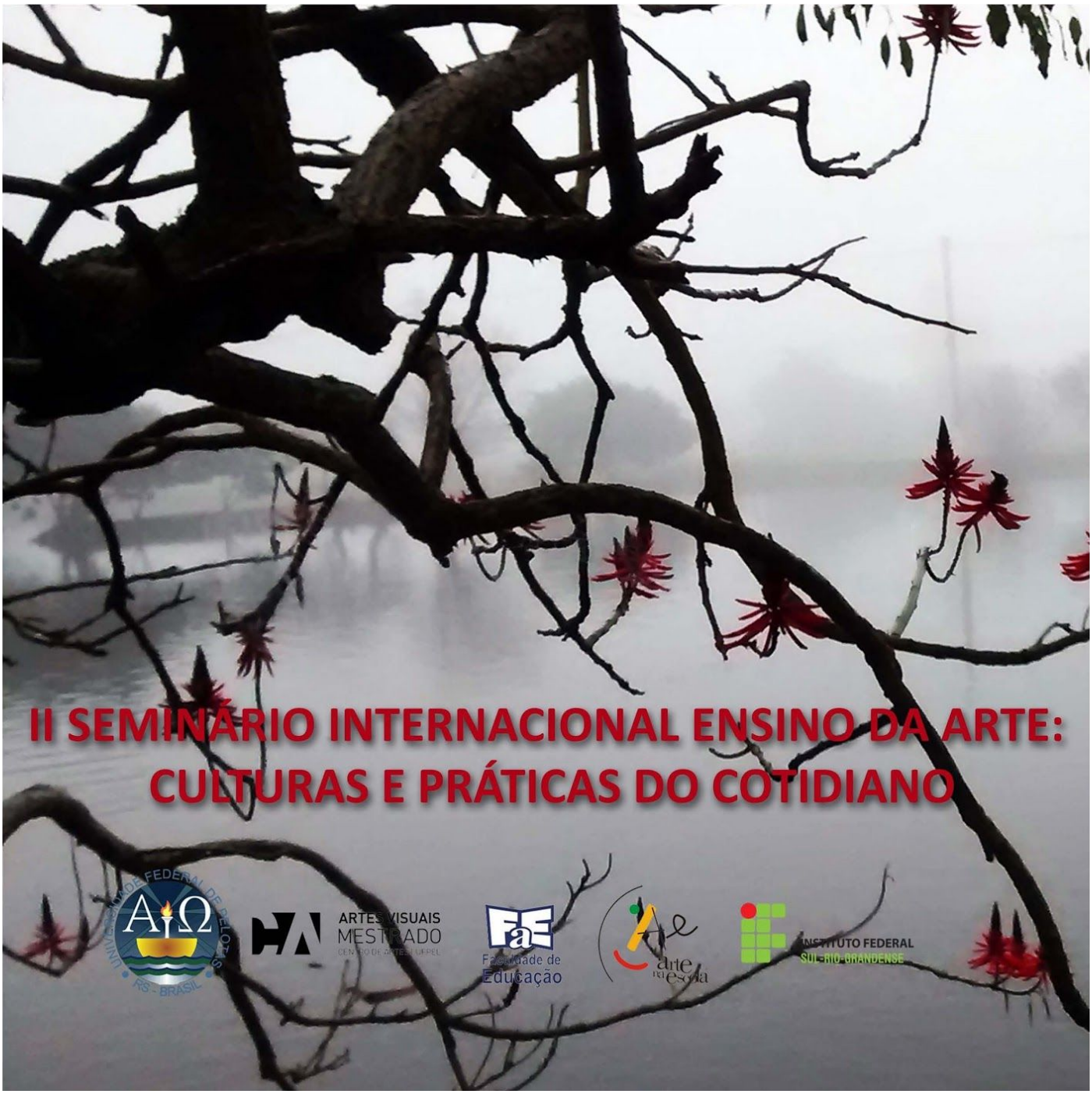


O **II SEMINÁRIO INTERNACIONAL ENSINO DA ARTE: culturas e práticas do cotidiano** se consolida como um espaço de visibilidade para a pesquisa em arte e educação, incluindo práticas cotidianas em um exercício de intercâmbio entre professores, pesquisadores e alunos da graduação e pós-graduação em âmbito internacional. O evento em sua segunda edição reuniu profissionais interessados em debater inovações e possibilidades para o ensino das artes, motivados a compartilhar práticas e reflexões em prol da formação, do reconhecimento da produção e qualificação de profissionais das áreas de artes, cultura e humanidades.

A parceria estabelecida com os programas de Mestrado em Educação e em Artes Visuais da UFPel vem promovendo uma participação plural, comprometida com a inserção da pesquisa no espaço escolar. O II Seminário se alia as metas almejadas pelo Instituto Arte na Escola interessado em impulsionar uma reverberação positiva em prol do conhecimento da arte e da cultura de forma expansiva e inclusiva.

ANAIS DO II SEMINÁRIO INTERNACIONAL ENSINO DA ARTE: Culturas e Práticas do Cotidiano
Universidade Federal de Pelotas (PPGAV/Projeto Arte na Escola/Centro de Artes/FaE)
Pelotas - RS - Brasil.

Editora e Gráfica da UFPel

R. Alberto Rosa, 62 - CEP: 96010-770 - Pelotas/RS - Fone/Fax: (53) 3284-5513 - E-mail: cearte.ufpel@gmail.com - Home Page: www.ca.ufpel.edu.br

Editoração Eletrônica
Nataly Terribas, Joyce Nascimento Oliveira.
Identidade Visual: Nádia Senna, Nataly Terribas

Organização do Seminário:
Projeto Arte na Escola – Polo UFPel
Apoio: Instituto Arte na Escola
http://wp.ufpel.edu.br/artenaescola/anais/

Coordenação e Comissão Editorial:
Nádia da Cruz Senna
Ursula Rosa da Silva

Comissão Científica:
Nádia da Cruz Senna (CA –UFPel)
Ursula Rosa da Silva (CA – UFPel)
Mirela Meira (FaE – UFPel)
Donald Kerr Jr (IFSul – Pelotas)
Sandra Rhoden (FUNDARTE)
Ana Quadros (IFSul – Bagé)
Raquel Ferreira (IFRS – Rio Grande)

Reitor
Mauro Augusto Burkert Del Pino

Vice-Reitor
Denise Petrucci Gigante

Pró-Reitor de Graduação
Álvaro Luiz Moreira Hypolito

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação
Luciano Volcan Agostini

Pró-Reitor de Extensão e Cultura
Denise Marcos Bussoletti

Diretora do Centro de Artes
Ursula Rosa da Silva

Coordenadora do PPGAV
Angela Raffin Pohlmann

Anais do II SEMINÁRIO INTERNACIONAL ENSINO DA ARTE: Culturas e Práticas do Cotidiano. Nádia da Cruz Senna/Ursula Rosa da Silva (Org.). Pelotas: Editora Universitária/Universidade Federal de Pelotas, 2015. 452p

ISSN: 2316.8714

1. Ensino da Arte; 2. Cultura Visual; 3. Práticas Cotidianas.

ÍNDICE

Pág.6 - GT 1. Arte e sustentabilidade: processos criativos e educativos.
_____Coordenadora: Profª. Alice Monsell .

1.1 - Caminhos do lixo e de processos criativos em Pelotas de 2013 a 2015 observações e propostas para nossa terra devastada . **MONSELL, Alice Jean**
2.1- Casa redonda. A construção da casa como construção do ser**. DAMÉ, Paulo Renato Viegas**
3.1- Índice da atmosfera rural: Experiência em agrocologia como meio potencializador do processo criativo em arte. **CALDERÓN, Gracia Casaretto**
4.1- Manutenção e reaproveitamento do lixo: Uma poética artística que caminha no meio ambiente. **CAMARGO, Francisco Furtado**
5.1 Re-utilize: Uma experiência artístico-crítica e pedagógica dos resíduos acadêmicos . **RIBEIRO, Sandra Lee dos Santos**

Pág.43 – GT 2. Patrimônio, memória e culturas híbridas em sala de aula.
_____ Coordenadora: Profª. Caroline Bonilha

1.2- A construção do olhar crítico para imagens do cotidiano em sala de aula- Um estudo sobre cultura visual no ensino fundamental. **WREGE, Raquel Casanova dos Santos.**
2.2- A crítica de arte em Ângelo Guido através do viés investigativo do trabalho das mulheres artistas. **MICHELAZZO JR. Flávio; SILVA. Úrsula Rosa**
3.2- Arte brasileira: Contextos e reflexões numa prática pedagógica. **CHIODELLI, Diana Letícia; SOUZA. Maria de; PIRES. Luiz Carlos; EBERTS, Regiane Angélica; SCHVAMBACH, Janaina .**
4.2- Arte e memória na pesquisa para documentário sobre a artista. **RODEGHIERO. Luzia Costa**
5.2- Os aspectos autorais na produção gráfica de Eliseu Visconti. **XAVIER, Kauê de Carvalho; WEYMAR, Lúcia Bergamasch Costa.**
6.2- Os usos da iconografia e da arte medieval no ensino do medievo. **SANTOS, Amanda Basilio.**
7.2- Patrimônio e construção da memória coletiva: A importância da patrimonialização dos sítios arqueológicos de Camalaú, Paraíba . **PATRIOTA, Talles Bruno**

Pág. 85 – GT 3. - Corpo como objeto e suporte da arte: estratégias de ensino e poéticas inclusivas.
_____ Coordenadora: Profª. Daniela Castro

1.3- A brodway na Escola: Uma possibilidade para se trabalhar teatro musical na escola. **MARINO, Airton.**
2.3- Contribuições do Teatro do Oprimido para a formação da cidadania Um paralelo entre praticantes e não praticantes. **RIVEIRO, Régis Caetano.**
3.3- Corpo e movimento na construção da máscara de um Bufão**. OLIVEIRA, Carolina Pohlmann de; SANTOS,Eleonora Campos da Motta.**
4.3- Corpo, dança e criação: A experiência extensionista na construção de conhecimetos para a docência em dança. **COLINS, Cleyce Silva; CARVALHÊDO, Tissiana dos Santos.**

5.3- Corporeidade, metodologia e o professor de Artes Visuais. **SANTOS, Marta Lizane Bottini do.**
6.3- Dança Aspectos Legais e Formação Superior. **HOFFMANN, Carmen Anita; HOFFMANN, Norberto; CORRÊA, Josiane Franken.**
7.3- Do coletivo ao interior - experiências de ensino de dança na escola. **ALLEMAND, Débora Souto.; HOFFMANN, Carmen Anita.**
8.3- Identidades na comunidade: As implicações do fazer teatral na construção identitária da comunidade de Monte Bonito. **CARVALHO, Diego Fogassi.**
9.3- O corpo como instrumento do ator. **CREMONINI, Felipe**
10.3- O Corpo escolarizado e desafios do professor de dança: Algumas reflexões. **CORRÊA, Josiane Franken ; SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos.**
11.3- O pathos como estímulo para a criação autoral. **GALHO, Lucas Ribeiro.**
12.3- O treinamento como preparação de ator**. LIMA, Rodolfo Furtado Mendonça; OLIVEIRA Adriano Moraes de.**
13.3- Os estágios supervisionados do curso de teatro da UFPel e suas interlocuções com o ensinar e aprender teatro. **LEITE, Vanessa Caldeira.**
14.3- Um olhar sobre emancipação através da prática teatral na escola. **MORAES, Gabrielle Winck .**

Pág.176- GT 4 - Dispositivos de compartilhamentos da arte: experiências poéticas e pedagógicas.

_____Coordenadora : Profª. Eduarda Gonçalves

1.4- A cadeira. O corpo. A cidade. MARTINS, Jordan **Ávila; WEYMAR, Lúcia Bergamaschi.**
2.4- Adentro: Grupo de artistas visuais de chapecó-SC e região: Texto e contexto sobre as práticas artísticas. **FERRONATO, Aliane; MONEGRO, Sonia .**
3.4- As águas de Bachelard, Faraco e Rosa: A arte na literatura. **PEDRA, Graciele Macedo; SCHNEIDER, Daniela da Cruz; CHAVES, Priscila Monteiro.**
4.4 - As cartas que escrevo. **CAMPELLO, Ronaldo Luís Goulart; FARINA, Cynthia.**
5.4- Corredor imprensa. **PORCIUNCULA, Jéssica Fernandes da.**
6.4- Experiência 1- Vestimenta. **AZAMBUJA, Flávia Leite.**
7.4- Livro de Artista: O diário visual das memórias. **BRESSAN, Vanessa ; MORENO, Márcia.**
8.4- Mapa poético das paredes/pele. **MOURA, Carla Borin.**
9.4- Metamorfoses experimentadas: Uma proposta de lançar mundos no mundo. **CORTEZE Mariana Danuza.**
10.4 - O contato e o rastro: Protagonistas nos processos de impressão sob um novo olhar. **COSTA, Giordano Alves; POHLMANN, Angela Raffin .**
11.4- O design autorreferencial de David Carson - Estudos iniciais. **LUNARDELLO, Renan Humberto Fonseca .**
12.4- Pintura e memória num contexto contemporâneo. **SEBASTI, Sabina.**
13.4- Porto verde e ladrilhismo paisagens e deslocamento na arte contemporânea. **SCHUCH, Bruno ; MAKIYAMA, Maíra.**

14.4- Projeto Coabitarte Pelotas- Casarão 6**. LAUTENSCHILAGER, Carla Viviane Thiel; MEINE, Daniela de Morais; MOURA, Carla Borin; SOUZA, Mariza Fernanda Vargas de.**

Pág.269 GT 5- Experiências de formação e práticas educativas.

_____Coordenadora: Profª. Maristani Zamperetti.

1.5- Arte urbana na escola – O uso das práticas urbanas como identidade e visibilidade social. **GONZATTI, Ayana Celina; GOMES, André Luiz.**

2.5- Crítica e reflexão a partir da disciplina de artes no pré- Universitário ousadia popular. **AMARAL, Tainan Silva do.**

3.5- Dinâmicas em grupo e sua aplicação no ensino de artes. **MARTINS, Diana Krüger .**

4.5- Docência em artes visuais- Experiência e autorreflexão na visão dos professores**.ROSSI, Flávia Demke.**

5.5- Educação fotográfica: Abordagens para uma produção mais sensível**. SOUZA, Adrise Ferreira de; AZEVEDO, Cláudio Tarouco de Azevedo; SILVA, Úrsula Rosa da.**

6.5- Escola municipal de arte- infância Ruth Blank -Pelotas/RS. **PEIXOTO, Marge Faria do Amaral.**

7.5- Ética- estética da docência em arte: Construções de Michel Foucault para se pensar uma docência em criação. **SCHNEIDER, Daniela da Cruz; CHAVES, Priscila Monteiro; PEDRA, Graciele Macedo.**

8.5- Experimentando técnicas artísticas na sala de aula: Um relato de estágio. **PACHECO, Paula Lima.**

9.5- Hip hop e educação – Uma experiência no Centro de Convívio Meninos do Mar. **GOMES, André Luiz.**

10.5- Jogatina na sala de aula: Do jogo à reflexão com jovens espectadores. **DEMUTTI, Anderson Morais.**

11.5- O ensino da arte na e América latina e teoria Kuschiana. **SCHNEIDER, Daniela da Cruz Schneider; CHAVES, Priscila Monteiro; PEDRA, Graciele Macedo.**

12.5- Responsabilidades do artista educador nas reapropriações do consumo descarte experiências no PIBID Artes Visuais UFPel. **SOUZA, Amanda Delgado Ribeiro de.**

13.5- Tic no ensino de artes visuais - Um estudo nas escolas de Pelotas/RS (2012-2014). **ROSSI, Flávia Demke.**

Pág.345 GT 6- Corpo como objeto e suporte da arte: estratégias de ensino e poéticas inclusivas.

_____Coordenadora: Profª. Nádia Senna

1.6- A arte-Educação por meio da tradição do conto de narrativas. **SANTOS, Luis Gustavo Lesxistão dos ; SANTOS, Tábata Matos dos.**
2.6-A representação da figura humana na arte moderna brasileira. **NEVES, Jamille Brandão; CAVALHEIRO, Suzamara da Silva; MORAIS, Dyonathan de; SCHVAMBACH, Janaina**.
3.6- Antes desenhador realizado do que desenhista frustrado. **BASSI, Fabrício Torchelsen**.
4.6- Autoretrato: Um exercício de conhecimento e manifestação cultural. **AVILA, Francine Aldrigh; ROSA, Rafael Santos da.**
5.6- Comportamentos triviais na escola: Experimento audiovisual. **DEMARCHI, Jéssica Thaís.**
6.6-Conto de Fadas Revisitado: Malévola e as novas subjetividades produzidas no cinema Hollywoodiano. **GOMES, Greice R; FARINA, Cynthia.**
7.6- Cultura visual, identidades e afetos nas aulas de artes visuais. **SOUZA, Fabiana Lopes de.**
8.6- Desenho como escrita, escrita como desenho: Fronteiras moventes para o resgate do ato de desenhar **.OLIVEIRA, Paula Renata Penteado; WHITAKER, Isabela.**
9.6- DIÁRIOS A/R/TOGRÁFICOS: Cultura Visual, Experiência Estética e Identificações na Formação Docente. **MACHADO, Roberta Mendes.**
10.6- INDAGAÇÕES REFLEXÕES, INTERAÇÕES: Imagem, Cultura Visual e Experiência Estética na Formação Docente. **LINCK, Natália de Leon.**
11.6-MITOLOGIA GREGA: UMA (RE) CONSTRUÇÃO DO OLHAR**. SOUZA, Jaison Couto .**
12.6- Narrativas autobiográficas e eventos cotidianos em sala de aula.
ANDRADE, Sandro Silva de.
13.6- Narrativas Lúdicas . **LIMA, Fabrício Gerald.**
14.6- O desenho do corpo, o corpo que desenha: A prática da criação e aplicação de materiais pedagógicos a partir de artistas pelotenses. **AMORIM JR., Flávio Michelazzo; FOLHA, Matheus Saraçol; LIMA, Fabrício Gerald;SENNA, Nádia da Cruz; SOUZA, Cassius André Prietto.**
15.6- Oficinas de lendas brasileiras. **SOUZA, Cassius André Prietto.**
16.6- Projeto Marcas de Si: uma possibilidade de ensino no Curso de Design Digital da Universidade Federal de Pelotas . **WEBER, Paula; WEYMAR, Lúcia Bergamaschi da Costa.**

Caminhos do lixo e de processos criativos em Pelotas de 2013 a 2015, observações e propostas para nossa terra devastada

MONSELL, Alice Jean[1]

Resumo: Este trabalho relata experiências de caminhar na cidade de Pelotas com membros do Grupo de Pesquisa DeslOCC - Deslocamentos, observâncias e cartografias contemporâneas da CNPq/UFPEL entre 2013 e 2015. A partir destes deslocamentos e observações, reflito sobre os caminhos do lixo e o ato de caminhar que é procedimento básico para meu processo criativo. O livro *As Três Ecologias* de Félix Guattari, o livro *Walkscapes* de Francesco Careri e os poemas de dois poetas norte-americanos, Robert Frost e T. S. Eliot, fornecem meios para tentar uma reflexão critica e poética sobre a caminhada, o meio ambiente e o processo de criação da pesquisa em andamento, *Sobras do Cotidiano e da Arte* (UFPEL).

Palavras-chave: terra devastada (*waste land*), caminhada, meio ambiente.

INTRODUÇÃO

Ao caminhar na cidade de Pelotas, observei muito lixo. A pesquisa, *Sobras do Cotidiano e da Arte: Contextos, reaproveitamento, diálogos e documentação do lixo em Deslocamento entre o espaço privado e público – renovação da UFPEL,* projeto vinculado ao Grupo de Pesquisa DeslOCC – Deslocamentos, Observâncias e cartografias Contemporâneas do CNPq/UFPEL, busca realizar ações de observação atento e sensibilizar as pessoas sobre o problema do lixo na cidade e em nossa sociedade em geral. Os atos de caminhar e observar o entorno são procedimentos simples que podem revelar aspectos da cidade normalmente desapercebidos. A prática de caminhar pode ser pensada como uma ação artística em si (assim como teoriza o arquiteto e pesquisador sobre o espaço urbano, Francesco Careri, que propõe, em seu livro *Walkscapes. O caminhar como prática estética,* que a caminhada é uma forma artística, isto é, uma "prática estética"). O ato de caminhar é também, para minha poética pessoal nesta pesquisa, meio e método poético para elaborar outras formas artísticas, tais como o vídeo, a fotografia, o desenho e para desenvolver outras etapas do processo de criação, como o reconhecimento de sítios urbanos onde podem ser realizadas ações de limpeza com membros do Grupo de Pesquisa DeslOCC (CNPq/UFPEL).

Neste ensaio, quero falar sobre algumas experiências de caminhar, que partiram da minha proposta de andar comigo e observar a cidade de Pelotas, instâncias que ocorreram nos últimos dois anos, quando convidei uma pessoa do grupo DeslOCC para realizar uma caminhada no Centro até a zona do Porto de Pelotas.

Devido à temática desta pesquisa que coordeno, as observações sobre o entorno de Pelotas possuem um filtro que dirige meu olhar para selecionar certos aspectos na cidade, particularmente a presença do lixo e de edifícios em estado de ruína que, antes de realizar as caminhadas, não se apresentaram tão visivelmente para meu olhar desatento. No ato de observar, subentende um olhar curioso, uma

[1] Alice Jean Monsell, artista, Professora Adjunta dos Cursos do Bacharelado e do PPGAV-Mestrado em Artes Visuais do Centro de Artes da UFPEL, Líder do Grupo de Pesquisa DeslOCC do CNPq/UFPEL, alicemondomestico@gmail.com

vontade de procurar e ver o lixo na cidade *ativamente.* Este objetivo, de um lado, cria certo preconceito para o ato de ver, mas também permite visualizar aspectos que existem e que normalmente permaneceriam invisíveis, índices de nosso cotidiano que simplesmente não são notados pelo pedestre. Portanto, o caminhar e o observar, no contexto desta pesquisa, se tornam ações produtivas artísticas, métodos de uma pesquisa de campo em deslocamento, na qual registros fotográficos são coletados. Para a elaboração da minha poética pessoal, estes registros são, posteriormente, digitalizados e reconfigurados na tela do computador sobre o qual transformo (os registros) em desenhos-assemblagens em lápis grafite que evocam uma paisagem devastada pelo lixo. Os atos de caminhar, observar, registrar, digitalizar e desenhar são etapas do meu processo criativo de uma série de desenhos que formam uma cartografia chamada “os caminhos do lixo”, na qual, desde 2012, tento recriar e mapear *os percursos do lixo que sai da minha casa* no Centro de Pelotas.

Ao pensar sobre os caminhos do lixo, a pesquisa veio ao encontro de alguns autores, Félix Guattari(1990) e Francesco Careri (2013) e dois poetas modernos estadunidenses, Robert Frost e T. S. Eliot que me ajudam aproximar-se de uma reflexão crítica-poética sobre a caminhada, o meio ambiente e os caminhos de nossa *terra devastada.*

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Caminhar é um ato de entrar em contato direto com o meio ambiente, de transitar entre o espaço privado da minha casa e deslocar no espaço público. Para Francesco Careri (2013), o ato de caminhar produz a paisagem, mas não uma paisagem tradicional vista como espaço imóvel, o recorte rectangular da pintura ou da fotografia, e sim a paisagem criada pelo corpo em movimento, um espaço mutável em deslocamento, um espaço de intervenção e percepção humanas do entorno ambiental (CARERI, 2013, p. 27, 28). Neste sentido, a paisagem observada ao longo do caminho é criada pelo observador, enquanto anda, através do movimento fisico e deslocamento no lugar. O ato de criar a paisagem é experimentada diretamente como processo de ver: a visão do entorno se modifica constantemente no processo de caminhar.

A continuidade o percurso, ao passar além da parede e da porta, me ensina que não há uma separação entre o que esteja dentro e fora dos espaços urbanos e domésticos. O caminhar nos leva a entender que tudo em nossa volta - a casa, a cidade, o campo, a praia, o canal, a barragem, os edifícios, o ar e o solo formam nosso meio, nosso ambiente urbano, rural e natural, humanizado, socializado, em fim, uma “natureza” reconstruída pelas práticas culturais.

Nosso pensamento desdobra na direção da ecologia e nos faz repensar as práticas do cotidiano e da arte que ameaçam a qualidade e a sustentabilidade da vida. Segundo o dicionário online Houaiss, na biologia, a palavra “ecologia” significa a “ciência que estuda as relações dos organismos entre si e com o meio em que vivem” e, por analogia, o termo sugere questões éticas: “as relações recíprocas entre o homem e seu meio moral, social econômico”, (HOUAISS, 2009).

No livro, *As Três Ecologias*, Félix Guattari (1990) afirma,

> Mais do que nunca a natureza não pode ser separada da cultura e precisamos aprender a pensar “transversalmente” as interações entre ecossistemas, mecanosfera e universos de

referência sociais e individuais. (1990, p. 25)

Os gestos, práticas e situações mais comuns de nosso dia-a-dia são agentes do processo constante e invisível de devastação do meio ambiente local e global. Para haver uma resposta à "crise ecológica", Guattari observa a necessidade de operar uma "autêntica revolução política, social e cultural reorientando os objetivos da produção de bens materiais e imateriais"(1990, p. 9). Mas tal revolução não se refere somente às "forças visíveis e em grande escala", pois, os pequenos gestos de resistência "moleculares de sensibilidade, de inteligência e de desejo" também afetam e instauram mudança (1990, p. 10).

Um exemplo deste esforço mais "molecular" é nosso poder de nos manter informados sobre as práticas diárias que poluem o meio ambiente imperceptivelmente e manter sob controle nosso próprio consumo excessivo e o descarte inapropriado de materiais, objetos, baterias e outros materiais contendo metais pesados associados às tecnologias digitais, computadores e celulares. Estes resíduos eletrônicos, quando jogados fora no lixo comum ao invés de reciclados, permitem que metais pesados e tóxicos de plástico lixiviam no solo, poluindo águas subterrâneas, o lençol freático e a água que bebemos (CORNELL, 2008). Os detergentes e xampus com tensoativos não biodegradáveis, assim como o lixo eletrônico, soltam estrogênios ambientais associados a câncer de mama no meio ambiente, segundo o vídeo produzido pela Universidade de Cornell, "Breast Cancer and the Estrogen Connection: In The Dump and Down the drain" (2008).

Em julho de 2013, convidei o aluno do Bacharelado em Artes Visuais, Pablo Rosa Mendes para caminhar comigo do Centro de Artes até o Campus da Reitoria da UFPEL no Porto/Anglo. Testemunhamos vários depósitos e fenômenos envolvendo o lixo, alguns surpreendentes. Ao lado de um edifício na Rua Gomes Carneiro, o vento levantava as sacolas plásticas brancas que começaram a dançar em círculos e espirais. Notamos uma reconstrução interessante de lixo de pedaços de madeira e outros objetos plásticos que um pedestre desconhecido havia disposto nos relevos do muro de um prédio na mesma rua (Fig. 1) e que parecia ser uma experimentação de escultura em sítio de objetos achados (ou *objets trouvés* utilizando o termo associado ao movimento surrealista moderno).

Figura 1 – Observação de lixo ordenado por um desconhecido na Gomes Carneiro em Pelotas. 2013.



Fonte: A autora.

Mais adiante, na Gomes Carneiro, emergiu uma paisagem desolada embaixo de um bosque de árvores, diretamente em frente a entrada da Reitoria da UFPEL no Porto/Anglo (Fig. 2). A vista do local, onde imaginei um parque para crianças ou local de descanso embaixo da sombra de árvores onde havia acumulado uma enorme depósito de lixo doméstico.

Figura 2. Lixo observado na rua Gomes Carneiro em frente da entrada da UFPEL no Anglo.



Fonte: A autora.

Ao observar os depósitos de lixo, penso no poema *A Terra Devastada*(1922) *The Waste Land* do poeta moderno norte-americano T.S. Eliot. As palavras do título deste poema sempre voltam a mim perturbar. O título *The Waste Land* foi traduzido por *Gualter Cunha* como *A Terra Devastada*, mas, para mim, sugere outros sentidos em inglês, considerando que a palavra "waste" tem dois significados: *waste* pode significar "desgaste", bem como pode significar "lixo". Portanto, o título poderia ser traduzido como *A Terra Desgastada*, sentido que mais se aproxima daquilo que observamos, eu e Lica (Fig. 3), quando caminhamos na zona do Porto em Pelotas, particularmente, naquele dia em maio de 2014, que coincidiu com a greve dos funcionários da autarquia da Prefeitura Municipal, SANEP - Serviço Autônomo de Saneamento de Pelotas.

Figura 2 – Resíduos sólidos domésticos transbordam numa praça localizada na rua Uruguai entre ruas Dona Mariana e Xavier Ferreira na zona do Porto de Pelotas.



Fonte: A autora

Para se sensibilizar a tal imagem, tal paisagem entrópica que abriu nosso olhar em movimento, somente poderia pensar neste poema como um meio para compartilhar este triste visão de uma *Terra Devastada.* Não tenho a intenção de reduzir a riqueza poética desta imagem em Eliot a uma mera ilustração. Ao contrário, somente suas palavras poéticas parecem encarnar a sensação vivida quando vimos os empilhamentos de detritos urbanos e lixo doméstico transbordando numa praça pública de Pelotas (ou quando eu e Pablo presenciamos as pilhas de lixo embaixo das árvores).

> Que raízes se prendem, que ramos crescem
> Neste entulho pedregoso? Filho do homem,
> Não consegues dizer, nem adivinhar, pois conheces apenas
> Um montão de imagens quebradas, onde bate o sol,
> E a árvore morta não dá qualquer abrigo, nem o grilo alívio,
> Nem a pedra seca qualquer ruído de água.
> (ELIOT, 1922/1999, p. 19)

A caminhada com Lica também me leva a ver Pelotas de modo inusitado. Escolhemos andar em ruas que ainda não conheci, embora esta cidade é minha moradia há quase trinta anos. Meu olhar tornou mais atento ao sentir que estava num lugar desconhecido, fora da zona de conforto, armada com a possibilidade da escolha e a espontaneidade de ver Pelotas com novos olhos. A experiência me levou a pensar no poeta norte-americano Robert Frost e seu poema “O caminho que não tomei”(1920) em que descreve uma experiência de caminhar num bosque onde um narrador, encarando dois caminhos em sua frente, enfrenta a escolha de um dos percursos. O narrador descreve que os dois percursos não apresentavam característicos marcantes que possibilitava distinguir uma clara preferência para um ou outro dos dois caminhos, pois, sua grama estava igualmente gasta e nenhum dos dois percursos apresentava “folhas escurecidas pelos passos” de um transeunte. No entanto, as diferenças imperceptíveis no momento de escolha do caminho daquele narrador, tiveram consequências posteriores: uma simples escolha iniciou uma mudança de rumo. No final do poema, o narrador lembra o momento:

> Suspirando, estarei contando a ti,
> Daqui a mil anos, o que aconteceu:
> Dois caminhos bifurcavam, e eu –
> O menos pisado tomei como meu
> E a diferença está toda aí.

Como se fosse narrando um grande evento, que poderia ser celebrado daqui a “mil anos”, o poeta evoca como esta pequena escolha de mudança de rumo se amplifica com o andar do tempo. A “diferença” é consequência da escolha de um dos caminhos, “o caminho menos pisado”. No entanto, o narrador admite seu desejo que “o caminho que não tomei” poderia ter sido reservado “para um outro dia” (*Oh, I kept the first for another day!*). Na linha seguinte, entretanto, o narrador percebe que não há um caminho de volta: “sabendo como um percurso leva a outro percurso, duvidei que jamais voltasse” (*Yet knowing how way leads on to way, I doubted If I should ever come back.*).

O ato de caminhar, no poema de Frost, é uma metáfora para o processo criativo poético e o processo de viver, ou seja, o caminho e processo de escolher a ser um poeta. Um processo criativo é ver e escolher os caminhos, não por uma lógica científica ou razão prática, mas por uma razão sensível, ou porque percebeu que naquele caminho menos percorrido, encontraria algo diferente, por ser "o caminho menos trilhado", especificamente, aquele percurso coberto de "folhas que nenhum passo havia escurecido" - frase com duplo sentido implicando as "folhas" de papel de um poeta que ainda não estavam escritas, porque eram "folhas sem passos escurecidos" pela cor do nanquim (*In leaves no step had trodden black*). Naquele dia, caminhando com Lica, escolhi o rumo menos pisado que me levou a modificar minha rotina e encadear um processo possível de mudança. Cada escolha de um caminho menos pisada é uma etapa irreversível de um processo que nos leva no caminho da criação ou em outras direções. Continuando, observamos que as atividades da casa não são mais isoladas dentro dos muros e limites do espaço doméstico, mas se projetam para fora na calçada (Fig. 4).

Figura 4 Roupas penduradas num varal domesticam o ambiente urbano.



Fonte: A autora.

Havia planejado visitar artista e aluno recém-formado do Centro de Artes da UFPEL, Cristiano Araujo em sua casa que fica perto da Reitoria da UFPEL, no outro lado da rua, onde é possível perceber uma casa de madeira construída sobre palafitas que é parte da proposta do artista de morar e ocupar este lote por um ano (Fig. 5). (O projeto terminou recentemente e a casa foi vendida).

Figura 5 Cris mostra Lica algumas de suas construções sustentáveis no lote ocupado.



Foto: A autora.

A proposta de Cristiano Araujo não se limita ao ato de construir uma estrutura ou fazer escultura. Seu trabalho aproxima-se das ideias desenvolvidas por Guattari sobre *As Três Ecologias:* "a do meio ambiente, as das relações sociais e a da subjetividade humana"(2001, p.2). O lugar foi cultivado pela solidariedade social com a vizinhança onde as práticas diárias são pensadas com uma ética ecológica. No lote, Araujo experimentou com modos de fazer considerando o meio ambiente e experimentando com outros modos de viver de forma autossustentável, optando por reaproveitar todos os materiais achados, reciclar matéria orgânica em composteiras, usar um banheiro natural, cultivar hortas dentro e fora do lote; usar utensílios cerâmicos criados junto com a turma de cerâmica de Prof. Damé do CA/UFPEL, servir sopa à noite com leitura de livros e poesia com as crianças da vizinhança, bem como realizar outras atividades criativas e críticas que o artista continua a desenvolver com comunidades em outros locais de Pelotas e afora.

Em junho de 2015, convidei meu bolsista PIBIC, aluno do Bacharelado em Artes Visuais do Centro de Artes da UFPEL, Francisco (Chico) Furtado Camargo para caminhar comigo até Rua Tamandaré no Porto, onde havia observado entulhos de construção jogados sobre um jardim de flores em frente de um condomínio de apartamentos. Nós iniciamos nossa caminhada, cada um em sua casa. Comecei na Andrade Neves entre Dom Pedro II e Três de Maio, no Centro, empurrando um carrinho de mão que carregava um grande balde branco usado para transportar as ferramentas de jardinagem até o local e levar embora os entulhos retirados (Fig. 6).

Figura 6. Alice Monsell no Centro depois de uma ação de limpeza de jardim.



Foto: Francisco F. Camargo

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O final da caminhada não é o final do percurso. A caminhada nos ensina e deixa-nos ensinar. A caminhada nos leva para novas possibilidades da arte e da vida, para rumos não pensados anteriormente, nem imaginados. Vi uma roupa no varal em plena calçada, que nos revela que o espaço doméstico está num campo expandido e a casa revirada às avessas. O caminho é uma etapa do processo de criação desta pesquisa e é durante a caminhada compartilhada com outros membros do grupo DeslOCC que as coisas acontecem e as novas ideias emergem. Espero que a leveza de nossas ideias nos leve a realizar o que seja possível, pois há muito trabalho a fazer, muitos jardins para manter e cuidar.

REFERÊNCIAS

Breast cancer and the Estrogen Connection: In the Dump and Down the drain. Sprecher Instituto for Comparative Cancer Research, Cornell University, Insights International, Inc., 4:06, vídeo, 2008, disponível em: < . https://www.youtube.com/watch?v=dg0gN6LMZ8c > Acesso em: 02 ago. 2015.

CARERI, Francesco. **Walkscapes.** O caminhar como prática estética. São Paulo: Editora G. Gilli, 2013.

ELIOT, T.S. **A terra devastada.** (Tradução Gualter Cunha). Lisboa: Relógio d'Água, 1999. (Publicação original e titulo: *The Waste Land*, 1922), disponível em: < http://portalconservador.com/livros/T.S.Eliot-A-terra-%20devastada.pdf > Acesso em ago. 22 2015.

_____. "The Waste Land"(1922) In. ALLISON, Alexander, (ed.). **The Norton anthology of poetry.** New York: Norton & Co., 1975, p. 1034.

Frost, Robert. The Road not Taken. In: **Antologia de Poesia Anglo-Americana,** De Chaucer a Dylan Thomas. Porto: Campo das Letras Editores, 2002, p 394 (Selecção, tradução, prefácio e notas de António Simões), o poema em Inglês disponível em: < http://adispersapalavra.blogspot.com.br/2012/10/two-roads-diverged-in-wood-and-i-i-took.html > e sua versão português disponível em: < http://postscriptum.blogspot.com.br/2004/03/o-caminho-que-no-tomei-dois-caminhos.html > Acesso em 12 ago. 2015.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias.** (Tradução Maria Cristina F. Bittencourt.) Campinas: Papirus, 1990.

PELOTAS, Sanep: serviços atrasaram devido à greve. Notícias - Prefeitura Municipal de Pelotas, 29 de mai. 2014, disponível em < http://www.pelotas.rs.gov.br/noticias/detalhe.php?controle=MjAxNC0wNS0yOQ==&codnoticia=36758 > Acesso em 11 ago. 2015.

CASA REDONDA: A CONSTRUÇÃO DA CASA COMO CONSTRUÇÃO DO SER.

DAMÉ, Paulo Renato Viegas[1]

Resumo:

O artigo tem como tema o processo de construção da casa de maneira colaborativa no meio rural, envolvendo a comunidade local e comunidade acadêmica, adotando princípios da permacultura, da sustentabilidade radical, economia de energia e reuso de materiais. É uma proposição em arte que privilegia a troca de saberes, afetos e o cuidado de si, resultando na Casa Redonda como um dispositivo artístico relacional.

Palavras-chave: Arte colaborativa; sustentabilidade radical; cuidado de si.

CONSTRUIR E HABITAR COLABORATIVAMENTE

A partir do processo artístico Casa Redonda, este texto abordará relatos e reflexões, que partem da construção de uma casa sustentável, e a produção de alimentos orgânicos, no meio rural, somado a complexidade que abrange o sustento do homem neste lugar. Esta é uma proposição em arte colaborativa, que ao envolver pessoas de culturas distintas, originárias do meio urbano e da cultura local do homem do campo, se propõe com este viver juntos, mesmo que temporariamente, afetar a construção do Ser.

Em muitas situações a cultura capitalista é ambição e ganância, para gerar um acúmulo extrai da natureza o máximo, porque "[...] é próprio da natureza humana gerar certo excedente". (EAGLETON, 2011, p.145), sem o cuidado de preservar recursos naturais para as gerações futuras. Como deixa bem claro a chamada de propaganda da multinacional Monsanto: “como tirar o máximo de comida de um pingo de chuva”, (Lippard, 2014,p.165). Dentre as características da contemporaneidade, destacam-se o conflito e o desequilíbrio entre homem e a natureza. A cultura atual sabendo que está em situação difícil ou comprometedora, vai sendo transformada, em direções que exigem um pensamento sustentável e complexo. Por um lado, consumimos mais recursos naturais do que o planeta pode gerar. Por outro, as identidades, sejam elas individuais, regionais ou nacionais são constantemente problematizadas no atual contexto de multiculturalismo e globalização. Hoje a própria globalização se apropria de imagens para gerar lucro, criando produtos midiáticos. O conceito de sustentabilidade virou produto de consumo. No âmbito comunitário, frequentemente a vida familiar se restringe aos parentes mais próximos; os vizinhos já não se conhecem, e as interações sociais são fragmentadas e reduzidas ao mínimo necessário. E ainda mais fragilizada está a relação conosco, com os nossos próprios pensamentos: “É a relação da subjetividade com sua exterioridade – seja ela, social, animal, vegetal, cósmica – que se encontra assim comprometida numa espécie de movimento geral de implosão e infantilização regressiva”, (GUATTARI, 2009, p.8). Será que podemos concluir que estamos mal relacionados com a natureza, com a cultura, com o outro e com nós mesmos? Atualmente estamos mais preocupados em consumir e reproduzir coisas, e esquecemos da nossa construção individual enquanto Ser, enquanto sujeitos da nossa

[1] **Doutorando, Universidade do Estado de Santa Catarina. paulodame@gmail.com**

própria existência, o que Foucault (2014) chama de "cultura de si". E esse cultivar-se não terá que ser no coletivo?

O homem em sua natureza reage ao meio, encontrando novas maneiras de agir diante de situações adversas. Diante da natureza o que o homem com sua cultura faz neste interstício, é tentar se impor, colocar em prática suas ideias, executar seus projetos. Buscando uma outra abordagem é que propomos, o processo artístico criativo colaborativo Casa Redonda[2].

A proposta é trabalhar com uma construção viva, pensando a dinâmica da natureza e tentando usar os mecanismos naturais como aliados. Além disso, trabalhar colaborativamente com outros sujeitos, que unem potenciais humanos para pensar e executar o projeto, e também aumentando a complexidade por envolver pessoas com culturas distintas, saberes singulares, que frente às emergências do mundo atual precisam ser compartilhados, reunindo grupos que interagem dentro de um sistema de convívio real - este embate, também funciona como método de autoconhecimento.

Uma aproximação da comunidade universitária da comunidade rural, através de encontros, proporcionou a troca de saberes e afetos entre essas culturas distintas, possibilitando reconhecerem-se mutuamente e reconhecer cada um seu valor e a importância de seus saberes. As pessoas do campo, muitas vezes por não terem uma educação formal mais completa, não tem consciência de sua cultura, acreditando na mídia que a maioria das vezes valoriza somente o espetacular e as coisas vindas de culturas estrangeiras, desprezando culturas mais simples, acabam impondo uma homogeneização na cultura. Nesse sentido, a aquisição de *produtos-espetáculos*, como as imagens da televisão, suscita nas pessoas que as assistem, interesse pelos acontecimentos do mundo, mas as impedem de formar uma opinião crítica sobre algo que está muito próximo do seu cotidiano (CERTEAU, 1994).

Os saberes de pessoas do campo, que vivem mais próximas da terra, que observam e consideram os ciclos da natureza, estão se perdendo. "Como pode alguém ser ao mesmo tempo cultivado e culto, inexoravelmente formado por um modo de vida e ainda assim cheio de empatia imaginativa por outros tais mundos de vida?" (EAGLETON, 2011, p.138). Hoje é indispensável resgatar estes conhecimentos mais primordiais, que aliados à tecnologia disponível, se fazem necessários para quem quiser produzir seu próprio alimento, tratar seus resíduos e produzir uma energia limpa, necessária para o bem viver e ter uma melhor qualidade de vida em harmonia com o meio ambiente.

SABERES COMPARTILHADOS AJUDAM A EMPODERAR O HOMEM

Este processo criativo em arte pública de novo gênero[3], propõe a construção de novas formas de habitar o mundo, tendo como método a colaboração em três níveis:
- no ato criativo, ativar o saber do outro, trazendo de fora para dentro do processo;

[2] O processo artístico criativo Casa Redonda, tem inicio com a construção de uma casa com princípios sustentáveis, com a colaboração de acadêmicos universitários e pessoas locais, em meio a natureza, numa propriedade rural situada no interior de Encruzilhada do Sul/RS.

[3] Blanco (2001, p.29), citando Nina Felshin em "¿Pero esto es arte?" diz: As discussões sobre o que se passou a chamar de arte pública de novo gênero, incluíram a noção de comunidade ou de público como constituintes do lugar e definiram o artista público como aquele ou aquela cujo trabalho é sensível aos assuntos, necessidades e interesses comunitários (tradução nossa).

- na ação da construção, a construção da casa a partir de uma conceitualização dos princípios da permacultura;
- a criação de novas relações, o mais complexo é estabelecer novas formas de relações entre as pessoas.

Neste sentido, a geração de ecologias culturais, é o que propõe Reinaldo Laddaga (2009, p.18), onde afirma que:

> [...] 'modos de vida social artificial', o que não significa que não se realizem através da interação de pessoas reais: significa que seus pontos de partida são arranjos aparentemente - e da perspectiva dos saberes comuns na situação em que aparecem - *improváveis.* E que dão lugar ao desenvolvimento de comunidades *experimentais*, enquanto têm como ponto de partida ações voluntárias, que vêm reorganizar os dados da situação em que acontecem de maneiras imprevisíveis, e também mediante seu desenvolvimento pretende averiguar coisas mais gerais com respeito às condições da vida social no presente.

Os níveis citados anteriormente refletem o pensamento da Sustentabilidade Radical, Kellogg (2008), onde o sujeito produz seu próprio alimento, trata seus resíduos e produz a energia que necessita para viver. É uma forma sistêmica de estabelecer relações entre a natureza e a cultura visando à construção do Ser. É na presença da subjetividade do outro que podemos nos reconhecer e nos conhecermos melhor. Entendemos estes processos e a Casa Redonda como lugar de encontros. Não é um lugar de isolamento, onde o artista se refugia, mas um lugar de convívio.

O processo artístico colaborativo Casa Redonda está sendo desenvolvido dentro de uma propriedade particular rural, que se mantém dentro de princípios de uma cultura gaúcha tradicional, que como empresa rural tenta se adaptar as regras econômicas, priorizando o lucro acima dos cuidados com o próprio homem e a natureza. Como dialogar com uma cultura tão estabelecida? Em Casa Redonda se propõe criar novos espaços de pensamento através de práticas que se tornaram absolutas àquele lugar.

CASA REDONDA

Casa Redonda é uma proposição artística, a que nos lançamos a construir um processo/casa, iniciado em 2009 que teve como *start* um momento de aumento da temperatura no final do ano de 2008, e a desconfortável sensação de calor passados nesta época. Temos presenciado uma mudança drástica nos processos climáticos, e o homem pela sua natureza reage a isto, buscando criativamente, maneiras de solucionar problemas provocados pelo aquecimento global. A partir de uma lembrança da infância, de um verão muito quente e a sensação de conforto térmico da casa de um tio, feita com terra, construída com leiva[4] e telhado de capim santa-fé[5], veio a decisão de construir a casa com as próprias mãos e com o auxílio de colaboradores é claro, porque partimos do princípio que nada fazemos sós. E ainda levando em conta: a recuperação de tradições de construção, o reuso de materiais, a economia de energia, a sustentabilidade radical, tratamento de esgoto, captação de água da chuva, e estar aberto a toda ideia que viesse somar-se a este pensamento do bem viver, e do habitar poeticamente. "Continuo achando que Sezefredo das Neves não era poeta para poesia; era poeta para viver

[4] Para construir com leiva, são retirados retangulos de terra de aproximadamente 40 x40 centimetros com grama, o que ajuda a fixar os pedaços de terra, que vão sendo sobrepostos e compactados para levantar a parede.
[5] Capim tradicionalmente utilizado para cobertura de telhados.

poesia", embora se referindo a literatura, trazemos está frase de Salim Miguel (2005, p.29), para falar deste habitar poeticamente. Sobre isso, ainda Heidgger (2012, p.167) diz que:"[...] é a poesia que permite ao habitar ser um habitar. Poesia é deixar-habitar, em sentido próprio. Mas como encontramos habitação? Mediante um construir. Entendida como deixar-habitar, poesia é um construir".

O primeiro passo para construir uma casa, dentro de uma tradição local era identificar e fazer uma boa fonte de água potável e que não secasse durante as estiagens, o que foi feito durante o verão de 2009, em um período longo sem chuvas. O estágio seguinte foi a escolha do lugar da casa, tendo como principal critério a chegada da água até a casa por gravidade, sem o auxilio de bomba elétrica.

Conversas e pesquisas se seguiram com diversas pessoas, sobre métodos de construção com terra, chegando-se a técnica de superadobe[6]. As pedras do alicerce e algumas madeiras antigas, usadas para os marcos das aberturas, foram doadas de demolições de uma propriedade vizinha, que fora construída, há muitos anos.

A construção não possuía um projeto fixo, cada etapa era decidida quando iniciada, guardando uma flexibilidade para melhores soluções que se apresentassem. Heidegger (2012, p.169) escreve:[...]"construir é, precisamente, uma consequência do habitar e não a sua razão de ser ou mesmo a sua fundamentação". Construir sem tempo para concluir a obra, o sentido se faz no processo de construir e não no atingir o final do trabalho. O fazer já é um habitar. Em geral as construções têm como objetivo a finalização, para ocupar o espaço imediatamente, devido às necessidades de moradia destes tempos, como diz Heidegger (2012, p.165): "nosso habitar está sufocado pela crise habitacional". Sem pressa, começamos a pensar na construção da casa como dispositivo artístico relacional, e que seria possível construí-la de forma muito mais criativa e eficiente, se realizada colaborativamente, pensando no envolvimento da comunidade universitária juntamente com a comunidade rural local. Desses encontros criativos e afetivos, surgiram desejos e saberes que foram compartilhados e transformados em propostas colaborativas, ampliando o processo artístico inicial. Desdobramentos como: a horta geodésica, cultivo em agrofloresta, biodigestor e produção de gás, pó de pedra como fertilizante do solo, plantação de videiras para produção de vinho e suco orgânicos, foram alguns dos desejos de colaboradores da Casa Redonda, e que já estão em andamento.

Holmes (2013, p.13) afirma que: “a arte tem se convertido em um complexo ‘dispositivo’: um laboratório móvel e um teatro experimental para a investigação e a instigação da transformação social e cultural”. O sentido do dispositivo não está no objeto em si, mas nas possibilidades deflagradas a partir do objeto.

Para preparar este trabalho colaborativo foram formalizados dois projetos de extensão universitária, envolvendo a Universidade Federal de Pelotas, Universidade do Estado de Santa Catarina, Universidade Federal de Santa Catarina, Instituto Federal de Santa Catarina e a comunidade rural local. Na forma de encontros, os eventos junto a construção da Casa Redonda organizaram-se em duas frentes, a manutenção do grupo - alimentação, hospedagem e necessidades individuais - e o trabalho coletivo em diversas oficinas. Segundo Hidegger (2012), de acordo com sociólogos, a vida social e histórica do homem de hoje está completamente caracterizada pelo 'coletivo', ainda podemos constatar que atitudes individualistas geram oposição e transtornos ao desenvolvimento dos grupos sociais. Neste processo, o qual estamos vivenciando, o que estamos buscando é o trabalho colaborativo, que se distingui de outros processos coletivos.

[6] Superadobe, técnica desenvolvida pelo arquiteto Iraniano Nader Kalili, que usa uma técnica de guerra para fins passificos. Consiste em ensacar terra úmida do lugar, sobrepondo os sacos na parede e apiloando para compactar. A forma circular da casa confere mais estabilidade para parede.

Enquanto que o primeiro a autoria é compartilhada, e determina o andamento e a direção tomada no grupo. Já em processos coletivos, não colaborativos, podem simplesmente realizar o que já está determinado.

Os eventos são desenvolvidos em forma de permanência ou residência artística, realizando oficinas propostas pelos participantes, como construção de forno de pão, oficina de pão caseiro, construção de parede com superadobe, oficina de tirar leite, dirigir trator, oficina de preparo de chimarrão, confecção de petecas, entre outras. "A presença da música como manifestação espontânea, foi algo que se manteve constantemente em todos os encontros. As formas musicais preencheram os espaços-tempo do campo como composição; na música composta colaborativamente, *Ela Dirigi o Trator Sem Sutiã*, que descrevia um dia inteiro de atividades do grupo" (KINCELER, *et al.*, 2015, p.81).

Não só no esforço físico braçal, mas nas soluções práticas foi fundamental a ação colaborativa, no qual o grupo criou métodos eficientes, baseados na observação das necessidades, e no entendimento do trabalho em grupo, e como grupo, onde cada indivíduo faz parte do coletivo.

A construção está sendo desenvolvida sem antecipação das etapas, ou seja, utilizando um método mais orgânico, solucionando cada passo que se apresenta. Desta forma foi de fundamental importância a contribuição dos colaboradores, que a partir de suas percepções, experiências e saberes, foram discutindo e fazendo propostas alternativas para os problemas surgidos na execução.

A CONSTRUÇÃO DO SER

Em Casa Redonda, vemos que a arte invade a vida, com deslocamentos culturais para dentro de uma propriedade rural, mundo real. A construção da Casa Redonda, a construção do lugar, de habitar, de permanecer, de demorar.

Na medida em que construímos a casa com as próprias mãos, construímos a nós mesmos, conhecemos nosso potencial e nossas limitações, físicas e psicológicas. O quanto nosso corpo resiste ao trabalho pesado a que não estamos habituados e como vamos acostumando-o aos esforços e tornando-nos mais resistentes à medida que vamos exercitando-o no trabalho. E de como a natureza humana reage às situações as quais não está acostumada, esta, também é uma forma de auto-conhecimento. Foucault (2014) fala do cuidado do homem consigo mesmo e com sua alma. "É na medida em que é livre e racional - e livre de ser racional - que o homem é na natureza o ser que foi encarregado do cuidado de si próprio". (FOUCAULT, 2014, p.61)

A colaboração na construção inclui o sujeito no opinar, projetar, sonhar e habitar, "construir e pensar são, cada um a seu modo, indispensáveis para o habitar", Heidgger (2012, p.140). Neste sentido a proposta é estar inteiro, e não simplesmente ser um ajudante ou participar como mão de obra. "Parece que só é possível habitar o que se constrói. Este, o construir, tem aquele, o habitar como meta". (Heidgger, 2012, p.125). Poderíamos ainda, acrescentar que este construir, junto com o outro, empodera o colaborador.

Quando Heidegger (2012), fala no sentido de habitar, que construir pode ser entendido como cultivo e crescimento, construir no sentido de edificar construções. Habitar, morar, demorar-se é o lugar onde se convive.

> Habitar, ser trazido à paz de um abrigo, diz: permanecer pacificado na liberdade de um pertencimento, resguardar cada coisa em sua essência. O traço fundamental do habitar é esse resguardo. O resguardo perpassa o habitar em toda sua amplitude. Mostra-se tão

> logo nos dispomos a pensar que ser homem consiste em habitar e, isso, no sentido de um de-morar-se dos mortais sobre essa terra. (HEIDGGER, 2012, p.129)

As pessoas que vem para Casa Redonda, do urbano oriundas das universidades, deslocadas para este lugar, saem de sua área de conforto, encontrando um espaço tempo modificado, e ao mesmo tempo modificando o lugar com sua presença e suas ações, praticando o lugar, criando espaços. O lugar que aqui encontram é a propriedade rural, com atividades de pecuária e suas peculiaridades. Ao vivenciar o lugar, ao praticá-lo com sua cultura e seus saberes, são criados outros espaços de cultura e de saber. Permitindo o empoderamento tanto de si quanto da comunidade local, assim como de todos que participam do processo artístico. Estas aproximações e trocas culturais se dão por meio do afeto, nestes períodos de convívio, a porosidade de cada cultura permite acesso a estes espaços criados neste lugar.

Podemos perceber que a cultura do homem rural está em constante influência, considerando a dinâmica da natureza, e as demais informações que lhe chegam, existe um diálogo e de certa maneira, um respeito para com o ambiente natural. Por outro lado, alguns conceitos estão muito arraigados que os mantém engessados em práticas que poderiam ser realizadas de maneiras mais eficientes.

O homem urbano está conectado com múltiplas possibilidades culturais e tecnológicas do mundo globalizado, porém mais distanciado das questões ambientais, das dinâmicas cíclicas da natureza e do trabalho com a terra e do rigor imposto ao corpo nas lidas do campo. Com o vivenciar dos dias, as pessoas vão adaptando seus ritmos e processos criativos, ao que a natureza vai impondo, o entardecer e o nascer do sol, o dormir e o acordar, a chuva e o sol, o campo e a casa, o despertar com o canto dos pássaros, o adormecerem com a música em torno da fogueira.

Antes da casa, o lugar era somente campo aberto, com pastos verdes na primavera, geada branca no inverno, ocupado pelo gado, por animais silvestres, insetos e plantas. Heidgger (2012, p.135) escreve: "já nos espaços, espaçados, arrumados pelos lugares, sempre se descobre o espaço como um espaço-entre e, nesse novamente, o espaço como pura extensão". No edificar e habitar o lugar se criam sentidos individuais e coletivos, cada pessoa através de suas experiências, constrói sentidos para si e para o grupo, o espaço como lugar praticado (CERTEAU, 1994).

Heidgger (2012, p.135) diz que: "essas relações entre o lugar e os espaços, entre os espaços e os espaços, poderemos adquirir uma base para pensar a relação entre o homem e o espaço". Do construir a casa, surge a casa como lugar, e neste lugar são possibilitadas as construções das relações entre pessoas, relações de afeto. Afetar e ser afetado pelo outro.

Pensando a construção da casa como lugar para ser habitado por toda uma vida, senão pela mesma pessoa, mas enfim, por pessoas, que possuem necessidades semelhantes, como segurança, mobilidade, conforto térmico/acústico, buscando assim construir um espaço saudável e lúdico, para viver e sonhar, e que atenda as necessidades práticas do cotidiano. Um espaço seguro, estável quanto à estrutura física, protegido e isento de umidade para evitar o desenvolvimento de mofo, causadores de inúmeras doenças.

Construir o espaço não adotando soluções prontas, mas repensando o que já existe, adequando às pessoas que a habitam e com a flexibilidade de poder a qualquer momento reconstruir e readequar a novas necessidades de uso. O espaço como laboratório da descoberta da criança, que guarda brechas para a poesia no viver, espaço para contar histórias, recordar, compartilhar experiências, espaço para silenciar a mente e dar lugar à alegria do coração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos que colocar a palavra "natureza" entre aspas (EAGLETON, 2011), porque nada mais é natural. As plantas e os animais estão alterados geneticamente, o clima está mudado, a terra está contaminada. As ações sobre o meio e as transformações culturais são inevitáveis, faz parte da natureza do homem adaptar o ambiente a suas vontades. Mas o que estamos propondo é agir de uma forma mais consciente, a olhar a nós mesmos de maneira crítica, como parte de um contexto social para entender o nosso papel nos processos naturais, resgatando técnicas antigas e conhecimentos menos invasivos e agressivos para com a natureza e para nós mesmos, sendo responsável pelo nosso próprio futuro. A "natureza" irá sempre se adaptar e reagir às modificações, é claro que arcando com perdas e prejuízos que acabam sempre retornando ao homem, o que o homem faz a terra faz a si mesmo. E para que o homem não processe mudanças tão agressivas visando apenas o lucro e o "progresso", é preciso cultivar, cuidar e construir o seu Ser. É no cruzamento de saberes que a cultura poderá fazer sentido.

REFERÊNCIAS

BLANCO, P. Explorando el terreno. In:BLANCO, P.; CARRILLO, J.; CLARAMONTE, J.; EXPÓSITO, M. (Orgs.) **Modos de Hacer, Arte Crítico, Esfera Pública y Acción Directa**. Salamanca/Espanha: Ediciones Universidad de Salamanca, 2001.

CADU. **Preparando a 30 Bienal** /Cadu. Disponivel em: http://www.youtube.com/watch?v=uR1Lez9YRYI. Acesso em 20 mar. 2014.

CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano**. Artes de fazer. 1994. Rio de Janeiro. Editora Vozes. 1994.

EAGLETON, Terry. A ideia de cultura. Tradução Sandra Castello Branco, revisão técnica Cezar Mortari. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

HEIDEGGER, Marin. Ensaios e conferências. Tradução Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel, Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petropolis: Editora Vozes, 2012.

HOLMES, Brian. **El dispositivo artístico, o la articulación de enunciaciones coletivas.** Brumaria. n. 7, Editorial Virus. s/d. Disponível em: <http://rsalas.webs.ull.es/rsalas/materiales/lr%20Holmes,%20B.%20El%20dispositivo%20art%C3%ADstico.pdf>. Acesso em 28 mar. 2014.

KELLOGG, S. PETTIGREW,S. **Toolbox for sustainable city living**. Nova York. Medgar Evers College. 2008.

KINCELER, J.L., DAMÉ,P., ROSA,T., LIMA,L. **Casa Redonda: Espaço colaborativo para reinvenção de saberes e afetos.** In: Org:CIRILO,J., GRANDO, A. Mediações e Enfrentamentos da Arte. São Paulo. Intermeios. 2015.

LADDAGA, R. **Estética da Emergência.** São Paulo, Martins Fontes. 2012.

LIPPARD, L. **Undermining**. New York, The New Press. 2014.

MIGUEL, Salim. **A vida breve de Sezefredo das Neves, Poeta**. Rio de Janeiro. Editora Record. 2005.

ÍNDICES DA ATMOSFERA RURAL: EXPERIÊNCIA EM AGROECOLOGIA COMO MEIO POTENCIALIZADOR DO PROCESSO CRIATIVO EM ARTE

CALDERÓN, Gracia Casaretto[1]
MONSELL, Alice Jean[2]

Resumo: A partir de prolíferas vivências que tangem a agroecologia, este trabalho busca expor relatos de experiências, como etapa de coleta de dados da minha investigação acerca da *atmosfera rural* entre os municípios de Pelotas e Canguçu, especificamente onde se localizam pequenas propriedades familiares de produção agroecológica. Consideradas potencializadoras do pensamento poético e do processo criativo em arte, as experiências conduziram a reflexões que abrangem dimensões da arte, ecologia e educação. Uma investigação com parâmetros limítrofes aos aspectos socioculturais do espaço rural, que me provoca a pensar sobre renovadas perspectivas para articulação do trabalho em arte, a consciência do artista enquanto ser no mundo e os contextos da arte contemporânea.

Palavras-chave: atmosfera rural; artes visuais; experiência

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, vinculado à minha pesquisa em andamento como mestranda no PPGAV/UFPEL, descreve a experiência de uma vivência junto a uma propriedade familiar agroecológica localizada na Colônia São Manoel, zona rural do município de Pelotas/RS. A vivência, que se deu juntamente com um grupo de pessoas de diferentes áreas, se caracterizou como uma etapa de coleta de dados dentro da minha pesquisa, a qual se sustenta na investigação acerca da *atmosfera rural* entre os municípios de Pelotas e Canguçu, onde se localizam pequenas propriedades familiares de produção agroecológica. O termo *atmosfera rural* foi configurado na investigação para definir as sensações decorrentes da minha percepção sobre os múltiplos aspectos desse lugar rural, tanto físicos quanto sociais. A pesquisa tem como objetivo a transposição de tal atmosfera para o contexto da arte.

Acerca dos aspectos perceptivos sensoriais da relação corpo-espaço, sustento-me em conceitos em ROLNIK (2011) sobre o corpo vibrátil: vibração/percepção dos órgãos dos sentidos a partir das forças do mundo que os afetam e as quais passam a fazer parte do próprio corpo. Creio fundamental o envolvimento pessoal integral na investigação, na intensidade do envolvimento do corpo vibrátil em cada experiência, atenta aos conceitos do filósofo John Dewey, em que “a experiência é a arte em estado germinal” (DEWEY, 2010, p. 84).

A possibilidade da vivência se deu em virtude de um curso intitulado Agroecologia e Sistema Agroflorestal, ofertado e ministrado pelo proprietário do

[1] Artista visual, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas, linha de pesquisa Processos Criativos e Poéticas do Cotidiano, sob orientação da Profa. Dra. Alice Jean Monsell. graciacasaretto@gmail.com

[2] Artista, professora adjunta dos Cursos do Bacharelado e PPGAV-Mestrado em Visuais do Centro de Artes da UFPEL, Líder do Grupo de Pesquisa Deslocamentos, Observâncias e Cartografias Contemporâneas do CNPq/UFPEL. alicemondomestico@gmail.com

minifúndio, e apoiado por um pesquisador da Embrapa (Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária) que mantém investigação na área específica. O agricultor ministrante se destaca por sua notável experiência em agroecologia na região Sul do estado, sendo hoje representante de diversas organizações não governamentais como o CAPA Pelotas – Centro de Apoio e Promoção da Agroecologia.

O curso teve duração de três dias consecutivos, no início do mês de setembro de 2015. De caráter inédito e experimental tanto para o agricultor e sua família, quanto para a maioria dos participantes do curso, a vivência proporcionou momentos de aprendizagem teórica e práticas de campo.

A partir do compartilhamento da *atmosfera rural* no contexto da arte com o desenvolvimento de trabalhos durante a pesquisa, almejo proporcionar seu acesso e desdobramentos perceptivos sobre os fatores do espaço e contexto, os quais abarcam problemáticas ambientais, singularidade cultural dos habitantes em relação às suas identidades, valores, e modos de vida mantidos pelo sistema agroecológico, o qual tende a preservar o meio ambiente.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Experiências em agroecologia

A escolha por participar do curso decorreu da intenção pessoal de investigar a *atmosfera rural*, na tentativa de explorar índices que percebo que a constituem no espaço específico, através da experiência em agroecologia. Para o crítico de arte e professor Paul Ardenne, a experiência sempre deseja testar algo para "ampliação ou enriquecimento do conhecimento, do saber, das aptidões (…) estimular a criação" (2006, p. 32)[3].

Penso que as experiências podem proporcionar momentos singulares capazes de abarcar o novo, o desconhecido, seja no conteúdo de uma fala, em aspectos físicos do espaço, ou em convivência coletivas de trocas. Cada índice contendo potencialidade de suscitar ideias para a construção e desenvolvimento do trabalho em arte.

> Recorrer a ela [experiência] permite ao artista apreender fenômenos inéditos provocados e precipitados pela experiência, na espera por desenvolvimento, aumento expressivo, melhor compreensão do mundo e melhor capacidade de habitá-lo. (...) Toda a experiência tem algo de provocante. E vem a provocar o sedimentado, a ordem estabelecida (Ibidem, p.32)[4].

Durante a vivência no curso, realizei menos registros fotográficos e videográficos do que em anteriores pesquisas de campo, almejando concentração e integração com o lugar. Também, como forma de registro, realizei anotações em caderno.

Relato

O percurso até o local do curso durava aproximadamente uma hora a partir da cidade de Pelotas, cercado inicialmente por paisagens de planícies, até atingir a serra e suas grandes altitudes. Parte do trajeto, percorrido por estradas de chão, conduzia à propriedade com cerca de dez hectares. Todos os dias, o grupo de aproximadamente trinta pessoas transitava por semelhante percurso ao se deslocar

[3] Tradução da autora.
[4] Tradução da autora.

para pernoitar em propriedades ou cidades próximas.

O curso tinha início nas primeiras horas da manhã e prolongava-se durante todo o dia. Contava com atividades teóricas em que o proprietário, juntamente com sua filha e pesquisador auxiliar apresentavam conteúdos sobre agroecologia através de diálogo simples, no mesmo espaço onde fazíamos as refeições, ou diretamente no campo para que o assunto fosse explicitado. Logo, o conteúdo apreendido era transferido para a prática e todos se deslocavam para os campos heterogeneamente cultivados da propriedade (Fig. 1).

Figura 1 – Registro fotográfico dos participantes do curso na propriedade agroecológica



Fonte: Luna Schiavon, estudante de Educação do Campo

As refeições eram elaboradas pela própria família a partir de alimentos orgânicos (sem agrotóxicos) produzidos na propriedade (Fig. 2). Os períodos de chuva e frio durante os dias não intimidavam os integrantes do grupo, que seguiam realizando as atividades práticas vestidos com capas de chuva e botas de borracha (Fig. 3). Os vários conteúdos apreendidos na vivência foram: tipos de podas, plantios, adubos, grãos, cultivo de hortaliças, flores, videiras, pessegueiros, citros, condução de sistema agroflorestal.

Figura 2 – Registro fotográfico dos familiares do agricultor preparando uma refeição



Fonte: Isadora Escosteguy, estudante de Agronomia

Figura 3 – Registro fotográfico das práticas de campo



Fonte: Luna Schiavon, estudante de Educação do Campo

Como mencionado pelo próprio agricultor ministrante (Fig. 4), grande parte dos ensinamentos apresentados no curso foram adquiridos através da experiência pessoal no campo, em que o acerto e o erro com a prática da agricultura ecológica serviram de lição e aprendizado. Sua filha, que esteve constantemente presente, possui trajetória singular que nos foi apresentada em documentário em vídeo. Depois de ter completado estudos do Magistério, trabalhou na cidade como professora e, então, após experiências e contatos com a realidade da zona urbana, ela decidiu retornar para a zona rural, com planos de dedicar-se àquele lugar onde poderia viver próxima de sua família. Com renovadas perspectivas de atuação profissional, hoje é estudante do curso de graduação em Educação do Campo e trabalha na propriedade desenvolvendo vários projetos juntamente com seu pai.

Figura 4 – Registro fotográfico dos ensinamentos do agricultor



Fonte: Isadora Escosteguy, estudante de Agronomia

No período posterior ao curso, em meados do mesmo mês, tive a

oportunidade de experienciar uma audiência pública realizada na cidade de Pelotas, promovida pelo Fórum Gaúcho de Combate aos Impactos dos Agrotóxicos, tendo sido a terceira audiência sobre o tema ocorrida no país (Fig. 5). De maneira análoga e complementar à experiência do curso, o fórum proporcionou densidade considerável de conhecimentos e informações através de relatos, denúncias e exposição de investigações técnicas realizadas no estado do Rio Grande do Sul, bem como visões acerca da realidade social, política e econômica que envolve a problemática.

Figura 5 – Registro fotográfico do Fórum



Fonte: Gracia Casaretto

Índices da atmosfera rural

Ambas experiências coletivas (curso e fórum) foram motivadoras para o processo criativo e geraram múltiplas transformações pessoais as quais almejo partilhar a partir dessa experiência que significa para mim o que Sueli Rolnik descreve como “superação da anestesia da vulnerabilidade ao outro. (...) presença viva, com a qual construímos nossos territórios de existência e os contornos cambiantes de nossa subjetividade” (2006, p. 2).

No decorrer do curso, observei que meu olhar se manteve atento aos diferentes aspectos e particularidades do ambiente e comportamentos, numa busca constante por captar indícios da *atmosfera rural* que estimulassem o processo de criação em arte. Observei que mesmo as informações técnicas e conceitos específicos da área da agroecologia se mostram como latentes índices para o processo de criação.

Em um grupo tão heterogênio, inúmeras foram as histórias compartilhadas, na sua maioria associadas a transformações de vida a partir da compreensão ecológica. O contato das mãos com a terra e plantas, as variações climáticas (sol, chuva, vento, frio, calor) sentidas no corpo em contato com a natureza, as trocas coletivas, permitiram o envolvimento e desenvolvimento das faculdades corporais, despertando em mim sentidos de pertencimento e harmonia com o meio ambiente (Fig. 6).

