nunca tínhamos visto juntos nenhum filme com essa perspectiva? Nunca me esqueci dessa história e avaliei que estávamos diante de um contexto em que era pertinente compartilhá-la.

Seguimos para o quarto momento da programação da noite, quando assistimos a três curtas-metragens selecionados da *Caixa 50 filmes*, da Programadora Brasil[8]: *Carnaval dos Deuses* (Brasil. Direção: Tata Amaral. 2010, 9min.), *Cores e Botas* (Brasil. Direção: Juliana Vicente. 2010, 16min.) e *O filho do Vizinho* (Brasil. Direção: Alex Vidigal. 2010, 7min.). O objetivo era recomendá-los tanto às crianças dos anos finais da educação infantil, quanto às crianças e adolescentes do ensino fundamental e médio e, até mesmo, aos estudantes universitários, na medida em que compunham

[7] O neorrealismo italiano foi um movimento cultural surgido na Itália ao final da Segunda Guerra Mundial, sendo os seus maiores expoentes Roberto Rosselini, Vittorio De Sica e Luchino Visconti.

[8] Programa da Secretaria do Audiovisual do Ministério da Cultura que disponibiliza filmes e vídeos para pontos de exibição, como escolas, universidades, cineclubes e centros culturais, a fim de aproximar o cinema brasileiro do cidadão.

um repertório instigante de filmes de curta-metragem, fosse pelos temas, fosse pela abordagem desses temas, fosse pela estética diferenciada daquela comumente veiculada na televisão aberta e no cinema comercial. Ou seja, dar a conhecer aos alunos, fossem os professores-alunos daquele curso, fossem os alunos deles nas escolas em que trabalhavam, um universo paralelo de cinema, em relação ao universo oficial do cinema veiculado pela tevê aberta e pela pirataria barata dos camelôs. Eu, por exemplo, tive acesso a esse material em uma das etapas de formação de um dos projetos do Programa de Alfabetização Audiovisual. Acesso que, na maioria das vezes, fica restrito a quem procura cursos como esses.

Penso que é importante falar sobre a circulação, socialização e acessibilidade desses filmes porque dizem respeito, entre outras coisas, a uma questão polêmica sobre os direitos autorais. Ou seja, gostaria de chamar a atenção para o fato de que há uma produção significativa de filmes importantes a serem assistidos nas escolas que fica inviabilizada pelas políticas de distribuição, fazendo com que se pense que a produção comercial é a única existente, reduzindo e empobrecendo, infelizmente, dessa maneira, o olhar sobre filmes e a produção audiovisual, principalmente a nacional. Um dos projetos do Programa de Alfabetização Audiovisual, por exemplo, tem como objetivo a produção de filmes de curta-metragem pelos professores e alunos nas escolas públicas do Rio Grande do Sul. Para tanto, procura selecionar, apresentar e analisar com os professores – e, consequentemente, estes com seus alunos –, filmes que abordem temáticas as quais dialogam com a realidade dos alunos, com o propósito de que sirvam de inspiração à criação das produções de audiovisuais por alunos e seus professores. Os três curtas que foram exibidos integram um rol de filmes veiculados com esse objetivo. No entanto, nem todos estão disponíveis no YouTube, por exemplo, ou nos sites Porta Curtas e Filmes que Voam, que contêm um acervo significativo de filmes disponíveis gratuitamente, alguns deles, inclusive, com acessibilidade para surdos. Ou seja, ainda é preciso investir muito em políticas não só de produção, mas também de circulação e acessibilidade da produção audiovisual, seja nacional ou estrangeira, para que o grande público conheça outros usos e outras formas de fazer cinema. Um dos aspectos mais importantes de conversar a esse respeito num grupo de um curso como esse é que sempre há quem conhece um site ou outro que compartilha filmes, para baixar ou não, pago ou gratuito e, dessa

maneira, vai se formando uma rede de alternativas de acessibilidade. As dicas dos sites Filmes que Voam e Vimeo, por exemplo, foram dos alunos e alunas desse curso.

A escolha dos três filmes não poderia ter sido mais acertada, pois provocou um debate acalorado entre o grupo, deixando claro que os filmes podem ser um disparador, como também o são os textos escritos com palavras, para subsequentes conversas e reflexões sobre temas-assuntos-conteúdos diversos e fundamentais do currículo escolar e da vida cotidiana, como racismo, preconceito, autoritarismo, exclusão e inclusão. Acabamos acessando mais um vídeo curto no YouTube– MC Soffia, da Série Empoderadas –, devido à repercussão, principalmente entre as mulheres da turma, do filme *Cores e Botas*, que conta a história de uma menina negra de classe alta, no Brasil da década de 80, que quer ser Paquita do Programa da Xuxa. Para a maioria das mulheres dessa turma, dentre elas, algumas negras e pardas, o sonho da protagonista do filme foi o delas também, quando tinham a mesma idade. A lembrança do vídeo com MC Soffia se deu pela intensidade do debate que se seguiu a esses filmes, oportunizando o contraponto entre as ilusões de Joana, a menina negra aspirante à Paquita, e o discurso articulado e a performance como rapper de MC Soffia, uma menina negra de 11 anos que nas letras das músicas que canta exalta a periferia onde vive, sua classe social, a beleza da cor da sua pele e dos seus cabelos crespos - “exótica não é linda”. Faço aqui um paralelo com a história do meu amigo que não queria ver retratada sua realidade pelo cinema, a não ser que tivesse a garantia do final feliz. Desta vez, ao contrário, essas alunas se identificaram com a personagem da menina negra que queria ser Paquita, mesmo que ela não tenha sido aceita pelo júri branco do teste. Uma das possibilidades seria o fato de a família de Joana, a aspirante à Paquita, ter rompido o círculo da pobreza, sendo representada como uma família de classe média alta, mas não conseguindo romper o círculo do preconceito racial? Seria esse o motivo da identificação? Remete-me, novamente, a Goodman e a sua pergunta central: quando é arte? Ou seja, neste caso, quando um filme pode ou não produzir identificação no espectador com o conflito que ele está expondo? Como saber de antemão?

O último encontro começou com mais uma rodada de apresentações e continuou com o objetivo de explorar estratégias e instrumentos de busca para

conhecer a produção cinematográfica de todos os tempos, com vistas à constituição de repertório dos professores-alunos do curso e à consequente seleção de filmes para os projetos que eles poderiam futuramente elaborar. Exploramos, inicialmente, o Google e o YouTube, a partir de palavras-chave como “os 100 melhores filmes de todos os tempos”, que nos remeteu, entre outras coisas, a outras listas e gêneros, como “os 100 melhores filmes de terror”, “os 100 melhores filmes infantis”, por exemplo, nos possibilitando um passeio surpreendente, excitante e divertido pelas diferentes idades do cinema e dos gêneros cinematográficos. Principalmente porque os alunos foram indicando sites que utilizavam para suas buscas, ampliando o leque de possibilidades de pesquisa para esse fim. Pedi que me enviassem, durante a semana, suas dicas por e-mail, para que fossem compartilhadas por escrito para toda a turma. A seguir, uma das mensagens recebidas:

> Bom dia, professor Gabriel,
> Envio abaixo os links de dois sites sobre cinema que eu costumo acessar com bastante frequência. O primeiro é do já falecido crítico norte-americano Roger Ebert: é uma seleção de críticas dos "grandes filmes" da história do cinema (existe também o livro em português com essas críticas: http://www.amazon.com.br/Grandes-Filmes-Roger-Ebert/dp/8500017651). O segundo é um site de consulta, repleto de listas dos mais variados gêneros do cinema; o legal desse site é que ele faz um cálculo das críticas positivas e negativas que um filme recebeu e dá "tomates frescos" ou "podres" para os filmes que estão sendo lançados no cinema.
> http://www.rogerebert.com/great-movies
> http://www.rottentomatoes.com/
> Também lembrei de 2 livros muito bons que podem ser usados para seleção de filmes:
> **Afinal, quem faz os filmes?**, de Peter Bogdanovich (http://www.companhiadasletras.com.br/detalhe.php?codigo=10935)
> **Easyriders, raggingbulls**, de Peter Biskind
> O do Bogdanovich eu tenho o pdf em inglês.
> Também existe uma série recente, do canal inglês Channel 4, que conta a história do cinema:
> **História do Cinema, uma odisseia** (http://clubedodownload.info/baixar/historia-cinema-uma-odisseia-serie-completa) (também disponível em DVD, à venda em livrarias)
> Abraço, Eduardo

Seguimos com a exibição de filmes disponíveis no YouTube, na perspectiva de explorar o acervo desse canal gratuito de compartilhamento. Durante a semana, havia feito uma pesquisa para conhecer um pouco mais sobre o universo desse canal e fiz uma seleção pensando nas possibilidades de encantamento do público contemporâneo de diferentes faixas etárias pelas produções de distintas épocas da história do cinema.

No encontro anterior, uma das professoras comentara, rapidamente, com o grupo, que havia produzido curtas-metragens com seus alunos de cinco a seis anos, na educação infantil, todos eles de terror, gênero preferido daquelas crianças quando o assunto era cinema. Ela havia mencionado essa experiência quando conversamos sobre o projeto do Programa de Alfabetização Audiovisual que objetiva propiciar formação aos professores para a subsequente produção de material audiovisual junto aos alunos nas escolas. Consultei-a sobre a possibilidade de nos apresentar esses filmes e nos contar sobre as diferentes etapas dessa experiência, no quarto e último encontro do curso. Pensando nisso, garimpei filmes de curta-metragem e partes de filmes de longa-metragem que explorassem o universo dos contos de fadas, do terror e da comédia e abri a sessão daquela última noite do curso com uma versão de Georges Méliès para *Cinderela*. Na sequência, vimos um clipe para a música *A noite no castelo*, de Helio Ziskind, um clássico entre as crianças que conheci quando era coordenador pedagógico de educação infantil. Esse clipe, dentre outros tantos disponíveis no YouTube para esta música, traz imagens superpostas, em preto e branco, como num teatro de sombras, do castelo e dos personagens que o habitam, protagonistas da letra da música – um fantasma, uma bruxa e um vampiro. Seguimos assistindo a outro curta de Georges Méliès, *A casa assombrada*. Minha intenção era criar um clima para, em seguida, assistirmos aos filmes produzidos pela professora de educação infantil Aida e seus alunos. Já havia assistido a esses filmes durante a semana, enviados por ela pelo Facebook, e, de alguma maneira, queria fazer um diálogo temporal entre as produções da origem do cinema, como os filmes de Méliès, e as produções contemporâneas, como as dessas crianças e sua professora. Passei a palavra à professora, que nos contou que a ideia de fazer os filmes:

> (...) surgiu depois que nossa escola participou do Festival Escolar de Cinema, do Programa de Alfabetização Audiovisual, em que um dos filmes que assistimos era de terror. As histórias foram roteirizadas pelas crianças, sob a minha supervisão; vez ou outra, fazia algumas problematizações, e eu mesma gravei, no meu celular, e foram editadas entre todos no computador da escola e finalizadas, com a inserção de narração – voz em off – e trilha sonora, na minha casa, à noite, quando minha filha pequena dormia e meu marido, solidário, fazia silêncio (...)[9]

[9] Relato oral da professora realizado durante o curso.

Por fim, assistimos aos vídeos que as crianças protagonizaram com muita desenvoltura, encarnando personagens como Chuck, o brinquedo assassino, legiões de vampiros, o Homem do Saco e Maria Degolada, todos eles assombrando crianças que, bravamente, os combatiam e, quase sempre, os venciam no final. Assistir a esses vídeos e conversar com essa professora sobre o processo de criação e produção deles tomou a maior parte da nossa última noite, pois todos ficaram muito cativados pelo que viram e queriam saber mais sobre o contexto que deu origem àquela produção. Finalizamos o encontro nos divertindo com outros tantos trechos de filmes de Jacques Tati, Harold Lloyd, Buster Keaton e Charlie Chaplin.

3 Considerações finais

Todas as noites, a equipe do Programa de Alfabetização Audiovisual preparava uma mesa na entrada da sala, com água, café, biscoitos, bolos, considerando que a maioria dos alunos vinha direto do trabalho para o curso. E eu levava balas, azedinhas, caramelos, jujubas, pirulitos, para compormos os encontros nos remetendo a uma das minhas lembranças mais gostosas das sessões de cinema. Foram noites muito felizes, em muitos sentidos, em que o conhecimento e a alegria se fizeram presentes, pautando nossas conversas sobre o uso do cinema na escola. Particularmente, fiquei intrigado com a pouca adesão à elaboração dos projetos, pois apenas três pessoas enviaram propostas via e-mail. Quando pensei o formato do curso, avaliei que três das quatro semanas seriam suficientes para cada participante dedicar-se à elaboração do projeto, desenvolvendo-o a partir da troca de e-mails entre um encontro e outro. Talvez precisássemos de mais tempo? Talvez a carga horária de trabalho dos alunos e alunas inviabilizasse mais essa tarefa? Talvez a procura pelo curso tivesse mais a ver com a perspectiva de vislumbrar algo mais a respeito da possibilidade de trabalhar com cinema na escola do que elaborar objetiva e concretamente um projeto de trabalho para formalizar, reivindicar, produzir, realizar e avaliar o trabalho com cinema e seu impacto na comunidade das escolas em que atuam? Fiquei sem resposta para essas e outras tantas perguntas. De qualquer maneira, por tudo o que já vivi e conheço sobre os percalços de se trabalhar com cinema na escola, considero que aprender a elaborar um projeto para apresentá-lo formalmente à comunidade escolar, deixando claro os objetivos e as necessidades

para o seu desenvolvimento, é dar um passo além no sentido de sensibilizar a comunidade sobre outras possibilidades de organizar o trabalho docente, de abordar os conteúdos curriculares – mas também daqueles que, mesmo sendo dos interesses dos alunos, não estão contemplados nos programas oficiais de currículo –, da produção da relação professor-aluno-conhecimento, do planejamento detalhado visando às providências para sua realização, da necessidade – mais do que da importância – do trabalho em equipe, tão imprescindíveis à realização cinematográfica. Que bom poder compartilhar um pouco sobre aquelas noites com pessoas que amam o cinema e a escola, como nós. Essa reflexão é uma maneira de estarmos juntos e fazer essa conversa seguir adiante.

Filmes assistidos durante as aulas e sites visitados

100 melhores filmes de todos os tempos - Adoro Cinema – Disponível em: <http://www.adorocinema.com/slideshows/filmes/slideshow-114749/>. Acesso em: set-out-2015.

Site "O Globo" – Disponível em: <http://oglobo.globo.com/cultura/filmes/uma-lista-de-melhores-filmes-de-todos-os-tempos-feita-por-gente-de-hollywood-13024290>. Acesso em: set-out-2015.

100 melhores filmes de terror – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6gz5Ob2Cftk>. Acesso em: set-out-2015.

Melhores filmes infantis – Disponível em: <http://on.ig.com.br/imagem/2014-11-18/os-30-melhores-filmes-de-animacao-de-todos-os-tempos.html>. Acesso em: set-out 2015 – Disponível em: <http://www.1mais1.com/post/os-50-melhores-filmes-infantis-89>. Acesso em: set-out 2015.

Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis – Disponível em: <http://www.mostradecinemainfantil.com.br/>. Acesso em: set-out 2015.

Festival Anima Mundi – Disponível em: <https://www.animamundi2015.com.br/hotsite/page/index.php>. Acesso em: set-out 2015.

Filmes que Voam – Disponível em: <http://www.filmesquevoam.com.br/>. Acesso em: set-out 2015.

Porta Curtas – Disponível em: <http://portacurtas.org.br/>. Acesso em: set-out 2015.

Vimeo – Disponível em: <https://vimeo.com/>. Acesso em: set-out 2015.

Filmes e séries comentados e/ou assistidos

O Pequeno Hiawatha – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=klD-hddAHBQ>.

O Patinho Feio – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nzy84pfhcUE>.

Fantasia – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LfZ6pJ5Kaqs>.

Os três porquinhos – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sPzIrQx4FrE>.

Pippi Meias Altas (Versão em desenho animado) – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ziDp--yGjCI>.

Pippi Meias Altas (Versão seriada, dublado em português de Portugal) – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7iLkuUF2FoQ>.

João, o galo desregulado – Disponível em: <http://www.filmesquevoam.com.br/?s=Jo%C3%A3o%2C+o+galo+desregulado>.

Carnaval dos Deuses (Brasil. Direção: Tata Amaral. 2010, 9 min) – Disponível em: <http://censuralivre.blogfolha.uol.com.br/2013/02/18/criancas-papas-e-deuses/> e <http://cineedu.com.br/filmes/carnaval-dos-deuses-2/>.

Cores e Botas (Brasil. Direção: Juliana Vicente. 2010, 16 min.) – Disponível em: <http://portacurtas.org.br/filme/?name=cores_e_botas> e <https://www.youtube.com/watch?v=Ll8EYEygU0o>. Acesso em: set-out 2015.

O filho do vizinho (Brasil. Direção: Alex Vidigal. 2010, 7 min.) – Disponível em: <http://ofilhodovizinho.blogspot.com.br/>.

Série Empoderadas – MC Soffia – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yEk2-lolkaA>.

Série Empoderadas – Disponível em: <http://www.revistaforum.com.br/semanal/empoderadas-e-vez-das-mulheres-negras/>.

A invenção da infância – Disponível em: <http://portacurtas.org.br/filme/?name=a_invencao_da_infancia>.

O balão vermelho – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_SaRIP44CQQ>.

O menino da calça branca– Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QnldIxs5NYI>.

O rolo compressor e o violinista (legendas em espanhol) – Disponível em: <https://vimeo.com/23398738>.

Cinderela – Méliès – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NFARE1Z9qZg>.

A noite no castelo – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=h11-DDDaDOg>.

A casa assombrada (Méliès) – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Zo2EKNRIQlE>.

Old cartoons – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=E6SS2_oV45A>.

Harold Lloyd - O homem mosca (cena do relógio) - Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VFBYJNAapyk>.

Tarzan & Boy– Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N3CSoz-vO0Q>.

Charlie Chaplin - Thelion'scage – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=79i84xYelZI>.

Charlie Chaplin - O garoto – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-975mtgPzxQ>.

Buster Keaton Best of – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_J8XM1_rOTg>.

Jacques Tati - Jour de fête (bicicletas) – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=y2-7ztrFBfg>.

Jacques Tati - Jour de fête(sino) – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=06u0NQ9Vk_o>.

Vídeos produzidos pela professora Aida Batista e seus alunos de 5 e 6 anos – disponíveis em:

<https://www.youtube.com/watch?v=TB-LziefXVk&feature=share>;
<https://www.youtube.com/watch?v=jdCE3qLIp4s&feature=share>;
<https://www.youtube.com/watch?v=ANPneRGfp_Q&feature=share>;
<https://www.youtube.com/watch?v=-g__XFBqY9U>. Acessos em: set./out. 2015.

Referências

BERGALA, Alain. *A hipótese cinema:* pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink; Cinead, Lise/FE/UFRJ, 2008.

BRASIL. *LEI Nº 13.006***,** de 26 de junho de 2014. Brasília, 26 de junho de 2014 – Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm>. Acesso em: 01 set. 2015.