Figura 6 – Registro fotográfico de práticas coletivas de plantio



Fonte: Luna Schiavon, estudante de Educação do Campo

Em relatos finais do curso, quando os participantes compartilharam seus pareceres sobre a experiência coletiva e a agroecologia, mencionando sentimentos de surpresa, admiração e gratidão em resposta à vivência, constatei não ter sido a única pessoa provocada por sensações de ampliação perceptiva e conexão com o meio ambiente.

Potências para a criação em arte

As informações, conhecimentos e sensações ocasionadas pelas experiências durante o curso e fórum conduziram-me a renovadas percepções sobre a *atmosfera rural*, sensibilizando-me e transformando minha visão e relação com o mundo. Ao pensar as dimensões do trabalho em arte, observo a pertinência da participação ativa do artista no contexto cultural de sua pesquisa. Considerando por esta perspectiva com a qual me identifico, debruço-me sobre o termo *arte contextual*, de Paul Ardenne (2006) que, segundo o autor, parte de um desejo social que o artista possui em intensificar sua presença na realidade coletiva, sem intermediários, onde o seu trabalho é a chave para confrontar a realidade. “A 'experiência' é a vivência deste comércio. Nascido a partir de uma constatação simples: não se pode abordar o real e logo atuar sobre ele sem conhecimento dos fatos” (ARDENNE, 2006, p. 30).

A realidade presenciada no fórum inteirou-me sobre questões cotidianas emergentes e problemáticas alarmantes que abrangem a comunidade, tanto da zona rural quanto urbana do município de Pelotas e região. Perspectivas sociais e espaciais que penso o artista capaz de trabalhar por vias subjetivas da arte, por meio da consciência da dimensão da *micropolítica*, definida por Suely Rolnik como:

> (…) multiplicidade substantivada, devires imprevisíveis e incontroláveis é o que vai constituindo o plano imanente ao diagrama que o rizoma, em seu nomadismo, corporifica. Plano sempre variável, sempre remanejado e recomposto pelos indivíduos e pelas coletividades (ROLNIK, 2011, p. 61).

Percebo, assim, crescente interesse pessoal em aprofundar conhecimentos acerca de fatores que envolvem a *atmosfera rural* investigada, como a ecologia, o meio ambiente, e os impactos causados por práticas contrárias à agroecologia,

como o uso de agrotóxicos. Um desejo, enquanto artista, de participar da constituição de territórios e realidades existentes, percorrendo o limiar subjetivo da arte que tange a noção de micropolítica.

Pensamento e processo

Tanto a realidade do curso quanto do fórum conduziram-me a reflexões sobre a prática do artista próxima das esferas da ecologia e da educação. A participação no curso inaugurou o desejo de compreender a constituição do ser humano e sua relação com o meio ambiente a níveis educacionais, questionando minha própria formação escolar ao constatar que só recentemente pude ter contato com tais saberes ecológicos.

Em análoga circunstância, no fórum pude observar alguns casos em que o problema da falta de compreensão acerca de evidentes malefícios discutidos e ocasionados por práticas nocivas ao meio ambiente, e que atingem diretamente a saúde da comunidade e os recursos naturais da região, também tange os moldes educacionais, seja a nível primário ou superior.

Assim, vários aspectos vividos com a proximidade com o contexto rural, como a cultivação da minha relação subjetiva com o lugar a partir das experiências, despertam-me sobre a conexão da arte com as esferas da educação e da ecologia, e conduzem-me à investigação e contato com a poética e pensamento do artista alemão Josef Beuys.

Intimamente ligado a problemáticas vigentes, Beuys buscava trabalhar a arte a partir de estratégias de comunicação simbólica e cultural e do ativismo, almejando o despertar da comunidade, sustentado por ideias de filósofos como Rudolf Steiner (ROSENTHAL, 2011). Beuys acreditava na construção do organismo social como um trabalho de arte, afirmando a arte ser capaz de desfazer os repressivos efeitos do organismo social vigente (Ibidem, p. 113). A poética de Beuys, também construída com bases na ecologia, foi influenciada por Steiner, o fundador da pedagogia Waldorf a qual conduz a educação infantil em sintonia com o meio ambiente (STEINER, 1995).

Vislumbrar a criação através da ótica homem-ecologia permite que o trabalho artístico seja possível em outras dimensões, onde penso que a latência da arte possa ser capaz de permear por via ético-política da educação sobre o meio ambiente, meio social e individualidade humana, com referência ao conceito de *ecosofia* do psicanalista e filósofo Félix Guattari.

Sobre a questão da crise ecológica a qual me aproximei no decorrer da pesquisa, Guattari discorre que ela somente poderá ser esclarecida com “uma articulação ético-política - a que chamo ecosofia - entre os três registros ecológicos (o do meio ambiente, o das relações sociais e o da subjetividade humana)” (1990, p. 8). E a arte como indicativo para esse esclarecimento, com seu potencial criativo transformador de subjetividades culturais, objetivando necessária reinvenção do meio ambiente, enriquecimento de modos de vida e de sensibilidade (Ibidem, p. 8)

Tendo em vista as experiências até o momento e a expansão da minha percepção sobre a *atmosfera rural*, considero oportuno pensar o trabalho em arte considerando dimensões de outras áreas que abrangem o contexto, como da educação e ecologia. Para o pesquisador Grant Kester, projetos em arte possuem dimensão pedagógica explícita (2006, p. 11):

> Enquanto as narrativas políticas dominantes perdem, seu espaço de legitimidade se abre a novas histórias, (...) novas visões para o futuro. É esse senso de possibilidade, acredito, que anima a notável profusão de práticas artísticas contemporâneas preocupadas com a ação coletiva e o engajamento cívico (…) (Ibidem, 2006, p. 25).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas, os conhecimentos adquiridos, e a convivência com agricultores e profissionais de outras áreas potencializaram o processo criativo dentro da minha pesquisa a qual vem se desdobrando na diversidade do espaço rural delimitado. Penso que as experiências aqui expostas, além de terem propiciado coleta de dados, oportunizaram uma forma de imersão na extensão da *atmosfera rural* a qual almejei realizar desde o início da pesquisa, por considerar essencial convivências prolongadas com o ambiente, contato com problemáticas vigentes, e acesso aos saberes e práticas próprias da agroecologia.

Com a experiência, percebi que a proximidade com a zona rural e a agroecologia conduziram-me a outros universos de conhecimento ao despertar minha consciência sobre o contexto, renovando percepções sobre a *atmosfera rural*. Percebo que essa etapa desta pesquisa em andamento propiciou o contato de distintas comunidades e saberes, da arte à ecologia, do pensamento individual ao coletivo, expondo realidades que permeiam o cotidiano, plenos de potência para processo criativo em arte que brota da experiência pessoal.

Da mesma maneira, tendo em vista os novos rumos que a pesquisa vem tomando, a constituição do meu pensamento poético, e o crescente interesse e atenção ao contexto e circunstâncias que me atingem enquanto cidadã, são suscitados constantes questionamentos, tanto em relação as minhas práticas cotidianas quanto ao meu papel social e profissional enquanto artista na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

ARDENNE, Paul. **Un arte contextual**: creación artística em el medio urbano, en situación, de intervención, de participación. Murcia: Cendeac, 2006.

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

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Campinas: Papirus, 1990.

KESTER, Grant H. **Colaboração, Arte e Subculturas**. 2006. Disponível em: <http://www2.sescsp.org.br/sesc/videobrasil/up/arquivos/200611/20061117_141808_Cadern oVB02_p.10-35_P.pdf> Acesso em: 7 set. 2015.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina, 2011.

_____. **Geopolítica da Cafetinagem**. 2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/Geopolitica.pdf> Acesso em: 22 ago. 2015.

ROSENTHAL, Dália. **Joseph Beuys**: o elemento material como agente social. Revista ARS, São Paulo, vol.9, no.18, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ars/v9n18/v9n18a08.pdf> Acesso em: 27 ago. 2015.

STEINER, Rudolf. **A arte da educação I**: o estudo geral do homem, uma base para a pedagogia. São Paulo: Antroposófica, 1995.

MANUTENÇÃO E REAPROVEITAMENTO DO LIXO: UMA POÉTICA ARTÍSTICA QUE CAMINHA NO MEIO AMBIENTE.

CAMARGO, Francisco Furtado[1]
MONSELL, Alice Jean[2]

Resumo: O presente trabalho discute uma poética artística que inclui ações coletivas envolvendo caminhadas, manutenção e limpezas que foram realizadas em locais públicos, como a Marambaia em Rio Grande e na cidade de Pelotas. Também será relatado sobre minhas esculturas e meus procedimentos artísticos como bolsista PIBIC do projeto de pesquisa, Sobras do Cotidiano e da Arte (CNPq/UFPEL), onde desenvolvo um trabalho de reaproveitamento de materiais de uso cotidiano que poderiam acabar no lixo. Em relação a estes trabalhos que pensam sobre o lixo como temática da arte, serão discutidos dois artistas referentes: Mierle Laderman Ukeles e Francesco Careri.

Palavras-chave: reaproveitamento; lixo; manutenção

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, são apresentadas algumas ações artísticas que envolvem o ato de caminhar e observar o lixo em locais na cidade de Pelotas e proximidades, que foram realizadas em grupo (por mim e Alice Monsell). Apresentarei, também, as esculturas de máscaras feitas de sacolas plásticas que desenvolvo como bolsista PIBIC/UFPEL do projeto de pesquisa *Sobras do Cotidiano e da Arte: Contextos, reaproveitamento, diálogos e documentação do lixo em Deslocamento entre o espaço privado e público – renovação.* Um dos objetivos do projeto de pesquisa, coordenado por Alice Monsell, é desenvolver formas de trabalhar com “sobras” de nosso cotidiano. Estas *sobras* são consideradas qualquer material já utilizado anteriormente e que poderia ser reaproveitado como material pelo artista na produção de obras de arte (MONSELL, 2009). Em meu trabalho individual, utilizo conhecimentos de minha profissão de sapateiro e trabalhos de modelagem de couro, incorporando as questões de reaproveitamento e utilização de sobras, como a modelagem de sacolas plásticas na criação de máscaras e outros objetos de arte.

Inicialmente, neste trabalho, discuto as questões relacionadas ao descarte inapropriado de lixo doméstico observado durante caminhadas na cidade de Pelotas e no entorno. Consideramos a relação do lixo e sua presença visíveis no meio ambiente.

[1] Francisco Furtado Camargo, artista plástica, estudante do Curso de Bacharelado em Artes Visuais do Centro de Artes da UFPEL, Bolsista PIBIC CNPq/UFPEL; membro do Grupo de Pesquisa Deslocamentos, Observâncias e Cartografias Contemporâneas – DeslOCC do CNPq/UFPEL, franciscofurtadocamargo@gmail.com

[2] Alice Jean Monsell, artista, Professora Adjunta dos Cursos do Bacharelado e do PPGAV-Mestrado em Artes Visuais do Centro de Artes da UFPEL, Líder do Grupo de Pesquisa DeslOCC do CNPq/UFPEL, alicemondomestico@gmail.com

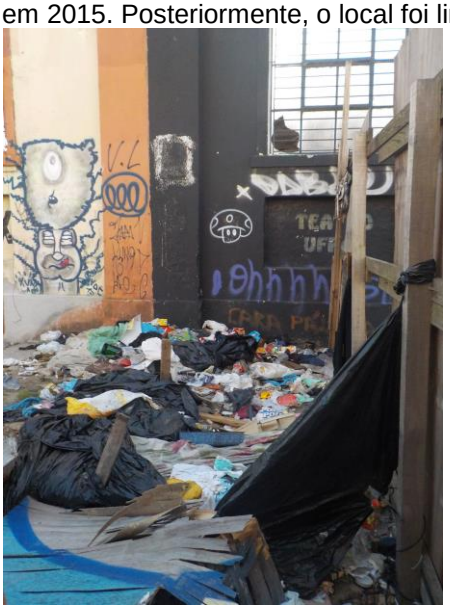
Discussão e desenvolvimento: as caminhadas

Minha experiência com o ato de caminhar como prática artística tem seu ponto de início marcado após a leitura do livro *Walkscapes* de Francesco Careri (2013). No livro, o autor mostra como o ato de caminhar tem sido relacionado com várias práticas poéticas e movimentos artísticos desde o início da civilização e particularmente com a arquitetura. O autor, arquiteto e professor de pesquisa no Departamento de Arquitetura na Universidade de Roma e membro fundador da Oficina e rede de pesquisa Stalker/Observatório Nômade de arte urbana, aponta que: “O caminhar é uma arte que carrega em seu seio o menir, a escultura, a arquitetura e a paisagem” (2013, p.27). A caminhada pode ser pensada como ato artístico em si. Também pode ser vista como um procedimento artístico que envolve, ao mesmo tempo, o ato de observar a paisagem. A partir da caminhada, deslocamos na cidade, nossos corpos e nossos olhares. Caminhamos em locais, urbanos e rurais para observar e fazer ações de limpar o lixo. O lixo e outros refugos domésticos são corpos que também se deslocam no espaço e que interligam o domicílio particular ao espaço público e coletivo, às ruas, aos condomínios, às praias e a outros corpos de água como o canal São Gonçalo.

Como parte do Grupo de Pesquisa Deslocamentos, Observâncias e Cartografias Contemporâneas – DeslOCC do CNPq/UFPEL, trabalhamos junto com membros do grupo. Como o nome do grupo de pesquisa sugere: o ato de deslocar no espaço e observar são métodos básicos para desenvolver o trabalho artístico em grupo e individualmente.

Nosso procedimento de caminhar tem duas funções: é um modo de deslocarmos nos espaços públicos e de observar o lixo nestes espaços. Por vezes, fazemos registros fotográficos das observações. Em outras instâncias, deixamos nossa percepção aflorar as reflexões a respeito das relações do lixo com o espaço.

Figura 1 – Registro fotográfico do lixo acumulado no tapume quebrado em frente do Instituto de Ciências Humanas da UFPEL em 2015. Posteriormente, o local foi limpo e o tapume reconstruído.



Fonte: Foto Francisco Furtado Camargo.

Durante uma de nossas caminhadas pelas ruas do centro de Pelotas em Maio de 2015 (Fig. 1), registramos locais abandonados, sem um cuidado cotidiano pelos moradores. Testemunhamos lugares onde acumulam restos de lixo orgânico,

embalagens plásticas, brinquedos quebrados e outros objetos cotidianos sem mais uso, entulhos de construções, roupas velhas e muitos outros rejeitos de origem doméstica. Ao prestar atenção no lixo durante as caminhadas, começou a se tornar clara a interferência do lixo na paisagem e a interferência da paisagem no lixo. Notamos como os locais onde acontecem depósitos inapropriados de lixo (por exemplo, dentro de um jardim), sempre atraem mais descarte de lixo no local, criando uma paisagem de lixo.

Ao caminhar na cidade e observar o descarte inapropriado de lixo, começamos a planejar nossas ações de limpeza que buscam realizar a manutenção desses lugares. Não anunciamos ou postamos um aviso verbal sobre o trabalho e nem tentamos criar uma intervenção visível no local. Simplesmente removemos do local a poluição. Assim, já diminui a acumulação causada pelo descarte inapropriado observado em vários locais em Pelotas, como em frente da ICH no tapume (Fig. 1, acima) e no espaço arborizado em frente da entrada do Campus da Reitoria de UFPEL na zona do Porto/Anglo em Pelotas.

Lixo e ações de manutenção

Após esta primeira etapa, iniciamos nossas ações de manutenção ao perceber que muitos locais ofuscados em meio ao caminho cotidiano das pessoas são cobertos de lixo doméstico, entulhos, e outros tipos de rejeitos. Foi assim, então, que demos início ao pensamento de limpar, ou desobstruir esses pontos que estão repletos de lixo, liberando de certa forma um bom potencial que esses lugares podem significar para nosso cotidiano. A referência para nosso trabalho com a manutenção pode ser encontrado nas ações da *Arte de Manutenção* da artista norte-americana Mierle Laderman Ukeles, que ela desenvolve desde os anos sessenta até o presente, particularmente junto com o Departamento de Saneamento da cidade de Nova Iorque.

A experiência de aproximar-me do lixo, nesta pesquisa, pode parecer um pouco estranha ao público, mas percebo que é preciso fazer com que o lixo não seja marginalizado, esquecido nos aterros sanitários distantes. É possível ter um contato mais íntimo com ele, para desenvolver um cuidado e uma preocupação ética e social com os lugares que não pertencem a nós, mas que são de todos. É preciso se dar conta que somos nós que produzimos o lixo e o lixo existe e expande em todo lugar. Precisamos entender que o espaço pessoal se expande para os espaços exteriores a nós, da mesma forma que os espaços exteriores voltam a nós afetar. Esta sensibilização sobre o lixo, entretanto, não acontece em nossa sociedade. As pessoas não querem pensar no assunto. O lixo é algo que, supostamente, não tem valor, como aponta artista Mierle Laderman Ukeles:

> Chamar algo de “lixo” significa retirar dos materiais suas características inerentes. Então, embora as diferenças sejam óbvias, o duro é como o mole, o molhado como o seco, o pesado como o leve, creme de leite mofado como sapato, [...] eles se tornam a mesma coisa. A cultura inteira conspira nesta não nomeação. Então podemos chamar tudo mesmo de “lixo” – sem nenhum valor. Para depois, colocá-lo à distância, [...] quanto mais rápido possível. Portanto, esquecido. (UKELES *apud* GERTZ, 2004, Tradução Alice Monsell).

A *Arte de Manutenção* foi inaugurada por Mierle Laderman Ukeles em 1969 quando a vida desta artista ativa na cena de arte de Nova Iorque havia mudado. Com o nascimento de sua primeira filha, a artista percebeu que estava sendo excluída profissionalmente como artista. Frustrada em casa e num momento de grande *insight,* percebeu que seu trabalho como mãe - a pessoa responsável por cuidar da vida delicada de outro ser humano, sua filha - poderia ser uma forma de arte. Sua reflexão sobre seu trabalho de "manutenção" e cuidado da filha a levou a pensar sobre todas as pessoas no mundo que trabalham com a manutenção e cujo trabalho é altamente desvalorizado em termos econômicos. Em 1969, a artista declarou que todas suas atividades de manutenção seriam consideradas *arte.* Seu Manifesto para a *Arte de Manutenção* é também uma proposta para uma exposição chamada "Cuidado"*(Care)*. No manifesto, a artista fornece instruções sobre a proposta de exposição que seria realizada em três partes: a manutenção pessoal, geral e, a terceira parte, a "manutenção da terra", que traduzimos aqui:

> Parte Três: Manutenção terrestre
>
> Cada dia, contêiners de um dos seguintes tipos de refugo será entregue ao Museu:
> - os conteúdos de um caminhão de lixo
> - um contêiner de ar poluído
> - um contêiner do rio Hudson poluído
> - um contêiner de terra devastada
>
> Uma vez na exposição, cada contêiner será ser atendido:
> purificado, despoluído, reabilitado, reciclado, e conservado
> por vários procedimentos técnicos (e/ou pseudo técnicos) ou por mim ou por cientistas
> Estes procedimentos de atendimento são repetidos ao longo da duração da exposição. (UKELES, 1969)

Nos anos sessenta, as ações de manutenção envolveram limpezas na rua em frente de uma galeria de arte ou em museus onde a artista trabalhava com *performance*. Muitas de suas atividades de limpeza foram realizadas, portanto, em relação a uma instituição de arte, uma galeria ou museu, ou com os trabalhadores do departamento de Saneamento de Nova Iorque. Nossas ações de limpeza, por outro lado, ocorrem sem um público, exceto aquele composto pelas pessoas e pedestres presentes no local. Não informamos que nosso trabalho é uma proposta de arte. Simplesmente, chegamos e começamos a limpar o local.

No dia 16 de junho de 2015, realizamos uma caminhada e ação de limpeza na pequena praia da Marambaia (Fig. 2), vila de pescadores localizada do outro lado do Canal São Gonçalo, em Rio Grande. Contamos com a colaboração do aluno do Curso de Bacharelado em Artes Visuais do CA/UFPEL e membro do Grupo de Pesquisa DeslOCC, Bruno Schuch e da aluna do Curso de Licenciatura em Artes do CA/UFPEL que fez registros fotográficos, Carol Silveira que foi convidada como aluna da disciplina Ateliê de Arte Propositiva ministrada pela Profa. Monsell.

Neste dia percebemos que o lixo trazido pelas águas do canal, assim como o que é ali despejado, fica emaranhado na vegetação local, a maioria submersa ou soterrada na lama do canal. Isto dificultou muito a remoção manual desse lixo, porém, improvisamos alguns bastões de bambu para alcançarmos o lixo. Este emaranhamento do lixo não apenas dificulta a limpeza, mas também nos mostra

como é intrínseca a relação humana com o meio ambiente e que por mais que nos fechamos em territórios urbanos ou em propriedades privadas, nunca estaremos desconectados do meio ambiente como um todo. O meio ambiente não é a “natureza” separada. Nosso meio ambiente inclui a casa, o espaço urbano e rural e os lugares naturais e que “parecem” naturais, com o canal São Gonçalo que não é uma formação e nem um fenômeno “natural”, assim como os resíduos em suas águas.

Figura 2 – Francisco Camargo, Alice Monsell e Bruno Schuch efetuando limpeza nas margens do canal São Gonçalo em Marambaia, Rio Grande, RS.



Foto: Carol Silveira.

Os resultados da ação de limpeza realizada no meio urbano, em frente de casas, parecem ter um efeito de intervenção maior. Intervir em ou criticar as práticas dos moradores não é o foco principal das limpezas ou desta pesquisa. Mas é difícil não ser notado pelo público, devido ao fato que a limpeza é feita por uma pessoa ou um grupo não uniformizado, como um funcionário de um setor municipal de saneamento. Nossa ação de limpar um jardim foge das práticas cotidianas de costume e daquilo que é normalmente visto em frente de uma casa de classe média. Em nossas caminhadas, observamos que a maioria da limpeza no espaço público em Pelotas é feita pelo setor público, trabalhadores do saneamento urbano que usam uniformes.

Figura 3 – Limpeza do jardim de calçada na Rua Tamandaré, Centro de Pelotas.



Foto: Alice Jean Monsell

Os resultados dessas ações, quando percebidos, podem ser vistos como um melhoramento geral do meio ambiente local. Poderiam chamar a atenção do público para conscientização sobre a necessidade de manter aqueles lugares. Pudemos experienciar melhor este efeito em nossa ação ocorrida em maio de 2015, onde efetuamos a limpeza de um canteiro de flores (Fig. 3) em uma calçada em frente um condomínio de apartamentos. Uma proprietária de aproximadamente sessenta anos percebeu nosso trabalho e nos relatou as dificuldades de limpar o canteiro de flores que ela mesma havia plantado e estava soterrado pelo acúmulo de entulhos lá depositados. O lixo jogado em cima das flores chamava atenção para que outros despejassem mais lixo naquele local. Ela não nos perguntou sobre nosso trabalho e não se importava com o porque estávamos ali.

Utilizamos, naquele dia, um carrinho de mão com um balde anexado à ele (Fig. 4) para deslocar os entulhos removidos do canteiro até uma caçamba apropriada para seu descarte. Também removemos grande número de vidros, plásticos e até baterias, e estes tiveram seu descarte em outro local apropriado.

Figura 4 – Carrinho utilizado para deslocar o entulho removido do jardim.



Foto: Alice Jean Monsell

Reaproveitamento e máscaras

Um dos outros resultados práticos desta pesquisa foi o desenvolvimento de uma técnica de reaproveitamento de sacolas plásticas para confeccionar máscaras a partir de sacolas plásticas. Desenvolvi um método de modelagem, reutilizando as sacolas para formar máscaras com o uso de calor.

O trabalho que estou desenvolvendo, tem origem em meus métodos de modelagem em couro, oriundos de minha profissão de sapateiro (que aprendi com minha família). Na técnica de moldagem original, um sapato é modelado em cima de formas convexas. Tendo esse tipo de modelagem em mente, pensei então num modo de trabalhar o plástico das sacolas. Como estas já tem a possibilidade de cobrir outros objetos, bastou então colocar uma sacola dentro da outra até que uma camada mais espessa de plástico pudesse ser trabalhada. As camadas de sacolas, ao serem derretidas através do calor de um secador de cabelos, formaram uma única camada de plástico rígido. Dessa forma, pude modelar o plástico com as mãos sobre uma forma convexa ou molde (usando luvas que protejam do calor). Foi feito

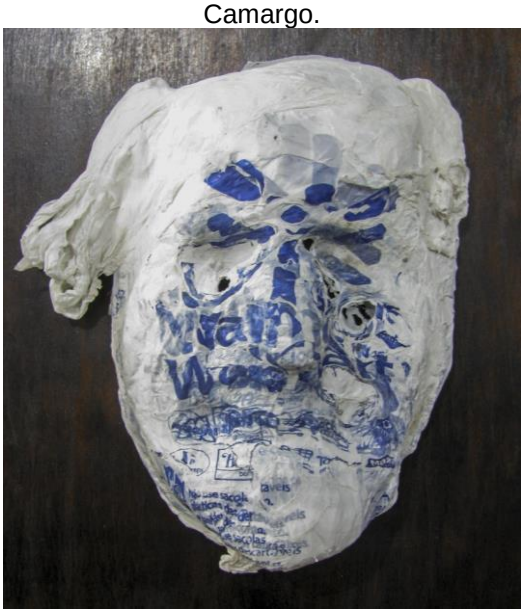
um molde de meu próprio rosto, uma forma de resina dura, que serviu como molde para a máscara de sacolas. O resultado que alcancei foram máscaras com um forte aspecto visual (Fig. 5), as letras e logotipos impressos nas sacolas se sobrepõe dando um efeito visual onde as várias camadas se relacionam num mesmo suporte (Fig. 6), as letras deformadas mostram o processo de derretimento do plástico, assim como as erupções e buracos, dando forte visualidade ao trabalho, as alças das sacolas e seu formato são mantidos e trabalhados de maneira que o objeto (sacola plástica) não perca suas características que a identificam, possibilitando seu reconhecimento.

Figura 5 – Resultado do processo de modelagem de sacolas plásticas por Francisco Furtado Camargo.



Fonte: Acervo do artista

Figura 5 – Resultado do processo de modelagem de sacolas plásticas por Francisco Furtado Camargo.



Fonte: Acervo do artista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As caminhadas possibilitam o reconhecimento de sítios onde limpezas podem ser realizadas junto com membros do Grupo DeslOCC. As máscaras que desenvolvo estão em fase de confecção, mas a forma de apresentação destas máscaras precisa ser ainda ser desenvolvida. As máscaras poderiam ser utilizadas, por exemplo, em apresentações teatrais. Por outro lado, cogitamos modos de utilizar as máscaras durante caminhadas e ações que alertam o público sobre a sustentabilidade e a necessidade de reaproveitar os materiais e as embalagens de uso diário, bem como a necessidade de realizar o descarte apropriado dos mesmos, assim, diminuindo a quantidade de sacolas plásticas e outros materiais que percebemos no entorno de Pelotas e que enchem os aterros sanitários do país e do mundo desnecessariamente. Ainda, este ano, está planejada uma oficina sobre a arte e o reaproveitamento de materiais no IFRS - Instituto Federal - Campus Rio Grande na cidade de Rio Grande, RS onde será ensinada a técnica de reaproveitamento de sacolas plásticas através do uso de calor.

O ato de limpar *como proposta de arte* não é uma forma artística que deixa um "resultado" material visível, pois, todo o trabalho envolve o ato de retirar material de um lugar. Esta remoção de material não é tão diferente do que o ato de talhar a madeira, embora não resulte na produção de um objeto talhado. A retirada da matéria - o lixo - talvez "talhe" nosso espírito e consciência e acrescenta algo a nós. Esta forma de atuar na arte contemporânea parece mais necessária, hoje, do que a criação de uma "forma" feita de matéria prima. As máscaras, por outro lado, são objetos artísticos feitos de matéria "de segunda mão" – produções de uma consciência e uma vontade de criar modos para reaproveitar o lixo que produzimos todos os dias e que acumula em nosso entorno.

REFERÊNCIAS

CARERI, Francesco. *Walkscapes.* **O caminhar como prática estética**. São Paulo: Editora G. Gilli, 2013.

GERTZ, E. **Worldchanging.** April 2, 2004 8:33 PM Fresh Kills: An Unnatural Context., disponível em: <http://www.worldchanging.com/archives/000525.html> Acesso em: 06 ago. 2015.

MONSELL, Alice. A DESORDEM doméstica: Disposições, desvios e diálogos. 2009. 307 f. Tese (Doutorado em Artes Visuais) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

UKELES, Mierle Laderman. *Manifesto for Maintenance Art, .1969!,* disponível no site do Feldman Gallery, < http://www.feldmangallery.com/media/pdfs/Ukeles_MANIFESTO.pdf > Acesso em 14 ago. 2015.

_____. Maintenance / Survival / and its Relation to Freedom: You and the City - Mierle Laderman Ukeles. Palestra apresentada, 2 de Fevereiro, 2013, no GSD-Graduate School of Design, Harvard University, vídeo, a cores, 1:22:33, disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=3Hr-MWXpuvs > Acesso em: 15 ago. 2015.

RE-UTILIZE: UMA EXPERIÊNCIA ARTÍSTICO-CRÍTICA E PEDAGÓGICA DA REUTILIZAÇÃO DOS RESÍDUOS ACADÊMICOS

RIBEIRO, Sandra Lee dos Santos
Graduada em Artes Visuais Licenciatura
e-mail: garfieldlee2007@yahoo.com.br
Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Resumo:

O Re-utilize é um projeto de pesquisa e extensão que vem se aprimorando na investigação de materiais reaproveitáveis oriundos da área do campus da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, bem como do descarte do lixo doméstico. Sob a coordenação da professora Teresa Lenzi, estão em processo contínuo de pesquisa dois subprojetos direcionados para a área do vestuário feminino: filtros de café descartados e tecidos de sombrinhas encontradas pelas ruas. Contemplando a extensão realizam-se oficinas mensais na comunidade Castelo Branco II, com o intuito de trocar experiências com um grupo de mulheres possibilitando uma abordagem artística e pedagógica comprometida com a ética, a sustentabilidade ambiental e o respeito às diversidades culturais..

Palavras chave: arte sustentável, Re-utilize, meio ambiente

INTRODUÇÃO

Este trabalho inicialmente apresenta um breve histórico de ações de pesquisa que vem sendo realizadas pelo Projeto Re-utilize, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, sob a coordenação da Profª Drª Teresa Martins Lenzi, desde 2008, com a ideia de pensar a responsabilidade social dos fazeres universitários com relação aos seus descartes no meio ambiente - questão que configura o problema de pesquisa do Re-utilize.

A partir daí elencam-se as pesquisas de Sandra Lee dos Santos Ribeiro, graduada em Artes Visuais Licenciatura, que investiga materiais de descarte doméstico como filtros de café, tecidos de sombrinhas e guarda-chuvas, aplicados inicialmente em peças de vestuário feminino. A metodologia de trabalho implica, ademais da colheita, seleção, identificação, higienização e pesquisa de possibilidade dos materiais descartados, a pesquisa bibliografia e investigação de iniciativas similares com o proposito de ampliar e intercambiar conhecimento.

Corroborando a direção do tripé pesquisa, ensino e extensão, apresentam-se algumas atividades de caráter pedagógico desenvolvidas na comunidade Castelo Branco II, nas quais, além da preocupação ética e social com o meio ambiente, abordam-se as questões relacionadas às diversidades culturais afro-brasileiras, contemplando a Lei 10639/2003 que no seu artigo 26 postula a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Das Pesquisa Atuais do Projeto Re-utilize

Na presente etapa do projeto, pesquisam-se, entre outros materiais, os filtros de café descartados, os tecidos de sombrinhas e guarda-chuvas como possibilidade para a confecção de peças do vestuário feminino, levando em conta a Lei 10639/2003 e algumas questões relacionadas à religiosidade afro-brasileira.

Pele de Café: Filtros de Papel Descartados Como Subproduto Para Pesquisa

O café faz parte das memórias de infância e como tal foi se constituindo em fonte de pesquisa ao ponto de ser observado o descarte contemporâneo dos filtros de papel como um campo de possibilidades criadoras e investigativas.

Na observação diária, e com as coletas domésticas, foram iniciadas as primeiras experiências, ainda no período inicial do curso de Artes Visuais (2010), o que com o passar do tempo foi sedimentando maior interesse e conhecimento sobre o material no que diz respeito à textura, resistência, secagem, coloração, aroma, rendimento, aparência e potencialidade, entre outros aspectos que se somaram ao longo da pesquisa, que, longe de estar concretizada, está em constante questionamento e aprimoramento.



Fig.1 -Matéria-prima da pele de café em processo de preparação. Acervo próprio 2015.

A 'pele de café', para chegar a constituir-se, passa por várias etapas desde a coleta do material até sua finalização como “manta”, estágio em que pode ser então direcionada para o corte e a costura da peça de vestuário.

Após a impermeabilização e secagem total da manta pode-se então prosseguir com a etapa de corte, confecção e costura da peça de vestuário, exemplificada neste caso aqui, em um vestido.

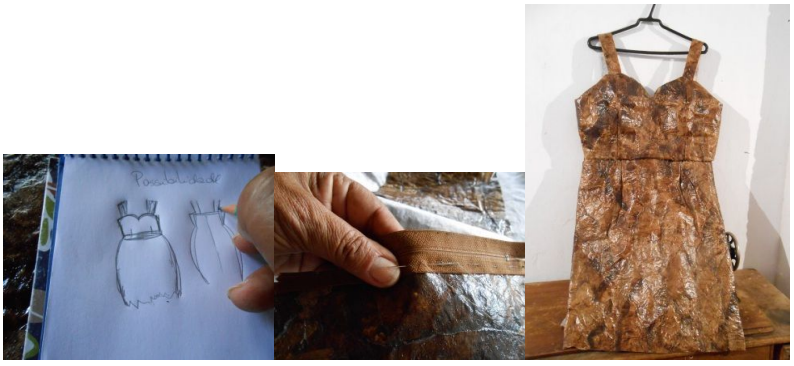


Fig. 2 - Algumas etapas do processo de confecção do vestido. Acervo próprio, 2015.

Saias ao vento: uma estética afro discutindo questões de gênero e o meio-ambiente.

As sombrinhas e guarda-chuvas apanhados pelas ruas da comunidade oferecem um suporte especial para as discussões que envolvem o seu entorno tais como: grandes e numerosos focos de descartes de lixo, questões de gênero, capitalismo e a religiosidade afro-brasileira.

Por toda a parte, os tecidos destes materiais colocam um pouco de cor sobre as precariedades da infraestrutura urbana e fazem uma alusão ao abandono de mulheres e crianças a sua própria sorte. Também é percebida a relação entre o formato circular destes objetos e a circularidade da vida, dos ventos e do capitalismo, que através do incentivo ao consumo retroalimenta esse ciclo comprar-descartar-comprar.

O tecido de sombrinha transforma-se então, em um objeto feminino (saia), com 100% de aproveitamento do material, costurada à mão, caminhando no sentido contrário ao movimento da produção incessante, sistemática e descartável.

Esta pesquisa reverencia a força da natureza, Iansã, orixá dos ventos, que luta contra essas sombrinhas tirando-as de sua zona de conforto e equilíbrio e projetando-as por outros caminhos. Estas foram em algum momento proteção e, depois de terem sido abandonadas retornam como símbolo de beleza, feminilidade, religiosidade e superação no formato de saias.



Fig. 3 - Materiais encontrados pelas ruas e saias prontas. Acervo próprio, 2015.

Oficinas realizadas na comunidade Castelo Branco II (Rio Grande)

O trabalho junto à comunidade parte do engajamento em compartilhar com o entorno, os conhecimentos adquiridos na universidade pública. Pensa-se que o licenciado tem uma responsabilidade social em oferecer aos moradores possibilidades para que repousem um olhar crítico sobre o espaço onde vivem e seu fazer no mundo. A partir das oficinas, realizadas inicialmente em caráter informal[1], desde junho de 2015, iniciou-se um trabalho com um grupo de mulheres, enfocando as responsabilidades sociais quanto ao descarte de resíduos, numa abordagem pedagógica voltada para uma faixa etária correspondente à Educação de Jovens e Adultos (EJA).

[1]Este trabalho é realizado no espaço cedido pela pedagoga Fátima Ávila, na Rua J nº 146, Bairro Castelo Branco II, Rio Grande. Neste local também se reúnem os integrantes da E.S. Unidos da zona Oeste coordenada pela referida pessoa.

Oficina Qual é o pássaro do seu sonho?

Para este trabalho foi utilizada a metodologia de contação de história, com texto adaptado do conto O embondeiro que sonhava pássaros, de Mia Couto; também utilizou-se o recurso de uma forma ovóide feita de banner descartado para a criação de pássaros, a partir da subjetividade de cada uma das mulheres. Qual é o pássaro do seu sonho? Foi pensada levando em consideração a falta de oportunidade que a maioria das mulheres tem de falar sobre si mesmas. A grande maioria delas trabalha o dia todo, tem filhos e outros afazeres e seus sonhos acabam por ficarem relegados a um segundo plano. Este primeiro trabalho de aproximação propiciou um conhecimento melhor do grupo o que possibilitou um excelente resultado. Todas criaram (sonharam) seus pássaros e externaram seus sonhos.



Fig. 4 - Detalhes da Oficina Qual é o pássaro do seu sonho? Acervo próprio, 2015.

Oficina: O invisível que me observa.

Nesta abordagem a metodologia utilizada foi a de provocar a memória de observação das mulheres a respeito das "paisagens invisíveis" que as cercam e as observam. Pelas ruas da cidade existe um número significativo de grades nas portas, janelas e muros que contém um grande número de símbolos africanos imperceptíveis para os transeuntes. São eles os Adinkra[2], utilizados em estamparias e adornos em geral, que vieram com os escravizados, porém são desconhecidos da população em geral. A partir de alguns símbolos recortados em sobras de lixas, criaram estampas em tecido utilizando a técnica da frottage[3] com reaproveitamento de giz de cera.

[2]Trata-se, então, de um antigo sistema africano de escrita. A importância desse fato é incomensurável porque a ciência etnocentrista europeia negou que a África tivesse história alegando que seus povos nunca criaram sistemas de escritas. (NASCIMENTO; SÁ, 2009, p. 29)

[3] Técnica surrealista de pintura, criada por Max Ernst, que consiste no registro de texturas em uma superfície esfregando lápis ou carvão. Deriva de *frotter* – esfregar, riscar em francês.



Fig.5 Detalhe da Oficina O invisível que me observa. Acervo próprio, 2015.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto Re-utilize em contínua pesquisa sobre materiais descartados e suas possibilidades de reinserção na sociedade, tem como meta adenda a esse processo, a pesquisa sobre adesivos naturais de forma que o retorno dessas produções para o meio ambiente seja o menos agressiva possível. Além disso, pretende viabilizar a criação de uma cooperativa popular, com o apoio técnico do grupo, que seja autossustentável, dinâmica, geradora de emprego e renda, capaz de tornar seus membros atores de uma sociedade melhor, mais equânime, cumpridora de suas responsabilidades éticas diante das novas gerações.

As oficinas compartilhadas com as mulheres da comunidade viabilizam uma melhor aproximação com as realidades do entorno do campus universitário, e possibilitam massa crítica que fomente uma futura cooperativa.

O projeto Re-utilize em contínua pesquisa sobre materiais descartados e suas possibilidades de reinserção na sociedade, tem como meta adenda a esse processo, a pesquisa sobre adesivos naturais de forma que o retorno dessas produções para o meio ambiente seja o menos agressiva possível. Além disso, pretende viabilizar a criação de uma cooperativa popular, com o apoio técnico do grupo, que seja autossustentável, dinâmica, geradora de emprego e renda, capaz de tornar seus membros atores de uma sociedade melhor, mais equânime, cumpridora de suas responsabilidades éticas diante das novas gerações.

As oficinas compartilhadas com as mulheres da comunidade viabilizam uma melhor aproximação com as realidades do entorno do campus universitário, e possibilitam massa crítica que fomente uma futura cooperativa.

Embora de forma lenta e gradativa essa pesquisa corrobora a ideia do estabelecimento de uma “ecosofia”, como fala Félix Guattari no seu livro As Três ecologias, capaz de unir todos os segmentos da sociedade na busca de um bem viver para toda a humanidade e, neste sentido o projeto Re-utilize, além das investigações em design sustentável, também encontra-se engajado num trabalho pedagógico junto à comunidade Castelo Branco II.

REFERÊNCIAS

BAUDRILLARD, J. *O Sistema dos Objetos*. São Paulo: Perspectiva, 1968.

Blog https://projetoreutilize.wordpress.com/author/projetoreutilize/ Acesso em 09/08/2015.

COUTO, Mia. *Cada homem é uma raça.* 9.ed, Lisboa: Editorial Caminho, 2005.

DONDIS, Donis. *Sintaxe da Linguagem Visual*, 2. ed, São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FLEURI, Reinaldo Matias Fleuri. *Educar para quê?contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola.* São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GALIAZZI, Maria do Carmo (org). *Cirandar: rodas de investigação desde a escola*. São Leopoldo: Oikos, 2004.

GUATTARI, Félix. *As Três ecologias.* Tradução Maria Cristina F. Bittencourt , 2001. Disponível em http://copyfight.me/Acervo/livros/GUATTARI,%20Fe%CC%81lix%20-%20As%20tre%CC%82s%20ecologias.pdf

LEI 10639/2003 Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm acesso em 22/08/2015.

NASCIMENTO, Elisa Larkin; Sá, Luiz Carlos. *Adinkra: a sabedoria em símbolos africanos.* Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

PONGE, Robert (org). *O surrealismo.* Porto Alegre: Ed. da Universidade/ UFRGS, 1991.

Re-utilize Entrevista concedida à TV-FURG. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=BYTplz8CblY Acesso em 09/08/2015.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade.* 6 ed, São Paulo: Cortez, 2006.

A construção do olhar crítico para imagens do cotidiano em sala de aula- Um estudo sobre cultura visual no ensino fundamental

WREGE, Raquel Casanova dos Santos

Resumo: A presente pesquisa busca analisar algumas questões referentes ao ensino da cultura visual na escola. Abordam-se aspectos voltados para a leitura crítica ou mesmo sobre o processo de identificação do sujeito com imagens presentes no cotidiano. A partir de uma experiência de estágio com terceiro ano do ensino fundamental, são levantados aspectos sobre a construção de um olhar mais reflexivo como possibilidade de se trabalhar com a arte na sala de aula de modo mais abrangente unindo a história da arte com o contexto da vida dos alunos.

Palavras-chave: cultura visual, ensino da arte, identidade.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como fonte de estudo minha experiência na sala de aula, que tive durante a disciplina de Estágio supervisionado I, no curso de Artes Visuais Licenciatura da UFPel. Atuei como professora de um terceiro ano do ensino fundamental na Escola Municipal Doutor Francisco Campos Barreto em Pelotas-RS, durante o estágio abordei a construção de um olhar crítico/ reflexivo para imagens presentes no cotidiano dos alunos. Esse tema foi escolhido depois da realização de um estudo de caso em que busquei analisar o contexto escolar envolvendo a localização da escola, o ambiente escolar, formação da professora titular, o desenvolvimento da turma e especificidades dos alunos.

Algumas questões que aponto neste artigo fazem parte das preocupações que tive durante a construção das atividades para o estágio e de outras pesquisas que venho desenvolvendo: Qual a importância de se desenvolver a leitura crítica para imagens do cotidiano nas aulas de Artes Visuais? Como vem se desenvolvendo esse olhar crítico para as imagens nas aulas de terceiro ano do fundamental? Há preocupação com esse tipo de leitura crítica na sala de aula? Como é possível trabalhar o desenvolvimento de uma leitura crítica para as imagens da cultura visual em um terceiro ano de um ensino fundamental nas aulas de Artes Visuais?

Para fins de pesquisa apresento um relato de experiência a partir de uma abordagem metodológica de cunho qualitativo.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Muitos autores vêm trabalhando com a discussão dos aspectos que envolvem a arte-educação voltada para a cultura visual nas práticas escolares (BARBOSA, 2005; DIAS, 2009; HERNÁNDEZ, 2007; MARTINS, 2006; MARTINS e TOURINHO, 2009, 2010). Trabalhar com cultura visual já prevê uma leitura crítica do sujeito para as imagens de seu cotidiano. A importância desse assunto se dá pelo fato de que vivemos em uma época em que temos contato a todo o momento com imagens e com a visualidade. No entanto, estamos preparados para ler criticamente essas imagens? De que maneira elas interferem e influenciam nossas escolhas e subjetividade? Na maioria das vezes, de maneira acrítica e sem uma reflexão mais

aprofundada. Isso ficou mais nitidamente diagnosticado quando fui realizar as observações de meu estágio em uma turma de terceiro ano do ensino fundamental.

Durante as observações notei que os alunos em geral tinham em seus trabalhos e atitudes uma atenção voltada para algum desenho animado relacionado aos meio midiáticos. Traziam para aula livros com jogos e cd sobre filmes, desenhavam em seus cadernos super-heróis que fazem parte da televisão. Algumas crianças comentavam que tinham no quarto algum aparelho como televisão ou computador. Eram interessados em novela, futebol, desenhos, além de os objetos como mochila, bonecas, maquiagem terem referência no que viam na televisão. É possível perceber que eles possuíam um forte envolvimento com os meios de comunicação em geral como: internet, televisão, revistas, jogos virtuais, rádio. Como afirmam Ferraz e Fusari (2009) no livro "Metodologia do ensino da arte":

> No âmbito artístico, um processo de comunicação cultural tem se encarregado de efetivar essa difusão de imagens por vários meios: rádios, CDs, cartazes, luminosos de rua, revistas, exposições, concertos, cinema, vídeos, DVDs, televisão, internet. E o fazem numa velocidade tal que nos desafiam- os educadores de hoje- a encontrar maneiras contemporâneas de intermediar esses inúmeros conhecimentos ou representações de mundo, presentes em nossas práticas sociais cotidianas. (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 67).

O período de estágio abarcou todo o mês de outubro e novembro, momento que segundo o calendário da escola estavam programadas atividades voltadas para o dia das crianças, entrada da primavera e a Feira do Livro de Pelotas. Tanto devido ao dia das crianças quanto pela Feira do Livro as crianças acabam sendo frequentemente estimuladas pelos meios de publicidade em geral para que os pais comprem brinquedos ou mesmo livros de presente. Além disso, as atividades do colégio ficaram voltadas para a criação de desenhos ou técnicas diversas sobre flores para decorar a escola devido à entrada da primavera.

Observei que a escola tanto pode tanto virar um meio reprodutor das ideias publicitárias do período, gerando uma alienação ao falar de flores e deixar de gerar uma construção de reflexões sobre o que de fato está acontecendo no cotidiano dos alunos. Desse modo, se faz relevante possibilitar uma reflexão artística que tenha relação com este contexto específico dos estudantes. Segundo Ferraz e Fusari (2009):

> Nos momentos de brincadeiras ou durante os recreios escolares as crianças revivem seus personagens favoritos da televisão, cantam as músicas ouvidas no rádio, em CDs, ou reproduzidas da tradição regional. (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 69).

Ainda relacionando-se a estes aspectos, observei que os alunos durante o ano aprenderam conteúdos sobre cores, técnicas de motricidade e reproduções da obra de Romero Brito para colorir, conteúdos que estavam mal administrados para a idade dos alunos e não levantavam muitas reflexões na turma pro meio da arte. Assim, as concepções da turma em geral sobre o que seria Arte se relacionavam apenas ao desenho, pintura, escultura, quadros, museus e tiveram certa dificuldade em compreender a arte de outras formas e de percebê-la presente em outros meios. De acordo com Arslan (2004) no livro "Visões refletidas: interpretando imagens da

vida contemporânea na sala de aula": "Se é difícil encontrar um museu no bairro da escola, é fácil encontrar alunos que veem televisão e outdoors próximos da escola" (ARSLAN, 2004, p. 210). Durante a aula de sondagem eles não compreendiam o grafite como forma de arte, poucos conectaram histórias em quadrinhos com arte e entendiam que a aula de arte deveria ser somente desenho livre. Assim, observa-se que o repertório de arte das crianças estava muito empobrecido e não se buscou envolver o contexto dos estudantes nas aulas. O que era feito nesse tipo de aula acabava desvalorizando o sentido da arte na sociedade atual, e empobrecendo a visão de mundo das crianças como arte sendo apenas técnicas. Surge desse modo, a importância de transformar o olhar deste grupo relacionado ao que compreende como arte e despertar o olhar mais criativo e crítico para as imagens que os circundam como explica Arslan (2004):

> Os alunos percorrem um espaço geométrico: da escola para a casa ou para o trabalho, sem se perguntarem sobre os outdoors que cobrem a fachada da escola, as roupas que as pessoas usam, tatuagens ou as cores do ônibus. A cidade e suas imagens são pouco exploradas. Um trabalho que mostre a possibilidade de construir uma leitura crítica que desvende os artifícios de persuasão da propaganda, os supérfluos valores impostos pela moda, ajuda o jovem a pensar sua personalidade e ser mais autônomo em suas escolhas. (ARSLAN, 2004, p. 210)

Neste contexto, nota-se a necessidade de trazer para as aulas de Artes Visuais imagens que fazem parte do dia-a-dia desse grupo e despertar a percepção e a reflexão sobre aquilo que eles veem diariamente:

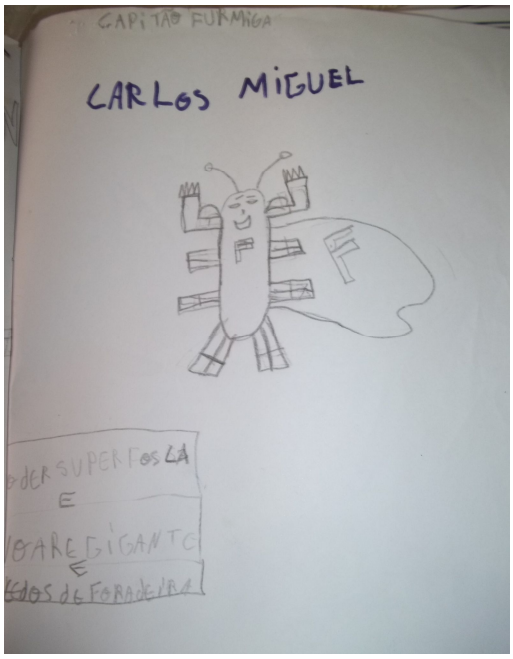
> De um modo geral, as crianças apropriam-se das imagens, sons e gestos contidos nas mensagens veiculadas pelas mídias, reelaborando-os e reutilizando-os na maioria das vezes de uma maneira pessoal. Por isso, em nosso trabalho de intermediação educativa em arte devemos focalizar também as mídias, as novas tecnologias, as mais recentes produções de design e de comunicação visual, musical ou outras que componham nossa ambiência. (FERRAZ E FUSARI, 2009, p. 70).

Propor atividades que gerem a construção de um olhar crítico a partir da cultura visual no ensino fundamental, surgiu de experiências que eu vinha trabalhando fora da universidade ao realizar pesquisas sobre publicidade e artes visuais. O debate surgiu por meio de autores que argumentavam sobre a importância de desenvolver um pensar reflexivo para imagens publicitárias. Para isso, o diagnóstico anterior às práticas de ensino foi muito importante, me fiz atentar para a situação atual do ensino em artes e para pensar sobre a cultura visual. Durante um bom tempo do estágio algumas crianças relutavam com as atividades de reflexão, não queriam fazer, ou faziam com rapidez porque queriam desenhos livre. Mas aos poucos fui inserindo imagens e assuntos que faziam parte do universo cultural da atualidade e mesclando com conteúdos históricos da arte, assim eles acabavam se dedicando bastante aos trabalhos e foram cada vez mais se expressando e criando novas ideias.

No estágio em ensino fundamental priorizei o tema "A importância do olhar

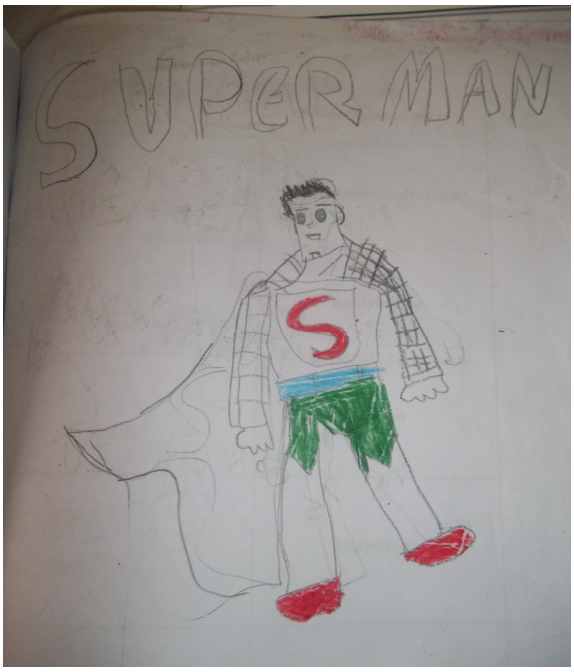
crítico para as imagens do cotidiano na escola". Desse modo, trabalhei com leitura de imagens e atividades de construção poética por meio de imagens presentes no cotidiano dos alunos (figura humana em revistas publicitárias, personagens de história em quadrinho e desenho animado, grafite e pichação, propagandas). Procurando estabelecer sempre que possível essa relação crítica com imagens cotidianas utilizando a produção de artistas que trabalham com esse tipo de imagens (artistas contemporâneos, o Pop Art, grafiteiros). Em cada aula problematizava as imagens em torno de questões sobre a cultura visual valorizando o desenvolvimento do olhar crítico para as imagens do cotidiano por meio de atividades expressivas. Foi possível entrelaçar conteúdos determinados pela Secretaria Municipal de Educação de Pelotas como história indígena e pré-história com o pensar sobre a cultura visual contemporânea. Relacionei a concepção de personalidade dos personagens favoritos deles como os super-heróis com as figuras mitológicas indígenas brasileiras. Abordando relações dos heróis com os deuses os desenhos tiveram mais riqueza de caracterizações. Foram levadas imagens para que se inspirarem na criação e depois eles conseguiram criar misturas entre os assuntos abordados anteriormente, como na figura 01, o aluno conseguiu misturar a visão do super-herói com um inseto e na figura 02 houve uma recriação da caracterização do super-homem incluindo na parte escrita o aluno acabou determinando poderes novos para o personagem.

Figura 01



Fonte: Raquel Wrege

Figura 02

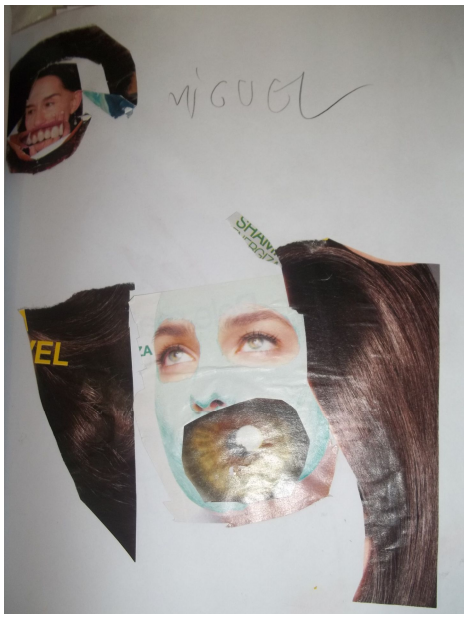


Fonte: Raquel Wrege

Durante as aulas de arte, geralmente se pensam em um saber artístico reforçado por obras como pinturas, esculturas, técnicas artísticas ou estilos de determinados artistas para trabalhar alguns conteúdos de cada série. No entanto, essa forma de desenvolver as artes nas escolas acaba privando o olhar sensível do sujeito para seu cotidiano. Artistas contemporâneos (como Silvia Kolbolwski, Cindy Sherman, Hans Eijkelboom, Andy Warhol, Lichtenstein, entre outros) trabalham com questões da sociedade em que vivem, chamando atenção para as imagens que

convivemos atualmente e diferentes meios de divulgação para pensar onde arte pode estar presente. Desse modo, comecei a analisar revistas publicitárias com eles e durante essas análises comentávamos sobre os padrões de beleza, perguntando: para quem eles achavam que eram vendidos os produtos? Se eles costumavam olhar revistas ou mais televisão? Como eles achavam que eram feitas as imagens publicitárias? Se achavam que as revistas mostravam imagens de acordo como as pessoas vivem ou não? De modo geral, eles respondiam e acabaram tendo opiniões bem expressivas. Depois propus um trabalho baseado no Pop Art, unindo recorte e colagem com outras técnicas para que pudessem ter expressividade em relação ao corpo humano representando na publicidade como mostram as figuras 05 e 06. Alguns trabalhos eles demonstravam sentimentos de raiva, nojo e outros buscavam "embelezar" as figuras.

Figura 05



Fonte: Raquel Wrege

Figura 02



Fonte: Raquel Wrege

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte em si, permite refletir sobre a complexidade do mundo em que se vive em diversos contextos trabalhando valores, fazeres, e conceitos da sociedade nas mais diversas épocas. Por isso, discutir questões de olhar crítico para as imagens da cultura visual permitem que as aulas de arte ganhem valor prático através da vivência dos indivíduos, de contato com o mundo, reflexão e transformação das imagens que cotidianamente os cercam. Imagens espetaculares produzidas por e para uma "sociedade do espetáculo" como fala Guy Debord, que se utiliza e gera sujeitos alienados:

> A alienação do espectador em proveito do objeto contemplado (que é o resultado da sua própria atividade inconsciente) exprime-se assim: quanto mais ele contempla, menos vive; quanto mais aceita reconhecer-se nas imagens dominantes da necessidade, menos ele compreende a sua própria existência e o seu próprio

> desejo. A exterioridade do espetáculo em relação ao homem que age aparece nisto, os seus próprios gestos já não são seus, mas de um outro que olhos apresenta. Eis porque o espectador não se sente em casa em parte alguma, porque o espetáculo está em toda a parte. (DEBORD, 2003, p. 25-26)

E a escola precisa tornar-se um espaço onde se discutam o comportamento, as ideias e valores que fazem parte do contexto em que se vive. Assim como afirma Debord (2000, p. 8-9) a realidade vira contemplação, e o espetáculo "uma inversão concreta da vida (...) uma relação social entre pessoas mediatizada por imagens (...) coração da irrealidade social." Uma relação social que os alunos de hoje estão ambientados e trazem as consequências disso para a sala de aula, para sua forma de pensar, agir, de ser e estar no mundo. Ao abordar as imagens do cotidiano nas aulas não quer dizer que não serão trazidos conhecimentos de mais diversas épocas, pois todos se complementam como sustentam Tourinho e Raimundo Martins (2011):

> O propósito da educação da cultura visual não é substituir conceitos, abordagens curriculares ou praticas de ensino da arte, mas introduzir e incorporar no fazer artístico a discussão do lugar/ espaço das imagens- qualquer imagem ou artefato artístico- e seu potencial educativo na experiência humana (Martins, 2011, p. 57)

Buscar em obras contemporâneas formas de como despertar nos alunos um olhar crítico para as imagens com subsidio da história da arte. Como afirma Susana da Cunha em seu artigo "Questionamentos de uma professora de arte sobre o ensino da arte na contemporaneidade" (2012):

> As proposições das obras contemporâneas, não só no campo das Artes Visuais, se aproximam ao que teoricamente os Estudos da Cultura Visual vêm tensionando, discutindo, propondo como ferramenta analítica para pensarmos a vida contemporânea, a visualidade e a potência das "realidades". (MARTINS, 2012, p. 106).

Trazer para as aulas de artes as práticas de criação de artistas contemporâneos para serem discutidas, repensadas e trabalhadas passou a ser um modo de desenvolver tanto a leitura de obras, imagens para produção crítica. Pensar as imagens do cotidiano e transformá-las na sala de aula é um processo que constrói nos sujeitos seu olhar crítico, como afirma Borriuad em "Pós-produção" (2009):

> A arte visa conferir forma e peso aos mais invisíveis processos. Quando partes inteiras de nossa vida caem na abstração devido à mudança de escala da globalização, quando funções básicas de nosso cotidiano são gradualmente transformadas em produtos de consumo (incluídas as relações humanas, que se tornam um verdadeiro interesse da indústria), parece muito lógico que os artistas procurem rematerializar essas funções e esses processos, e devolver concretude ao que se furta à nossa vida. Não como objetos, o que significaria cair na

> armadilha da reificação, mas como suportes de experiências: a arte, ao tentar romper a lógica do espetáculo, restitui-nos o mundo como experiência a ser vivida. (BORRIAUD, 2009, p. 32)

Esse novo olhar para a prática de artes na sala de aula de um terceiro ano do fundamental, é um longo processo que aqui sintetizo. Mas muitos aspectos foram transformados como questões de: juízo de gosto, do que é arte, a presença da arte como forma de pensar o mundo, onde a arte está presente, modificação do costume de trabalhar desenho livre nas aulas, a conexão entre cotidiano e arte.

REFERÊNCIAS

ARSLAN, Luciana; IAVELBERG, Rosa. **Ensino de Arte.** São Paulo: Thomson Learning, 2006. (Coleção Ideias em Ação / coordenadora Anna Maria P. de Carvalho).

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 2002.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto Editora, 1994.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. ebooksBrasil.com, 2003.

FUSARI, Maria F. de Rezende e; FERRAZ, Maria Heloísa. **Arte na Educação Escolar.** São Paulo: Cortez, 2009

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. SP: Atlas, 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual.** Proposta para uma nova narrativa educacional. Mediação: Porto Alegre, 2007.

MARTINS, Raimundo; Alice**, Cultura Visual e ensino de arte: Concepções e práticas em diálogos.** Pelotas: ED. UFPEL, 2014.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene, **Cultura das imagens: desafios para a arte e para a educação.** Santa Maria a: ED. DA UFSM, 2012.

NEVES, José. **Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades.** Cadernos de pesquisa em administração, São Paulo, V.1, número 3, 3º semestre, 1996.

TOURINHO, I. & MARTINS, R. (2011) **Circunstâncias e ingerências da cultura visual- Conceitos e contextos.** Santa Maria: Editora UFSM, 2011, p. 51-68.

A CRÍTICA DE ARTE EM ÂNGELO GUIDO ATRAVÉS DO VIÉS INVESTIGATIVO DO TRABALHO DAS MULHERES ARTISTAS

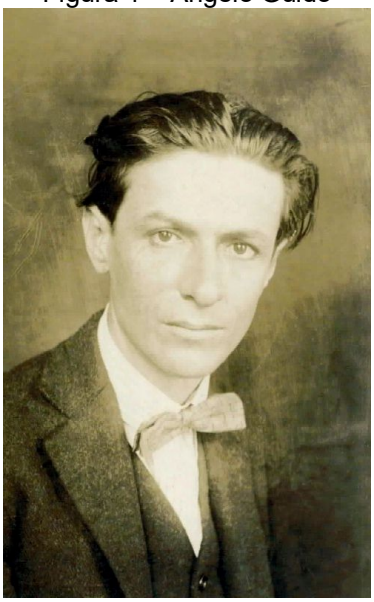
AMORIM Jr, Flávio Michelazzo
SILVA, Ursula Rosa
SILVA, Ursula Rosa (orientadora)

Resumo: O projeto de pesquisa *Caixa de Pandora: mulheres artistas e mulheres filósofas do séc. XX* retoma algumas questões referentes à representação feminina e como esta se constitui na historicidade. O sub-projeto mulheres artistas e a crítica de Ângelo Guido no Jornal Diário de Notícias, de 1930 a 1950 faz um levantamento e análise de como ele considera as mulheres artistas do RS e sua obra no início do século XX. Através de uma leitura das imagens e textos do Jornal Diário de Noticias (1930-1950) montamos uma linha histórica sobre a produção artística feminina no RS. Contamos com um acervo de textos de crítica de arte de Guido, no entanto, deste período temos pouco de registro iconográfico na historiografia da arte do RS da produção das mulheres deste período.
.

Palavras-chave: Mulheres Artistas; Crítica de Arte; Ângelo Guido

INTRODUÇÃO

Figura 1 – Ângelo Guido



Fonte: Acervo artístico da Prefeitura de Porto Alegre

O projeto de pesquisa A Caixa de Pandora: mulheres artistas e mulheres filósofas do séc. XX surgiu em 2007 do desejo de retomar algumas questões referentes à representação feminina e como esta se constitui na historicidade, ou como a História registra esta produção quanto a obras e quanto a concepções teóricas femininas, ou seja, sua produção intelectual e artística. O sub-projeto

mulheres artistas e a crítica de Ângelo Guido no Jornal Diário de Notícias, de 1930 a 1950 tem como objetivo investigar os artigos de critica de arte de Ângelo Guido e fazer um levantamento e análise de como ele considera as mulheres artistas do RS e sua obra no início do século XX. A pesquisa considera que Guido, diferente dos historiadores da arte e teóricos da arte, valorizava a produção das mulheres artistas, no RS e em geral, e de certo modo, analisava as obras com o mesmo critério que analisava a produção dos artistas homens.

O referencial segue os estudos culturais e de gênero pautado em autores como Simone de Beauvoir, Joan Scott e Whitney Chadwick, que, abordam a história, a arte e a sociedade em perspectiva de gênero, situando comportamentos e políticas, mostrando como estes se relacionam entre si fomentando um sistema que ainda privilegia um fazer masculino.

Através de uma leitura das imagens e textos do Jornal Diário de Noticias (1930-1950) podemos montar uma linha histórica sobre a produção artística feminina no Rio Grande do Sul. Este estudo conta com um acervo de textos de crítica de arte do pensador e professor Ângelo Guido, que vai dos anos de 30 a 50, no entanto, deste período temos pouco de registro iconográfico na historiografia da arte do RS da produção das mulheres desta época. Para tanto, é feita uma consulta à tese de doutorado da professora Ursula Rosa da Silva, que trata dos textos de Guido para o jornal.

Figura 2 – Capa do Jornal Diário de Noticias


DIARIO DE NOTICIAS

Londres e Washington Denunciam a Chancelaria de Buenos Aires:

PROTESTO ALIADO NA ARGENTINA

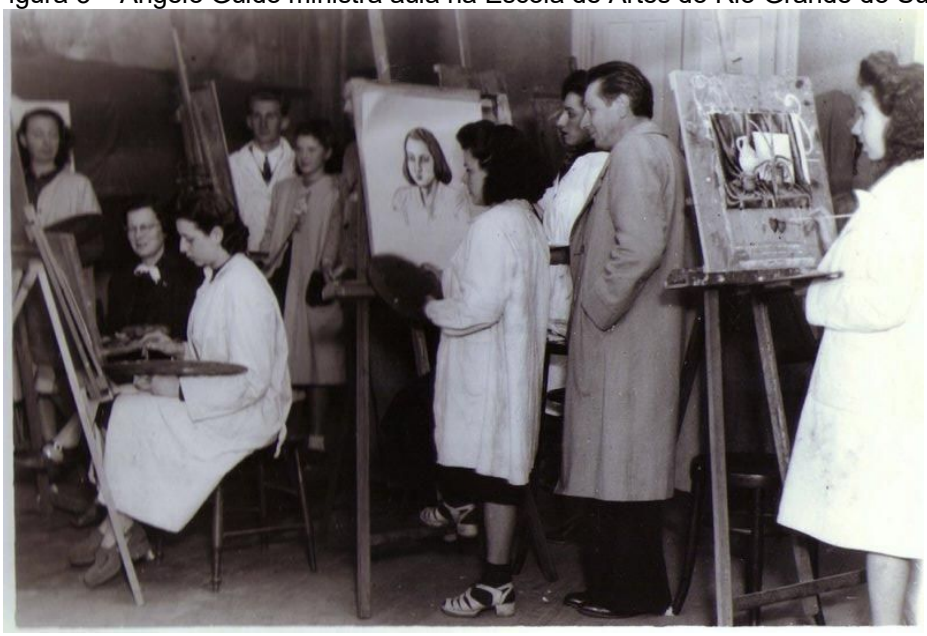
Fonte: Os autores

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

A partir de uma leitura bibliográfica pretende-se realizar a contextualização histórica da crítica de arte no RS, fazer uma análise das críticas de arte de Ângelo Guido, imagens e textos do Jornal Diário de Notícias das décadas estudadas, levantamento bibliográfico sobre gênero, especificamente o comportamento feminino nas décadas de 30 a 50. A partir do levantamento histórico, social e econômico das mulheres artistas do RS pretende-se avaliar a importância dada a sua produção.

O projeto encontra-se em sua fase inicial nesta pesquisa e pretende realizar o levantamento, sistematização e digitalização dos exemplares de 1930 a 1950 da Revista Jornal Diário de Notícias para montar um acervo digital de textos como banco de dados potente para futuras pesquisas.

Figura 3 – Ângelo Guido ministra aula na Escola de Artes do Rio Grande do Sul



Fonte: Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando, ainda, a produção científica incipiente no tema sobre gênero, crítica de arte e mulheres brasileiras e rio-grandenses no período escolhido (1930-1950), entendemos que contextualizar a análise da crítica de arte referente à produção de arte das mulheres no RS, entre os anos de 1930 a 1950, a partir do Jornal Diário de Notícias, será de grande contribuição para com a história das mulheres, em âmbito de uma história da arte brasileira, em geral, e de uma história da crítica de arte, em específico.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone. O segundo sexo. Vol.1Fatos e Mitos e Vol.2 A experiência vivida. 3º ed. São Paulo: Nova Fronteira, 1980.

CHADWICK, Whitney. Mujer, Arte y Sociedad. 2ª ed. Barcelona: Destino. 1992.

PERROT, Michelle. Minha História das Mulheres. São Paulo: Contexto, 2007.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2. jul./dez. 1995.

SILVA, Ursula Rosa. A Fundamentação Estética da Crítica de Arte em Ângelo Guido: A crítica de arte sob o enfoque de uma história das ideias. Tese. Curso de Pós-Graduação em História. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2001.

ARTE BRASILEIRA: CONTEXTOS E REFLEXÕES NUMA PRÁTICA PEDAGÓGICA

CHIODELLI, Diana Leticia[1]
SOUZA, Maria de[2]
PIRES, Luiz Carlos[3]
EBERTS, Regiane Angélica[4]
SCHVAMBACH, Janaina[5]

Resumo
O presente relato visa apresentar as ações realizadas com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental em Escola de Educação Básica Profª Valesca Parizotto, no município de Chapecó/SC. Com o objetivo de auxiliar na compreensão do espaço de ensino da arte bem como, discussões acerca dos aspectos sociais nas representações artísticas dentro do movimento modernista brasileiro, deu-se caráter de estudo aos artistas que compunham o movimento. Analisando também os aspectos sociais vigentes na época, abordando o cotidiano e a realidade do país na década de 20, propondo paralelos com os paradigmas sociais atuais no país. As ações resultaram na construção sob painéis de madeira, criando um novo olhar a partir das obras apresentadas, propiciando reflexões acerca dos objetivos propostos.

Palavras-chave: Modernismo brasileiro. Ensino da arte. Temas transversais.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho relata as ações desenvolvidos na oficina “Arte Brasileira: contextos e reflexões numa prática pedagógica”, que partiu de um projeto desenvolvido pelo grupo de bolsistas na Escola de Educação Básica Profª Valesca Parizotto, situada no bairro Jardim América, na cidade de Chapecó/SC vinculado ao Programa de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, financiado pelo Governo Federal do Brasil/CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) no ano de 2015. O PIBID atua no Curso de Licenciatura em Artes visuais da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó/ campus Chapecó/SC, desde o ano de 2014, com o objetivo de introduzir os acadêmicos de licenciaturas no ambiente escolar, tendo como escolas parceiras a Escola de Educação Básica Profª Valesca Parizotto e Escola Básica Municipal Jardim do Lago.

A oficina teve por objetivo principal proporcionar ao educando o conhecimento e entendimento da arte brasileira no período modernista, na perspectiva dos

[1] Graduando em Licenciatura em Artes Visuais, Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó. E-mail: dianachiodelli@unochapeco.edu.br
[2] Graduando em Licenciatura em Artes Visuais, Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó. E-mail:marialuzia@unochapeco.edu.br
[3] Graduando em Licenciatura em Artes Visuais, Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó. E-mail: luiz.c.prs@unochapeco.edu.br
[4] Graduando em Licenciatura em Artes Visuais, Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó. E-mail:regianeeberts@unochapeco.edu.br
[5] Professora da Universidade Comunitária da Região de Chapecó, coordenadora do curso de especialização em Ensino da arte: perspectivas contemporâneas e coordenadora do PIBID Artes Visuais/UNOCHAPECÓ. Possui Licenciatura Plena em Artes, com habilitação em Desenho e Computação Gráfica e mestre em Memória Social e Patrimônio Cultural, ambas pela Universidade Federal de Pelotas/ UFPel.E-mail: artejanaina@unochapeco.edu.br

seguintes artistas: Lasar Segal, Tarsila do Amaral e Cândido Portinari. Dividida em três etapas, as atividades foram construídas a partir das abordagens de Ana Mae Barbosa (2010), que visa a aproximação da arte ao cotidiano do estudante; nesse relato assim divididas:

- Leitura de imagem: apresentação das imagens dos artistas citados instigando a compreensão de seus aspectos relevantes: a realidade do imigrante negro em um país recém liberto da politica escravocrata; o cotidiano da criança na década de 1920 em suas brincadeiras; a estrutura das indústrias que auxiliaram no crescimento econômico do país, e os espaços em seu entorno; a mulher branca e a mulher negra na sociedade da época.

- Contextualização histórica a respeito da realidade do país nas diferentes épocas abordadas: concepção do país sobre o olhar da cultura predominantemente europeia, o movimento modernista estruturando-se em meio a tal processo e eclodindo na Semana de Arte Moderna de 1922; reflexão e debate à respeito das imagens apresentadas pelo movimento da cultura e do povo tipicamente brasileiro; os paradigmas contemporâneos que refletem as consequências desse evento.

- Fazer artístico: aplicação prática dos conteúdos abordados, realização coletiva de pinturas em painéis de madeira.

Segundo Ana Mae Barbosa (2010), é necessário tornar o espaço de sala de aula um viés para a compreensão da produção artística também como elemento presente no cotidiano do educando, permitindo assim, a construção de um olhar crítico em relação a realidade de seu espaço de vivência, de acordo com os questionamentos levantados a partir da leitura de obra de arte. Pensar que o movimento artístico denominado Arte Moderna foi de extrema relevância para compreensões que vão além do pensamento em arte, mas, em todos os aspectos sociais que permeiam o país, pode levar a diferentes percepções relacionando com a realidade do educando, sendo possível tratar tanto de questões artísticas como questões sociais que envolvem o meio em que este estudante conhece e se relaciona.

Durante o movimento modernista no Brasil a arte procurava apresentar outras realidades de sua cultura, diferentes aspectos econômicos, além da sua população miscigenada, desconstruindo o discurso hegemônico que apenas contemplava produções tradicionais em arte com influência europeia. Segundo Brito(1997) :

> No entanto, daí, quanta sugestão exuberante, violentamente emotiva, não poderia dar a temperamento de escolha a chance de criar uma grande escola de arte nacional. Porque não nos faltam os mais variados modelos de cenário, os mais diversos tons de palhetas, os mais expressivos tipos de vida trágica e opulenta do nosso vasto *hinterland"* (Brito apud Oswald de Andrade, 1997. p.30)

Hoje as questões sociais sobre diversas etnias, diversidades culturais, meio ambiente e gênero, estão contempladas dentro dos temas transversais, e é estratégia forte a ser trabalhada no ensino fundamental de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). Pois, contribui para a pluralidade cultural onde objetiva-se a compreensão da cultura brasileira enquanto acometida pelas

diversas culturas, sendo assim, de estrema importância a valorização das características étnicas do país visando posicionamento contra as desigualdades e ações discriminatórias e excludentes, compreendendo a ampliação de horizontes e abertura de consciência para a realidade vivenciada. Para isso regem-se pela necessidade de efetivação de seus povos, em respeito de dignidade frente à classificações de preconceitos entre outros paradigmas sociais vivamente presentes no cotidiano dos educandos. Frente a isso, se faz necessário construir espaços para tais reflexões dentro da sala de aula, para que os mesmos possam pensar nas possibilidades de novos modos de agir, pensar, sentir, ou até mesmo, refletir sobre suas ações cotidianas.

O MODERNISMO NO BRASIL

O movimento modernista no Brasil teve seu início por volta de 1920, e constitui-se de um movimento de caráter nacionalista referenciando os movimentos Europeus na expressão modernista da arte. Conforme Brito (1964. p. 67) “já se tem debatido - e muito - quem teria introduzido a arte moderna entre nós do ponto de vista plástico. Alguns estudiosos dão primazia à Lasar Segall e outros à Anita Malfatti.”. Dentro deste cenário, o espaço de construção do movimento se consolida pelos aspectos presentes na nacionalização da arte brasileira. Ainda em Brito (1997. p. 181), considera-se a efetivação do movimento a partir da Semana de Arte Moderna de 1922, “a semana, afinal, é o coroamento espetacular e ruidoso de uma campanha esboçada a partir da exposição de Anita Malfatti, intensificada em 1920 e levada ao extremo em 1921.” Antes mesmo da Semana efetivar-se, artistas já desenvolviam suas pesquisas e produções à favor de um novo movimento.

O movimento da arte moderna brasileira amparou-se na luta pela efetivação de uma cultura tipicamente brasileira, desvinculando a característica atual oriunda dos movimentos europeus do século XIV de descrição e cópia, pois se fazia necessário pensar a realidade do país, seus pressupostos modernos de construção econômica e cultural em aspectos típicos como a miscigenação, as paisagens, festas populares, entre outras características. Conforme afirma Amaral (1998)“[...] como consequência imediata daquele nacionalismo, emerge a consciência criadora nacional: voltar-se para si mesmo e perceber a expansão do povo e da terra sobre a qual ele se estabeleceu”, junto a imersão de um movimento moderno em economia e política no Brasil.

Neste sentido, a proposta trabalhada na oficina possuía como um dos objetivos principais efetivar essas discussões em sala de aula, ainda segundo Amaral (1998):

> “Esse sentimento nativista visou assumir nossa realidade física e, simultaneamente, as expressões culturais até então menosprezadas pelas elites que se identificavam com a Europa. O regionalismo foi, assim, um dos primeiros sinais, visível na literatura como na pintura, a acusar essa preocupação, focalizando, pela primeira vez, o homem da área rural com sua cultura peculiar.” (p.22).

Sendo assim, a abordagem triangular contribuiu para com os estudantes na contextualização das obras de arte, compreendendo por que e para que tal movimento foi relevante para a época. Trazendo a possibilidade de relacionar com o cotidiano atual, auxiliando na caracterização da necessidade da arte no processo cultural.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO DAS PRÁTICAS

A oficina iniciou com uma aula teórica sobre o conteúdo da arte moderna, onde foram expostas imagens de obras de artistas como Tarsila do Amaral, Cândido Portinari, Lasar Segal, com foco em algumas obras e também imagens documentais que abordavam o contexto cultural da época, pois, segundo Ferraz e Fusari (1993):

> É preciso perceber e analisar de que maneira as inter-relações artísticas e estéticas vem ocorrendo ao longo do processo histórico-social da humanidade. Além disso, é preciso verificar como tais relações culturais mobilizam valores, concepções de mundo, de ser humanos, de gosto e de grupos sociais. (FERRAZ, FUZARI. 1993, pag.18).

Ao tratar de obras de arte enfatizou-se o contexto cultural do Brasil na época bem como, da Europa. Ao abordar tais questões foi possível situar os estudantes no tempo e espaço para que os mesmos pudessem perceber os motivos e características visuais das obras destes artistas. Os bolsistas explanaram o conteúdo propiciando que os estudantes pudessem expor suas ideias junto à turma. A turma, em sua maioria permaneceu tímida, sendo que somente alguns se dispuseram a interagir no debate, porém ao final, todos ficaram curiosos em relação ao assunto. Percebeu-se que ao abordar questões relevantes do contexto histórico relacionando com as obras, foi possível provocar interesse nos estudantes, o que auxiliou na realização da prática desenvolvida posteriormente.

O segundo momento foi de iniciação à prática, realizou-se breve introdução da atividade e diálogo com os estudantes sobre o debate da aula anterior. A proposta da atividade era de que os estudantes pensassem em uma nova composição a partir de uma das obras apresentadas (São Paulo (1924)- Tarsila do Amaral; Carnaval em Madureira (1924)- Tarsila do Amaral; Menino com lagartixas (1924) - Lasar Segall; Bananal (1927) - Lasar Segall; Brodowski (1942) - Candido Portinari). A turma foi dividida em cinco grupos de trabalho, onde a primeira ação foi a leitura de imagem, individual e coletiva; atividade de extrema importância pontuada por Ana Mae Barbosa (2010, p. 64) “o importante não é ensinar estética, história e crítica da arte, mas desenvolver a capacidade de formular hipóteses, julgar, justificar e contextualizar julgamentos a cerca de imagens e de arte”.

Com embasamento teórico desenvolvido na leitura de imagem, os bolsistas auxiliaram no processo de reflexão dos estudantes em relação às obras de arte, construindo uma análise geral de elementos presentes em cada uma delas e as possibilidades de discussões a partir dos aspectos sociais. Logo após, os estudantes foram orientados a reunir-se em grupos e debater as possibilidades de execução plástica em cada uma das obras apresentadas, para posteriormente optar por uma delas para realizar as atividades práticas.

Depois de escolhida a obra, seguindo critério de possibilidades de discussões refletindo os paradigmas atuais, eram orientados a problematizar a composição formal da obra, percebendo os aspectos que mais fundamentavam os seus critérios escolhidos para a discussão. Dando assim, caráter diferenciado a esse processo reproduzindo somente alguns elementos da obra de arte, transferindo o olhar do artista para os seus próprios pontos de vista em relação o seu cotidiano atual, selecionados como relevantes para tratar da cultura brasileira.

Após a composição dos novos enquadramentos, os grupos utilizavam-se de *softwares* de computador para realizar os recortes nas imagens digitais das obras de arte, em alta qualidade. Usando, posteriormente, o projetor multimídia para transferir o recorte aos painéis de madeira (Figura 1).

Figura 1 - Estudantes realizando a transferência do recorte da obra “Carnaval em Madureira” de Tarsila do Amaral para o painel.



Fonte: os autores.

Posteriormente, ao iniciarem à pintura orientou-se aos estudantes que a mudança das cores era opcional, sendo que os mesmos em sua maioria decidiram por manter a técnica e as cores da obra. As pinturas foram realizadas de maneira a dar ênfase ao registro da sociedade brasileira da época (Figura 2), com embasamento em sua relação contemporânea: a realidade do imigrante negro em um país colonizado por diversas etnias, porém que predomina as influências europeias na constituição da identidade social[6]; o cotidiano da criança na década de 20 em suas brincadeiras; a estrutura das indústrias que auxiliaram no crescimento econômico do país, e os espaços em seu entorno; a mulher branca e a mulher negra na sociedade da época.

[6] Pensar a identidade social no Brasil na década de 20, caracteriza construir uma homogeneidade em suas diversas culturas estabelecidas, como: aborígenes, africanos e europeus. Subentendendo-se a necessidade de hierarquizar essa cultura para a predominância europeia, Queiroz afirma que (1989, p.33) : “Estas maneiras de ver se refletiram nas especulações sobre a falta de uma identidade cultural nacional [...]” E ainda, essa reflexão deveria caracterizar-se “na maneira de pensar dos intelectuais de então a identidade nacional não podia existir sem certa homogeneidade de traços culturais, [...]. Somente podiam conceber uma identidade cultural da maneira que julgavam ser a ocidental – branca, educada, refinada.”

Figura 2: Realização da pintura.



Fonte: os autores.

Ao desenvolver a atividade de criação das novas composições, cada grupo foi orientado a refletir o motivo pelo qual, tal recorte era importante para contextualizar suas reflexões. Desta forma, foi possível através do fazer artístico desenvolver o senso crítico perceptivo e reflexivo de uma imagem, no caso a obra de arte escolhida, no sentido apontado por Barbosa (2009, p. 35) “Este fazer é insubstituível para a aprendizagem da arte e para o desenvolvimento do pensamento/linguagem presentacional[...].”

Os estudantes finalizaram as pinturas nos painéis num prazo de 10h/aula (Figura 3), onde a grande maioria encontrava-se engajada nos trabalhos, sendo que alguns grupos desenvolveram dinâmicas para otimizar o tempo em relação às atividades práticas e as apresentações, enquanto alguns executavam as pinturas outros realizavam as pesquisas teóricas. A composição construída pela seleção dos elementos de cada obra foi harmoniosa proporcionando uma visualidade distinta da obra original, refletindo novos conceitos e discussões.

Figura 3: Produções dos estudantes finalizadas (Referência da obra de Tarsila do Amaral – Carnaval em Madureira).



Fonte: os autores.

O terceiro momento contou com a pesquisa e apresentação dos grupos a respeito da composição formada pelos elementos escolhidos e aspectos sociais tratados em cada obra, especificando-as com relação ao tema debatido e selecionado para realizar a seleção de uma cena representada (Figura 4). Os grupos abordaram questões e conceitos pertinentes em relação às obras apresentadas tratando da biografia do artista, bem como, alguns pontos do movimento artístico -

expressionismo, relacionando os aspectos sociais, como a escravidão, economia (plantio de banana). Também pontuaram questões como a simbologia do olho (elemento significante no recorte de um dos trabalhos) relacionando com a percepção de sentimentos. Uma das questões que permeou na maioria dos grupos foi o negro na sociedade, frente à discussão no município de Chapecó - SC a respeito da imigração da população do Haiti[7], país vitimado pelas catástrofes no ano de 2010. Segundo os Parâmetros Curriculares essas abordagens se fazem necessárias nas discussões em sala:

> Este tema propõe uma concepção de sociedade brasileira que busca explicitar a diversidade étnica e cultural que a compõe, compreender suas relações, marcadas por desigualdades socioeconômicas, e apontar transformações necessárias. Considerar que a diversidade não significa negar a existência de características comuns, nem a possibilidade de constituirmos uma nação, ou mesmo a existência de uma dimensão universal do ser humano. Pluralidade Cultural quer dizer a afirmação de diversidade como traço fundamental na construção de uma identidade nacional que se põe e repõe permanentemente, e o fato de que a humanidade de todos se manifesta em formas concretas e diversas de ser humano. (PCN's, 1997. p. 19).

A necessidade de construir um espaço de diálogo frente aos aspectos de identidade social do país a partir dos debates presentes em suas realidades sociais é de grande importância quando unidos aos aspectos históricos que desencadearam as reações específicas.

Figura 4: Apresentação dos trabalhos.



Fonte: Os autores

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações aqui relatadas partiram de um processo pedagógico que permitia a interação dos estudantes com relação aos temas abordados. Compreendendo a

[7] A cidade de Chapecó-SC recebeu desde o ano de 2012, mais de 200 migrantes haitianos, que são muitas vezes acolhidos por empresários como mão de obra das agroindústrias. Destaca-se ainda a ausência de políticas públicas de acolhimento desses migrantes, e por conta disso o debate e pesquisa acerca de tais temas auxiliam na busca de tais recursos e compreensão da real participação dos mesmos na região, permitindo melhor adaptação e acolhimento com relação ao preconceito racial, conforme SILVA (2003, p.07) "[...] e realidade de pessoas que precisam se adaptar a uma cidade completamente distinta da sua, considerando que a maioria dos habitantes de Chapecó é da cor branca, descendentes de europeus: alemães e italianos.".

necessidade de construir a dinâmica de leitura de imagem. A partir de Ana Mae Barbosa (2010), subtendeu-se a relação da arte em sua interpretação e a associação direta com o cotidiano, estratégia esta de estrema importância quando somada ao fazer artístico, promovendo o senso crítico na realização da contextualização do fazer. A devolutiva das ações deu-se por meio da apresentação dos grupos, quando a partir do recorte da imagem selecionada, estabeleceram de maneira diferenciada as relações da imagem construída e seu cotidiano. Abordando didáticas diferenciadas como entrevistas e poesias, entre outras, os debates e discussões eram ocasionados pelas mídias tecnológicas na infância, a estruturação de indústrias que modificam os espaços das cidades atuais, e a vinda de imigrantes negros para o Brasil, e especialmente para a cidade de Chapecó/SC.

Compreendeu-se o quão importante esta relação com o cotidiano é para os estudantes, pois possibilita que os mesmos reflitam sobre o que produziram estabelecendo relações sobre o assunto. Foi possível perceber nos estudantes a dificuldade de se expressar, porém o estímulo despertava o interesse dos mesmos na atividade o que gerava debates em sala. As imagens construídas foram pertinentes e condizentes a análise realizada em grupo e apresentada aos demais.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Aracy A. **Artes Plásticas na Semana de 22**. 5ª ed. Editora 34: São Paulo, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. 8ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** pluralidade cultural, orientação sexual/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRITO, Mário da Silva. **História do Modernismo Brasileiro:** Antecedentes da semana de arte moderna. Editora Civilização Brasileira: Rio de Janeiro,1964.

BRITO, Mário da Silva. **História do Modernismo Brasileiro:** Antecedentes da semana de arte moderna. 6ª ed. Editora Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 1997.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 1993.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Identidade Cultural, Identidade Nacional no Brasil**. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 1(1): 29-46,1.sem. 1989.

SILVA, M. R. COSTA, M. A. S. C. **Educação não-formal e informal:** outros textos e contextos educacionais. Revista Pedagógica, Chapecó, v.15, n.31, p. 05-15, jul./dez. 2013.

ARTE E MEMÓRIA NA PESQUISA PARA DOCUMENTÁRIO SOBRE A ARTISTA ZORAVIA BETTIOL

RODEGHIERO, Luzia Costa[1]

Resumo: Trata-se da pesquisa em acervos, realizada em 2015, para a produção de documentário sobre Zoravia Bettiol, nascida em Porto Alegre, em 1935, e que é uma das mais ativas e importantes artistas brasileiras, com uma obra inserida em todas as linguagens visuais. O trabalho contextualiza a atuação da artista, aponta a metodologia aplicada, propõe a reflexão sobre a preservação e o acesso aos acervos artísticos e documentais e destaca o cinema e o audiovisual como meios potenciais para o registro de memória e como possibilidade para difusão do patrimônio cultural aos mais diversos públicos. E ao dispor-se das plataformas digitais contemporâneas, vê-se ampliado o acesso à arte em sintonia com as múltiplas formas de apreensão e de produção desse conhecimento no cotidiano.

Palavras-chave: Grandes Mestres - Zoravia; arte contemporânea; memória e patrimônio cultural

INTRODUÇÃO

> Tudo ela faz com o mesmo envolvimento e paixão e, muitas vezes, simultaneamente, para o desespero dos mais ortodoxos. [...] O que reside nessa aparente dispersão de sua poética é, na verdade, um desejo de experimentação constante, que a artista assume com todos os riscos que tal atitude possa trazer. Há, aqui, de um lado uma curiosidade e uma inventividade indomáveis, que a transformam numa usina de ideias e de propostas muitas vezes mirabolantes e, de outro, uma grande, uma invejável coragem. Zoravia não se contenta com o que conhece e domina. Quer sempre fazer mais, fazer de novo, tentar soluções diversas. Percorrer a estrada conhecida por todos? Não, não é para ela. (RAMOS, 2007, p. 7-8)

O fragmento do texto da professora, crítica e historiadora de arte, Paula Ramos, define, sinteticamente e com aguçada percepção, o perfil da artista visual Zoravia Bettiol, que está prestes a completar seus 80 anos, em dezembro de 2015. Vida e obra intensas — e sessenta anos de carreira —, que são objeto do documentário *Grandes Mestres – Zoravia*, dirigido pelo cineasta gaúcho Henrique de Freitas Lima, também autor do roteiro e produtor. O média-metragem de 52 minutos, em formato HD, teve uma primeira etapa de gravação, no mês de abril deste ano, em Porto Alegre, e outra, realizada em setembro, em São Paulo, onde a artista viveu por um período, na infância, com a família, entre 1945 e 1947 e, mais tarde, de 1985 a 1992.

Em 2011, foi gravada a primeira versão do trabalho documental sobre Zoravia, um curta-metragem do diretor, com 19 minutos e sob o mesmo título (2011), disponível para visualização no *site* YouTube, que se deteve em parte do acervo da

[1] Mestra em Memória Social e Patrimônio Cultural, Especialista em Artes – Patrimônio Cultural: Conservação de Artefatos e Graduada em Artes Visuais (UFPel), Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), na Linha de Pesquisa “Cultura Visual, História Intelectual e Patrimônios”. luziarodeghiero@yahoo.com.br

artista, em alguns depoimentos e acompanhou uma exposição sua em Porto Alegre e Santa Maria. Entretanto, é tarefa complexa resumir a trajetória de Zoravia em um curto espaço temporal. Assim, para abranger aspectos que não foram incluídos no curta-metragem, foi proposto o projeto da segunda versão, que veio a ser contemplado com o financiamento do Fumproarte[2], da Secretaria Municipal da Cultura de Porto Alegre, em 2014.

No momento, o documentário está na etapa de edição, a fim de reunir um expressivo conteúdo gravado de depoimentos, intervenções, performances, espetáculos, cenas urbanas, locais e obras que compõem o mundo da artista[3]. Acrescenta-se a esse conjunto narrativo as fontes que foram levantadas por meio da pesquisa — a cargo de Luzia Rodeghiero, que também é assistente de direção do documentário[4] —, efetuada entre os meses de janeiro e maio de 2015, como atividade indispensável a um trabalho que almeja registrar e apresentar significativas memórias de uma artista e o pleno exercício de seu forte papel social.

Com o propósito de contribuir para o debate acerca dos acervos artísticos e documentais, sua preservação e acessibilidade, busca-se expor a ação dirigida à pesquisa e, ainda, destacar o cinema e o audiovisual como meios para recuperar e difundir o patrimônio cultural, principalmente num contexto brasileiro, onde, apesar das adversidades que acompanham a produção cultural, sempre há espaço para realizadores persistentes em seus objetivos. E, cada vez mais, observa-se a produção de filmes, seja de curta, média ou longa-metragem, sensíveis a temas que percorrem nossa memória cultural e que devem chegar a todos públicos, com atenção para o trabalho voltado à comunidade escolar, por maior desafio que isso represente.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Empreender um trabalho de pesquisa que se concentre em refletir e recuperar aspectos marcantes da vida e da carreira de Zoravia Bettiol exige um olhar em múltiplas direções. Tal como a abordagem dos pesquisadores Irene Tourinho e Raimundo Martins, em texto que muito elucida a linha de ação que se faz presente neste trabalho:

> [...] na cultura visual, o(a) pesquisador(a) não aborda imagens e artefatos visuais de forma isolada, mas em relação aos relatos e discursos que medeiam a narrativa visual e em relação a outras imagens que conversam com, repudiam e/ou indagam as que escolhemos, ou seja, não há uma direção correta, única, à qual o(a) pesquisador(a) deve se alinhar. Olhar para vários lados, em várias direções e planos, em tempos e fluxos diversos, é uma atitude que capacita o(a) pesquisador(a) a exercer sua

[2] Através do Edital de Produção 004/2014, do Fundo Municipal de Apoio à Produção Artística e Cultural de Porto Alegre.

[3] Em Porto Alegre, as gravações ocorreram no Estúdio da artista; na orla de Ipanema e outros locais da Zona Sul; no Centro Cultural Usina do Gasômetro; na Travessa dos Venezianos e na Associação Riograndense de Artes Plásticas Francisco Lisboa. Na capital paulista, as cenas foram gravadas na Pinacoteca do Estado, no Museu de Arte Brasileira da Fundação Armando Álvares Penteado (MAB/FAAP), no Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (MASP) e no Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM), entre outros lugares.

[4] A Ficha Técnica do documentário se completa com os seguintes profissionais e empresas: Carmem Curval (Coordenação Administrativa), Eduardo Amorim (Diretor de Fotografia), Sergio Rojas (Música), Fabio Lobanowsky (Montagem), Transcendental Audio (Edição de Som e Mixagem), Eduardo Argollo (Eletricidade e Maquinaria), Alexandre de Freitas (Programação Visual), Animake (Abertura e Efeitos Digitais) e Bebê Baumgarten (Divulgação).

tarefa de investigar. (TOURINHO; MARTINS, 2013, p. 67).

As fontes prioritárias utilizadas para a pesquisa integram o acervo pessoal da artista, que se compõe por suas obras em suportes e técnicas diversas[5]; reportagens publicadas em jornais e revistas e reunidas em *clipping*, desde a década de 1950; acervo fotográfico analógico e digital e, ainda, vídeos gravados em fitas VHS e em DVD. Este acervo físico e virtual já está identificado e organizado em grande parte. Outros acervos, como o Arquivo da TVE-RS e do CEDOC da RBS-TV, em Porto Alegre, também foram pesquisados e, desses conjuntos, selecionados os vídeos com entrevistas e eventos que documentam passagens importantes de Zoravia. No Estúdio da artista, as reproduções das obras estão organizadas e arquivadas em pastas digitais, contendo imagens em alta e média resolução, para diversas finalidades.

Em termos metodológicos, foram pesquisadas as obras fotografadas, contemplando todas as séries determinadas por Zoravia para seu trabalho, que é a forma como se dá seu processo criativo. Salienta-se que a artista acompanhou essa etapa, sempre fornecendo informações à pesquisadora, que auxiliassem na identificação de cada trabalho e na definição posterior das imagens que poderiam fazer parte do conjunto arrolado para o documentário. Após uma análise criteriosa, houve a seleção de obras representativas de cada série; de alguns vídeos e matérias de imprensa e, também, de fotografias de família, de viagens, eventos, cursos, exposições, amigos e colegas, que registram cenas memoráveis, como a da formatura de Zoravia, no Instituto de Belas Artes/IBA (atual Instituto de Artes da UFRGS), em 1955 (Figura 1).

Figura 1 – Formandos do Curso de Artes Plásticas do IBA (1955), com o Paraninfo Angelo Guido. Zoravia, ao lado do colega Glênio Bianchetti, em pé, entre os quadros do centro e da direita.



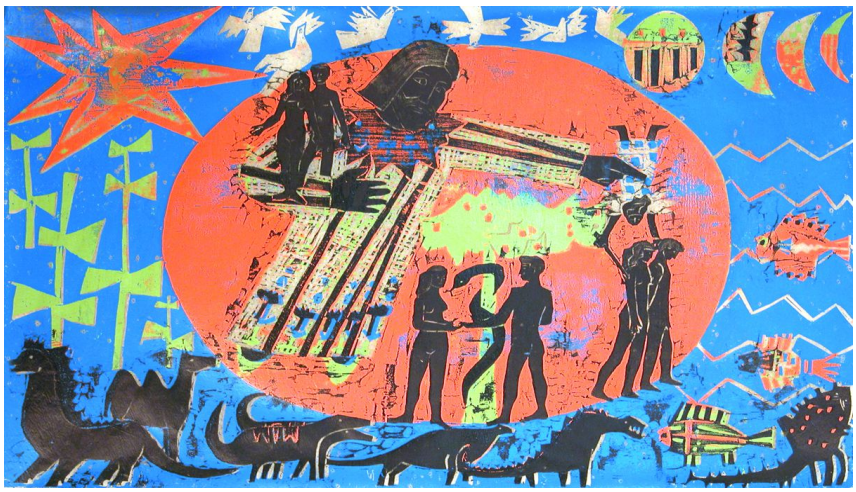
Fonte: Acervo de Zoravia Bettiol. Fotografia em gelatina e prata. Fotógrafo não identificado.

Do acervo disponível e do que foi digitalizado para a pesquisa, mais de novecentos arquivos digitais foram selecionados e sistematizados em pastas, de acordo com tipologias específicas, tais como: técnicas artísticas, por exemplo,

[5] Arte têxtil, desenho, design de superfície, escultura, gravura, *headdresses* e fantasias, ilustração, instalação, joias e ornatos têxteis, murais e painéis, objetos, *performance* e pintura. No *site* oficial da artista (http://www.zoraviabettiol.com.br), atualmente em construção, há informações detalhadas sobre obras, eventos e atividades que promove ou participa, além de textos referenciais.

"Gravuras" (Figura 2), e temáticas fotográficas que situam pontos de interesse. Como exemplos de algumas das temáticas, foram criadas as subpastas "Casas e estúdios" e "Entidades", sendo, a primeira, com imagens de residências e seus ambientes de trabalho em cidades nas quais Zoravia morou em outros tempos. Além de Porto Alegre, onde reside atualmente no bairro Vila Assunção; do interior do Rio Grande do Sul e de São Paulo, a artista viveu em San Francisco, nos Estados Unidos, entre 1993 e 2000, num dos momentos de grande expansão de seu trabalho. Também no exterior, em 1968, foi muito profícua a temporada que viveu em Varsóvia, realizando estágios, cursos e exposições, a convite do governo polonês[6], na companhia do artista Vasco Prado, seu marido à época, e dos filhos Fernando e Eleonora.

Figura 2 – "A criação" (da série *Gênesis*), 1966. Xilogravura, 45 x 80 cm.



Fonte: Acervo de Zoravia Bettiol. Fotógrafa: Irene Santos.

Já na segunda pasta citada, podem ser encontrados os registros visuais de sua atuação em entidades associativas ligadas à arte, à cultura e às causas sociais e ambientais[7]. A saber: Zoravia cresceu num núcleo familiar muito consciente com relação à preservação do patrimônio ambiental. Seu pai, Sigefrido Bettiol, era professor de História, Geografia, Português e Latim, do Instituto Porto Alegre/IPA e dos colégios Cruzeiro do Sul e Júlio de Castilhos.

Além dessa seleção e da digitalização de imagens e fontes escritas, como cartazes, muitas obras e matérias de imprensa foram gravadas, de modo que fossem produzidas imagens detalhadas pelo *zoom* da câmera HD utilizada. Para a pesquisa considera-se que "a qualidade de um filme documentário depende em grande parte da qualidade do material de arquivo trabalhado" (PUCCINI, 2009, p. 32). E o engajamento natural de Zoravia ao coletivo é permanente e visível em sua obra, que é permeada de humor e ironia para tratar de temas humanos, ecológicos (Figura 3), capazes de impactar o observador dada a força visual com que são construídos, sem perder o lirismo de quem valoriza sua história e olha para o outro, detidamente.

[6] E também por parte dos governos da Alemanha, da Espanha e de Portugal, onde expôs.

[7] Dentre as ações e entidades, destacam-se: o Movimento Gaúcho em Defesa da Cultura (décadas de 1970-80), que defendeu a preservação e o tombamento do prédio da Usina do Gasômetro; o Museu da Águas de Porto Alegre (MUSA), além da Associação Chico Lisboa, pela qual Zoravia foi responsável por conduzir a reabertura, em 1979.

Figura 3 – Zoravia com seu “Caleidoscópio” (da série *Persona Personagem*), 1995. *Headdress* e fantasia (papelão com pintura em tecido).



Fonte: Acervo de Zoravia Bettiol. Fotógrafa: Irene Santos.

A pesquisa (Figura 4) permitiu que se conhecesse o panorama e a diversidade da obra da artista e, ao mesmo tempo, que se constatasse um fato que é comum na maioria dos acervos: a complexa preservação desses conjuntos, cuja natureza exige critérios e ações específicas aos diferentes suportes materiais. A ampla produção artística de uma profissional que já realizou dezenas de exposições individuais e coletivas em países de todos os continentes, ministrou cursos de diversas técnicas e que continua produzindo e participando de atividades sobre tudo o que apoia, necessita de um trabalho adequado de conservação preventiva.

Figura 4 – Zoravia Bettiol com Luzia Rodeghiero, durante o trabalho de pesquisa para o documentário, no Estúdio da artista. Porto Alegre, fevereiro de 2015.



Fonte: Acervo de Zoravia Bettiol. Fotógrafo: Carlos de los Santos.

O Estúdio da artista funciona em sua residência que, embora seja espaçosa, não dispõe de ambientes para a guarda adequada e o acesso ao acervo de obras,

que se encontra em vários cômodos disponíveis do imóvel, destinados provisoriamente para esta finalidade. Para solucionar esta questão, em 2014, foi criado o Instituto Zoravia Bettiol (IZoB), que já é uma realidade enquanto pessoa jurídica com o objetivo de concretizar um grande plano em torno das ações de conservação, higienização, acondicionamento e difusão de sua obra. Em breve, terão início em Porto Alegre as atividades para viabilizar a sede física própria do IZoB, cujo projeto arquitetônico prevê espaços para a guarda do acervo e todas as demais atividades que envolvam a preservação, a fruição e a produção artística.

Com relação ao aspecto do acesso à arte e da formação de público, o documentário se soma a outras produções licenciadas e realizadas pelo diretor Henrique de Freitas Lima, que foi curador da Videoteca do Instituto Arte na Escola, em Porto Alegre, na década de 1990 (FREITAS LIMA, 2014; 2015), quando ainda não havia a diversidade de dispositivos móveis a que todos têm acesso na contemporaneidade. O diretor constatou o quanto era rarefeita a documentação da obra dos artistas residentes no sul do país e voltou seu olhar para a necessidade de produzir sobre a temática das artes visuais, o que ocorreu posteriormente[8].

O cinema e o audiovisual, portanto, há muito já fazem parte das atividades no âmbito escolar, por exemplo, através do próprio Instituto Arte na Escola, com suas videotecas disponíveis nos polos locais, e por iniciativas de docentes interessados no potencial da imagem para possibilitar o conhecimento a seus alunos de níveis distintos[9]. E, recentemente, a Lei nº 13.006/2014 (BRASIL, 2014) acrescentou à LDB (BRASIL, 1996) a obrigatoriedade da exibição de filmes nacionais por, no mínimo, duas horas mensais, como “componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola”. Ainda que a obrigatoriedade se depare com a problemática e as carências das escolas públicas e a cinematografia nacional nem sempre tenha boa receptividade, conforme pesquisa com professores acerca de sua percepção sobre o cinema brasileiro (OLIVEIRA; RECH; CANTON, 2015, p. 6), a deliberação é um avanço, uma vez que institui a inserção de obras nacionais como prática cotidiana e instrumento pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a intenção de produzir uma obra audiovisual que se constitua como um qualificado registro sobre a vida e a obra de uma de nossas artistas mais importantes, o documentário *Grandes Mestres – Zoravia* está sendo realizado num momento onde a imagem, seja fixa ou móvel, se constitui como um espetáculo tecnológico. As plataformas atuais para produção, visualização, compartilhamento e *download* possibilitam a um público cada vez mais amplo o acesso a inúmeros conteúdos. E as janelas de exibição, na TV ou em canais da Web, buscam diversificar suas programações, o que é oportuno para a produção cinematográfica e audiovisual.

O trabalho de pesquisa construído para fundamentar a obra através da cultura material disponível e de itens gerados em mídias diversas contribui não apenas para

[8] O primeiro documentário da Série Grandes Mestres é *Danúbio*, produzido em 2010 sobre o artista gaúcho Danúbio Gonçalves. Durante o período em que foi curador da Videoteca do Instituto Arte na Escola, o diretor licenciou mais de 300 títulos, no país e no exterior, para compor o acervo do projeto idealizado pela Fundação Iochpe (FREITAS LIMA, 2015), à época sediada em Porto Alegre e, atualmente, em São Paulo.

[9] Consideram-se propostas isoladas por parte de professores em suas instituições e, ainda, como um interessante exemplo, o Programa de Alfabetização Audiovisual, que desde 2008, se realiza em escolas públicas de Porto Alegre.

o documentário. Conforma-se como um catálogo prévio da obra de Zoravia Bettiol, que também poderá ser útil para o instituto que leva seu nome, o IZoB, quando tiver início outro trabalho que demanda longo prazo: a etapa de inclusão de dados em *softwares* específicos para a catalogação do acervo. Indispensável nos centros de pesquisa e quaisquer instituições responsáveis pela guarda de acervos artísticos, museológicos ou documentais, o trabalho de informatização exige um constante aperfeiçoamento em favor da própria preservação das fontes originais, que deixam de ser acessadas fisicamente, caso estejam digitalizadas e possam ser localizadas em ambiente virtual.

Considerando a relevância da obra de Zoravia Bettiol e sua inserção no circuito internacional da arte contemporânea, é grande o interesse pela pesquisa sobre sua produção. Sua trajetória como artista militante, sempre vinculada a causas de interesse da sociedade, tendo participado de movimentos que determinaram a mudança da ordem estabelecida pelo poder público — que cede, constantemente, à pressão dos interesses privados —, é uma referência para artistas e para todos que defendem a cultura, a arte e o ambiente em que vivem.

Desta forma, a pesquisa e a produção em cinema sobre a artista darão a conhecer sua vasta obra e as peculiaridades que fazem parte de sua vida e longeva carreira. Aguarde-se, então, pela estreia do documentário, em 2016.

* Agradecimentos a Cristian Comunello, Henrique de Freitas Lima e Zoravia Bettiol.

REFERÊNCIAS

Acervo de Zoravia Bettiol

BETTIOL, Zoravia. **A criação (da série *Gênesis*).** 1966. Xilogravura, color., 45 x 80 cm. Fotógrafa: Irene Santos.

BETTIOL, Zoravia. **[Zoravia com seu "Caleidoscópio" (da série *Persona Personagem*)]**. 1995. Headdress e fantasia. fotografia, color. Fotógrafa: Irene Santos.

[FORMANDOS do Curso de Artes Plásticas do IBA (1955), com o Paraninfo Angelo Guido. Zoravia, ao lado do colega Glênio Bianchetti, em pé, entre os quadros do centro e da direita.] Fotografia, p&b. Fotógrafo não identificado.

SANTOS, Carlos de los. **[Zoravia Bettiol com Luzia Rodeghiero, durante o trabalho de pesquisa para o documentário, no Estúdio da artista]**. Porto Alegre, 2015. Fotografia digital, color..

Referências bibliográficas e eletrônicas

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 04 set. 2015.

BRASIL. Lei Nº 13.006. 26/06/2014. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm>. Acesso em: 04 set. 2015.

FREITAS LIMA, Henrique de. Arte na Escola: pioneiro e premonitório. Depoimento publicado em outubro de 2014. In: **Instituto Arte na Escola**, São Paulo, SP, Brasil. Disponível em: <http://artenaescola.org.br/pagina/?id=73549%22Arte>. Acesso em: 03 set. 2015.

FREITAS LIMA, Henrique de. **Zoravia, o filme, é o segundo da Série Grandes Mestres.** Release, 05/01/2015. Disponível em: <http://cinematograficapampeana.com.br/portfolio/grandes-mestres-zoravia/>. Acesso em: 03 set. 2015.

GRANDES Mestres – Danúbio. Direção: Henrique de Freitas Lima. Roteiro: Henrique de Freitas Lima e Pedro Zimmermann. Porto Alegre: 2010, Cinematográfica Pampeana, Produtores Associados Start, APEMA, Animake, Drops Mídia Digital e Filmoteca da UNAM, México. HD, 53'12". Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/tv/materias/OLHARES/440634-GRANDES-MESTRES-DANUBIO-GONCALVES.html >. Acesso em: 03 set. 2015.

GRANDES Mestres – Zoravia. Direção e Roteiro: Henrique de Freitas Lima. Primeira parte do 2º Episódio da Série Grandes Mestres - ZORAVIA acompanhou a exposição da artista em Porto Alegre e Santa Maria em 2011. Porto Alegre: 2011, Cinematográfica Pampeana e APEMA, Produtora Associada. HD, 19'34". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N6Wx42Dy_3o>. Acesso em: 03 set. 2015.

OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de; RECH, Indiara; CANTON, Fabiane Raquel. Lei 13.006/2014: o instituído e o instituinte na escola e na formação de professores. In: **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 16-27, 2015. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/56226/34801>. Acesso em: 04 set. 2015.

PUCCINI, Sérgio. **Roteiro de documentário:** da pré-produção à pós-produção. Campinas, SP: Papirus, 2009.

Programa de Alfabetização Audiovisual. Porto Alegre, RS, Brasil. Disponível em: <http://alfabetizacaoaudiovisual.blogspot.com.br/>. Acesso em: 05 set. 2015.

RAMOS, Paula. O Caleidoscópio Zoravia: breves anotações de uma artista *sui generis*. In: **Zoravia Bettiol:** a mais simples complexidade / Paula [Viviane] Ramos... [et al.]; Fotografias de Irene Santos; Tradução de Vânia Falcão; Projeto editorial de Liana Timm. Porto Alegre: Território das Artes, 2007. (p. 6-23).

TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. Reflexividade e pesquisa empírica nos infiltráveis caminhos da cultura visual. In: _____ . (Orgs.). **Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

Zoravia Bettiol. Site oficial da artista. Porto Alegre, RS, Brasil. Disponível em: <http://www.zoraviabettiol.com.br/>. Acesso em: 04 set. 2015.

OS ASPECTOS AUTORAIS NA PRODUÇÃO GRÁFICA DE ELISEU VISCONTI

XAVIER, Kauê de Carvalho[1]
WEYMAR, Lúcia Bergamaschi Costa[2]

Resumo: A partir da temática do projeto de pesquisa (Des)autoria, design e arte ao qual este artigo se insere buscamos abordar os aspectos autorais na obra de Visconti dentro de um recorte temporal entre 1901 e 1922. Haja vista a recorrência de pesquisas que estudam Visconti enquanto artista, e não como designer, propomos um novo olhar sobre seus trabalhos, embebido de algumas questões sobre a autoria em design a qual nos permite investigar e reconhecer o "pioneirismo autoral" em seus projetos.

Palavras-chave: arte; design; autoria; Eliseu Visconti.

INTRODUÇÃO

Existem estudos que promovem discussões sobre a participação e a autoria do designer em seus trabalhos, propondo, de certa forma, um afastamento do foco da prestação de serviços e uma afirmação maior da expressividade do designer como "autor", aproximando-se de uma postura mais poética e artística. Estas questões compreendem o campo do design autoral, ou da autoria em design, inaugurado na década de 1990, nos Estados Unidos, tema a ser aprofundado e discutido pelo grupo de pesquisa "(Des)autoria, design e arte", vinculado ao Centro de Artes da Ufpel e no qual, apoiados pela bolsa de pesquisa PBIP-AF/CNPq, nos inserimos.

A partir do conceito de que tudo o que já foi criado, inventado, proposto, estudado ou idealizado um dia vigorou ou já foi elevado a título de "novo", "inovador" ou "moderno" em relação ao seu contexto e época, propomos um novo olhar sobre a produção de Eliseu Visconti (1866-1944), a qual apresenta aspectos autorais notáveis pela busca de uma nova expressão e renovação constante.

Apesar de ser considerado um nome associado à estética relacionada ao Art Nouveau e anteceder décadas do início da discussão sobre design autoral, nota-se a presença de evidências que podem servir de fontes de pesquisa relevantes ao estudo do tema em questão. Logo, assim como houve designers que faziam – e pensavam – design sem ao menos nomearem-se enquanto tal, existiram também "autores" (ou ao menos indícios autorais) que antecederam tal discussão.

A partir da temática dos estudos do grupo de pesquisa citado, o presente texto busca abordar os aspectos autorais dos trabalhos de Visconti.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

O motivo pela escolha do nome de Visconti deve-se a sua relação com as duas áreas – primeiramente, com a arte e, posteriormente, com o design – e por ser considerado um importante precursor para o design brasileiro, no momento em que destaca a sua participação na produção de objetos utilitários e peças gráficas no

[1] Graduando do curso de Design Gráfico, Ufpel; kauecarvalhoxavier@gmail.com
[2] Coordenadora do curso de Design Gráfico, Ufpel; luciaweymar@gmail.com

Brasil, num período de transição entre os séculos XIX e XX.

Uma palavra que pode expressar tanto a vida quanto a obra de Visconti é “transição”, pelo fato do artista assistir a muitas transformações e movimentos sociais ao fim do século XIX, saudando o início do século XX.

Apesar de aparentar algo “moderno”, “atual” ou “sofisticado” – numa interpretação rasa – o design é, sobretudo, um “objeto cultural de alto impacto na sociedade” (FRASCARA, 2006). Num contexto em que os ideais do Arts and Crafts e do Art Nouveau abrem portas para novas formas de fazer e pensar design, Visconti forma seu próprio entendimento do papel do artista no mundo moderno. Quanto ao seu *estilo* Visconti afirmou-se como “presentista”, admitindo uma visão crítica sobre a sujeição da modernização à transitoriedade das coisas em voga, uma visão que preconiza o propósito artístico de tomar parte na vida do homem comum.

> À medida que o tempo passa, o “agora” vai mudando, e o que era atual ontem ou anteontem tende a parecer velho amanhã e depois de amanhã. Durante o período que entendemos como *modernismo*, muitos artistas apostaram em fórmulas estéticas novas, as quais eles tinham como expressão de princípios perenes e universais e que valeriam, portanto, igualmente para o futuro. (CARDOSO, 2012)

Sempre com um espírito aberto às inovações, o artista busca livrar-se dos estereótipos e da responsabilidade de ser adepto a algum modelo estético consagrado ou a um movimento reacionário, o que permite que suas obras sejam produtos de um processo metódico de estudo e de absorção de vários estilos. E isto não lhe impede de trabalhar de forma espontânea e livre que pode ser interpretada pelo sucesso da obtenção do seu traço gestual, elegante e delicado, pelo qual lhe é atribuído um *estilo individual* exclusivo (CARDOSO, 2012).

Enquanto a crescente modernização no final do século XIX visa maior consumo, os artistas gráficos são contratados para atender tal exigência por meio da propaganda publicitária. No Brasil, isto se dá durante o auge da *belle époque* carioca, e da modernidade alavancada pelas reformas urbanas do Rio de Janeiro. Com isso, a indústria percebe a necessidade de se consolidar e investir numa identidade visual própria. Esta preocupação estética está presente na criação de brasões, monogramas, selos, ex-líbris, embalagens e outros produtos gráficos que buscavam associar atributos de qualidade e procedência pelo registro visual.

> O século XIX havia acumulado um conjunto variado de sinais de identificação, começando pelos brasões filiados à tradição heráldica, passando pelas embalagens de produtos e chegando aos logotipos de empresas. Ao longo do século XX, esse território iria aos poucos ganhando corpo e importância. (MELO, 2011)

Visconti antecipa ideais que seriam aclamados e defendidos ferrenhamente pelos modernistas quase uma década depois, pois pretendia explorar o potencial das artes decorativas no Brasil e aproveitar o seu caráter simbólico no uso de figuras icônicas (autoridades políticas, Fig. 1) e elementos ornamentais (palmeiras, coroa de louros e motivos florais), uma vez que temos como herança do século XIX o brasão de armas e a bandeira da República como um dos maiores signos da identidade visual do país (MELO, 2011).

Figura 1. À esquerda (1), *Selo Comemorativo do 1º Centenário da Independência (150 réis)*; à direita (2), *Selo Comemorativo do 1º Centenário da Independência (200 réis)*, Eliseu Visconti. 1922.



Fonte: www.eliseuvisconti.com.br

Visconti transparece um espírito aberto a novas tendências e, como num encontro de suas experiências estéticas e repertório visual (desde a pintura pré-rafaelista, passando pela eclosão do Art Nouveau e, por fim, traços ainda tímidos dos movimentos emergentes que culminariam na sucessão de vanguardas nas primeiras décadas do século XX) apresenta uma sensibilidade requintada ao absorvê-los e reuni-los em seus trabalhos gráficos. Para exemplificar, propomos, a seguir, uma leitura evolucionista de três cartazes de Visconti elaborados em diferentes momentos (Fig. 2).

Figura 2. À esquerda (1), *O Beijo da Glória a Santos Dumont*, 1901. Ao centro (2), *Cartaz da Companhia Antarctica*, c. 1920. À direita (3), *Cartaz da Companhia Antarctica* (projeto para pano de boca do Cassino Antarctica), Eliseu Visconti, c. 1920.



Fonte: www.eliseuvisconti.com.br

O primeiro cartaz, *O Beijo da Glória a Santos Dumont* (Figura 2.1), se enquadra num estágio primário, que apresenta uma fase ainda muito latente das influências primordiais dos cânones da Academia. No entanto, mesmo ao apresentar a precisão de uma estética mais realista na exploração dos volumes, do estudo da tangência da luz no objeto e evidenciar uma referência renascentista (como se pode notar o uso da técnica de *sfumato*) Visconti começa a ousar na composição por meio de elementos que abandonam a sua principal função decorativa e passam a instigar o olhar, como o cordão que laça o texto superior e o ramo de flores nas mãos da

Glória, os quais aparentam “desobedecer” a rigidez da margem numa provável primeira tentativa “libertária”, mais flexível.

Já o segundo, *Cartaz da Companhia Antarctica* (Figura 2.2), apresenta uma postura mais íntima, a tomada de uma postura mais liberta de ortodoxias. Nota-se a economia cromática, ao utilizar uma quantidade reduzida de cores mais “puras”, complementares (contraste entre figura-fundo) e análogas (azul violetado e verde ao fundo). A relação imagem e texto ainda é, evidentemente, moderna, assim como a tipografia enxuta e verticalizada que prioriza a leitura do texto. Destaques para a assimetria no enquadramento da figura, assim como pretendia o olhar instantâneo e “fotográfico” dos impressionistas e, também, para a irregularidade na espessura da linha que a contorna, oferecendo-lhe um aspecto recortado *à Lautrec* da silhueta. Os motivos florais e demais elementos ornamentais ao topo somados à narrativa subjetiva e romântica que atribui a uma peça publicitária o aproxima de *Mucha*, consagrando ou mitificando a figura feminina.

Por último, o terceiro cartaz (Figura 2.3) parece manter as características e os ideais que levaram à criação do segundo, porém, elevado a uma intensidade que o distancia dos dois anteriores pela expressividade presente no uso simbólico das cores, pela redução de ornamentos e pela valorização da tipografia como elemento tão expressivo quanto o desenho, evidente no arranjo e na disposição dos tipos, e nas proporções de tamanho e espessura na estrutura dos caracteres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomar algumas décadas da discussão sobre autoria em design e, sobretudo, estudá-la num contexto em que o estilo de época está intrincado nos trabalhos dos artistas, desde os primórdios da história do design gráfico, foi um grande desafio. Em contrapartida, nota-se nos trabalhos de Visconti uma assinatura estilística que evidencia não só a presença de um artista ou designer, mas também o despontar de um *autor* que, ao assinar as suas obras, não deixa apenas o registro de um nome, mas de um estilo próprio, o que nos dá outra dimensão sobre o tema: como obter uma identidade própria que se diferencie das demais. De acordo com um dos registros do próprio artista “sem pesquisa, sem procura, não pode existir nenhuma criação nova”. Devido à própria precisão e rigidez das formas modernas, ele precisou buscar recursos e ferramentas para subvertê-las e, de certa forma, registrar o seu estilo pessoal – a sua marca, que faz o espectador perguntar a si mesmo (e ansiar por descobrir) quem está por trás da composição.

Portanto, a busca pela construção de um olhar sensível e independente (uma postura autoral) que visa coesão e harmonia entre seu trabalho e suas referências, indica a propriedade com a qual o autor, sem saber, estabelece as raízes do design brasileiro.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARDOSO, Rafael. **Eliseu Visconti, a Modernidade Antecipada**. Rio de Janeiro: Hólos Consultores e Associados, 2012.

MELO, C. H. e RAMOS, Elaine. **Linha do Tempo do Design Gráfico no Brasil**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

Projeto Eliseu Visconti. **A Arte Aplicada de Visconti**. Acessado em 28 mai. 2015. Online. Disponível em: http://www.eliseuvisconti.com.br/designer_arte_aplicada.htm

OS USOS DA ICONOGRAFIA E DA ARTE MEDIEVAL PARA O ENSINO DO MEDIEVO.

SANTOS, Amanda Basilio[1]

Resumo: Este artigo pretende abordar os benefícios da utilização da arte e iconografia medieval no ensino de História sobre o medievo. As imagens medievais já se provaram como valiosas fontes históricas para pesquisa historiográfica, mas seus usos podem ser acrescidos e levados à sala de aula, ampliando as possibilidades de aprendizagem. Nos concentraremos em alguns exemplos destes usos, como um modo introdutório para professores que desejem utilizar a arte como uma possibilidade de ensino.

Palavras-chave: Arte; Educação; Medievo.

INTRODUÇÃO

As imagens cercam os livros didático que utilizamos nas escolas, porém, nem por esta razão, estas imagens e as obras que estas representam, são de fato utilizadas no ensino escolar. Desejamos, neste artigo, abordar as vantagens de utilizar imagens e obras de arte como método de ensino na disciplina histórica. Pensamos que os meios de aprendizagem devem utilizar ao máximo os diversos sentidos do ser humano para um processo mais pleno. Ao utilizarmos imagens estaremos explorando o processo visual e expandindo o processo cognitivo de aprendizagem. Um outro aspecto da arte medieval pouquíssimo tocada no Brasil é seu aspecto musical, uma fonte de aprendizagem raramente explorada.

Como salienta as autoras Picosque e Celeste Martins, a arte explora a sensibilidade na aprendizagem, pois os sentidos e o corpo devem estar envolvidos no processo educativo e não desassociado do mesmo. Portanto, a arte medieval pode ser utilizada nos ensino de história em busca de uma sensibilização para o estudo do período, visto como distante e sem conexão ao tempo presente, sendo assim, muitos alunos não conseguem se interessar, a arte seria uma forma de criar a estesia[2], para permitir um interesse genuíno, uma sensibilização.

Indicamos aqui, portanto, uma nutrição estética (PICOSQUE; MARTINS, 2012, p. 35-37) para o auxilio do ensino da história medieval, em busca de novos meios de contato entre o aluno e as temáticas programáticas, como definem as autoras supracitadas:

> A nutrição estética na sala de aula é um modo de gerar o abastecimento dos sentidos movendo o saber sensível pelo oferecimento aos aprendizes de objetos culturais como imagens de obras de arte, música, um fragmento de um texto poético ou de um texto teórico, um livro de história, um objeto do cotidiano ou um vídeo

[1] Bacharela Mestranda em História pela Universidade Federal de Pelotas; Especialização em Artes em andamento pela mesma instituição; Membro do LAPI (Laboratório de Política e Imagem da UFPel)

[2] Conceito trabalhado no livro de Picosque e Celeste Martins. (2012).

> dentre outras formas culturais. (PICOSQUE e MARTINS, 2012, p. 36)

Neste texto, pretendemos dar atenção ao potencial "nutritivo" da iconografia e da arte medieval no ensino escolar que abarque o medievo. Salientamos também as possibilidades de criar a estesia através do uso de músicas medievais, assim como trabalhar com as ressignificações modernas que possuem raízes em temáticas e técnicas medievais.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Um dos principais materiais de trabalho dos professores do Ensino Básico e Médio é o livro didático. Não pretendemos entrar aqui na discussão dos usos dos livros didáticos enquanto fonte histórica e sua utilização na pesquisa, mesmo este sendo um material riquíssimo neste quesito, pois como afirma:

> As ilustrações presentes nos livros são sugestivas por veicularem, em sua materialidade, representações de valores e crenças próprios de uma comunidade imaginada, tal qual a cultura nacional. (VAZ; MENDONÇA; ALMEIDA, 2002, p. 47)

Este é um material repleto de reproduções de obras de arte e uma imensa variedade de material iconográfico que, em alguns casos, nem se relacionam com o texto com o qual integram o material. Trata-se, portanto, de um material intencional, fruto de seleções, além disso é um material obrigatório, pois todo livro didático é acompanhado por texto e imagem, e mesmo assim, o foco principal dos professores é direcionado ao texto. (SILVA, 2010).

Mesmo havendo a dificuldade de sair das imagens para visitações em museus que contenham acervo de história medieval no Brasil, podemos levar à sala de aula, através dos recursos audiovisuais uma experiência que abrirá contato para diferentes fontes do período, não como mera ilustração, mas como forma de compreensão. Devemos também nos tornar mais flexíveis quanto aos locais de visitação, pois embora o acesso à tais museus sejam difíceis, em toda cidade temos igrejas e com sorte catedrais, que trazem em seu tecido arquitetônico uma longa história de heranças de simbologias medievais. Sendo assim, podemos modificar as saídas escolares dos museus às igrejas, e cerzir relações entre a arte das igrejas que nos cercam, e suas correlativas medievais.

Para trabalharmos com imagens artísticas em sala de aula não nos falta fontes digitais, mas onde conseguir imagens para tal propósito educativo? A internet nos fornece uma vasta gama de opções nesta linha, assim como podemos ter acesso a projetos pensados exatamente para divulgação de material para ser utilizado com finalidades educativas, como por exemplo, o projeto da *Oxford University*, o *Project Woruldhord*[3], que nos traz um vasto acervo documental e iconográfico, totalmente livre para reprodução com fins de pesquisa e educativos. Para encontrar o material necessário é muito simples, pois o acervo foi organizado por categorias.

[3] Site do projeto: http://projects.oucs.ox.ac.uk/woruldhord/index.html, acessado pela última vez em 12 de setembro de 2015.

Para os professores que necessitam de uma aproximação com o material iconográfico, e de formas de trabalhá-lo na disciplina histórica, há uma excelente coleção, publicada pelo *The Metropolitan Museum of Art* em 2005, intitulada *Medieval Art: A Resource for Educators*. Tal obra intenciona ser um guia de auxílio aos educadores, oferecendo propostas de atividade de ensino, assim como um guia para a produção artística e iconográfica do período, incluindo um vasto capítulo a respeito das questões técnicas e temáticas. Esta coleção auxilia o professor a pensar práticas avaliativas que extrapola a limitação da prova escrita, permitindo que o aluno produzia um material final com o conteúdo abordado em sala de aula, em vez de apenas reproduzi-lo em uma prova escrita.

Os usos didáticos das imagens e da arte devem ser guiados na busca da sensibilização para o conhecimento. Principalmente tratando-se do período medieval, que para a maioria dos brasileiros, parece obscura e distante de nós, a arte pode ser a ponte para a aproximação, para vermos nos agentes históricos medievais pessoas, que de fato viveram, sentiram, amaram e temeram. Para que esta sensibilização aconteça é necessário um esforço da parte do professor para articular os contatos que os alunos terão com a arte medieval, estimulando os seus sentidos para que haja de fato a estesia. Como salienta Schama, quanto ao poder sensibilizador da arte:

> O poder da arte é o poder da surpresa perturbadora. Mesmo quando parece imitativa, a arte não reproduz o que há de conhecido no mundo visível, mas o substitui por uma realidade que é toda dela. [...]. Seu método operacional envolve o processamento da informação pela retina, mas em seguida ela aciona um comando e gera um tipo alternativo de visão: um modo dramatizado de ver. (SCHAMA, 2010, p.11)

Além de utilizarmos a arte produzida no período, podemos trabalhar com as ressignificações contemporâneas, por exemplo, problematizando questões através do uso de Histórias em Quadrinhos (HQs). Como destaca Langer, os usos didáticos das HQs são pouquíssimos explorados, frutos de uma herança negativa, considerando estas como para crianças e como uma arte inferior, e pela pouca compreensão de seus potenciais como portador de informações, e por fim a formação deficitária dos professores, que não os prepara para a análise iconográfica juntamente com o texto. (LANGER, 2009, p. 1).

Apesar destes preconceitos e limitações, as HQs podem se tornar uma ferramenta interessante na aprendizagem, pois além de serem contemporâneas, são interessantes para os alunos. Pensar os caminhos de produção, circulação e consumo destas imagens, fundamental para qualquer análise de imagem enquanto fonte (BURKE, 2004), nos permite problematizar com os alunos os discursos e os estereótipos vinculado ao período feudal, e para quem este discurso é fabricado. Utilizando HQs como *Asterix* é possível discutir não apenas o período em que esta é ambientada, mas o que nossas mídias fazem dele.

Quanto à questão do uso da música como meio de sensibilização, devemos salientar que mesmo no meio acadêmico a música medieval não é muito trabalhada, havendo pouquíssimo especialistas e pesquisadores focados nesta temática, mesmo havendo um processo cada vez mais crescente de grupos musicais dando novos usos à musicalidade medieval na contemporaneidade. (SILVA, 2013, p.2).

O fato de termos tais grupos atuais, os chamados grupos folk, nos auxiliam a trabalhar no mesmo sentido proposto para as HQs, através de problematizações e de questões fundamentais para pensarmos na *segunda vida* da Idade Média no momento atual.

Devemos ver sempre, a música, a iconografia, os objetos artísticos, como documentos, e fazer com que os alunos os vejam de modo crítico e não apenas contemplativo. As atividades devem estimular a curiosidade, a sensibilidade, questões que possam ser trabalhadas em conjunto com o conteúdo programático, e que de algum modo seja possível de ser relacionado com o tempo vivido, pois a história é um trajeto que pertence a todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que as imagens e a arte em geral ainda são pobremente utilizadas, mesmo considerando seu potencial enquanto ferramenta educativa. Muitos professores não a utilizam, principalmente para o período medieval ou clássico, pela dificuldade de acesso a museus especializados que contenham material do período, porém, através da internet, temos hoje vastos acervos de museus digitalizados, que fornecem uma experiência diferente de uma visitação em um espaço previamente preparado e preocupado com a questão da recepção como são os espaços museológicos, porém, ainda assim enriquecem o processo de aprendizagem, explorando a visão, e explorando as sensibilidades do aluno, pois os objetos artísticos possuem este poder sensibilizador, fundamental à sua própria natureza. Para finalizar devemos sempre lembrar que "o uso da imagem deve ser significativo, deve ter intencionalidade, é necessário ter qualidade." (LITZ, 2009, p. 5). Assim como a produção das imagens medievais e de sua arte sempre possui uma intenção, o professor deve agir de mesmo modo, jamais utilizando-a como mera ilustração, um papel para o qual ela não deve servir.

REFERÊNCIAS

BARROS, R. **O uso da imagem nas aulas de história**. São Paulo: Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, 2007.

BITTENCOURT, C. M. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.

BUENO, A. **Olhos que pintam:** a leitura da imagem e o ensino da arte. São Paulo: Educ/Fapesp/Cortez, 2002.

BURKE, P. **Testemunha Ocular:** História e Imagem. São Paulo: EDUSC, 2004.

ECO, U. **Arte e Beleza na Estética Medieval**. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1989.

GOMBRICH, E. H. **Los Usos de las Imágenes:** estudios sobre la función social del arte y la comunicación visual. México: Fondo de Cultura Econômica, 2003.

LANGER, J. O ensino de História Medieval pelos quadrinhos. **História, imagem e narrativas**, n. 8, p. 1-24, abril 2009.

LEÃO, G. B. D. O. E. S.; RODRIGUES, P. J. Ensino de História: a imagem como fonte documental. **Anais do XXVII Simpósio Nacional de História**, Natal, 22 a 26 julho 2013. 1-12.

LITZ, V. G. **O uso da imagem no ensino de História**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2009.

MARINHO, D. C.; SIQUEIRA, G. M.; POZZER, M. P. K. A interpretação de imagens e o ensino da História: Iconografia da Guerra Assíria. **Aedos**, 4, n. 11, Setembro 2012. 232-244.

MAZZURANA, M.; OLIVEIRA, T. Prática de ensino de História: o uso da imagem na Idade Média. **Anais da VIII Jornada de Estudos Antigos e Medievais**, Maringá, p. 1-14, 2010.

NORRIS, M. **Medieval Art:** A Resource for Educators. Nova York: The Metropolitan Museum of Art, 2005.

PICOSQUE, G.; MARTINS, M. C. Revelações do corpo: estesia, conhecimento. In: _____ **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: Intermeios, 2012. p. 33-59.

SCHAMA, S. **O Poder da Arte**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SILVA, A. C. L. F. D. Os Estudos Medievais no Brasil e o Diálogo Interdisciplinar. **Medievalis**, v. 1, n. 2, 2013.

SILVA, E. O. Relações entre Imagens e Textos no ensino de História. **SÆculum**, João Pessoa, n. 22, p. 173-188, jan./jun. 2010.

VAZ, P. B. F.; MENDONÇA, R. F.; ALMEIDA, S. C. P. Iconografia no livro didático: quem é quem nessa história. In: FRANÇA, V. R. V. **Imagens do Brasil:** modos de ver, modos de conviver. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 47-86.

PATRIMÔNIO E CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA COLETIVA: A IMPORTÂNCIA DA PATRIMONIALIZAÇÃO DOS SÍTIOS ARQUEOLÓGICOS DE CAMALAÚ, PARAÍBA

PATRIOTA, Talles Bruno[1]

RESUMO

O Estado da Paraíba contabiliza uma grande quantidade de sítios arqueológicos com vestígios materiais diversificados que estão disperso ao longo de sua extensão territorial, estando a maioria localizada na região interiorana do estado. Contudo, as pesquisas empreendidas são escassas, assim como o serviço de proteção e preservação a esses bens são inexistentes ou não estão consolidados. O municípiode Camalaú localizado na Microrregião do Cariri-ocidental paraibano, não possui uma ação efetiva no que tange a problemática e questões relacionadas como a memória e a identidade local, e que passam despercebidas perante a sociedade. Dado essas questões, o artigo aqui proposto tem para devidos fins relacionar a problemática da consciência histórica da sociedadecamalaauense com os sítios arqueológicos em torno dos seus municípios.

Palavras Chaves: Patrimônioarqueológico; Memória; Paraíba.

INTRODUÇÃO

Ao falarmos sobre preservação dos sítios arqueológicos, a problemática relacionada aos marcos identitários de uma determinada sociedade torna-se bastante evidente e necessária dentro de uma discussão acadêmica sobre afirmações referenciais étnicas. Afirmações essas que estão inseridas dentro de um processo de construção da consciência histórica.

Para o campo da arqueologia torna-se importante analisar a ligação de pertencimento da sociedade com o patrimônio cultural para a construção de uma memória local. Segundo Costa (2010, p.66), “a cultura material faz presente às manifestações cotidianas de uma determinada sociedade e, através de suas representações, mostrando-se como elemento definidor dos aspectos culturais de um povo”.

Rocha (2012) ressalta que o valor atrelado ao patrimonial material está além do simples sentido de herança e valores sentimentais agregados a bens materiais, mas em “experiências e memórias, coletivas ou individuas”. Caino (2010) conclui que a memória é individual e própria a cada cidadão, seja ele pertencente de uma mesma localidade que os demais. Dessa maneira, ao se construir uma identidade local acaba por se negociar tais individualidades a fim de construir uma memória coletiva.

[1] Graduado em História (Licenciatura Plena) – Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Mestrando em Antropologia (área de concentração em Arqueologia) – Universidade Federal de Pelotas (UFPel).
Email: tallesbrunopatriota@hotmail.com

Dada a importância entre o patrimônio arqueológico e sociedade e a necessidade da Paraíba em produzir qualitativamente e quantitativamente produções científicas que abranjam toda ou boa parte da sua extensão territorial, o atual artigo foca-se em analisar as condições preservacionistas dos monumentos arqueológicos pré-histórico do Estado da Paraíba, especificamente[2] no Município de Camalaú – localizado na Microrregião do Cariri-ocidental paraibano, na qual possui uma boa concentração de sítios arqueológicos das seguintes características: pinturas rupestres, materiais cerâmicos, líticos e cemitério, que estão dispersos ao longo da sua área rural – e discutir a sua importância na construção da memória e identidade paraibana a partir da educação patrimonial.

Camalaú está inserido em uma unidade geoambiental de depressão sertaneja, na qual possui uma geografia que se configura por relevos suaves na sua grande maioria, a vegetação nativa predominante é a Caatinga Hiperxerófila e, também possui, fragmentos de Floresta Caducifólia. O clima se caracteriza como Tropical Semiárido por ser uma área que corresponde a região do Alto Paraíba, ao qual é contemplado pela Bacia Hidrográfica do Rio Paraíba onde banhamunicípio camaluense que se localiza ao seu arredor. A partir dessas conjunturas propicias para a habitação e formação social percebe-se o porquê da presença de inúmeros sítios arqueológicos.

Partindo do pressuposto que a patrimonialização e sua preservação torna-se possível de ser realizada a partir do momento que este "passe a fazer parte do cotidiano e da história da população que convive com ele" (OLIVEIRA, 2009, p. 107). As informações extraídas dos sítios arqueológicos do município de Camalaú a partir das pesquisas feitas devem ser socializadas com a comunidade local afim de que, através da educação patrimonial aproximar a sociedade dos registros arqueológicos e conscientizá-los da importância sócio-histórica, cultural e econômica como agentes balizadores preservacionista.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Identidade Étnica a partir da Patrimonialização da Cultura Material Arqueológica

Os registros arqueológicos pré-históricos brasileiros ao ser credenciados como Patrimônio Histórico e Cultural[3] estão destinados primordialmente a conservação de uma

[2] "Enquanto em algumas áreas há uma grande concentração de pesquisas, existem grandes lacunas de conhecimento na maior parte do Estado". (IPHAN, 2009, p. 17). Assim, como consequência dessa polarização acadêmica, tem-se gerado no estado paraibano um número alto de deteriorações[2] aos sítios arqueológicos pré-históricos, muitas delas oriundas de ações de vandalismo.

[3] "(Projeto de Lei 3537/57, aprovado como Lei 3924, em 1961) protegendo os sítios arqueológicos. Até hoje ainda é a única lei federal explícita sobre a proteção ao patrimônio arqueológico". (FUNARI; GONZALEZ, 2008, p. 16).

memória pré-histórica e histórica (até o início da nossa colonização) deixado pelos povos nativos que aqui habitaram. Os pesquisadores alertam para a necessidade e a importância de se preservar tal memória, pois, é a partir dela que se dar a construção de uma consciência história e, consequentemente, a criação de uma identidade étnica.