BUSQUETS, M.D.; CAINZOS, M.; FERNÁNDEZ, T.; LEAL, A.; MORENO, M.; SASTRE, G. *Temas transversais em educação.* Bases para uma educação integral. São Paulo: Ática, 1997.

DUARTE, Rosalia; ALEGRIA, João. Formação estética audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. *Educação & Realidade***.** Dossiê Cinema e Educação. Porto Alegre, v. 33, n.1, p. 59-80, jan./jun. 2008.

FANTIN, Monica. Audiovisual na escola: abordagens e possibilidades. In: BARBOSA, Maria Carmen S.; SANTOS, Maria Angélica dos (Org.). *Escritos de alfabetização audiovisual*. Porto Alegre: Libretos, 2014. p. 47-67.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FRESQUET, Adriana. *Cinema e educação:* reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e "fora" da escola*.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GOODMAN, Nelson. *Linguagens da arte: uma abordagem e uma teoria dos símbolos.* Portugal: Gradiva, 2006.

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

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de A. *Linguagens geradoras:* seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de A.; BARBOSA, Maria Carmen S. Cinema, infância e sala de aula: relato sobre uma disciplina e sua perspectiva de formação de professores na universidade. In: BARBOSA, Maria Carmen S. e SANTOS, Maria Angélica dos (Org.). *Escritos de alfabetização audiovisual.* Porto Alegre: Libretos, 2014. p.190-231*.*

MELLO, Marcos. O desafio de programar filmes para a escola. In: BARBOSA, Maria Carmen S.; SANTOS, Maria Angélica dos (Org.). *Escritos de alfabetização audiovisual*. Porto Alegre: Libretos, 2014. p.265-271.

MIGLIORIN, Cezar. O cinema, a escola, o estudante e a invenção de mundos. In: BARBOSA, Maria Carmen S. e SANTOS, Maria Angélica dos (Org.). *Escritos de alfabetização audiovisual*. Porto Alegre: Libretos, 2014. p.99-107.

XAVIER, Ismail. Um cinema que "educa" é um cinema que nos faz pensar. *Educação & Realidade.* Dossiê Cinema e Educação. Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 13-20, jan./jun. 2008.

Gabriel de Andrade Junqueira Filho

Atualmente é Professor Associado do Departamento de Estudos Especializados da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1987), mestrado em Educação (Supervisão e Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1993) e doutorado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2000). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Atuando nos temas: currículo, planejamento e avaliação, seleção e articulação de conteúdos, práticas pedagógicas, currículo e produção das crianças e das infâncias a partir de múltiplas linguagens, interdisciplinaridade, pesquisa com crianças, formação de professores.

E-mail: gabrieljunqueirafilho@gmail.com

Currículo: http://lattes.cnpq.br/5853686933942250

Recebido em 10 de novembro de 2015
Aceito em 13 de agosto de 2016

ISSN 2357-9854

Ensino da Arte: um exercício de reflexão e escrita de si

Ursula Rosa da Silva (Universidade Federal de Pelotas — UFPel, Pelotas/RS, Brasil)

RESUMO — Ensino da Arte: um exercício de reflexão e escrita de si — O presente texto trata de uma reflexão a respeito do ensino da arte na universidade, considerando a perspectiva de autoformação docente e de uma escrita de si. O estudo tem como fonte de análise documentos e dados decorrentes do projeto de pesquisa Revisitando o Instituto de Letras e Artes (ILA-1969-2010), que objetiva contextualizar historicamente e valorizar as histórias de vida e de ensino dos docentes dos cursos de artes da Universidade Federal de Pelotas. A pesquisa utiliza como aporte teórico pensadores como Bourdieu e Josso, valorizando a abordagem da escrita de si e elementos que configuram o meio acadêmicos, que influenciam as metodologias de ensino. O texto apresenta uma análise do acervo pessoal de documentos da professora Myriam Anselmo, que atuou no Instituto de Letras e Artes até 1990.

PALAVRAS-CHAVE
Ensino de Arte. Escrita de Si. Formação Docente. Ensino Superior.

RESUMEN — Enseñanza del Arte: un ejercicio de reflexión y escritura propia — Este artículo es una reflexión sobre la enseñanza del arte en la universidad, teniendo en cuenta la perspectiva de la autoformación del profesor y de una escrita propia. El estudio tiene como fuente de análisis los documentos y los datos resultantes del proyecto de investigación Revisitando el Instituto de las Artes y las Letras (ILA – 1969-2010), que tiene como objetivo contextualizar históricamente y valorizar las historias de vida y de la enseñanza de los profesores de los cursos de artes de la Universidad Federal de Pelotas. La investigación utiliza teóricos como Bourdieu y Josso, valorando el método de escrita propia y los elementos que conforman los medios académicos, que influyen en las metodologías de enseñanza. El artículo presenta un análisis de la colección personal de documentos de la profesora Myriam Anselmo que trabajo en el Instituto de Artes y Letras hasta 1990.

PALABRAS CLAVE
Enseñanza del Arte. La Escritura Propia. Formación del Profesorado. Enseñanza Superior.

Aquele foi o dia. Na verdade, era uma noite de inverno, o saguão da universidade, onde eu estudava, estava cheio. Havia um burburinho de vozes. O entrar e sair de pessoas. O movimento na livraria, pessoas se direcionando para as salas de aula. Sorrisos, olhares, conversas animadas. Alguns alunos expondo imagens no chão para apreciação. Ao entrar naquele lugar, mais uma entre tantas outras noites de aula, fui levada para um instante existencial, fui puxada pelo tempo a olhar para a minha existência. Sei que foi naquele momento que decidi ser professora. Não foi uma escolha, foi um arrebatamento. Senti que meu lugar seria ali no meio deste movimento constante de busca por conhecimento, de trocas e entrelaçamento

de experiências, de dúvidas, de incertezas, mas pulsante: a vida acadêmica. Senti que, a partir de então, o roteiro seria escrito por mim.

Como nos diz Bergson (2006, p. 49) “jamais atingiremos o passado sem nos colocarmos nele de saída”. Refletindo sobre algumas especificidades e nas transformações do ensino superior, vejo como inevitável estabelecer relações com a memória.

Numa época (fins dos anos 1980) em que os cursos de Licenciatura, ou seja, aqueles que preparam professores, não tratavam diretamente da questão de como realizar o ensino na escola, não se falava da tal transposição didática, nem de como seríamos ou o que faríamos, na escola, ao nos tornar docentes. As disciplinas pedagógicas da maioria das Licenciaturas (didáticas; estrutura do ensino; currículos e normas, etc.) eram oferecidas, em geral, pelos cursos de Pedagogia e não por professores dos próprios cursos de licenciatura. Somente em meados dos anos 1990 é que se começa a debater sobre as características do ensino na escola e de como os professores devem estar preparados desde sua formação na universidade. Tais movimentos acadêmico-sociais, fortalecidos por mudanças pedagógicas fundamentais para o ensino, podemos citar as influências de Matthew Lipmann (1990), com sua filosofia para crianças, e, na arte, a Abordagem Triangular, nos estudos de Ana Mae Barbosa (1986; 1991), por exemplo, como também a retomada de estudo em autores como Rousseau, Dewey, Paulo Freire, contribuíram para o crescimento e a necessidade da filosofia e da arte na escola, dois campos de saber com os quais trabalho e a partir dos quais compreendo o acontecer do conhecimento.

É a mesma experiência de formação transformadora que busco encontrar em nos professores, a partir da pesquisa que desenvolvo no projeto: Revisitando o Instituto de Letras de Artes[1] (1969-2010), em que abordo o trabalho dos docentes que

[1] Em 1969, a Universidade Federal de Pelotas originou-se da fusão da antiga Universidade Federal Rural do Rio Grande do Sul com entidades isoladas de ensino superior, em atividade no Município, como a Faculdade de Agronomia “Eliseu Maciel” – a primeira fundada no Brasil – a Faculdade de Odontologia, a Faculdade de Direito, as faculdades de Ciências Domésticas e de Medicina Veterinária, o Instituto de Sociologia e Política e a Faculdade de Medicina de Pelotas. Além destas, o Conservatório de Música de Pelotas e a Escola de Belas Artes Cármen Trápaga Simões (E.B.A., criada em 1949) passam a ser unidades agregadas à UFPel. O primeiro Reitor da UFPel foi o Prof. Delfim Mendes Silveira, que administrou a Universidade até 1977. Os Cursos de Artes da UFPel/RS

passaram, e que ainda estão, no atual Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas (RS). A memória do trabalho, das vivências e das realizações dos professores é um dos enfoques que pretendo trazer à tona, considerando que este Centro é formador de profissionais que atuam, na sua maioria, no Sul do Brasil desde os anos 1970. Além do aspecto de historiografar os momentos vividos no ILA, este estudo pretende retomar a produção dos professores no sentido de dar ênfase as suas concepções pedagógicas dentro do ensino superior, sua visão do que significa o ensino de arte, quais as metodologias e procedimentos para efetivá-lo na formação tanto de artistas quanto de professores de artes, e se este ensino nos aponta especificidades nas visualidades produzidas.

Nesse sentido, penso que as pesquisas e ensaios escritos por professores do Centro de Artes podem dar um panorama das características deste ensino no período de 1969 a 2010, bem como podemos perceber que as mudanças nacionais, em termos de reformas educacionais e curriculares, têm uma relação direta com o modo como os cursos vão se desenhando ao longo da história e produzindo visualidades que também permitam identificá-lo como formador do campo da arte na região Sul do RS.

A história do Centro de Artes passou por várias transformações e denominações – Escola de Belas Artes Carmen Trápaga Simões (1949), Instituto de Artes (1971), Instituto de Letras e Artes (de 1973 a 2005), e Instituto de Artes e Design (de 2005 a 2010) – e o cotidiano desta memória ainda tem poucos registros em textos com o enfoque da historiografia.

tiveram sua origem na Escola de Belas Artes (EBA), que obteve autorização do Governo Federal para funcionamento dos Cursos de Graduação em Pintura, Escultura e Gravura em dezembro de 1955 (Decreto n° 37690). Em 1967, com o recebimento de um prédio próprio, a Escola passou a chamar-se Escola de Belas Artes Dona Carmen Trápaga Simões (EBA) e, com a criação da Universidade Federal de Pelotas em 1969, tornou-se unidade agregada. O estatuto da UFPel, de 1969, criou cinco Institutos básicos: Instituto de Artes; Instituto de Biologia; Instituto de Ciências Humanas; Instituto de Física e Matemática e Instituto de Química e Geociências. Em 1973, o Conselho Técnico-administrativo da EBA dá andamento ao processo de transferência do patrimônio da unidade agregada (EBA), aprovando a incorporação da Escola à Universidade, com a condição de que os professores e os funcionários fossem transferidos para o quadro da UFPel. A união da EBA com o Instituto de Artes deu origem ao ILA (Instituto de Letras e Artes da UFPel). Dados conforme *Arquivo do Centro de Artes***.** UFPel, Pelotas.

No ano de 2012, dando sequência a uma série de atividades para retomar a história do ILA – Instituto de Letras e Artes (atual Centro de Artes) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), convidamos um grupo de professores aposentados para conversar com alunos e professores a respeito de suas memórias como docentes da UFPel, suas estratégias como gestores e de suas metodologias de ensino no campo da arte. Este encontro foi denominado Seminário Memórias do Ensino da Arte. Os relatos foram registrados em vídeo e, no ano de 2014, parte da pesquisa sobre a história do ensino de arte na UFPel foi documentada[2].

Na oportunidade do Seminário de 2012, a professora Myriam Anselmo[3] doou para esta pesquisa alguns de seus documentos, dentre textos; imagens; cadernos de aula. Este gesto de passar seus registros significou muito mais do que uma entrega de papéis ou de um acervo que pode manter uma memória: significou uma entrega de si, uma aposta na continuidade de uma luta de anos pelo ensino e dedicação às artes, que iniciou, como ela disse: “com um contrato de serviço sem remuneração, com prazo indeterminado”[4], apostando que a universidade iria criar um Instituto de Artes. Os onze professores que começaram a dar aulas na criação deste Instituto pela Universidade, trabalhando literalmente por amor, deram muito de si para estruturar o ensino das artes dentro da UFPel.

As memórias da docência estão, em geral, ligadas a aspectos biográficos, ou seja, quando se fala de uma metodologia aplicada por professores, também é preciso considerar o modo como estes professores se formaram, como vêem o mundo, quais as suas expectativas no campo do ensino, enfim, a pessoa que ensina é parte do processo de ensino, e suas escolhas estão, a todo o momento, influenciando seu

[2] Um vídeo documentário foi produzido por professores e alunos do Curso de Cinema da UFPel, sob coordenação da profa. Cintia Langie, e como resultado parcial da pesquisa orientada pela autora deste texto. O documentário encontra-se disponível em: <http://paeufpel.blogspot.com.br/2014/06/centro-de-artes-origens.html>.

[3] Myriam de Souza Anselmo ingressou em agosto de 1968 na Escola de Belas Artes (EBA) para lecionar Anatomia Artística. Depois a partir da criação da UFPel, em 1969, e a união da EBA com o Instituto de Artes, que deu origem ao Instituto de Letras e Artes (ILA), neste foi professora de anatomia e escultura, foi chefe do Departamento de Artes Visuais, em 1975, coordenou o Curso de Graduação em Pintura, Escultura e Gravura em 1973, foi diretora do Instituto de Letras e Artes de 1977 a 1981, aposentou-se em 1990.

[4] Relato oral de Myriam de Souza Anselmo no Seminário Memórias do Ensino da Arte, Centro de Artes, 2012.

modo de agir e sua atuação como docente e como formador. Além da evidenciação da memória no processo de reconhecimento desta constituição da formação, a reflexão sobre a autoformação está presente neste desenvolvimento de uma escrita de si e são, conforme Josso (2010, p. 35), “aprendizagens experienciais a partir do que nos dizem as narrativas de formação que servem de material para compreender os processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem”.

A pensadora Marie-Christine Josso, que trabalha com o método biográfico, mostra como as histórias de vida são fundamentais para a constituição do processo de formação. Na obra *Experiências de Vida e Formação*, ela apresenta alguns tópicos que desenvolveu em sua tese de doutoramento (publicada em 1991, com o título *Caminhar para Si*) e também aborda a importância das histórias de vidas, como material de apoio na investigação sobre formação, principalmente no espaço universitário. Para Josso, o enfoque por histórias de vida tem dois objetivos: evidenciar o modo como o pesquisador modifica seu posicionamento ao se envolver e aprimorar a metodologia de pesquisa-formação vinculada a uma história de vida; e constituir um novo campo de reflexão, abrangendo a formação e a autoformação (2010, p. 31).

A descrição dos processos de formação e de conhecimento, sob a forma de gêneros de saber-fazer e de conhecimento, permite reagrupar o que foi aprendido em termos de transações possíveis consigo mesmo, com o seu ambiente humano [...] e com seu ambiente natural [...]. A narrativa de um percurso intelectual e de práticas de conhecimento põe em evidência os registros da expressão dos desafios de conhecimento ao longo da vida. Esses registros são precisamente os conhecimentos elaborados em função de sensibilidades particulares em um dado período (JOSSO, 2010, p. 40-41).

Por outro lado, também se torna importante avaliar os aspectos da estrutura que a academia possibilita aos professores para que o trabalho pedagógico tenha um apoio, não apenas de base metodológica, curricular e conceitual, como também de âmbito da infra-estrutura, de um espaço que dê condições para que o processo de ensino-aprendizagem se efetive.

Pierre Bourdieu tem refletido em seus textos a respeito da abordagem didática, bem como a estrutura que está por trás do ensino. Em sua obra *Homo Academicus* (publicada na França em 1984), ele toma como tema os acontecimentos que ocorreram antes e durante maio de 1968, traçando uma topografia social do mundo universitário, demonstrando que existem dois lados nesta estrutura composta por sujeitos classificadores: o lado do saber, caracterizado pela liberdade acadêmica e, de outro, o lado do poder, que toma para si o que chama de responsabilidade social (BOURDIEU, 2013, p. 17). O autor analisa a sociedade como estruturada em campos, e a universidade, assim como a escola, possuem uma lógica organizacional que compete com o campo do saber, ou seja, ambos acabam dependendo um do outro.

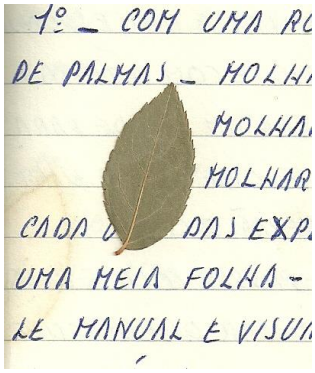
Neste artigo apresento uma parte da pesquisa que trata do encontro com o acervo didático da professora Myriam Anselmo. Nos escritos de Myriam, encontrei desde planos de aula a planejamentos de gestão, que revelam uma organização prática em um cotidiano administrativo, mas também, e muito articulada a um pensamento sobre esta estrutura administrativa, uma elaboração de procedimentos didáticos necessários para a fundamentação do ensino na arte e no âmbito da universidade. Aliás, somente o contato com os cadernos de escrita de Myriam já são fonte de uma experiência de emoção. A escrita é feita à mão, com caneta, muitos desenhos a lápis, e com o cuidado de uma professora que apresenta de forma organizada seu planejamento para cada dia de aula. Esses espaços que se intercalam na escrita testemunham que, na verdade, a estrutura acadêmica não existe separadamente do movimento pedagógico diário da universidade. Esta escrita demonstra um pensar, que é vida pulsante, presente nas linhas traçadas dos currículos, ou seja, que todo o planejamento, que fica no papel e no que chamamos “grade” curricular, deve ser vivido no cotidiano acadêmico. É desta vida que trata a formação.

Ao abrir um dos cadernos[5], dentro dele estava, como perdida dentre as páginas escritas, uma folha seca, de um verde desbotado, cuja cor, parte de seu verde, tinha passado para a folha de papel, deixando sua marca (imagem 1). Uma pequena folha

[5] Caderno de anotações de Myriam Anselmo – com registros de novembro/1980 a dezembro/1982.

seca no meio de um caderno manuscrito. Uma simples folha, mas com tantos significados, de vivências, de memórias, de mensagens implícitas, deixadas – sem grandes pretensões para o futuro – nas páginas escritas à mão, num caderno de planejamento de aulas, um diário de bordo, revelador de um cotidiano pedagógico e administrativo, cujos temas, problemas e provocações nos aproximam muito do que nós hoje vivenciamos neste cotidiano atual.

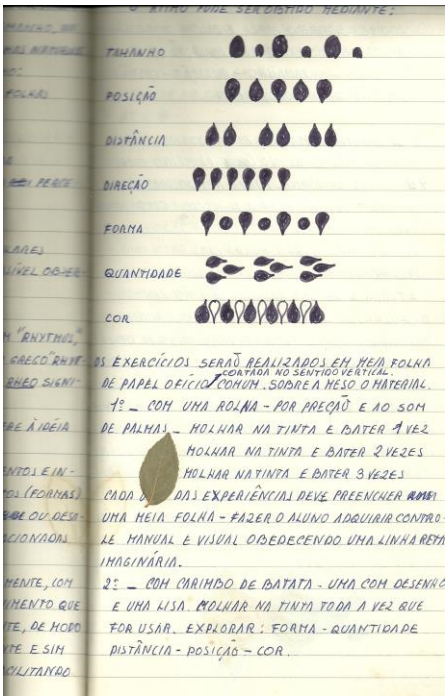
Figura 1 – Folha seca em caderno de planos de aula de Myriam Anselmo (texto de 1982)



Fonte: Caderno de anotações de Myriam Anselmo.

A primeira impressão foi a de acaso, uma folha que ficou guardada sem intenção. Mas logo percebi que havia um grande sentido naquela folha e que todo um pensamento e planejamentos de aulas foram feitos a partir dela, pois na mesma página estava um texto e uma sequência explicativa que utilizava a folha para exemplificar o ritmo na composição.

Figura 2 – Folha seca e texto explicativo de como obter o ritmo na composição, em caderno de planos de aula de Myriam Anselmo (texto de 1982)



Fonte: Caderno de anotações de Myriam Anselmo.

Além do conteúdo que este caderno traz, começo a refletir a partir dele mesmo, do suporte que envolve uma escrita, uma documentação, uma narrativa muito íntima no sentido de um diário com o qual conversamos e confessamos nossos sonhos e nossas decepções, as realizações, as conquistas e as desilusões também do cotidiano. A escrita à mão nos desloca no tempo, antes do computador, antes do email, das mensagens e textos descartáveis de hoje. A tecnologia nos afastou de certa pessoalidade expressas nestes documentos manuscritos. Também tirou de certo modo a autoria, do traço escrito, da caligrafia, sobreposta pela máquina que digitamos, das impressões que nos distanciam do gesto da escrita e da marca manual no papel. O caderno manuscrito traz uma nostalgia do tempo que guarda consigo.

Ao mergulhar neste documento, vou confirmando algumas considerações: em primeiro lugar, que existe uma estrutura na instituição de ensino da qual não se pode prescindir e que, cotidianamente, temos que enfrentar; segundo, que a base pedagógica está absolutamente ligada à estrutura físico-administrativa da instituição.

A partir disso, pergunto: qual seria o papel do ensino da arte hoje, dentro e fora do espaço acadêmico? Acredito que a formação de professores passa pelo convívio

cotidiano também do grupo de que fazemos parte, aprendemos com nossos colegas, e isso é o que melhor define a formação continuada: dia a dia continuamos nossa jornada de aprendizagem, num cotidiano que vai dando significado ao nosso fazer. E esse cotidiano, como define Fernando Hernández (2007), demanda que se desenvolva uma percepção aguçada para ver o novo no "mesmo", ou seja, o mundo é o mesmo todos os dias, as pessoas são as mesmas, ou pensam ser, o segredo está em perguntar "quem vê?" e "o que vê?". Aquele que se coloca num estado de predisposição para ver o novo vai sempre buscar outras formas de significação, não vai se acomodar com os significados dados e vividos no dia-a-dia pelo senso comum. Ao contrário, o cotidiano vai ultrapassar o sentido de mesmice para dar-nos novos olhares, outras formas de significar, desde que estejamos prontos para esta abertura para o mundo.

Assim, vejo o legado de Myriam Anselmo como motivador, inspirador de mais fazeres, de mais vida, de mais motivos para seguirmos, darmos continuidade e para contagiar a outros com arte. Dentre suas anotações de compras, consertos e a demanda por verbas para a aquisição de um prédio para o ILA (Instituto de Letras e Artes), as questões pedagógicas sempre aparecem articuladas. Vemos que em seus objetivos para os "próximos dias" está presente a articulação das ações de ensino, pesquisa, extensão junto a equipamentos, material, pessoal e espaço, o que mostra que sempre teve a visão de que a estrutura acadêmica e a base pedagógica devem andar juntas.

> Dia 01 de julho de 1981 – considerações em face a uma mudança de período letivo e a aquisição do prédio próprio do ILA – Mente – Mentes – Mentalidades – Vinculando a função ao espaço e considerando que para agir é preciso espaço, vejamos as providências cabíveis para a direção nos próximos dias, quanto ao: 1- Ensino; 2- Pesquisa; 3- Extensão; 4- Pessoal; 5- Material, equipamentos; 6- Espaço (Caderno de anotações de Myriam Anselmo - nov./1980 a dez./1982).

No encaminhamento dos itens citados, Myriam traz um estudo de reestruturação de todos os cursos do ILA, em termos de conteúdo, estrutura e avaliação, e considera as tarefas que compete a um Colegiado de Curso:

> Um Colegiado por curso deverá ter condições de: atualizar constantemente o currículo de acordo com o meio; Manter os alunos atualizados com os eventos realizados no país e fora do país; Organizar o preparo,

> acompanhamento e a integração do alunado com os trabalhos com a comunidade através da extensão; Manter-se atento para com o mercado de trabalho aprimorando o nosso aluno – o formado e o em formação – propiciando uma constante melhoria através de cursos, seminários, encontros, excursões (...) (Caderno de anotações de Myriam Anselmo, dia 01/07/1981).

Ela propõe, em sua análise do contexto da universidade, que as Graduações dos Cursos de Bacharelado em artes passem a ser constituídos em separado (Pintura; Escultura e Gravura) para que os mesmos se fortaleçam, considerando que Pelotas tem condições e demanda para formar mais artistas e o ILA tem "espaço e gente para implementar o fazer artístico". Em seus estudos, Myriam Anselmo propõe que os cursos de Artes Plásticas tenham uma parte do currículo básico em comum; que cada aluno faça no mínimo uma mostra individual avaliada por docentes e que no fim da Graduação o aluno tenha, pelo menos três trabalhos que caracterizem sua poética, devendo esta produção passar por uma banca de avaliação. Esta proposta, pensada em 1980, está na origem dos atuais TCCs (trabalho de conclusão de curso). Vejo que o TCC é um modo de qualificar a formação do aluno, fazendo-o não apenas elaborar um texto como resultado de pesquisa, mas principalmente faz com que haja um aprendizado no modo de pesquisar, de estudar, de elaborar textos e de expor seu pensamento.

Para criar um elo entre os Cursos e ter um espaço para pensar a relação pedagógica no ILA, Myriam propôs a criação de um Núcleo de Apoio Pedagógico, vinculado aos cursos e departamentos que possa dar acesso a documentos fundamentais da área de artes, de outras universidades brasileiras, bem como orientações de órgãos e instituições que possam dar o apoio nas metodologias de ensino como CAPES, MEC, etc. Este Núcleo seria responsável por pensar a qualidade dos cursos. Ligada ao Núcleo, a Biblioteca setorial devia ser constituída de modo a possibilitar um acervo específico de arte e de qualidade com livros, revistas, periódicos fundamentais ao ensino das artes. A Extensão é pensada como fundamental para a melhoria do ensino, e deve ter sua prática junto à comunidade e às escolas, com oferta constante de atividades artísticas em espaços dentro e fora da UFPel.

Myriam também esboça como um rascunho, no Caderno de 1980 a 1982, a ideia de uma escola de arte infantil, a qual fica entre pontos de interrogação, refletindo

um “como fazer?” Estas reflexões e esta pergunta percebo que estão presentes nestes registros escritos de Myriam Anselmo, assim como estes esboços foram a base para um curso oferecido a um grupo de professoras da rede estadual de ensino de setembro a dezembro 1982, que teve a participação de vários professores[6] e alunos do Instituto de Letras e Artes, os quais estavam sempre presentes nas atividades de ensino e de extensão de modo interdisciplinar (com as áreas de música, teatro, artes visuais).

Um dos professores do atual Centro de Artes, José Luiz Pellegrin – que foi aluno de Myriam e que participou ministrando aulas neste curso de 1982 – faz o relato desse envolvimento com as atividades, desde as aulas até os cursos de extensão, e percebo que estes eventos são promotores desta formação continuada, e transformadores de metodologias de ensino, na medida em que este envolvimento com a comunidade e com professores da rede de ensino provocava também que os formadores estivessem em permanente processo de criar novos caminhos para o ensino. Marie Christine Josso relaciona a formação com as experiências, a partir das quais as identidades e nossa subjetividade se constituem e se transformam.

> Dado que todo e qualquer objeto teórico se constrói graças à especificidade da sua metodologia, o mesmo também se passa com o conceito de formação, que se enriquece com práticas biográficas, ao longo das quais esse objeto é pensado, tanto como uma história singular, quanto como manifestação de um ser humano que objetiva as suas capacidades autopoiéticas (...) Formar-se é integrar numa prática o saber-fazer e os conhecimentos, na pluralidade de registros. (JOSSO, 2010, p. 35)

E como Fernando Hernández (2007) diz, é no cotidiano que precisamos ser catadores de novos sentidos, de novos caminhos para significar em arte. Do mesmo modo, percebo que o professor Pellegrin teve nas aulas com Myriam um ambiente de formação criativo e criador de pensamentos e de fluir da arte. Do legado de Myriam Anselmo, nas propostas tanto de aulas como de cursos de extensão, é possível

[6] Participaram deste Curso cerca de 80 professores da rede estadual de ensino de 1 a 4 série do Ensino Fundamental. As aulas foram ministradas por Myriam Anselmo (Depto de Artes Visuais); José Luiz de Pellegrin (Depto de Artes Visuais); Cecy Bonat Hirsch (Depto de Música e Artes Cênicas) e Cândida Isabel Madruga da Rocha (Depto de Estudos da Arte, Letras e Comunicação), com coordenação da Profa. Angela Maria Sinotti Rocha Gonzales (Depto de Estudos da Arte, Letras e Comunicação).

perceber uma visão de formação que relaciona o meio; o mercado de trabalho, as visualidades do cotidiano; as questões sociais e as demandas da arte.

> Esse olhar, que revisita o saber no circuito cultural e a respostas às demandas que o mercado impõe, era explorado como aplicação dos princípios que integravam o conteúdo das disciplinas e como modo de instaurar uma ética do trabalho que permitisse, a partir da experiência artística, instaurar um lugar para desenvolver habilidades e capacidades que pudessem refinar a percepção e educar os sentidos. O germe da inclusão social sempre permeou essa orientação que presume o fazer e o saber enquanto marcos de um sistema que valoriza a memória, os afetos, os cuidados e a potência da realização. Revela também um repertório e um saber do professor que é da ordem da vivência, aqui vivência como experiência. Um saber que se constitui enquanto realiza e repete o fazer, e faz tanto, que se diferencia pela repetição. Esse viés da inclusão definiu com o tempo o perfil extensionista, que caracteriza até hoje a área de arte. (PELLEGRIN, 2015)

Concordo com Josso que a abordagem biográfica pode ser um bom lugar para perceber aspectos relevantes das situações educativas, para ela “a experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: o saber-fazer e os conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação” (2010, p. 36). E, nesse sentido, podemos verificar que a experiência e as práticas de ensino pelas quais passamos, são tão formadoras quanto o conteúdo formal das disciplinas. A vivência de um cotidiano que proporcione o questionamento constante do “como fazer?” é desafiador, pois, ao darmos uma resposta, não percebemos, mas uma transformação aconteceu.

> A experiência de ensinar e aprender se regia por uma espécie de compreensão e certeza de que o lugar de trabalho deverá ter características de acolhimento. O espaço de trabalho se ordena pelo cuidado com os materiais, com a adequação ou apropriação dos instrumentos e a exploração da linguagem se dá pela singularidade da solução que a própria experiência incita. (...) A cada aula as motivações eram diferenciadas e os espaços poderiam ser ampliados; do espaço formal para a rua; da reconfiguração do espaço formal para a simulação de um espaço de trabalho que fosse representativo para o grupo ou para possíveis profissões, em que o exercício de relações sociais e de saberes pudessem ser praticados: da feira ao protesto na rua. (...) Traziam implicados nessa vivência a memória afetiva, o domínio técnico, a capacidade expressiva, a experiência social e a fluência para agir e reagir às novas circunstâncias por cada integrante. (PELLEGRIN, 2015)

Assim, ao realizar esses encontros com pessoas e com seus textos, reveladores de um tempo enriquecedor de vida como formadores, espero poder registrar algo do que foi a vida e o ensino das artes deste Centro de Artes, desde as

suas origens, principalmente por meio dos rastros destes professores que deixaram sua marca, seus sonhos, seus afetos e realizaram obras, proporcionaram grandes momentos de ensino, de testemunho de vida, de dedicação à instituição acadêmica e inventaram um cotidiano múltiplo de visualidades, com o qual nos comprometemos a dar continuidade.

Referências

ARQUIVO DO CENTRO DE ARTES**.** UFPel, Pelotas.

BARBOSA, Ana Mae. *História da Arte-Educação***.** São Paulo: Max Limonad, 1986.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem do ensino da arte:* anos oitenta e novos tempos**.** São Paulo: Perspectiva, 1991.

BERGSON, Henri. *Memória e vida*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BIASOLI, Carmen Lúcia Abadie. *A formação do professor de arte: do ensaio ... à encenação.* 3. ed. São Paulo: Papirus, 2007.

BOURDIEU, Pierre. *Homo academicus.* Florianópolis: Editora da UFSC, 2013*.*

CADERNO DE ANOTAÇÕES DE MYRIAM ANSELMO - nov./1980 a dez./1982.

CADERNO DE ANOTAÇÕES DE MYRIAM ANSELMO – 1983

FRANCO, Janice Pires Corrêa. *Memória de Marina*. Pelotas: Editora Livraria Mundial, 2008.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Catadores da cultura visual***.** Porto Alegre: Mediação, 2007.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação.* Coleção Pesquisa AutoBiográfica: Paulus/EDUFRN, 2010.

LIPMAN, Matthew*. A filosofia vai à escola*. São Paulo: Summus, 1990.

PELLEGRIN, José Luiz de*. Relato.* Texto digital, não publicado, maio de 2015.

SILVA, Ursula R. da; LORETO, Mari-Lúcie. *História da arte em Pelotas:* a pintura de 1870 a 1980. Pelotas: EDUCAT, 1996.

Ursula Rosa da Silva

Possui Licenciatura Plena em Filosofia pela Universidade de Caxias do Sul (1988), Mestrado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1992), Doutorado em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2002) e Doutorado em Educação (UFPel/2009). Professora Associada na Universidade Federal de Pelotas, desde 1995. Diretora do Centro de Artes da UFPel, desde 2013. É professora do Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Artes Visuais (PPGAV-UFPel), do qual é coordenadora adjunta, atuando na linha de Ensino da Arte e Educação Estética.

E-mail: ursularsilva@gmail.com

Currículos: http://lattes.cnpq.br/2360365860775097

Recebido em 30 de março de 2016
Aceito em 17 de julho de 2016

ISSN 2357-9854

Arte como experiência: ensino/aprendizagem em Artes Visuais

Fábio Wosniak (Universidade do Estado de Santa Catarina — UDESC, Florianópolis/SC, Brasil)

Jociele Lampert (Universidade do Estado de Santa Catarina — UDESC, Florianópolis/SC, Brasil)

RESUMO — Arte como experiência: ensino/aprendizagem em Artes Visuais — Este artigo apresenta reflexões acerca dos conceitos de arte como experiência e os processos de ensino/aprendizagem em artes visuais, tangenciando os campos da Arte, Arte-Educação e o ensino da pintura. Seu principal eixo consiste na abordagem metodológica que vem sendo pesquisada no Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke e nas aulas de Graduação e Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).
PALAVRAS-CHAVE
Arte como experiência. Ensino/aprendizagem em artes visuais. Arte. Arte-Educação.

ABSTRACT — Art as experience and the teaching/learning processes in visual arts — This article presents some reflections on the concepts of art as experience and the teaching/learning processes in visual arts, touching on the fields of Art, Art Education and teaching of painting. Its main axis consists of the methodological approach that has been researched by the Apotheke Painting Studio Study Group and the Undergraduation and Graduate Studies in Visual Arts at Santa Catarina State University (UDESC).
KEYWORDS
Art as experience. Teaching/learning in the visual arts. Art. Art Education.

> *Deveria ser igualmente corriqueiro saber que a compreensão estética parte do solo, do ar e da luz dos quais brotam coisas esteticamente admiráveis.*
> *John Dewey*

Refletir sobre o processo de ensino/aprendizagem no contexto do ensino superior requer compreender que a pesquisa em Arte e Arte-Educação envolve fazer perguntas e procurar respostas que possibilitem o entendimento sobre como produzir, estudar e ensinar arte. De acordo com Sullivan (2005), os educadores geralmente procuram adaptar práticas tradicionais de pesquisa das ciências humanas na elaboração dos métodos de investigação. Por exemplo, no início dos anos 1960, arte-educadores empreenderam esforços para a validação de uma teoria de campo (ARNESTINE, 1965; ECKER,1965; EFLAND e EISNER,1964; e KAUFMAN, 1959). A questão principal pairava sobre a Arte como disciplina, e se era possível construir um

arcabouço teórico sobre os quais as estruturas exploratórias de conhecimento poderiam ser sustentadas. Anos mais tarde, o uso de métodos de pesquisa qualitativos em pesquisa educacional encontrou espaço na Arte-Educação (BRESLER, 1994; CHALMERS, 1981; EISNER, 1985 e 1991; MAY, 1993; STOKROCKI, 1997). Assim, os esforços em torno de fundamentar a adequação da teoria de Arte-Educação forneceram referências para o professor, como uma fonte de conhecimento confiável, e para a prática em sala de aula e a comunidade, como bases viáveis para reflexões de pesquisa. Essa aproximação fundamentada foi percebida como forma de avaliar mais de perto a autenticidade de aprender e ensinar arte. Como resultado, é notável que as concepções de Arte-Educação mudaram, assim como os seus métodos, formas e modelos de pesquisa foram (ou estão sendo) adequados.

Para Pareyson (2001), há três definições de Arte, que compreendem o campo do saber e a área do conhecimento. São definições tradicionais, que se justapõem e coexistem: Arte como fazer, como conhecimento e como expressão. Em diferentes momentos da História da Arte, o pensamento acerca do conceito de Arte multiplicou-se, e assim estendeu-se seu sentido. “Estas diversas concepções colhem caracteres essenciais da Arte, conquanto não sejam isoladas em si e absolutizadas.” (PAREYSON, 2001, p. 22)

A filosofia de Pareyson revela que o aspecto mais relevante da Arte é o realizativo, que vai ao encontro da iminência das ideias de “forma” e “formatividade”. Contudo, o autor ressalta em sua teoria da estética que toda atividade humana possui lados que envolvem o fazer e o pensar, compreendendo obras especulativas que abrangem ética e estética. Pareyson esclarece que se a Arte é expressão, é produto da inteligência laboriosa; se é fazer, é reflexo da invenção; e se é conhecimento, ressoa as experiências.

Já a filosofia da Arte como experiência de Dewey (1934) revela que o trabalho artístico perpassa todo o organismo humano, iniciando no devaneio e na produção imaginativa. Porém, necessita de ordenação, ou seja, requer que o artista domine conhecimentos específicos – de natureza técnica, relacionados ao fazer artístico. O filósofo, no desenvolver de sua teoria, comenta sobre a tomada de consciência no processo da experiência estética. Ela consiste em ter o conhecimento de todo

processo de elaboração da obra de arte – da imaginação à técnica. A filosofia de Dewey centra-se principalmente em torno da experiência estética, que é intimamente ligada ao ato criador. Para o autor, a experiência estética é a forma mais elaborada de apreender conhecimento, pois unifica e potencializa processos de inteligência. O estético, como afirma Dewey, unifica o desenvolvimento “esclarecido e intensificado de traços que pertencem a toda experiência normalmente completa” (DEWEY, 2010, p. 125).