> Os monumentos históricos e os restos arqueológicos são importantes portadores de mensagens e, por sua própria natureza como cultura material, são usados pelos atores sociais para produzir significado, em especial ao materializar conceitos como identidade nacional e diferença étnica. (FUNARI, 2009, p. 03).

Dessa maneira, entende-se que quanto mais próximos e familiarizados a sociedade estiver com o patrimônio local, a valorização a identidade cultural e o sentimento de pertencimento com o mesmo fará com que haja uma maior identificação dos sujeitos presentes para com a sua região, "tornando-o uma parte deste passado" (KRAISCH, 2007, p. 02).

A cultura material está infimamente ligada a manifestações sociais, na qual também age como agente balizador de tais aspectos culturais. Assim, ao ser pesquisado pela arqueologia, questões como o simbólico ou imaterial está em pauta nas análises feitas sobre os materiais arqueológicos. "As informações que a arqueologia recupera de uma cultura material são de caráter "fenomenal", pois se trata, muitas vezes, de informações efêmeras que a memória busca representar, estabelecendo uma identidade [...]". (AZEVEDO NETTO; KRAISCH, 2007, p. 04).

No que tange ao movimento preservacionista dos sítios arqueológicos pré-históricos brasileiros, entende-se que estes estão condicionados a fatores que abrange desde a formação identitária através da memória à exploração econômica, muitas vezes utilizada para a atividade turística de forma errônea a sua preservação.Vale ressaltar que questões como a excepcionalidade ou a raridade dos mesmos não influenciam diretamente na escolha da patrimonialização, mas a sua importância para as pesquisas arqueológicas empreendidas até então. Além do mais, "[...] as políticas públicas devotadas à proteção patrimonial têm cambiado de acordo com os conceitos de identidade nacional dos governos que se sucedem no poder" (FUNARI; PELEGRINE, 2009, p. 47).

> Isso quer dizer que o patrimônio a ser preservado teve várias atribuições de valor, desde a necessidade de marcar as identidades dos estados nacionais em formação, passando por grupos ideológicos e de poder, que selecionam e interpretam os marcos do passado, bem como as investidas para exploração econômica deste passado, como é o caso do acervo egípcio e clássico. (AZEVEDO NETTO, 2008, p. 09).

Entretanto, na maioria das vezes questões como as citadas acima não influenciam ou não dão conta de uma possível demanda preservacionista em vários estados da federação em relação aos seus bens imateriais e materiais, sobretudo, com os sítios arqueológicos pré-históricos. Tomamos como exemplo o Estado da Paraíba que possui um complexo arqueológico histórico e pré-histórico importantíssimo espalhado por toda sua extensão territorial, mas que são pouco valorizados e/ou estudados.

Em consulta realizada no Cadastro Nacional de Sítios Arqueológicos CNSA/SGPA[4]disponível no site do IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), contabilizou-se que há ao todo 137 sítios paraibanos catalogados, onde, 20 estão registrados como históricos; 117 pré-coloniais e nenhum registro de sítio arqueológico de contato.

Contudo, sabe-se que o número de sítios é bem maior ao número catalogado, possuindo importância científica, patrimonial e social e de belezas imponente. Mesmo com essa vasta área de sítios arqueológicos dos mais variados vestígios (lito-cerâmico, ósseo, artes rupestres, etc), as poucas pesquisas empreendidas não consegue abranger uma parcela considerável desses territórios pela falta de financiamento e de profissionais especializados no ramo da arqueologia. Sendo refletida nas produções bibliográficas que se tornam escassas.

> A Paraíba caminha a passo de quelônios quanto ao interesse pela Pré-História, só algumas instituições governamentais, pesquisadores e universidades praticam algumas ações pontuais no sentido de investir neste setor. Não existe efetivamente intensidade que venha colocar em evidência a temática, pois carece de um continuísmo, respaldado pelos governantes.

Alves (2012) nos remete sobre as constantes descobertas arqueológicas que estão sendo feitas, na qual englobam materiais como megafauna, lito-cerâmico, gravuras e as pinturas rupestres. Contudo, tais materiais arqueológicos estão sendo "ignorados pelas autoridades competentes, sem procurarem dar o valor merecido a este patrimônio que vem desaparecendo ora transportado, vendido ou levado por estudiosos de outras regiões e/ou países" (ALVES, 2012, p. 94).

Numa tentativa de proteção deste Patrimônio, surgem duas instituições importantes para a pesquisa arqueológica a nível estadual, o PROCA[5] (Programa de Conscientização

[4] "O Cadastro Nacional de Sítios Arqueológicos CNSA / SGPA apresenta os sítios arqueológicos brasileiros cadastrados no IPHAN, com todo o detalhamento técnico e filiação cultural dos Sítios Arqueológicos". (em: http://www.iphan.gov.br/sgpa/?consulta=cnsa) Acessado em 05 de Outubro de 2014

[5] "O programa de Conscientização Arqueológica – PROCA é uma sociedade civil sem fins lucrativos e apolíticos, tem como principal objetivo conhecer, pesquisar, informar, divulgar e proteger o patrimônio arqueológico, paleontológico e seu contexto. Foi formalizada no ano de 1999, no entanto desde 1995 que vem realizando atividades no Estado da Paraíba". (em:

Arqueológica) e a SPA[6] (Sociedade Paraibana de Arqueologia), cujas pesquisas bibliográficas e levantamento de campo constataram que na Paraíba existe mais de 1.000 sítios arqueológicos que estão instalados, na sua maioria, no interior do Estado.

Visto que, através de visitas já realizadas aos mesmos notou-se que boa parte desses sítios está em processo acelerado de desgaste pela ação da natureza ou animais que frequentam tais localidades; sem contar com a ação de vandalismo que deteriora cada vez mais, e de forma intensiva, esses patrimônios culturais. Dessa maneira, "corremos o risco das futuras gerações não visualizarem e nem entenderem como viviam e quais os hábitos de nossos ancestrais". (ALVES, 2012).

Trabalhandocomos Sítios Arqueológicos: Patrimônio, Memória e Turistificação

Os municípios na sua grande maioria tendem a criar um elo identitário com o patrimônio/sítio arqueológico bastante significativo, servindo de base e sustentação para o desenvolvimento turístico da região. A partir dessa constatação torna-se imprescindível a conservação e a educação patrimonial das comunidades sobre o bem histórico e cultural. Pois, "tornar claro o interesse social pela valorização e conservação do patrimônio arqueológico disponível para fins turísticos estimula o engajamento coletivo nos movimentos preservacionista." (MORAIS, 2001. p. 99).

O patrimônio arqueológico quando bem conservado tende a ser um dos principais atrativos turísticos gerador de renda para a sociedade local. Além do mesmo estar trabalhando diretamente com a questão da memória, criando um simbolismo coletivo – contudo, portadora de uma historicidade – de importância política na construção social.

> A importância do patrimônio arqueológico na construção da memória de um determinado local se faz necessária, pois, através dela, procuramos entender a história local, fazer parte dela valorizando o passado como instrumento de compreensão do mundo em que se vive [...]. Desta forma, a história e a arqueologia são colocadas, aqui, como forma de uma dar suporte à outra, na compreensão destas populações pretéritas e na formação dessas identidades locais. (AZEVEDO NETTO; KRAISCH. p, 07. 2007).

---

http://arqueologiaorienteproximo.blogspot.com.br/2010/09/inventario-do-proca.html) Acessado em 05 de Outubro de 2014

[6] A Sociedade Paraibana de Arqueologia – SPA é uma entidade civil que agrega pesquisadores diversos em seu quadro para, cada vez mais, fortalecer na Paraíba a preservação, valorização e estudos de nosso acervo de valor histórico, natural e arqueológico. (em: http://arqueologiadaparaiba.blogspot.com.br/2009/05/o-que-e-spa.html) Acessado em 5 de Outubro de 2014.

* O Estado da Paraíba conta ainda com a superintendência estadual do IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), o IPHAEP (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado da Paraíba), e o seu órgão deliberativo, o CONPEC (Conselho de Proteção dos Bens Históricos Culturais); e a Fundação Casa José Américo.

Fator de extrema importância para com o trabalho ao patrimônio arqueológico está ligado diretamente as competências universitárias, essas são as responsáveis pela formação do turismólogos e, sobretudo, em especial, a do arqueólogo. É através dessa instância do saber junto com esses profissionais que são desenvolvidos as pesquisas científicas, na qual algumas serão destinadas a programas de extensão, dispondo a sociedade os serviços que tem como objetivo único o bem comunitário através dos avanços na área do conhecimento trabalhada.

Nas leis que competem sobre o patrimônio arqueológico, o IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), órgão vinculado ao Ministério da Cultura que tem por lei a responsabilidade em proteger e preservar o patrimônio histórico e cultural, sejam eles de cunho material ou imaterial, entende que os bens históricos, mesmo estes estando localizado em propriedade privada, é da competência da União ter o poder regulatório sobre tais patrimônios.

> A legislação brasileira proíbe o aproveitamento econômico, a destruição e a mutilação dos sítios arqueológicos ou pré-históricos e determina ainda que todo aquele que cometer algum desses atos será acusado de crime contra o Patrimônio da União e, como tal, punível de acordo com o disposto nas leis penais. (Iphan/PB. p, 51. 2009).

Com isso, entende-se que os mesmos pertençam a todos os brasileiros, no qual, qualquer individuo fica permanentemente proibido de fazer qualquer ato que destrua ou descaracterize o patrimônio arqueológico, assim como, não poder comercializar materiais achados nas suas áreas de preservação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estado da Paraíba tem ficado as margens das pesquisas arqueológicas na Região Nordeste se tomarmos como parâmetro os estados de Pernambuco e Piauí que possuem um grande fluxo de pesquisadores e eventos associados a arqueologia (a exemplo da geologia, história, antropologia e etc) a partir de suas instituições de ensino superiores (IES) que são contempladas por cursos de arqueologia. Assim, o presente trabalho através da discussão acerca do patrimônio arqueológico e seu processo de patrimonialização vêm fortalecer os estudos na área da arqueologia, pré-história e, sobretudo, relacionado à memória paraibana, tornando-se mais uma fonte para futuras pesquisas arqueológicas – entre outras – relacionadas ao Estado. Na qual, também, contribui com a construção de uma identidade local e, assim, um sentimento de pertencimento para com os sítios arqueológicos.

REFERÂNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Carlos A. B. **Vestígios arqueológicos no Agreste Paraibano**. In: **Revista Tarairiú**. v. 1. n°.5. Campina Grande: LABAP/UEPB, pp. 92-99, 2014.

ALVES, Carlos A. B. **Evolução da arqueologia e a falta de compromisso governamental**. In: OLIVEIRA, Thomas Bruno (org). **Pré–História II: estudos para a arqueologia da Paraíba**. João Pessoa: JRC Editora, pp. 47-57. 2011.

AZEVEDO NETTO. **Preservação do patrimônio arqueológico: reflexões através do registro e transferência da informação.** In: **Ciência da Informação** (Impresso), v. 37, p. 07-17, 2008.

AZEVEDO NETTO, Carlos Xavier de; KRAISCH, Adriana Machado Pimentel de Oliveira. **A relação entre História, Memória e Arqueologia: A arte rupestre no município de São João do Cariri.** In: **XXIV Simpósio Nacional de Historia**. S/V.S/N. p. 01-09. 2007.

CAINO, Jonathan Santos. **Arqueologia e Memória: por um passado mais inclusivo para o Município de Cruz Alta, RS**. In: Encontro Estadual de História/ANPUH-RS, 10., 2010. Porto Alegre. **Anais**. Porto Alegre: ANPUH-RS, 2010.

COSTA, Danilo Pereira da.**Arqueologia e Educação Patrimonial em Caiçara-PB**. In: **Revista Tarairiú**. v. 1.n°.1. Campina Grande: LABAP/UEPB, pp. 63-74, 2010.

GOMES, Denise Maria C**. Turismo e museus: um potencial a explorar**. In: FUNARI, Pedro Paulo; PINSKY, Jaime (org.). **Turismo e Patrimônio Cultural**. São Paulo: Contexto, 2001. 1ª. ed. Capitulo 3, p. 25-34.

FUNARI, Pedro Paulo A.; PELEGRINI, Sandra C. A. **Patrimônio histórico e cultural**. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

FUNARI. Pedro Paulo A.; **Patrimônio e memória: considerações sobre os bens culturais**. Portal do Centro Universitário Barão de Mauá, Ribeirão Preto, p. 1-10.2009.

FUNARI. Pedro Paulo A.; GONZÁLEZ, Erika M. Robrahn• **Ética, Capitalismo e Arqueologia Pública no Brasil**. História (São Paulo, Online), v. 27, p. 13-30, 2008.

FUNARI. Pedro Paulo A. **Fontes arqueológicas: os historiadores e a cultura material**. In PINSKY, Carla (org). **Fontes Históricas**. 2005, pp. 81-110.

FUNARI, Pedro Paulo; PINSKY, Jaime (2001), **Introdução**, in idem (orgs), **Turismo e Patrimônio Cultural**. São Paulo: Contexto. 2001. 1. ed. Capítulo 1, p. 07-11.

KRAISH, Adriana M. P. O. **O Patrimônio arqueológico como elemento do Patrimônio Cultural**. In: ANPUH, 2007.

MATANZO, Fabiana. **Turismo Arqueológico: diagnóstico e análise do produto arqueoturístico**. In: **Pasos: Revista de Turismo e Patrimônio Cultural**. v. 5. n°. 1. San Cristóbal de La Laguna. pp. 99-109. 2007.

MORAIS, José Luiz de. **A arqueologia e o turismo**. In: FUNARI, Pedro Paulo; PINSKY, Jaime (org.). **Turismo e Patrimônio Cultural**. São Paulo: Contexto, 2001. 1ª. ed. Capítulo 8, p. 95-103.

NETO, Francisco Paulo de Melo. **Evento: de ação, de entretenimento a agente de promoção do patrimônio histórico-cultural**. In: FUNARI, Pedro Paulo; PINSKY, Jaime (org.). **Turismo e Patrimônio Cultural**. São Paulo: Contexto, 2001. 1ª. ed. Capítulo 5, p. 51-66.

NEVES, C, M.. **Um olhar para o Município de Camalaú: Potencialidades turísticas na cariri paraibano**. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação e Geografia) – Centro de Ciências Exatas da Natureza, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

da educação patrimonial para a preservação do patrimônio. In: ANPUH, 2009.
OLIVEIRA, Adriana Machado Pimentel de. **Entre a Pré-história e a História: em busca de uma cultura histórica sobre os primeiros habitantes do Cariri paraibano**. Dissertação de Mestrado. João Pessoa, UFPB, 2009.
ROCHA, Thaíse Sá Freire. **Refletindo sobre memória, identidade e patrimônio: as contribuições do programa de Educação Patrimonial do MAEA-UFJF**. In: ANPUH, 2012.
Superintendência do IPHAN na Paraíba. **Patrimônio Arqueológico: Paraíba**. __ João Pessoa; IPHAN/PB, 2009.

A “Broadway” na Escola:
Uma possibilidade para se trabalhar teatro Musical na escola.

Marino, Airton.
Email – airtonmarino@gmail.com

Resumo

O presente trabalho é uma abordagem de minha pesquisa “A “Broadway” na escola”, que visa encontrar uma “prática” simplificada para se trabalhar teatro musical na escola. O objetivo principal é romper as limitações do teatro, musica e dança na escola, atrelá-las a um gênero artístico, o Teatro Musical. Provocar a problemática da construção de um espetáculo grandioso da Broadway, para uma realidade da escola com precariedade de espaço físico para ensaios e falta de recursos financeiros. Tendo como campo de experimentação e pesquisa a Escola Nossa Senhora dos Navegantes, no bairro Navegante, periferia da cidade de Pelotas-RS. Este artigo exporá uma parte do processo, como foi a escolha para a montagem, quais caminhos foram tomados e preparação das canções para o espetáculo “Matilda O Musical”. Seu processo metodológico e técnico e os resultados alcançados dentro desta proposta.

Palavras-chave: teatro musical, escola.

Introdução

Este texto é um fragmento do meu projeto de TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) “A “Broadway” na Escola”, Que relatará, e questionará como encontrar caminhos e possibilidades de trabalhar o teatro Musical na escola. Os conteúdos abordados fazem parte de um processo de pesquisa e experimentação e, que ainda ao término deste trabalho sofrerá constantes alterações, pois trata de uma pesquisa “autônoma”, pela carência de materiais teóricos relacionado a este tema, no Brasil.

Creio que meu fascínio em trabalhar com Teatro musical, mesmo sem ter nenhuma experiência na área, se dá pelo fato da diversidade artística resumidas em um espetáculo. Tenho como características, múltiplas afinidades artísticas na carreira como bailarino, ator e musico, e sempre busquei em meu trabalho satisfazer-me destes gêneros resumindo-os em uma experiência, um espetáculo. Quando tive a oportunidade de ingressar na universidade (UFpel - Universidade Federal de Pelotas. Teatro - Licenciatura), em 2012, pude conhecer o teatro de verdade, sua história, grandes autores, textos, gêneros etc.. E principalmente seu poder de transformação através da Arte-educação.

Foi atuando como professor de teatro, por um projeto de extensão da universidade chamado “Quilombo das Artes”, que pude aplicar minha pesquisa “ A “ Broadway” na escola” que procura encontrar uma prática simples e eficaz, para aqueles que gostam de teatro musical, possam desenvolver na escola. Pois tenho observado através de pesquisas, uma carência, no que diz respeito o trabalho,de fato, de teatro musical na escola. Não que não exista, por exemplo o teatro na escola usa da musica, cantada ou não em sua proposta, a dança, como coreografia ou composição de partitura, porém não assume-as em conjunto numa proposta de teatro musical, por muitas razões como por exemplo, um professor de teatro não apresenta certos domínios na dança e no canto, ou um professor de musica não ter domínio na dança e teatro, ou um professor de dança não dominar as outra área, pela complexidade intensa de uma montagem, ou simplesmente por não ter apreço por este gênero. Claro que o trabalho com teatro musical abrange diversos profissionais especializados como na área da musica, dança e teatro, porém o que ressalto em minha pesquisa é a possibilidade para um professor de qualquer área

das artes e que goste de teatro musical, possa, desenvolver um trabalho com este gênero na escola, buscando ou não parcerias para este processo.

A porta de entrada de minha pesquisa foi em 2012, no projeto “Quilombo das Artes“ que é um projeto de iniciativa dos cursos de dança e teatro, ambos Licenciatura da UFPel, que atua no bairro Navegantes, periferia da cidade de Pelotas, e é vinculado ao Programa Vizinhança UFPel . Um projeto que visa auxiliar e provocar o processo educacional de crianças e jovens da localidade no que se refere ao uso de seu tempo ocioso, ao fomento do interesse pela arte (Educação do sensível) e, por conseguinte, o desenvolvimento do pensamento, autonomia e solidariedade, colaborando para a formação de cidadãos capazes de formar, de forma crítica, suas próprias decisões. Alcançando a formação de um ser autônomo e consciente de justiça.

Hoje não atuando mais pelo projeto, mas na mesma escola, desenvolvendo a pesquisa com uma turma de quinze crianças com idades de doze a quatorze anos. Tenho uma convivência de três anos com estes “pimpolinhos” (Apelido dado carinhosamente por mim). Todos me acompanham deste 2012. Pois no início eram crianças de nove a dez anos, hoje quase na adolescência, não “curtem” o apelido carinhoso, mas digo a eles que não importa o quanto cresçam, serão sempre os “pimpolinhos da arte do sor”. Neste período de três anos montamos três trabalhos, “Um certo Balão Mágico”, 2012, “Em Busca da Pedra Preciosa”, 2013 e “Matilda” O Musical, 2015, a qual se dá o surgimento da pesquisa “A “Brodway” na escola”.

A escolha

Então se perguntar, como trabalhar com teatro musical na escola, sem ter nenhuma experiência com musical, tendo apenas curiosidade, fascinação, gosto por teatro, musica e dança? Na própria pergunta que me fiz infinitas vezes, estavam às respostas, curiosidade, fascinação, amor pela arte. Pois tudo que fiz e tudo que obtive na minha vida, foi impulsionado por esta pequena e infinita palavra “AMOR”, meu amor pela dança, musica e teatro me estimularam a me desafiar a conhecer e trabalhar com teatro musical. Então tudo começou. Mas como começar, que espetáculo montar? Todos são gigantescos desde sua estrutura cênica a financeira. A cada escolha que fazia, esbarrava nestas realidades. Foi então quando estava quase desistindo, que conheci um espetáculo musical e que também já havia

passado pelas telas de cinema, sucesso na sessão da tarde e que marcou minha infância. “Matilda” originado do livro de Roald Dahl e que foi publicado em 1988 em Londres, ganhando as telas do cinema em 1996 no EUA com direção de Denny Devito. A obra tanto do livro, quanto ao espetáculo e o filme, trata-se de uma família onde a figura dos pais apresentam comportamento alienados, pois o pai é envolvido com roubo de carros em quanto que a mãe é uma dona de casa perua que apenas importa-se com sua beleza. O casal tem dois filhos, um garoto de 13 anos e Matilda com 6 anos. A garotinha apresenta uma capacidade intelectual excepcional para sua idade. Com esta idade já possui um grande interesse e capacidade para leitura, porém enfrenta a negligência dos pais em não reconhecê-la. Seus pais importam-se apenas em assistir programas de TV, que não acrescentam nenhum conhecimento. Matilda então após ler todos os livros e revistas de receitas de sua casa, busca saciar sua sede de leitura na biblioteca da cidade.

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

A pesquisa

O próximo passo foi correr para comprar o livro e começar uma profunda pesquisa do entendimento da obra, fui em busca de mais vídeos a respeito do musical e, em cima destes materiais fui encontrando a minha Matilda. A leitura do livro foi deliciosa, foi prazeroso saborear cada palavra descrita em aventuras e que provocavam turbilhões de sensações e pensamentos. Seu estilo narrativo não encanta somente crianças, mas também adultos. O autor usa extremos para criar situações engraçadas, mas que no fundo refletem um problema real. Uma leitura rápida e maravilhosa, ainda que seja um livro voltado para o público infantil, fez com

que eu refletisse sobre vários problemas reais. A forma como o autor narra os acontecimentos proporciona muitas risadas e me levou para um mundo mágico onde tudo é possível desde que você seja corajoso e não desista ao encontrar o primeiro problema.

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

Cantar?

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

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

Para Richard Wagner, por exemplo, (1813-1883, Artista e pensador), a musica é “a linguagem do coração humano“. Remetendo a ideia de que o ritmo, que é o elemento básico das manifestações da vida, tornando-o, o princípio fundamental da musica. Já para Nicole Jeandot (Formada em pedagogia musical e musica Gregoriana pela Universidade Federal de Paris) Fala de um conceito musical peculiar de cada cultura.

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

Já André Schaeffner (Origine dês instruments de musique. Paris, Mouton,1958), atrela o surgimento da musica ao interesse do homem primitivo pelos gestos e movimentos por eles produzidos e pelos sons oriundos da natureza.” A satisfação de

mover os músculos, o prazer de gritar de bater os objetos sem dissociar o gesto de seu efeito,podendo ser a origem simultânea da dança,do canto,da musica.” Dando a relação musica corpo.

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

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

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

Após ouvir incansavelmente todas as canções que compõe o espetáculo “Matilda” do compositor Tim Minchin (Comediante Australiano, ator e musico). Tive que fazer a escolha de algumas musicas chaves do espetáculo e fazer a adaptação para a minha linguagem, ou seja, abordar através da minha perspectiva, mas sem perder o sentido da versão original.

Em uma cena do musical e, que fará parte da minha montagem. Numa canção , os artistas interpretam a rebeldia de crianças revoltadas com Sra.Taurino (Diretora da escola), por não suportarem mais tantas injustiças. Os movimentos aliados ao som frenético do estilo pop rock , exige muito preparo. Então propus exercícios como corridas na escadaria da escola, acompanhado de freses soltas, poesias ou musicas. Exercícios que possibilite desempenhar mais de uma ação, domínio da respiração e da voz cantada.

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

A respiração é fundamental na reprodução da voz, que se dá com a interação

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

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

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

Através destes exercícios pude identificar vozes como, Soprano, Contralto e Tenor.

Há ainda muito trabalho pela frente

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

Eu procuro instigá-los com idéias, discussões e tarefas de pesquisa, como vídeos a respeito do musical. Tenho percebido que além do prazer dos encontros de teatro, a turma apresentou maior interesse pela leitura, querendo ler o livro “Matilda”, um até leram “ A fantástica fabrica de chocolate” do mesmo autos de “Matila”. Uma descoberta da sensibilidade para a musica. Dos primeiros encontros até presente momento, é notável a mudança na afinação no individual, projeção da voz, articulação e a harmonia das vozes, do conjunto, nas canções.

O tempo de pesquisa, dentro do processo desta montagem do espetáculo foi de um ano, ou seja, o processo teve inicio em novembro de 2013 e teve sua “conclusão” em novembro de 2014. Um ano de dedicação, convivência, sentimento

de família, todos caminhando juntos com o único objetivo, o de mostrar um belíssimo espetáculo de qualidade profissional, apenas com elementos como criatividade, muito suor e muito amor por aquilo que eu e os alunos acreditamos ser a transformação de nossas vidas.

O caminho é longo, após este trabalho, o grupo se reúne em treinamentos ainda mais intensivos de preparação de voz, corpo e interpretação, alcançando um nível de trabalho mais qualificado.

Referências:

MUSICAL,Matilda.Disponível em:

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

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

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

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

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

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

CONTRIBUIÇÕES DO TEATRO DO OPRIMIDO PARA A FORMAÇÃO DA CIDADANIA: UM PARALELO ENTRE PRATICANTES E NÃO PRATICANTES

RIVEIRO, Régis Caetano[1]

Resumo: A intenção deste trabalho é ressaltar a importância das técnicas e estudos de Augusto Boal tanto para a formação de atores com as técnicas do teatro do oprimido, como para a formação de cidadãos conscientes de suas capacidades de transformação da sociedade. A sua “estética do oprimido”, esclarece-nos para o fato do todos nós sermos artistas, pois a própria fala, escrita, expressões do corpo, são formas de arte. Dessa forma, todos nós devemos nos apropriar do som, da imagem, e da palavra, para que de forma sensível, possamos criar e transformar o mundo e a sociedade a partir de nossos desejos e necessidades, sem ficarmos alienados ao consumo de uma arte aristocrática e monopolizada, cara, e de ideias prontas e conservadoras.

Palavras-chave: teatro; estética; oprimido.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem a intenção de analisar o processo de construção de conhecimento sobre o tema opressão entre jovens estudantes. A partir de minha experiência pessoal, antes e depois de fazer parte do projeto de extensão da Universidade Federal de Pelotas, TOCO (Teatro do Oprimido na Comunidade), pude perceber que meu entendimento sobre o que é opressão era muito raso e superficial - como se tratasse apenas “dos judeus contra o nazismo”, ou dos “escravos contra a escravidão”. Ao longo das reuniões e estudos sobre o teatro do oprimido e a obra de Augusto Boal pude ter uma compreensão mais clara sobre o que é opressão, e quais os mecanismos viáveis para lidar racionalmente com situações onde me sinto oprimido ou identifico uma cena de opressão.

Augusto Boal, criou as técnicas de Teatro do Oprimido e revolucionou o teatro brasileiro. Abalou a estrutura política principalmente nas décadas de setenta e oitenta, sendo ele um homem do povo que sempre lutava pelos ideais e para que sua arte se tornasse popular, lutou contra a repressão usando o teatro como uma arma para transformar a realidade. Durante a ditadura militar foi preso, mas isso ao invés de lhe tirar as possibilidades de ação lhe deu mais força para realizar seu trabalho. Foi um período histórico e triste para nosso país, onde a opressão era usada como método eficaz de controle da massa, e a cultura era usada pelos opressores para se perpetuar como verdade única – proibia-se produzir cultura quem se rebelasse contra aquela verdade – o que para Boal seria o extremo da opressão: “Quando a cultura de uma época ou país é universalmente aceita como sendo a melhor, única e mais perfeita, é porque a opressão ali é universalmente exercida, sem contestação” (BOAL, 2009, p.36). Muito aprendemos olhando para esse passado, as lutas sociais pela liberdade de expressão, a liberdade de ir e vir, e principalmente a liberdade de fazer política e votar. E foi uma grande conquista do povo livrar-se da ditadura, livrando-se também, virtualmente, da opressão institucionalizada. Porém, está visivelmente claro que a opressão não é algo que se

[1] Estudante de Teatro-Licenciatura UFPEL, regisvasp@ibest.com.br

pode extinguir apenas alterando um sistema político, ainda continuamos tendo grandes grupos de pessoas oprimidas pelo capital, por discriminações raciais, de gênero, entre outras.

Qual o legado que herdamos de tantas lutas sociais? Aprendemos a lutar por nossos direitos e levar uma vida mais digna, aprendemos a não baixar nossa cabeça para injustiças? Em minha opinião apenas uma parcela da população foi beneficiada por essa aprendizagem, aqueles que tem plena condição de acesso à educação, aqueles que estão aptos para o mercado de trabalho e consumo, e aqueles de famílias tradicionais, ou seja, a parcela privilegiada da população. Enquanto isso, aqueles que estavam à margem, continuam à margem, muitas vezes sofrendo opressões sem ter consentimento e nem consciência de que podem transformar sua realidade.

Boal teve grande êxito e reconhecimento a nível mundial não só como diretor, dramaturgo e professor de teatro, mas também como teórico, sistematizando a metodologia do Teatro do Oprimido, e mais tarde a estética do oprimido, que pensa em cidadania como produto da cultura e cidadão como produtor cultural. “Nós, com a Estética do Oprimido, buscamos a nossa verdade: uma Arte Pedagógica inserida na realidade política e social, e dela parte! ” (BOAL 2009, p.32). As reflexões de Boal difundiram-se em vários países como uma importante ferramenta de conscientização popular na busca pela libertação e empoderamento das classes oprimidas.

Em um Brasil que sofria nas mãos de um regime militar, onde a arte era censurada, e até mesmo nos primeiros anos pós regime, quando as políticas públicas estavam sendo reconstituídas, as opressões eram explicitas e recorrentes. Isto fortaleceu o embrião do teatro do oprimido, que cresceu nutrindo-se da revolta contra a tirania e se estabeleceu grandiosamente, chamando atenção de diversas classes de artistas e educadores. Analisando o estado das coisas hoje em nosso país, observo que há mais acesso à educação, a distribuição de renda melhorou, os veículos de mídia e informação são mais rápidos, dinâmicos e democráticos, ainda assim percebe-se um grande descontentamento popular expresso em manifestações, protestos, greves e paralisações, muitas vezes fruto de situações opressoras.

Fazendo um comparativo entre o período da repressão e as manifestações atuais parece claro que os movimentos sociais naqueles tempos eram unificados em nome de um ideal comum, já que toda a sociedade sem exceções estava a mercê de um governo ditatorial. Enquanto hoje as lutas são separadas por níveis de interesse, cada grupo luta por seus direitos, enquanto a comunidade geral divide-se entre os que apoiam e os que discordam. Esse efeito acaba dispersando o sentimento de opressão e anestesiando o poder de criatividade, que seria um dispositivo de reação da sociedade contra os opressores.

No Projeto de Extensão TOCO procuramos resgatar o debate sobre as questões que hoje nos oprimem, atualizando este conceito.

METODOLOGIA

O projeto de extensão TOCO entende que a arte deve ser apropriada pela comunidade, como defende Boal em seu último discurso em 2009, no dia internacional do teatro (27 de março), no Thèatre de Ville, em Paris, quando teve a alegria de receber da Unesco o título de Embaixador Mundial do Teatro: "Atores somos todos nós, e cidadão não é aquele que vive em sociedade: é aquele que a transforma". Arte tornando-se objeto de conhecimento comum a todos, possibilita a formação de pensamento sensível: que cria, produz e expressa os desejos de

transformações das realidades sociais, almejadas pelos sujeitos.

O grupo atualmente formado por dez integrantes, alunos do curso de teatro-licenciatura, e também de outros cursos, alguns já formados, agora em processo de pós-graduação, reúne-se semanalmente para discutir e praticar técnicas e exercícios do método criado por Boal, além de planejar a atuação junto à comunidade, e avaliar o que já foi feito. Já foram desenvolvidas ações em algumas comunidades como a colônia Z3 e bairro Dunas, e em eventos ligados a educação. Também mantemos atividades junto ao curso de educação popular Desafio pré-vestibular, iniciadas em 2014, onde jovens que estão se preparando para ingressar na Universidade tem a oportunidade de conhecer o teatro do oprimido.

Através da coleta de informações com entrevistas, questionário de pesquisa e depoimentos, realizadas com três alunos do Desafio que participam das oficinas, três que não participam, e três alunos de outro curso preparatório, a intenção é verificar a eficiência da pratica de teatro do oprimido na formação de um ser social mais justo, consciente e com voz ativa capacitada para transformação da realidade, em constante luta, usando como arma a arte e a palavra, para libertação dos oprimidos e pela sua própria libertação como indivíduo.

Este trabalho não tem a pretensão de dizer que o teatro do oprimido é a solução milagrosa para todos os problemas, a desigualdade social, o racismo, ou o servilismo. Ele se detém a avaliar apenas pequenas diferenças, sutis, mas perceptíveis, entre praticantes e não praticantes: como lidam com a opressão, como pensam ela, se a identificam, se reagem a ela, e de que forma.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Durante o ano de 2014 realizamos encontros semanais com um grupo de 15 alunos do Desafio pré-vestibular onde apresentamos o teatro do oprimido por meio de oficinas desenvolvidas pelos integrantes do projeto TOCO, e mostra de entrevistas com Augusto Boal e integrantes do CTO/Rio (centro de teatro do oprimido de Rio de Janeiro), depois trabalhamos em cima das técnicas de teatro imagem e teatro fórum, culminando com a montagem de uma cena de teatro fórum ao final do ano, apresentada para os estudantes, professores e funcionários do próprio curso.

Apesar dos encontros e das oficinas terem que acontecer de forma muito dinâmica e com o máximo possível de eficiência e rapidez, pois o tempo que dispomos é o intervalo entre os turnos da tarde e noite, o trabalho fluiu de forma surpreendente, atingindo bons resultados. Trabalhamos sobre opressões que estavam dentro da realidade social dos participantes, principalmente no convívio dentro daquele espaço de educação ao qual estão incluídos. No decorrer surgiram relatos, que eram usados nos exercícios, como discriminação de gênero ou abuso de autoridade por professor, entre outras.

Este ano as intervenções do TOCO no Desafio começaram em junho, e até o presente momento tivemos apenas seis encontros, mas já podemos notar uma fagulha, um interesse, não só pelo teatro, mas pelos exercícios onde se tornam agentes sociais para transformar processos de opressões, atuando no teatro para conhecer e atuando na realidade, para tornar-se autor de si mesmo, espectador de sua história e protagonista da sua vida.

O trabalho encontra-se em faze inicial, já que o objeto de estudo é o nível de compreensão dos iniciantes da prática de TO sobre como podem ser atuantes

dentro da sociedade, e da sua história pessoal, e se há diferenças ou aproximações dessa mesma compreensão entre jovens não praticantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O teatro em si, para quem o pratica e quem o consome, é libertador do ponto de vista que mostra a realidade como é, deflagrando os problemas políticos e sociais, e ao mesmo tempo motivador porque pode mostrar uma realidade como gostaríamos que fosse. O teatro do oprimido tem qualidades que o tornam especial, ele é a representação da realidade em constante transformação, uma síntese do processo entre a realidade como é e como desejamos, e não admite que o espectador fique estático, o obriga a participar da transformação, chamando para a cena e incentivando a encontrar as soluções necessárias para ela.

O público se torna ator sem deixar de ser espectador, transforma-se em espectator. Ser humano se torna artista, ser social se transforma em cidadão.

Que o teatro do oprimido é uma importante arma para libertação está claro. O que meu trabalho se propõe é ressaltar a importância de sua prática na formação de jovens ainda em idade escolar, pelo menos uma vez, um breve contato, para que sejam sujeitos preparados para lutar por seus ideais sem usar agressões, para que não se tornem meros reprodutores da estupida e violenta opressão.

REFERÊNCIAS

BOAL, Augusto. Jogos para atores e não- atores. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

_____. Teatro do oprimido e outras poéticas políticas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2005. Edição revista.

_____. A estética do oprimido. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

CORPO E MOVIMENTO NA CONSTRUÇÃO DA MÁSCARA DE UM BUFÃO

OLIVEIRA, Carolina Pohlmann de[1]
SANTOS, Eleonora Campos da Motta[2]

Resumo: Este trabalho investiga a construção corporal de um estilo teatral: o bufão. O ponto de partida para a pesquisa foi revisitar o processo de criação da máscara de um bufão dentro da montagem do espetáculo teatral "O estranho cavaleiro", do dramaturgo belga Michel de Ghelderode, realizada em 2013, no Teatro de Arena, em Porto Alegre. O objetivo deste estudo foi analisar como aspectos da Teoria do Movimento de Rudolf Laban estão presentes no exercício de construção de movimento e estética corporal da personagem. Pretende-se, com isso, mesclar o corpo cotidiano com o corpo estilizado em cena e relatar as possibilidades expressivas desta linguagem. Nesta dança das aparências, vive um bufão que flui livremente e uma atriz-dançarina que controla sua imensidão.

Palavras-chave: Dança, Bufão, Rudolf Laban

INTRODUÇÃO

Em 2013, a Satori Associação Teatral foi contemplada com o Prêmio de Incentivo à Pesquisa em Artes Cênicas do Teatro de Arena de Porto Alegre, promovido pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Para esta pesquisa, o diretor da Associação, Irion Nolasco, escolheu o texto "O estranho cavaleiro" e a investigação do estilo teatral do bufão (Figura 1). O espaço cênico escolhido foi a arena, o que possibilitou a exposição de toda tridimensionalidade destes corpos bizarros[3]. A apropriação da máscara do bufão por parte dos atores desta montagem é o que se pretende revisitar nesta pesquisa.

[1] Bacharel em Interpretação Teatral pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente, é estudante do Curso de Dança – Licenciatura, da Universidade Federal de Pelotas e integrante da Satori Associação Teatral. carolinapohlmann@gmail.com

[2] Professora Adjunta do Centro de Artes/UFPel. Licenciada em Dança/UFBA. Mestre em Dança/UFBA. Doutora em Artes Cênicas /UFBA. Uma das líderes do Grupo de Pesquisa Dança e Educação. Orientadora na elaboração da proposta para este artigo. eleonoracamposdamottasantos2@gmail.com

[3] O teaser de divulgação mostra bem esta caracterização dos bufões de "O estranho cavaleiro", montado pela Satori Associação Teatral, acesse o link: < https://www.youtube.com/watch?v=oCu9HsK-3jE>

Figura 1 – Imagem da peça “O Estranho Cavaleiro”



Fonte: Adriana Marchiori

A palavra “Bufão” vem do italiano “buffare” (PAVIS, 2015), gracejar, possui o caráter de animal (macaco, principalmente) e de criança. Na origem, o bobo da corte dizia coisas que ele enxergava na realeza. Todos riam e o taxavam como louco. Precisava atuar assim, para que fosse indiferente aos normais, senão perderia a cabeça. Então, para que se constitua o jogo desta máscara, é preciso que a personagem tenha um discurso muito importante, por mais absurdo que seja. Esta é a regra: acabar com o poder (LECOQ, 2010).

No livro “O corpo poético”, de Jacques Lecoq (2010), o capítulo sobre bufões divide esta figura em três tipos: Mistério, Grotesco e Fantástico. Mistério é o bufão clarividente, tem visões, pode prever o futuro: alucinação e verdade. Grotesco mescla os dois lados em oposição: a beleza e a feiura, o amor e o ódio. Fantástico são figuras com cabeça de animal e corpo de homem, ou com uma forma que não é humana. Alguns outros elementos do bufão: transgressão, o grupo (a máfia, a família e sua hierarquia), a inversão (sente fome e sente prazer em ter fome. Varia ritmos: no chão, no nível médio, no nível alto. Dá outras dinâmicas para o corpo, outras cores, outras texturas) e a deformidade física.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Para a construção da máscara de bufão que a atriz-dançarina interpretou em 2013, buscamos analisar a “normalidade” do ser humano. Se a postura ereta seria uma medida de dignidade, optou-se por ser esta a primeira desconstrução no corpo da atriz-dançarina para a construção do bufão a ser encenado. Entre outras estratégias, buscou-se a corporeidade criada no nível do chão, no plano baixo, resultou em vários tipos de locomoção.

Esta criatura, quem quer que ela fosse, arrastava-se com dificuldade, como se pesasse 100 kg, ao mesmo tempo em que explorava as possibilidades de rolamentos, de forma rápida e articulada. Sendo que, para adaptar a movimentação cênica e a contracenação, a posição de quatro apoios (com as mãos e os pés apoiados e o quadril para cima) foi adotada como postura “oficial” (Figura 2). Ainda em alguns momentos, ao invés de apoiar-se nos pés, ela fazia uma parada de mão, lançando as pernas, como um coice de cavalo.

Figura 2 – Imagem da peça “O Estranho Cavaleiro”



Fonte: Jeferson Botega

Apontamos este relato para indicar que à figura do bufão não está associada a razão, sua atuação não tem sentimento, nem psicologismo. Sua existência é brincadeira pura, o jogo é fundamental dentro da sua lógica. Ele humaniza o animal

e animaliza o humano, e ainda consegue fundir estes dois elementos em um só corpo. Assim, dentre as qualidades para a construção da personagem bufão, os exercícios em busca de um estado alterado de consciência, um estado de alerta, uma disponibilidade para a improvisação são fundamentais. Barba (1994) propõe algumas considerações sobre o corpo do ator:

> O corpo dilatado do ator é um corpo quente, mas não no sentido sentimental e emotivo. Sentimento e ação são reações, consequências. É um corpo vermelho vivo, no sentido científico do termo. As partículas que compõem o comportamento cotidiano são excitadas e produzem mais energia. Sofreram uma incrementação de movimento, distanciam-se, atraem-se, opõem-se com mais força e mais velocidade em um espaço mais amplo. (BARBA, 1994, p.141)

Na construção desta máscara, ocorrem momentos de transição entre os três tipos, Mistério, Grotesco e Fantástico, classificados por Lecoq (2010). A máscara do bufão é o corpo inteiro. Caracterizar, deformar este corpo é ser e não ser. Ele é humano ou não é? Esta é uma questão que gira em torno da sua figura. O defeito é um recurso, um poder soberano que comove o outro e o engana. Nas visões, brincadeiras e reconstruções do movimento corporal do bufão, o deboche de si e dos outros está presente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O olhar carrega uma conexão com o outro. O primeiro elemento, desta composição é a intensão do olhar, que estabelece que forma de contato sucederá. A comunicação pelo olhar pode produzir os mais variados sentimentos e foi treinada, neste processo, tanto para expressão, quanto para observação.

As características do movimento corporal traduzem movimentos internos. Quando nos referimos ao discurso, entendemos que ele não é apenas verbal: a organização corporal, a maneira de se mover, o modo de vestir, o seu equilíbrio, sua postura, seu tônus, etc. Esta leitura do que não está dito, neste trabalho, é considerado como discurso corporal.

Na análise de movimento, dentro deste estudo na UFPel, a proposta é que se discuta o discurso corporal na construção do bufão interpretado pela atriz-dançarina. Como um exercício inicial de revisão de literatura para este estudo, buscamos produções nacionais que discutissem a construção da personagem de um bufão e a

dramaturgia corporal, sendo que pudemos identificar alguns trabalhos tais como: NUNES, 1998; LOPES, 2001; IANNITELLI, 2002; OLIVEIRA, 2002; FALKEMBACH , 2005; BORDIN, 2013; ICLE e LULKIN, 2013. Contudo, não foi levantado, até o momento, se os trabalhos discutem diretamente a relação entre as temáticas indicadas.

Esta comunicação, portanto, apresenta as indicações da retomada do exercício de criação do bufão com o foco no discurso corporal. Para tal, esta atriz-dançarina traz novamente à cena o bufão vivido na montagem de 2013 para explorar os fatores de movimento de Rudolf Laban (1978): fluência, peso, espaço, tempo, sendo os aspectos referentes a esta revisitação são os dados a serem apresentados na comunicação. Deste modo, a máscara, o bufão vive em liberdade, enquanto domínio de quem o interpreta. O desenho do corpo, as formas, variações do ritmo, de intensidade são precisas e compõe um desenho maior, que são movimentos no espaço cênico.

Figura 3 – Imagem da peça “O Estranho Cavaleiro”



Fonte: Adriana Marchiori

REFERÊNCIAS

BARBA, Eugenio. **A canoa de papel: tratado de antropologia teatral**. Tradução : Patrícia Alves. São Paulo: Editora Hucitec : Humanismo, Ciência, Tecnologia, 1994. 253p.

BERGSON, Henri. **O riso: ensaio sobre a significação do cômico.** Rio de Janeiro: Zahar editores, 1980.

BORDIN, Vanessa Benites. **O jogo do bufão como ferramenta para o artivista**. 2013. 114 f. Dissertação (Mestrado)- Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo.

FALKEMBACH, Maria F. **Dramaturgia do corpo e reinvenção de linguagem: transcriação de retratos literários de Gertrude Stein na composição do corpo cênico.** Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Teatro - Mestrado). Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, 2005. 142 f.

FERNANDES, Ciane. **O Corpo em Movimento: O Sistema Laban/Bartenieff na**

Formação e Pesquisa em Artes Cênicas. São Paulo: Annablume, 2002.

GUELDERODE, Michel de. **Théâtre**. Paris: Gallimard (Editions), 1952.

IANNITELLI, Leda Muhana. **Dramaturgia Corporal.** Anais II Reunião Científica de Pesquisa e Pós- Graduação em Artes Cênicas – Memória ABRACE – Maio 2002.

ICLE, Gilberto; LULKIN, Sergio Andres. DIDÁTICA BUFFA: uma crítica à interpretação numa performance da profanação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 116-128, Jan./Abr. 2013.

LABAN, Rudolf. **Domínio do Movimento.** São Paulo: Grupo Editorial Summus, 1978.

LECOQ, Jacques. **O corpo poético: uma pedagogia da criação teatral**. Jacques Lecoq : com a colaboração de Jean Gabriel Carasso e de Jean-Claude Lallias : tradução Marcelo Gomes. São Paulo: Editora Senac São Paulo : Edições Sesc SP, 2010.

LOPES, Elisabeth Silva. **Ainda é tempo de bufões.**(Doutorado em Artes Cênicas), Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2001.

NUNES, Sandra M. **O corpo que pensa: o treinamento corporal na formação do ator.** São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998. Dissertação (Mestrado em comunicação e semiótica).

OLIVEIRA, Jacyan Castilho. Um estudo do Texto Dramático através da Análise Laban do Movimento. In: **Memória Abrace V - Anais do II Congresso Brasileiro de Pesquisa e PósGraduação em Artes Cênicas**. Salvador: Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE), 2002. v.1. p.583 – 588.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro.** Tradução: Maria Lúcia Pereira, J. Guinsburg, Rachel Araújo de Baptista Fuser, Eudynir Fraga e Nanci Fernandes. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2015. 512p.

RENGEN, Lenira Peral. **Dicionário Laban.** 2001. 138 f. Dissertação (mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes. 2001.

CORPO, DANÇA E CRIAÇÃO: A EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS PARA DOCÊNCIA EM DANÇA

COLINS, Cleyce Silva[1]
CARVALHÊDO, Tissiana dos Santos[2]

Resumo:

A presente pesquisa surge durante o desenvolvimento do projeto CORPO, DANÇA E CRIAÇÃO: *Um tecer saberes sobre a composição coreográfica,* realizado em 25 h/a, durante a disciplina Prática de Extensão I do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)[3]. Como fundamentação teórica, buscamos o conceito vigente de Extensão Universitária (MEC, 2006), que se desdobra na relação entre experiência e conhecimento para formação de professores em Artes (SANTANA, 2013), o que nos remete a repensar o currículo do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Pelotas – UFPel, na perspectiva de vislumbrar experiências formativas mais voltadas ao contexto informal e comunitário.

Palavras-chave: extensão; docência em dança; processo de criação.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi realizada no período de março a julho de 2015 no campus do Bacanga da UFMA, em São Luís – MA. Através da docência em Dança durante o projeto de extensão CORPO, DANÇA E CRIAÇÃO, aplicou-se o método de observação participante aberta, que ocorre quando "[...] o pesquisador mergulha no campo, observa segundo a perspectiva de um membro integrante da ação e também influencia o que observa graças à sua participação" (MARELIM, 2003). O respectivo método acolheu com eficiência a natureza dos dados próprios da linguagem da dança, que vão além dos meios verbais de comunicação. Para a coleta de dados foram utilizados os procedimentos: observação, registro em áudio e vídeo, questionário aberto, pesquisa teórica, conversas informais, notas de campo e portfólio final apresentado na disciplina Prática de Extensão I. O objetivo é avaliar criticamente a experiência extensionista realizada com alunos comunitários, na

[1] Acadêmica do curso de Dança, modalidade licenciatura da Universidade Federal de Pelotas. Realizou a presente pesquisa durante mobilidade na Universidade Federal do Maranhão. Como investigadora da área de Artes têm como foco os temas: dança-educação, folclore, performance art e identidade.

[2] Especialista em Gestão Cultural pelo SENAC-MA (2011) e graduada em Licenciatura em Educação Artística, com habilitação em Artes Cênicas, pela Universidade Federal do Maranhão (2008). Atua profissionalmente como professora substituta do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Maranhão .

[3] A autora deste resumo, como graduanda da Licenciatura em Dança da UFPel, teve a oportunidade de cursar a referida disciplina devido à mobilidade acadêmica realizada na UFMA, no curso de Licenciatura em Teatro, no primeiro semestre letivo de 2015.

tentativa de identificar as contribuições formativas para o licenciando em Dança, e, por conseguinte, apontar proposta de melhoria para o currículo do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Pelotas – UFPel.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Na ementa da disciplina Prática de Extensão I do curso de Licenciatura em Teatro da UFMA é previsto como objetivo o "Estabelecimento de relações entre o conceito de extensão e sua efetivação concreta no âmbito do ensino do Teatro" UFMA (2015), indicando claramente que a proposta formativa deste componente curricular depende da conexão direta entre teoria (conceito) e a prática (projetos). Deste modo, buscou-se desde o início nortear a concepção de projetos com base no entendimento da proposta contemporânea de extensão universitária, definida como:

> [...] o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. (MEC/SESu, 2006, p. 21).

Dentro desta perspectiva conceitual de extensão, foi proposta a criação de projetos aos alunos, com plena autonomia para escolha da temática, conteúdos, metodologia, público e local. A orientação era a de que fizéssemos as escolhas a partir dos próprios interesses de investigação, favorecendo assim a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão desde a idealização das propostas. No projeto CORPO, DANÇA E CRIAÇÃO: *Um tecer saberes sobre a composição coreográfica,* não fora diferente. As escolhas para construção do projeto foram feitas com base no desejo de aprofundar a pesquisa pessoal sobre processos de composição coreográfica, aliado ao diagnostico prévio de supostas demandas apresentadas no Projeto Político Pedagógico do curso de Teatro da UFMA. Na análise do documento foi descoberto, por exemplo, que nas ementas voltadas para as práticas corporais não havia um enfoque para o conhecimento do corpo dançante em relação às teorias da composição da dança. Assim, nos propomos a desenvolver aulas teórico-práticas que viabilizassem o contato com conteúdos específicos de criação em dança, por acreditar que são valorosos para ampliação do repertório expressivo do corpo – sendo esta uma necessidade não só da Dança, mas também do Teatro. O projeto de extensão em Dança assume então o propósito de oportunizar saberes específicos para somar aos conteúdos das disciplinas do curso de Teatro[4] e ainda democratizar conhecimentos acadêmicos da Dança. Nesta fase de concepção do projeto, aliaram-se então interesses pessoais de pesquisa à preocupação de suprir necessidades do público participante – era o terreno propício para que a extensão fosse viabilizada na prática como uma "via de mão dupla".

Já na fase de execução, foram apresentados os objetivos do minicurso ao público e aplicado um questionário com quatro perguntas abertas: a- o que lhe inspira?; b- quais suas experiências em dança?; c- que expectativas tem para o seu futuro?; d- o que espera das aulas ?. Com base nas respostas, foi identificado que a vivência em dança dos alunos era marcada por experiências de ir a festas, dançar em frente ao espelho e até mesmo improvisar uma coreografia no banheiro de casa.

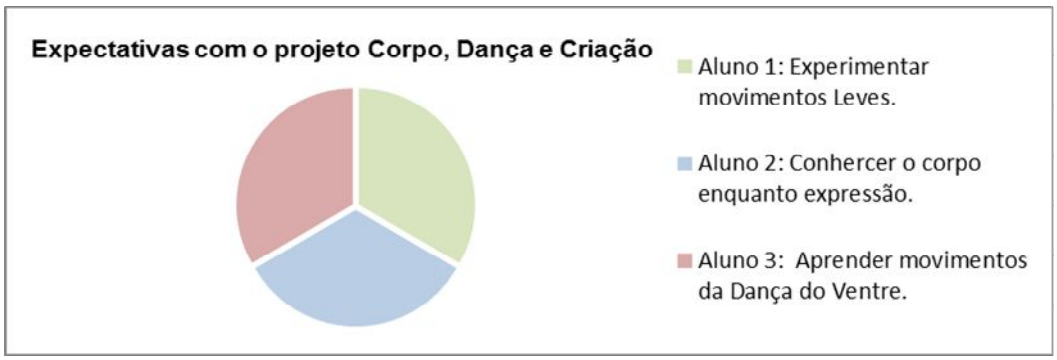
Foi percebido então o porquê das disciplinas de composição em Dança na UFPEL estar localizadas temporalmente após uma investigação inicial do corpo.

[4] Corpo e Movimento I, Corpo e Movimento II, Improvisação Teatral, Interpretação I, II e III.

Disciplinas como Análise do Movimento, Expressão Corporal, Anatomia, Cinesiologia e Fisiologia preparam o aluno para o contato futuro com a composição. Ao tomarmos ciência das experiências do público alunos e identificar que precisavam de conhecimentos prévios ao processo de criação coreográfica, nos indagamos: como dar prosseguimento ao projeto se há conhecimentos específicos que os alunos ainda não tiveram contato, por não serem graduandos em Dança?

Para aumentar o campo de indagações, nos deparamos ainda com a diversidade de expectativas dos alunos com o projeto de extensão.

Gráfico 1 – Expectativas dos Alunos



Fonte: Cleyce Colins

Com tais dados, mais uma reflexão nos foi posta: como contemplar objetivos tão distintos do público sem perder de vista a pesquisa em composição coreográfica? Propomos então, como estratégia pedagógica, as problemáticas de movimento[5], com o intuito de conectar conhecimentos e expectativas do público com os saberes propostos. Foi a partir deste momento, que a realidade dos alunos ganha espaço efetivo no planejamento das aulas. Como exemplo, podemos citar o caso de uma aluna fotógrafa. Foi proposto à mesma que, assim como ela capturava as imagens que a circundavam, se dispusesse de forma similar a capturar movimentos do cotidiano, assumindo a tarefa de observar os movimentos e trazer para a aula. As problemáticas de movimento serviram para atender as demandas identificadas por meio do questionário; e pedagogicamente, abriram espaço para relações de diálogo e construção compartilhada de conhecimentos.

A partir de depoimentos dos alunos, fica explícito como estiveram em estado de pesquisa sobre eles mesmos e sobre os conteúdos de composição.

> O legal desse processo é que você tem que se conhecer. (COLINS, 2015).

> Eu confesso que na primeira e na segunda aula, eu pensei a gente tá demorando, a gente tá demorando e eu ficava comparando com as aulas que tem inicio, meio e fim e já tem um troço de dança, uma coreografia. Aí eu estava vendo que aqui não... só que hoje percebi que a gente ligou todas as coisas que a gente fez, e que realmente é o nome da oficina Processo de Criação, a gente tá criando uma coreografia para o final.(MARINHO, 2015).

A conexão entre ensino, pesquisa e realidade do aluno, criou uma prática extensionista marcada por uma trama de questionamentos, apropriações e descoberta dos conhecimentos da Dança. Para Carvalhêdo e Costa:

> A prática extensionista é um caminho de descobertas. No confronto

[5] Uma problemática de movimento é um direcionamento para a investigação de possibilidades de criação do movimento.

> entre teoria e realidade, abre-se um caminho de problematizações. Nesse território frutífero de incertezas, encontra-se a possibilidade real de aprendizado, na perspectiva de apropriação de um saber alimentado pelas demandas da sociedade. (CARVALHÊDO; COSTA, 2015, p. 02)

Assim, podemos constatar com a experiência o que nos diz Santana apud Freire (2013, pág.15), que o "ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar a possibilidade para a sua própria produção ou a sua construção".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na vivência do projeto CORPO, DANÇA e CRIAÇÃO, percebemos como uma disciplina de enfoque extensionista é valorosa para a formação do professor, já que:

> No domínio da prática, ou melhor, na tentativa de buscar o conhecimento através de experimentos levados a prova de fogo, podem ser construídos os saberes e os bens inalienáveis que a formação de professores de Arte não podem prescindir. (SANTANA, 2013, p.123).

Deste modo, identificamos a necessidade de criação de um componente curricular que possibilite a Prática de Extensão no curso de Dança da UFPel, a fim de ampliar os conhecimentos da docência, oportunizando ao graduando agir com autonomia na elaboração e execução de um projeto e conquistar novos espaços para a atuação docente; servido ainda para o estreitamento da relação entre saberes científicos e populares.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Disponível em:< http://www.renex.org.br/documentos/Colecao-Extensao-Universitaria.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2015.

CARVALHÊDO, Tissiana dos Santos; COSTA, Brenda Oliveira da. **Extensão e formação inicial em teatro:** reflexões compartilhadas entre educador e educando sobre experiência na disciplina prática de extensão I. Disponível em: <http://www.isapg.com.br/2015/html/teatro9.html>. Acesso em: 23 jul. 2015.

COLINS.M.L. **Depoimento da Aula do Projeto Corpo Dança e Criação:** depoimento. [06 de maio de 2015]. São Luis- UFMA. Depoimento concedido a Cleyce Silva Colins.

MARELIM, Vianna Heraldo. **Pesquisa em Educação:** a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

MARINHO. T.P. **Depoimento da Aula do Projeto Corpo Dança e Criação:** depoimento. [06 de maio de 2015]. São Luis- UFMA. Depoimento concedido a Cleyce Silva Colins.

SANTANA, Arão Paranaguá de. **Experiência e Conhecimento em Teatro.** São Luís: EDUFMA, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Ementas.** Disponível em: <http://www.teatro.ufma.br/Documentos/EMENTAS/Ementa_pdf>. Acesso em: 22 jul. 2015.

CORPOREIDADE, METODOLOGIA E O PROFESSOR DE ARTES VISUAIS...

DOS SANTOS, Marta Lizane Bottini[1]
ZAMPERETTI, Maristani[2]

Resumo: A origem deste trabalho versa sobre a metodologia de ensino aplicada pelos docentes nas aulas de Artes Visuais, explorando as possíveis relações entre aprendizagem e corporeidade, buscando entender se as mesmas se utilizam das questões relativas a corpo. O cerne deste assunto surgiu de observações de estágio realizadas em duas escolas públicas do município de Pelotas, RS. Espera-se entender de que forma trabalhando a corporeidade, embasada por escolhas metodológicas pertinentes, pode auxiliar professores e alunos em suas relações na sala de aula, possibilitando um desenvolvimento pleno das atividades propostas, e um melhor entendimento do uso do corpo. Espaços adequados nas aulas de Artes Visuais, e principalmente, conteúdos que sejam abordados de forma pertinente.

Palavras-chave: Metodologia; Corporeidade; Ensino de Artes.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por intuito relatar as experiências que ocorreram a partir das observações das atividades realizadas nos estágios do curso de Artes Visuais, modalidade Licenciatura, da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, em duas turmas do ensino fundamental, de duas escolas do município de Pelotas, RS, que ocorreram no meio do ano de 2008. E, no início de 2012 quando se realizaram novas observações, buscando perceber se haviam ocorrido modificações em relação às práticas metodológicas utilizadas pelas docentes observadas.

O foco gerador do tema em estudo é centrado na metodologia utilizada pelas professoras nas aulas de Artes Visuais, buscando entender se as mesmas se utilizam das questões relativas à corporeidade. Entendo que a compreensão e importância da corporeidade para o educador e educando possa incidir sobre um melhor ensino de artes, tornando harmonioso o ambiente escolar e desfazendo mitos de ‘bagunça’, e/ou somente ‘aula de desenho e pintura’, ‘cortar e colar’, tal como se observou nas práticas de estágio. Espera-se entender de que forma a corporeidade, auxiliada/embasada por escolhas metodológicas pertinentes, pode auxiliar professores e alunos em suas relações na sala de aula, possibilitando um desenvolvimento pleno das atividades propostas no ensino das Artes

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Este trabalho alicerça suas bases em uma metodologia de pesquisa

[1] Pós-Graduanda em Psicopedagogia Educacional Universidade Luterana do Brasil – ULBRA/ EaD. Graduanda em Pedagogia. Universidade Federal de Pelotas UFPEL. Graduada em Artes Visuais UFPEL. E-mail: marta.lizane@gmail.com

[2] Doutora e Mestra em Educação (PPGE/FAE/UFPEL). Professora Adjunta no Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas, RS, onde ministra disciplinas na área de Fundamentos da Educação em Artes Visuais. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/FAE/UFPEL), Mestrado, na Linha de Pesquisa; Formação de Professores. E-mail: maristaniz@hotmail.com

qualitativa, que segundo Tozoni-Reis (2006, p. 10) é uma investigação que "defende a ideia que, na produção de conhecimentos sobre os fenômenos humanos e sociais, nos interessa muito mais compreender seus conteúdos do que descrevê-los e explicá-los". A pesquisa qualitativa trabalha com o fator humano, sendo este um manancial direto de averiguação, pois é fonte abundante na produção de informações, e visa enfocar o estudo e a observação nos procedimentos experienciados pelos sujeitos, os quais estão intimamente ligados à ação.

Foi feito ainda revisão de literatura, consultas bibliográficas além das pesquisas de campo, onde foram feitas observações de aula com registros de falas dos professores primeiramente no ano de 2008 e depois no de 2012, entrevista com uma professora da 5ª série e conversas com o coordenador de uma escola, em 2012, buscando pesquisar qual a relação entre a metodologia de ensino destes docentes e a expressão da corporeidade dos alunos. No cotidiano docente cada profissional molda suas práticas didáticas de acordo com as especificidades apresentadas por cada turma.

UMA FALA SOBRE METODOLOGIA

As metodologias de ensino compõem-se de práticas pedagógicas que se alteram no decorrer dos tempos. A prática Tradicional utiliza uma abordagem de ensino onde o professor geralmente é autoritário e utiliza o modelo bancário (FREIRE, 1883), desejando que os alunos permaneçam essencialmente em silêncio no horário de aula. A prática Tecnicista valoriza as técnicas de ensino, exigindo que os alunos dominem o conteúdo/técnica na orientação das atividades. A Escola Nova apresenta o professor como mediador entre o aluno e o conhecimento, promovendo assim uma maior interação entre eles. O Enfoque Sócio Cultural analisa a prática docente como transformadora da condição social, tornando o aluno um ser crítico e apto a se desenvolver em sociedade de uma forma livre e critica.

Piletti (1995, p. 103), dissertando sobre as metodologias de ensino, assegura que os métodos "chamados tradicionais ou novos são assim considerados em razão do enfoque central que dão aos diferentes elementos envolvidos na ação educativa".

Metodologias de ensino são os atos ou o conjunto de ações propositais ou não que levam a um objetivo pretendido, dentre os quais existem várias e diferentes formas e modos de atuação docente. Bolfer (2008, p. 160) esclarece que a metodologia "de ensino-aprendizagem utilizada por uma grande parte dos professores está centrada na aula expositiva e em demonstrações do professor, privilegiando-se o verbal, as atividades intelectuais e o raciocínio abstrato".

A forma autoritária, bancária, que encontramos ainda hoje, foi empreendida desde os tempos em que os Jesuítas chegaram ao Brasil com métodos europeus de ensinar, amparados pela Companhia de Jesus, em 1549. Modificações ocorreram, desde então, nas práticas escolares e curriculares, em decorrência das transformações políticas, sociais e culturais.

Desta maneira, Araújo (2012, p. 82) questiona as tentativas de mudanças nos currículos sem a modificação das metodologias de ensino "de que adianta reorganizar os teores escolares sem efetuar mudanças na própria lógica de organização do ensino?". Assim, o que se pretende com o ensino de Artes Visuais, é possibilitar aos alunos uma visão diferenciada do processo de ensino e aprendizagem, tendo ele (aluno), condições de desvelar as múltiplas visões acerca de um tema de estudo. É importante que o ensino de Artes Visuais apoie-se em metodologias de ensino e aprendizagem que possibilitem a flexibilização das

práticas educativas, pois para Fusari (1993), “a metodologia é o método em ação”.

Para Ferraz et al (1993, p. 2), a disciplina de Artes Visuais possibilita o compartilhamento “com as demais disciplinas num projeto individual e coletivo, e cabe ao docente, junto com os demais, contribuir para a preparação de indivíduos que percebam melhor o mundo em que vivem”.

O homem produz arte a todo instante, de diversas formas e modos, seja ela visual, escritos, pictóricos. É próprio da ação de inventar. Somos criadores por natureza, evoluímos porque pensamos, porque inventamos e construímos.

> A arte é uma das mais inquietantes e eloquentes produções do homem. Arte como técnica, como lazer, derivativo existencial, processo intuitivo, genialidade, comunicação, expressão, são variantes do nosso conhecimento arte que fazem parte de nosso universo conceitual, estreitamente ligado ao sentimento de humanidade (FERRAZ et al, 1993, p. 99).

O CORPO E A CORPOREIDADE – BREVES APREÇOS

A corporeidade é um tema interessante a ser discutido na área da Educação. É pertinente que o corpo seja trabalhado na escola, possibilitando uma reflexão sobre este assunto, pois conforme assegura Freire (2006)

> o corpo é o que eu faço, ou talvez melhor, o que eu faço faz o meu corpo. O que acho fantástico nisso tudo é que meu corpo consciente está sendo porque faço coisas, porque atuo, porque penso. A importância do corpo é indiscutível; o corpo move-se, age, memoriza a luta de sua libertação, o corpo afinal deseja, aponta, anuncia, protesta, se curva, se ergue, desenha e refaz o mundo. Nenhum de nós, nem tu, estamos aqui dizendo que a transformação se faz através de um corpo individual (p. 92).

Somos parte integrante de um todo construído socialmente, possibilitando ao sujeito modificar a si mesmo a todo instante. A educação do corpo assume um papel significativo na história das ideias pedagógicas, pois o ser humano é elemento fundamental de toda a educação, que está em constante movimento – é fluida, líquida, alterando-se e formando-se, delimitando novos conceitos cotidianos.

É nesta busca por novas alternativas pedagógicas que se insere a corporeidade, incluindo o corpo em uma afinidade ímpar com o ato de ensinar, conforme sugere Ahlert (2011) ao propor um conceito para o termo.

> O termo corporeidade indica a essência ou a natureza do corpo. A etimologia do termo nos diz que corporeidade vem de corpo, que é relativo a tudo que preenche espaço e se movimenta, e que ao mesmo tempo, localiza o ser humano como um ser no mundo (p. 4).

Figueiredo (2006, p. 46) destaca que a corporeidade é “uma presença que se manifesta numa visibilidade, numa fisionomia, num rosto, a corporeidade é contemplada de fora”. A corporeidade é ação do corpo se comunicando, é o ato experienciados, onde diversos fatores contribuem para que a corporeidade ‘aconteça’. Consonante com este pensamento (GRACIANI 1997) percebe a

"corporeidade a partir de uma visão ampla, percebendo-a como uma ação vivida". Nesta lógica de expressividades e comunicação, o corpo é instrumento da linguagem. Ahlert (2011, p. 4) sustenta a ideia de que "a maneira como o ser humano se diz de si mesmo e se relaciona com o mundo com seu corpo enquanto objetividade (matéria) e subjetividade (espírito, alma) num contexto de inseparabilidade", torna impossível a dissociação de corporeidade e educação, pois o corpo é uníssono Rodrigues (2009, p. 10) afirma que o "nosso corpo traz marcas sociais e históricas, onde questões culturais, de gênero e sociais podem ser lidas nele, e assim, cada homem carrega consigo em sua trajetória, suas vitórias e seus pesares", os quais norteiam e delimitam suas ações em coletividade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

ESCOLA A – Impressões e observações nas visitas de 2008 e 2012

As impressões obtidas em 2008 com análises posteriores à pesquisa foram colhidas numa turma de 5ª série, no turno da tarde, numa escola pública, aqui denominada de escola A e professora A. A faixa etária dos alunos era de doze anos, sendo que destes treze eram meninas, e onze meninos, totalizando 24 educandos.

A professora A, é formada em Artes Visuais, pela Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, e leciona esta disciplina na escola. Logo após sua formatura, lecionou como contratada por dois anos, até ser aprovada num concurso público e ser nomeada. Já está em atividade na escola há pelo menos seis anos.

A escola é acolhedora; seu espaço físico reduzido dá impressão de ser aconchegante. É limpa, os funcionários são educados, a receptividade dos professores e alunos é boa, o pátio é pequeno, gerando problemas na organização das atividades fora da sala de aula.

Percebeu-se que as salas de aula eram separadas por Eucatex, o que dificultava as interações entre alunos e professores, pois era possível acompanhar todo o desenvolvimento das aulas na outra sala e vice-versa, causando grande distração nos alunos. Assim, os alunos mantinham contato, interferindo na dinâmica das aulas. Quando as crianças saíam para a Educação Física, incomodavam alunos e professor que estavam desenvolvendo suas atividades em sala de aula, tirando a atenção dos mesmos por haver uma proximidade muito grande do pátio com as salas.

A professora A mostrou-se bastante indiferente ao que ocorria em sala de aula. Os alunos não prestavam atenção ao que era ensinado, não tinham interesse em permanecer na sala. Agrediam-se em brincadeiras de contato físico, e quando a professora era questionada sobre algo pertinente aos conteúdos, mantinha-se calada, indiferente, não respondendo aos alunos. A escola não proporcionava atividades extracurriculares, gerando uma falta de oferta de possibilidades de formação artística e cultural para os alunos.

As expectativas da professora em relação às aulas de Artes Visuais eram boas. Uma coisa que chamou a atenção é que a educadora não tinha ideias claras sobre o que fossem metodologias de ensino. Quando questionada sobre sua metodologia, afirmou que "[...] Trabalha[va] muito com imagem, não dou provas sobre a parte teórica, trabalho com jogos, e não me considero uma professora tradicional (PROFESSORA A, ENTREVISTA, 21/11/2012).