Nesta perspectiva, os dois filósofos convergem para uma concepção de produção em Arte que não dicotomiza o fazer do pensar. Tampouco os autores demonstram que o fazer em arte é uma produção de qualquer devaneio da imaginação - a sua execução faz parte de um projeto laborioso, perpassando regras e técnicas. Ali a execução e criação se fundem, a produção não consiste exclusivamente no resultado da imaginação e muito menos na execução de um projeto com materiais. A obra de arte é sempre um desafio ao pensamento, pois evoca materiais e a sua organização através da imaginação.

Outro autor que trata da relação entre Arte e técnica é Alberto Tassinari (2001). Em seu texto “A obra de arte e o espectador contemporâneo”, Tassinari apresenta essa relação e a condição da artisticidade da obra de arte em seu processo de elaboração e conclusão. O autor trata inclusive de objetar que a artisticidade não é revelada exclusivamente pelo espectador, ou pelo artista e o seu fazer como núcleo, visto que na fase de formação da arte moderna ela ganha espaço no pensamento estético. Contudo, nesta perspectiva de reflexão, existe um pensamento acerca da produção do espaço moderno, para que esta apreensão da artisticidade possa também ser atribuída pelo espectador. Tassinari evoca o pensamento de que a artisticidade da obra não sugere dons artísticos, mas sim uma compreensão de que diante de uma obra pronta há um processo anterior inteiramente responsável por ela. É também essa artisticidade proporcionada por uma obra de arte a responsável pela experiência estética, da qual irão emergir teorias modernas do fazer artístico (TASSINARI, 2001).

Desta forma, a abordagem metodológica que vem sendo pesquisada e desenvolvida semanalmente no que se refere ao ensino da pintura no Grupo de

Estudos Estúdio de Pintura Apotheke, que se estende para a Graduação e Pós-Graduação em Artes Visuais, segue reflexões da Educação como reconstrução da experiência (DEWEY, 2010). Compreende-se que experiência não é algo que se oponha à natureza, pela qual se experimenta ou prova a natureza. Pelo contrário, a experiência é uma fase da natureza, podendo ser uma forma de interação, pela qual dois elementos entram (situação/contexto e agente/sujeito), e são assim modificados. Seguindo o pensamento de Teixeira e Westbrook (2010, p. 37), "não é possível separar vida, experiência e aprendizagem, pois simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos". Nesta perspectiva, a experiência educativa é uma experiência inteligente (intelectual) da qual participa o pensamento. É através dele que se passa a perceber as relações e a continuidade antes despercebidas. Ou seja, de acordo com Dewey (1971), o conceito de Educação é definido pelo processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual atribui-se sentido e que habita as escolhas futuras.

Compreendendo Arte e Arte-Educação como experiência, procuramos instaurar em nossas práticas educativas metodologias que dialoguem, mas que também avancem para uma reflexão crítica do contexto e do próprio sujeito, que pesem o ser artista, professor e pesquisador.

Ao vincular estágios sobre a introdução e o processo pictórico a disciplinas da Graduação em Artes Visuais, especificamente disciplinas sobre o ensino das Artes Visuais - como cultura visual – torna-se evidente que além de conhecer as técnicas (teorias metodológicas) e os conteúdos (História da Arte), os estudantes, principalmente os da Licenciatura, desenvolverão uma reflexão crítica sobre a produção em Arte, e não exclusivamente sobre o Ensino de Arte. Tal condição, a de uma reflexão crítica sobre a prática docente em Artes Visuais, é gerada somente pelo condicionamento e articulação entre teoria e prática, no que confere de fato ação - saber/fazer - e sobretudo sentir/pensar. Sendo assim, uma das metodologias do Grupo de Estudo Estúdio de Pintura Apotheke que tem sido levada às aulas da Graduação e Pós-Graduação em Artes Visuais consiste em partir de projetos práticos que envolvem exercícios de processos plásticos e resolução de problemas, sempre baseados em exemplos de artistas. Os projetos são desenvolvidos de forma

processual com finalidade avaliativa, e os critérios são observados em cada etapa do trabalho. Não há separação entre quem ensina e quem produz, no sentido da reflexão crítica como condição de uma formação artística, tanto para os professores quanto para os artistas. Ancoramos nossa prática no sentido inverso: partimos do estudo de teorias, dos exemplos de artistas, e adensamos o processo de construção plástica para a resolução de problemas de pesquisa, com base em Arte. Buscamos compreender que o eixo gerador do fazer artístico é o trabalho e uma potência para a problemática da pesquisa que engendra o pensamento do artista-professor.

O espaço físico é o que ambas as instâncias (teoria e prática) têm em comum: tanto as aulas quanto os projetos são realizados no ateliê de pintura da Universidade. Isso evidencia uma descontinuidade no que tange sobretudo à Pós-Graduação, não somente do sentido de possibilitar o desenvolvimento de estudos práticos, mas principalmente da real articulação entre a teoria e a prática. O desafio de teorizar a prática (do estúdio de Arte) requer, conforme Sullivan (2005), a construção de uma estrutura robusta e defensiva para considerar a relação entre as teorias e as práticas que fornecem o conhecimento sobre como a Arte pode ser estudada/produzida e ensinada/aprendida. Sobre a relação entre teoria e prática, fundamentamos nossos estudos a partir das seguintes reflexões:

- em primeiro lugar, a identificação de um percurso de questões teóricas e uma ampliação do componente relevante para evidenciar a noção de que a prática artística é um esforço de multidisciplinaridade ancorada no fazer arte;

- apenas uma estrutura pode servir como fórum para considerar debates no campo e assegurar que os limites que constroem discussões em curso são assuntos para revisão contínua;

- estudos de pesquisa que são aceitos podem ser fixados e criticados no domínio particular de teoria e prática;

- as mais recentes abordagens para pesquisa, como o uso de métodos visuais (BANKS, 2001; EMMISON; SMITH, 2000; PINK, 2001; ROSE, 2001) e análise qualitativa de dados por computador (FIELDING; LEE,1998; GAHAN;

HANNIBAL, 1998; TESCH, 1990), podem ser avaliados em termos do domínio da teoria e prática em Arte-Educação;

- finalmente, a estrutura oferece a possibilidade de a prática artística ser prontamente traduzida para outras disciplinas do discurso da pesquisa se o propósito o exigir. Desta maneira, a cultura da pesquisa permanece fundamentada nas teorias e práticas de arte.

Partindo do contexto de que todo objeto artístico poderá ter dimensões políticas, discursivas e pedagógicas, compreende-se a pratica no ateliê de pintura como processo de um fazer criativo, onde inclui-se a reflexão crítica e a produção plástica por meio da experimentação — e vice-versa — e concebendo que a pintura poderá ser uma representação imaginária, mas também que incontestavelmente denota derivações sobre a estética. Neste sentido, a pintura não é uma técnica, e sim uma tradição, pois seu saber/fazer também é um saber/julgar, ou formas de saber pensar, conforme Duve (2012, p. 147).

O Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke[1] tem produzido oficinas e micropráticas, para além de exposições. Aquelas ressoam o uso da referência de Dewey (1934) com o fazer pictórico — no sentido de evidenciar o conceito de experiência pelo processo de ensino/aprendizagem —, visto que a pintura é tida como eixo gerador do pensar e do fazer, do saber/sentir. Adicionalmente, além dos projetos finalizados que adentram escolas e outros ateliês, o Grupo instaura redes e conexões com outros projetos.

[1] O Estúdio de Pintura Apotheke deriva suas ações de extensão, oferecendo oficinas de pintura, minicursos com prática artística, conversas com artistas-professores, aulas abertas e ações que visam oportunizar a prática pictórica. O objetivo é propiciar o estudo de processos pictóricos, bem como da possibilidade de ensino que envolve a pintura, não como meio tradicional, mas sim em um campo expandido. Desta forma, o espaço do estúdio torna-se ampliado para práticas que envolvem a investigação artística no ensino e no processo de criação. As ações são desenvolvidas e organizadas em parceria com os participantes do Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke (UDESC), do Grupo de Pesquisa [Entre] Paisagens e são idealizadas, criadas e produzidas pela professora Dra. Jociele Lampert (DAV/PPGAV). Fonte: <http://www.apothekeestudiodepintura.com>.

Desta forma, a concepção metodológica artística paira sobre o ensino e a pesquisa no campo das Artes Visuais, pois a pergunta que nos move é: “Onde está a Arte na Arte-Educação?”

Em disciplinas voltadas para o Ensino de Graduação, tanto para a formação pedagógica quanto para a formação artística, trabalha-se na produção de imagens e sons que compreendem o território artístico no sentido da apropriação ou colagem (conceitual). Assim, objetiva-se formas de desenhar, publicar e fazer investigação, combinando essas qualidades à criação artística e à reinvindicação em formas de pesquisa ou projetos artísticos. Investigar problemas educativos por meio da criação artística, ou mesmo pesquisar problemas artísticos por meio da própria linguagem artística, é uma forma de responder à pergunta que nos move. Tais questões podem assemelhar-se a abordagens como a investigação baseada em Arte, ou mesmo a questões que permeiam a A/R/Tografia. No entanto, nossas reflexões sobre as concepções didático-pedagógicas decorrem dos estudos da Arte como experiência.

Apesar de a filosofia da Arte como experiência de John Dewey ter sido elaborada no século passado, sua teoria continua relevante para pensar a Arte-Educação contemporânea e principalmente a relação entre o ser artista e o ser professor. A filosofia da Arte como experiência defendida por John Dewey compreende que a Arte envolve todo o organismo humano de maneira mais significativa, mais do que a Ciência (DEWEY, 2010). Esse envolvimento implica as características mais complexas e elvadas do pensamento.

Nos estudos de Shusterman (1998) sobre a obra de arte como experiência, o autor indica que

> [...] Dewey sutenta, portanto, que a arte – modo de atividade carregado de significações passíveis de serem imediatamente possuídas e apreciadas – é o ponto culminante da natureza, e a ‘Ciência’ é a servidora que conduz os eventos naturais a esse feliz resultado. (SHUSTERMAN, 1998, p. 241)

O que Dewey vai defender em toda sua teoria, além de ressaltar a importância da experiência estética como fundamental para o desenvolvimento humano, é não destituir o pensamento intelectual da imaginação e da criação. Dewey ressalta que

tanto a Arte como a Ciência são frutos de elaborações humanas sofisticadas, que ambas podem suscitar uma experiência estética em seus praticantes.

Artes Visuais como Experiência ou o pensamento de Dewey como Base Teórica[2]

> *Desde há muito tempo que já não se fala com a experiência, a partir da experiência, desde a experiência. Só são ditas algumas poucas coisas acerca da experiência. Fala-se muito, e em todos os tons imagináveis, acerca daquilo que acontece, daquilo que ocorre.*
> *Carlos Skliar*

A obra de John Dewey, *Art as Experience*, publicada e originalmente editada por Jo Ann Boydston (1934), teve sua tradução para a língua portuguesa em 2010, pela Editora Martins Fontes. Antes da publicação do pensamento filosófico de Dewey sobre uma Filosofia da Arte no Brasil, o autor já era precursor das reformas de ensino em diversos estados brasileiros. Diante dos debates acerca do pensamento deweyano para a Educação, é relevante colocar que seus estudos sobre Educação e Arte, embora tenham sido formulados antes da primeira metade do século XX, continuam expressivos para a contemporaneidade. Isso se dá tendo em vista que uma de suas ideias expoentes é a de que "a arte é o *locus* paradigmático dos valores, e a criação e o prazer advindo da arte são o protótipo dos objetivos dignos da condição humana" (DEWEY, 2010, p. 10).

A filosofia pragmática de Dewey não se refere exclusivamente à ação, mas o que o autor deflagra nesta corrente pragmática é uma teoria filosófica do pensamento e do sentimento, onde o pensamento norteia a ação e o sentimento reconhece as consumações dispostas por ela – uma conscientização unificada pelo sentir e agir. John Dewey foi o filósofo norte-americano mais relevante da primeira metade do século XX. Seu pensamento baseava-se principalmente na convicção moral de que "democracia é liberdade" – uma sociedade democrática prepara todos os indivíduos, de maneira igualitária, assegurando seus benefícios por meio de formas variadas da vida associada. Nessa perspectiva, a educação deve proporcionar aos sujeitos um interesse sobre as questões sociais e culturais, inerentes ao espírito humano,

[2] Esta seção é composta de excertos da dissertação de Mestrado de Fábio Wosniak (2015).

permitindo assim que as mudanças sociais aconteçam sem ocasionamentos de desordem (DEWEY, 1959).

Para o filósofo, a configuração da disposição humana pode ser possível diante de diversos agentes, mas a escola, segundo o autor, ainda é o espaço-chave para que uma filosofia da experiência se concretize como uma “realidade manifesta”. Uma filosofia da experiência no âmago da Educação exige que professores sejam conhecedores exímios do seu processo de aprender, e que estejam com seus conjuntos de práticas em constante estado de reflexão. Caso contrário, corre-se o risco de que sua prática pedagógica não passe de um aglomerado de dogmas sem qualquer exame crítico (DEWEY, 2011). Dessa forma, Dewey sustenta a ideia de que nenhuma reflexão sobre processos educacionais é viável sem levar em conta os contextos nos quais estes estão inseridos.

No tocante à Arte, Dewey apresenta questões relevantes para os professores. Em uma publicação de 1998, o autor se pergunta como a Arte “ajudaria a viver melhor a vida cotidiana. Ele [Dewey] se pergunta: como professores de todas as áreas poderão fazer uso de “lições” de arte (entendidas em termos experienciais) para melhorarem o seu ensino?” (BARBOSA, 2001, p. 20-21).

A prerrogativa mais importante para pensarmos na atualização do conceito de experiência cunhado por Dewey é a de recusar as verdades absolutas e as dicotomias. Dewey defende um princípio de continuidade em toda sua filosofia, onde essa continuidade confere uma unidade, que nada se aproxima de imutabilidade. Para Dewey, unidade implica flexibilidade e continuidade de interações (AMARAL, 2007).

Amaral (2007, p. 39) explica que a unidade na teoria deweyana trata

> (...) de uma unidade apoiada na flexibilidade das interações e aqui poderíamos perfeitamente acrescentar a palavra “sociais”, sem que com isso estivéssemos prejudicando a clareza do pensamento do autor, mas, pelo contrário, reforçando-a. Trata-se ainda de uma unidade que pressupõe a diversidade e poderíamos igualmente acrescentar, dos “espíritos”, sem incorrer em qualquer distorção do seu pensamento.

A unidade presente na filosofia de John Dewey une a relação do indivíduo ao meio, aquela entre o homem e o mundo. Compreender o conceito de unidade presente

na filosofia deweyiana torna-se fundamental para apreender o conceito de Arte como experiência e de Estética. Dewey não abandona as qualidades holísticas, historicistas e organicistas na sua filosofia. O autor busca as “origens estéticas nas necessidades naturais, na constituição e nas atividades do organismo vivo” (SHUSTERMAN, 1988, p. 233). A estética pragmatista de John Dewey, segundo Shusterman (1988, p. 231), “ocupa a posição ideal para reorientar e revigorar a filosofia da arte contemporânea”. De acordo com o primeiro, “as oposições entre mente e corpo, alma e matéria, espírito e carne originam-se todas, fundamentalmente, no medo do que a vida pode trazer” (DEWEY, 2010, p. 89).

Assim, já vemos esboçada uma contraposição com as teorias dualistas (corpo x alma, teoria x prática), ou seja, com aquelas teorias estéticas onde os valores principais eram os de praticar distinções entre Arte e Vida. Dewey considera a criatura viva em toda a sua totalidade, cabendo uma filosofia que compreenda a articulação do homem com o seu meio, onde a experiência é a “chave-mestra” para revelar a vitalidade unificada da experiência singular e estética entre o homem e a Arte.

A noção de Arte presente na obra de John Dewey reside na relação que a criatura viva tem com seu ambiente, o naturalismo deweyiano torna-se necessidade para toda obra de Arte. Neste sentido, a função da Arte é unificar a vitalidade consciente presente na vida humana, pois as obras de Arte qualificadas não geram experiências estéticas especializadas — elas aprimoram a percepção, a comunicação, originando fontes de energia e inspiração. A experiência estética é a responsável por ampliar e aprimorar todas as inquietações humanas. Shusterman (1998, p. 238) explica que a função da Arte para Dewey:

> (...) não reside em algum fim particular, especializado, mas sim em satisfazer a criatura viva de maneira global, servindo a fins variados e, acima de tudo, aumentando a nossa experiência imediata, que nos revigora e vitaliza, assim, a realizar qualquer fim que busquemos.

Para John Dewey, a arte deveria se situar ao lado das coisas da experiência comum da vida. Ela deveria ser inserida em um contexto diretamente humano, ao contrário de ser relegada exclusivamente aos museus ou galerias, compartimentalizada em teorias que distanciam as experiências estéticas da vida

cotidiana - ou seja, do prazer pessoal que, segundo o autor, está próximo às coisas da natureza como o ar, o solo, a luz, as flores. As coisas esteticamente admiráveis brotariam desses lugares (DEWEY, 2010).

A Filosofia da Arte defendida por Dewey reestabelece a união entre as formas mais sofisticadas do artístico com os sentimentos mais ordinários da vida humana. A constante interação entre sujeito e ambiente, juntamente com os resultados dessa relação, será o que constituirá uma experiência. Na relação entre a Arte e a Estética, o filósofo afirma que o trabalho poético, desenvolvido em uma perspectiva da filosofia da experiência, seria o clímax da sofisticação entre a união dos saberes afetivo, intelectual e prático (DEWEY, 2002). Na perspectiva do filósofo, as Artes oferecem vitalidade e aprofundam o conhecimento das experiências acumuladas, porque

> [t]oda arte envolve órgãos físicos, como o olho e a mão, o ouvido e a voz e, no entanto, ela ultrapassa as meras competências técnicas que estes órgãos exigem. Ela envolve uma ideia, um pensamento, uma interpretação espiritual das coisas e, no entanto, apesar disto é mais do que qualquer uma destas ideias por si só. Consiste numa união entre o pensamento e o instrumento de expressão. (DEWEY, 2002, p. 76)

É justamente na integração entre o pensamento e o instrumento de expressão que se pode esboçar uma ideia do que o autor nos comunica a respeito da experiência singular/estética. A experiência para Dewey é um processo do viver que se relaciona de maneira intensa e contínua entre o mundo e o sujeito. Dessa relação brotam conflitos, resistências, impressões. Destes elementos, por sua vez, emergem as experiências, envoltas em ideias e emoções. É, portanto, neste conceito instaurado por Dewey que uma filosofia da experiência para a Arte/Educação contemporânea torna-se pertinente.

A experiência singular é também uma experiência estética, tendo em vista que em ambas as experiências há consumação, e nunca cessações - como no caso de uma experiência intelectual. Neste sentido, a experiência intelectual é diferente da experiência singular/estética. A primeira tem como matéria-prima símbolos e signos, e exige uma conclusão, um encerramento. É justamente por sua natureza conclusiva que gera incertezas. Ao contrário, a experiência singular/estética reside em fluxos constantes, possui lugares de repouso, unidade, e o seu desfecho é atingido por um

movimento ordeiro e organizado. O material vivenciado, ao mesmo tempo em que é marcado pelas percepções, é transformado pelas experiências anteriores. “A conclusão é uma consumação, e não uma cessação. Esta experiência carrega um caráter individualizador e autossuficiente.” (DEWEY, 2010, p. 110)

A experiência singular/estética é uma espiral, seu fluxo contínuo unifica a percepção entre o que é feito e o que é suportável; cria conexões com experiências anteriores – uma observação constante entre o que existiu, existe e existirá, o processo é vivenciado conscientemente. A ansiedade e as frustações, que fazem parte da vida cotidiana e estão presentes no processo criativo, não impedem que a inteligência organize a consumação da experiência pulsante; no discernimento entre ações e desejos, não há dicotomias, fragmentações entre inteligência e sensibilidade. Tudo se relaciona, tudo está junto, é o próprio processo do viver unificado ao ambiente tomando consciência de si – esse conjunto consciente propicia ao sujeito uma experiência singular/estética. O estético, na filosofia da Arte de John Dewey, não é um fator externo e que se “lança” para a experiência. Tampouco está relacionado ao luxo, ou é idealizado por qualquer corrente de pensamento transcendental. Para o autor, “o estético (...) é o desenvolvimento esclarecido e intensificado de traços que pertencem à toda experiência normalmente completa (...) estético refere-se à experiência como apreciação, percepção e deleite” (DEWEY, 2010, p. 125-127).

Dewey afirma que “a arte, em sua forma, une a mesma relação entre o agir e o sofrer, entre a energia de saída e a de entrada, que faz com que uma experiência seja uma experiência” (DEWEY, 2010, p. 128). Como o artístico está relacionado ao ato de produção e o estético ao ato de prazer e percepção, uma obra acontece em sua completude quando o artista, ao trabalhar, assume essas duas atitudes transformando-a em uma só, ou seja, numa atitude artístico-estética. O artista, na concepção de Dewey,

> [...] comparado a seus semelhantes, é alguém não especialmente dotado de poderes de execução, mas também de uma sensibilidade inusitada às qualidades das coisas. Essa sensibilidade também orienta seus atos de criação” (DEWEY, 2010, p. 130).

O que está em questão é o controle do desejo. Na ideia inicial até será possível pensar em tudo, mas o "tudo" não é possível na relação que se pretende produzir — o artista encontra os obstáculos, as dificuldades da produção. Saber produzir neste limite da existência humana é aprender que a relação entre pensar e agir, culminando em uma experiência singular/estética e compreendendo que experiência não é uma soma entre o emocional e intelectual, mas que ambos ocorrem inseparavelmente, é uma das modalidades mais exigentes do pensamento. Chegar na consumação desta experiência é proteger o trabalho de uma mera sucessão de excitações (DEWEY, 2010). Sendo assim, a experiência singular/estética presente nos escritos de John Dewey é o lugar onde o autor nos esclarece sobre a proximidade desse conceito com o campo das artes e o trabalho do artista.

Dewey desafia toda a tradição filosófica acerca do conceito de estética. O autor coloca o estético, assim como as Artes, nas origens da existência humana. Ele revela que a experiência singular/estética deve estar presente nos processos normais do viver, nas coisas cotidianas da vida. Segundo Dewey (2010, p. 72), "se as obras de arte fossem colocadas em um contexto diretamente humano na estima popular, teriam um atrativo muito maior do que podem ter quando as teorias compartimentalizadas da arte ganham aceitação geral". O autor afirma ainda que "a genuína arte se desenvolve a partir do trabalho do artesão" (Dewey, 2002, p. 76), defendendo que o grande desenvolvimento proporcionado por um trabalho estético-artístico está associado à vida cotidiana, às coisas simples (DEWEY, 2002).

Inquietações *Pesquisantes*

Pensar é um ato, sentir é um fato.
Clarice Lispector

É a partir desta perspectiva que os pressupostos filosóficos deweyianos falam de uma Filosofia da Arte como experiência. Consciente desse processo, a experiência possibilita ao indivíduo uma reorganização que o coloca em contato com outras formas de apreender a vida. Por isso, a experiência singular/estética é inerente à consumação, e nunca a uma conclusão. Entende-se por consumação "um certo nutrir-se" constantemente da experiência que no seu fluxo-refluxo-repouso avança para

novas reformulações, onde outras percepções irão envolver esses atos e ideias de pensamento. O pensar também ocorre em fluxos, que são fases carregadas de afetividade; não são evoluções, mas variações móveis (DEWEY, 2010).

No caso específico das Artes Visuais, a percepção é o sentido mais comum por onde os conteúdos de uma obra são “absorvidos”. Em toda experiência singular/estética, tocamos o mundo através de um órgão específico. Será a partir desse órgão que a percepção encontrará o fluxo para operar em toda a sua energia. Essa, provocada exclusivamente pela obra de Arte, é “a maior realização intelectual da história da humanidade” (DEWEY, 2010, p. 93). O autor nos explica que:

> A obra de arte provoca e acentua essa característica de ser um todo e de pertencer ao todo maior e abrangente que é o universo em que vivemos. Essa é, a meu ver, a explicação da sensação de requintada inteligibilidade e clareza que temos na presença de um objeto vivenciado com intensidade estética. (DEWEY, 2010, p. 351)

A arte reside no próprio processo do viver. O homem utiliza os materiais ofertados pela natureza com a intenção de significar sua existência no mundo e ampliar sua própria vida. A existência da Arte é prova de que o homem é capaz de nutrir-se conscientemente no plano do significado, intervindo com todo o seu organismo, regulando, selecionando e reordenando sua vida. A arte não está dissociada dos processos do viver, pois com ela, e a partir dela, conferimos sentido à nossa vida, revelamos desejos e geramos impulsos para continuarmos existindo com uma certa sensação de pertencimento no mundo.

Assim, a experiência estética/singular da qual nos fala Dewey transcreve-se também em dimensões pedagógicas, pois perpassa a escolha, a seleção e o repertório do espectador. Toda Arte, que busca novas maneiras de pensar o mundo, diferente dos sistemas tradicionais e hegemônicos do conhecimento, “precisa educar seu público em novos modos de percepção. Assim, a arte é essencialmente educativa, não somente em seu aspecto instrumental, mas através do consumatório e do instrumental fundidos na experiência” (BARBOSA, 2001, p. 147).

É relevante salientar que este valor do ato expressivo, a matéria prima da experiência que Dewey revela em sua obra, tem grande aproximação com a

organização das emoções e a objetividade. Porém, organização e objetividade, para o filósofo, não são “coisas simples” de serem alcançadas pelo organismo que, fragmentado pelo ambiente e imerso nas teorias reducionistas explora, na maioria das vezes, experiências incipientes.

A teoria deweyana da Arte como experiência toma o argumento da aprendizagem como uma tomada de consciência, ou seja, da apreensão do conjunto das experiências que vamos justapondo no percurso da vida. Nesse conjunto da aprendizagem, o saber e a consolidação do pensamento e da percepção são identificados como os fatores decisivos para que ela ocorra. Isso muitas vezes distancia a Filosofia da Arte como experiência dos discursos acadêmicos e escolares, tendo em vista o contexto plenamente utilitário e prático em que estas instituições estão inseridas.

Referências

AMARAL, Maria Nazaré de C. Pacheco. *Dewey*: filosofia e experiência democrática. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BARBOSA, Ana Mae. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DEWEY, John. *Democracia e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, John. *A escola e a sociedade:* a criança e o currículo. Lisboa: Relógio D’água, 2002.

DEWEY, John. *Vida e educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

DUVE, Thierry de. *Fazendo escola (ou refazendo-a?).* Chapecó: Argos, 2012.

PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

SHUSTERMAN, Richard. *Vivendo a arte:* o pensamento pragmatista e a estética popular. São Paulo: Editora 34, 1998.

TASSINARI, Alberto. *O espaço moderno*. São Paulo: Cosac Naify, 2001.

WESTBROOK, Robert B. TEIXEIRA, Anísio (trad. e org. José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues). *John Dewey*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010. Coleção Educadores (MEC). Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4677.pdf

WOSNIAK, Fábio. *A poética na prática de um pedagogo:* experiência sobre aprender artes visuais através da pintura. 2015. 170 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) — Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

Fábio Wosniak

Doutorando em Artes Visuais na Linha de Pesquisa de Ensino das Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGAV/UDESC). Mestre em Artes Visuais na Linha de Pesquisa de Ensino das Artes Visuais pelo PPGAV/UDESC. Pedagogo S.E./2012 FAED/UDESC; psicanalista; vice-coordenador da Rede de Educadores de Museus de Santa Catarina — REM/SC (Gestão 2013-2015); membro/pesquisador do Grupo de Pesquisa Entre Paisagem (UDESC/CNPQ) e integrante do Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke (UDESC). Atua principalmente nos seguintes temas: Arte-Educação, Arte e Pedagogia, formação docente em Artes Visuais.

E-mail: fwosniak@gmail.com

Currículo: http://lattes.cnpq.br/6525393533253057

Jociele Lampert

Desenvolveu pesquisa como professora visitante no Teachers College na Columbia University na cidade de New York como Bolsista Fulbright (2013), onde realizou estudo intitulado: *Artist's Diary and Professor's Diary: Roamings about Painting Education*. Doutora em Artes Visuais pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP — 2009); Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM — 2005). Possui Graduação em Desenho e Plástica Bacharelado em Pintura, pela Universidade Federal de Santa Maria (2002) e Graduação em Desenho e Plástica Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria (2003). Professora Associada na Universidade do Estado de Santa Catarina. Atua no Mestrado e Doutorado em Artes Visuais PPGAV/UDESC, como orientadora na Linha de Pesquisa de Ensino de Arte e na Graduação em Artes Visuais DAV/UDESC. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Arte, Educação e Cultura UFSM/CNPq. Membro/Líder do Grupo de Pesquisa Entre Paisagens UDESC/CNPq. Coordenadora do Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke (UDESC). É Editora-chefe do periódico Revista Apotheke. Tem experiência na área de Artes Visuais, atuando principalmente nos seguintes temas: pintura, Arte e Educação, formação docente. É membro associado da ANPAP.

E-mail: jocielelampert@uol.com.br

Currículo: http://lattes.cnpq.br/7149902931231225

Recebido em 10 de março de 2016
Aceito em 30 de julho de 2016

ISSN 2357-9854

Audiovisual e semiótica: algumas aproximações resultantes dos estudos de uma adaptação literária para a linguagem da animação

Diego Maria Cardoso (Universidade da Região de Joinville — Univille, Joinville/ SC, Brasil)

Rita Inês Petrykowski Peixe (Instituto Federal de Santa Catarina — IFSC, Campus Itajaí, Itajaí/SC,Brasil)

RESUMO — Audiovisual e semiótica: algumas aproximações resultantes dos estudos de uma adaptação literária para a linguagem da animação — O campo do audiovisual é muito amplo e abarca inúmeros desdobramentos. O encantamento pelo cinema, mais precisamente pelo campo da animação, foi a motivação necessária para um trabalho de conclusão de curso direcionado à produção de um curta-metragem em animação. A curiosidade pelas mais diversas formas de adaptação de obras literárias em audiovisuais gerou o desafio em mergulhar nos estudos da semiótica discursiva, com a pretensão de investigar as minúcias de uma produção literária infantil. A obra intitulada O coelhinho do halo azul, refere-se ao texto escolhido para ser objeto de investigação e propõe um convite a tangenciar esse mundo complexo e intrigante da linguística, pleiteando, com os instrumentos de análise da semiótica discursiva, um espaço mais amplo nesse universo audiovisual. Esse é o foco do presente artigo, que apresenta, por fim, a articulação pontuada do plano de conteúdo do texto para o plano de expressão na linguagem de animação.

PALAVRAS-CHAVE
Audiovisual. Animação. Semiótica. Adaptação literária.

ABSTRACT — Audiovisual and semiotics: some approaches resulting from the study of the adaptation of a literary piece into the animation language — Audiovisuals's field is very ample and covers innumerable developments. A fascination with cinema, precisely animation, was the necessary motivation for the course's conclusion paper to be directed towards a production of an animated short film. A curiosity for the most diverse forms of adaptation of literary works into audiovisuals generated the challenge of immersing into the studies of discursive semiotics, intending to investigate the singularities of children's literature. The work entitled *The blue halo rabbit* refers to the chosen text under study and proposes an invitation to regard this incredibly complicated and intriguing world of linguistics, using the instruments of discursive semiotics, a wider space in the audiovisual universe. It's what the present article addresses, presenting, finally, the punctuated articulation of the text's plane of content to the plane of expression in animation's language.

KEYWORDS
Audiovisual. Animation. Semiotics. Literary adaptation.

Apresentação

As reflexões apresentadas neste artigo dizem respeito a um trabalho de conclusão de curso de Graduação em Design – habilitação em Animação Digital, cujo objeto ocupou-se em fundamentar e adaptar uma obra literária infantil para a linguagem de animação. Centralizando as atenções no texto literário, o presente artigo

tem como fio condutor os estudos da semiótica discursiva, extraindo os conceitos de sentido no plano de conteúdo e no plano de expressão para, posteriormente, demonstrar como eles foram utilizados na linguagem de animação. A pretensão auspiciosa de produzir um curta-metragem em animação já previa, no início do projeto, uma série de investigações do campo audiovisual como, por exemplo, as referências, pesquisas e definições das etapas de desenvolvimento para animação (roteiro, edição, finalização). Porém, para o presente artigo, não serão propostas discussões relativas às etapas de produção, mantendo-se as atenções nos estudos atinentes à semiótica discursiva do texto literário direcionadas à linguagem de animação.

Nesse sentido, a proposta do artigo, sendo um recorte de um estudo mais amplo, tem como escopo examinar um texto literário com base nos estudos da semiótica discursiva para, posteriormente, aplicar seus conceitos na linguagem de animação.

O texto como objeto de análise

Alguns aspectos relacionados à obra literária necessitam ser considerados, na certeza de que toda contextualização de um objeto de análise é sempre profícua para maior aproximação e clareza dos referenciais nos quais se pautarão as apreciações.

Nesse caso, vale ressaltar que o conto intitulado *O coelhinho do halo azul*, do autor catarinense Adolfo Bernardo Schneider, foi produzido no final da década de 50 para ser apresentado em um programa de rádio, na véspera do natal. A obra inicia com uma visão conservadora do autor sobre o comportamento infantil da época e, na sequência, apresenta a narrativa propriamente dita.

A história refere-se a “uma homenagem singela, embora tardia, à alma cristalina e pura de Hans Christian Andersen” (SCHNEIDER, 1959, s. p.), escritor dinamarquês, criador de narrativas infantis como *O patinho feio*, *A Pequena Sereia*, *A Rainha da Neve*. Além disso, Hans Christian Andersen é o condutor da narrativa desta obra escrita por Schneider.

Sinteticamente, a narrativa relata que, na véspera do natal, em uma aldeia na Europa, a menina Mariazinha, que vive com a sua avó, percebendo as dificuldades na

sua casa e na aldeia, por conta do rigoroso inverno, parte para a floresta em busca da boa fada. Como a menina não sabe onde encontrá-la, recebe a ajuda de um coelhinho do halo azul. Após encontrar com a boa fada, Mariazinha acorda e percebe que tudo foi um sonho. A história tem como desfecho a aldeia e, contrariamente à situação anterior, as coisas começam a melhorar e aquele sonho se torna realidade.

Em relação à presente pesquisa, tem-se como ponto relevante a condição de que o material de origem não possui edições posteriores, sendo que o único exemplar existente encontra-se de posse da pesquisadora Eliane Santana Dias Debus, em Florianópolis. Dando espaço a um ilustre autor da cidade de Joinville, ao produzir um material audiovisual acerca dos seus escritos, é possível disseminar, tanto no meio acadêmico quanto no âmbito do ensino fundamental e médio, os conteúdos da literatura regional. Nesse sentido, a ênfase é também no caráter educativo, histórico e cultural da investigação proposta.

Abordagem semiótica

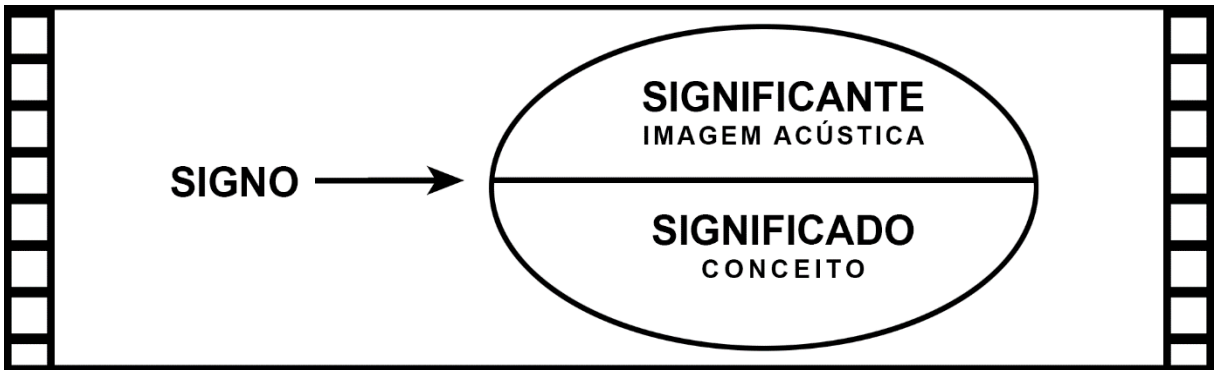
As correntes teóricas sobre a semiótica aconteceram a partir do século XX e tornaram-se conhecidas como a ciência dos signos, da significação e da cultura. A expansão ininterrupta de signos nos mais diversos meios de linguagens exige instrumentos de estudo que sejam objetivos e esclarecedores (SANTAELLA, 2002).

Além da teoria do signo proposta por Charles Sanders Peirce[1], Ferdinand de Saussure (1857-1913) apresentou estudos sobre a estrutura da língua que repercutiu em muitas áreas do conhecimento, incluindo a semiótica discursiva (SANTAELLA, 1983).

Para Saussure (1973) o signo linguístico seria a unidade mínima da significação da língua e sua definição possui dupla face: o significante (imagem acústica) e o significado (conceito): “Esses dois elementos estão intimamente unidos e um reclama o outro” (SAUSSURE, 1973, p. 80). O diagrama na sequência apresenta o exemplo de Saussure.

[1] Charles Sanders Peirce (1839-1914) foi um filósofo, cientista e matemático norte-americano que propôs uma teoria semiótica ligada à fenomenologia (SANTAELLA, 2002).

Figura 1 – Diagrama que ilustra o conceito de signo linguístico de Saussure



Fonte: Saussure (1973, p. 81).