Verificou-se que ela possuía fragilidades no desenvolvimento de seu conteúdo, pois tinha dificuldade de cativar seus alunos e de mantê-los atentos na proposta da disciplina, surgindo deste fato problemas relativos à sua metodologia.

Apesar de não se considerar uma professora tradicional e pensar que:

> O professor de artes tem que motivar o aluno a gostar de desenhar, e que não acredita nas folhinhas prontas, [pois] para despertar o olhar [tem que] experimentar o material, não é seguir um modelo pronto (PROFESSORA A, ENTREVISTA, 21/11/2012).

ESCOLA B - Impressões e observações nas visitas de 2008 e 2012

A seguir, surge o relato das impressões que se teve ao visitar uma turma de 1ª série do ensino fundamental de uma escola pública, no ano de 2008, no turno da tarde, aqui denominada de Escola B e Professora B.

A turma era composta por 21 alunos, sendo que destes doze eram meninos e nove meninas. A faixa etária deles era de oito a nove anos. Percebeu-se que os mesmos, em sua grande maioria eram de baixa renda, o que podia ser percebido pela aparência de suas vestimentas. Os alunos gostavam muito das atividades de Artes Visuais e principalmente das aulas de Educação Física. Gostavam de assistir filmes.

A professora B, assim denominada nesta pesquisa, era formada em Artes Visuais – Licenciatura, pela Universidade Federal de Pelotas - UFPEL, estava em atividade docente há cinco anos e trabalhava nesta escola há dois anos. Segundo o seu relato, ela não gostava da profissão, e tinha interesse em cursar Direito.

A escola B é localizada no centro da cidade e percebeu-se que os funcionários tratam os alunos com respeito. Porém, foi presenciada uma situação na qual a professora de Educação Artística perdeu o controle, gritando com os alunos, utilizando expressões como:

> Calem a boca! Isso aqui não é um hospício! Vocês estão loucos! Quem manda aqui sou eu! Só podia ser tu mesmo! [...] Estas duas aqui são mais lentas, acho até que tem algum tipo de problema! (PROFESSORA B, 21/11/12)

A professora utilizava-se com frequência destas expressões, em diversas circunstâncias, bastava os alunos ficarem em pé ou conversando, demonstrando com esta atitude, não ter a menor paciência para estar ali, trabalhando com educação.

Em relação a sua metodologia de ensino, percebeu-se que a mesma estava arraigada a uma Pedagogia Tradicional, exercendo uma posição autoritária, rígida e inflexível frente aos alunos. Teve-se a impressão de que os alunos demonstravam medo da professora B, pois, quando a mesma usava um tom de voz mais alto, os alunos logo voltavam as suas cadeiras, paravam de falar, por algum tempo, mas logo em seguida recomeçava tudo novamente. Percebeu-se que ela se considerava detentora do conhecimento e que não existia troca de conhecimentos entre ela e os alunos.

A professora utilizava-se de uma pratica reiterativa, já que apenas propunha atividades repetitivas e mecânicas, sem nenhuma explicação sobre o assunto trabalhado. Conforme aponta Fusari (1988), o educador precisa

> conhecer muito bem o conteúdo que ensina, sabê-los criticamente em relação ao social concreto e saber transformá-los em algo que modifique o indivíduo, no próprio processo de aquisição desse saber (p. 181).

A professora não mostrava interesse algum em levar conhecimentos para aquela turma, às aulas eram ministradas por obrigação. Na sala de aula observada, a pedagogia era tradicional, do tipo bancária (FREIRE, 1983), as crianças não discutiam o seu pensar, a sua visão de mundo. Os alunos interagiam entre si, conversavam, brincavam, brigavam e eram penalizados por isso. Os mesmos não se ofereciam para participar das atividades e quando participavam, o faziam por obrigação. Não se observou a utilização de planos de aulas e livros didáticos ou de Artes Visuais, nem sugestões trazidas pelos alunos; percebeu-se que os conhecimentos dos mesmos não eram aproveitados em sala de aula.

Quando se retornou a Escola B em 2012, para realizar as observações e entrevistas pertinentes a este trabalho, realizando um comparativo em relação aos tópicos abordados, a realidade mostrou-se de outra forma.

A professora titular da turma de 2008 havia se retirado, fora cursar Direito, conforme relato expresso anteriormente pela mesma.

Quando se solicitou permissão para observar uma turma de 1º ano para poder fazer a analise comparativa, esta permissão foi negada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que é possível o uso do corpo em sala de aula como instrumento construtor do conhecimento, a partir de práticas reflexivas e metodologias de ensino bem planejadas e adaptadas ao ensino de Artes Visuais. Produzir arte com o corpo não é novo. A dança utiliza-se dos movimentos para expressar-se. No teatro é prioritário o uso de expressões corporais/faciais para dar vida à personagem, nas linhas do texto. Nas Artes Visuais, as formas de expressão através do desenho e da pintura ocorrem a partir da relação com o corpo e seus sentidos.

Pelas observações realizadas nas duas escolas em especifico pôde-se perceber o despreparo com o qual os docentes entram em sala de aula. Percebe-se que as crianças chegam à escola cheia de anseios e são repreendidas por todo e qualquer movimento que façam, tendo sua expressão verbal e corporal tolhida. Assim, a criança que necessita de movimento para se desenvolver, não vê sentido algum no que está aprendendo, o ensino de Artes Visuais é, na maioria das vezes, negligenciado pelos docentes investigados. Teve-se a oportunidade de realizar distintas observações, nos anos de 2008 e 2012, e se percebeu que não houve mudanças significativas em relação ao trabalho com o corpo na citada disciplina nestas escolas.

Constatou-se que os professores em questão não possuem metodologias de ensino adequadas ao seu trabalho, e que não planejam suas aulas, o que poderia contribuir para o desenvolvimento e avaliação de suas atividades. Entende-se que os profissionais da educação passam por um momento difícil, no qual seus direitos são desrespeitados, e, portanto se considerem desacreditados – isso pode ser um fator para a desmotivação observada nas escolas observadas.

O corpo não é percebido por estes docentes como um instrumento possibilitador e motivador de aprendizagens. O estudo do corpo só é visto nas aulas

de Ciências, de forma distanciada, ou nas aulas de Educação Física, quando os alunos saem para jogar. Docentes e discentes poderiam perceber o valor da corporeidade nas aulas, poderiam desenvolver-se criativamente, focando em assuntos importantes e de seus interesses, aperfeiçoando o ensino e aprendizagem nas diversas modalidades de Artes.

Metodologias adequadas aos objetivos propostos pelo professor são necessárias, e devem merecer estudos acadêmicos. Um melhor entendimento do uso do corpo, um espaço adequado nas aulas de Artes Visuais, e principalmente, conteúdos que sejam abordados de forma consciente são necessários, onde o que está sendo ensinado faça sentido ao aluno.

Nas visitas feitas às escolas no ano de 2008, em específico em uma, percebeu-se que uma professora de Artes Visuais, não estava exercendo sua profissão a contento chegando a comentar sobre o fato e, dizendo que gostaria de qualificar-se em outro curso. Em 2012, em nova visita a escola, esta docente não pertencia mais ao quadro de professores da escola, havia se retirado do magistério, e ido buscar a formação almejada. Esta atitude corajosa, que pode ser entendida também como abandono, surpreende, pois o que se percebeu nas observações é que muitos professores estão descontentes com a profissão, pois se acham mal remunerados. Reclamam do excesso de alunos, da infraestrutura dos prédios, da carga horária, enfim, necessitam realmente de melhores condições para desenvolverem seu trabalho, porém, poucos chegam a tentar fazer uma mudança profissional.

Entende-se que esses problemas refletem sim na forma de ensinar. Em muitas das vezes resultam num ensino de péssima qualidade. Quando não existem metodologias efetivas direcionadas ao ensino-aprendizagem, sem planejamento, organização de aulas e projetos, pode existir situações adversas, como a falta de atenção e interesse dos alunos.

REFERÊNCIAS

AHLERT, Alvori. **Corporeidade e educação: o corpo e os novos paradigmas da complexidade.** Revista Ibero-americana de Educação. ISSN: 1681- 5653 - nº. 56/1– 15/07/2011. In: Disponível em: < http://www.rieoei.org/deloslectores/3880Ahlert.pdf > acesso em 16/06/2012.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. **O processo de construção de escolas democráticas.** Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão, v. 1, nº. 1, ago./dez. 2012. http://www.fecilcam.br/educacaoelinguagens/documentos/v1n1/78-86.pdf > acesso em 16/11/2012.

BOLFER, Maura Maria Morais de Oliveira. **Reflexões sobre prática docente estudo de caso sobre formação continuada de professores universitários.** Tese. 237f. Pós Graduação em Educação. Faculdade de Ciências Humanas. Universidade Metodista de Piracicaba – SP. Disponível em: https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/LWFMJKHNXBBS.pdf > acesso em 13/11/2012.

FIGUEREDO, Márcio Xavier Bonorino. **Educação: corporeidade nos caminhos da infância**/ Márcio Xavier Bonorino Figueredo. 2. ed. Pelotas: Ed. Universitária/UFPel, 2006. 173p. Il.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** 7ª ed. São Paulo: Cortez. 2006.

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FERRAZ, M H C. de T.; FUSARI, M.F de R. **Arte na Educação Escolar.** São Paulo: Cortez, 1993. Disponível em: http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2009/anais/arquivos/0742_0311_01.pdf > acesso em 19/01/2013.

FUSARI, José Cerchi. **A educação do educador em serviço: o treinamento de professores em questão.** (Dissertação de mestrado) São Paulo: Programa História e Filosofia da Educação, PUCSP, 1988. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S141569542005000100004&script=sci_arttext> acesso em 21/01/2013.

GRACIANI, Maria Stela S. **Pedagogia social de rua: análise e sistematização de uma experiência vivida**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1997. (coleção prospectiva).

PILETTI, Claudino. **Didática geral.** São Paulo: Ática, 1995. In. Disponível em <//cev.org.br/biblioteca/metodologia-ensino-uma-analise-discurso-dos professores-educacao-fisica-grande-vitoria/> acesso em 15/11/2012.

RODRIGUES, Judite F. **Corporeidade e aprendizagem.** Publicado em 02 de fevereiro de 2009 Disponível em: < http://www.webartigos.com/artigos/corporeidadeaprendizagem/14042/#ixzz2FJgC2Uda > acesso em 22/12/2012.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Metodologia de Pesquisa. Curitiba: IESDE Brasil S.A 2006. 128p.

DANÇA: ASPECTOS LEGAIS E FORMAÇÃO SUPERIOR

HOFFMANN, Carmen Anita[1]
HOFFMANN, Norberto[2]
CORRÊA, Josiane Franken[3]

Resumo: Este estudo busca compreender os vários aspectos legais que permitiram dar à arte da dança no Brasil uma legislação com o propósito de traduzir um grau de respeitabilidade, maisespecialmente no período em que passa de sua condição amadorística para um contexto de profissionalização. Para tanto, foram utilizados como aporte ao trabalho a legislação existente, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.Foi procedida uma reflexão a respeito da atividade da dança no âmbito dos ensinos fundamental, médio e superior, com o intuito de compreender os principais fatores que culminaram para a necessidade de se criar uma legislação específica para a área e que marcam essa trajetória, institucionalizando-se em escolas, espaços formativos e universitário.

Palavras-chave:dança e educação; formação profissional; legislação.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca compreender a trajetória da dança no Brasil, especialmente no período em que passa de uma condição amadorística para um contexto de profissionalização. Através de uma reflexão a respeito da atividade da dança no âmbito dos ensinos fundamental, médio e superior, se quer compreender os principais fatores que culminaram para a necessidade de se criar uma legislação específica para a área e que marcaram essa trajetória. Dentro de um contexto de grandes diversidades culturais de um país continente, a dança – de norte a sul e de leste a oeste –, sai de um contexto de informalidade para ser estudada no viés acadêmico, institucionalizando-se em escolas e espaços formativos para, em um segundo momento, ocupar o espaço universitário. Para tanto buscou-se aporte em

[1]Doutora em História pela PUCRS (2015). Possui graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1980), contínua experiência em dança, fez a especialização em Ciência do Movimento Humano com ênfase em Dança na UNICRUZ e mestrado em História Íbero-Americana na PUCRS (2002). Professora do Curso de Dança – Licenciatura,da Universidade Federal de Pelotas. Contato: carminhalese@yahoo.com.br
[2]Mestre em Turismo pela UCS – Universidade de Caxias do Sul/RS (2004). Possui graduação em Comunicação Social pela PUC/RS (1979). Especialista em Fundamentos Teórico-Metodológicos de Ensino pela Universidade de Cruz Alta (1998). Contato: norbertohoffmann@yahoo.com.br
[3]Doutoranda e Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Especialista em Corpo e Cultura: ensino e criação pela Universidade de Caxias do Sul (2010). Graduada em Licenciatura Plena em Dança pela Universidade de Cruz Alta (2008). Professora do Curso de Dança – Licenciatura, da Universidade Federal de Pelotas. Contato: josianefranken@gmail.com

uma revisão bibliográfica com base na legislação brasileira e em autores como Barbosa (2002), Corrêa e Nascimento (2013),Strazzacappa (2012) e Velloso (2011).

Partindo do pressuposto de que a dança não é apenas uma atividade física, mas também artística,os profissionais e estudiosos da área da dança iniciaram uma mobilização em nível nacional, buscando reverter o quadro.É Vellozo (2010, p. 90), quem dá uma pista na tentativa de desvendar este imbróglio, ao afirmar que "[...] no esteio da ausência de instrumentos legais que a protegessem, a dança passou a sofrer a ameaça da perda de sua autonomia para a área da Educação Física, com a presença do CONFEF (Conselho Federal de Educação Física)".

Neste sentido, Strazzacappa (2012, p. 62), coloca que na construção do conhecimento em dança, a realidade brasileira apresenta problemas no ensino de dança e destaca alguns pontos que se associam à demanda aqui pautada:

1) A existência de leis específicas que incluem a dança como atividade obrigatória nos currículos escolares não garante o ensino da dança nas escolas.

2) A dança é historicamente a última na lista das linguagens artísticas presentes na escola. Artes visuais, música e teatro costumam anteceder a escolha pela dança.

3) O ensino da dança continua sendo possível pela ação de pessoas apaixonadas, que acreditam na dança e que reconhecem a dança como área de conhecimento, logo, como um saber essencial na formação do cidadão. [...] Aqui a palavra apaixonada não pode ser vista no sentido pejorativo, mas como dedicação, crença.

A autora propõe que se busquem soluções e caminhos no que diz respeito à diversidade da dança e que é um momento histórico importante porque a classe está se organizando, mas alerta para que se continue atento:

> Nem todas as batalhas foram ganhas e muitas ainda continuam em processo. Acreditamos na relevância dessa iniciativa [...] por possibilitar aos interessados a imersão no atual contexto da dança; por acordar os adormecidos; por incitar os despercebidos e estimular os empenhados que acreditam na dança e na sua importância para a educação (STRAZZACAPPA, 2012, p. 124).

LEGISLAÇÃO DA DANÇA NO BRASIL

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 5692/71, que institui a obrigatoriedade do ensino da arte na rede pública de ensino, com a inclusão no currículo da Educação Artística, a arte passa a ser considerada uma "atividade educativa" e não uma disciplina, iniciou-se um movimento destinado à

formação de professores que suprissem essa demanda. No entanto, à época, os cursos buscavam ofertar um profissional de educação que preenchesse sozinho as quatro linguagens da área de Artes: música, teatro, dança e artes plásticas, o que se mostrou de certa forma inoperante e desastroso. A propósito, Barbosa (2002, p. 40), observa que realmente "[...] implantou-se os cursos de Licenciatura Curta, com duração de dois (2) anos e conteúdos polivalentes e concomitantes: Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança". Há de se convir que apenas doisanos de formação paracumprir/abranger as quatro linguagens artísticas eram insuficientes para um bom desempenho do professor em sala de aula. A mesma autora aponta ainda que

> Na década de 1980, o fracasso dessas licenciaturas curtas e da própria polivalência foi amplamente discutido pelos professores em seus encontros e associações e os cursos buscaram reformular seus currículos se adequando às demandas daquele momento. Os cursos de licenciatura em Arte no Brasil vêm, ao longo de sua curta história, caminhando a reboque daspolíticas educacionais implantadas,tentandoconjugar estas exigências com as necessidades dos professores. O quadro que se apresenta hoje não é diferente (BARBOSA, 2002, p. 154).

Durante a vigência da LDB nº 5692/71, que reformulou o ensino de 1º e 2º graus no Brasil, mesmo assim a Arte passou a ser considerada como um importante fator experimental de sensibilização e como conhecimento genérico mas, contraditoriamente, conforme ressaltam os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN 2000 – Artes, deixou de ser valorizada como conhecimento humano, histórico e importante na educação escolar. Nos estabelecimentos de ensino, por sua vez, passa a ser entendida como mera proposição de atividades artísticas, desconectadas de um projeto coletivo de educação. Tal perspectiva sugeria que os professores atendessem todas as linguagens artísticas (mesmo aquelas para as quais não se formaram) com um sentido de prática polivalente, em detrimento de sua capacitação e aprimoramento profissional (PCN 2000 – Artes, p. 47).

Por quase duas décadas – entre 1980 e 1990 – tal prática fez com que muitas escolas de Ensino Médio apresentassem um mínimo de atividades artísticas em seus currículos, em todas as quatro linguagens sugeridas: música, artes visuais/plásticas, dança e teatro. Para buscar uma solução ao problema instalado, por volta de 1982 iniciou-se um movimento encabeçado pelas Associações de Arte-Educadores de diversos Estados da Federação, composto por professores licenciados, educadores e artistas que atuavam nas quatro grandes áreas da Arte. Ainda em conformidade com os PCN 2000 – Artes, nessa mesma época, outro fator de mudança ocorreu com as modificações e "[...] os novos posicionamentos sobre o ensino e o aprendizado de arte, bem como os direcionamentos e fundamentações que passaram a alicerçar programas de pós-graduação em arte-educação e a

difundir-se no país a partir da década de 80, iniciando-se pela Universidade de São Paulo" (PCN 2000 – Artes, p. 47).

O mesmo documento, à página 47, ressalta que as questões referentes aos cursos de Arte, nas suas mais diversas linguagens artísticas, da pré-escola até as universidades, incluindo aí a formação de profissionais da educação que trabalham com Arte, entre estes os licenciados, os pesquisadores, os pedagogos coordenadores de escolas e de professores de Arte, entre outros, passaram a ser discutidas em Congressos Nacionais e Internacionais sobre Arte e Educação, organizados pelas Universidades e pela Federação Nacional de Arte-Educadores do Brasil – FAEB, criada em 1987.

Quem produz Arte parte de um princípio elaborativo de ideias que são criadas e percebidas esteticamente de forma sensível e imaginativa, a partir de suas experiências e de seu conhecimento de mundo. Tais processos, do produzir artístico, mentalmente complexos e enraizados nos contextos socioculturais, fazem parte do produto Arte que poderá ou não ser comunicado e apreciado por outras pessoas. Esse conhecimento, essa sabedoria de expor sensibilidades e ideias estéticasna obradearte, conformeomesmo documento, "[...]éaprendida pelo produtor de arte ao longo de suas relações interpessoais, intergrupais e na diversidade sociocultural em que vive" (PCN 2000 – Artes, p. 48).

Com base nesses pressupostos, é possível afirmar que a atividade artística é reflexo do conteúdo sociocultural, econômico e político de seu tempo, onde o olhar histórico sobre a arte vem sendo acrescido de outras questões bastante interessantes. Se é verdade que o campo artístico nos revela valores, costumes, crenças e modos de agir das sociedades humanas, o ensinar Arte na escola faz com que este olhar histórico se manifeste junto aos alunos. Basta ver que existem formas que detectam vários conjuntos de evidências perceptíveis nas obras artísticas, fazendo com que o intérprete se esforce na tarefa de relacionar estes vestígios com algum traço do período em que essas foram concebidas. A partir dessa ação, a Arte, como conhecimento, passa a ser interpretada com um olhar histórico, que se empenha em decifrar aquilo que o artista disse através da obra. Conforme o PCN 2000 – Artes,

> É nas relações socioculturais – dentre elas as vividas na educação escolar – que praticamos e aprendemos esses saberes [...] de saberes culturais e contextualizados referentes ao conhecer e comunicar arte e seus códigos [...] sobre as elaborações estéticas presentes nos produtos artísticos de música, artes visuais, dança, teatro, artes audiovisuais e sobre a apreciação desses produtos artísticos nas diferentes linguagens [...] com isso ampliando os saberes sobre produção, apreciação e história expressas em música,

> artes visuais, dança, teatro e também artes audiovisuais. (BRASIL, MEC, PCN 2000 – Artes, p. 48).

Em seu subtítulo “Teoria e prática em Arte nas escolas brasileiras”, os PCNs de 1977, já observavam que

> A questão central do ensino de Arte no Brasil diz respeito a um enorme descompasso entre a produção teórica, que tem um trajeto de constantes perguntas e formulações, e o acesso dos professores a essa produção, que é dificultado pela fragilidade de sua formação, pela pequena quantidade de livros editados sobre o assunto, sem falar nas inúmeras visões preconcebidas que reduzem a atividade artística na escola a um verniz de superfície, que visa as comemorações de datas cívicas e enfeitar o cotidiano escolar (BRASIL. MEC, Parâmetros Curriculares Nacionais, 1977, p. 25).

Acrescenta, ainda, em sua página 49, que “Um dos objetivos educacionais da dança é a compreensão da estrutura e do funcionamento corporal e a investigação do movimento humano”, e indica:

> Esses conhecimentos devem ser articulados com a percepção do espaço, peso e tempo. A dança é uma forma de integração e expressão tanto individual quanto coletiva, em que o aluno exercita a atenção, a percepção, a colaboração e a solidariedade. A dança é também uma fonte de comunicação e de criação informada nas culturas. Como atividade lúdica a dança permite a experimentaçãoe a criação, no exercício da espontaneidade. Contribui também para o desenvolvimento da criança no que se refere à consciência e à construção de sua imagem corporal, aspectos que são fundamentais para seu crescimento individual e sua consciência social (BRASIL, MEC, PCNs 1977, p. 49).

Assim, a dança como é proposta pela área da Arte, tem como propósito o desenvolvimento integrado do aluno, uma vez que a experiência motora permite observar e analisar as ações humanas propiciando um expressivo desenvolvimento que é a base da criação estética através de elementos materiais – sua matéria-prima. Estes, por sua vez, têm, no caso da dança, sua materialidade concreta expressa nos gestos e no jogo cênico (composição coreográfica), propiciando diferentes resultados a cada movimento. Estes, por sua vez, delineiam, através de um processo de seleção, uma perspectiva histórica tanto estética como comunicacional. Tal processo, pode-se afirmar com relativa segurança, faz da dança uma área de conhecimento distinta das demais áreas das linguagens artísticas, onde tem seus aspectos subdivididos em quatro grandes eixos: a dança na expressão e na comunicação humana; a dança como manifestação coletiva; a dança como produto cultural; e a dança como apreciação estética (PCNs de 1977, p. 51-52). Apesar de esforços perpetrados por alguns professores, na prática infelizmente não tem sido assim.

Quase 20 anos depois, por força da Carta Magna de 1988, uma nova LDB, de nº 9394/96, passa a reconhecer a Arte como uma disciplina curricular obrigatória, com conteúdos específicos, equiparando-se com qualquer outra área do conhecimento. Conforme consta do texto da edição dos novos Parâmetros Curriculares Nacionais 2000 – Arte,

> [...] os assuntos e as atividades de aprender arte, propostos no Ensino Médio, precisam ser cuidadosamente escolhidos, no sentido de possibilitar aos jovens o exercício de colaboração artística e estética com outras pessoas com as quais convivem, com a sua cultura e com o patrimônio artístico da humanidade (BRASIL, MEC, PCN 2000 – Artes, p. 50).

Na área da Arte, pela praticidade que a caracteriza, a dança insere-se como uma atividade profissional que abrange uma gama considerável de funções, fazendocom que não fique restrita ao espaço do Bacharelado, da Licenciatura ou do Tecnólogo como opção formativa de nível superior. Isso porque, ano após ano, a formação dos profissionais da dança acontece através do ensino não formal, via cursos livres, academias ou grupos de dança, estes fomentadores de novos artistas, bailarinos, coreógrafos, ensaiadores, iluminadores, produtores cênicos, etc. (CORRÊA & NASCIMENTO, 2013, p. 55). Daí a preocupação, conforme as mesmas autoras, de haver "[...] regulamentação desse exercício que se dá de maneira prioritariamente prática na profissão de artista." A propósito, a Lei nº 6533, de maio de 1978, quedisciplinaoexercício das profissões deArtistase de Técnico emEspetáculos de Diversões diz, em seu Artigo 2º, inciso I, que "Artista é o profissional que cria, interpreta ou executa obra de caráter cultural de qualquer natureza para efeito de exibição ou divulgação pública, através de meios de comunicação de massa ou em locais onde se realizam espetáculos de diversão pública" (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, Portal da Casa Civil, 1978).

Com a aprovação do Plano Nacional de Cultura – PNC, instituído pela Lei nº 12343, de 2 de dezembro de 2010, de acordo com seu artigo 2º, o ensino da arte ganha novo alento no contexto cultural da área de ensino, conforme observa-se em seu inciso V: "universalizar o acesso à arte e à cultura;" e inciso VI: "estimular a presença da arte e da cultura no ambiente educacional;", (BRASIL, MEC, Diário Oficial da União - Seção 1 - 3/12/2010, Página 1 - Publicação Original).

O Plano Nacional de Cultura, em seu Anexo que aborda as Diretrizes, Estratégias e Ações, Capítulo II, que trata da Diversidade – Estratégias e Ações, item 2.1.2, prevê

> Criar políticas de transmissão dos saberes e fazeres das culturas populares e tradicionais, por meio de mecanismos como o reconhecimento formal dos mestres populares, leis específicas,

> bolsas de auxílio, integração com o sistema de ensino formal, criação de instituições públicas de educação e cultura que valorizem esses saberes e fazeres, criação de oficinas e escolas itinerantes, estudos e sistematização de pedagogias e dinamização e circulação dos seus saberes no contexto em que atuam.

Por sua vez, o item 3.3.2 preconiza

> Garantir a criação, manutenção e expansão da rede de universidades públicas, desenvolvendo políticas públicas e a articulação com as pró-reitorias de cultura e extensão, para os equipamentos culturais universitários, os laboratórios de criação artística e experimentação tecnológica, os cursos e carreiras que formam criadores e interagem com o campo cultural e artístico, principalmente nas universidades públicas e centros de formação técnica e profissionalizante.

Antes mesmo do advento do Plano Nacional de Cultura, o Parecer CNE/CEB nº 22/2005, homologado em despacho do Ministro da Educação e publicado no Diário Oficial da União – DOU, de 23/12/2005, retifica o termo que designa a área de conhecimento "Educação Artística" pela designação: "Arte, com base na formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro", conforme consta o processo nº 23001.000167/2005-89. Conforme o referido documento,

> A retificação da denominação "Educação Artística" por "Arte" está na linha de compreensão do Parecer e da Resolução, define melhor a noção de área de conhecimento, fica em consonância comaLDBe permite às redes públicas, no âmbito de sua autonomia, receber, indistintamente, em concursos públicos licenciados em Educação Artística, em Arte ou em quaisquer linguagens específicas, Artes Visuais e Plásticas, Artes Cênicas ou Teatro, Música e Dança, que utilizarão os seus conhecimentos específicos, com a finalidade de atingirem os objetivos preconizados pela legislação em vigor para o Ensino Fundamental e, de modo mais direto, o objetivo do ensino da arte, que é "promover o desenvolvimento cultural dos alunos" (Parecer CNE/CEB nº 22/2005).

A denominação Educação Artística, ao ser substituída por "Ensino da Arte", sedimentou o caminho para se identificar a área por "Arte", não mais entendida como uma atividade, um mero "fazer por fazer", mas como uma forma de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões aqui colocadas têm por objetivo buscar compreender e entender os caminhos que levam ao processo de legitimação e consolidação no campo da dança, dentro de um contexto existente ainda composto por grandes diversidades.

Também procurou-se refletir sobre a necessidade de aprimoramento das da legislação com relação às práticas educativas, destacando a importância do

licenciado em dança junto ao ensino fundamental e médio das escolas públicas e privadas.

Procurou-se, ainda, dar conta da revisão da legislação, tanto para contemplar o profissional que se constrói com a sua prática cotidiana, quanto ao que busca formação pelo viés acadêmico.

Tais reflexões se fazem necessárias, pois têm por objetivo sintetizar e dar luz aos procedimentos adotados na conformação e construção dos cursos superiores de dança, contemplando e ampliando as graduações (bacharelado e licenciatura plena), especializações, mestrados e doutorados na área em todo o país.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte, 2000**. Brasília: DF, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, 1977. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf> Acessado em: 24, dez, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Parecer CNE/CEB nº 22/2005, publicado no **Diário Oficial da União**, de 23/12/2005.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Diário Oficial da União - Seção 1 - 3/12/2010, Página 1** - Publicação Original.

BRASIL, Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB nº 5692/71.

CORRÊA, Josiane Franken& NASCIMENTO, Flávia Marchi. Ensino da dança no Rio Grande do Sul: um breve panorama. **Conceição / Conception**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena. v.1/nº 3 – Dez/2013. Unicamp. Campinas, SP, 2013.

STRAZZACAPPA, Márcia. A dança e a formação do artista. In: **Entre a Arte e a Docência**: a formação do artista da dança. STRAZZACAPPA, M. & MORANDI, C. (orgs.). 4ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

VELLOSO, Marila. **Dança e política: organizações civis na construção de políticas públicas.** 2011. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Universidade Federal da Bahia (UFBA/BA), Salvador, 2011.

Enviar para:

seminariointernacionalufpel@gmail.com

DO COLETIVO AO INTERIOR: Experiências de ensino em dança na escola

ALLEMAND, Débora Souto[1]
HOFFMANN, Carmen Anita[2]

Resumo: Este artigo é fruto de reflexões acerca da experiência de estágio em dança nas séries finais no Colégio Municipal Pelotense. O trabalho foi realizado de abril a julho de 2015 na turma 8ªA, utilizando o tema "Do Coletivo ao Interior", relacionando espaço e corpo e com o intuito de estabelecer relações entre professora e alunos a partir do seu contexto de vida. A escrita analisa criticamente as atividades desenvolvidas em sala de aula, tecendo sobre os objetivos iniciais, a metodologia utilizada, os conteúdos estudados e a forma de avaliação.

Palavras-chave: Dança, estágio, corpo-espaço.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem a função de relatar sobre o Estágio em Dança II, comentando-o e analisando-o sob o ponto de vista teórico e metodológico. O estágio foi realizado junto à turma 8ªA do Colégio Municipal Pelotense, na cidade de Pelotas/RS entre os meses de abril e julho de 2015.

O trabalho teve como objetivos para a estagiária experimentar metodologias de ensino de dança na escola, baseado nas leituras e teorias aprendidas durante o curso de Dança-Licenciatura UFPel. E, para os alunos do CMP, teve o objetivo de experimentar a linguagem da dança a partir da percepção do espaço do aluno em relação a seu entorno.

Foram realizadas diversas atividades de dança dentro e fora da escola, com a intenção de fazer com que os alunos ampliassem sua percepção sobre dança e desmistificassem a questão do movimento do corpo. A temática proposta, que relacionou espaço e corpo, teve o intuito de estabelecer relações entre professora e alunos a partir do seu contexto de vida.

A metodologia trabalhada nas aulas se deu principalmente através de dicas verbais e imagem mental, trabalhando com jogos de atenção, sensibilização e improvisação a partir do espaço. E foram abordados os três eixos sugeridos nos PCNs: produzir, apreciar e contextualizar a arte da dança (BRASIL, 1997).

Este texto está organizado da seguinte forma:

Conta com um desenvolvimento, que discorre sobre a Escola onde o estágio foi realizado e a turma 8ªA; analisa as atividades desenvolvidas durante as aulas, mencionando a temática trabalhada, os objetivos atingidos, a metodologia escolhida, os conteúdos estudados e a forma em que os alunos foram avaliados; e tece relações entre as teorias metodológicas estudadas confrontadas com a prática em sala de aula.

Após isso, são tecidas conclusões acerca da experiência de estágio.

[1] É Arquiteta e Urbanista, mestranda em Arquitetura e Urbanismo no PROGRAU UFPel e graduanda em Dança Licenciatura na UFPel. E-mail: deborallemand@hotmail.com

[2] É Arquiteta e Urbanista, Especialista em Ciência do Movimento Humano com ênfase em Dança, Mestre em História Íbero-Americana e Doutora em História. Professora efetiva do curso de Dança Licenciatura da UFPel. E-mail: carminhalese@yahoo.com.br

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Colégio Municipal Pelotense – Turma 8ªA

O Colégio Municipal Pelotense é um local onde o ensino de arte sempre esteve presente, incluindo a dança como projeto não formal. Na grade curricular de todos os anos do Ensino Fundamental e Médio, estão incluídas as disciplinas de música e artes visuais (chamada somente de Artes), o que faz com que os alunos, os professores de outras disciplinas e a administração da escola sejam mais abertos a receber propostas de artes com metodologias diferentes das tradicionais.

Na Proposta Pedagógica de Estágio, a turma com que eu trabalharia seria a 8ªD, o que foi modificado, em virtude de a escola estar, na etapa de início do estágio, reformulando a grade de horários das disciplinas. Mas eu já havia realizado uma observação na 8ªA, justamente por motivo da troca de horários, o que facilitou na pequena mudança de estratégia para com a turma definitiva. As duas turmas são muito diferentes, como relatado na Proposta Pedagógica, e que será aqui novamente analisado.

A turma 8ªD é uma turma com menor número de alunos e com idade entre 14 e 15 anos, são mais maduros se comparados à 8ªA e, confirmou-se com aquela turma, a ideia de que a escola é um lugar “chato”, que está atrasado em relação ao mundo de informações que a contemporaneidade tecnológica nos traz. Esses alunos, na minha apreensão, estão naquele espaço porque é necessário para atingir certo nível de escolaridade e estão ali somente esperando a aula acabar para libertar-se da “prisão corporal” que é a escola. Os alunos da 8ªD são quietos e “racionais”, sonho da maioria dos professores, mas não dos professores de dança.

Em contraponto a isto, a 8ªA é uma turma mais inquieta, barulhenta e imatura, mas que, ao mesmo tempo, é crítica em relação aos temas trabalhados em aula, expõe suas opiniões e é questionadora (figura 1). Uma turma, por um lado, mais desafiadora de trabalhar que a 8ªD e, por outro, mais gratificante. Alunos de 13 anos, em geral, e que estão despertando para as mudanças de seu corpo, ou seja, para as mudanças de si. Por vezes envergonhados nessa descoberta e, por vezes, mais libertos da *caixa racional* que em geral é a escola, como sugere Marques (1997, p. 21):

> Nossa escola formal está fundada em valores que há séculos têm valorizado o conhecimento analítico /descritivo/linear em detrimento do conhecimento sintético/sistêmico/corporal/intuitivo.

Figura 1: Turma 8ªA em atividade no pátio da escola.



Foto: Carmen Hoffmann, 2015.

Ainda que no Colégio Pelotense perceba-se uma metodologia de ensino mais aberta, que aposta na arte e nos esportes como projetos de educação e confia aos professores liberdade nas suas escolhas metodológicas. Entretanto, somente o espaço físico da escola, com as classes em fila, uma atrás da outra, já se mostra racional, funcional e individualista, o que reflete na metodologia de ensino da maioria dos professores e que acaba por formar sujeitos com pequena capacidade de crítica e de olhar o outro, além da dificuldade de olhar para si mesmo como um sujeito corporificado.

Todavia, a escola dispõe de sala de dança, com espelhos, barras, equipamento de som, equipamento de projeção e computador, que sempre pôde ser utilizado por mim com facilidade. Isso aumenta as possibilidades metodológicas agregando tecnologia às aulas, algo que penso ser fundamental no ensino hoje. Principalmente na questão da apreciação em dança como forma de iniciar o trabalho do estágio, proporcionando conhecimento da diversidade que a dança abarca, a projeção de vídeos de dança para a turma foi fundamental.

Atividades desenvolvidas

Dentro da **temática** do estágio, “Do Coletivo ao Interior”, uma das primeiras atividades concretizadas com os alunos da 8ªA foi a Oficina de Dança Folclórica, realizada na Bibliotheca Pública de Pelotas na Semana de Comemoração ao Dia Internacional da Dança. Inicialmente, a saída da escola e ida a um espaço novo, onde a maioria dos alunos nunca tinha estado anteriormente, possibilitou que os alunos se desacomodassem para as novas descobertas que a dança proporcionaria a eles. Os alunos participaram de duas atividades durante a tarde: a oficina de dança folclórica e a mesa redonda sobre dança na escola (figura 2).

Figura 2: Atividades realizadas no Evento em Comemoração ao Dia Internacional da Dança, com participação da 8ªA, Bibliotheca Pública Pelotense.



Foto: Denilson Cosseres, 2015.

A oficina, por ser o primeiro contato com a dança de forma prática, causou certa resistência aos alunos, que, logo em seguida, participaram e divertiram-se com a atividade. E na mesa redonda, a maioria participou ativamente, falando e dando opiniões sobre dança na escola. Creio que nas duas atividades as propostas foram saber a opinião e acolher sugestões dos alunos, o que fez com que eles se sentissem mais aptos para falar, desmistificando a ideia de que dança é algo virtuoso.

Além disso, as propostas fizeram com que eles percebessem que já fazem

movimentos todos os dias, o que traz a dança mais para dentro da sua realidade. Entendo que a horizontalidade das atividades e a questão de eu ter participado junto com os alunos na oficina foi importante para fortalecer um espaço aberto de discussão, que seguiu durante todo o estágio.

A proposta inicial do trabalho com a turma foi fazer com que eles percebessem os movimentos que fazem durante seu dia-a-dia através de uma avaliação, que foi um vídeo dos espaços por onde eles passavam. Isso me possibilitou conhecer um pouco mais do que os alunos fazem e onde vivem e facilitou que eles percebessem quais são as movimentações que fazem em seu cotidiano, através dos espaços por onde percorrem.

Esta avaliação e as outras atividades propostas durante as 28 horas do estágio, atingiram o **objetivo** geral da proposta pedagógica, que era fazer com que os alunos experimentassem a linguagem da dança a partir da percepção de seu corpo-espaço em relação a seu entorno. Os objetivos específicos tiveram muita pretensão e alguns deles não foram alcançados, pela questão de o trabalho com a dança na turma ser novidade. No entanto, os objetivos alcançados foram: conhecer uma nova linguagem artística – a dança; e estimular o olhar crítico em relação ao seu entorno e lugar onde vive. Que considero como conquistas do estágio.

A **metodologia** das aulas se deu principalmente através de dicas verbais e imagem mental, trabalhando com jogos de atenção, sensibilização e improvisação a partir do espaço. Em algumas aulas foi passado um alongamento, onde eu demonstrava o movimento e logo em seguida dava dicas do funcionamento do exercício, que partes do corpo envolviam e onde tinha de alongar. Foram abordados os três eixos sugeridos nos PCNs: produzir, apreciar e contextualizar a arte da dança (BRASIL, 1997). A produção artística se deu de forma individual e em grupos, a apreciação se deu principalmente com a utilização de vídeos e a contextualização foi o que a temática escolhida buscou alinhavar.

Os **conteúdos** de dança trabalhados com os alunos foram: a consciência corporal, de forma muito breve, principalmente nos alongamentos; a experimentação e sensibilização corporal a partir da relação com diferentes espaços; e a improvisação a partir do espaço, com o intuito de compreender-se como em relação constante com o espaço e os outros. Foram selecionados esses conteúdos, que fazem parte da temática geral do estágio, por serem de domínio da professora e, também, por serem suficientemente flexíveis para uma proposta inicial de dança com aqueles alunos com quem foi realizado o trabalho.

Os alunos foram **avaliados** pela participação em aula e se estavam dispostos a fazer as atividades, se estavam com roupa adequada e não dispersavam da atividade sugerida pela professora. Além disso, foram trabalhados como avaliação, dois vídeos de dança onde os alunos responderam algumas perguntas, com o objetivo de que eles ampliassem seu vocabulário de dança e percebessem alguns elementos importantes que a dança envolve, como o cenário, o figurino e a configuração espacial da obra, além do tipo de movimentação feita pelos bailarinos. A avaliação da participação não foi levada a sério pela maioria dos alunos, que muitas vezes seguiram não fazendo as atividades com dedicação e, principalmente, não iam com roupa adequada para as aulas. Já a avaliação do questionário sobre os vídeos, foi realizada pelos alunos sem muitas dúvidas, imagino que por estarem mais acostumados com esse tipo de avaliação.

As principais **avaliações** do estágio foram o trabalho dos vídeos, comentado acima, onde os alunos tinham de filmar os espaços por onde passavam e o que faziam no seu dia-a-dia e o trabalho das fotos, onde os alunos deveriam compor

com os corpos e o espaço e fotografar. A avaliação dos vídeos, apesar de ser uma linguagem bem próxima dos alunos, gerou certa confusão e tive de explicar o trabalho diversas vezes e estender o prazo de envio. Ainda assim, muitos alunos não se dedicaram ao trabalho, fazendo "só por fazer". Talvez isso tenha ocorrido por, novamente, não estarem acostumados com esse tipo de avaliação e acreditando que, sendo algo corriqueiro, poderia ser feito sem dedicação.

O **cronograma** apresentado na Proposta Pedagógica foi modificado, pois não conseguimos chegar à criação de performances e ficamos somente em experimentações diversas, mas que também atingiram os objetivos da proposta. Em relação à parte teórica que seria apresentada aos alunos, cedi aos pedidos dos alunos de "não copiar" e entendi que a aula de dança é uma forma de gerar conhecimento através da experiência e não da mesma forma que as outras disciplinas e, aliado à falta de tempo, optei por não entrar no conteúdo histórico da dança pós-moderna. Entretanto, creio que parte do conteúdo foi apresentado em aula durante os diferentes vídeos que foram projetados e das discussões acerca de dança, arte, espaço e sociedade.

Temática e Metodologia como modo de compreender o mundo

"Do Coletivo ao Interior" foi a temática escolhida para guiar o processo do estágio na 8ªA do Colégio Pelotense, onde propunha-se que os alunos observassem seu próprio contexto para serem capazes de conhecer a si mesmos. Olhar os espaços onde vivem foi a proposta inicial para articular a dança à vida dos alunos e, com isso, abordar os conteúdos de dança adequados à faixa etária de 13 anos. Buscou-se também trabalhar em diferentes espaços da escola, como a sala de dança e os pátios ("bolha" e pátio aberto), com o intuito de compreender como nosso corpo se organiza nos diferentes espaços.

A proposta temática soma-se à ideia de que corpo e espaço estão em troca permanente e transformam-se um em relação ao outro, compreendendo essas instâncias como Corpo-Espaço, um lugar de fluidez das fronteiras (MIRANDA, 2008). É assim também meu conceito de "conhecimento", um espaço fluido, o espaço do entre. O conhecimento não está no professor, que o repassa para o aluno, mas está na relação criada entre professor e aluno e é construído conjuntamente no momento presente.

Entendo que estamos na escola, enquanto professores, para formar sujeitos capazes de criticar, de se expressar e, principalmente, que sejam capazes de analisar a própria vida e mundo em que se estão inseridos e creio que isso foi possível, se não construir, ao menos iniciar um processo de desconstrução de conceitos pré-definidos e criação de novos conceitos de mundo. Creio que os alunos não tenham alcançado conscientemente a proposta de ampliar sua visão de mundo, entendendo que ela passa obrigatoriamente pelo corpo. No entanto, não acredito que o conhecimento da dança tenha que ser sempre transformado em racional, penso que o conhecimento através da experiência irá reverberar na vida dos alunos em algum momento.

Retomando as bases teóricas e conceituais sobre metodologia, percebi que minha proposta nesse estágio encaixou-se no princípio da Pedagogia Relacional, proposta por Becker (2008 apud FRANKEN; MARTINS, 2012). Essa pedagogia busca o equilíbrio entre um professor diretivo, que "transmite" o conhecimento ao aluno, e um professor muito liberal. Na pedagogia relacional, entende-se que o professor é um facilitador, que promove condições para a construção do

conhecimento. Além disso, o conhecimento é construído na vivência, na experiência do aluno em relação ao conteúdo.

Penso ter sido uma professora à espreita para perceber oportunidades nas situações relacionais de aula (FRANKEN; MARTINS, 2012) e, com isso, construir conhecimento coletivamente. Foi nessa espreita que os alunos revelaram que qualquer tipo de conhecimento que adviesse de outras formas que não a tradicional (sentado na cadeira copiando do quadro), seria melhor. E foi nessa ideia que se apostou durante o estágio, no conhecimento direto de dança (MARQUES, 1997), baseado na experimentação corporal e instigando o aluno a refletir sobre o que era feito.

Tenho consciência de que a Metodologia utilizada em sala de aula carrega as crenças, conceitos, ideias e visão de mundo da professora (MARQUES, 2003) e, por isso, considero ser importante apresentá-las aqui. As minhas crenças, hoje, têm muita relação com o ensino que tive no curso de Dança-Licenciatura. Penso que nós, alunos, passamos por grandes transformações enquanto sujeitos, à medida que os professores chegavam até nós e cada um, com sua nova metodologia e modo de enxergar a dança, nos transformavam.

Acredito que esse tempo de maturação e aprendizado nessa graduação foi fundamental na minha constituição enquanto professora e, consequentemente, no modo como hoje eu escolho ensinar os meus alunos. Escolho não, pois sigo o caminho que acredito, que sou, e minha metodologia é consequência do meu modo de ser, pensar e agir no mundo. Então, sigo os passos de Isabel Marques em seu texto “Metodologia para o ensino de dança: luxo ou necessidade?” (2003) e apresento brevemente meu modo de entender corpo, dança e educação.

Entendo **corpo** não como um instrumento, mas como o próprio sujeito. Não como uma entidade separada da mente, mas como um corpo que pensa e que cria a partir da relação que estabelece com o meio em que interage: corpo-sujeito-espaço. Entretanto, creio que os alunos não tenham entendido realmente o que é construir conhecimento a partir do corpo, pois na nossa sociedade o corpo ainda é visto como o lugar do pecado e do irracional, em contraposição às atividades mentais. Para eles, as disciplinas de dança e educação física são os momentos de lazer dentro da escola e, por isso, muitas vezes não se sentem “obrigados” a fazer as atividades propostas, porque se é lazer, se é corpo e não mente não é necessário fazer.

Novamente o dualismo corpo-mente bate na porta da sala de aula e das nossas vidas enquanto professores de dança, que, por vezes, repetimos esse discurso e reproduzimos dança somente como cópia e execução de movimento. Que também é, mas na minha concepção, principalmente na escola, **dança** deve ser criação e transformação. A Dança na escola deve ser primariamente, em minha opinião, um lugar que proporcione desenvolver a potencialidade criativa dos alunos. Não entendo com isso, que deva ser um lugar de liberdade total, mas que o professor seja um orientador nos exercícios, onde cada aluno possa traçar seu caminho.

Com isso, os procedimentos metodológicos utilizados foram as “dicas verbais” e a “imagem mental”, como sugerem Spessato e Valentini (2013). As dicas verbais, conforme foi proposto inicialmente, serviram como guia facilitador na aprendizagem, onde o essencial era a qualidade do movimento e a tarefa a ser executada, em detrimento da forma do movimento. Buscou-se utilizar dicas que fizessem sentido naquele contexto. Enquanto que as imagens mentais foram utilizadas principalmente para auxiliar na execução de movimentos, como no alongamento.

Educação, assim, é experimentação e relação, é articulação de conceitos e

construção de conhecimento entre aluno e professor ou entre aluno e aluno. Por isso, creio que dança é educação, porque faz pensar enquanto experiência direta, experiência vivenciada no corpo, não uma sabedoria que vem de fora para dentro. De tal modo, a dança passa a ser uma (in)disciplina mais próxima da realidade dos alunos, pois utiliza o material que eles já conhecem, utiliza o corpo-sujeito, através do movimento, como forma de compreender, criticar e recriar o mundo que somos e que fazemos todos os dias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constato que a dança, no Colégio Pelotense e na turma 8ªA foi muito bem recebida e teve saldo positivo para os dois lados. Creio que a escola, com histórico de arte no currículo, deu suporte para a realização do estágio da melhor forma possível, confiando no trabalho dos alunos do curso de Dança. É impossível não comentar que me senti em casa, porque realmente o Pelotense é minha casa desde criança e talvez isso tenha facilitado no relacionamento com a direção, professores e funcionários da escola.

Confesso ter sido mais fácil do que imaginava no início do semestre, pois nunca havia trabalhado com alunos de 13 anos e pensei que o trabalho seria mais difícil, por ser uma faixa etária de transição entre a fase infantil e a fase adulta. Esperava alunos mais rebeldes e uma rejeição maior em explorar o conhecimento do corpo, sendo essa fase um momento de transformação hormonal e formação de subjetividades. Fui surpreendida, pois os alunos se mostraram abertos a esse novo tipo de conhecimento e, com raras exceções, participaram e divertiram-se nas aulas, algo que considero importante (figura 3).

Figura 3: Turma 8ªA acompanhadas da professora-estagiária Débora Allemand e da professora-orientadora Carmen Hoffmann.



Fonte: da autora, 2015.

Dessa forma, considero ter acertado na temática escolhida para trabalhar no estágio, ainda que não exista certo nem errado. Mas, neste caso, o tema “Do Coletivo ao Interior” funcionou, de forma que foi possível fazer os alunos experimentarem um pouco das relações entre corpo e espaço, sem desvincular as atividades que foram feitas em aula de seus contextos. Creio ter conseguido facilitar aos alunos na descoberta da sensibilidade, da criatividade e da crítica em relação à sua forma de vida, mesmo que em pequena escala.

As conversas na aula de Estágio 2 com as colegas e a professora, como momentos de troca e suporte para as dificuldades que surgiam no caminho, também serviram para auxiliar na reflexão sobre minha proposta pedagógica e forma de lidar com as problemáticas de sala de aula. Minha vivência enquanto bailarina durante toda minha vida e minha constituição enquanto artista durante a graduação, também serviram para me tranquilizar durante a experiência de estágio, já que eu estava ciente de que tinha bagagem suficiente para "segurar" esse estágio, apesar do receio do novo, como é normal em todos "começos" de experiências.

Assim, considero que o estágio foi um espaço de importante redescoberta para mim enquanto professora-sujeito, um espaço onde foi possível me encontrar. Penso que minha segurança foi acreditar que o que eu estava fazendo era apenas parte do que sou e que a metodologia adotada foi realmente baseada naquilo que acredito enquanto dança, arte, educação e vida. Por fim, finalizo o Estágio 2 certa de que agi de forma responsável com os alunos e de que aprendi mais do que ensinei.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte.** Brasília, MEC/SEF, 1997.

FRANKEN, Josiane Gisela; MARTINS, Iassanã. **Modelos Pedagógicos e a Dança na Escola.** In: Anais do II Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança – ANDA. 2012.

MARQUES, Isabel. **Dançando na Escola**. In: Revista Motriz, vol. 3, n. 1. p. 20-28, 1997.

MARQUES, Isabel. **Metodologia para o Ensino de Dança: Luxo ou Necessidade?.** In: Lições de Dança 4. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2003.

MIRANDA, Regina. **Corpo-espaço:** aspectos de uma geofilosofia do movimento. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008.

SPESSATO, Bárbara; VALENTINI, Nadia. **Estratégias de Ensino nas Aulas de Dança:** demonstração, dicas verbais e imagem mental. In: Revista Educação Física/UEM, vol. 24, n. 3, p. 475-487, 2013.

Identidades na comunidade: As implicações do fazer teatral na construção identitária da comunidade de Monte Bonito

CARVALHO, Diego Fogassi[1]

Resumo:
Com uma analise do trabalho desenvolvido no ano de 2013 na comunidade de Monte Bonito, 9º distrito de Pelotas, o artigo busca compreender as implicações que a prática teatral resultou na construção da percepção da identidade. Como o trabalho desenvolvido ao longo do ano nas oficinas teatrais culminou na produção de um pequeno curta, em conjunto com a disciplina de história, que resgatasse as lendas do distrito, permitindo que a comunidade pudesse enxergar-se e ter consciência da sua importância.

Palavras-chave: teatro; identidade; pedagogia teatral;

INTRODUÇÃO

Neste artigo, gostaria de apresentar e avaliar o trabalho desenvolvido ao longo do ano de 2013 no distrito de Monte Bonito, especificamente na escola João da Silva Silveiro, escola da zona rural de Pelotas, e as implicações obtidas pelo mesmo. Usando como ponto de referência a obra da professora Márcia Pompeo Nogueira, “teatro em comunidade: dialogando com Brecht e Freire” (2007), busca-se traçar também um paralelo entre a experiência estudada pela autora e confrontá-la com a realidade da comunidade de Monte Bonito. Dessa forma, visa-se usar Brecht, Freire e outros autores para poder contextualizar essa busca em fomentar uma autonomia artística com os alunos. Durante o processo trabalhado com os alunos, foram buscados meios de permitir que eles pudessem resgatar a história da sua comunidade de forma lúdica e confrontá-la, para que assim criassem, por meio da linguagem teatral e audiovisual, uma autonomia artística e identitária da comunidade.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Primeiramente, partimos da premissa da realidade da comunidade. Após

[1] Formado em licenciatura em Teatro pela Universidade Federal de Pelotas, aluno do curso de Pós Graduação em linguagens Verbais e Visuais e suas Tecnologias no IFSUL. diegofc15@hotmail.com

conversar com os alunos e membros do local, notou-se uma gigantesca baixa autoestima de muitos moradores da comunidade. Viu-se que, por ser uma comunidade de poucos recursos, nota-se um desejo de muitos em irem para os grandes centros metropolitanos e abandonarem a realidade agrícola em que muitas famílias vivem. O trabalho desenvolvido visou, por meio da linguagem teatral, resgatar o apreço, essa valorização local, e permitir que os alunos buscassem características positivas do local, para que, por meio delas, pudessem resgatar a cultura e a história da comunidade, e assim despertar um maior interesse por ela. Parafraseando Márcia Pompeo ao citar Freire, também procuramos utilizar dessa mesma fonte freiriana para desenvolver esse trabalho, assim buscamos não apenas levar conteúdo, nem mesmo procurar por conta própria a história da comunidade, mas auxiliar os alunos a analisarem a história do distrito e perceberem a sua realidade, de forma positiva ou não, para contextualizá-la e debatê-la:

> Esta prática implica, por isto mesmo, em que o acercamento das classes populares se faça, não para levar-lhes uma mensagem “salvadora”, em forma de conteúdo a ser depositado, mas para, em diálogo com elas, conhecer, não só a objetividade, os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo em que estão. (FREIRE, 1977, pág. 101)

Todo o desenvolvimento buscou formas de permitir aos alunos aplicarem o conceito de codificação freiriano, para que fossem possíveis compreensões mais complexas dessas realidades. Em diversos momentos de aula e também em momentos mais descontraídos de conversas com os alunos, foi possível estabelecer uma comunicação aprofundada sobre a realidade da comunidade. Por meio dessas conversas e aulas, foram expostos conflitos pessoais dos alunos, suas preocupações para com a comunidade e, acima de tudo, foi refletido sobre como eles viam a história da sua comunidade. Após essas conversas, análises e discussões, para que os alunos pudessem compreender mais sobre sua comunidade e perceber que ela tem uma importância para a sociedade, buscou-se formas de aceitarem a sua história de vida e realidade como parte de suas identidades.

Nesse processo, foi possível conhecer sobre a comunidade junto com os alunos, mas acima de tudo, foi possível também ver suas transformações pessoais. A busca por suas histórias e pela valorização delas, auxiliou na elevação da autoestima dos alunos e permitiu um desenvolvimento de identidade dos membros

da comunidade. Compreendemos que a identidade é composta por diversos fatores e não é algo imutável nem algo com o que o indivíduo nasce. Nas palavras de Hall:

> Assim, a identidade é realmente algo formado ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não é algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. (HALL, 1999, pág. 38)

Essa consciência de construção de identidade vai ao encontro do ideal de Freire, no qual, conscientes da sua realidade, buscamos permitir que os alunos construam todo o processo de análise histórica para que eles formem suas identidades de forma mais profícua. Todo o trabalho pretendido por meio das oficinas teatrais foi de desenvolvimento teatral que permitisse essa construção. Os jogos de improvisação buscaram formas de os alunos se sentirem seguros de vestirem máscaras sociais pertencentes ou não a sua comunidade, aceitando a própria visão que os mesmos tinham de si e permitindo o questionamento de como eles se sentiam e se viam quando expostos em cena. O método de distanciamento de Brecht permitiu que fosse desenvolvida a percepção sobre eles mesmos, permitindo que por meio de jogos eles vissem a si mesmos e pudessem se desenvolver como indivíduos conscientes.

Exemplo desse caso, lidamos com uma brincadeira de contar histórias em grupo, jogo que consiste em desenvolver histórias livres e criativas em grupo, para que os demais colegas dessem continuidade a elas, porém foi possível notar que ao invés de contarem histórias distantes ou mesmo novas, os alunos optaram por usar uns aos outros para contar as histórias, inventando nas suas histórias fatos reais ocorridos na vida dos mesmos. Esse fato permitiu que eles tomassem o controle da história e depois a confrontassem de forma distanciada, permitindo visualizarem e discutirem sobre si mesmos.

Da mesma forma que vimos o trabalho analisado pela professora Márcia Pompeo nas comunidades de Ratones e Nova Esperança (2007), o trabalho de permitir que os alunos criassem cenas que trouxessem para o teatro sua realidade, possibilitou que a comunidade em geral se analisasse e refletisse sobre seus problemas, no caso de Monte Bonito, sobre o problema de autoestima da comunidade, que por ser de zona rural com baixa renda, acha-se inferior aos demais e sem valor. Trazer a realidade dos alunos e colocá-la em cena, possibilitou que os alunos, e mesmo a comunidade, se visse com mais vigor, trazendo novos olhares aos alunos já cansados da sua realidade.

Uma vez que conseguimos, mesmo que superficialmente, analisar a realidade da comunidade, após muita discussão e estudos, percebemos junto com os alunos a necessidade de resgatar a memória do distrito de Monte Bonito. Junto com outro professor da escola, percebemos que a comunidade possuía lendas que jamais haviam sido exploradas por aqueles que viviam no local. Foram propostas aos alunos as diversas possibilidades com que poderíamos trabalhar, mas eles depois de algumas improvisações resolveram explorar as lendas da comunidade. Através das lendas, pretendia-se possibilitar que, mesmo lidando com fatos conhecidos, eles pudessem criar outras formas de contar essas lendas, permitindo aos alunos o poder criador sobre o produto idealizado, no caso, o vídeo sobre as lendas. O trabalho realizado então foi de primeiramente resgatar as lendas por meio da tradição oral e permitir aos alunos que refletissem sobre elas e fizessem um trabalho de gravação utilizando das lendas para não apenas um resgate da cultura da região, mas um método de compreender e valorizar os costumes da comunidade, permitindo a valorização da comunidade e de si mesmos.

Os alunos então ficaram responsáveis por colher informações e buscarem com familiares e membros da comunidade sobre as lendas. Eles então colheram as mais diversas histórias, e em aula, eles dividiam-se em grupos e criavam improvisações baseadas nos contos da comunidade. Com o ar extremamente leves, os alunos mesclaram contos populares com os locais e trouxeram para o palco o fantástico das lendas junto com os costumes e jeitos da região. Após as improvisações, foram questionados os motivos daquelas lendas, o porquê elas eram de uma forma e não de outra. Assim compreendemos que muitas delas eram respaldadas por morais e costumes da época e mesmo sendo muito contrárias aos nossos dias, elas representavam outros tempos que faziam parte da história da comunidade.

Após a primeira etapa de mais estudos, procuramos formas de possibilitar a todos os envolvidos durante o estágio de participarem da construção do vídeo sobre as lendas. Como nem todos os alunos sentiam-se à vontade em participar das gravações, pelo menos no primeiro momento, foram pensadas formas de todos participarem do projeto, fosse no estudo e confecção de figurinos, análise de locais históricos para as gravações ou na construção de objetos cênicos. Dessa forma, permitiu-se que os alunos tivessem autonomia também nessa parte, possibilitando que eles pensassem e criassem com nosso auxílio tudo referente a sua história,

tornando-os autônomos na construção e no desenvolvimento do fazer teatral e cinematográfico.

Realizaram-se alguns ensaios com os alunos, permitindo que a cada apresentação, o grupo que não estava em cena, pudesse questionar a direção da história. Os que estavam auxiliando de fora nos ensaios, propuseram por diversas vezes ajustes na história, para que além do resgate, pudesse despertar na comunidade um diálogo sobre a importância de guardar e cultivar as tradições.

Fato que julgo importante colocar, que como no exemplo da professora Márcia Pompeo Nogueira, em Nova Esperança, os professores e facilitadores do projeto participavam semanalmente das reuniões de trabalho. Eu também participava todos os dias no pós-aula, de uma conversa informal com os alunos e membros da comunidade que se mostravam presente. Além de participar em todas as festividades da comunidade, permitindo, além desse contato, uma troca de experiências com a mesma. Foi então possível aprofundar o trabalho e conhecer as diversas características da comunidade. Nas palavras da Márcia:

> Vale lembrar que a identificação da codificação depende dos facilitadores do trabalho. Em ambos os casos (Ratones e Nova Esperança), os facilitadores participavam das reuniões semanais com a supervisora, quando discutíamos nossa leitura do grupo, tentando identificar as codificações e o encaminhamento dos trabalhos. O que se buscava era identificar as situações significativas que, segundo Freire, pudessem ser reconhecidas pelas comunidades, não podendo nem ser muito enigmática, nem muito explicativa. A riqueza da codificação permite que o processo seja rico, bem como sua recepção pela comunidade. (NOGUEIRA, 2007, pág. 83)

Compreendido que o fator que pretendíamos trabalhar seria apresentar algo para a comunidade que permitisse que eles se vissem em cena e pudessem perceber seu valor histórico e cultural, o trabalho foi desenvolvido pelos alunos para que se alcançasse esse objetivo.

Com a gravação do vídeo sendo realizada, notou-se já nesse momento um ar diferente nos alunos. Os mesmos tinham olhares diferenciados, com um sorriso no rosto e com uma confiança nova. Claro que não podemos julgar que obtivemos resultados gigantescos, ainda menos que fomos responsáveis por uma transformação na vida de todos envolvidos, mas vemos como o simples fato de dar voz aos alunos possibilitou que eles adquirissem uma confiança diferenciada, uma maneira de ser e estar na comunidade mais valorizada.

As gravações foram tranquilas de se realizar, possibilitando que os alunos ensaiassem algumas vezes e rapidamente ligávamos as câmeras. A experiência foi

realizada com câmeras semiprofissionais, mas o tempo todo foi dito para os alunos que eles tinham a autonomia de continuar o projeto com câmeras simples e que, mesmo se o projeto não se perpetuasse comigo como monitor, eles poderiam seguir divulgando vídeos sobre a sua comunidade para todos.

Após as últimas gravações, os alunos estavam ansiosos para se verem e para mostrarem seu trabalho para a comunidade, então foi organizado um evento para que convocassem diversas pessoas para irem assistir o vídeo. Foi realizado na escola e os alunos e os professores foram dispensados para assistir. Ao som dos risos, os atores mesclavam a vergonha junto com a insegurança e a alegria de terem produzido um curta sobre algumas lendas da comunidade. Ao final da apresentação, os alunos aplaudiram. Alguns professores disseram que se orgulhavam em ver alunos interessando-se em resgatar a cultura da comunidade de forma tão lúdica, tornando o trabalho realizado dos alunos mais significativo pelo aspecto pessoal da obra e pelo aspecto de resgate que foi alcançado. A comunidade então se percebeu por meio de um vídeo, os alunos e todos os demais presentes tiveram essa consciência sobre quem eram, mesmo que superficialmente, e como é vista a sua comunidade. Os diálogos ouvidos depois da apresentação foram todos positivos, daqueles que assistiram no dia ou mesmo depois por intermédio dos DVD's que os alunos levaram para suas casas. Vimos que a comunidade conseguiu enxergar-se diferentemente, dando uma sensação de orgulho por pertencerem a ela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final os alunos/atores tiveram a oportunidade de colocar suas impressões sobre o processo e o produto final produzido, eles destacaram a construção tão pessoal e como ela ajudou na composição de percepção da comunidade de forma positiva.

Assim como no trabalho relatado pela professora Márcia Pompeo:

> A representação sem obrigação de criar a hipnose também contribui para a descoberta do grupo de sua forma de representar. Saíam das cenas e logo viravam eles mesmos, Este fato podia ser interpretado como um problema, mas seguido a orientação brechtiana, em que o ator não confunde o personagem, este problema virava solução.
>
> Fica claro que esta estética, típica do teatro na comunidade, não pode ser julgada com padrões do teatro profissional. Sua riqueza singular era perceptível na linguagem do grupo em cena, incluindo suas gírias. Cada grupo expressava seu contexto, seus interesses. Assistindo o espetáculo percebíamos quem eram esses jovens, sua problemática, seus estilos de vida estavam presentes no espetáculo. Ganharam visibilidades.

(NOGUEIRA, 2007, pág. 84)

Na comunidade experimentou-se da mesma forma o despojamento da interpretação séria e profissional, na atuação dos alunos. Que possibilitou um efeito de identificação da plateia e que permitiu ver que o teatro auxiliou na percepção da sua história, e que a própria comunidade poderia construir sua história, suas lendas. Todo o despojamento, o linguajar tão pertencente à comunidade, fez com que a comunidade se colocasse em foco, produzindo a sensação de bem estar para ela e possibilitando um crescimento no desenvolvimento da identidade cultural da mesma

Notamos então que o processo como um todo foi extremamente proveitoso. Respeitando o tempo dos alunos, foi possível auxiliar na codificação do problema da autoestima da comunidade, sendo possível ver nos alunos essa sensação e em seus pais, ao verem seus filhos, a sensação de pertencimento da comunidade. Permitindo que um resgate das lendas da comunidade auxiliasse na percepção dessa identidade cultural já existente na comunidade. Mesmo havendo atravessamentos de diversas outras culturas em uma região mais periférica, foi possível ir ao âmago da comunidade e extrair por meio dessas lendas uma confiança de pertencerem uma comunidade cheia de aspectos positivos e com uma identidade cultural enraizada, mutante e definida.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt**. Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BOAL, Augusto. **O Arco-íris do desejo.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2002.

CHAKRA, Sandra. **Natureza e sentido da improvisação teatral.** São Paulo: Perspectiva, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP e A editora,1999.

NOGUEIRA, Márcia Pompeo. Teatro e comunidade: Dialogando com Brecht e Paulo Freire**. Urdimento:** revista de estudos em Artes Cênicas da UDESC, Florianópolis – Vol. 1, n.09, pág. 69-86, dez, 2007.

SILVEIRA, Fabiane Tejada da. **O jogo teatral na escola: Uma reflexão sobre a construção de sujeitos históricos**. Pelotas: Ed. Universitária UFPEL, 2008.

VOCE SABE QUEM CIA DE TEATRO. **Quem somos.** <Disponível em: http://vsqciadeteatro.wix.com/vsqciadeteatro acessado em 15 de maio de 2014>


II SEMINÁRIO INTERNACIONAL ENSINO DA ARTE:
Culturas e Práticas do cotidiano.

O CORPO COMO INSTRUMENTO DO ATOR

CREMONINI, Felipe[1]

Resumo: Este artigo pretende expor as experiências corporais como ator de seu autor e exemplificá-las, a fim de mostrar como são necessários trabalhos corporais para que o trabalho do ator seja significativo, uma vez que o corpo é o principal instrumento de trabalho do ator. O artigo ainda fala sobre o grupo de pesquisa do qual faço parte e o usa como base de discussão e de exemplos.

Palavras-chave: corpo, ator, repertório.

INTRODUÇÃO

Ao se ingressar em um curso de Teatro na universidade, é necessário que o ingressante saiba que o principal instrumento do ator é seu corpo, assim como para um violinista é seu violão, um pintor é seu pincel e assim por diante; desta forma são necessários certos tipos de trabalhos, exercícios e um "repertório corporal" amplo, para que esse futuro ator consiga transitar entre as diversas nuances que cada personagem a ser trabalhado vai exigir. Mas como criar e ampliar esse repertório a ponto de tornar-se consciência corporal, e de que forma trabalhar isso para que o ator/aluno consiga colocar isso em pr

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Antes de ingressar na UFPel, eu trabalhava em uma companhia de teatro profissional em minha cidade natal, Sant'ana do Livramento, lá eu trabalhei como ator, atuando em peças como "O Auto da Barca do Inferno" de Gil Vicente, e "Alice no País das Maravilhas" de Lewis Carroll, todas adaptadas e dirigidas pela dona da companhia; Com experiências como essa, nossos corpos acabam involuntariamente adquirindo que chamamos de "vícios corporais", que é quase como um zona de conforto que nosso corpo entra quando adiciona algo novo a seu repertório. Desta forma, quando ingressei na universidade, me deparei com grandes dificuldades que eu achava que na verdade seriam grandes ajudas na minha vida na faculdade, basicamente, eu acreditava ter alguma vantagem no curso por já ter trabalhando com teatro antes.

Porém, a verdade é que todos os chamados "*bixos*" entraram no mesmo nível e todos deveriam aprender juntos, ainda bem que não demorei muito para entender isso, cadeiras como Expressão Corporal e Improvisação Teatral, oferecidas no curso, trabalhavam com o corpo de uma forma que era novidade para todos, porque afinal, cada professor/diretor tem sua forma de trabalhar com o ator. Uma das coisas que mais aprendi no curso foi que primeiro o cérebro vai se entender o movimento que deve ser reproduzido, o corpo tem um tempo de preparação e de consciência diferente, e desconstruir isso foi uma das minhas grandes vitórias como artista. As cadeiras teóricas também acabam por acrescentar ao repertório corporal, afinal,

[1] Graduando Licenciatura em Teatro na UFPel, vinculado ao grupo de pesquisa "Gênero e Teatro: Processos artístico-sociológicos" orientado pelo professor Paulo Gaiger, felipecremonini@hotmail.com

como diz Christine Greiner em seu livro *O Corpo – Pistas para estudos interdisciplinares* (2005), “O próprio exercício de teorizar também é uma experiência corpórea, uma vez que conceituamos com o sistema sensóriomotor e não apenas com o cérebro”; Entretanto, a minha grande experiência e ampliação do repertório corporal se deu no Grupo de Pesquisas Gênero e Teatro: Processos artístico-sociológicos, ministrado por um de meus professores, Paulo Gaiger.