O significante (imagem acústica) pode ser uma palavra ou um texto, sendo aquilo que se apresenta à pessoa. Já o significado (conceito) é aquilo que se apresenta à mente, dando sentido a alguma coisa. O conceito é, portanto, um processo psíquico que cada pessoa elabora através do seu próprio repertório. A definição de signo acontece quando ele é colocado em oposição a outro signo, ou seja, o signo deve ser contextualizado para que se possa defini-lo em relação a outros signos.

Os estudos de Saussure no modelo linguístico deram a base necessária para o estruturalismo nos anos 60. Além da linguística, o estruturalismo ofereceu suporte para outros campos como o da antropologia, matemática, biologia e das ciências sociais. Dentro da semiótica, o estruturalismo se preocupa com a ideia do signo, da estrutura e do sistema sígnico (NÖTH, 1999).

Santaella comenta que “quando se tem em mira a análise e interpretação de certos tipos de signos, os narrativos, por exemplo [...] a semiótica greimasiana dispõe de meios capazes de realizar essa tarefa de modo muito mais proveitoso” (SANTAELLA, 2002, p. 16).

Nessa perspectiva, a continuação dos estudos semióticos na presente investigação seguiram pela linha greimasiana, também conhecida como semiótica discursiva. Os estudos relacionados a esse campo são apresentados no tópico que segue.

O texto como objeto semiótico

Os estudos da semiótica discursiva no campo da linguística possuem um instrumental de análise que pode ser aplicado ao texto, no qual se busca compreender a sua significação. A investigação ora proposta teve como base os autores Barros (1997), Fiorin (1995), Fontanille (2007), Pietroforte (2007), Landowski (1995) e Oliveira (1995; 2009).

Acerca da semiótica francesa é importante constar que ela teve como seu fundador Algirdas Julien Greimas (1917-1992), que concebeu uma teoria de análise estrutural do texto por meio do estudo de sua significação, presente no livro *Semântica Estrutural*, publicado em 1966 (LANDOWSKI, 1995). Greimas dá continuidade à obra de Saussure e de Hjelmslev[2], propondo "uma teoria da significação que dê conta das condições de produção e de compreensão do sentido" (FIORIN, 1995, p. 6). O percurso gerativo de sentido consiste em métodos que demonstram a significação do texto por meio de consecutivas etapas.

Para deixar mais clara a ideia de sentido, Fontanille (2007, p. 31) define o sentido como "em primeiro lugar, uma *direção*: dizer que um objeto ou uma situação tem um sentido é, na verdade, dizer que eles *tendem a algo*".

Os sistemas semissimbólicos são definidos pela relação do plano de expressão e do plano de conteúdo. Compreendendo que os sistemas expressivos reproduzem sensorialmente os temas e conteúdos, Hjelmslev mostrou como é possível separar o plano de expressão e o plano de conteúdo (BARROS, 1997). O plano de expressão busca compreender como se dá a manifestação do conteúdo. Já o plano de conteúdo busca o significado do texto, de maneira objetiva (PIETROFORTE, 2007).

Quando é feita uma relação entre o plano de expressão e o plano de conteúdo, temos uma função sígnica, havendo, propriamente, uma ligação entre elementos ou valores variáveis (NÖTH, 1999).

[2] Louis Hjelmslev (1899-1965) foi o fundador da Escola de Copenhague de linguística estruturalista. Dando continuidade aos conceitos de Saussure, Hjelmslev apresentou a sua teoria da homologia, em que o plano de expressão e o plano de conteúdo devem ser estudados separadamente (NÖTH, 1999).

Temos como objeto de análise o texto, colocando-se, portanto, a necessidade de explicar o que ele nos apresenta. Segundo Barros (1997), a definição de texto é muito mais ampla do que o próprio texto oral ou escrito “uma poesia, um romance, um editorial [...] uma história em quadrinhos, um filme, uma canção popular” (BARROS, 1997, p. 8).

A teoria semiótica da estrutura do texto de Barros (1997) é caracterizada da seguinte maneira:

- conciliação da análise interna e externa do texto: A primeira é destinada ao objeto de significação, o sentido analisado dentro do texto. A segunda, por objeto de comunicação, o contexto sócio-histórico em que o texto está envolvido;

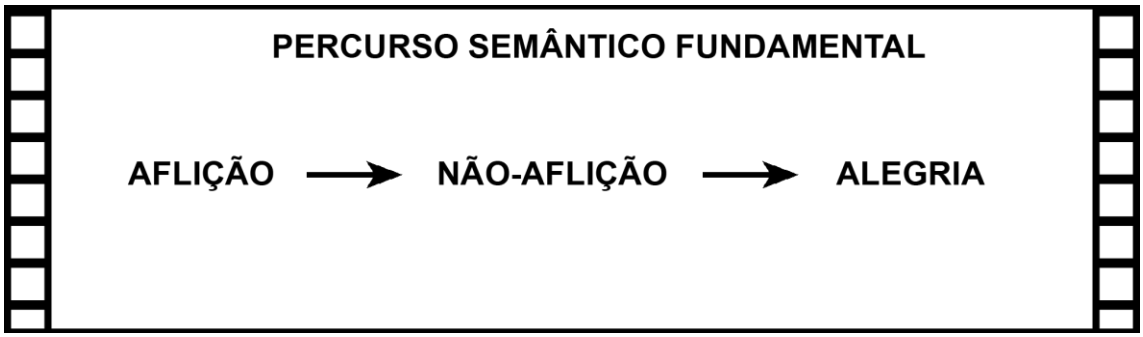
- construção do sentido pelo percurso gerativo do sentido, que vai do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto. As etapas do percurso são divididas em três níveis, sendo nível fundamental, nível narrativo e nível discursivo.

O método apresentado por Barros (1997) será elencado nos sucessíveis tópicos, tendo o texto da obra infantil *O coelhinho do halo azul* como objeto de análise na construção de sentido.

Nível fundamental

A oposição das categorias semânticas fundamentais foi estabelecida através dos sentidos nas relações que compõem o texto. Estas correspondem ao plano de conteúdo, sendo que *alegria vs. aflição* são os termos categóricos que geram sentido no texto *O coelhinho do halo azul*. O quadro subsequente revela o sentido do percurso semântico fundamental.

Figura 2 – Percurso semântico fundamental do texto *O coelhinho do halo azul*



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na história que serve como referência para esse estudo, a aldeia estaria ameaçada pelo tempo frio, o que impedia os moradores de conseguirem alimentos e lenha para manterem suas casas aquecidas. Desse modo, a continuação desta situação poderia levar a uma grande tragédia dentro da aldeia. Por essa razão, o uso do termo fundamental *aflição* possui uma relação com o termo disfórico (negativo) no sentido do texto. Os elementos disfóricos são manifestados no início da história como: “a carestia era muito grande”, “a vovozinha da menina sempre estava aflita”, “os habitantes da aldeia, que ficavam [...] olhando tristemente para o tempo, que não queria clarear” e o “frio e [...] fome, que reinavam em todas as casas da aldeia” (SCHNEIDER, 1959, s.p.).

Quando Mariazinha acorda, percebe que, além do tempo ter melhorado, as necessidades da aldeia estavam sendo supridas. O termo fundamental *alegria* é relacionado ao termo eufórico (positivo) no sentido do texto. Os elementos eufóricos são manifestados no final da história como: “agora, já não sentia mais esse frio [...] um calor brando enchia a sala”, “um cheirinho tão bom, de doces, que somente a querida vovozinha sabia fazer” e “a rua estava mais bonita do que nunca” (SCHNEIDER, 1959, s.p.).

Pode-se observar que *O coelhinho do halo azul* tem como conteúdo mínimo fundamental a negação da aflição, como sentido negativo, e a afirmação da alegria como sentido positivo.

Os próximos tópicos tratarão de apresentar uma análise narrativa do texto, apontando as transformações evidentes dos participantes e de seus papéis na história.

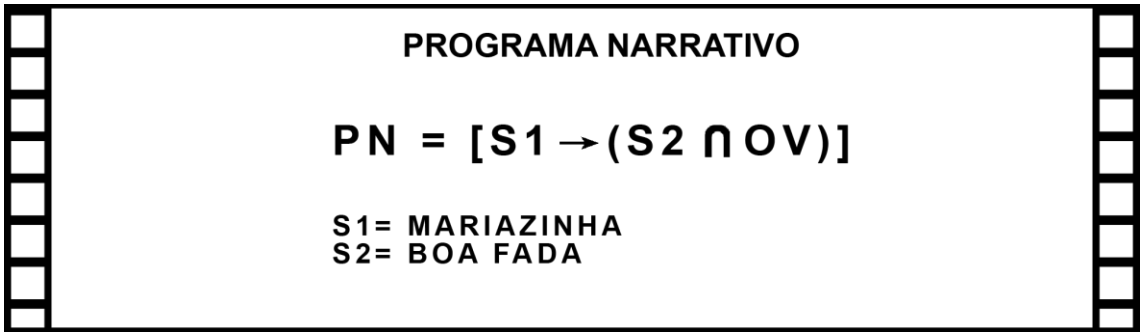
Nível narrativo

No início da narrativa, a aflição é um objeto de estado virtual que envolve todos na aldeia. Mariazinha manifesta o desejo de [querer] transformar a aflição em alegria, que seria a superação do rigoroso inverno que castiga a aldeia.

Mariazinha (sujeito) é conduzida pelo coelhinho do halo azul (adjuvante) a encontrar a Boa Fada (destinador), pois busca a alegria (objeto) para a aldeia (destinatário) que sofre as consequências do rigoroso frio (opositor).

Conforme o quadro seguinte, o Programa Narrativo (PN) está na relação de Mariazinha (S 1) querer o Objeto de Valor (OV), que está em conjunção (∩) com a Boa Fada (S 2).

Figura 3 – Programa Narrativo na relação de Mariazinha (S1) querer o Objeto de Valor (OV), que está em conjunção (∩) com a Boa Fada (S2)



Fonte: Elaborado pelo autor.

O sujeito de estado “Mariazinha” mantém relação de junção com vários objetos como “a vovozinha [...] sempre estava aflita”, “fome quase o dia inteiro” e “os habitantes da aldeia, que ficavam [...] olhando tristemente para o tempo, que não queria clarear” (SCHNEIDER, 1959, s.p.).

O destinador-manipulador “Boa Fada” oferece a Mariazinha o objeto de valor diferente do qual ela queria anteriormente: “a Boa Fada lhe oferecia diamantes e pedras preciosas”, mas Mariazinha recusa: “não era isto que eu desejava de coração. Queria eu pedir que hoje, no Dia de Natal, todos os habitantes de minha aldeia fossem felizes” (SCHNEIDER, 1959, s.p.).

O sujeito do fazer “Boa Fada” transforma a relação de junção do sujeito “Mariazinha” com os objetos “frio” e “fome”. Havendo mudança de estado em “cheirinho tão bom de doce que somente a querida vovozinha sabia fazer”, “um calor brando enchia a sala” e “havia terminado de nevar, a rua estava varrida, as casas estavam iluminadas [...] todas enfeitadas com velinhas acesas de todas as cores”. Nesse ponto, ocorre a modalização do [querer] para [saber] e [alegria] em Mariazinha.

A performance de Mariazinha é, portanto, bem sucedida, após ela acordar em sua própria casa. A alegria é alcançada com as indicações de: “um calor brando enchia a sala” e “chegou aqui uma grande carroça, carregada de presentes para os lenhadores e suas famílias” (SCHNEIDER, 1959, s.p.).

Nível discursivo

A obra *O coelhinho do halo azul* possui recursos discursivos variados para fabricar o conto. A operação de desembreagem enunciativa em terceira pessoa suscita um distanciamento dos papéis e acontecimentos, criando a ilusão de objetividade. Schneider escolheu o contador de história Hans Christian Andersen para narrar o conto *O coelhinho do halo azul*. Em alguns momentos, as crianças interagem com Andersen, fazendo indagações a respeito da história. Schneider (1959, s.p.) descreve no início do conto:

> Mas isto vocês sabem com certeza muito melhor do que eu.
> Como a gente sempre tem fome, quando se é pequeno e sempre se gosta de comer!
> UMA PEQUENA BEM GORDUCHA: - Sim. nós também gostamos sempre de comer! (Irrompe um côro de risadas alegres!)
> – Pois bem!

Por ser um texto direcionado às crianças, a linguagem é simples, clara, com expressões como: “Mariazinha”, “Vovozinha”, “bondosa”, “bem mansinho” e “cascatinha”. Os acontecimentos são bem descritos e, em alguns momentos exemplificados, estimulando a imaginação.

O texto mistura o personagem do cristianismo “menino Jesus” com outros míticos: “Boa Fada” e “coelhinho do halo azul”. Mesmo fabricando uma história lúdica e fantasiosa, outros elementos da doutrina cristã estão presentificados como “igreja”,

“pastor”, “Mãe do menino Jesus” e “Natal”. Por ser uma história natalina, a escolha desses aspectos possui coerência, visto que, no prefácio do livro, Schneider também lutava contra elementos que ele citou como “decomposição moral”.

O discurso do conto possui a intenção e o objetivo de passar bons hábitos e valores como generosidade e compaixão. Como visto anteriormente, Mariazinha busca a alegria da aldeia no dia de natal, arriscando-se na floresta e negando riquezas oferecidas a ela pela boa fada.

O texto sincrético como animação

O texto sincrético é constituído pela articulação de várias linguagens, desde que elas possam produzir um significado. As sequências de imagens, gráficos, sons e locução são componentes linguísticos diversificados que compõem uma animação, sendo considerados um texto sincrético. Assim, podemos dizer também que um espetáculo teatral, uma ópera ou uma obra cinematográfica podem ser caracterizados como um texto sincrético.

Greimas e Courtés (2008) definem o sincretismo como aquilo que relaciona mais de um termo ou categoria heterogênea, reunindo todos em uma grandeza semiótica. Uma trilha sonora que dá suporte a uma animação é um exemplo de um termo que complementa a ação que vemos na tela.

Oliveira (2009) comenta que em um texto sincrético é comum que determinada linguagem possa preponderar em relação às demais. Dessa maneira, algumas linguagens ficam mais claras que outras. Com isso, a análise sincrética se utiliza de meios que tratam de relacionar a articulação do plano de expressão para que seja possível compreender o seu significado, ou seja, o plano de conteúdo. Segundo a autora, os planos de expressão de um texto sincrético podem ser definidos pelas categorias cromáticas, eidéticas, topológicas e matéricas.

Nessa perspectiva, em um desenho animado, o plano de expressão pode ser apresentado por um vínculo cromático, ou seja, pela sua manifestação das cores; o componente eidético, através do uso de linhas e pelo vínculo topológico, que pode ser pela sua representação ou distribuição pictórica na tela.

A apresentação dos estudos sincréticos se faz necessária para compreensão dos termos e de como se dará a transição de aspectos do texto literário para o texto sincrético (animação).

Do texto literário ao sincrético

Com base nas análises feitas anteriormente é possível propor estudos que se constituem como definidores do plano de expressão do projeto de animação. A aplicação visual é concebida pelas categorias cromáticas e topológicas. Os sistemas semissimbólicos reforçam a contrariedade encontrada no plano de conteúdo *alegria vs. aflição*, conforme apontado no diagrama apresentado na sequência:

Figura 4 – Relações entre as categorias do plano de expressão com os efeitos nos planos de expressão e de conteúdo

CATEGORIAS DO PLANO EXPRESSÃO	EFEITO NO PLANO EXPRESSÃO	EFEITO NO PLANO CONTEÚDO
CROMÁTICA: CORES COM BAIXA SATURAÇÃO *VS* ALTA SATURAÇÃO	CONTENÇÃO *VS* EXPANSÃO	AFLIÇÃO *VS* ALEGRIA
EIDÉTICA: FORMAS LINEARES *VS* FORMAS CURVAS	ESTATICIDADE *VS* DINAMICIDADE	AFLIÇÃO *VS* ALEGRIA
TOPOLÓGICA: PLANO GERAL *VS* PLANO FECHADO	DISTANCIAMENTO *VS* APROXIMAÇÃO	AFLIÇÃO *VS* ALEGRIA

Fonte: Elaborado pelo autor.

Importante considerar que tais aspectos, no planejamento da animação, necessitam ser observados, uma vez que irão provocar, no expectador, as sensações e percepções desejadas. No início da história, a aflição domina a aldeia, o frio e a neve dificultam as famílias a terem acesso à comida e à lenha para se manterem aquecidos. Com a neve cobrindo quase tudo, o visual cromático é de cores com baixo nível de saturação. Havendo a solução da trama, as cores aumentam o nível de saturação cromática em toda a tela. Além disso, Mariazinha é apresentada com uma diversificação de cores, correspondentes ao seu desejo em trazer a alegria à aldeia. Ela vai até a floresta, onde o frio é mais concentrado. Na floresta, em virtude do frio, as cores são ofuscadas e limitadas, predominando o uso do branco e dos cinzas.

O componente topológico foi definido pelo distanciamento entre a câmera e os personagens, ou seja, pelo tipo de plano aberto ou fechado. Quando o clima é de

aflição, os planos abertos predominam dentro da animação, ou seja, no momento em que a câmera realiza um afastamento do personagem, evidenciando o cenário em volta. Já quando a alegria é estabelecida, os planos fechados passam a dominar, colocando em evidência o personagem em relação ao cenário.

A função principal dos conteúdos semissimbólicos apresentados aqui é de tornar mais claros os sentidos que o texto quer transmitir. A sua aplicação no projeto de animação torna-se basilar, com o intuito de enriquecer o conteúdo audiovisual com aspectos do próprio texto literal, podendo transmitir a essência e os desdobramentos do conto para o texto sincrético.

Semiótica no projeto de animação

O conteúdo semiótico do projeto de animação encontrou na manifestação visual o viés para ser apresentado. O ponto fundamental de sentido analisado foi evidenciado com a oposição dos termos *Alegria* e *Aflição.* Portanto, as representações de sentido do texto literário foram compreendidas segundo a modalidade topológica e cromática.

Na categoria topológica a oposição *alegria vs aflição* foi representada pelo enquadramento de câmera. Quando a câmera produz um enquadramento de plano aberto ou geral, a manifestação de distanciamento do personagem principal compreende um instante de Aflição. Nos planos médio e primeiro plano, a manifestação de aproximação do personagem principal compreende um instante de Alegria.

A oposição dos termos fundamentais se manifesta, também, através da modalidade cromática. Em instantes de aflição as cores são com pouca saturação, mas quando existem instantes de Alegria, o nível de saturação cresce consideravelmente.

Um exemplo de instante de Aflição pode ser conferido na figura a seguir.

Figura 5 – Instante de Aflição

Fonte: Elaborado pelo autor.

O plano geral e as cores com pouca saturação transmitem o instante de Aflição presente no contexto no qual a personagem se encontra. Na sequência, a figura subsequente apresenta um exemplo de instante de Alegria.

Figura 6 – Instante de Alegria

Fonte: Elaborado pelo autor.

O instante de manifestação alegre da personagem é transmitido pelo primeiro plano de enquadramento e com cores em um nível maior de saturação.

Durante toda a animação há essa contrariedade Aflição e Alegria, considerando que são representadas pelas modalidades topológica e cromática, de maneira similar ao exemplo aqui apresentado.

O *Trailer* da animação pode ser conferido no seguinte endereço https://www.youtube.com/watch?v=xReP57kKO_k.