A pesquisa tem como foco o estudo de Gênero e como aplicá-lo em manifestações teatrais, usando como base de estudo a trilogia do dramaturgo espanhol Francisco Garcia Lorca, composta pelas obras *Bodas de Sangue* (1933), *Yerma* (1934) e *A Casa de Bernarda Alba* (1936), os trabalhos se iniciaram em Março com o primeiro objetivo sendo justamente a ampliação do repertório dos alunos envolvidos na pesquisa, diversas ~~(e exaustivos)~~ técnicas corporais foram propostos, como exercício de espelhamento (Com objetivo de aquecimento corporal), uso de força de diversos modos (Para um melhor controle do tônus em cena), e esses exercícios eram repetidos e cada vez tornavam-se mais complexos, como ter que interagir com o colega enquanto reproduzia os trabalhos, e por vezes, ter que jogar com falas de algumas das obras ao mesmo tempo. Todo esse trabalho foi dando base para criarmos nossas próprias partituras corporais, algo que eu não havia trabalhado na companhia.

Figura 1



Fonte: Acervo do Grupo/Foto: Gengiscan Pereira

Uma partitura corporal são basicamente movimentos definidos e fixos, podendo ou não ser acompanhado de um texto ou de uma música, o interessante de trabalhar com partituras é o uso da definição de movimentos, o trabalho de “limpar” movimentos e ter consciência das partes do seu corpo que você deseja que sejam protagonistas da ação naquele momento, nesse caso, usamos nossas partituras criadas a partir de estímulos dados pelo professor, para criar personagem que se aproximassem dos descritos nas obras de Lorca, e assim nos sensibilizarmos com a atmosfera e conseguir ter um repertório (Tanto corporal como psicológico) para encarar uma daquelas personagens. As partituras montadas foram apresentadas em uma mostra de processos que ocorreu no dia 30 de Maio, reunindo outros pesquisadores do teatro e trocando experiências (Momento da apresentação da minha partitura na Figura 1).

Após essas experiências e inúmeros outros trabalhos corporais realizados, o grupo se encontra atualmente em processo de ensaios em cima das obras de Lorca a fim de apresentá-las no futuro, isso graças a ampliação do repertório corporal que se deu com experimentos e trocas de conhecimento, que resultou em uma maior maturidade artística do grupo em geral.

A questão de “consciência corporal” é o momento que o corpo consegue assimilar suas novas funções a ponto de executá-las de forma natural, como por exemplo, caminhar. Já parou para pensar toda a movimentação e distribuição de peso transferida no simples ato de caminhar? E fazemos isso de forma natural, pois praticamos diariamente, e isso se tornou parte de nosso repertório a ponto de nos sentirmos seguras o bastante para pratica-lo de formas diferentes formas (Como por exemplo, correr, caminhar lentamente, caminhar na ponta dos pés, etc), e no

momento que o corpo adiciona as novas funções ao seu repertório, e conseguimos executá-las de forma mais automática e menos consciente, é o momento que conseguimos usar nosso corpo e sua memória a favor de nosso trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista as experiências já citadas, é possível observar que, com o corpo sendo o principal instrumento de trabalho do ator, logo, o nosso grande objeto de suporte na arte, é necessário um amplo “leque” de movimentos, trejeitos, tônus, distribuições de peso e enfim, um repertório corporal bem carregado para que seja possível colocar em um personagem sua real intenção em cena, transmitir verdade, ou seja, atuar. A ampliação desse repertório se dá a partir de exercício, estímulos, e muita repetição! O Teatro é feito de repetição, o clássico “errando que se aprende” se aplica aqui também. Essa investigação corporal pode ser pessoal ou, como no meu caso, a partir de estímulos de um orientador que tem um objetivo com seus orientandos.

Essa investigação deve ser constante, pois no teatro, principalmente em questão de trabalhos corporais, não há um momento em que o saber é pleno ou absoluto, o aprendizado é eterno.

É importante também dizer que o repertório deve ser constantemente trabalhado, pois essa consciência tem que estar ativa, ou como qualquer coisa que não usamos, acabamos esquecendo. O corpo deve ser visto como um instrumento que encontra-se sempre em contato com o meio, e isso deve ser usado como recurso, usar o meio como objeto de pesquisa, de busca de referências e ampliar diariamente o repertório, pois afinal, o corpo é nosso principal instrumento e deve ser carregado delas. Nosso cotidiano é nossa referência, ele modela nosso corpo, nossa postura, nosso caminhar, enfim, tudo; A grande pesquisa é sair do cotidiano e buscar um repertório externo, para então poder usa-lo de forma tão natural como o cotidiano.

REFERÊNCIAS

GREINER, Christine. O Corpo: Pistas para estudos interdisciplinares. 3 ed. São Paulo: Annablum, 2008.

STANISLAVSKI, Constantin. A preparação do Ator. 24 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

O CORPO ESCOLARIZADO E DESAFIOS DO PROFESSOR DE DANÇA: ALGUMAS REFLEXÕES

Josiane Franken Corrêa[1]
Vera Lúcia Bertoni dos Santos[2]

RESUMO

O trabalho tem como tema o ensino da dança na escola de Educação Básica e as relações entre o corpo e a instituição escolar. Busca refletir sobre o corpo escolarizado e questões referentes à docência em dança a partir de leituras de Pena et al. (2008), Greiner (2008) e Strazzacappa (2006), dentre outros. Considera que, um ponto importante para que o corpo jovem possa dançar na escola de Educação Básica está na relação estabelecida entre adultos e crianças nos processos de ensino e aprendizagem da dança, nos quais é necessário, por parte do docente, acreditar na capacidade investigativa do corpo do aluno, valorizando a sua trajetória pessoal e suas peculiaridades.

Palavras-chave: Escola; Dança; Educação.

Introdução

Este trabalho tem como tema o ensino da dança na escola de Educação Básica e as relações entre o corpo e a instituição escolar. A partir de uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, busca refletir sobre o corpo escolarizado e problemáticas enfrentadas pelo docente de dança quando da sua entrada no território escolar. Para tanto, foram estudados autores como Pena et al. (2008), Greiner (2008) e Strazzacappa (2006), por exemplo.

A escola oferece insumos, vivências e constâncias que são experimentados por aqueles que a frequentam; nesse sentido, supomos que os

[1] Doutoranda e Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Especialista em Corpo e Cultura: ensino e criação pela Universidade de Caxias do Sul (2010). Graduada em Licenciatura Plena em Dança pela Universidade de Cruz Alta (2008). Professora do Curso de Dança – Licenciatura, da Universidade Federal de Pelotas. Desenvolve pesquisa em Artes Cênicas com foco em: Ensino Contemporâneo de Dança, Formação Docente e Dança na Escola. Contato: josianefranken@gmail.com

[2] Professora do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) e do Departamento de Arte Dramática do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutora em Educação, Licenciada e Bacharel em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Bolsista coordenadora do subprojeto de Teatro do Programa Bolsas de Iniciação à Docência UFRGS/CAPES/DEB/MEC. Líder do Grupo de Estudos em Teatro e Educação (GESTE) do CNPq. Coordenadora da coleção Educação e Arte, da editora Mediação (Porto Alegre).Contato: bertonica@gmail.com

corpos que frequentam a escola tendem a agir de forma diferente do que os corpos que não frequentam uma instituição escolar. Genericamente, podemos mencionar que o processo de escolarização auxilia na determinação de gestos, de gostos, de perspectivas para o futuro, dentre outros fatores que nos constituem enquanto seres humanos. E nesse caminho, analisamos que a escola influi também no corpo criador e nas possibilidades criativas dentro da instituição escolar.

Impressão digital do corpo escolarizado

Nenhum ser humano escapa da educação. Em vários momentos de vida e em muitos lugares, entramos em contato com os exercícios de ensinar, aprender, conviver e fazer; enfim, estamos atravessados pelas experiências de educar e misturamos a vida com a educação. Sendo assim, existem diferentes processos de ensino e aprendizagem: na escola ou fora dela. A educação acontece de modo distinto em cada povo e perpassa a família, a comunidade e as salas de aula. Também, são criadas estratégias para alcançar, através da educação, o ideal de homem imaginado por cada sociedade.

Nessa perspectiva, a escola, por agregar um conjunto de normas e objetivar o ensino e a aprendizagem, dentre outros ideais, tem como papel centralizador na sociedade a educação de crianças, jovens e adultos e é nela que aprendemos desde cedo uma maneira peculiar de relação com nossos próprios corpos.

As fileiras para entrar na sala, as cadeiras dispostas de certa maneira para que possamos nos aquietar e aguardar a voz do professor, o uniforme, as rotinas que determinam a hora para lanchar, para brincar, para ir ao banheiro, etc. Muitas destas ações instituídas no ambiente escolar tendem à formatação, à padronização dos corpos, fazendo com que os corpos aprendam até mesmo onde podem ou não sentar, quando podem ou não brincar, o que é considerado apropriado e o que é considerado inapropriado no comportamento em sala de aula. E muitas vezes, os professores nem mesmo refletem sobre tais atitudes, apenas reproduzem o que também já vivenciaram enquanto alunos.

No ensino da dança também existem aprendizados, posturas corporais e trejeitos que são assimilados corporalmente e que acompanham a trajetória de vida do praticante, assim como outras experiências motoras. Sobre a técnica na dança, Strazzacappa (2006, p. 44) discorre que

> O corpo, com sua cultura, sua técnica, seus símbolos, constitui uma unidade. Uma vez a técnica adquirida, ela lhe pertence. Ele pode não utilizá-la ao fazer suas compras, mas ela estará sempre lá com ele, como as impressões digitais.

Considerando o pensamento de Strazzacappa (2006) acerca do corpo que dança, é possível refletir que, da mesma maneira como a técnica da dança imprime no corpo o que podemos chamar de um pertencimento motor único, a instituição escolar, com suas vivências, proporciona uma experiência similar.

Vivemos numa sociedade em que a criança, desde a primeira infância, aprende a rotina da sua escola, composta por regras e possibilidades de relação, e vislumbra, talvez sem muita consciência naquele momento, a vivência do e no sistema escolar, que se estende, caso tudo ocorrer normalmente, por mais de 10 anos futuros. Todo esse tempo da convivência no contexto institucional certamente influencia na constituição e organização do corpo da criança, ajuda a formar características pessoais que dizem respeito à relação da individualidade, à postura desse corpo em momentos de coletividade e a outras situações cotidianas. Segundo Tiriba (2008, p. 41)

> A escola é o único espaço social que é frequentado diariamente, e durante um número significativo de horas, por adultos e crianças. Para os pequenos, que frequentam creches, pré-escolas e as séries iniciais, especialmente os que permanecem em horário integral, é aí que, para além do convívio familiar, aprendem a viver e a conviver. Nove horas diárias, às vezes, mais! Para quem tem entre 0 e 10 anos, o que resta de tempo em cada dia? Se é na escola que grande parte da vida transcorre, é preciso que aí as crianças se sintam muito bem, que aí sejam felizes...

Provavelmente o professor de dança, ao adentrar neste sistema, poderá perceber as marcas da escola nas atitudes e nos corpos dos seus alunos. Na escola, é possível perceber no corpo da criança sintomas do poder centralizado na figura do professor, do automatismo de movimentos, da espera de respostas como “certo” a “errado”, das muitas horas em que se fica sentado em sala de aula.

Por mais próxima que a dança na escola esteja das danças que são praticadas e encenadas fora do ambiente escolar, é necessário ressaltar que existem aspectos que dizem respeito especificamente aos corpos que vivenciam a escola e também, como se portam naquele contexto específico.

Se alargarmos o olhar para além da ideia de um corpo dançante, poderemos crer que a interação da criança e do jovem com o sistema escolar durante o prolongado tempo que o processo de escolarização abrange, pode encaminhar relações mais específicas como o apreço por atividades matemáticas, esportivas ou artísticas, por exemplo. Estas poderão determinar futuramente afinidades, até mesmo profissionais. Para Tardif e Levasseur (2011, p. 19), a escola é "(...) uma organização social oriunda de práticas coletivas seculares, cujos modos de organização e de funcionamento pesam fortemente no destino pessoal e social de milhões de indivíduos".

Desse modo, acreditamos ser imprescindível mapear e identificar os desafios e questões que se impõe no ambiente escolar. Geralmente, e como coloca Pena et al. (2008, p. 30), "A rotina da escola demonstra um automatismo das relações e uma acomodação a padrões de comportamento previamente estabelecidos, onde não há lugar para o surgimento do novo". Nessa perspectiva, a autora indaga "Que concepções de criança e de desenvolvimento infantil estão por trás desse modelo de educação? Seria a concepção de uma criança autônoma, criativa, capaz de produzir cultura?" E sugere: "Parece mais a de uma criança em falta, que precisa ser ensinada, moldada".

As reflexões propostas por Pena et al. (2008) sobre a criança e sua rotina na escola suscitam questões para o professor de dança, como por exemplo: de que modo atuar em um ambiente no qual o corpo é instigado a obedecer e pouco experimenta a invenção, a criação?

Acreditamos que encontrar "a brecha" criativa entre a rotina escolar é uma das ações mais significativas para o professor de dança, supondo que este esteja sempre se reinventando e olhando para o contexto onde está inserido de forma crítica e artística.

Considerações Finais: quando o professor entra em cena

Estando na escola, grande parte da responsabilidade do bom andamento da aula de dança é do professor que ministra essa disciplina. Podemos apontar aqui também a influência de uma equipe diretiva informada e atenta sobre o papel das artes na escola, da comunidade escolar e seu apoio em relação ao ensino da dança e dos alunos com sua flexibilidade e atenção para novos conhecimentos.

Mas, sobretudo, o ensino de qualidade, que se mostra criterioso, crítico e construtivo, recai sobre o docente, ao entrar na cena escolar. Mesmo cientes de muitas problemáticas que envolvem a instituição escolar, sua história e estrutura, especialmente a escola pública, sabemos que, na maioria das vezes, o responsabilizado pelo bom ou mau desempenho na escola é o professor – e esta situação é atravessada por várias problemáticas que não temos a intenção de discorrer aqui.

Num olhar rápido e geral sobre o tema aqui abordado, podemos refletir que um equívoco praticado por alguns professores é subestimar a capacidade criativa do corpo que dança na escola. Professores de dança que atuam tanto no espaço formal, como no espaço não formal, podem potencializar ou atenuar as capacidades criativas da criança. A crença do corpo escolarizado faz com que muitos docentes enxerguem na criança um corpo a ser moldado, reforçando o que o próprio sistema aparentemente já opera. Essa crença estabelece uma dependência docente por parte do aluno, algo que ás vezes pode se dar de forma diferenciada em um espaço não formal, onde a rotina pode proporcionar maior liberdade.

Por isso, um ponto importante para que o corpo jovem possa dançar na escola parte de que os adultos que o rodeiam acreditem na capacidade investigativa desse corpo. Uma ação pedagógica que subestime a capacidade criativa da criança e do jovem pode significar a interrupção dos experimentos do indivíduo, tirando-lhe o direito a um “corpo próprio”. Tal interrupção pode significar, em muitos casos, um abuso de autoridade por parte do adulto diante da criança. “A submissão é a condição de sujeição mas também o modo como um sujeito é formado quando está submisso a um poder, caso esta seja a única possibilidade de sobrevivência no momento” (GREINER, 2008, p. 89-90).

Desse modo, consideramos que, para além dos muros da instituição escolar, o docente de artes necessita estar aberto aos acontecimentos

artísticos da sua época, agregando conhecimentos novos, atualizados e democráticos a sua aula. Mesmo havendo aspectos que dizem respeito apenas aos corpos escolarizados, é preciso existir um trânsito entre a demanda social da arte e sua relação com o contexto onde está inserido.

Referências

GREINER, Christine. **O corpo**: pistas para estudos indisciplinares. 3. ed. São Paulo: Annablume, 2008.

PENA, Alexandra; et al. Aconchegando o corpo na escola**:** as perspectivas. **Boletim Salto para o Futuro**, ano XVIII, n. 4, p. 29-40. Brasília: SEED/MEC, abr. 2008. Disponível em < http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/181924Corponaescola.pdf> Acesso em: 21 maio 2012.

TARDIF, Maurice; LEVASSEUR, Louis. **A divisão do trabalho educativo**. Tradução: Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TIRIBA, Léa. Educação e vivência do espaço: diálogos entre a arquitetura e a pedagogia. **Boletim Salto para o Futuro**, ano XVIII, n. 4, abr. 2008. p. 40-51. Brasília: SEED/MEC, 2008. Disponível em < http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/181924Corponaescola.pdf> Acesso em 16 jul. 2012.

STRAZZACAPPA, Márcia. A dança e a formação do artista. In: MORANDI, Carla; STRAZZACAPPA, Márcia. **Entre a arte e a docência:** a formação do artista da dança. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 11-67.

O PATHOS COMO ESTÍMULO PARA A CRIAÇÃO ATORAL

LUCAS RIBEIRO GALHO[1]; Orientador: ADRIANO MORAIS DE OLIVEIRA[2]

Resumo
Apresento aqui de que forma a linguagem patética contribui para a criação de uma cena viva e de um corpo dilatado. Essa apresentação é baseada em estudo que levam em conta que com a evolução da história, muitos vocábulos que pertenciam à linguagem trágica, se transformaram e popularizaram-se com outro significado. Foi o caso do *pathos* que para Aristóteles correspondia à acontecimentos como mortes, grandes dores e ferimentos que suscitavam na plateia sentimentos como o terror (*phobos*) e a piedade (*éleos*) levando-a à catarse. Hoje em dia, de acordo com Pavis, o *pathos* adquiriu um sentido pejorativo, embora o patético corresponda também a um tipo de linguagem teatral ligado à tragédia.

Palavras-chave: *pathos;* tragédia; corpo dilatado.

INTRODUÇÃO

O presente texto tem por objetivo analisar de que forma a linguagem patética contribui para uma ação que caracterize em um maior envolvimento do ator e do espectador com a cena. Partindo de experiências cênicas realizadas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Processos Criativos em Arte Cênicas (GEPPAC[3]), da Universidade Federal de Pelotas, proponho-me aqui analisar de que forma os elementos constituintes da ação do *pathos*, proposta por Emil Staiger (1997), se fizeram presentes na criação das cenas individuais e de coro do grupo. Durante o processo de pesquisa com o mito de Filoctetes, buscamos entender a linguagem patética e todos os elementos que dela fazem parte, como propulsores para uma cena viva e envolvente, se caracterizando como importante ferramenta para criação atoral.

De acordo com Staiger, o uso do termo *pathos,* entendido por Cícero[4] como ‘perturbação’, possui diferentes traduções de acordo com os diversos entendimentos

[1] Acadêmico de Teatro-Licenciatura na UFPel, integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Processos Criativos em Artes Cênicas; lucas.galho@yahoo.com.br.
[2] Professor Adjunto da UFPel, Colegiado do Curso de Teatro, Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Processos Criativos em Artes Cênicas;adrianomoraesoliveira@gmail.com.
[3] Durante o texto, o grupo será referido através da sigla GEPPAC.
[4] Marco Túlio Cícero. Poeta e filósofo romano. 106a.C – 43 a.C. IN: STAIGER, Emil. “Conceitos fundamentais da poética”. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1997, p. 121.

que o termo compreende, a saber, as expressões desgraça, paixão, sofrimento, compaixão, vivência ou mesmo a tradução literal do vocábulo: *morbus* (doença). Aristóteles (apud STAIGER, 1997), descreve a alma humana dividida em três partes: “páthe, dynámeis e héxeis”, sendo a patética a responsável por compreender as ‘paixões’ humanas no sentido mais abrangente do termo, sendo o homem, portanto, movido por paixões. Ainda segundo o estagirita, o *pathos* pode ser definido como “acto destruidor ou doloroso tal como as mortes em cena, grandes dores e ferimentos e coisas deste género” (2011, p. 21). Entretanto, para Staiger (1997), o sentido moderno do termo compreende, em outro grau, “não tanto a própria paixão, como o tom patético que provoca paixões: páthe” (1997, p.63).

Através de uma pesquisa empírica tendo como base o trabalho feito no referido grupo de pesquisa, buscar-se-á entender de que maneira a ação do *pathos*, entendida por Staiger (1977) como uma ação não discreta e que “pressupõem sempre uma resistência – choque brusco ou simples apatia – que tenta romper com ímpeto” (1977, p. 63), contribui para a cena e de que forma ela é evidenciada no trabalho atoral.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

O trabalho no GEPPAC é dividido em dois momentos: um teórico – onde discutimos textos que servem de alicerce para a pesquisa desenvolvida – e um prático. No trabalho prático, começamos realizando uma série de exercícios baseados na bioenergética proposta por Reich (1998), onde equilibramos as energias corporais preparando o corpo para a cena, e passamos depois para o ensaio de textos dramatúrgicos, poesias, etc. A partir da memorização dos textos, iniciamos uma experimentação através de diferentes poéticas teatrais, sendo cada integrante responsável pelas escolhas das técnicas aplicadas em cena.

A metodologia utilizada nesse trabalho é construída através da análise empírica das cenas criadas. A utilização da linguagem patética se deu através de vários elementos como, por exemplo, a utilização de um corpo para além do cotidiano, construído através de diferentes técnicas, como a arte do bufão, com o

intuito de criar imagens e movimentos que tirem o público de uma atitude passiva de observador. Através da voz, a escolha de diferentes ressonadores e ritmos vocais variados, construindo uma textura vocal interessante, contribuíram da mesma forma para construção de uma atmosfera patética. Nas cenas de coro, trabalhamos com diferentes atores à frente da condução coral, experimentando diferentes entonações e movimentações, contribuindo para a construção de um 'corpo patético' coletivo.

Em uma segunda parte da pesquisa, iniciamos um trabalho intitulado *Pós-filoctetes*, que possui como base dramatúrgica vários trechos de textos de autores como Sófocles, Bertold Brecht e Heiner Müller. Partindo de uma pesquisa acerca da solidão humana, construímos, em um primeiro momento, uma linha de ação que nos foi sugerida pelo orientador da pesquisa[5], sobre a qual tivemos a possibilidade de, a partir das técnicas atorais pesquisadas por cada ator, desenvolver a interpretação do texto. A linguagem patética é utilizada no referido experimento para, em certos momentos, enfatizar o tom trágico presente no texto, bem como possibilitar ao ator experimentar uma linguagem que permita uma exacerbação da ação física, procurando enfatizar o tom patético da interpretação através da busca de um corpo dilatado, proposto por Eugênio Barba.

A busca por um corpo extra-cotidiano, onde a presença física do ator estivesse em sintonia com sua mente, atuando em conjunto para a materialização de um corpo dilatado em cena, foi a base da pesquisa de Barba. No entanto, apesar de a energia ser uma característica presente em todos os seres vivos, a busca por uma presença cênica através de uma modelação dessa energia é muito dificultada pela natureza impalpável de sua definição, ao passo em que quando essa manipulação é realizada e utilizada em cena, o resultado é facilmente identificável.

> A energia do ator é uma qualidade facilmente identificável: é sua potência nervosa e muscular. O fato de essa potência existir não é particularmente interessante, já que ela existe, por definição, em qualquer corpo vivo. O que é interessante é a maneira pela qual essa potência é moldada num contexto muito especial: o teatro. (BARBA, 2012, p. 72)

[5] O *Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Processos Criativos em Arte Cênicas* é coordenado pelo Prof. Dr. Adriano Moraes.

A qualidade patética da cena passa por uma expansão energética corporal na qual o ator corporifica, de forma extra cotidiana, patética, as paixões humanas. Através de um treinamento físico realizado antes dos ensaios que consistia em caminhada e corrida realizadas durante mais ou menos dez minutos, seguido de um exercício que buscava a aquietação pessoal e consequentemente a anulação do eu, o corpo do ator era estimulado a potencializar a sua presença cênica, preparando-o para a cena. Após essa preparação, o trabalho prosseguia com uma passagem das ações pré-determinadas para que as mesmas fossem fixadas. Durante os ensaios, o uso de diferentes ressonadores e de partituras corporais que exprimiam a linguagem patética em cena, contribuíram para a construção de uma cena viva, orgânica e interessante para os espectadores, mesmo que o trabalho não tenha, ainda, sido finalizado.

Como o trabalho do grupo ainda está em andamento e o período de experimentação não teve sua conclusão, os resultados podem ser observados apenas parcialmente. Já é possível, no entanto, verificar uma maior facilidade na modulação vocal dos atores/pesquisadores, bem como uma maior capacidade de compreensão corporal e de movimento. Percebi, no que se refere ao meu trabalho particular, que a utilização de técnicas de construção da linguagem patética ajudam na instauração de uma atmosfera que estreita a relação do ator com o público, criando assim, um valioso vínculo. No entanto, os benefícios (ou não) da utilização das referidas técnicas só poderão ser totalmente apreendidas no avançar da pesquisa, possibilitando uma leitura mais precisa sobre o tema.

Cabe, ainda, ressaltar que as experimentações foram realizadas a partir da exploração da própria linguagem teatral e não com a análise literária. Essa atitude possibilitou que um poema pudesse ser explorado para além de sua eficácia literária. No âmbito da interpretação, o experimental possibilita a conformação de um ambiente ora trágico, ora dramático, ora cômico. A tônica da ação dos atores é que determinada o resultado da cena teatral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dos ensaios e das experimentações realizadas no GEPPAC, foi possível obter importantes informações sobre a relação do *pathos* com a criação atoral. Por meio da utilização das técnicas da linguagem patética, pode-se observar a extrema utilidade de tais práticas tanto para a criação de cena quanto para o aperfeiçoamento da técnica de ator. Como o trabalho ainda está em andamento, não se pode inferir as consequências em longo prazo da referida pesquisa, mas os resultados até agora obtidos indicam que a utilização das técnicas mencionadas se constituem como importantes instrumentos de ativação do estado criativo do ator, resultando em uma cena mais viva e interessante.

Do mesmo modo, a pesquisa já evidencia que a ênfase no trabalho interpretativo experimental com foco no ator e na cena, proporciona uma maior agilidade na criação e, ao mesmo tempo, estimula a todos a uma maior compreensão dos elementos que constituem uma cena com ambiente trágico ou cômico.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Poética.** Lisboa: Fundação CalousteGulbenkian, 2011.
BARBA, E. **A arte secreta do ator – Um dicionário de antropologia teatral.**São Paulo: É Realizações, 2012.
PAVIS, P. **Dicionário de teatro.**São Paulo: Perspectiva, 2011.
REICH, E. **Energia vital pela Bioenergética suave.** São Paulo: Summus, 1998.
STAIGER, E. **Conceitos Fundamentais da Poética.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1977.

O TREINAMENTO COMO PREPARAÇÃO DE ATOR

LIMA, Rodolfo Furtado Mendonça[1]
OLIVEIRA, Adriano Moraes de[2]

Resumo: Este texto trata-se da reflexão do trabalho desenvolvido no Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Processos Criativos em Artes Cênicas. Tendo em vista o treinamento de ator como foco principal do trabalho e como esse elemento contribui para a formação do ator em contexto de teatro de grupo.

Palavras-chave: Treinamento de ator; Teatro de grupo; Práticas contemporâneas de teatro

INTRODUÇÃO

O presente texto tem como objetivo analisar elementos da preparação do ator através do treinamento desenvolvido no Grupo Estudos e Pesquisas Sobre Processos Criativos em Artes Cênicas, o trabalho com o teatro de grupo e formas contemporâneas de teatro. O treinamento físico baseia-se no teatro de laboratório, de pesquisa e visa tirar bloqueios que enrijece o ator durante o seu trabalho. Além da parte prática – premissa do trabalho - os atores e atrizes entram em contato com teorias contextualizadoras da situação da arte em contexto sócio-políticos contemporâneos. Sendo assim, o ator exercita o seu físico e intelecto entendendo que as duas coisas são uma só quando se fala de trabalho de ator. O que é produzido nos treinos, às vezes é mostrado em experimentos poéticos. O experimento poético é organizado rapidamente com o que o grupo produziu e mostrado para o espectador sem qualquer espetacularidade. A intenção é que o ator saia da ideia do espetáculo e entenda seu ofício não romantizado e sim um ofício que depende de treinos, estudos, discussões, ou seja, trabalho para melhor aprimoramento.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Nesta parte do texto colocarei como funciona o treinamento. Primeira parte: discussão de textos; “A Civilização do espetáculo” de Mario Vargas Llosa, “O Paradoxo do Comediante” de Diderot e “Os tempos Hipermodernos” de Gilles Lipovetsky. Segunda parte: treinamento físico e vocal individual; Grounding, procurar o eixo, jogar a barriga para frente e respirar, contrair e relaxar o ânus, arquear as costas para trás, groudind, deitar com as costas no chão e respirar, com as costas no chão respirar contraindo um pouco o abdômen, expirar soltando a vogal “A”, erguer as pernas e respirar, tremer as pernas e braços levantados, apenas respirar

[1] Graduando em Teatro-Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas; Integrante do Grupo Estudos e Pesquisas Sobre Processos Criativos em Artes Cênicas - Bolsista PIBIC (CNPQ); rodolfitio@hotmail.com

[2] Professor Adjunto da Universidade Federal de Pelotas - Colegiado do Curso de Teatro – Licenciatura; Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Processos Criativos em Artes Cênicas; adrianomoraesoliveira@gmail.com.

com as costas no chão, espernear, espernear com a palavra “NÃO”, unindo sola com sola faz-se movimentos rotativos, levantar e movimentar o quadril, patinho, chacoalhar o corpo, saltos. Terceira parte, treino com o outro: Em roda com as mãos espalmadas os atores fazem movimentos buscando uma sincronia, todos dão as mãos e jogam o tronco para trás, de mãos dadas todos vão para o centro da roda, saem do centro dando coices, chutes. Quarta parte, treino com o bastão; no treino com o bastão busca-se variadas formas de se trabalhar com ele, desde arremessar um para o outro em diferentes ritmos com diferentes desafios, atacar e defender o outro e fazer coreografias. Quinta parte; trabalho de ação vocal, de máscaras e de coro através de poema, aos poucos essa quinta parte foi dando lugar para o ensaio de Experimentos Poéticos.

O grupo, GEPPAC, que é como vou referir-me a ele ao longo do texto trabalha na premissa de um teatro de pesquisa. Um teatro acadêmico que não visa o mercado de trabalho nem grandes espetáculos. Desenvolvemos Experimentos Poéticos desta forma:

> “O experimento poético é um trajeto de criação teatral amparado em duas instâncias particulares: a primeira é a forma, isto é, um dado concreto que serve de guia (um texto, um roteiro, um método); a segunda é a ação dos integrantes da pesquisa que obedece a intimações de seus imaginários. O experimento poético também pode ser um método de pesquisa, pois é elaborado a partir de premissas objetivas. Em um experimento poético os integrantes evidenciam seus repertórios imaginais na forma como agem sobre e/ou a partir de uma forma dada”. (OLIVEIRA e OLIVEIRA, 2013, p.01)

O trabalho no GEPPAC tem uma grande abertura para a experimentação atoral. A rotina no GEPPAC é constituída de treinamento de ator, de leitura de textos, textos produzidos e ensaio.

O treinamento de ator começa a ganhar maior relevância no início e meados do séc. XX na Europa com nomes como Meyerhold, Jerzy Grotowoski, Eugenio Barba e aqui no Brasil, um dos primeiros diretores que vai na busca da sistematização de um método para o ator é o diretor paulistano do CPT Antunes Filho. Com quase um século de vida e de muitos anos, Antunes, tendo como referência tantos diretores estrangeiros procura em seu método para o ator dar uma importância no que se refere ao ator e ao homem brasileiro. Nesse caso o treinamento de ator corresponde a um teatro que busca no jogo do ator uma nova forma de estética e fazer teatral. O ator, nesse caso, tem de saber como agir com a forma que lhe é dada, texto, objeto, trabalho em coro etc. O ator treina seu poder físico para um estado de prontidão, os seus gestos, o tom de voz a flexibilidade, numa espécie de relaxamento ativo do qual Antunes Filho inclui em seu método, quase como um atleta pronto a responder as adversidades do esporte, o ator treina para responder seus impulsos interiores, treina para desenvolver sua criatividade e prepara seu corpo para que esta aflore organicamente, como uma respiração. No GEPPAC visa-se liberar as couraças corporais com a rotina de treino e constantes provocações que o grupo coloca para si, desde referencias da Bioenergética a Antropologia teatral. A partir de um tempo, conforme se repete paulatinamente o treino, o ator adquiri um estado de reposta maior, que tem de evoluir para uma resposta instantânea. O ator treinando mais fica mais disponível ao jogo teatral e enfrenta seu trabalho com mais racionalidade. O jogo do ator é força motriz do teatro

de pesquisa. Se ele falha, titubeia, pensa duas vezes, o espectador percebe e deixa entrar no jogo do ator. De um teatro que dispensa figurinos pomposos, grandes cenários e tudo o que é desnecessário ao trabalho do ator. Esse ator ou essa atriz, através desse trabalho é capaz de criar universos, narrativas com seu próprio corpo. No que vai de encontro com que Antunes pensa do jogo do ator:

> “Fundamentalmente, o que mais me interessa no teatro é o jogo do ator, e não do cenário – afirma Antunes. ‘O jogo é uma capacidade que o homem tem de fazer coisas, seu labor, sua tarefa. O jogo que ele faz, a inteligência dele, porque não posso pensar no ator se ele não for muito inteligente, se não tiver pensamento próprio. Ele está jogando. Mas está jogando numa esfera espiritual’ ”. (GUIMARÂES, 1998)

Não é tarefa simples, tampouco comum assimilar toda essa gama de trabalhos que o ator tem de executar. Mesmo nos dias de hoje existe ainda uma ideia de que o ator é algum ser dotado de uma inspiração anormal que faz dele um certo gênio. Outro fator que contribui para que se torne difícil a compreensão que o ator assimile a ideia de trabalho é da hierarquia diretor-ator. Muitas vezes o ator recebe do diretor todas as ações que deve fazer. No GEPPAC a busca é que o ator faça por ele e mostre para o diretor. O diretor então trabalha no que o ator criou e não dita para ele o que é para ele fazer. Assim ele assume um lugar de diretor espectador. O que o diretor mais contribui é no trabalho para antes da cena. Organizando os exercícios, colocando certas formas para serem investigadas pelos atores, trazendo textos para discussões, sempre provocando o ator para além do conforto ou da estagnação.

Figura 1 – Experimento Poético “Pós-Filoctetes”



Fonte: Leca-Poiema - UFPel

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse processo de treinamento, além de formar um ator mais autônomo, forma também uma pessoa mais ligada em seu tempo. Lembrando que a pesquisa é calcada em formas contemporâneas de teatro, de política, sociedade e arte em geral. Ser autônomo é ser dono da sua cena. Fazer também outros papéis dentro da cena que compete a outras pessoas, como por exemplo: pensar a dramaturgia, a luz, a produção e praticamente tudo que engloba a cena. A partir do treino e dos Experimentos Poéticos temos a oportunidade de mergulhar em nós mesmos, no nosso tempo, discutir o teatro e fazer um teatro que foge as repetições mercadológicas e midiáticas. Para isso, é necessário o aprofundamento na linguagem através do trabalho da pessoa de teatro.

REFERÊNCIAS

GUIMARÃES, C. **Antunes Filho: um renovador do teatro brasileiro.** Campinas – SP - Brasil, 1998.

OLIVEIRA, A. M.; OLIVEIRA, E. P. Stanislávski e Seus Procedimentos: entre prática pedagógica e formação. Abordagens Stanislavskianas no GEPPAC-UFPel. In: VI Jornada Latino-Americana de Estudos Teatrais, Blumenau, 2013, **Anais.** Blumenau, 2013, p. 244-249.

OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS DO CURSO DE TEATRO DA UFPEL E SUAS INTERLOCUÇÕES COM O ENSINAR E O APRENDER TEATRO

LEITE, Vanessa Caldeira[1]

Resumo: Neste artigo trato sobre as aprendizagens que os Estágios Supervisionados propiciam ao futuro professor, procurando compreender como os licenciandos vêm-se constituindo no interior destas disciplinas em que eles assumem (ou vivenciam) a regência de classe. E, a partir dessas experiências de Estágio, realizo algumas reflexões sobre o ensinar e o aprender Teatro na escola ou na comunidade. O estudo é realizado com as narrativas dos licenciandos da primeira turma do Curso de Teatro, através dos relatórios de estágios.

Palavras-chave: Formação de professores; Teatro; Estágios Supervisionados

INTRODUÇÃO

Na Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o Estágio de estudantes o Estágio é um ato educativo supervisionado, a ser desenvolvido no lugar de trabalho, com objetivo de preparar os alunos tanto do ensino regular de instituições de ensino superior, quanto da educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008).

A modalidade de Estágio abordada neste estudo é a do Estágio Supervisionado (ES), ou seja, pertencente ao currículo do curso de formação docente como atividade obrigatória, juntamente com as demais disciplinas curriculares. É um momento de grande expectativa por parte dos alunos na medida em que, mais do que uma das condições necessárias para a obtenção da licença para ser professor, o Estágio precisa possibilitar a aquisição da prática profissional docente e abordar as diversas dimensões desta profissão, junto ao campo futuro de atuação – a escola e/ou a comunidade – e junto aos profissionais que nela atuam.

Neste período de ES, incide um movimento ou uma vibração em todo o currículo do curso de formação, quando os licenciandos, ao iniciarem seus Estágios, retomam tudo aquilo que apreenderam nos semestres anteriores, com as disciplinas cursadas e com outras experiências em diferentes atividades e projetos, na intenção de pôr em prática o que estudaram até então. Durante os Estágios, muitas são as angústias, dúvidas e inquietações que acometem os estagiários, principalmente no que se refere ao como ensinar os saberes específicos de sua área de conhecimento. É um momento de coroamento do processo de formação e espaço curricular de discussão ímpar acerca da própria formação.

O estudo versa sobre as aprendizagens que o ES propicia ao futuro professor, procurando compreender como os licenciandos vêm-se constituindo no interior

[1] Doutora em Educação (FAE-UFPEL); Professora do curso de Teatro-Licenciatura da UFPEL. Email: leite.vanessa@hotmail.com

destas disciplinas em que eles assumem (ou vivenciam) a regência de classe. E, a partir dessas experiências de Estágio, que reflexões fazem sobre o ensinar e o aprender Teatro na escola ou na comunidade.

A metodologia empregada neste estudo caracterizou-se por trabalhar com o universo dos significados e das relações estabelecidas nas narrativas dos sujeitos sobre si mesmos e sobre as experiências de conhecimento que vivenciaram no contexto indicado. O material analisado é o relatório exigido ao final de cada disciplina de Estágio, escrito individualmente por cada licenciando, a partir de um detalhado roteiro que orienta a escrita. Foram analisados vinte e um relatórios de três semestres da disciplina de ES do curso, escritos por sete alunos de uma mesma turma que ingressou no curso em 2008. Esses alunos realizaram seus estágios nos três últimos semestres da sua formação inicial, nos anos de 2010 (Estágio I) e de 2011 (Estágios II e III).

Os Estágios Supervisionados no Curso Teatro-Licenciatura da UFPel

Os Estágios do curso de Teatro acontecem nos três últimos semestres letivos: no ES I, os alunos atuam em escolas de educação infantil e/ou ensino fundamental; no ES II, no ensino médio e, no ES III, em comunidades. Ao chegarem nesta etapa do curso, já estudaram os conteúdos das disciplinas pedagógicas de Teatro na Educação (I, II, III e IV) ministradas pelas professoras da área de Teatro e Educação, vinculadas ao Curso de Teatro e, os conteúdos das disciplinas das ciências básicas da educação[2], ministradas por professores da Faculdade de Educação e do Centro de Letras e Comunicação.

Os objetivos anunciados para os Estágios Supervisionados são: desenvolver capacidade de reflexão crítica sobre o ensino de Teatro no contexto escolar e na comunidade, inter-relacionada com elementos antropológicos, socioculturais e político-econômicos; possibilitar conhecimentos e habilidades didático-pedagógicas necessárias para elaboração de planejamentos, formulação de objetivos; discutir sobre os processos avaliativos e a utilização de recursos materiais no Ensino de Teatro na escola e na comunidade.

A metodologia de trabalho de cada Estágio passa pelos momentos de diagnóstico do contexto de atuação, observação, planejamento, atuação e reflexão teórica (escrita de relatório final), diferindo apenas o público-alvo de cada atuação.

É possível verificarmos que o ES III tem a maior carga horária de regência, é exatamente o dobro da carga horária prevista para os dois primeiros estágios. Ao final, temos 40 horas de regência em escolas (somando os ES I e II) e 40 horas de regência em comunidades (ES III), o que também nos leva a pensar no perfil desse profissional que se pretende formar, um professor agente de ação cultural-social, não apenas em espaços formais de educação, mas também em espaços não formais, como organizações de bairros, grupos comunitários, ONGs, projetos de extensão da universidade em comunidades, entendendo que ser professor de Teatro vai além das paredes das escolas. Então, estar na comunidade é reconhecer a potência da Arte na vida das pessoas. É uma característica do campo da Arte estar presente nestes espaços não formais de educação, o que me faz arriscar a dizer que, muitas vezes, é mais potente o ensino da Arte fora da escola do que dentro

[2] São responsabilidades da FaE as disciplinas: Fundamentos Psicológicos da Educação (68 horas); Fundamentos Sócio-Histórico-Filosóficos da Educação (68 horas); Educação Brasileira: Organização e Políticas Públicas (68 horas); Educação Inclusiva (51 horas). Libras (68 horas) é uma disciplina ministrada por professores do CLC.

dela, porque todo o engessamento curricular que a escola possui, muitas vezes, não permite que Arte tenha o tempo e o espaço desejados pelos arte-educadores.

O contexto dos primeiros Estágios Supervisionados do Curso

Por se tratar de uma disciplina que ainda não existia na grade curricular das escolas de educação básica de Pelotas, até 2013, parti do seguinte questionamento para o planejamento dos Estágios: O que temos nas escolas de Pelotas em relação ao fazer teatral? Destaquei previamente algumas ações e atividades possíveis, sem fazer juízo de valor, apenas para diagnóstico e reflexão inicial. Encontrei algumas possibilidades, tais como:

Iniciativa de professores de outras disciplinas como ferramenta didático-pedagógica; Grupos de Teatro nas escolas, organizados e orientados por professores interessados pela prática teatral, com ou sem experiência prévia; Grupos de Teatro independentes (comunitários, experimentais, profissionais) que se apresentam nas escolas esporadicamente a convite ou para divulgação do próprio grupo; Visitas organizadas pela escola a diferentes espaços onde acontecem atividades artísticas fora dos muros da escola; Projetos de extensão do Curso de Teatro (desde 2008) e ações do PIBID-Teatro (desde 2010) que acontecem nas/para/com escolas por meio de oficinas extracurriculares para alunos, professores e funcionários e também possibilitam a recepção de espetáculos teatrais; Alunos do curso de Teatro atuando diretamente no horário curricular em razão da prática de ensino/Estágio obrigatório do curso.

A partir deste breve levantamento, constatei a importância que o curso de Teatro assume em relação não apenas à formação do professor de Teatro, mas também à formação cultural-teatral dos alunos da educação básica, tanto através de projetos de extensão que acontecem nas escolas com atividades extracurriculares, quanto através dos ES dos futuros professores. Com isso, o compromisso do Estágio se tornou ainda maior, pois o Teatro (não necessariamente a encenação de textos dramáticos, mas, muito antes disso, o desenvolvimento do jogo teatral, da expressão corporal, do jogo dramático, da recepção e da improvisação teatral) chegaria à rotina da escola e à vida de muitos alunos pela primeira vez.

A atuação dos nossos estagiários, da primeira turma do curso, aconteceu basicamente junto à disciplina de Arte, a qual, na maioria das escolas públicas de Pelotas, tem o foco em Artes Visuais. Por isso, nos casos em que a carga horária de Arte era de apenas 1h/a semanal, tivemos de contar com o tempo curricular de outras disciplinas para que os licenciandos cumprissem a carga horária mínima de 20h/a de prática de ensino efetiva. Assim, muitos alunos estagiaram utilizando além do horário da disciplina de Arte, também os horários das disciplinas de História, Educação Física, Geografia, Relações Humanas, Religião, Português e Literatura. Os projetos foram pensados a partir de uma relação interdisciplinar, com temas geradores que atravessavam o Teatro e a(s) outra(s) disciplina(s), para compor a carga horária mínima exigida. O momento do planejamento gerou a necessidade de estudo e retomada das disciplinas teórico-práticas e pedagógicas do curso, bem como um efetivo diálogo com o(s) professor(es) da escola para que o estagiário de Teatro pudesse elaborar seu projeto levando em conta uma articulação do conteúdo de teatro com os conteúdos das outras disciplinas.

A imprevisibilidade durante cada aula e a cada Estágio e a complexidade de levar para as escolas públicas de Pelotas a novidade da disciplina Teatro produziu frutíferos debates e reflexões na turma de Estágio e o reconhecimento mútuo entre o

curso de formação e as escolas da rede; os estagiários e os professores das escolas; os estagiários e os estudantes das escolas; a orientadora do estágio e os supervisores das escolas.

As aprendizagens construídas com os Estágios Supervisionados

Ao analisar as narrativas dos acadêmicos, por meio da escrita dos relatórios, percebemos algumas marcas de aprendizagens, em relação à própria aula de Teatro que foi possível de acontecer durante esse processo, pela potência da aula de Teatro. Partindo do entendimento de como deve ser essa aula e das suas reflexões sobre o porquê de ter aula de Teatro na escola, foi possível encontrar uma dimensão formativa para os futuros professores bastante específica, por se tratar justamente desta disciplina que envolve aspectos do saber sensível da Arte. Os alunos, futuros professores, constituem-se a partir dos saberes do próprio campo da Arte que são mobilizados para sua atuação docente. O primeiro destaque parte de dois fragmentos que tratam da receptividade da escola em relação a esta "novidade" do Teatro no currículo:

> Como reflexão, pude constatar que o Teatro como disciplina do Currículo Escolar ainda é "visto" como um recurso didático. A realidade informada reitera o pensamento de uma grande maioria das escolas e só será modificada partindo da formação profissional em Licenciatura em Teatro. Para isso, vejo a importância de estarmos cada vez mais presentes nas escolas e que os estágios das turmas que virão, sejam feitos nas mesmas Instituições, fazendo com que a realidade informada seja modificada através da dedicação, empenho e reflexões (EeII, 2011, p. 15).

> Pois bem, nesta escola que realizei meu segundo estágio percebi que em nenhum momento esta arte foi confundida, pelos professores ou direção, com a apresentação de uma peça ou de algum produto que futuramente poderia ser "vendido" às festinhas da escola. Muito pelo contrário, me senti bastante a vontade para lançar mão de uma prática teatral que não tinha como pretensão nenhum produto final, e sim a aproximação e o entendimento dos alunos com a linguagem do teatro e mais especificamente com a linguagem da performance (EbII, 2011, p. 10).

Os acadêmicos encontraram as duas realidades de escola: primeiramente, aquelas que viam o Teatro apenas como ferramenta didática para outras disciplinas ou outros objetivos pedagógicos e esperavam dos acadêmicos que lá estagiaram uma pequena montagem de espetáculo, a conhecida "pecinha". Mas os alunos também encontraram escolas que compreenderam o Teatro inserido como disciplina no currículo escolar e que, portanto, não solicitaram apresentações ao final dos Estágios. É interessante perceber, ainda, que mais de um acadêmico levantou a ideia de que o Estágio é uma oportunidade de mostrar e levar os princípios da Arte e do Teatro como disciplina e não como ferramenta didática, sendo esta uma questão muito discutida no Curso de Teatro, principalmente na área da Pedagogia do Teatro. Tais constatações são importantes, pois nos sugerem pensar e discutir sobre os objetivos do Teatro na escola.

A partir das expectativas das escolas e das comunidades com o ensino de Teatro, a partir dos desejos, vontades e entendimentos sobre o seu ensino, os acadêmicos destacaram diferentes discursos que circulam em torno do ensino de

Teatro, desde um modelo ideal de aula até de sujeito que aprende Teatro, conforme podemos observar nas narrativas abaixo:

> Além de trabalhar com conteúdos próprios da linguagem teatral, como por exemplo, espaço cênico e técnica de interpretação eu queria contribuir em uma modificação da realidade vivida por aquelas crianças até então. Chegando à escola e tendo diretamente um choque perceptivo onde eu identifiquei a existência de dificuldades e as faltas de cuidados que parte dos alunos estavam submetidos, decidi utilizar minhas aulas de teatro como forma de ensino de um caráter humano, mostrando a importância da convivência, da integração, da aceitação do colega, da quebra com violência e dos preconceitos. Ou seja, eu quis utilizar o teatro para uma reconstrução do sensível. Era um grupo com dificuldades de relacionar-se, tocar-se, ou seja, dificuldades basicamente ligadas à convivência. Antes do trabalho com teorias diretas do teatro era preciso quebrar esse bloqueio do grupo com o grupo (EbI, 2011, p. 4)

> No geral creio que tanto para mim quanto para o grupo todo o trabalho desenvolvido foi bastante proveitoso. Creio que para mim, a maior contribuição foi justamente compreender que mesmo pessoas que não são do teatro, que não querem o teatro como profissão, podem interessar-se pelo teatro como obra de arte, como linguagem, como obra estética, e não como ferramenta, como terapia, como geralmente é defendida em práticas teatrais para pessoas que não são de teatro. Para eles, creio, que a maior contribuição foi justamente poder ter esse contato com o teatro, com a estética teatral, com o trabalho de ator, com dramaturgias interessantes do campo teatral. Creio que com esses encontros eles conheceram melhor o próprio teatro, o teatro como obra de arte, o que em minha opinião nunca deveria ter deixado de ser. O teatro já é pedagógico por si só. Ele não precisa ser usado como ferramenta. É uma linguagem que em contato com o público já causa reflexão, mas a reflexão sobre a obra mesmo, sobre o processo de criação e até mesmo sobre o texto e a personagem e sua vida, já que a relação entre teatro e vida é inevitável. Mas o principal foi o contato com o teatro e seu funcionamento, o desenvolvimento, o preparativo e as necessidades de uma montagem, o trabalho em grupo, o respeito pelo colega. Todas essas coisas foram aprendidas nestes encontros, mesmo tendo como foco apenas uma experimentação teatral (EbIII, 2011, p. 9-10).

> Contudo, se algo durante as aulas foi proveitoso em algum momento na vida de cada um, já se configura como um avanço, visto que meu trabalho era novo para a maioria deles, e com o tempo espero que amadureçam algumas ideias que provoquei a eles, uma delas a mais discutida e forte sobre a arte e as relações com ela. [...] Neste contato com os alunos acredito que fizemos trocas de aprendizado, desde a primeira aula onde discutimos sobre arte até a última que conversamos sobre apreciação teatral, aprendi que cada turma tem suas particularidades, seu modo de aprender, de assimilar os conteúdos e se relacionar com eles (EcII, 2011, p. 10).

> No estágio Fundamental, realizado no semestre passado, apreendi que no decorrer do processo, com a participação nos jogos dramáticos e teatrais, o menor movimento realizado pela criança é percebido e tem todo um significado. Isso porque não só seu corpo está sendo trabalhado, mas justamente com ele o aluno está desenvolvendo uma consciência da realidade que o cerca. Entendi também, que a aprendizagem se dá através da própria vivência da criança e não através do filtro de experiência de

> terceiros. Embora agora trabalhando com adulto, neste estágio tive a oportunidade de compreender melhor que o jogo teatral é um momento em que cada um tem a oportunidade de vivenciar e experimentar situações, não importa se quem está jogando é adulto ou criança (EdII, 2011, p. 12).

As narrativas levam-nos a pensar sobre o porquê da Arte na escola, trazem ideias sobre formação humana, saber sensível, experiência estética, contato com a obra de arte, com a recepção teatral. Em outra oportunidade (Leite, 2012; 2013), pude desenvolver o tema da educação do sensível e do ensino de Arte na escola, de modo que agora retomo algumas ideias já elaboradas anteriormente e que me ajudam a pensar sobre a aprendizagem que os acadêmicos cultivam a partir da própria Arte, mais especificamente, do Teatro. Portanto, a primeira questão que coloco é: Qual o sentido do Teatro na escola? O sentir! – arrisco-me a dizer. Simplesmente nos fazer sentir, através de vivências que extrapolam ou vão além do uso mecânico de técnicas, ou da quantidade de dados e informações sobre determinados artistas e movimentos artísticos. Pensar no ensino de Teatro enquanto saber sensível é pensar em ação, mais especificamente numa ação do corpo como lugar do conhecimento, do sentimento, do sentir.

A resposta também passa pela valorização do jogo, do simbólico, do faz de conta, da imaginação, da criação e, enfim, de provocar os sentidos. Embora pudesse não encerrar a discussão aqui e continuar a falar em tantos outros aspectos do ensino de Teatro como os elementos da linguagem teatral, a recepção teatral, a dramaturgia, etc. devo focar o que me parece ser primordial para se pensar o ensino de Teatro como uma das marcas de aprendizagens na formação dos futuros professores: a promoção de um saber sensível, que envolve novos modos de ver, ouvir, tocar, sentir, ser e estar no mundo, atravessado por relações sociais, culturais, políticas, econômicas, morais e éticas.

Enquanto a escola ainda atua com a lógica do olhar orientado para a clara percepção das coisas do mundo, a imaginação e a representação estética são consideradas como vestígios ou sombras da realidade. Por isso, é importante pensarmos a Arte na escola como um momento onde o sujeito pode pensar e explorar de maneiras diferentes daquelas que a tradição disciplinar costuma orientar em algumas disciplinas, em que prevalecem o uso do raciocínio, da lógica, da razão, da instrução. A tentativa constante é de uma educação do inteligível que pretende chegar a uma totalidade da verdade e do real através do exercício da razão, distanciado da experiência sensível. A educação do sensível, por sua vez, fica relegada a uma posição quase dispensável nos currículos ou necessária em momentos festivos em que o Teatro pode oferecer entretenimento ou descontração.

Ser Arte e ser Educação ao mesmo tempo. A especificidade da dimensão poética do ensino de Teatro se apresenta como aquela capaz de realizar uma educação mais aberta e criativa, não prescritiva. Promove uma escuta do mundo radicalmente polifônica, pois possui o poder de engendrar direções ilimitadas de pensamento e ação. O ensino de Teatro torna-se um espaço da *des*construção dos modos de olhar e agir no mundo (e na escola como um mundo onde se passam muitas coisas), onde não existem fórmulas certas ou erradas, lugares definidos anteriormente pelo professor. É importante lembrar que o Teatro constitui uma área de conhecimento específica com um saber próprio, uma história e possui uma linguagem expressiva que precisa ser estimulada, conhecida, explorada, recriada.

Com isso, chegamos ao conceito de saber sensível (*estesia*), destacado anteriormente na fala de uma acadêmica. Duarte Júnior (2006, p. 127) fala em

"saber" ao invés de "conhecimento", por entender que há uma relação direta entre o inteligível e o sensível: O inteligível (conhecimento) comporta todo aquele conhecimento capaz de ser articulado abstratamente por nosso cérebro através de signos eminentemente lógicos e racionais, é coisa mental, intelectual; enquanto que o sensível (saber) diz respeito a uma sabedoria detida pelo corpo, residida também na carne, no organismo, na união mente-corpo. O saber tem parentesco com o "sabor": fala aos sentidos, agrada ao corpo, integrando-se feito um alimento em nossa existência, incorporando-se em nossa formação.

> Sem dúvida, há um saber sensível, inelutável, primitivo, fundador de todos os demais conhecimentos, por mais abstratos que estes sejam, um saber direto, corporal, anterior às representações simbólicas que permitem os nossos processos de raciocínio e reflexão. E será para essa sabedoria primordial que devemos voltar a atenção se quisermos refletir acerca das bases sobre as quais repousam todo e qualquer processo educacional, por mais especializado que ele se mostre (DUARTE JR., 2006, p. 12).

O autor defende a necessidade atual e urgente de se dar maior atenção a uma "educação do sensível", também denominada por ele de "educação estética". Não apenas como repasse de informações teóricas acerca da arte (artistas, objetos estéticos, movimentos artísticos), mas como um "projeto radical: o de um retorno à raiz grega da palavra 'estética' – *aisthesis,* indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado" (DUARTE JR., 2006, p. 13).

Enquanto o ensino do Teatro orienta-se e tem como base o sensível, o inefável e a experiência (embora nem sempre isso se efetive em todas as aulas), a escola, por sua vez, com seu projeto de modernidade e como espaço de governo dos outros, vem na contramão dessas ideias, pois, na instituição escolar, funciona a "*arte de governo pedagógica"*, que desfigura a experiência que o sujeito possa ter de si mesmo, diz Pagni (2011, p. 11), e está pautada pela racionalização das subjetividades, regulamentando e prescrevendo normas de conduta e disciplinarizando os corpos. Daí que a escola parece não oferecer possibilidades de fuga. A racionalidade instrumental ou técnica que pauta o ensino e os processos de aprendizagem escolar faz com que a Arte seja minimizada nos currículos escolares, ou seja, a dimensão estética do ensino e sua relação com a vida, com a ética, são colocadas de lado (ou mesmo consideradas desimportantes) nas práticas escolares. Por isso, muitos foram os choques, dificuldades e contradições entre o desejo e o possível de ser feito com as aulas de Teatro nas escolas. Essa, com certeza, tem sido uma marca de aprendizagem para os futuros professores de Teatro, através dos Estágios supervisionados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio é movimento e, ao mesmo tempo, uma experiência de abandono do conforto transmitido pelas teorias pedagógicas ao serem confrontadas com a escola e com a comunidade imprevisíveis, inquietantes e complexas. A virtude dos Estágios do Curso de Teatro está em sua infinita capacidade de realização ou *des*realização, no sentido de uma abertura ao desconhecido, como ocorre no Estágio III em comunidades, ou mesmo uma nova fissura ao conhecido sob outro ponto de vista, quando, por exemplo, o Estágio acontece na escola, já que todos

passaram por ela e, portanto, não é um lugar completamente estranho a eles.

Pensar no Estágio e na formação que se estabelece através dele é pensar também em seu inacabamento, nas dúvidas não respondidas, nas aulas não ministradas, nos conteúdos não desenvolvidos, nos objetivos não alcançados, e no intricado mundo escolar e a sua interpretação, administração, avaliação, gestão, currículo, carreira docente, que são sempre temas emergentes da educação e que vêm à tona durante nossos encontros semanais. Um processo de estar sempre se fazendo, se formando, se reformando, se reconfigurando.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Senado Federal. **Lei N. 11.788/2008**. Dispõe sobre o Estágio de estudantes e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de setembro de 2008.

LEITE, V. C. Apontamentos e indagações sobre o saber sensível na escola. In: SILVA, U. R.; MEIRA, M. R. (orgs.). **Ensinar e Pesquisar: a reversibilidade da formação docente.** Pelotas: Editora e Gráfica Universitária, 2012. p. 71-78.

_____. **Olhares distraídos, corpos pulsantes.** Pelotas: Ed. Universitária UFPel, 2013.

DUARTE JR., J. F. **O sentido dos sentidos.** A educação (do) sensível. 4 ed. Curitiba, PR: Criar Edições Ltda., 2006.

UFPEL. **Projeto Pedagógico**: Curso de Teatro – Licenciatura. Pelotas, 2009.

PAGNI, P. A. **Dos cantos da experiência formativa aos desafios da arte do viver à educação escolar:** um percurso da experiência estética à estética da experiência. 2011. 210 f. Tese (Livre docência em Filosofia da Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Marília/SP.

UM OLHAR SOBRE EMANCIPAÇÃO ATRAVÉS DA PRÁTICA TEATRAL NA ESCOLA

MORAES, Gabrielle Winck; Graduada em Licenciatura em Teatro pela UFPEL (gabriellewinckmoraes@gmail.com).

Resumo: O presente estudo pretende responder a questão: seria possível desenvolver processos de emancipação através do ensino de teatro na escola? Para este fim, foram realizadas aulas de teatro na turma do 2° ano B da Escola Estadual de Ensino Médio Monsenhor Queiroz, localizada em Pelotas-RS. A metodologia utilizada teve como referência a pesquisa-ação, onde as aulas ministradas procuravam promover mudanças. Buscou-se identificar práticas teatrais e educacionais que podem levar o aluno a conquistar sua emancipação/autonomia. Para dar suporte teórico a esse trabalho, reportou-se ao estudo de autores como Paulo Freire, Theodor W. Adorno e Augusto Boal. Nesse trabalho serão apresentadas situações em que se acredita ter identificado tais processos referidos.

Palavras-chave: Emancipação; teatro na escola; educação para autonomia.

INTRODUÇÃO

O presente texto desenvolve a pesquisa realizada através da temática “processos emancipatórios através da arte teatral” tendo como objeto prático a realização de aulas de teatro ministradas pela pesquisadora na turma do segundo ano B da Escola Estadual de Ensino Médio Monsenhor Queiroz na cidade de Pelotas no ano de 2014.

Para melhor compreensão desta pesquisa fez-se necessário dividir o desenvolvimento do estudo. No primeiro momento se observa um pouco da história de vida da pesquisadora e os motivos que levaram a realização do presente trabalho bem como o caminho traçado durante seu período acadêmico e a apresentação de suas inquietações a cerca do assunto emancipação. Revelando assim a problemática a ser investigada a partir de um panorama do contexto em que a pesquisa realizou-se.

Em um segundo momento apresenta-se a metodologia utilizada para a realização da pesquisa, como também os autores acolhidos para embasar e solidificar o presente estudo. Augusto Boal, Paulo Freire e Theodor W. Adorno aparecem como pilares para a reflexão da autora.

Por fim apresenta-se o ambiente onde foi realizada a parte prática desta investigação, assim como a descrição das atividades desenvolvidas com a turma. A

relevância deste trabalho aparece na reflexão sobre as aulas, onde a autora propõe suas considerações finais a cerca deste trabalho.

OS PRIMEIROS PASSOS: IDENTIFICANDO A PESQUISADORA DANDO INTRODUÇÃO A PESQUISA.

Esta pesquisa apresenta minhas inquietações a respeito do conceito de emancipação humana. Theodor W. Adorno baseia-se no ensaio “Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?” de Kant para fazer entender o que é o seu conceito de emancipação. A menoridade de Kant é a incapacidade de o sujeito usar seu entendimento sem receber orientação de outro. Adorno vai dizer que emancipação é a saída deste estado de menoridade, ou seja, o sujeito que usa de seu entendimento para agir independentemente, que possui autonomia no pensar e agir (ADORNO, 2003, p. 169).

Quando comecei meus primeiros questionamentos não sabia que encontraria pensadores que já discutiam isso há tanto tempo. Através dos estágios e projetos que realizei nas escolas percebi que a cada dia que passa o conceito de emancipação é mais ignorado dentro do ambiente escolar.

Minha experiência em docência através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) e das disciplinas de Estágio I e II do curso de Teatro-Licenciatura da UFPEL realizados dentro de escolas de ensino fundamental e médio fizeram com que eu rememorasse o tempo em que eu era aluna de uma escola pública municipal.

Até então, antes de começar a frequentar a escola através do Programa PIBID, nunca havia refletido sobre minha trajetória na educação escolar. Voltando a este ambiente e percebendo suas precariedades, pude notar que poucas coisas mudaram. A partir desse momento senti uma enorme inquietação ao observar a realidade negativa que ainda compõe algumas das estruturas da instituição escolar. Hoje, no papel de professora de teatro, passo a ter uma “sede de mudança” e a indagar o porquê de a situação da educação ainda não ter mudado.

Na maioria das escolas crianças e adolescentes ainda vivem uma educação vertical, na qual se ensina a obediência cega e não a emancipação. Essa educação não desenvolve indivíduos questionadores e sim passivos, confusos e descontentes. Não há nesse local uma educação participativa, onde o sujeito se torna atuante dentro dessa micro civilização que é a instituição escolar.

Cabem a mim as seguintes perguntas: qual a importância da arte teatral no contexto escolar? O quanto o teatro dentro da escola pode mudar as relações interpessoais? Esta arte é capaz de proporcionar ao aluno o processo de emancipação tão desejado? São essas as questões que abordarei e discutirei nesse estudo.

PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO

Quando chegou o momento de voltar à escola como professora, uma das tarefas era elaborar um plano de ensino. Meu objetivo era de realizar oficinas de teatro nas quais eu pudesse trabalhar determinados conteúdos que levassem o aluno a compreender questões estéticas e também práticas sobre a produção artística. Foi a partir disso que percebi dentro da escola a dimensão do problema a ser enfrentado, me deparei com crianças e adolescentes totalmente insatisfeitos com as suas aulas e como Ruben Alves comenta “é fácil fazer com que a criança ou o adolescente vá à escola, difícil é o fazer aprender algo que ele não tem interesse em aprender [...]” (2004, pag.12). Concordo tanto com Ruben Alves nesta frase que me emociono quando vejo professores tentando se virar em mil para fazer com que este tipo de ensino aconteça. Acredito que a busca é extinguir a existência de situações como professores fingindo que ensinam e alunos fingindo que aprendem.

Ensinar teatro para uma produção artística neste contexto apresentado acima seria ignorar a realidade do ser e acreditar que tudo está como deve estar. Não consigo concordar com essa prática, pois acredito que coisas boas acontecem quando todos estão realmente pensando por si próprios e não sendo manipulados. Não acredito que seja eficaz ensinar algo que o indivíduo não quer aprender e, de fato, esse ensino não acontece quando é realizado dessa maneira. Logo percebi que o que eu teria para ensinar não era uma técnica e sim um modo que buscasse proporcionar a emancipação e autonomia daqueles alunos que não tinham interesse em aprender o que eu teria para ensinar, afinal de contas não me conheciam e desconheciam a essência o teatro como eu acredito ser. Costumamos ignorar as coisas as quais não conhecemos, então passei a procurar um método que fosse adequado e estivesse dentro dos meus princípios do que seria realmente ensinar alguém.

No que se refere à autonomia Paulo Freire em seu livro Pedagogia da Autonomia (2014), deixa um exemplo muito claro sobre o que é ter autonomia, muito

próximo ao conceito de emancipação já mencionado anteriormente.

Paulo Freire vai dizer:

> É decidindo que se aprende a decidir. Não posso aprender a ser eu mesmo se não decido nunca por que há sempre a sabedoria e a sensatez de meu pai e de minha mãe a decidir por mim [...] O que é preciso, fundamental mesmo, é que o filha assuma eticamente, responsavelmente, sua decisão fundante de sua autonomia. Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas (2014, p. 105).

A educação é usada como uma ferramenta de manipulação e muitos já perceberam isso, não podemos negar. Tanto é verdade que o ensino público que está em vigor me parece controverso, não forma indivíduos para serem autônomos. A educação de hoje parece oprimir, de forma mais intensa, pessoas que muitas vezes são obrigadas a frequentar a escola sem mesmo entender qual é o real valor da educação, pois o que eles encontram dentro dessas instituições não são respostas verdadeiras, mas promessas que muitas vezes nem os professores sabem ao certo se poderão cumprir devido a ordens superiores, falta de estrutura e materiais.

A arte em si é transformadora, operar seus mecanismos, suas técnicas, sua singularidade é ainda mais significativo, porém a transformação não acontece se não há intenção de fazê-la. Ensinar arte requer estudo sobre educação, assim como uma preocupação prévia sobre o que irá ser desenvolvido com os estudantes. O discurso a ser proferido, a metodologia a ser aplicada, tudo isso deve fazer parte do processo de composição da aula do professor de arte.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Este trabalho se desenvolve com base nas características de uma investigação qualitativa na qual me envolvo com o estudo mediante os princípios da pesquisa-ação. Nesta concepção metodológica é necessário estar inserido no campo de pesquisa, compreendendo que a ação altera o meio através da intervenção proposta.

> Os investigadores qualitativos assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre, deslocando-se, sempre que possível ao local de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.48).

Nesse estudo sobre processos de emancipação gerados através da didática teatral investigo, em primeira instância, a ação que realizei na prática de estágio II,

onde ministrei aulas de teatro para a turma do 2°ano B da Escola de ensino médio Monsenhor Queiroz, buscando identificar mudanças de comportamento individual nos alunos, como também no grupo como um todo.

O trabalho prático foi realizado nas quartas-feiras dentro de sala de aula das 07h40min até às 09h20min, que representavam dois períodos dentro da disciplina de seminário integrado[1]. O total de encontros realizados com a turma foi de dez, alguns com mais de duas horas de duração.

A PRÁTICA EM SALA DE AULA

O primeiro princípio a ser aprendido foi que eu e meus alunos somos iguais, nada nos difere a não ser a história de nossas vidas. A partir disso tiro a conclusão de que o meu trabalho em sala de aula é compartilhar experiências. Spolin vai comentar em seu livro “Improvisação para o teatro” que “aprendemos através da experiência, e ninguém ensina nada a ninguém” (2005, p.3).

Esse princípio serve de base para tudo que se desenvolve posteriormente, como o meu comportamento dentro de sala de aula. Entendo que para me relacionar com determinado grupo, preciso falar a mesma língua que eles falam. Caso isso não aconteça, nossa comunicação fica vulnerável ao congestionamento. Eu preciso entender meus alunos e eles precisam me entender para que possamos dialogar.

A relação de respeito que se estabelece entre aluno e professor também está diretamente relacionada ao entendimento real do primeiro princípio: com a compreensão de que somos iguais, o aluno que por algum motivo tenha tendência ao desrespeito entenderá que não é necessário desrespeitar aquele que faz questão de respeitá-lo.

Respeitar o aluno significa não menosprezar a opinião dele sobre qualquer assunto, não inibir a vontade dele, ouvi-lo quando tem algo a dizer, e isso não significa não estabelecer regras. As regras existem para que consigamos trabalhar em grupo. Acredito que estes princípios que estabeleci para a minha prática acontecer são elementos básicos para uma educação que promova processos emancipatórios, devido ao seu caráter espontâneo.

[1] No seminário Integrado os alunos desenvolvem atividades de pesquisa, colocando em prática os conhecimentos teóricos. A nova modalidade também busca preparar os jovens para a sua futura inserção no mundo do trabalho ou para a continuidade dos estudos no nível superior. O Ensino Médio Politécnico começou a ser implantado em 2012 para o 1º ano, em 2013 no 2º ano e em 2014 chegará ao 3ºano (BRASIL, 2015).

Compreendo que para realizar a arte teatral seja necessário um grupo que se entenda como grupo, para que possamos construir conhecimentos da área. O que eu percebia eram grupos segregados, que não trocavam informações isso fez eu entender que minha primeira tarefa naquela turma era fazer com que eles se misturassem sem perceber que estavam fazendo isso.

Assim o processo de conhecimento e reconhecimento entre eles seria realizado de forma orgânica e natural. Como vai dizer Spolin:

> O teatro improvisacional requer relacionamento de grupo muito intenso, pois é a parte do acordo e da atuação em grupo que emerge o material para as cenas e peças. [...] A participação e o acordo de grupo eliminam todas as tensões e exaustões da competição e abrem caminho para a harmonia (2005, p. 9).

Entendo que para trabalhar com emancipação de sujeitos dentro de uma sociedade onde o individualismo é visto como a única solução de se tornar alguém produtivo e eficiente, e neste caso, em uma instituição escolar que ao que me parece não procura promover a autonomia crítica de seus alunos, percebo de extrema importância as atividades que são trabalhadas a percepção do aluno de que o trabalho em grupo é mais agregador do que aquele que realizamos sozinhos devido às trocas de experiências realizadas.

Figura 1- Imagem



Fonte: A autora

Elaborei a compreensão de que vivemos em uma sociedade e que ela não pode ser ignorada, pois precisamos uns dos outros. Silveira comenta em sua dissertação: “a atividade teatral faz vir à superfície a reflexão sobre si e o outro, é o início de uma tomada de consciência necessária à construção de uma sociedade

melhor" (2008, p. 194).

Em minha opinião, seria lamentável iniciar qualquer prática sem tornar-me consciente de que para trabalharmos juntos é preciso que exista um único grupo, não pequenos e segregados. Precisamos ser capazes de ouvir o que o outro tem a dizer. Logo, compreendo que a união da turma é o passo inicial para qualquer processo de emancipação/autonomia de sujeitos. José Pacheco, um dos idealizadores da Escola da Ponte, comenta:

> A autonomia exprime-se como produto da relação. Não existe autonomia no isolamento, mas relação EU-TU [...] É, essencialmente, com os pais e os professores que a criança encontra os limites de um controle que lhe permite progredir numa autonomia, que é liberdade de experiência e de expressão dentro de um sistema de relações e de trocas sociais. Conclusão: a autonomia convive com a solidariedade (2012, p.11).

Nossas atividades encerraram-se com uma grande festa surpresa que os alunos organizaram para mim. Havia salgadinhos de vários tipos, refrigerante, copos, guardanapos e um lindo cartaz com meu nome e agradecimentos. Não me alimentei neste dia somente de deliciosos salgados, meu alimento maior foi o abraço que troquei com cada um de meus companheiros de experiência. Senti-me neste dia agraciada por ter passado dez manhãs de quarta-feira compartilhando experiências teatrais e procurando gerar com este envolvimento, processos de emancipação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minha busca por processos de emancipação através da arte teatral não se fundamenta somente nos estudos dos teóricos que trago para dialogar nessa pesquisa. Minha maior referência para entender esse processo é a minha própria história a partir do momento em que sou uma fiel observadora das ações que realizo e das experiências vitais que circundam meu impulso.

Trabalhar com a arte teatral se tornou natural para mim, tanto que muitas vezes me questiono se estou fazendo teatro ou se estou propondo exercícios de vida. Mas teatro é vida, e a vida está contida no teatro. O que propus nesse trabalho foi uma maneira de analisar como essa arte se relaciona com adolescentes de dezessete à vinte anos de idade dentro de uma escola de ensino médio que possui um método tradicional em termos curriculares. Em um ambiente no qual a maioria dos alunos, se não todos, foram criados dentro desse padrão de ensino durante todo o percurso escolar.

Dentro da proposta estava contida a questão: é possível desenvolver processos de emancipação através da arte teatral dentro da escola? A partir de minhas reflexões sobre a prática realizada compreendo que sim, é possível desenvolver processos de emancipação nos alunos. Não posso afirmar que consegui neste pequeno período de tempo desenvolver o processo de forma efetiva, mas pude avaliar que houve o inicio de uma sensibilização dos alunos no quesito trabalho em grupo, experiência estética e pensamento crítico e estes elementos são a base para o caminho até a autonomia.

Foi o envolvimento com a arte teatral que trouxe amadurecimento ao meu pensamento crítico e a possibilidade de conhecer a mim mesma e compreender os outros. Procurei trazer isso para minha prática, pois quando penso nos alunos conseguindo trabalhar em grupo, penso neles trabalhando também individualmente e refletindo sobre o macro a partir do micro e vise versa.

Esse estudo para além de responder aos objetivos iniciais me proporcionou uma experiência impar que vou guardar para sempre em minha memória. Vemos a educação como um processo lento, e ela realmente o é, porem a arte teatral potencializa qualquer processo de aprendizagem, pois tem a capacidade de envolver todos os nossos sentidos provocando uma experiência estética vital.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

PACHECO, José. **Dicionário de valores.** 1° Ed.São Paulo: Edições SM, 2012.

.

BOGDAN R.C.; BIKLEN S.K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora,1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 48°ed- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

A CADEIRA. O CORPO. A CIDADE

MARTINS, Jordan Ávila[1]
WEYMAR, Lúcia Bergamaschi Costa[2]

Resumo:

Esta pesquisa teórica-poética registra a experiência do corpo na casa e na cidade. Ao cruzar conceitos referenciados por Deleuze, Guattari e Bachelard com a minha narrativa enquanto pesquisador/artista realizo uma analogia entre o objeto cadeira, o corpo e a cidade apresentando uma reflexão sobre os lugares em que me coloco a experimentar e produzir.

Palavras-chave: experiência; corpo; lugares.

INTRODUÇÃO

Ponto a ponto a agulha vai demarcando um espaço habitado pelo vazio. A cadeira. O corpo. A cidade. Entre cada pulsar do coração, um novo laço a linha faz. Em um lugar onde vias se confundem com veias, a espera convida para fazer casa, convida para uma estadia, mesmo que breve.

O conjunto de ideias aqui apresentado faz parte de uma pesquisa maior desenvolvida por mim enquanto mestrando do PPGAV/UFPel que tem como objetivo investigar a produção e os processos criativos que envolvem a execução de uma coleção de livros de artista de modo a refletir a proposição de experiências estéticas no cotidiano a partir de crônicas narrativas vivenciadas pelo pesquisador/artista, e a forma como essas serão tratadas pela linguagem visual.

No presente artigo escrevo não somente as reflexões que levaram ao desenvolvimento de um trabalho final realizado para uma disciplina[3]; aqui, busco reaver, mais especificamente, a experiência produzida na poética do pequeno território ou dos lugares em que o artista se coloca para produzir/experimentar, num processo dinâmico e flexível.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Independentemente das variadas condições culturais, as pessoas depositam em suas casas desejos, aspirações e uma gama de significados. Separada ou não por paredes, a casa é dividida conforme a destinação de seus cômodos: a sala, a cozinha, o quarto, o banheiro, dentre outros (DELEUZE; GUATTARI, 1996). Em cada parte desta divisão, existem diversos objetos que desempenham funções que dão ao

[1] Bacharel em Design Gráfico. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do Centro de Artes (UFPEL). jordanavilamartins@gmail.com

[2] Doutora em Comunicação Social (PUCRS). Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do Centro de Artes (UFPEL). luciaweymar@gmail.com.

[3] Percursos, narrativas, descrições: mapas poéticos, do Programa de Pós Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas (PPGAV-UFPel).

lugar um caráter que pode ser associado a conforto, à individualidade, simplicidade, excentricidade, memória.

Comunicar-se com esses objetos parece ser algo intimamente relacionado às emoções intrínsecas destas pessoas. Perceber relações que extrapolam a mera função para a qual um objeto é concebido (e entender que esse objeto faz parte de um macro processo de interpretação e significação) é compreender que tudo a nossa volta tem sentido e cabe, a cada um, buscá-los.

Não é difícil compreender por que desejamos que propriedades relacionadas, por exemplo, ao prazer, alívio, recordação, estejam tão presentes em nossa vida, talvez “por que também necessitamos que os objetos a nossa volta nos falem deles” (BOTTON, 2007, p.106).

Para Bachelard (1974) cada pessoa deve escrever a respeito das lembranças de sua casa, dos caminhos, do como a habitou, dos objetos e lugares preferidos, (retidos na memória), do mapa da habitação. O devaneio acerca desses espaços se colore pelo sentimento de um espaço interno.

A capa transparente de um tecido leve deixa-se formar pela forma da cadeira, que se forma pela forma do homem. Quatro pernas pra sustentar, um assento para sentar, um encosto para encostar. A cadeira que fica no meu quarto é mais um dos poucos objetos que permanecem no apartamento e que se junta às lembranças de um sujeito que por aqui já habitou. Por vezes escondida abaixo das roupas, despercebida da sua forma e desprovida de sua função genuína, ela se faz presente. Seus quatro pés de madeira sem tinta tocam o chão com leveza. O encosto estreito é formado por duas taquaras finas, sem revestimento, sem cor. De uma trama em corda de plástico, o assento é feito. Ela não é confortável, muito menos portadora de beleza. A cadeira chegou juntamente com o restante da mobília, até mesmo antes de outras que compõem o espaço do apartamento. Ela é o que sobrou de um tempo repleto de boas lembranças.

Ao perder sua função, a cadeira é ressignificada e indaga a condição de sua existência. Se não a uso para sentar, por que tê-la? Mais que a projeção de uma imagem com evidentes características nostálgicas, a cadeira é, sobretudo, uma projeção da própria lembrança. Congrega um conjunto de fatores que a tornam um retrato de um passado muito presente.

Em se tratando de sua função primeira, a funcional, o objeto cadeira significa, de certo modo, uma “contenção”. Trata-se de conter a ação, suspensão de movimentos que dá lugar ao descansar, sossegar, pensar. Somente o ser humano tem essa particularidade de suspensão, de quedar-se nessa restrição do movimento para *pensar essa mesma energia*, a energia de contenção de suas ações e movimentos para novamente partir para o movimento. O movimento de criar.

Às vezes as roupas cedem lugar ao meu corpo e saem de cima da cadeira para que eu possa sentar. Para que eu possa utilizá-la de fato. Escrevo este texto, sentado nela. Bordo imagens, sentado nela. É nela que eu coloco o corpo, é ela que sustenta meu corpo que sustenta minhas mãos que escrevem e que bordam. Compartilho com ela o meu momento de sossegar e pensar e também o movimento da agulha e dos fios de linha, a minha criação. Nela não fico estático. E ela não fica estática também. Pulsamos juntos e compensamos, ela mais firme e eu mais inconsistente.

Sentado na minha cadeira, dentro do meu quarto, é que eu penso. E tento costurar o mundo. O mundo que está fora e o que está dentro do meu corpo. O quarto é o espaço no qual me concentro para bordar. Coloco uma música ou ligo a TV e sonho. O quarto é o abrigo dos meus sonhos, território da constante busca do

meu eu, aqui não me escondo. A pele se transforma em tecido transparente e acaba por revelar o que tem dentro de mim. Revela aos poucos e também vela o feio do íntimo.

Do quarto para a casa. A casa é um continente que procura conter conteúdos (BACHELARD, 1974). Contém a nós mesmos, ajuda-nos a definir nossos limites. Através dela, o ser reproduz suas fronteiras com o mundo. A casa concentra minha intimidade, minhas lembranças, abriga o devaneio, protege o eu sonhador e me permite sonhar em paz. Revelam-se memórias, desejos, esperanças, medos, rituais, ritmos, hábitos.

A casa não é tão pessoal quanto o corpo do ser, como também não é tão exterior ao ser. E ela é tão pessoal quanto o ser, como é também exterior ao ser. A exterioridade e interioridade da casa podem ser pensadas tanto em relação ao corpo do ser que a habita, quanto em relação ao espaço social em que ela se encontra. Em uma cidade, a casa é o núcleo do particular e para o sujeito que vive em grupo, ela é o primeiro ponto de encontro com os outros.

Além do concreto e do sensível, do coletivo e do individual, do exterior e do interior, da cidade e do corpo, a casa apresenta outras relações paradoxais que fazem dela a própria imensidão íntima: o interior que vai para o além do interno e se funde, adquirindo a imensidão, com o externo. A casa, na sua imensidão íntima, é o próprio limite entre o dentro e o fora.

Minha cadeira, meu quarto, minha casa, a rua. Do repouso da cadeira desconfortável, sou mais um sujeito entre tantos outros anônimos neste lugar povoado e explorado por uma trama de desejos e pelo infindável de linhas cruzáveis. Um lugar demarcado por passos não contados.

Andar pela cidade é mais que andar. É a experiência da cidade acontecendo ao mesmo tempo em que eu aconteço nela. São dois sistemas: o primeiro, que está fora de mim, é regido por regras ou leis universais, conhecidas e não tão aceitas por todos; e o segundo, que está dentro, é feito de impulsos e pulsos. No entanto, não é um dentro apartado pelo fora. Para este acontecer é preciso que aquele esteja mais atento, mais pulsante. A cidade só acontece se eu aconteço. A porta da minha casa só abre se eu movimentá-la e assim a cidade se abre pra mim. E assim a cidade é a extensão da minha casa, da minha imensidão íntima. É neste movimento, de saída e escape, que encontro o cotidiano.

Se a casa é o lugar da relação mais íntima, a rua, ao contrário, é o lugar do anonimato, do impessoal, onde não há espaço para elos mais especializados. Lá fora, tudo é novidade, é surpresa, é desconhecido. Seguimos pelas orientações, sejam elas comandadas por uma racionalidade centralizada sejam comandadas pela subjetividade, autônoma e variante.

Na prática de caminhar pela cidade, o mapa ou aquela representação gráfica que reduz o espaço urbano ao que nele é visível e imposto há bastante tempo, constitui estratégias. Embora a população urbana seja bastante limitada por essas estratégias, há alguma margem de ação. As pessoas podem desviar do traçado das ruas tomando atalhos ou, muitas vezes de forma inconsciente, encontrar formas alternativas de driblar as estratégias da cidade quando isso pode lhes trazer benefícios, utilizando, assim, a cidade para seus próprios fins. Coso novas linhas e deixo que sobrem, assim, meus desvios pelo mapa configuram um novo espaço para além daquilo que é nele visível.

Este caminhar revela algo íntimo: o uso personalizado da cidade. Posso ir para diversos lugares, mas escolho os caminhos que me garantem prazer.

Errar pelas ruas. Flanar[4]. Perambular sem destino certo. Perceber os passos e as sensações do caminhar. Parar. Deter-se não por ter alcançado o destino final, mas, sim, devido a uma folha que cai no trajeto. Perceber o tempo lento. Atravessar fora da faixa de pedestre. Conhecer pessoas. Conhecer cachorros. Conversar. Caminhar mais um pouco. Retornar pela mesma rua, do lado oposto da calçada. Virar à esquerda. Costurar caminhos.

O compasso do paço e o pulso cardíaco, como linha na agulha, deixam rastros quase que invisíveis. Um ponto que começa aqui – nesta rua – e vai se inscrevendo, se misturando até (não) chegar lá. Vias como veias, responsáveis por levar o sangue ao coração, circulação necessária para que eu aconteça, para que a cidade aconteça.

Quando retorno da cidade para minha casa, para o meu quarto, retorno à cadeira acumulado de sensações e percepções, algumas transponíveis para o meu bloco de notas, outras incomunicáveis, no entanto bordadas e, assim, fixadas em minha obra e em meu corpo, enquanto vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que vemos no nosso cotidiano? Sabemos ver? Sabemos reconhecer os códigos? Estamos abertos a jogar com suas múltiplas possibilidades de experiências? O nosso dia é tecido de elementos diversos – memória, história, poética, traços, linhas e rastros, uso sucessivo e contínuo que transformam espaços. Toda imagem é construída no jogo do olhar: o que se emoldura em suas urgências; o ângulo e o lugar de onde se vê; o instante fixado na memória, na costura, no corpo.

Na casa, cada objeto tem o seu caráter. Na rua, cada caminhar tem o seu traçado, e cada traçado inventa uma cidade diferente. E o traçado é duplo: desenha-se com os pés no chão; desenha-se, ao mesmo tempo, com a imaginação ativa do sujeito vagaroso e pulsante.

Numa vida atribulada de compromisso, esse sujeito demonstra sentir a necessidade de, na casa, poder entrar num estado de nostalgia, desapegar-se da realidade e adentrar num mundo onde o que se torna mais importante é a possibilidade de apaziguar as euforias, de entrar num estado fleumático e de conforto.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, G. **A Poética do Espaço**. Trad. Franklin Leopoldo e Silva. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

BOTTON, Alain de. **A arquitetura da felicidade**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs-capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed.34, 1996.

[4] Termo utilizado por Charles Baudelaire, Walter Benjamim e Edmund White para designar o andar pela cidade a fim de experimentá-la.

ADENTRO: GRUPO DE ARTISTAS VISUAIS DE CHAPECÓ-SC E REGIÃO: TEXTO E CONTEXTO SOBRE AS PRÁTICAS ARTÍSTICAS

FERRONATO, Aliane[1]
MONEGO, Sonia[2]

Resumo:
Como forma de conhecer, valorizar e difundir o que está sendo produzido em arte em Chapecó e região desenvolveu-se a pesquisa denominada: "ADENTRO: Grupo de artistas visuais de Chapecó-SC e região: texto e contexto sobre as práticas artísticas". A partir do mapeamento e contextualização sobre os artistas pertencentes ao grupo, realizou-se atividades artísticas com estudantes do Ensino Médio de uma escola pública de Chapecó. Com este artigo apresentaremos o resultado desta experiência teórica prática desenvolvida na disciplina de Estágio em Artes Visuais da UNOCHAPECÓ na modalidade PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores).

Palavras-chave: Grupo de artistas visuais locais (ADENTRO), Arte contemporânea, Poéticas, Práticas artísticas.

INTRODUÇÃO

Com este artigo denominado "ADENTRO: Grupo de artistas visuais de Chapecó-SC e região: Texto e contexto sobre as práticas artísticas" apresentaremos o resultado de uma prática artística realizada no estágio de docência do curso de artes visuais, na EEB Zélia Scharf, localizada no município de Chapecó-SC, com alunos de terceira série do ensino médio. Esta prática desenvolvida em sala de aula teve como referencial teórico a pesquisa e mapeamento dos artistas Chapecoenses que fazem parte do Grupo ADENTRO.

Deste modo, a partir deste estudo será apresentado o relato das experiências vivenciadas em sala de aula no ensino médio que teve como objetivo: Desenvolver o processo didático-pedagógico tendo como referência as obras estudadas dos artistas do grupo ADENTRO. Com esta prática desenvolvida contribui-se com a ampliação do conhecimento dos estudantes sobre o que está sendo produzido em artes na nossa região, valorizando assim

[1] Acadêmica do 8º Período do curso de Artes Visuais – PARFOR, da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ, graduadas em Pedagogia Séries Iniciais e Educação Infantil, com especialização em Psicopedagogia Institucional, e-mail: alianeferronato@unochapeco.edu.br.
[2] Professora orientadora: Habilitações: Educação Artística – Artes Plásticas pela Universidade Federal de Santa Maria no Rio Grande do Sul, Brasil (UFSM), Pós Graduação: Arte Educação na Universidade do Oeste de Santa Catarina, Brasil (UNOESC) Mestrado em História pela Universidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil (UPF), e-mail: sonia@unochapeco.edu.br

os artistas locais, e suas produções, mostrando que o que é produzido em nossa região tem a mesma importância do que está sendo produzido a nível nacional e internacional.

Conhecendo o grupo ADENTRO

O grupo ADENTRO surgiu a partir da necessidade das artistas Sonia Loren e Gina Zanini de discutir sobre arte e suas produções. Levando em conta suas necessidades, resolveram convidar um grupo de artistas que participavam em exposições para formar uma associação, a qual foi fundada em 28 de agosto de 2010 em Chapecó/SC, sendo denominada Associação dos Artistas Visuais da Região Oeste de Santa Catarina (ADENTRO), tendo como presidente Sonia Loren e vice- presidente Gina Zanini. Foi criado um regulamento próprio no qual constam requisitos para os interessados em entrar no grupo. Inicialmente a Associação foi formada por 16 artistas da região.

Desde que o grupo surgiu no ano de 2010 até o ano 2015 alguns artistas se desligaram da Associação e novos ingressaram. Atualmente o grupo ADENTRO é composto por 10 integrantes.

O surgimento da Associação dos Artistas Visuais da Região Oeste de Santa Catarina (ADENTRO) teve a finalidade de reunir artistas chapecoenses e da região, visando proporcionar novas propostas, pesquisas e exposições artísticas, tendo como intenção fazer um intercâmbio cultural pelo estado, levando a arte dos artistas chapecoenses a ter maior visibilidade e reconhecimento em outros espaços fora do município. Os artistas desenvolvem um trabalho dentro de um campo de pesquisa extenso que inclui diferentes linguagens e atitudes em relação à produção visual na atualidade.

Desde sua fundação em 2010, o grupo ADENTRO vem expondo suas obras como pintura em telas, fotografias e instalações, fazendo com que as pessoas reflitam sobre a arte e sua importância no contexto regional.

Segundo o relato do artista Guralski[3]:

> Associação surgiu para possibilitar o crescimento artístico de cada um dos indivíduos e também do município de Chapecó-SC. Como grupo seria mais fácil trazer curadores, cursos, nos profissionalizarmos mais e levar o nome de Chapecó

[3] . Entrevista concedida a Aliane Ferronato, 15 de maio, 2014.

> para outras cidades e Estados. Tudo é discutido, as exposições, possibilidades, caminhos a seguir, temas, a avaliação dos trabalhos realizados.

Como forma de dar visibilidade ao grupo, aprimoramentos dos trabalhos e com a intenção de fazer um intercâmbio cultural pelo estado foram contratados por duas vezes, curadores externos conceituados. Em 2011, o artista e curador de Florianópolis, Fernando Lindote que realizou dois encontros em Chapecó e com esta assessoria resultou na exposição "Uma Cor Atravessada", que foi apresentada no Museu de Artes de Blumenau (MAB), no mês de março de 2012, na Galeria de Artes de Chapecó no Centro de Eventos Plinio Arlindo De Nês em 2013 e no Museu de Arte de Joinville em 2014 (MAJ).

Seguindo a proposta de trocas e experimentações, a Associação convidou no ano, 2014, o curador e historiador, também da capital Catarinense, Fernando Boppré, para uma curadoria. Os encontros aconteceram no mês de julho e novembro de 2014. O resultado será apresentado em uma nova exposição. É importante destacar que cada artista apresenta linguagem própria na elaboração de sua produção artística.

Os componentes do Grupo são: Sonia Loren, Cristina Luviza Battiston, Leonice Araldi, Luciano Guralski, Janaína Brizola, Sid Geremia, Márcia Moreno, Mari Baldissera, Audrian Cassanelli e Gina Zanini.

Destes integrantes selecionamos apenas alguns para apresentar neste trabalho, aqueles que possuem uma afinidade com as propostas desenvolvida, são eles: Luciano Guraslki que em seus trabalhos artísticos emprega o seu próprio corpo como suporte inspirado na body art, utiliza-se da fotografia, performance e intervenção. E o trabalho do artista Audrian Cassanelli que tem como objetivo retratar o corpo de forma mítica, além de trabalhar a fotografia como suporte para a experimentação artística, as suas obras são fotos do seu corpo que apresentam composições diferentes e propõem um olhar renovado do corpo humano. Sid Geremia usa em seus trabalhos pinturas relacionadas ao corpo e instalações. Cristina Luvisa Batistton, Sonia Loren utilizam-se de instalações, fotografias, intervenções e pintura e Marcia Moreno que utiliza da linguagem da pintura para realizar seus trabalhos artísticos.

Relato de Experiência: Atividade teórica prática

Tendo como referência a pesquisa realizada sobre os artistas pertencentes ao grupo ADENTRO de Chapecó, desenvolveu-se uma proposta de ensino-aprendizagem com o intuito de divulgar, compreender e conhecer os artistas e a arte local e regional, sem perder de vista o que se está produzindo de arte no âmbito nacional e internacional. A partir das poéticas trabalhadas pelos artistas do grupo, propusemos atividades que estimulassem o processo criativo e imaginário do estudante. A prática foi realizada em uma turma de terceiro ano do Ensino Médio da Escola Estadual Básica Zélia Scharf, com 35 alunos, nos meses de maio e junho de 2015.

Iniciamos as atividades falando sobre o grupo de artistas ADENTRO de Chapecó e região. Na sequência com o recurso do data show mostramos imagens do grupo e de cada componente individualmente, falando sobre a vida e obra de cada um. Realizamos leitura de imagem sobre as obras, provocando nos estudantes reflexões referentes à arte contemporânea e suas linguagens.

Os estudantes foram muito participativos e acharam interessante saber que em nossa cidade existem artistas com trabalhos maravilhosos. Muitos questionamentos surgiram na sala, como por exemplo: Como fazer parte do grupo? - Quais são os gastos que o artista tem para expor seus trabalhos e se tem lucro com a exposição? O porquê não se fala, não é divulgado para os alunos nas escolas sobre os artistas locais da nossa região? Todas essas perguntas e algumas que não relatei foram respondidas e as que tinham dúvida o professor da turma, que é componente do grupo ADENTRO, auxiliou respondendo.

Ainda explicamos que o surgimento da Associação dos Artistas Visuais da Região Oeste de Santa Catarina (ADENTRO) tem a finalidade de reunir artistas chapecoenses e da região, visando proporcionar novas propostas, pesquisas e exposições artísticas, tendo como intenção fazer um intercâmbio cultural pelo estado, levando a arte dos artistas chapecoenses a ter maior visibilidade e reconhecimento em outros espaços fora do município. Os artistas desenvolvem um trabalho dentro de um campo de pesquisa extenso que inclui diferentes linguagens e atitudes em relação à produção visual na atualidade.

De acordo com a revista Radar em entrevista realizada com a artista Sonia Loren,

> O projeto ADENTRO está sendo muito gratificante, e vem trazendo muitas conquistas, resultantes de muitos esforço, dedicação e organização e união. Sonia ainda também comenta sobre a importância de sempre se renovar e afirma que procura participar constantemente de cursos de fotografia e arte em outras cidades. Essa troca que é feita possibilita um crescimento tanto quanto artista é ser humano. “Aprendemos um com o outro isto não deixa que o ego se torne maior do que a

> própria arte. Manter a essência do meu trabalho é importante para não cair em algumas armadilhas impostas, mas aceitar que a arte tem seus momentos e buscar novas inspirações só faz bem, revigora, respira-se melhor." (RADAR, cultura, lazer e variedades. Chapecó-SC, março, 14, 2012).

Enfatizamos que os artistas do grupo apresentam linguagens contemporâneas na produção de suas obras, que vão da fotografia, às esculturas, instalações, intervenções urbanas, performances, pintura, audiovisual e body art. Apresentamos novamente imagens das obras dos artistas, dando ênfase às obras que fazem de alguma forma referências ao corpo, pois este será o enfoque dado na realização da prática. A atividade com tema corpo tem como objetivo compreender e contextualizar as diferenças do que é corpo na arte contemporânea.

Para realizar essa atividade utilizamos dois painéis do comprimento de duas paredes da sala. Esta atividade foi realizada no coletivo.

Com ajuda dos estudantes fixamos os painéis de papel pardo na parede, os materiais nesta atividade foram tinta guache de diversas cores e pincéis. Os estudantes projetaram seus corpos sobre o papel com auxílio das lanternas dos celulares e do retroprojetor, uma vez que as luzes foram apagadas para dar melhor visibilidade do contorno do corpo. Cada um projetou duas vezes o seu corpo, de frente e de lado, conforme podemos ver a seguir:

Figura 1: Desenho de contorno do corpo



Fonte: acervo pessoal, 13 de maio de 2015

Figura 2: Desenho de contorno do corpo



Fonte: acervo pessoal, 13 de maio de 2015

Na sequência, os estudantes em duplas ou trios se posicionaram em frente ao painel, e enquanto um colega projetava luz sobre o corpo o outro contornava com pincel molhado na tinta guache de sua cor preferida. Primeiramente de frente, após de lado, a posição de como queria projetar a sombra de seu corpo ficou a critério de cada um. Concluída esta etapa, era feito um rodízio e invertiam-se os papéis, agora quem contornou projetava seu corpo.

Estes corpos puderam interferir um com o outro ou ocupar algum espaço no papel pardo que ainda não tinha sido utilizado. Assim que todos finalizaram o contorno de cada um, solicitamos que observassem as diferenças e que analisassem o que é um corpo na contemporaneidade e como podemos usá-lo na arte contemporânea.

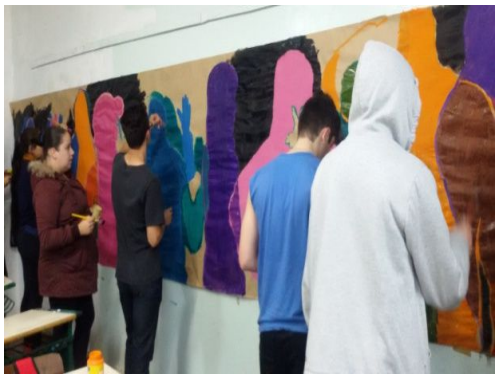
Na sequência da atividade, realizamos a pintura dos corpos que estavam apenas com contorno. Cada um pintou o seu corpo conforme a cor que foi contornada, e nos espaços que tinha apenas um, sem nem uma sobreposição utilizaram da cor pura. Quando houve a sobreposição os estudantes misturam as cores e o fundo onde não havia nada projetado pintaram de preto.

Figura 3: Pintura



Fonte: acervo pessoal, 20 de maio de 2015

Figura 4: Pintura



Fonte: acervo pessoal, 20 de maio de 2015

A arte tem a função de despertar a inquietude das pessoas, consciência critica o sensível, o real e o imaginário, incentivando assim a formação de diferentes opiniões do que a arte remete.

De acordo com Buoro:

> A arte, enquanto linguagem, interpretação e representação humana do mundo, é parte deste movimento de inquietudes e novos saberes. Enquanto forma privilegiada dos processos de representação humana, é instrumento essencial para o desenvolvimento de consciência, pois propicia do homem contato consigo mesmo e com o universo. Por isso, a arte é uma forma de o homem entender o contexto ao seu redor e relacionar-se com ele. O conhecimento do meio é básico para a sobrevivência e representá-lo faz parte do próprio processo pelo qual o ser humano amplia seu saber (1998, p. 20).

Depois de finalizada a pintura do painel em sala de aula levamos para a área coberta, oportunizando o acesso à comunidade escolar e externa.

Figura 5: Finalização do painel



Fonte: acervo pessoal, 03 junho de 2015

Figura: atividade concluida



Fonte: acervo pessoal, 03 de junho de 2015

Podemos perceber que na arte contemporânea os artistas utilizam-se de diferentes materiais e linguagens para expressar suas emoções.

Segundo Cauquelin a arte contemporânea é,

> A atividade artística assim estendida largamente a setores diversos, sem levar em conta a qualidade estética do trabalho e mesmo, que a figuração esteja de volta, as qualidades formais que antigamente eram ligadas a ela são deixadas de lado. Dispositivo fragmentado: por um lado, a palavra de ordem duchampiana é respeitada- a atividade artística não está mais centrada na estética-, mas ao mesmo tempo cores, formas, referência ao real em representação ilusionista, apresentação tradicional em telas sobre cavaletes ou objetos á vista, tudo isso é mantido. O Choque dos dois sistemas contrários produzem um efeito contemporâneo desconcertante para o expectador. (2005, p.150).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa sobre o grupo de artistas ADENTRO, observamos que é de fundamental importância instigar os estudantes a ter o conhecimento e valorizar a arte e os artistas locais, possibilitando a ampliação do entendimento sobre arte contemporânea, e as obras dos artistas do grupo, identificando aspectos culturais e sociais. Esses conhecimentos além de enriquecer de forma significativa poderão estimular a comunicação, a criatividade e o desenvolvimento do espírito crítico.

Conhecer Chapecó e região em seus aspectos culturais, sociais e artísticos através da arte, é de grande importância para o estudante, pois possibilitara a construção da cidadania e a valorização de sua cidade e região, construindo a identidade cultural artística de forma consciente e atuante.

Dessa forma, acreditamos que a proposta apresentada foi de grande valia, pois conseguimos relacionar a teoria à prática obtendo resultados positivos nas atividades propostas.

REFERÊNCIAS:

BUORO, Anamélia Bueno. **O olhar em construção:** uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998;

CAUQUELIN, Anne. A**rte contemporânea- Uma introdução.** São Paulo: Martins, 2005. Trad. Rejane Janowitzer. São Paulo: Martins, 2005;

RADAR**, cultura, lazer e variedades.** Chapecó-SC: março, 14, 2012;

GURALSKI, Luciano , (entrevista concedida a Aliane Ferronato, 15 de maio, 2014).

AS ÁGUAS DE BACHELARD, FARACO E ROSA: A ARTE NA LITERATURA

PEDRA, Graciele Macedo[1]
SCHNEIDER, Daniela da Cruz[2]
CHAVES, Priscila Monteiro[3]

Resumo: O presente trabalho aponta como favorável à imaginação, o contato profundo da criança com a literatura e a arte, no sentido da promoção de uma nutrição estética. Através dos contos "A terceira margem do rio", de João Guimarães Rosa, que traz a imagem do rio representada em suas três margens através das águas que se projetam e "Travessia", de Sergio Faraco, que deposita no rio sua chance de sobrevivência, nos amparamos no pressuposto de Bachelard que apresenta a relação infantil com a natureza como a grande matéria da imaginação. A imagem do rio se traduz como o principal símbolo representativo da narrativa em ambos os contos, permitindo o vagar dos autores que falam do mundo e da imensidão íntima.

Palavras-chave: Literatura; Ensino de Arte; Bachelard

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: APROXIMANDO CAMPOS

O estudo se evidencia como uma pesquisa de cunho bibliográfico, analisando as obras "A terceira margem do rio" e "Travessia", estabelecendo pontos de contato com Gaston Bachelard, procura-se ampliar a reflexão sobre a necessidade da emoção imaginativa que a criança vive através das histórias, do contato com a arte e com a natureza, projetando um olhar que flagre as experiências humanas através das águas de um rio no imaginário de Guimarães Rosa e Sérgio Faraco, vivenciando o devaneio, parte fundamental da sua vida subjetiva. O trabalho propõe-se, assim, a uma aproximação entre literatura e ensino de arte, utilizando-se de paisagem literária, buscando em sua dimensão poética, potências para pensar a experiência com a arte e suas possibilidades no ensino de arte.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO: POSSÍVEIS COMPOSIÇÕES

O conto "A Terceira margem do rio", do escritor mineiro João Guimarães, chama atenção primeiramente por seu título que possui várias interpretações e análises, além de motivar algumas reflexões acerca da imagem de um rio em três margens que traz os segredos de uma alma. Enquanto o conto "Travessia", do escritor gaúcho Sergio Faraco, aborda a renovação de um imaginário sobre a

[1] Graduanda do curso de Letras Português e suas respectivas literaturas da Universidade Federal de Pelotas, Brasil. pedragraciele86@gmail.com
[2] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pelotas. Mestre em Educação (PPGE/UFPel). Especialista em Educação (PPGE/UFPel). Licenciada em Artes Visuais (IAD/UFPel). E-mail: danic.schneider@gmail.com
[3] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pelotas. Mestre em Educação (PPGE/UFPel). Licenciada em Letras Português/Francês (UFPel). E-mail: pripeice@gmail.com

tradição e história dos antepassados. Há, nas obras, a presença do entrecruzamento de um rio que separa a vida da morte, apontando quem seguirá à margem e quem permanecerá à deriva do tempo, da vida e da sociedade.

Os dois contos são narrados a partir das experiências de dois meninos. O episódio narrado em "Travessia", por um *guri* que acompanha o tio na travessia do rio Uruguai com uma chalana carregada de encomendas, indicando sua estréia no contrabando de pequeno porte, na luta pela sobrevivência, submetendo-se a muitos perigos, mas se o faziam era porque estavam *precisados.* Mas estava escrito: aquela travessia se complicava.

> Teso, imóvel, ele olhava para o rio, para a sombra densa do rio, os olhos dele brilhavam na meia-luz da popa e a gente chegava a desconfiar que ele estava era chorando. Mas não, Tio Joca era um forte (FARACO,2011,p.49).

Já o menino da terceira margem do rio não poderia esquecer a partida do pai, que decidiu viver o resto de seus dias numa pequena canoa.

> Sem alegria nem cuidado, nosso pai encalcou o chapéu e decidiu um adeus para a gente. Nem falou outras palavras, não pegou matula e trouxa, não fez alguma recomendação. Nossa mãe, a gente achou que ela ia esbravejar, mas persistiu somente alva de pálida, mascou o beiço e bramou: — "Cê vai, ocê fique, você nunca volte!" Nosso pai suspendeu a resposta. Espiou manso para mim, me acenando de vir também, por uns passos. Temi a ira de nossa mãe, mas obedeci, de vez de jeito. O rumo daquilo me animava, chega que um propósito perguntei: — "Pai, o senhor me leva junto, nessa sua canoa?" Ele só retornou o olhar em mim, e me botou a benção, com gesto me mandando para trás. Fiz que vim, mas ainda virei, na grota do mato, para saber. Nosso pai entrou na canoa e desamarrou, pelo remar. E a canoa saiu se indo a sombra dela por igual, feito um jacaré, comprida longa (ROSA,2005,p.78).

O impressionante mistério do ser que vive na terceira margem de um rio, nos envolve durante todo conto. "Nosso pai não voltou. Ele não tinha ido a nenhuma parte. Só executava a invenção de se permanecer naqueles espaços do rio, de meio a meio, sempre dentro da canoa, para dela não saltar." (ROSA, 2005, p. 78). Através do espaço é possível conhecer a imagem em sua origem, em sua essência, sua pureza, tornando as imagens e os devaneios, intermináveis fantasias onde contemplar a água é escoar-se, dissolver-se e morrer. Quando se lê um texto literário, a imagem construída através dele tem significado em si mesma, no momento presente e de maneira distinta para o leitor, onde uma poça contém um universo, como afirma Gaston Bachelard (2002). A imaginação da criança comove-se com o novo que ela vê ao redor e devido à essa sensibilidade também vislumbra coisas novas, desenvolvendo assim a habilidade de se envolver com o faz de conta.

As águas do rio aparecem como símbolo universal de vida "...o rio por aí se estendendo grande, fundo, calado que sempre" (ROSA, 2005, p. 77), "...ouvia sim aquele som difuso e melancólico que vinha das barrancas do rio depois da chuva, canto dos grilos, coaxar de rãs e o rumor do rio nas paredes de seu leito" (FARACO,2011, p.49) e "a Água é não mais o vão destino de um sonho que não se acaba, mas um destino especial que metamorfoseia incessantemente a substância do ser"(BACHELARD, 2002, p.06). Ambos contos tem por objetivo alcançar o homem em sua integralidade. O contato com a natureza é elemento importante para a contemplação estética na imaginação da criança, segundo Bachelard o devaneio na criança é materialista, a criança é um materialista nato e seus primeiros sonhos são com as substâncias orgânicas. Torna-se evidente nas descrições, o amor e a capacidade de encontrar nos pequenos espaços, moléculas de mundo que permitem

o vagar na narração dos autores que falam do mundo e da imensidão íntima, enviando ao leitor mensagens de reflexo que o faz tomar consciência de sua intimidade.

As crianças possuem a necessidade de imagens, proporcionadas através das histórias, para a sua própria criação subjetiva e para a exploração estética e afetiva do mundo, caracterizando a temática central da sua vida imaginativa, alimentada por imagens novas. Imagens novas que advém do campo da arte, possibilitando um alargamento do repertório cultural, bem como uma forma de experimentar a si mesmo. Segundo Ana Mae Barbosa:

> A arte, como uma linguagem aguçadora dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos por nenhum outro tipo de linguagem, como a discursiva e a científica. O descompromisso da arte com a rigidez dos julgamentos que se limitam a decidir o que é certo e o que é errado estimula o comportamento exploratório, válvula propulsora do desejo de aprendizagem. Por meio da arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA, 2009, p.21).

Na esteira do que é defendido por Barbosa, o contato com a linguagem da arte nos possibilita novas leituras da realidade, exercitando o pensamento não pelas vias do saber intelectualizado, mas por uma linguagem que requer outros modos de operacionalizar sentidos, que pode contribuir para uma aprendizagem significativa. Para que seja possível visualizar os detalhes de uma narrativa, é fundamental a descrição cenográfica, disso depende a sensação física sugerida e o entendimento do fascínio das crianças pelas histórias através da experiência poética. Esta é uma das possíveis contribuições da literatura neste processo de alargamento da experiência estética.

Soma-se a este empreendimento – retomando a narrativa dos contos enquanto inspiração para se repensar alguns pressupostos do Ensino da Arte - a tentativa de enxergar um herói na figura do pai e do tio, fragilizados, traz o drama essencial entre si mesmo e o mundo, Bachelard afirma que o exterior só é entendido quando transformado em interior, o homem ao deparar-se com a imensidão transforma-a em intimidade, assim não é possível atingir o imenso senão pelas experiências. A poesia e o devaneio são elementos importantes para fixar, para cada imagem, seu peso de devaneio interno, descrevendo uma vida pela morte. O não ser e ser nesse entre-lugar onde acompanhamos pelos olhos da criança, que cresce ao longo da história, o devaneio do pai que alimenta a imaginação com a imagem de um rio em três margens e a busca pela sobrevivência do pobre menino marginado na fronteira, que não se situa em nenhum dos pólos, nem na borda, nem no centro permanecendo distante, evidencia uma característica da imaginação da criança que se envolve com o arquétipo do herói romântico, capaz de situar-se para lá dos limites da vida real encontrando estímulos através de seus medos. As crianças precisam desse lugar, onde possam exercitar sua imaginação como modo de sentir, onde não seja mais possível separar a razão da emoção, a sensibilidade do intelecto e sim ligar a ciência e a arte. A literatura, a arte nos convocam à saída da anestesia, para entrarmos em estado de estesia.

> A estesia entendida enquanto uma poética da dimensão sensível do corpo que suscita em absoluta singularidade uma experiência sensível com objetos, lugares, condições de existência, seres, comportamentos, ideias, pensamentos, conceitos. Quando tocados por essa experiência, somos convocados a agir e ao agir abrimos a possibilidade de fazer ou desfazer

> conceitos perceptivos gerando novas possibilidades de pensar e mover corpo, ideias e mundo. (MARTINS, 2012, p.35)

Trata-se de pensar na nutrição estética, ensejada no pensamento de Mirian Celeste Martins. Nutrimos nosso corpo biologicamente, mas o que reservamos para a nutrição estética, para nos exercitarmos na nossa sensibilidade? Para Mirian Martins Celeste (2012) as produções e atividades artísticas nutrem nosso sensível. Abastece nosso sensível e possibilita um aprendizado que se encontra no e com um saber sensível:

> A preocupação está em levar os aprendizes a saber-perceber conduzido pela experiência perceptiva do olhar, de escutar, de tocar. Para isso, é preciso oferecer a nutrição apresentando o objeto cultural sem pressa, desacelerando o tempo para que o corpo possa vaguear e coletar impressões, sensações, se deixando invadir pela estesia, pelo saber sensível. Criar oportunidade dessa lentidão para olhar, escutar ou tocar é deixar o corpo tomar a iniciativa e agir na ação silenciosa movente da coleta sensorial. É permitir que o corpo trance uma rede complexa de relações sensíveis e perceptivas sobre o que vê, escuta, toca, vivenciando sensibilidades gestadas na sensação. (MARTINS, 2012, p.36)

É neste sentido que se fala em nutrição, tendo em conta que nutrir é oferecer sustento. Trata-se não só de possibilitar encontros com a atividade e produção artística, mas mediar para que a percepção transcenda as meras descrições intelectivas, passando a um estado de experimentação. Jorge Larrosa quando trata da experiência, nos adverte que é preciso cultivar um estado de atenção. É preciso então, cultivar um estado de disponibilidade para a experiência e, neste caso, para a experiência estética.

> A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p.24)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se o ensino de arte deve possibilitar experiências, compondo com aquilo que o campo estético pode oferecer de mais inusitado, buscou-se neste texto uma composição arriscada, partindo de uma leitura literária e comparativa entre dois contos, para a defesa de uma educação voltada para a experimentação.

As obras de Guimarães Rosa e Sergio Faraco contribuem significativamente para garimpar a simbologia da margem, por tratar-se de dois contos inconclusivos, os narradores, encontram-se às margens de um rio na tentativa de enxergar heróis nas figuras do pai e do tio. O rio aparece como o principal símbolo representativo das narrativas, permitindo o vagar dos autores que falam do mundo, da imensidão íntima e dos devaneios alimentados pela imaginação. A leitura oferece nutrição estética, mas antes, uma nutrição poética. Aborda a imagem da margem do rio, uma

terceira margem que é não lugar. Não lugar que parece sintonizar-se com uma proposta de ensino de arte pautada pela experienciação com a língua estranha da arte, este saber que desacomoda e ensina não pela intelecção, mas passando pelo corpo, suscitando sensações. O imaginário dos contos nos lembram da potência da arte de inventar mundos, o que pode contribuir para a construção de novas paisagens existenciais, de novas sensibilidades e modos de perceber o mundo.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, G. **A água e os sonhos- Ensaio sobre a imaginação da matéria**. São Paulo: Martins Flores, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. Mediação cultural é social. BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (org.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FARACO, S. **Contos completos**. Porto Alegre: L &PM, 2011.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o *saber de experiência*. **Rev. Bras. Educ**. n. 19 [online]. 2002.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. Mediação cultural para professores andarilhos na cultural. São Paulo: Intermeiros, 2012.

ROSA, J. G. **Primeiras Estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

AS CARTAS QUE ESCREVO...

CAMPELLO, Ronaldo Luís Goulart[1]
FARINA, Cynthia[2]

Resumo: Este trabalho debruça-se sobre uma prática de escrita muito antiga. Uma escrita silenciosa e muda, particular e pessoal onde cada um imprime seus gestos, e faz a escrita de si. Jazemos na era da informação. O projeto de extensão: 'As cartas que escrevo. Correspondências físicas na era digital uma metodologia interdisciplinar de ensino e aprendizagem', ganha força e estende-se a 2015, agora como projeto de pesquisa. Surge latente à demanda de pesquisar os atravessamentos produzidos no docente e seus discentes envolvidos, a partir desta prática de ensino. Desta proposta de trabalho surge o método cartográfico de pesquisa. O trabalho tem como campo de investigação a escrita de cartas pessoais de estudantes de um quinto ano do ensino fundamental de uma Esc. Téc. Estadual.

Palavras-chave: Escritas pessoais. Cartografia. Prática de ensino.

INTRODUÇÃO

Este trabalho debruça-se sobre uma prática de escrita muito antiga, que nos dias atuais é percebida com muito saudosismo. Pouco experimentada nesta geração das janelas, das imagens rápidas e cliques alucinados. Uma prática. Uma escrita que sai do recôndito particular e privada. Uma escrita silenciosa e muda, que é tão particular. Tão pessoal onde cada um imprime seus gestos, suas marcas, e faz a escrita de si. Um fazer autobiográfico que deixa prenhe o papel, o envelope, o ambiente, com sua caligrafia, com o ar de seus pulmões, com os pensamentos que lhe cercam. Suas impressões que ardem em seu peito. Subjetivas impressões que choram. Bravejam. Gorjeiam e murmuram. Esquivam-se pelas linhas da folha que demarcam espaços, por entre verbos e conjunções. Linhas. Fronteiras abissais que se rompem e que são atravessadas...

Importantíssimo meio de comunicação e interlocução que perde sua força de potência em pouco de mais três décadas, em virtude da grande expansão/evolução das tecnologias de informação/comunicação que hoje oxigena seus pulmões na rede WEB. Constituindo-se assim na invenção e incremento de inúmeros modos de emissão e exibição de informações, que ganha força nas vantagens práticas do envio de textos, através dos correios eletrônicos onde se pode anexar arquivos e também colocar imagens; dados. E, faz com que este, seja sinônimo de benefícios quando utilizado, tanto por pessoas físicas quanto por empresas público-privada, entre outras.

O clique. Uma. Duas. Três vezes, e assim sucessivamente. Uma. Duas. Três

[1] Mestrando em Educação e Tecnologia MPET IFSUL Pelotas RS. Graduando em Licenciatura em Geografia UFPEL Pelotas RS. Pós-graduado em Educação: Formação de Professores IFSUL Campus Pelotas RS. E-mail: ronaldo.campello@hotmail.com

[2] Doutora em Educação pela Universidade de Barcelona, coordenadora do GP Educação e Contemporaneidade: Experimentações com Arte e Filosofia (EXPERIMENTA); professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense - IFSul. E-mail: cynthiafarina@pelotas.ifsul.edu.br

ou mais horas sob a luz intensa do monitor. Frenética ou calmamente. Algo quase que instantâneo. Temos em nossa frente o simples comando 'enviar', 'minimizar', 'fechar'. 'Salvar'. 'Não salvar'. 'Cancelar'. Janela a janela. Mundos se fecham, portas se abrem. Possibilidades surgem. Textos se vão, se esvaem. Navegam na rede, no emaranhado de outros tantos. Surfam na onda, que se avoluma a cada instante. Tsunami de informações. "Esta é a era da informação. A época das opiniões sobre tudo. Mesmo que sejam vazias. Esta é a época em que todos opinam sobre tudo" (LARROSA 2002). Futebol. Politica. Religião. Sexo. Violência, e... e... e... Existe um oceano de possibilidades entre esta "conjunção que possibilita se propagar entre, por dentro, recostando-se nas laterais, rasgando-se por meio dos verbos e atravessando-os ao meio. Formando rizomas" (DELEUZE, 1995). Quase que no mesmo instante, em que remetemos/derramamos um texto, seja ele ínfimo ou bem consistente, embasado ou não. Sólido em seus conceitos, ou em vias de chocar-se contra as paredes da academia, ou outrem, e ser refutado pela má compreensão dos conceitos, das ideais, não importa. Seja via e-mail, e/ou sites sociais (facebook, blogs, whatsapp, etc.) este texto se comunica com seu receptor intencional ou não, quase que instantaneamente.

Dependendo do veículo que é utilizado às respostas são imediatas. Facilidades. Benefícios. Vantagens. Ou não... Disseminando-se como vermes num corpo que apodrece. Não se sabe onde tem o inicio. O meio, ou o fim. Todos surgem em uma grande confusão. Mas estão ali, reconstituindo a matéria. Produzindo algo novo, a partir de algo que já foi. Existiu. O nada que surge carregado de lembranças de algo que durou.

Jazemos na era da informação. "A informação não deixa lugar para a experiência, a informação não faz outra coisa que não cancelar nossas possibilidades de experiência" (LARROSA, 2002, p. 24). A experiência é a forma como o conhecimento se dilui e transforma o homem e as sociedades. É, a partir da experiência, seja ela individual e/ou coletiva que somos atravessados. Contextualizados com aquilo que se apreende. Com aqueles com os quais nos relacionamos e convivemos. "O sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos" (LARROSA, 2002, p. 21).

A escrita deste texto se constitui, a partir do método cartográfico de pesquisa para abordar uma experiência interdisciplinar com estudantes de um quinto ano do ensino fundamental de uma escola técnica estadual no bairro Fragata, no município de Pelotas RS, que se utilizou do exercício da confecção de cartas manuscritas para conhecer outros estudantes. Trocar desta forma experiências. Fazer novas amizades. Descobrir outros horizontes. A partir de um modo de escrita autobiográfica, onde o falar de si é o insumo essencial.

> A leitura de si oriunda das correspondências pessoais pode ser tão transgressiva quanto aquela que visa transpor o limite da linguagem, pois, nesse caso especifico, trata-se de reinventar a si mesmo na e pela escrita cotidiana. Em outras palavras, na literatura de si das cartas pessoais é possível transpor o limite do que somos no espaço do 'entre', ou seja, do espaço intersubjetivo da troca epistolar e da amizade. (IONTA, 2011, p. 83)

Provocando desta forma, propondo uma forma de escrita menor,

transgressiva. A literatura menor é um conceito estético criado por Deleuze e Guattari, onde: “o ‘menor’ já não qualifica certas literaturas, mas as condições revolucionárias de qualquer literatura no seio daquela a que se chama grande (ou estabelecida)” (DELEUZE; GUATTARI, 2014, p. 39).

É fundamental ter em harmonia a ciência e teoria. Ambos aliados a prática possibilitando a constituição de um saber abrangente e compreensivo do sujeito que se estabelece com os seus, no seio no qual está inserido. E que melhor ambiente para falar de educação do que o escolar. Que melhor situação do que a de um professor-pesquisador, observando, analisando, descrevendo, cartografando...

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Escrever parece simples. Mas não é. Ao menos para mim. É um esforço colossal. O corpo entregue as palmas das mãos. Entregue ao vazio. Entregue ao todo. Ao caos de ideias e pensamentos que insurgem e querem fluir. Querem existir, a partir dos símbolos gráficos. Dos signos e seus significados. O ato de escrever é como um conjunto de vontades intensas, que internamente se manifestam. Fazem arder o peito, os músculos. A paciência se esgota. Vontades que se erguem a partir de um processo mecânico/corporal que se mostra na carne. Desconstrução que ocorre de maneira bem singular. A partir deste processo revelam-se pistas, rastros pelos quais há a possibilidade de se esgueirar. Se dobrar. Ir à margem. Ao lado esquerdo. Sendo sutil quando se pode ser.

A escrita revela inquietações. Assusta. Inquieta. A escrita tece traços particulares que encarna outros sujeitos. Outros que perpassam e que de forma intensa se produzem em seus textos. Deslizar o verbo nas linhas abissais de uma folha satisfaz angustias, fortalece os músculos do pensar. Rompem-se limites ad infinitum.

Há muita experimentação em escrever, há atravessamentos. Deleuze (1997) “Agenciamentos e desejos que se produzem por meio de encontros e tais encontros, quando deslocados para pensar a escrita, possam acontecer também por meio do preparar-se para o ato”. Há de se levar em conta o desejo durante a preparação, a escolha dos recursos que serão utilizados. No método que será empregado, no modo como será apreendida, sentida esta escrita. Tais agenciamentos se enunciam, e se produzem anteriormente, em um ciclo. Um dobrar-se. Uma serpente que se alimenta de si mesma, eternamente, nascimento e morte e vice versa em um ciclo interminável. Oroboro. Um dobrar-se. Um conhecer-se a si mesmo. Nosce te ipsum.

Entretanto no fim de tudo, o que se espera é que o texto alcance algo/alguém. Que se faça sentir, talvez seja a parte mais complicada do procedimento. Conjurar sílabas. Vogais e consoantes, pontos e vírgulas, traços e travessões, exclamações e interrogações, elementos matrimonialmente ajustados ao verbo permitindo fluidez, as conjunções conectando orações. Os artigos definindo ou não, os substantivos. Pares em um sistema alfabético/gramatical. Digladiam com suas ideais. Com seu estado de espirito, com seu ato, sua vontade. Algumas vezes dóceis. Agressivos na maior parte das vezes. É por este motivo que este projeto surge em fins de 2013. Problemas com a escrita e leitura de discentes de um quinto ano do ensino fundamental dão o sinal de alerta para um problema que parece ser pontual. Sempre se mostrando latente no primeiro semestre de cada ano letivo.

No ano de 2014, efetivamente se realiza o projeto de extensão: ‘As cartas que escrevo. Correspondências físicas na era digital uma metodologia interdisciplinar de ensino e aprendizagem’, na referida escola do bairro Fragata, e tal projeto ganha

força e se estende a 2015, agora como projeto de pesquisa. À questão de pesquisa que se apresenta são os atravessamentos que foram produzidos no docente e discentes envolvidos, a partir desta proposta de prática de escrita/ensino. As questões que envolvem a preocupação inicial de escrita e leitura, no *des*cerrar das atividades do projeto, são amenizadas a partir da prática docente, onde os conteúdos programáticos de ensino de quinto ano, são contemplados na escrita dos textos propostos.

Este projeto no ano de 2014 proporcionou a troca de cartas pessoais entre alunos das cidades de Pelotas RS x Curitiba PR, Pelotas RS x Capão do Leão RS, Pelotas RS x Medelín (Colômbia). No ano de 2015 as trocas ocorrem entre alunos das cidades de Pelotas RS x Piratini RS. Também foram escritas cartas a estudantes na cidade de Luanda na África, ainda sem retorno. Ainda surgem escritas de três professoras. Duas não têm alunos escreventes no projeto, mas, resolveram participar deste trabalho. Há um sentimento saudosista, por acreditarem que esta é uma forma de entrega de si. Um entregar-se ao outro. Falar de si, suas experiências, suas praticas, um simples 'olá'...

METODOLOGIA

Corazza (2002, p.124) nos diz que: "uma prática de pesquisa é um modo de pensar, sentir, desejar, amar, odiar, uma forma de interrogar, de suscitar acontecimentos, de exercitar a capacidade de resistência e de submissão ao controle; uma maneira de fazer amigas/os e cultivar inimigas/os". Pensando na fala desta autora, foi preciso antes de tudo, antes dos alunos terem os primeiros contatos com a escrita de cartas contextualizarem o gênero 'cartas', que surge dentro dos conteúdos programáticos do quinto ano do ensino fundamental, e as formas como este gênero se apresenta em nosso dia a dia. Outros gêneros textuais foram também apresentados, e trabalhou-se com atividades que os envolvia.

A interpretação de diversos tipos textuais de cartas surgiu com potência: bilhete, cartas pessoais, cartas comerciais, cartas ao leitor (apresentadas em seções de revista), etc. fez-se necessário o entendimento dos mesmos. Desta forma, instigando, provocando os estudantes...

Nas primeiras escritas dos estudantes, eles escreveram livremente a seus colegas escreventes das outras instituições de ensino. Todos estes estudantes se apresentaram uns aos outros. Após as apresentações inicias que se promoveram por duas ou três cartas, surgiram diálogos frágeis, sem conteúdos substanciais para análise, entre os envolvidos. Eram perguntas tais como:

'O que você gosta de assistir na TV?'

'Qual sua cor preferia?'

'Como é sua cidade? A minha é grande?...'

Desta forma foi preciso promover atividades que fizessem com que os alunos atentassem para questões mais 'pessoais', mais 'tentadoras'... Buscando assim, tentar construir ao longo do trabalho um campo dialógico mais informal entre os mesmos, provocando diálogos que trouxessem algo mais sobre os mesmos. As conversas foram sendo direcionadas a temas que pudessem ser dialogados em sala de aula e socializados pelos grupos, procurando descobrir afinidades, particularidades entre os mesmos. Em uma tentativa de poder explorar e conhecer ainda mais aquele estudante, fora dos parâmetros tradicionais professor/aluno. Tentar de alguma forma saber mais sobre...

Neste sentido e por tal motivo, a intenção, a vontade é, de poder 'tocar', aproximar-se mais da realidade destes estudantes e tentar de alguma forma, sanar dificuldades de aprendizagem. Produzir atravessamentos mesmo que subjetivos que alcancem seus fins até mesmo em outra época de desenvolvimento destes estudantes. Nos dias de hoje a sua escrita é a de um projeto que estão participando tenta resgatar neles, autoestima, valorização de si, tenta instigar nos mesmos o conhecimento de um modo onde ele seja o construtor efetivo deste conhecimento. Talvez não se deem conta deste potencial, hoje, em virtude de sua maturidade intelectual, mas em outro momento quem sabe possam refletir sobre processo no qual foram escreventes.

A partir desta proposta de trabalho surge o método cartográfico de pesquisa, aonde interessa mais o processo do que os resultados, os movimentos que se pensou/pensam, na construção dos campos de estudo. As linhas de fuga que irrompem a todo instante a pesquisa deixando pistas de possíveis abordagens que se podem ou não seguir. "A Cartografia como estratégia metodológica insurge justamente da necessidade de métodos que não apresentem somente os resultados finais da pesquisa desconsiderando os processos pelos quais a mesma passou até chegar à sua instância final" Oliveira et al (2014, p.191). A partir do método cartográfico de pesquisa surge a possibilidade de que "os instrumentos sejam forjados, resituando-os sempre a partir do plano de relações que produz a pesquisa a partir de si mesmos" Cesar et al (2013, p.359). A partir, das possibilidades que surgem para mudar ou não os cursos já pré-estabelecidos.

Uma questão que surgiu forte durante a realização das atividades era a seguinte: 'O que os movia a escrever?'

Era o desejo do professor-pesquisador - com seu projeto -, ou existiam neles vontades, curiosidades, desejos? '

E quais eram estes desejos, vontades, curiosidades?' Esta foi uma, dentre outras questões que se mostram potentes ao longo do percurso desta pesquisa.

É aqui que possibilito transformar-me e transformar estes estudantes. Ao sair do quadro de giz, das práticas tradicionais de ensino-aprendizagem, inovo. Ao trazer a possibilidade de escrita de modo efetivo, a leitura de textos 'reais' a este grupo de estudantes, escritos por pares, com os mesmos erros com os quais eles estão acostumados a produzir os seus textos, com as mesmas dificuldades de interpretação que eles têm ao lerem. Possibilito-lhes um encontro consigo mesmo. Crio linhas de fuga em seu modo cotidiano de aprender. Possibilito uma escrita real de si e para si. "Inovar é 'transformar a própria prática' e relembramos que a fonte da inovação endógena é a prática reflexiva" (PEREIRA et al, 2012, p. 963).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do processo de confecção deste trabalho, que ainda esta se desenvolvendo e tem como campo de investigação a escrita de cartas pessoais de um grupo de estudantes, têm-se como foco principal de análise os dados coletados no percurso de desenvolvimento do mesmo, que se constituirá, a partir da escrita das cartas, a escrita de textos que surgem com questionamentos pontuais sobre uma fala de si. Análise de fotos que foram/serão feitas, conversas/diálogos em um grupo focal com os estudantes, e os outros professores participantes. Análise bibliográfica de autores que corroborem com a proposta de investigação sugerida. Apreciação de algumas atividades produzidas em sala de aula.

E, a partir de observações a *posteriori* e conversas com este(s) grupo(s) para

poder entender aspectos particulares que a escrita esta produzindo/produziu nestes escreventes. Peculiaridades e especificidades dos mesmos que comungam e situam-se em paralelo em momentos distintos quando estes são estudantes de um quinto ano, por exemplo, e quando estes mesmos escreventes apontam para direções distintas quanto às singularidades que existem em virtude dos territórios que habitam. Conhecer de forma substancial suas vivências e as formas como se representam.

No decorrer desta escrita às ideias vão surgindo e algumas são acrescidas, outras não. As leituras de outros textos que comungam no mesmo pensamento, contribuem com os escritos já feitos. Alguns excertos dos quais na cartografia brotam/surgem como um estilo na configuração do trajeto da pesquisa, e que implicam profundamente nas ações no ato de produzir, de entender as amarrações das redes, teias, rizomas, do possibilitar acompanhar o cortejo, as festividades fúnebres. Das oscilações e da construção dos campos conceituais, por exemplo, dos mapas. Que aqui são as cartas. Platôs. O território por onde transitamos. O chão no qual estamos afundando. Cartas epistolares como produto prática educativa de/no ensino aprendizagem de um corpo discente.

REFERÊNCIAS

CÉSAR, Janaína Mariano. SILVA, Fabio Herbert da. BICALHA, Pedro Paulo Gastalho de. **O lugar do quantitativo na pesquisa cartográfica.** Fractal, Ver. Psicol. v. 25 – n.2, p.357-372, Maio/ago. 2013. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-02922013000200009&script=sci_arttext > acessado em 17 mai. 2015.

CORAZZA. Sandra. **Labirinto da pesquisa, diante dos ferrolhos**. In: COSTA, Marisa (Org.) Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (p. 105-131)

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia, v.1**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

_____, Gilles, 1925 -1995 **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia, vol. 5** / Gilles Deleuze, Félix Guattari; tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. — São Paulo: Ed. 34, 1997.

IONTA, Mariza. **A escrita de si como prática de uma literatura menor: cartas de Anita Malfatti a Mário de Andrade.** Rev. Estud. Fem. vol.19 no.1 Florianópolis Jan./Abr. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2011000100007 > acessado em 19/06/15.

LARROSA, Jorge Bondía. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2002, Nº 19. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf > acessado em 15 mai. 2015.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. MOSSI, Cristian Poletti. **Cartografia como estratégia metodológica: inflexões para pesquisas em educação.** Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 19, n. 3, p. 185-198, set./dez. 2014. Disponível em: <

http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:lasUx7rl6uoJ:www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/download/2156/1731+&cd=1&hl=ptBR&ct=clnk&gl=br > acessado em 22 jun. 2015.

PEREIRA, Wilza Rocha. RIBEIRO, Mara Regina Rosa. SANTOS, Neuci Cunha dos. DEPES, Valeria Binato Santilli. **Práticas pedagógicas, processos de subjetivação e desejo de aprender na perspectiva institucionalista.** Acta Paul Enferm. 2012; 25(6):962-8. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/ape/v25n6/v25n6a21.pdf > acessado em 06/09/15.

CORREDOR IMPRESSA

PORCIUNCULA, Jessica Fernandes da[1]

O presente resumo tratara de relatar e refletir as ações do Projeto de Extensão Corredor Impressa, que consiste em utilizar o corredor que antecede as salas 103, 104 e 105 como local de mostra dos trabalhos realizados no ateliê de gravura, exposições com artistas que já trabalharam no ateliê e grupos que trabalham com artes gráficas convidados, uma mostra do que é produzido no atelier de gravura do Centro de Artes da UFPel.

Palavras-chave: corredor; exposição; gravura; arte contemporânea.

INTRODUÇÃO

O projeto de extensão Corredor Impressa coordenado pela professora Kelly Wendt propõe a transformação de um lugar de passagem, representado pelo corredor que antecede os ateliês de gravura em exposições de trabalhos.

A ideia surgiu como uma forma de "praticar o lugar" (CERTEAU, 1994) inutilizado como ambiente de permanência e conhecido como de passagem, caracterizado como corredor de acesso. As ações para o uso não convencional do corredor surgiram desta necessidade: ativar este local para mostra de trabalhos.

Cria-se, desta forma, uma nova relação com a produção de arte, permitindo que alunos/artistas e convidados exponham sua produção possibilitando que alunos e público em geral transitem pela arte impressa produzida no Centro de Artes/UFPel. O Corredor Impressa realiza mostras individuais e em grupo além de expor a produção do ateliê de gravura, significando um lugar para compartilhar experiências e contatos artísticos numa perspectiva de economia criativa dando visibilidade a produção em gravura. Essa ação estabelece um novo espaço onde o público pode conhecer os trabalhos dos estudantes de Artes Visuais.

As exposições são organizadas por uma equipe formada por alunos do curso de bacharelado em artes visuais, responsável, junto com a coordenadora, pela produção e curadoria das mostras.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

A principal ação propõe ocupar e vivenciar o corredor da gravura, caminho/espaço pouco utilizado, destinado a dar passagem as salas do atelier. Esse espaço conhecido apenas como lugar de passagem, um lugar para a não permanência, assinalado pelo antropólogo contemporâneo Marc Auge (1994) como um não-lugar. Para o autor o não-lugar não se identifica como relacional e identitário e não tem vínculos com seus passantes, não se permite ser outro e nem passar ao outro. O corredor, desta forma, não se permitia experienciar antes de ser ambiente de exposição.

Outro autor que nos ajuda a pensar o espaço do corredor é o filósofo Michel de Certeau (1990) que discorre em seu livro "A invenção do cotidiano" sobre o espaço como um “lugar praticado”, relatando que a pratica do espaço é como “repetir a experiência jubilosa e silenciosa da infância: é, no lugar, ser outro e passar ao outro". A ideia de subverter o uso do corredor é um incentivo `a manifestação do espaço que atrai pessoas a conhecer o universo no corredor da gravura.

Corredor Impressa reflete a ideia de transformar o corredor em uma fenda expositiva livre e horizontal dentro de uma instituição, a universidade. Permitindo trabalhar conjuntamente com os artistas, dialogando possibilidades e articulando formas de intervenções propícias `as situações. Cada abertura de exposição promovida tem o título de Entrança, palavra inspirada no trabalho do artista Gustavo Reginato, que foi o primeiro a transformar o espaço expondo seus trabalhos.

Os primeiros passos do projeto surgiram em reuniões semanais no ateliê de gravura, espaço existente de convivência e trocas, um reservatório gráfico com cheiro de café, e paredes habitadas por impressões, marcas e matrizes, um habitat único e confortante e carregado de memória. O conceito expandiu para além do projeto e suas formas acadêmicas, para dar espaço a socialização e a visualidade da reflexão e produção gráfica.

O material de divulgação é feito manualmente no ateliê, utilizando xerox, stencil e carimbos (gravura em relevo) para a feitura de cartazes. As técnicas da gravura impulsionam esse processo por utilizar o processo híbrido de técnicas tradicionais e digitais proporcionando a produção do múltiplo. Desta forma utilizamos a gravura produzida no ateliê como material de divulgação.

O Corredor Impressa tem por objetivo realizar três exposições no semestre: a primeira uma exposição individual de um artista da prática da gravura que já tenha produzido no ateliê, a segunda exposição é de um coletivo de artistas e/ou grupos de investigação na área; e a terceira, finalizando o semestre, uma exposição de toda produção dos alunos nos ateliês da gravura, permitindo a experiência da exposição e sua produção. Cada exposição tem em média um mês de duração contendo uma abertura que acontece sempre nas sextas -feiras e conta com a presença dos artistas, público em geral e comunidade acadêmica de forma gratuita e plural.

O calendário das exposições do primeiro semestre de 2015 contem as datas de montagem das exposições, reservadas para um dia antes da abertura; datas das abertura, sendo estas nas sextas-feiras às 18h no próprio corredor; lista de equipe de produção e artistas convidados. O calendário das exposições para o segundo semestre de 2015 são: a primeira exposição com a artista Alice Porto; para a segunda exposição o grupo Cupins da Gravura e a última exposição será a produção dos alunos das disciplinas Ateliê de Gravura I e III.

O público alvo das entranças é os alunos, professores e funcionários do Centro de Artes e comunidade em geral. A divulgação das entranças acontece tanto de forma manual com cartazes e flyers expostos no Centro de Artes e outros campus da universidade, além do evento e divulgação via Facebook.

. O nome Corredor Impressa surgiu do pra exemplificar o cotidiano do ateliê de gravura que inunda-se de impressões, tintas e prensas a todo semestre. O logotipo foi criado de forma coletiva e produzido graficamente por meio de carimbos, onde cada integrante do grupo usou de uma borracha entalhar uma letra para formar

CORREDOR IMPRESSA. Após a impressão foi feita a digitalização (Figura 1) chegamos ao resultado que é utilizado tanto digitalmente como em forma de Stencil.



Figura 1: Logomarca do Corredor Impressa

O primeiro semestre de 2015 tem um histórico de três exposições no Corredor Impressa. A primeira exposição (Figura 2) teve o título de *Corredor Impressa com Gustavo Reginato*; abertura no dia 17 de abril de 2015, às 18h, rua Alberto Rosa, 62, no Corredor da Gravura; o público presente se fez entre 30 e 50 pessoas. A divulgação aconteceu por meio de cartazes (Figura 3) e a rede social Facebook. O artista convidado Gustavo Reginato ofereceu ao corredor um pedaço de seu reservatório de inspirações e cotidiano, permitindo ao corredor ser espaço de relatos e experiência.