Conclusão

Relacionar a semiótica discursiva no processo de adaptação cinematográfica criou a possibilidade de olhar a narrativa por uma lógica de produção de sentidos muito mais ampla e clara. Isso teve uma grande repercussão no momento da produção, dando segurança na elaboração do curta-metragem em animação.

Nesse projeto audiovisual, os estudos com base na semiótica discursiva permitiram tangibilizar o conceito de oposição (Aflição *vs.* Alegria) no plano de conteúdo. Essa relação poderia ser aplicada das mais diversas maneiras no plano de expressão na animação, explorando ainda mais a plasticidade da linguagem. Mas tratando-se de um experimento, o compartilhamento deste tipo de estudo abre e estimula o modo de refletir e utilizar tais mecanismos de abordagem nas linguagens sincréticas, propondo uma imersão reflexiva, muito mais do que simplesmente separar e categorizar os elementos estruturantes do texto.

Essas aproximações preliminares, brevemente apontadas nesse artigo, demonstram um caminho de pensamento no texto para adaptação, que pode ser mais aprofundado, expandido e estudado, um exercício bem orientado de construção de sentido a partir do texto genuíno, o que resultará em uma poderosa reflexão predecessora ao roteiro audiovisual.

Os estudos relacionados à semiótica possibilitam um olhar diferenciado ao objeto de criação. Uma maneira de segregação das particularidades que estruturam o objeto como um todo. Esse é, portanto, um modo com o qual poderemos compreender e esmiuçar as formas de articulação das categorias plásticas, auditivas e rítmicas, permitindo-nos, paulatinamente, alargar a nossa percepção de maneira lógica e coerente.

A busca pelo sentido legítimo nos textos, na imagem, no âmbito do cinema, decorre de incessantes estudos, servindo-nos como caminho para compreensão cultural e social à qual estamos permanentemente submetidos.

Referências

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria semiótica do texto*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1997.

FONTANILLE, Jacques. *Semiótica do discurso*. São Paulo: Contexto, 2007.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Contexto, 2008.

NÖTH, Winfried. *A semiótica no século XX*. 2. ed. São Paulo: Annablume, 1999.

OLIVEIRA, Ana Claudia; LANDOWSKI, Eric; FIORIN, José Luiz. *Do inteligível ao sensível:* em torno da obra de A. J. Greimas. São Paulo: EDUC, 1995.

OLIVEIRA, Ana Claudia. *Linguagem na comunicação*: desenvolvimentos de semiótica sincrética. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009.

PIETROFORTE, Antonio Vicente. *Semiótica visual*: os percursos do olhar. São Paulo, Contexto, 2007.

SANTAELLA, Lúcia; NÖTH, Winfried; MENEZES, Philadelpho. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SANTAELLA, Lucia. *Semiótica aplicada*. São Paulo: Cengage Learning, 2002.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1973.

SCHNEIDER, Adolfo Bernardo. *O coelhinho do halo azul* – rádio-sketch pré-natalino em um ato. Joinville/SC: s/ed., 1959.

Diego Maria Cardoso

Graduado em Design de Animação Digital pela Universidade da Região de Joinville (Univille). Atua há quatro anos na área da animação. É leitor compulsivo de correntes semióticas e do campo cinematográfico. É também leitor de autores como David Hume, Friedrich Schiller, Martin Heidegger entre outros.

E-mail: diegolkl@hotmail.com

Rita Inês Petrykowski Peixe

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, 2012); Mestre em Educação pela Universidade de Campinas/Universidade do Contestado (UNICAMP/UnC, 2003). Especialista em Arte/Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF, 1999). Possui graduação em Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC, 1995) e graduação em Pedagogia – Habilitação em Orientação Educacional pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC/UnC, 1995). Em 2011 desenvolveu Estágio de Doutorado em Barcelona/ Espanha (doutorado sanduíche) como bolsista da CAPES. Atualmente, atua como professora no Instituto Federal de Santa Catarina, IFSC de Itajaí.

E-mail: ritapeixe@hotmail.com

Currículo: http://lattes.cnpq.br/1094071355516986

Recebido em 17 de junho de 2016
Aceito em 13 de agosto de 2016

ISSN 2357-9854

Ensaio Visual: Professoras/es quando incompletos

Luciana Borre Nunes (Universidade Federal de Pernambuco — UFPE, Recife/PE, Brasil)

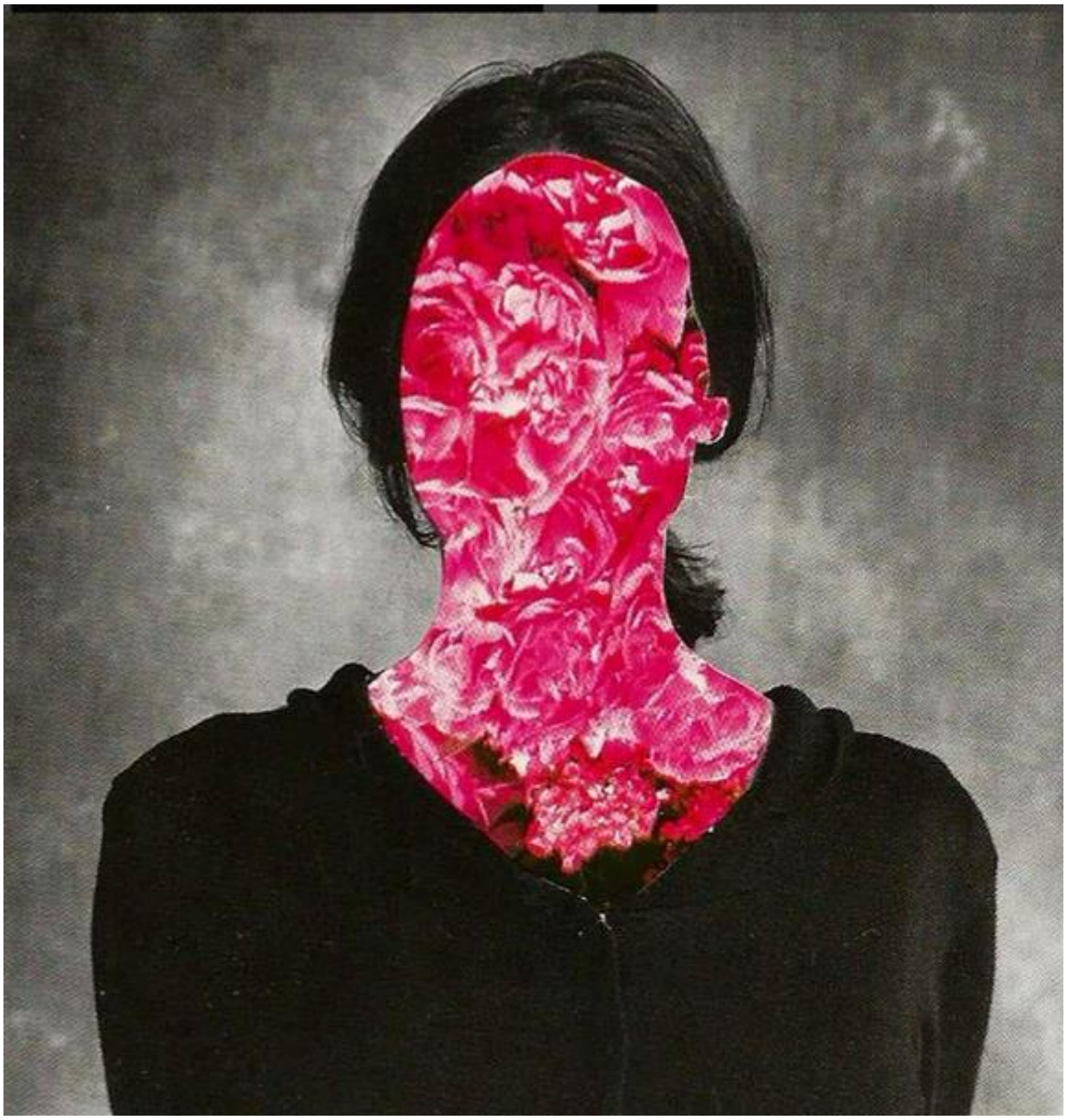
Xadai Rudá (Universidade Federal de Pernambuco — UFPE, Recife/PE, Brasil)

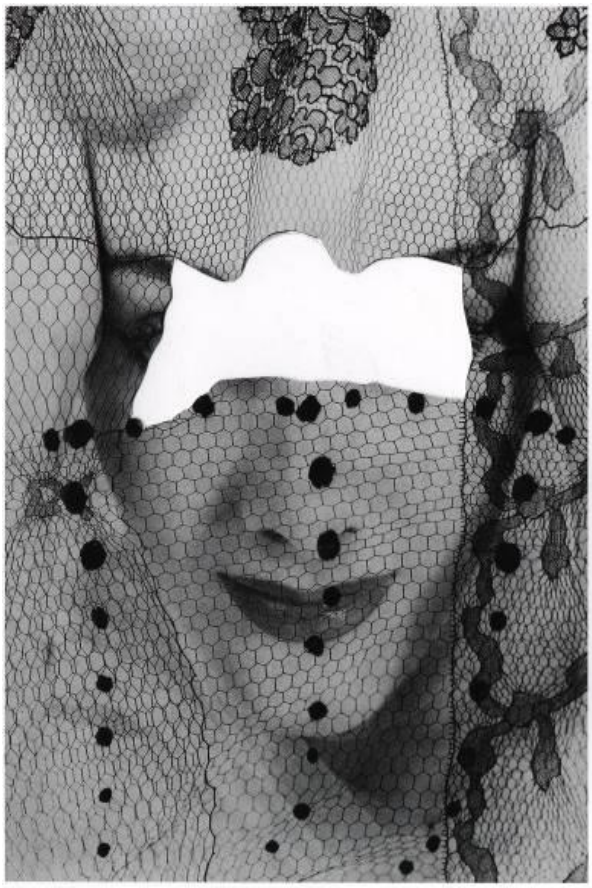
RESUMO — Professoras/es quando incompletos — A narrativa visual apresentada em *Professoras/es quando Incompletos* objetiva: (1) problematizar alguns embates, enfrentamentos e possibilidades que professoras/es de artes visuais encontram no âmbito formal e não formal de ensino e; (2) refletir sobre como acontece o processo de formação pedagógica. Em sintonia com a perspectiva da Educação da Cultura Visual – que não se restringe aos artefatos visuais em si, mas à relação entre eles e a audiência – a formação docente foi problematizada, pensando como determinadas versões de realidade são construídas sobre ser professora/r. Este ensaio visual tem como pretensão questionar as inúmeras imagens que fixaram o imaginário do fazer docente como detentor do conhecimento em uma relação unilateral entre professoras/es e alunas/os.
PALAVRAS-CHAVE
Educação da Cultura Visual. Formação docente.

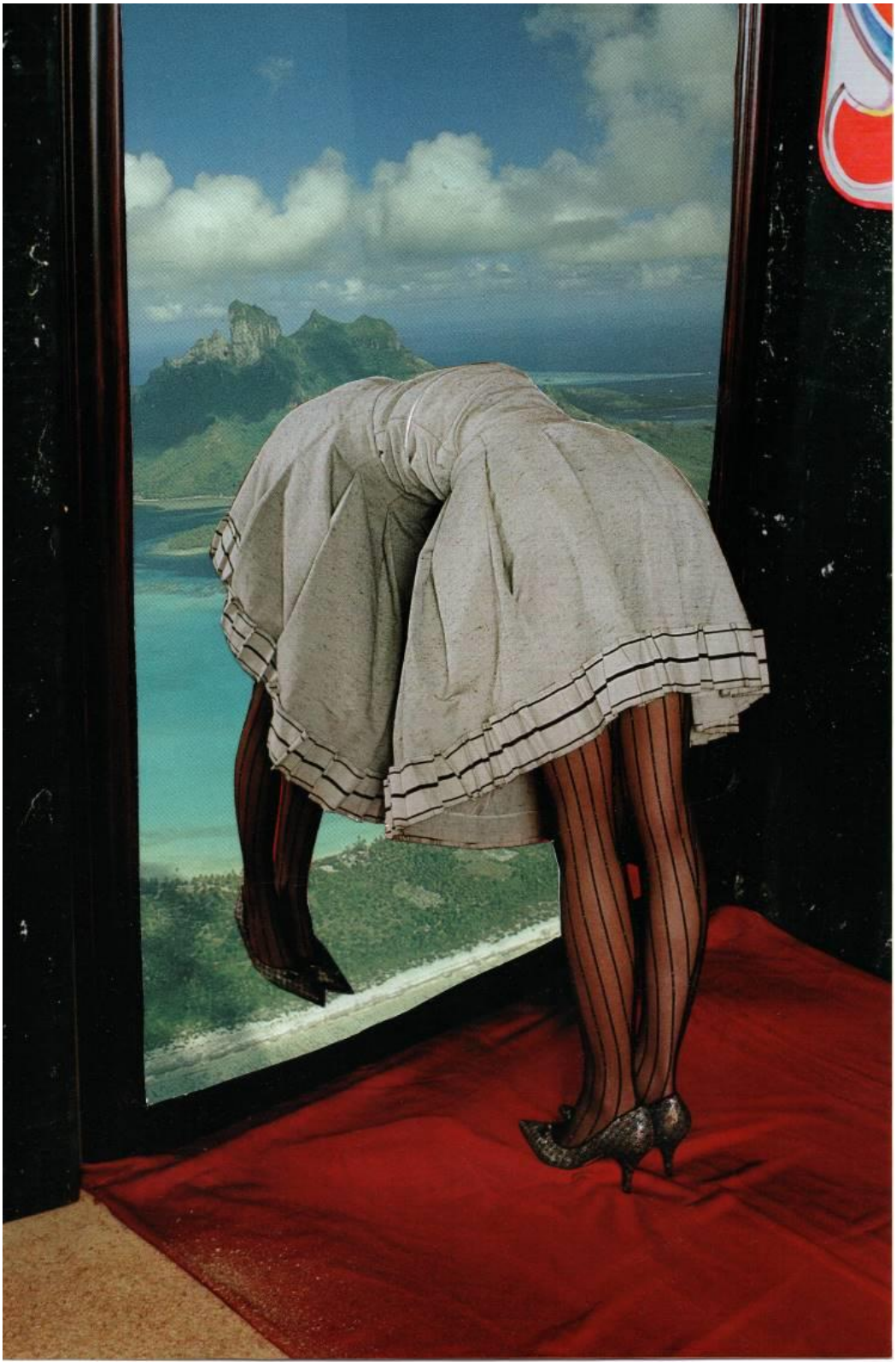
RESUMEN — Los profesores incompletos — La narrativa visual presentada en *Los Profesores Incompletos* objetiva: (1) discutir algunos choques, los enfrentamientos y las posibilidades que los profesores de artes visuales enfrentan en el sistema educativo; (2) reflexionar acerca de cómo funciona el proceso de formación pedagógica. En consonancia con la perspectiva de la Educación de la Cultura Visual (no se limita a los artefactos visuales en sí, pero si a la relación entre ellos y la audiencia) la formación del profesorado fue interrogado, preguntándose como ciertas versiones de la realidad se basan en una sola manera de ser profesor. Este ensayo visual pone en duda la afirmación de numerosas imágenes que marcan la imaginación sobre la enseñanza que basa los conocimientos en una relación unilateral entre profesores y estudiantes.
PALABRAS CLAVE
Educación de la Cultura Visual. La Formación del Profesorado.

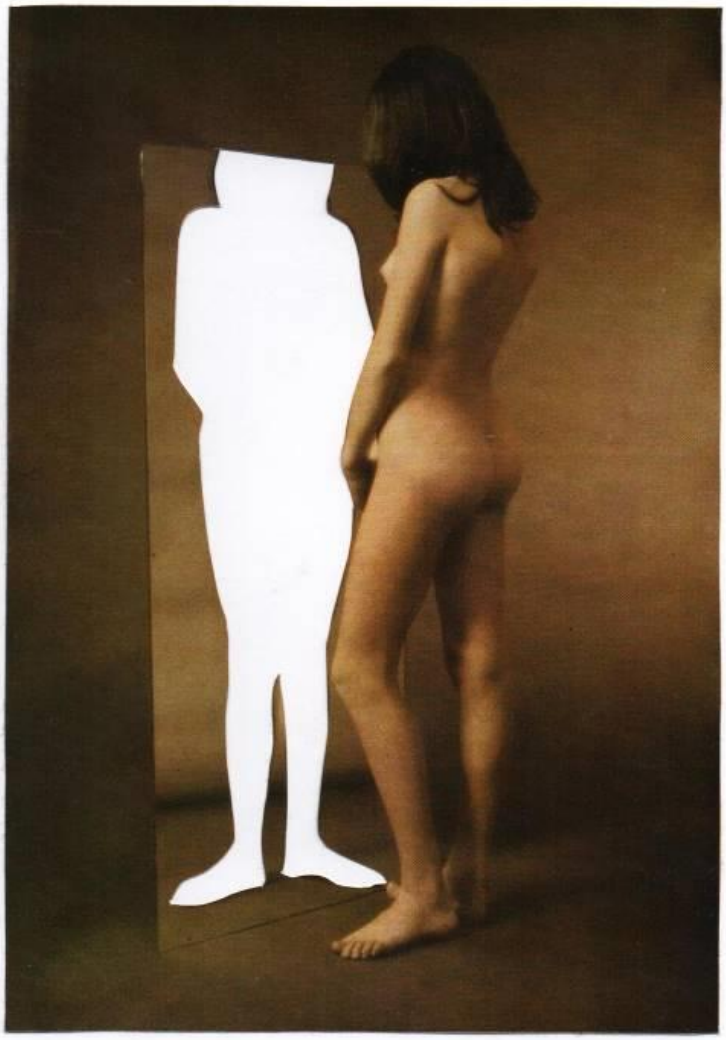
Este ensaio visual é recorte da pesquisa narrativa e artográfica *Tramas na Formação de Professoras/es em Artes Visuais para Questões de Gênero e Sexualidades*, desenvolvida no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco, em 2015. É uma investigação que contou com a participação inicial de três colaboradoras/es – estudantes de Artes Visuais que exerciam docência – estando amparada nas discussões do campo da educação da cultura visual, sob uma perspectiva pós-estruturalista. A produção de dados ocorreu através de troca de narrativas pedagógicas, entrevistas, anotações em um diário de campo e produção de poéticas visuais. A narrativa visual apresentada em *Professoras/es quando Incompletos* é parte dos dados produzidos em colaboração

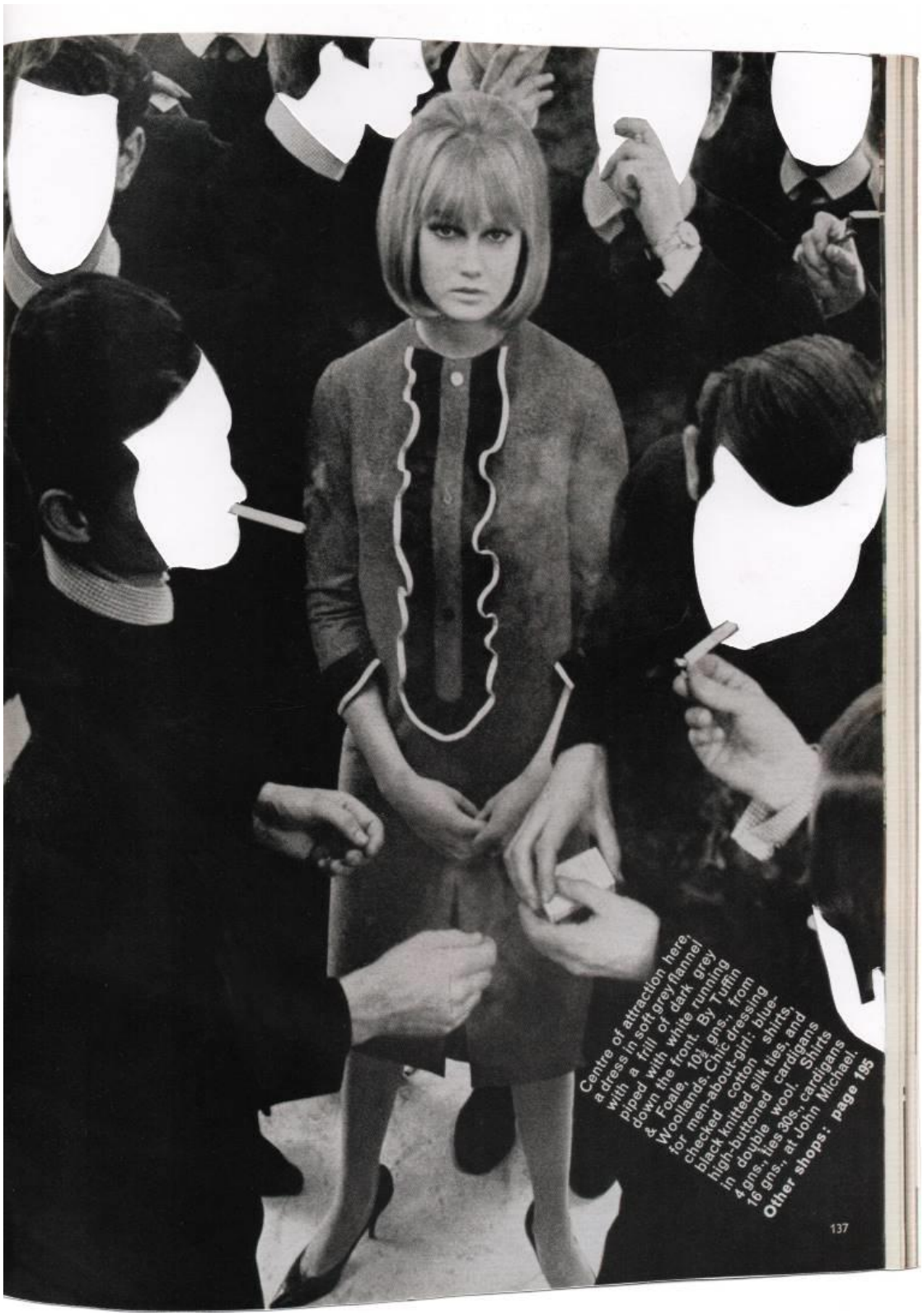
com um dos participantes da pesquisa e tem como objetivo problematizar: (1) os embates, enfrentamentos e possibilidades que professoras/es de artes visuais encontram no âmbito formal e não formal de ensino e; (2) como acontece o processo de formação inicial de professoras/es de artes visuais. Em sintonia com a perspectiva pós-estruturalista, este estudo procurou explorar e desestabilizar determinados olhares consolidados através de regimes de verdade. Determinados discursos perduram por um longo tempo sem nenhum tipo de problematização, perpetuando certezas e 'verdades'. O foco de investigação na cultura visual não se restringe aos artefatos visuais em si, mas à relação entre eles e a audiência. Essa relação foi problematizada, pensando como determinadas versões de realidade são construídas sobre ser professora/r. Este ensaio visual tem como pretensão questionar as inúmeras imagens que fixaram o imaginário do fazer docente como detentor do conhecimento em uma relação unilateral entre professoras/es e alunas/os. Esta investigação narrativa e artográfica teve como referência deslocamentos e movimentos em vez de ambicionar pontos de chegada. Procurou refletir sobre os processos nos quais verdades são consolidadas, neste caso, nos embates, enfrentamentos e possibilidades que professoras/es em processo de formação inicial encontram no âmbito formal e não formal de ensino.

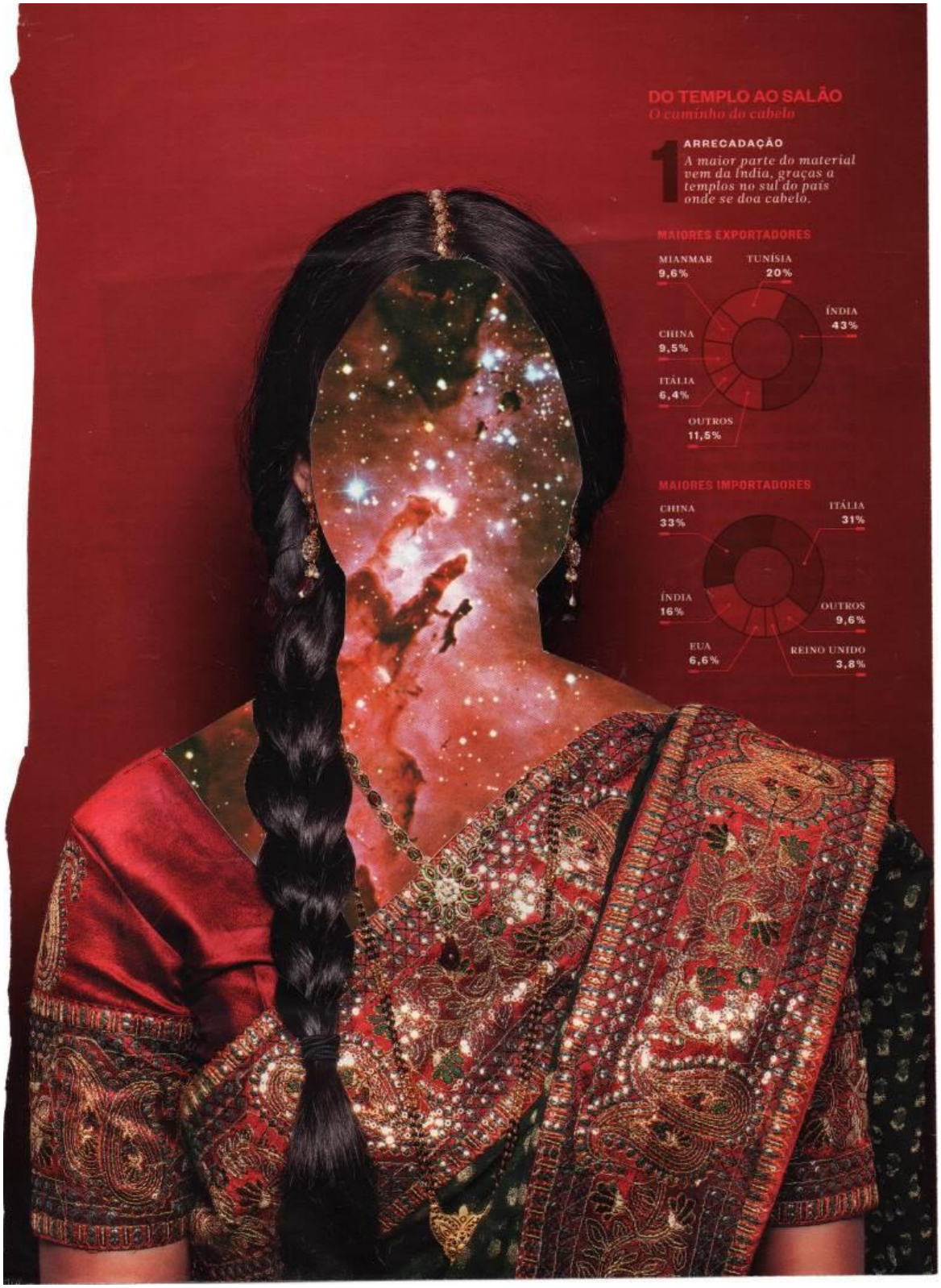


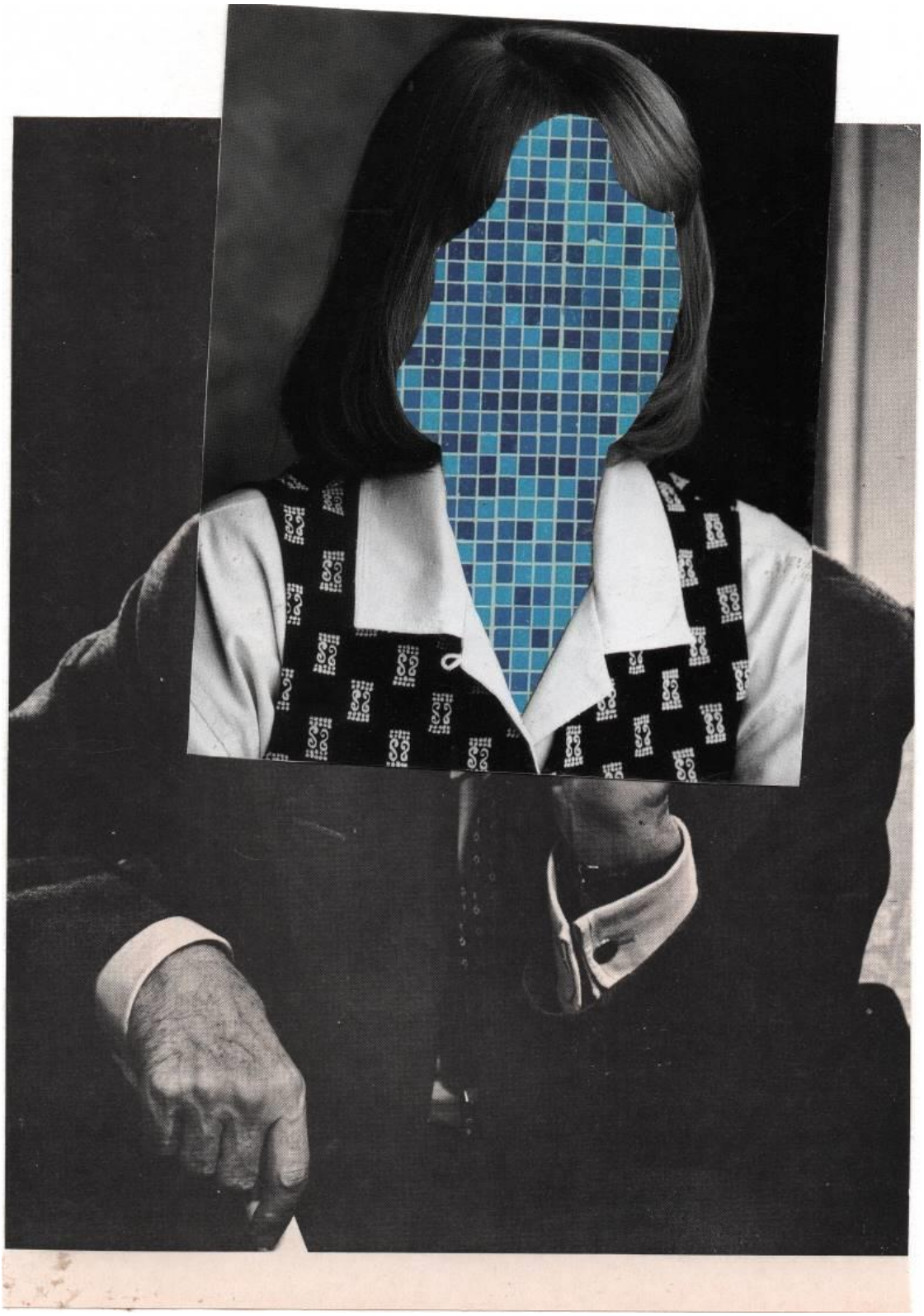


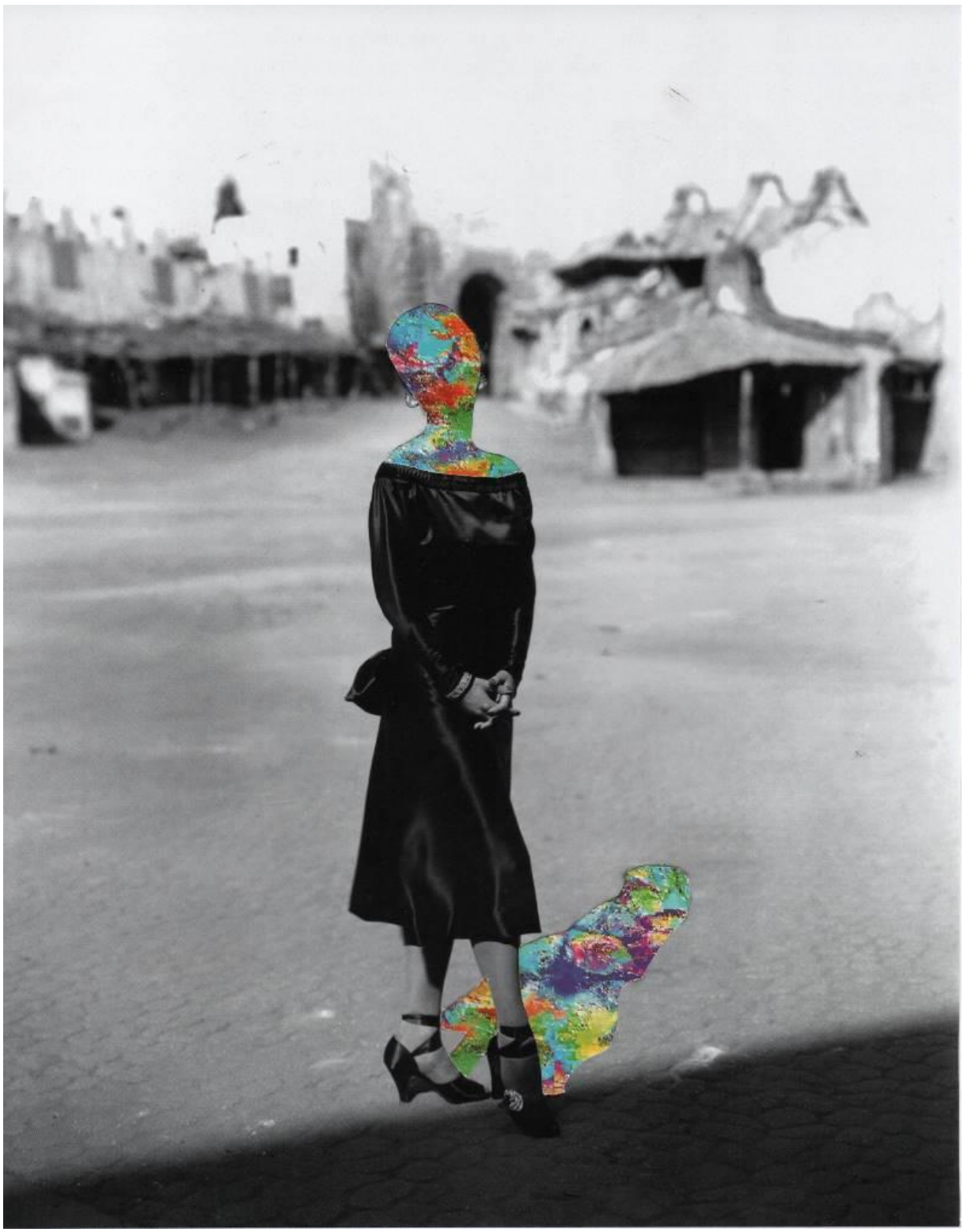





Centre of attraction here, a dress in soft grey flannel piped with a frill of dark grey down the front. By Tuffin & Foale, 10½ gns., from Woollands. Chic dressing for men-about-girl: blue-checked cotton shirts, black knitted silk ties, and high-buttoned cardigans in double wool. Shirts 4 gns., ties 30s., cardigans 16 gns., at John Michael.
Other shops: page 185
137


DO Ttemplo AO SALÃO
O caminho do cabelo
1 ARRECADAÇÃO
A maior parte do material vem da Índia, graças a templos no sul do país onde se doa cabelo.
MAIORES EXPORTADORES
MIANMAR 9,6%
TUNÍSIA 20%
ÍNDIA 43%
CHINA 9,5%
ITÁLIA 6,4%
OUTROS 11,5%
MAIORES IMPORTADORES
CHINA 33%
ITÁLIA 31%
ÍNDIA 16%
OUTROS 9,6%
EUA 6,6%
REINO UNIDO 3,8%





A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.

Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.

Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.

Manoel de Barros

Incompletude se tornou um valor/premissa/desejo. Ser/estar incompleta/o possibilita reinventar-se, transitar por caminhos diversos nas instituições de ensino, experimentar atividades pedagógicas, conversar com autoras/es de diferentes correntes epistemológicas, mudar planejamentos e entender que os erros ensinam. A busca por um estado de incompletude, agora, é sinônimo de possibilidades e de rompimentos. Professora/r incompleta/o problematiza, critica, rompe, propõe fraturas e desloca olhares. Encontra-se em constante avaliação. Identifica metodologias de ensino e supera a dicotomia teoria/prática. Também se coloca diante de “espelhos” para o exercício de autoavaliação. Dialoga com autoras/es para defender que a escola não deveria ser mera entidade transmissora de saberes. Denuncia precariedades, renova-se “usando borboletas” e pelos relatos apaixonados das/os estudantes. Entende que o processo educativo se faz na troca de experiências e que uma de suas atribuições está na valorização dos erros como parte importante do processo. Percebe que aspectos afetivos são determinantes para aprendizagens significativas. Dissolve certezas, brinca com as palavras. Não aguenta “ser apenas um sujeito que abre portas”. As quebra! Fratura e cria portas para trabalhar a diversidade cultural, questiona a busca obsessiva por resultados e o esquecimento do processo. Mergulhar nas incertezas pressupõe olhares abertos e escuta atenta às necessidades das/os estudantes. Significa precisar “ser Outros” para abordar manifestações sociais marginalizadas. Incompletas/os, buscamos ser fonte de imperfeições. Nossas incompletudes são fórmula, necessidade, desejo ou simplesmente constatação no processo – nunca completo – de formação de professoras/es.

Referência

BARROS, Manoel de. *Retrato do artista quando coisa*. Rio de Janeiro: Record, 1998.

Luciana Borre Nunes

Professora nos cursos de Graduação e Pós-graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco. Doutora em Arte e Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás Integrante do Grupo de Pesquisa Cultura Visual e Educação (GPCVE). Mestre em Educação pela PUCRS (2008); graduada em Pedagogia pela UFRGS (2004).

E-mail: lucianaborre@yahoo.com.br

Currículo: http://lattes.cnpq.br/9232357001079673

Xadai Rudá

É estudante do curso de Graduação Licenciatura em Artes Visuais na Universidade Federal de Pernambuco, atua como artista visual no cenário Pernambucano e é colaborador na revista australiana Collage Colletive Co, desde 2015.

E-mail: xadai@yahoo.com.br

Currículo: http://www.spotart.com.br/xadairuda

Recebido em 28 de janeiro de 2016
Aceito em 28 de junho de 2016