A segunda exposição (Figura 4) teve o título de *Corredor Impressa com Lugares-Livro e publicações da Gravura II*. Realizada com o Grupo de Pesquisa Lugares-Livro e Publicações da Gravura II; abertura no dia 12 de junho de 2015, às 18h, rua Alberto Rosa, 62, no Corredor da Gravura; público presente se fez entre 30 e 50 pessoas. A divulgação aconteceu por meio de cartazes e rede social Facebook. O grupo Lugares-Livro e as publicações da Gravura II transbordaram o corredor com estantes de livros, com lombadas ociosas e caminhos dentro das páginas. O corredor se tornou lugar trazendo novos possíveis lugares.

A terceira exposição teve o título de *Corredor Impressa – "Gravando Gravadores"*; abertura no dia 03 de julho de 2015, às 18h, rua Alberto Rosa, 62, no Corredor da Gravura; o público presente se fez entre 30 e 50 pessoas. A divulgação aconteceu por meio de cartazes e rede social Facebook. Tinha como como convidado as turmas de Introdução à Gravura 1/2015. O corredor foi ocupado por releituras individuais e coletivas desenvolvidas através do compartilhamento de saberes e de vivencias no ateliê durante o decorrer do semestre experienciando três técnicas em gravura: xilogravura com a reprodução de Durer, calcografia com releituras de Goya e litografia com a reprodução de Escher.



Figura 2



Figura 3



Figura 4

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Corredor Impressa é um cruzamento de forças motrizes que ativa um espaço antes perdido e ocioso. Um não-lugar ativado e acordado pela presença das obras, lhe permitindo a utilidade de gerar vivências e experiências com cada mostra de trabalhos.

A ação permite aos alunos do Centro de Artes e artistas independentes divulgar suas produções e afeições no espaço/tempo que o corredor oferece. Propondo também uma divulgação de obras vendáveis dos expositores, permindo à eles um

incentivo ao conceito de economia criativa e auto-sustentabilidade a partir da produção artística.

O espaço se permite cada vez mais às interferências de seus passantes e contempla do espaço da universidade para uso da comunidade em geral e alunos. O Corredor Impressa transformou um não-lugar em infinitos outros lugares.

REFERÊNCIAS

AUGÉ, M. **Não-Lugares: Introdução a uma antropolodia da supermodernidade**. Campinas-SP: Papirus, 1994.

CERTEAU, M. **A Invenção do cotidiano: Artes de fazer.** Petrópolis: Vozes, 1994

BENJAMIN, W. **A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PONTY, M. M. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1945

GOMBRICH, E.H. **A história da arte**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978

EXPERIÊNCIA 1- VESTIMENTA

AZAMBUJA, Flávia Leite[1]

Resumo:

O presente texto trata sobre as modificações ocorridas na produção artística no decorrer dos primeiros meses de estudo no mestrado em artes visuais do centro de artes da Universidade Federal de Pelotas. Busco revelar o processo de criação da *Experiência 1 – Vestimenta*, que foi selecionada no evento. Ruído. Gesto / Ação & Performance. O registro do trabalho é um flipbook que apresenta uma sequência de fotos onde uma vestimenta é transformada em abrigo durante uma parada nas dunas do cassino.

As questões que permeiam minha proposição é o caminhar como prática estética, a errância, o percurso; percepções do corpo que percorre o espaço; da vestimenta que o cobre, protege e auxilia este corpo durante os percursos.

Palavras-chave: Percurso; Corpo; Vestimenta.

INTRODUÇÃO

O presente texto trata sobre as modificações ocorridas no decorrer de minha pesquisa no mestrado em Artes Visuais, na linha de Processos de Criação e Poéticas do Cotidiano. Inicialmente meu projeto tinha como objetivo o aprofundamento dos estudos sobre concepções e utilizações da paisagem na arte contemporânea, investigando relações entre artista e as influências que o entorno podem exercer sobre o mesmo, percebendo a paisagem como um material, elemento, um conceito e/ou componente de trabalho. Entretanto no decorrer da pesquisa e das produções, percebi que cada vez que eu inseria um objeto na paisagem durante uma proposição artística, também colocava meu corpo a disposição desta proposição e deixava minha percepção vulnerável aos acontecimentos. Desde então, comecei a traçar pequenos deslocamentos e tecer uma vestimenta que será utilizada em percursos que comporão minha produção e pesquisa artística. Na *Experiência 1 – Vestimenta,* percebi que meu corpo estava ocupando o espaço que antes era destinado a objetos, como no caso de Invento (2013) e observatório Itinerante I e II (FIG. 1 e 2).

As discussões sobre o percurso e deslocamentos desembocam e encontram aporte teórico no caminhar como prática estética, de uma errância, do percurso encontrados em Walkscapes de Francesco Careri; das percepções do corpo que percorre o espaço; da vestimenta que cobre, protege e auxilia este corpo durante os percursos.

[1] Mestranda no Programa de Pós-graduação (Mestrado) em Artes Visuais- UFPel, na linha de pesquisa: Processos de Criação e Poéticas do Cotidiano. Bacharela em Artes Visuais, com ênfase em História, Teoria e Crítica da Arte, pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Integrante do Grupo de Pesquisa Deslocamentos, observâncias e cartografias contemporâneas- UFPel e do Grupo Cupins da Gravura.

flavia.leite09@gmail.com

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Busco demonstrar minha sede de percorrer novos caminhos, ou os mesmos, ou seja, as velhas ideias sob um novo olhar. Rememoro o velho para constituir uma breve perspectiva que ligue o que foi feito, ao que está por vir.

Os estudos sobre as concepções de paisagem e a percepção corpórea do espaço indicaram-me caminhos e possibilidades de reflexão sobre minhas produções artísticas e outras realizadas por diversos artistas, que tem como temática a paisagem. Com isto busquei sinalizar que existem concepções de muita valia em minha pesquisa, como o caminhar de Francesco Careri (2013).

> O ato de atravessar o espaço nasce da necessidade natural de mover-se para encontrar alimento e as informações necessárias para a própria sobrevivência. Mas, uma vez satisfeitas as exigências primários, o caminhar transformou-se numa fórmula simbólica que tem permitido que o homem habite o mundo. Modificando os significados do espaço atravessado (...) O caminhar é uma arte que traz em seu seio o menir, a escultura, a arquitetura e a paisagem. (CARERI. P.27/28)

Em deslocamentos realizados em 2014, fazia proposições e as entregava ao espaço afim de que pessoas usufruíssem dela. As proposições demonstravam minhas percepções sobre o espaço visitado, observado e vivenciado. A partir disto realizei *Observatório Itinerante* (FIG. 1 e FIG. 2) um balanço, que considero como um dispositivo de parada para observação e sensação da paisagem, objetivando novas percepções do espaço. Nestas inserções almejo uma simbiose entre o objeto deixado no local escolhido e a paisagem ao seu redor.

Figura 1 e Figura 2



Praça Xavier Ferreira (Rio Grande)

Ocupação A53 (2013)



Marambaia (Rio Grande)

Livro Marambaiar (2014)

Fonte: acervo do autor

Atualmente vivencio o espaço natural, concebendo a paisagem e evidenciando o percurso que meu corpo faz, as relações estabelecidas, os conhecimentos e experiências vivenciadas. Destaco a seguinte frase de Antoine de Saint-Exupéry, retirada do livro *O homem e a terra: natureza da realidade geográfica* de Eric Dardel**,** a fim de vivenciá-la com mais afinco nesta etapa: “Aprendemos muito mais sobre nós com a Terra do que em todos os livros”. Com isto, os percursos ganham maior importância, equivalendo ao processo de criação, de reflexões e produção de trabalhos.

Para cumprir a minha decisão de aprender mais com a terra, em janeiro deste ano (2015) parti junto com o artista visual Tôni Rabello ao encontro de pessoas queridas em Barra de Valizas – Uruguai, com o objetivo de conhecer Cabo Polônio, para isto podemos ir de carro de passeio até um trecho da estrada e depois seguir com carros de tração 4x4 que nos levam ao interior do Parque Nacional de Cabo Polônio. Entretanto decidimos caminhar em media 12km pela costa, sobre dunas enormes, areia fofa e um intenso luar. No mapa abaixo (FIG.3) podemos observar a distância e a imensa faixa de areia que vai de uma cidade a outra.

FIGURA 3



Fonte: Google

No dia cinco de janeiro de 2015 saímos de Barra de Valizas em direção a Cabo Polônio, quando o sol se punha e a lua erguia-se. Tomamos um barco que navegou pelo Rio Valizas até os pés de uma gigante duna, composta por várias outras. Subimos as dunas na intenção de encontrarmos uma rocha que era nosso primeiro ponto de referência no percurso. Nunca havia visto duna tão grande, ora subíamos, ora descíamos, o objetivo era seu topo, mas o solo de areia fofa engolia nossos pés. Entre subidas e descidas é comum se perder entre as dunas, se for este o caso considere-se perdido e aguarde que um grupo de pessoas que peregrinam te encontre. Quando chegamos ao topo, cansada e aliviada sentei-me, havia céu, solo e um infinito, alguns elementos iluminados pela lua cheia que erguia-se iluminando a base da rocha e o sol punha-se iluminando o topo dela.

Extasiada com a beleza da natureza, peguei a mochila para seguirmos caminho, agora de decida e em direção ao mar. Quando chegamos ao solo úmido da praia, podíamos avistar o farol que parecia menor que um palito de fósforo. Alegrei-me em saber que o caminho estava certo, mas tomei consciência de que tínhamos que andar muito. Conversas, relato de histórias, intercalavam-se a silêncios e observações a respeito do lugar. Em uma segunda parada comemos frutas para recuperarmos o fôlego, e continuamos em direção ao farol. O farol ia crescendo conforme caminhávamos, e nossos

olhos fugiam de sua hipnose para admirar a natureza do mundo enquanto os nossos corpos moviam-se no espaço, nas formas e nas luzes. Enfim, chegamos ao lugar, luzes de velas iluminavam a rua, comemos em um bar e retornamos a praia para montar acampamento. Ao acordarmos caminhamos pelo lugar a fim de conhecê-lo, comemos *tartas*, subimos 362 degraus no farol de Cabo Polônio, a construção estreita em espiral era sufocante, já na chegada em topo éramos surpreendidos por uma espantosa ventania de beira de praia agravada pela altura do farol. No retorno pegamos os caminhões 4x4 tipo os que fazem safári para sair do parque. Depois pegamos caronas que levaram-nos de volta a Barra de Valizas.

O relato acima refere-se a uma partícula deste percurso realizado por pessoas dispostas a conviver com a natureza, com outras pessoas e com suas idéias, concepções e posicionamentos. Pois tivemos que nos relacionar com o ambiente, os animais, as condições climáticas e a distância a ser percorrida, dependendo unicamente do nosso corpo, e também dos corpos do grupo, exercitamos nossa convivência social da forma mais carinhosa e atenciosa uns com os outros para preservar nossas ecologias mentais.

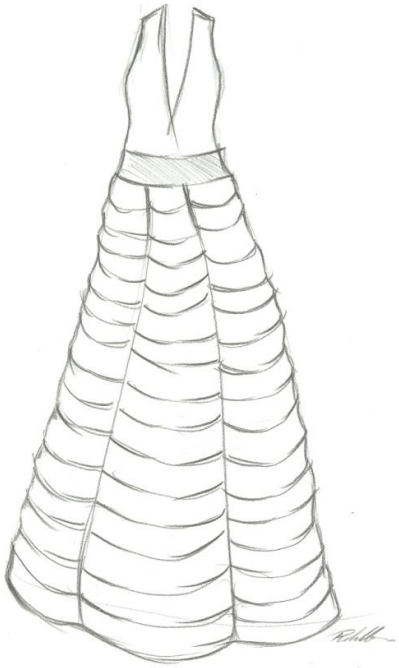
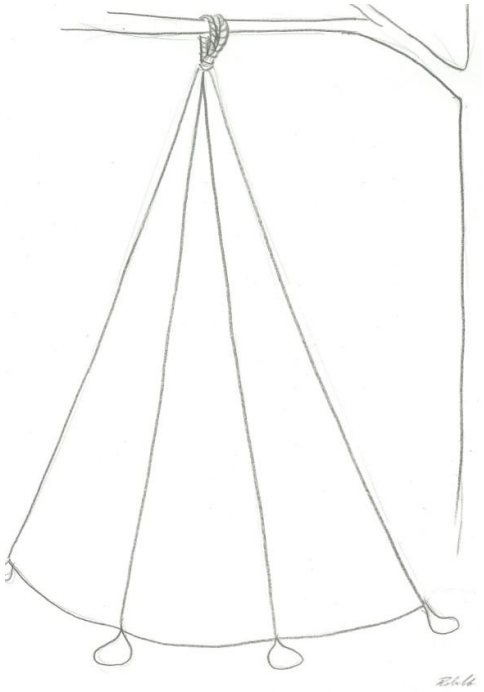
O percurso foi poetizado em apontamentos, a necessidade de carregar os utensílios junto ao corpo fez-me refletir sobre o que e como carregar o que julgamos importante. Posteriormente busquei produzir algo que eu pudesse levar comigo e que ao mesmo tempo pudesse trazer o que me afetou no caminho. Destaco o percurso entre Barra de Valizas e Cabo Polônio por perceber nele a possibilidade de alavanca, para que pensasse em novos trabalhos, para que eu crescesse enquanto ser e que quisesse compartilhar minhas experiências com outras pessoas. Para que pensasse na minha condição de caminhante e nas coisas que carregava comigo. Assim como, para pensar sobre o território percorrido, no corpo que o percorreu e na mente que possibilita a poetização do percurso. Quanto aos objetos carregava uma mochila com os utensílios, roupas e a barraca. Depois desta caminhada, me dediquei a elaboração de uma vestimenta, que segundo o dicionário Aurélio Século XXI de autoria de Aurélio Buarque de Holanda FERREIRA pode ser “Tudo o que serve para cobrir o corpo”.

A vestimenta (FIG.4) servirá para o carregamento de objetos que eu

julgar indispensáveis em um deslocamento (em bolsos internos), bem como servirá para que eu desenhe, escreva, borde, acrescente outros retalhos... enfim o objeto passará muito tempo em processo de construção e de poetização.

A vestimenta estrutura-se apoiada em minha cintura. O fato de assemelhar-se a uma saia oportuniza maior sensibilidade do vento, já que estruturas como a de uma calça funcionam como invólucros deixando-nos mais protegidos das intempéries. Também funcionará como um receptáculo que segundo o dicionário Aurélio é “Lugar ou objeto onde se recolhe ou guarda alguma coisa; recipiente. Abrigo, refúgio, esconderijo.” Neste caso (FIG.5) servirá para guardar memórias do caminho e a meu corpo, pois poderei esticar esta vestimenta tornando-a mais comprida, pois terá um sistema de sanfona, dando-me a possibilidade de amarrá-la em uma árvore e abrigar-me em seu interior. O objetivo é carregar a vestimenta junto ao meu corpo e quando for necessário explorá-la como casco, casulo... Transitando musicalmente encontro a composição *Esquadros* de Adriana Calcanhoto que contribui para definir e explicar o que pode ser a vestimenta que foi construída de tecido e pode transmutar, transformar-se em “(...) uma segunda pele / um calo, uma casca, / uma cápsula protetora (...)” A vestimenta talvez um casco que me cobrirá quando estiver fora de minha morada convencional.

FIGURA 4 e FIGURA 5

	
Vestimenta franzida (1metro)	Vestimenta esticada (2 metros)

Fonte: desenhos realizados por Tôni Rabello

O projeto apresentado acima passou por transformações no momento em que saiu do plano das idéias para materializa-se por meio de cortes e costuras realizados por mim. A vestimenta perdeu sua aparência de vestido assemelhando-se mais a uma saia. Durante a construção da vestimenta pesquisei artistas como *Hundertwasser* que afirma que somos compostos por cinco peles, são elas*:* Epiderme, O vestuário, A casa do homem, O meio social e a identidade e O meio global- ecologia e humanidade. Suas reflexões tem ajudado-me a pensar deslocamentos e feitos junto a vestimenta que criei. Cogitando que a vestimenta possa ser observada integrando a segunda e a terceira pele, pois pode servir de roupa e casa. Bem como alguns trabalhos da artista Elaine Tedesco na série *Entre o repouso e o isolamento,* onde a artista produz refletindo sobre os termos que ela diz serem convergentes, o repouso e o isolamento, sobre a horizontalidade de estar repousando, na maior parte das vezes deitados e sobre o isolamento de morar numa megalópole. Há também reflexões acerca do trabalho do artista Flávio de Carvalho que em

1956 fez o que denominou como passeata-desfile, posteriormente identificou que “Roupa é casa e paisagem: além de abrigo, é um elemento constituinte da nossa visualidade cotidiana” (Osório, 2000), o autor diz que o New Look é para experimentação, uma experiência.

Já construída a vestimenta, primeira experiência realizada com ela ocorreu no cassino na metade do mês de agosto de 2015, foi intitulada *Experiência 1 – Vestimenta* (FIG. 6). Os registros fotográficos da experiência foram enviados para o edital do evento Ruido.Gesto / Ação & Performance, organizado pelos artistas Claudia Paim e Ricardo Ayres e promovido pela FURG. O trabalho foi aceito e comporá a exposição e evento que ocorrerá em outubro de 2015. O trabalho será apresentado como um dispositivo de compartilhamento através de um flip book afim de que por meio do movimento das folhas tenha-se a ilusão de movimento.

FIGURA 6



Fonte: Fotografias de Tôni Rabello

A Experiência 1- Vestimenta, trata dos registros de minha primeira experiência no espaço utilizando uma vestimenta, construída com tecido. A mesma transita entre uma saia e uma cabana devido as suas proporções. A

denominação deu-se pelo fato de vestir, revestir, abrigar, proteger o corpo. Ao mesmo tempo em que tornamo-nos um novo corpo.

A experiencia teve seu inicio com uma caminhada pelas dunas do cassino afim de escolher um lugar que confundisse nossas referências de tamanho e orientação no espaço. Encontrado e lugar com vistas desejáveis, despi-me das roupas convencionais, e cobri-me com a vestimenta. As fotografias acima mostram os movimentos de habitação do espaço. Com os movimentos busquei que a vestimenta transitasse entre saia e cabana. Busquei habitar seu interior, cogitando que fossemos um só corpo a brincar com as percepções causadas pelo vento de beira de praia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vestimenta tem revelado e ajudado-me a compreender novas sensações e aprendizados através dos saberes do corpo. Durante a Experiência 1 –Vestimenta fui surpreendida pela potencialização de sensações ocasionadas pela utilização da vestimenta sobre meu corpo, posteriormente maravilhei-me quando me deparei com o material fotográfico produzido e o tamanho e potência de sua qualidade imagética e poética.

Os percursos são feitos em busca de novas experiências, quando realizadas resultam em novas percepções que são trabalhadas na proposta seguinte. Por isso caminho à caminho de algo, na busca por novas experiências, de novos saberes. Por estas buscas me permito partir sem saber quando e aonde chegar, me permite ver poesia nestes caminhos para poder compartilhar.

REFERÊNCIAS

CARERI, Francesco. **Walkscapes.** Barcelona: Gustavo Gili, AS, 2002.
DARDEL, Eric. **O homem e a terra: natureza da realidade geográfica.** Tradução Werther Holzer. São Paulo, SP, Perspectiva, 2011.
FERREIRA. Aurélio Buarque de Holanda **Dicionário Aurélio Século XXI.**

OSÓRIO, Luiz. **Espaços da arte brasileira / Flávio de Carvalho** /São Paulo – SP Ed. Cosac & Naify 2000.
RESTANY, Pierre. O Poder da Arte / Hundertwasser / O pintor das cinco peles, Ed. Taschen, 2003

Site:
TEDESCO, Elaine

https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/4106/000347570.pdf?sequence=1

LIVRO DE ARTISTA: O DIÁRIO VISUAL DAS MEMÓRIAS

BRESSAN, Vanessa[1]
MORENO, Márcia[2]

Resumo: Este trabalho é o resultado de uma pesquisa desenvolvida no curso de Artes Visuais – Licenciatura (PARFOR) da UNOCHAPECO, o qual apresenta como tema "Livro de artista: o diário visual das memórias". O trabalho busca propor reflexões acerca da importância dos registros como forma de recordar as memórias de experiências vivenciadas ao longo das nossas vidas. O livro como um objeto na arte, em suas diferentes estruturas de livro de artista, aqui abordado de diário visual, busca expandir suas narrativas, rompendo com a funcionalidade dos livros de leitura tradicionais. Esta pesquisa foi aplicada no ensino infantil, fundamental, médio e não formal, porém, neste artigo apresentará apenas experiência no ensino médio.

Palavras-chave: registros; memória; reflexões;

INTRODUÇÃO

Com esta pesquisa, buscamos através do livro de artista compreender seus conceitos e a importância da criação do objeto para o registro visual e resgate das memórias, de momentos vivenciados ao longo de nossas vidas. O livro de artista é tido como um espaço de reflexões, sentimentos, ideias e invenções, assim como os diários produzidos por vários artistas onde eles expuseram suas experiências e relatos de seu cotidiano, através de imagens, esboços, poesias, cartas, mixando imagens e palavras à sua imaginação e criatividade.

Deste modo, a partir deste estudo relatamos as experiências vivenciadas em sala de aula no ensino médio que teve como enfoque o resgate de memórias através dos registros escritos, desenhados e fotográficos em um diário visual.

[1] Acadêmica do 8º Período do curso de Artes Visuais – PARFOR, da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ. E-mail: vanessabressan@unochapeco.edu.br.

[2] Professora orientadora, com formação em Artes Plásticas Bacharel e Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria_RS – USFM, mestre em Educação pela mesma Instituição e especialista em Criatividade: arte e tecnologia pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ. Professor Titular da pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ desde 2005. E-mail: moremar@unochapeco.edu.br

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

O diário como um registro da memória

Para Forcinetti (2008), a Arte Contemporânea, procura ligações com a vida comum das pessoas, onde através da identidade artística pode determinar características de uma sociedade. Neste sentido, o artista possui liberdade em criar e possibilitar a relação das pessoas com a arte, instaurando uma comunicação e uma relação de troca entre a arte e o espectador. Assim, através das trocas de experiências, é que as obras de arte existem.

Segundo Kanton (2009), a memória tornou-se uma grande base das produções artísticas. Recordar as memórias pessoais é recriar as riquezas afetivas esquecidas com a turbulenta vida cotidiana atual. Através das suas obras, o artista oferece ao espectador diferentes olhares e interpretações. A autora afirma que a memória passada deve ser preservada, pois o passado influenciou o presente e ambos influenciaram o futuro. Neste sentido, se não preservarmos as situações do passado, perdemos todas as nossas referências, pois é através da memória que se constrói a nossa imagem, o nosso aprendizado e o nosso conhecimento.

A memória arquiva informações obtidas nas experiências vividas e ao evocar essas informações a recuperamos. Assim, a memória retém ideias, sensações, impressões, imagens e conhecimentos adquiridos anteriormente, reportando-as como recordações ou lembranças.

Forcinetti (2008) expõe através de vários autores, como Borges (1985) e Hoffberg (1995) que os livros são pontes que ligam o passado e o presente, sendo o livro uma fonte de valores estéticos e históricos que guardam a memória da humanidade. Assim, a autora aponta que “Diários, anotações e cartas são registros íntimos” (p.28), do artista, durante determinado instante ou tempo, que deixa guardado como um pensamento de uma sensação vivida. Para a autora “[...] expor um diário é expor vivência” (p.28).

Neste sentido, segundo Plaza (1982), o livro é um intercâmbio onde estabelece sequências de tempo e espaço, e através das suas estruturas recupera as informações anteriores definindo-as como memória.

Deste modo, através dos registros, guardamos fatos, acontecimentos, ideias e sentimentos importantes que fizeram parte de nossa vida, e podemos recordá-los no momento que buscamos e recuperamos esses registros. Como aponta Poltronieri (2012), “[...] a nossa memória é carregada de significações, marcas que dificilmente esqueceremos, [...] é um registro intocável de nossa história, onde podemos apenas recordar, mas não podemos tocar” (p.23). Neste sentido, buscaremos instigar os estudantes no resgate destas memórias e registrá-las no Diário Visual através de frases, desenhos, textos, colagens e fotografias.

Livros/diários de artista

Hoje, na contemporaneidade, o livro deixa de ser um suporte funcional, para adquirir um suporte poético. Nele, artistas expõem seus sentimentos, experiências, onde os livros tornam-se objetos de linguagem e sensibilidade.

Neste sentido esta pesquisa busca interpretar seus conceitos e instigar o estudante na construção de um diário de memórias por eles vivenciado. Silveira

(2001) comenta que o livro como forma de arte, busca novas configurações e formas de leitura, abrangendo diferentes tipos de linguagens e materiais em sua composição. Livro de artista, livro-objeto, obra-livro, são alguns dos muitos termos usados para designar o livro como uma obra de arte, que há muito tempo busca uma definição a respeito de seus significados.

Forcinetti (2008) aponta que:

> O cotidiano das pessoas desconhecidas pela história passou a ser delator de formas de relações sociais, de hábitos, de valores, de crenças. Isso nos faz enxergar que contar sobre a vida de uma pessoa, em princípio não tão importante, descrever sua relação com o mundo, suas aspirações, sonhos, desejos, culpas, sofrimentos e superações, significaria, portanto, entrar em contato com uma posição característica de uma determinada sociedade. (p.18).

Assim, o diário de artista, nos transmite informações sobre determinado momento histórico ao qual um sujeito está inserido. Uma história cultural deve ser baseada através de imagens e textos. A imagem é a base do que se vê e vivência. "[...] os diários, além de serem testemunhos do que é visto, são também testemunho do que é vivido" (Forcinetti 2008, p.20). É através das imagens que indiretamente acessamos aspectos do passado. Elas, juntamente ao contexto histórico, fazem a obra e a vida do artista ser compreendida.

A autora expõe que muitos artistas utilizaram o formato do livro de artista para "[...] expressarem-se artisticamente no mundo e na época em que viviam" (p.30). Artistas como Delacroix e Van Gogh (este através das cartas enviadas à seu irmão Théo), através dos registros relatavam suas viagens pelo Oriente. Através das experimentações e das suas anotações criaram mundos e imaginaram inúmeras possibilidades pictóricas e estéticas para as suas futuras obras de arte. Eles desenhavam e escreviam detalhadamente tudo o que observavam procurando descrever todas as sensações sentidas no momento. Assim, "[...] o diário é o que está entre o artista e o mundo que ele experimentou, é a sua coleção de memórias" (p.33).

Forcinetti (2008) expõe também o diário autobiográfico da artista Mexicana Frida Kahlo. Suas anotações detalham momentos de sua vida: sonhos, sentimentos, dificuldades, tristezas, alegrias bem como assuntos sociais e históricos da época. Assim, através do conhecimento de sua vida pessoal, sua condição física, seus amores e o seu lugar na sociedade mexicana que suas obras são completamente compreendidas. Para a autora o diário de Frida Kahlo é o autorretrato íntimo de uma mulher apaixonada pela vida e pela liberdade, que após um trágico acidente, deixou o seu corpo e a sua saúde marcada e fragilizada pelo resto de sua vida. Frida começou escrever seu diário em meados da década de 1940, em um momento que sua vida estava totalmente tumultuada, tanto emocionalmente como amorosamente.

Em seu diário ela deixou registrado através de imagens e palavras suas dores, suas frustrações amorosas e a sua impossibilidade de gerar um filho, este que ela tanto desejava. Seu diário é um verdadeiro caderno de artista, nele Frida também inclui os esboços de suas obras que através delas podemos compreender todo o seu sofrimento. Após sua morte, o marido Diego Rivera decidiu publicar o diário de sua esposa, com o intuito de expor ao público e aos admiradores de Frida sua vida íntima e suas intensas batalhas vividas num conjunto de gravuras coloridas, cartas, esboços, autorretratos e poemas, frutos de sua imaginação e criatividade através de muitas cores, traços e palavras.

Neste sentido, para a autora Forcinetti (2008), o conhecimento da vida pessoal da artista por meio de seu diário, ajudou a compreender não somente as suas obras, mas compreender a face histórica da época que viveu. Assim, o diário de artista carrega, juntamente ao seu testemunho histórico, representações, imagens, intenções, sentimentos e até questões estéticas da época.

Fabris e Costa (1985) expõem que no Brasil, um dos primeiros marcos da nova concepção de livro de artista como forma de arte foi a série de Cadernos/Livros que o artista plástico Luso-Brasileiro Artur Barrio desenvolvia desde 1966, onde fazia anotações, registros de ideias e de seus trabalhos em andamento. Segundo Tersariolli (2008), os cadernos de anotações de Barrio, mais tarde chamado de Cadernos/Livros, que assim como o Diário de Frida Kahlo, foi criado sem a pretensão de tornar o que é hoje - Livros de Artista.

Segundo Forcinetti (2008), o livro de artista, tem a habilidade de capturar e expressar emoções “poderosas”, repletas de significações, contendo em si inúmeras formas de expressão artística, que através da comunicação possibilita ao leitor um olhar mais aprofundado sobre as obras e a vida do artista, exigindo também muita sensibilidade e curiosidade para entender o que ele quis representar ou expor por meio de seu trabalho.

Assim, para Plaza (1982), “O livro é um volume no espaço. Livro é uma sequência de espaços (planos) em que cada um é percebido como um momento diferente. O livro é, portanto, uma sequência de momentos” (p.3). Momentos vivenciados, marcados por diferentes experiências, onde o autor pode expor tudo que a sua imaginação quiser criar, levando em conta a linguagem artística e a temática poética.

Neste sentido, esta pesquisa abordará o livro de artista como um meio de registro escrito e visual de nossa vida. O diário visual, assim chamado, será uma sequência de momentos onde o estudante registrará fatos de sua vida, resgatando memórias de suas vivências e experiências diárias.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

A partir do projeto de pesquisa, foi desenvolvida uma proposta de ensino-aprendizagem aplicada em sala de aula com enfoque na importância do Livro de artista como um meio de registro de memórias, reflexões, ideias e experiências diárias, onde desenvolvemos atividades que estimulassem o processo criativo e imaginário do estudante na construção de um Diário Visual. A prática foi realizada no Ensino Médio da Escola de Educação Básica Professora Lourdes Tonin, do município de Planalto Alegre/SC, nos meses de maio e junho de 2015.

Iniciamos as atividades explicando sobre o que é o Livro de Artista, e a importância dos registros para conhecer a vida e a história do indivíduo. Foi abordado sobre os livros de alguns artistas como do Delacróix, Van Gogh, Frida Kahlo, Artur Barrio e foi exposto aos estudantes algumas imagens dos livros destes artistas. Projetamos também imagens de livros de diversos artistas e as diferentes formas de construção e costuras. Finalizando a apresentação do conteúdo perguntamos se algum estudante possuía um diário onde anotasse momentos de sua vida e todos responderam que nunca possuíram diário, nem caderno de recordações.

Na sequência foi entregue aos estudantes o exemplar do Diário da artista

mexicana Frida Kahlo e solicitamos para os estudantes olharem as imagens, folhearem, lerem alguns trechos e se “inspirarem” no Diário da artista para construírem seus Diários de memórias e experiências diárias, bem como de seus sonhos. Os estudantes ficaram muito interessados no diário da artista, em seus esboços de obras e as cartas “apaixonadas” escritas para o seu grande amor Diego Rivera. Posteriormente solicitamos para que cada um rascunhasse sua proposta para ao final da aula, entregarem.

Iniciamos a construção do Diário Visual “desconstruindo” o livro funcional, neste caso usando revistas. Usamos solvente para apagar as imagens e textos que tinham nas páginas das revistas deixando as folhas manchadas. Foram entregue luvas e máscaras, pois o solvente é um produto químico forte e poderia intoxicá-los. Assim, com o auxílio de um algodão e solvente os estudantes apagaram as imagens e textos das páginas das revistas, deixando-as bem manchadas.

Na sequência do processo, organizamos as folhas para costura. Mostramos à eles algumas das costuras que utilizaríamos e que eles deveriam escolher uma para fazer em seu diário. Explicamos que, após escolherem qual a costura fariam, deveriam, com prego e martelo, furar as folhas juntamente com a capa. Alguns estudantes queimaram as bordas enquanto outros faziam a costura do diário. Auxiliamos um a um com a costura e tiveram orientação individual durante o processo de execução. Alguns tiveram dificuldades em fazer a costura, outros não precisaram de ajuda, afinal cada um possui uma potencialidade.

Depois de finalizadas as costuras, expliquei sobre como faríamos a poética do Diário Visual, este construído de acordo com as palavras: memória – passado – história, estas que serão as suas memórias de experiências vividas ao longo de sua vida ou a partir de seus sonhos, gostos, família, amigos enfim tudo que fez ou faz parte de suas vidas. Expliquei que poderiam usar colagens de imagens de revistas, xérox de fotos pessoais, fazer desenhos e escrever pequenos textos e frases. Na última folha deveriam escrever uma carta para alguém, este que será de livre escolha. Nesta carta escreveriam sobre suas vidas, sonhos, algo que quisessem dividir com esta pessoa e que às vezes não tem coragem de falar pessoalmente. Expliquei que a carta não seria entregue, seria apenas parte de seu livro de artista. Alguns estudantes falaram que nos dias de hoje com o avanço dos meios de comunicação não tinha porque escrever cartas e que eles nem sabiam como se fazia. Após explicar e registrar no quadro passo a passo do processo, os estudantes iniciaram a construção do seu Diário Visual.

Na sequência os estudantes construíram a poética do diário, usaram imagens de revistas, foto cópias de fotografias pessoais, frases e pequenos relatos de seu dia a dia, família, amigos e experiências que tiveram ao longo de sua vida. Logo após a conclusão da atividade, sentamos em um grande círculo com o objetivo de socializar os Diários Visuais com o grupo. Cada estudante relatou e mostrou para os colegas seus registros comentando também quais foram os materiais usados para a construção de seu Diário Visual.

A proposta abordada com o Livro de Artista foi positiva, os objetivos propostos foram alcançados. Porém trabalhar com o Ensino Médio, com adolescentes nos dias atuais não é fácil. São poucos estudantes que demonstram interesse nos estudos e aqui não foi diferente. Alguns estudantes “meninos” não demonstraram interesse na finalização da poética do diário. Percebi que eles não são criativos, possuem muita dificuldade no desenho e na escrita, inclusive apresentando muitos erros de português. Fizeram a atividade simplesmente por fazer, e finalizaram de qualquer jeito. Alguns participaram da desconstrução, da costura e não o concluíram. As

meninas porém são muito dedicadas e fizeram um bom trabalho apesar de não terem criado desenhos, usaram muitas imagens de revistas e fotos pessoais, deixando a atividade mais interessante e atrativa.

Figura 1 – Processo de desconstrução



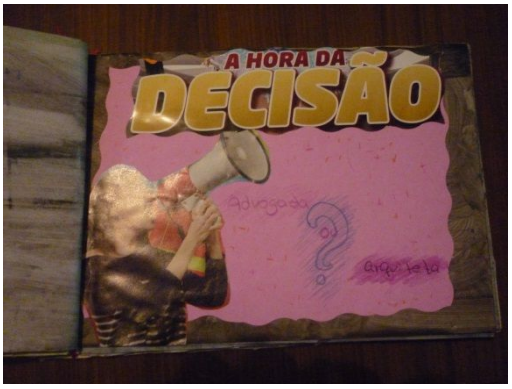
Fonte: Acervo pessoal

Figura 2 – Costura do diário



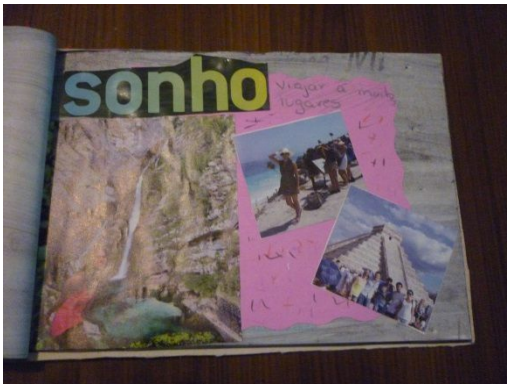
Fonte: Acervo pessoal

Figura 3 – Detalhe interno de um dos diários desenvolvidos, com inserção de colagens



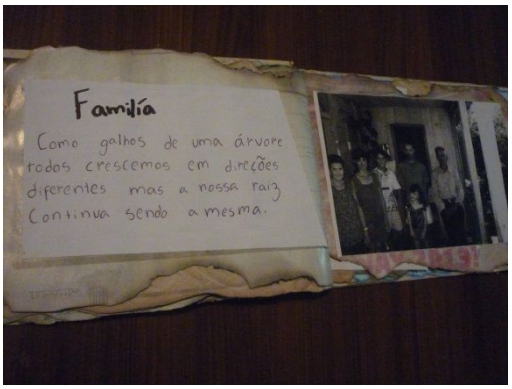
Fonte: Acervo pessoal

Figura 4 – Detalhe interno de um dos diários desenvolvidos, com inserção de imagens e palavras



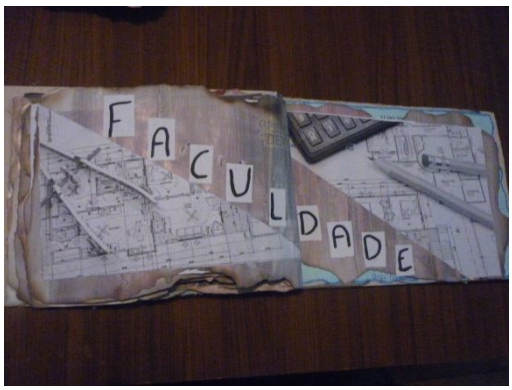
Fonte: Acervo pessoal

Figura 5 – Detalhe interno de um dos diários desenvolvidos, com inserção de escrita e fotos



Fonte: Acervo pessoal

Figura 6 – Detalhe interno de um dos diários desenvolvidos, com inserção de colagens



Fonte: Acervo pessoal

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa sobre o diário como um registro da memória, podemos constatar que é de fundamental importância instigar os estudantes ao registro de suas experiências diárias, pois estes registros servem como um recurso ao resgate de momentos de nossa história para não ficarem no esquecimento. Dessa forma, acreditamos que a proposta apresentada foi de grande valia, pois conseguimos relacionar a teoria à prática obtendo resultados positivos nas atividades propostas.

Neste sentido a ideia de criar diários visuais de momentos vivenciados, reflexões ou ideias reais e até imaginadas fez com que os estudantes passassem a se conhecerem melhor, expressando assim seus sentimentos e emoções, estimulando suas imaginações, criatividades e memórias, pois alguns estudantes misturaram o real com o imaginário, resgatando e registrando momentos que fazem parte de suas histórias. Como afirma Plaza (1982) “O livro é uma sequência de momentos” (p.3), e através destes momentos vivenciados, marcados por diferentes experiências, o estudante pode resgatá-los e registrá-los através de desenhos, colagens, frases e fotografias.

Dessa forma, acreditamos que a proposta apresentada e desenvolvida em uma turma do Ensino Médio da Escola de Educação Básica Professora Lourdes Tonin, do município de Planalto Alegre/SC foi muito significativa, tanto no âmbito da docência como para os estudantes envolvidos, onde puderam experienciar uma possibilidade que até então, para eles, era desconhecida. Outro fato importante a ser registrado aqui, é que muitos dos estudantes aderiram o diário para suas vidas fora do ambiente escolar, o que para nós, foi além das expectativas previstas no projeto inicial.

REFERÊNCIAS

FABRIS, Annateresa; COSTA, Cacilda Teixeira da. **Tendências do livro de artista no Brasil.** São Paulo: Centro Cultural de São Paulo, 1985.

FORCINETTI, Carla Maria. **Livros/Diários de artista: a sua expressão no mundo**. São Paulo, 2008. Dissertação (mestrado) – Faculdade Santa Marcelina.

KANTON, Cátia. **Tempo e memória**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

PLAZA, Julio. **O livro como forma de arte** (I). Arte em São Paulo, n. 6, abr, 1982.

POLTRONIERI, Débora. **Diário Ilustrativo: um olhar sobre as obras de Frida Kahlo**. 2012. 125 f. Tcc (Licenciatura em Artes Visuais) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2012.

SILVEIRA, Paulo. **A Página Violada: da ternura a injúria na construção do livro de artista.** Porto Alegre: editora da Universidade/UFRGS; 2001.

TERSARIOLLI, Ariovaldo. **O livro como objeto da arte**. 2008. 52 f. Monografia (Pós-graduação em História da Artes) – Fundação Armando Álvares Penteado, São Paulo, 2008.

Mapa Poético das Paredes/Peles

MOURA, Carla Borin[1]
GONÇALVES, Eduarda [2]

Resumo:

Esse resumo apresenta as investigações iniciais do projeto de pesquisa sob o título de Mapa Poético das Paredes/Peles desenvolvido no Curso de Mestrado Artes Visuais do Centro de Artes da UFPel, na linha Processos de Criação e Poéticas do Cotidiano. Abrange descrições do processo de criação dos trabalhos e as reflexões construídas junto com essa produção artística. Nesta etapa, venho produzido uma série de fotografias que revelam a concepção e algumas transformações da paisagem, captadas no ato de caminhar pela cidade de Pelotas e seus arredores.

As caminhadas me promovem um estado de observação e atenção aos aspectos de transformação da matéria e me fornece subsídios para o pensamento de novas possibilidades de apresentação do que foi visto, me permitindo apreender o mundo em suas mais variadas formas e transmutações.

Palavras-chave: paredes/peles; deslocamento; cartografia

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa utiliza como parâmetros metodológicos as noções de pesquisa em poéticas visuais desenvolvidas por Sandra Rey (2002), para quem, o artista-pesquisador investiga o processo de instauração de seu trabalho plástico, assim como as questões teóricas suscitadas pela sua prática. Bem como o método cartográfico que segundo Virgínia Kastrup, é um método utilizado na psicologia baseado na experimentação do pensamento ancorado no real, é um saber que emerge do fazer. A cartografia, segundo Kastrup, pode ser compreendida como um instrumento que estimula o mapeamento de vivências sobre os espaços do mundo através das práticas do ir e vir, de ir de campo, lançar-se na água, experimentar dispositivos, habitar um território, afinar a atenção, deslocar pontos de vista e praticar a escrita, sempre articulando modos de produção de sentido,

O processo de instauração do meu trabalho artístico acontece no deslocamento do ritmo normal da vida, no olhar desacelerado, que observa a paisagem e seus desdobramentos e no modo isso pode ser absorvido e ressignificado por mim, por meio de fotografia, de gravuras, desenhos e mapas.

A pesquisa está diretamente ligada a estas vivências cotidianas e às situações que antes estariam condenadas ao esquecimento próprio do olhar apressado. Um deslocamento distinto dos trajetos diários, das práticas burocráticas do ir e vir na

[1] Artista visual; Bacharela em Letras- "Faculdade Imaculada Conceição",FIC, Santa Maria, RS; Especialista em Artes na terminologia de Ensino e Percursos Poéticos – UFPel, Pelotas, RS; Mestranda do programa de pós-graduação em artes visuais da UFPel- Pelotas,RS, na linha de pesquisa processo de criação poéticas do cotidiano. Integrante do Grupo DESLOCC- (cnpq/UFPel).carlaborinmoura@yahoo.com.br.

[2] Orientadora, artista visual, doutora e professora dos cursos de graduação e mestrado em artes visuais do Centro de Artes da UFPel, líder do grupo de pesquisa Deslocamentos, Observâncias e Cartografias Contemporâneas DESLOCC (cnpq/UFPel).dudagon@terra.com.br.

cidade, e da anestesia que somos submetidos pelo sistema de consumo e pelo mundo funcional. Uma excursão, um estado de errância enquanto tática para desviar da recepção passiva.

Michael de Certeau (1996), também fornece aporte para a reflexão sobre o ato de praticar o espaço através do ato de caminhar pela cidade, o que o autor denomina de enunciações pedestres. O espaço se torna lugar através da ação de um sujeito que produz a história e relações sociais do lugar, através do ato de praticar o espaço e de apropriar-se do lugar, ou seja, torná-lo singular (CERTEAU,1996).

A cidade, nessa pesquisa, aparece como espaço do percebido, da impressão imediata, do entendido e que ao mesmo tempo é o espaço das representações, das relações e do imaginário. Nesse sentido, a cidade é pensada não como conceito geográfico, mas como símbolo complexo e inesgotável da existência humana (FONSECA, 2003). E a memória é abordada como espaço das experiências, da retenção dos conhecimentos aprendidos que envolvem um complexo mecanismo que abrange o arquivo e a recuperação das experiências vividas, coletados através do olhar para as coisas mínimas, para os momentos de pausa e contemplação da paisagem. Isso me remete a Cauquelin (2007), cujo texto nos revela a existência de paisagens afetivas, interiores, culturais, e o quanto estas influenciam nas nossas leituras da paisagem.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Partindo da coleta de imagens fotográficas feitas durante deslocamentos pela cidade, vislumbrando os detalhes que me revelam algumas características do local, com uma atenção voltada aos pequenos detalhes da paisagem é que o trabalho acontece, o olhar captura as peles das paredes. Os descascados da tinta nas paredes aparecem como envelopes do incorporal, delimitadores de um espaço do corpo habitado por forças e intensidades (FONSECA,2013). Descamadas, revelam as transformações naturais causadas pelo tempo ou causados pela ação do homem.

Recolhi imagens de paredes em decomposição, descamação (Fig.1), essas imagens fotográficas evidenciam as marcas, os sinais do tempo, onde os pequenos pedaços de sua casca caem, parecendo uma pele, que seca, que descasca, que resseca e que se esvai. A imagem acolhe uma janela da paisagem em decomposição.

Considero o detalhe das paredes descascadas como uma janela, que abre pra mim, o que considero parede/pele, uma paisagem muito recorrente na cidade de Pelotas, paredes que com o tempo revelam suas várias camadas de tinta, as janelas que abrem esta paisagem, são para a artista karina Dias, o lugares de suas paisagens, das suas escolhas, a medida de seu olhar(2011), assim como Dias, as janelas que abro nas paredes, nas superfícies de casas e prédios de Pelotas, cidade que moro, também são os lugares das minhas escolhas, do meu olhar.

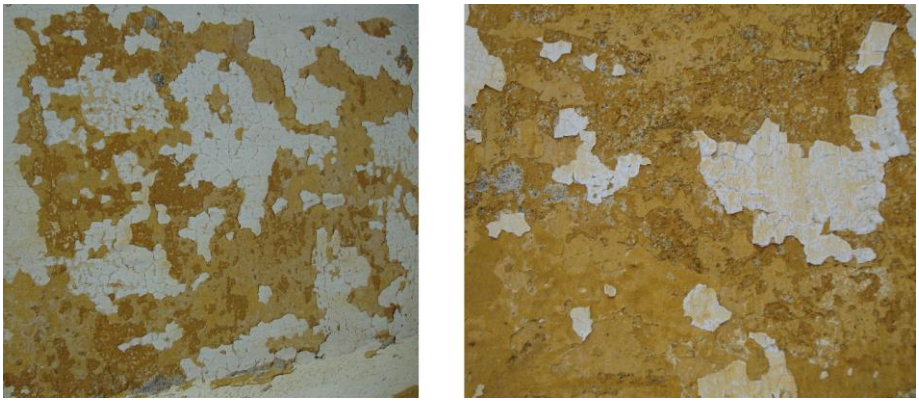


Figura1. Carla Borin. Série Desenhos do Tempo. Fotografia Digital.2013.

As imagens que fotografo e compartilho dão a ver os sinais, os rastros do tempo que transformam a paisagem urbana, a arquitetura das casas encontradas em Pelotas. Os desenhos feitos pelo tempo, nas paredes das casas, mapeiam a passagem do tempo e concedem a cidade uma autonomia, uma identidade própria do frio e da umidade característica aqui do Sul do Estado do Rio Grande do Sul.

Os pormenores das peles das casas agenciam a imagem fotográfica, revelando um olhar próximo e focado, são como janelas que descortinam o que é invisível e que posso mapear na cidade. As paredes escamam, caem e secam, formando uma película. Essa especificidade das paredes/peles me interessa, me toca ou são tocadas pelo meu olhar que as reconfigura, transformando em imagem, linguagem e expressão.

Elaborar os trabalhos para constituir um novo território, inventado e reconfigurado a partir da prospecção de elementos mínimos que compõe a paisagem, é o que venho desenvolvendo até esse momento.

Depois do registro fotográfico capturando as peles das paredes e a impressão das fotografias contorno a imagem, usando tinta acrílica branca e pincel de ponta fina, os espaços que ficam aparentes. Aqueles que se formam pela ausência de tinta na parede ou pela escamação, delimito espaços que meu olho enxerga, desenhando linhas de contorno nas fotografias ou na impressão em papel.

Desenho, contorno a imagem fotográfica a partir das linhas sugeridas pelos descascados das paredes/peles. Construo mapas que não se referem a lugar nenhum, apenas representam um imaginário cartográfico.

Depois de contornar, transfiro, escavando e gravando o desenho do mapa para um linóleo, usando um papel vegetal. Escavo, recorto e pinto com várias camadas de tinta branca, formando uma espécie de mapa-objeto das paredes descascadas (Fig.2).



Figura2. Carla Borin. Série Desenhos do Tempo.
Intervenção em fotografia 6cmX9cm e mapa-objeto.2013.

As cascas, as peles das casas e os acontecimentos em torno destes, instauram espaços possíveis e imaginados quando acolhidos pela lente fotográfica, é o que desenvolve também a artista Marina Bortoluz Polidoro na sua pesquisa de mestrado defendida em 2010 na UFRGS, sob a orientação do Profº Drº Flávio Gonçalves.

Polidoro utiliza para suas intervenções nas fotografias das paredes descascadas o contorno de mapas territoriais existentes na geografia. Faz uma aproximação entre os desenhos desses mapas e os desenhos das paredes. Ela escolhe através da semelhança com os contornos da textura produzida pelo descascado das paredes, depois de recortar o mapa no papel de parede, cola-o na fotografia da parede descascada. O recorte no papel de parede traça uma linha de contorno, como a linha que desenha as áreas do mapa. (Fig. 3). Diferente do trabalho que venho desenvolvendo, pois capturo a imagem e a partir dessa imagem das paredes descascadas, crio meus mapas. São mapas que só existem em função da ação do tempo nos descascados das paredes. Não utilizo mapas geográficos e o contorno não é feito pelo recorte da forma e sim na impressão ou fotografia do próprio desenho feito pelo tempo.



Figura 3. Marina Polidoro, Papel de parede sobre parede. 2009.

Estou trabalhando nesse momento da pesquisa na produção de mapas tamanho A1 e impressos em papel sulfite. Neste trabalho que chamo de “Mapa Poético das Paredes/Peles” (Fig.4 e 5) apresento uma imagem duplicada e espelhada do enquadramento de uma parede descascada. Nesse trabalho escrevo nos territórios, são inseridas palavras retiradas do livro Satolep de Vitor Ramil.

O contorno da impresssão espelhada e duplicada cria planos na imagem, ficando aparente o que é figura e o que é fundo. Contornar os descascados impressos no papel, as manchas feitas pela umidade na tinta das paredes e também a palavra escrita é uma forma de nomear e produzir sentido ao território constituído por mim.

Escolho pequenas narrativas do livro Satolep de Vitor Ramil, porque a narrativa feita por ele me coloca frente ao universo que habito e vivencio na cidade de Pelotas. Quando escolho a passagem em que Vitor escreve “às vezes me pergunto se moramos na rua ou se é a rua que passa em nós”, quero reforçar o meu pensamento pautado na relação com a experiência do corpo, que se desloca na cidade e que se relaciona com esse espaço que habitamos.

A rua passa a ser o espaço das percepções, uma extensão do corpo habitante da cidade. Esse pensamento é o que me move e dá sentido ao que acontece com o meu corpo quando se desloca e se relaciona com a cidade. Tem relação direta com as palavras e com o modo como nos colocamos diante de nós mesmos e nos relacionamos com mundo em que vivemos.

Escrevo no mapa poético outros escritos do livro Satolep de Vitor Ramil, todos sempre escolhidos em relação a umidade existente e a experiência com o espaço da cidade de Pelotas.

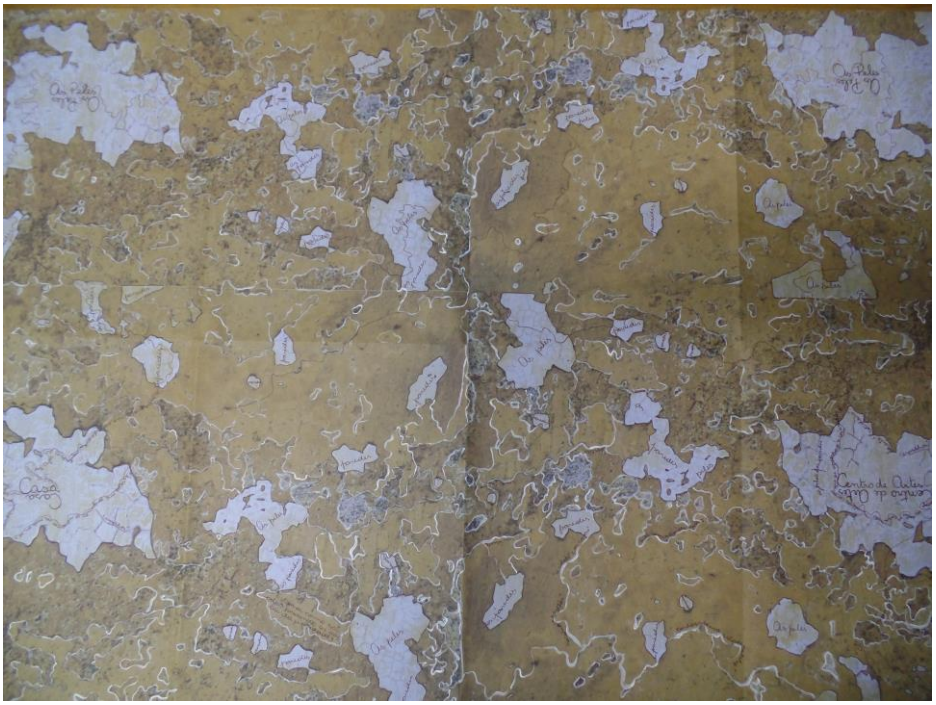


Figura 4. Carla Borin. Mapa poético da paredes/peles. Impressão em papel sulfite A1.2015



Figura 5. Carla Borin. Detalhe do Mapa poético da paredes/peles. Impressão em papel sulfite A1.2015.

Ao captar apenas uma parte da superfície que recobre as paredes acredito instaurar um outro território, aquele agenciado pelo olhar, atravessado pela experiência com os elementos que compõe de maneira quase invisível o lugar e as coisas de uma urbe que atravessamos correndo, dando a ver a complexidade que é possível encontrar no banal. Investindo nas convergências e trânsitos relacionados a imersão, ao olhar atento ao entorno e nas possibilidades de relacionar e pensar os trabalhos, utilizando o espaço como uma janela da percepção, ativando-o e criando possíveis deslocamentos através do sujeito que o habita e da experiência agenciada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os deslocamentos pela cidade, a captura de imagens e as várias traduções da cidade através de vários olhares, agenciados pela experiência é o que proponho com essa pesquisa em andamento.

Com esse movimento percebo que caminho na contramão de um modus operandi contemporâneo acelerado e dispersivo, que nos enfraquece em nossas potências mais verticais. E é na direção inversa dessa onda que nos consome de maneira insidiosa e cotidiana, que cada fotografia, mesmo que sutilmente, evoca uma chance de resistência ao modo como nos relacionamos com os espaços da cidade e a paisagem, fazendo com que as imagens atuem como espaço de passagem para uma errância, feita através do agenciamento e da percepção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAUQUELIN, A. **A invenção da paisagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
CERTEAU, M**. A Invenção Do Cotidiano: Artes de Fazer.** Petrópolis: RJ, Vozes, 2011.
DIAS, K. **A prática do banal, uma inspiração paisagística**. Acessado em jul. 2014. Online. Disponível em http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/cpa/karina_dias.pdf.
FONSECA, T.M.G. A Cidade Subjetiva. In: FONSECA, T.M.G; KIRST, P.G. (Org) **Cartografias e Devires: a construção do presente**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. Parte lll, p.253-257.
POLIDORO, M.B. **Capturar, Acumular, Recombinar**: sobre a espessura da imagem instaurada a partira das camadas. Disponível em http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/22817.
REY, S. Por uma abordagem metodológica da pesquisa em artes visuais. In: TESSLER, E; BRITES, B. (Org)). **O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em artes plásticas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002, p.123-140.
RAMIL, Vitor. **Satolep.** São Paulo: Editora Cosac Naify, 2008.


II SEMINÁRIO INTERNACIONAL ENSINO DA ARTE:
Culturas e Práticas do cotidiano.

METAMORFOSES EXPERIMENTADAS: UMA PROPOSTA DE LANÇAR MUNDOS NO MUNDO

CORTEZE, Mariana Danuza[1]

Resumo: Esta escrita é resultado de reflexões que permeiam a criação artística de um objeto feito para experimentar o mundo. Este é entendido como uma concha que é (re)inventada e leva consigo apreensões de uma vida em viagem. Transporta utensílios de observação e pesquisa do espaço percorrido, tal como pequenos objetos que percorrem sua existência como corpos celestes na orbita de um planeta. Após sua criação, ganha outra dimensão, quando habita o cotidiano e desenvolve ações poético-educativas na cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul. Sua inserção no espaço propõe um *metalugar* em contraponto aos não-lugares, ao fluxo incessante. As ações visam sua contínua (re)invenção, entendendo experiência como arte e educação, e sustentando a potência de outros espaços para aprender, para viajar.

Palavras-chave: Viagem; Arte; Reinvenção.

INTRODUÇÃO

Este não é um texto sobre viagem, embora una-se a elas. Seria antes sobre devaneios, manchas, metamorfoses imaginadas, transfigurações experimentadas, nódoas de imagem, festejos de linguagem. Aqui, constituem-se reinvenções sucessivas de uma aurora de vida, de fragmentados trajetos que se iniciam com despertares e adormeceres. E a Terra, que viaja pelo Cosmos dentro da Via Láctea com as galáxias mergulhadas no universo, é só mais um exemplo de que viagem é sempre percurso, transformação. Eu sei que poderia falar sobre outros assuntos, coisas que me inquietam, tal como a especulação imobiliária ou a paralisação da linha do ônibus, e de fato, essas coisas me importunam, só que elas não me movem. O que me move é o deslocamento mutante, o decurso entre uma coisa e outra, e é justamente por isso que faço um convite a leitura, dando ênfase àquilo que esta pesquisa ainda pode vir a alterar-se a partir da sua interpretação.

Desta maneira, seu olhar vai atravessar discussões que envolvem uma investigação poético-artístico-educativa intitulada *Pequeno Experimento de Mundo #1: Compartimento de estar e partir*, que se refere ao trabalho de conclusão de curso em Artes Visuais Licenciatura do Centro de Artes da UFPel. Seu nascimento se dá a partir do entendimento da arte aliada à vida, de criação devoradora de corpo, das sensações apropriadoras de mundos, e é dessa maneira que substancia-se assim: na medida em que é pequeno tende para dentro, na medida em que é mundo, tende para fora. É por isso que abraça a constante dilatação entre a sua potência criadora e a relação com quem adentra este *metalugar*[2]*.* Somente esta expansão e contração

---

[1] Graduada em Artes Visuais Licenciatura pela Universidade Federal de Pelotas (BR) e em Estudos Artísticos pela Universidade de Coimbra (PT), sendo bolsista da Capes (2012-2014) através do Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI). Endereço eletrônico: maricorteze@hotmail.com

[2] Termo inventado na pesquisa *Pequeno experimento de mundo #1.* Do prefixo meta: para além de; mudança. Do sufixo lugar: espaço ocupado; ambiente onde o indivíduo desenvolve para com ele relação de identidade. Quando o espaço é atingido, ele pode ser transformado. Metamorfose espacial.

respondem àquilo que distingue os limites espaciais entre o interior e o exterior, entre dentro e fora da concha, entre aqui e lá. É pequeno, porque é modesto e não tem pretensão de se tornar grandioso ou imponente. É experimento, porque simultaneamente carrega a disposição atenta a observá-lo e reinventá-lo na tentativa de expandir existências e sacudir o universo. É mundo, por fim (ou começo) porque carrega partículas da esfera terrestre e arrisca-se a converter em pausa, um poema meu e seu de como vemos e sentimos a imensidão

Sua concepção se deu por conta de presenças ativadas pela ausência, pois durante dois anos de intercâmbio e residência em Portugal (2012 a 2014) através da Capes, junto ao Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI) entre a Universidade de Coimbra e a Universidade Federal de Pelotas, obtive o forte impacto do exílio, estava sem território e, portanto, sentia-me desalojada de mim. Por consequência, avolumei a vontade de não ser mais passagem, não permanecer mais transitoriamente nos lugares, não viajar para estar simplesmente a passeio ou turismo. Eu ansiava habitar (DE CERTEAU, 2002) em viagem, sonhava em transformar os não-lugares (AUGÉ, 2011) em lugares cheios de experiência presente. Essa busca de estar, mesmo partindo, condiz ao que Flusser (2011, p. 51) afirma: “exilados são pessoas desenraizadas que buscam desenraizar tudo a volta para criar raízes”.

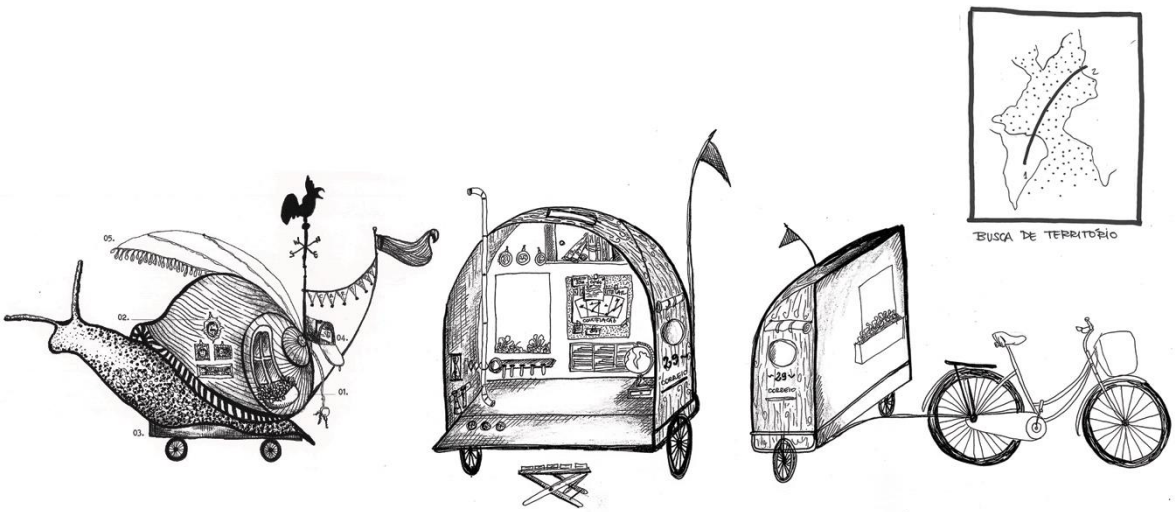
Foi então, que aliei memórias de objetos específicos (correio, janela, telhado, porta-retratos e carreto) em um inventar comum. Só que a necessidade de construção se originou por meio de uma forte rememoração (BENJAMIN, 1940 Apud GAGNEBIN, 2006) do ano de 1999. Quando tinha sete anos, meu pai comprou uma das casas mais antigas de uma pequena cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul, e assim, ele, meu avô e eu a desconstruímos para que com o mesmo material construíssemos em outro terreno nossa casa própria, a casa 879. Tal consciência foi promovida junto a instrumentos singelos da infância: papel de presente e canetinhas coloridas para desenhar a planta baixa; balde, regador e pá de areia para misturar o cimento; faz de conta incorporado no desejo de habitar. Para engenhar esse trêmulo fazer, emergiram dois, três, milhares de nós mesmos empenhados no invento mais valioso, o de abrigar sonhadores. Sem saberes apurados, mas com vontade formigante, é que me vi imersa nesse fazer preciso, pois o dever do presente é justamente rememorar o passado, ressignificá-lo.

É assim que o corrente estudo permeia em primeira instância na criação de um objeto artístico que reconstrói memórias e a mim mesma. Agrupa-as, afirma-as e as recria. Dentro dessa reflexão poética, o objeto em questão é entendido como uma concha (re)inventada que alude a dicotomia entre aquele que viaja e aquele que permanece. Sutilmente, sugere o propósito mais genuíno de toda sua existência: o de movimento de viagem como transformação, como metamorfose sucessiva que entra nos interstícios, cria tentáculos, transforma os seres e inaugura um novo espaço a cada nova percepção.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Feito o processo de emanação é que a concha (re)inventada procedeu, tal como Válery (2011, p. 114) afirma: “todo molusco tem que fazer sua concha para sustentar sua existência”. Ao desenvolver seu itinerário exploratório, aos poucos a carapaça começa a existir fora do meu pensamento, onde seus desenhos orientam os caminhos, as projeções e a forma.

Figura 1 – Projeções do compartimento de estar e partir (2014-2015)



Fonte: Mariana Corteze

Durante sua estruturação sugiram numerosos questionamentos vindos daqueles que me acompanhavam, como: “Ainda não entendi para que serve isso, pode me dizer?”, “Por que você está construindo?”, “Qual é a utilidade disso?”, “Ou melhor, a arte tem utilidade?”. É complexo articular tais indagações, pois na sociedade em que vivemos, a valorização do ter domina qualquer experiência, e então, quando surge um objeto que não demonstra utilidade às práticas de fluxo, ele não se encaixa a regra, pois nesse mundo usa-se exclusivamente objetos com finalidade, e deixa-se de se inventar novas funções, de refletir sobre o conteúdo dos utensílios que mantemos relação.

Mesmo que meu objetivo aqui não seja discorrer sobre a função da arte, penso ser importante afirmar a convicção que tenho sobre suas múltiplas finalidades no que diz respeito àquilo que temos de mais valoroso, nossa (emancip)ação subjetiva. A experiência na arte deve desaguar na crença de mundos possíveis, pois é ela quem atribui compreensão da realidade por meio de transformações simbólicas.

Figura 2 – Construção da concha (re)inventada (2015)



Fonte: Mariana Corteze

O ínfimo exemplo da casca que começa a tomar forma, é capaz de ilustrar a dificuldade que temos de sair da máquina que não comete desvios incalculáveis. A

arte aqui é entendida como resistência, fundando lugares sensíveis para residir. Ela pede um olhar curioso, livre de “pré-conceitos” e repleto de atenção.

Então, será que não chega de tanta finalidade? De adquirirmos objetos prontos? De vivermos dias úteis repletos de produtividade a todo instante? E por meio disso, será que não estamos carecendo de espaços inúteis? De dias vãos? De pausas? Desta maneira, como construir uma cidade mais lúdica, experimental e menos espetacular? Ou ainda, como desenvolver estratégias de emancipação da máquina?

A necessidade de seguir outra ordem, diferente da lógica do mercado me fez arquitetar uma espécie de sobrevivência que deixa fugir indícios por onde passa. O construir do *Compartimento de estar e partir* se deu vagarosamente, como um processo de lampejos na escuridão. Foi deste modo, que aconteceu um episódio que fascinou meus dias. De repente, reparei sem querer no meu pequeno irmão juntando do chão os vestígios da matéria escapadiça da carapaça. Ele apanhava o pó e o elevava lentamente. Entre seus dedos escapavam partes de tudo. Então, girava, girava e girava, e seu movimento rotativo criava uma espiral formada pelo pó que outrora tinha sido meu, da concha e agora era dele. Presenciando aquilo, tive a certeza de ter escolhido viver dentro deste redemoinho, que começou dentro de mim e agora está fora, proliferando por aí.

Figura 3 – Redemoinho que prolifera (2015)



Fonte: Mariana Corteze

Esta propagação promove um movimento de saídas, atravessamentos e entradas de sentidos. É justamente isso que fortalece a ambivalência essencial da carapaça: o permanecer e o abandonar. Esses contrários pertencentes resultam um ser misto, um ser meio vertebrado, meio amolecido, meio pedra, meio nuvem, meio nômade, meio sedentário, meio rio, meio árvore, meio presente, meio ausente. Somos incansavelmente transeunte dessas metades. No entanto, as saídas inventadas da concha tornam-se apenas pretexto para criar ênfase a esse estado antagônico entre

aquele que parte e aquele que fica.

É isto que evidencia seu longo caminho que nunca encontra fim. A casca é cheia de ajustes, dúvidas, aproximações e metamorfoses que residem e partem. Ela é um processo que jamais é resultado, porque em nenhum momento estará acabada, com uma forma final de definitiva. Ela é habitação em viagem.

Geografia de ações

Após sua construção, ela adquire a segundo momento da pesquisa, quando ganha outra dimensão, a do mundo. E ao situar-se no espaço da cidade, propõe um *metalugar* em contraponto ao movimento urbano incansável. É por isso, que a direção tomada na experimentação da concha como agente de metamorfose cotidiana se dá sem distanciamento, pois a experiência está imersa em todo meio, ela cria próprios movimentos, desvios, pede passagem e incorpora sentidos.

Com tal particularidade, é que a ação-experimento do *Compartimento de estar e partir* visa apresentar um dispositivo de ver o mundo e um convite a reinventá-lo. Ela aconteceu entre os dias 22 a 18 de maio de 2015 na cidade de Pelotas em diferentes localizações transitórias. Ao instalar-me no espaço urbano, procurei criar uma espécie de campo de atração/repulsão, um núcleo capaz de exercer forças invisíveis que se tornam perceptíveis através de seus efeitos nas pessoas por meio da experiência. Foi assim que começou a acontecer, eu respirava nos espaços e eles expiravam em mim. Lançavam uma libertação do que estava contido, deixavam escapar o que ainda pulsava em meio aos hábitos.

A ação-experimento se constituiu por simplesmente estar à disposição, sem hora marcada, divulgação ou convite. Sua condição de presença provocou pausa, solicitou lentidão e um estar junto dos outros. Logo, a ação artística não era determinada pela minha presença, mas pelo contato transformador do mundo interior de cada indivíduo que adentra a concha, e assim, gradativamente sucedeu a emancipação do olhar e do experimentar, e por conta disso, o aprendizado do mundo se dá ao mesmo tempo em que o aprendizado de nós mesmos.

Figura 4 – Ação-experimento na cidade de Pelotas / estar e partir (2015)



Fonte: Mariana Corteze

Entre andanças e estadias, encontrei três mochileiras. No final de uma tarde de atravessamentos, uma delas, chilena, afirma: “Parece que tudo aqui é resquício de uma luminosidade celeste”. Isso me fez ir devagar e divagar. Será que a noção de se (re)inventar em viagem se relaciona a jornada das estrelas cadentes? Seria então, que tal como uma estrela cadente é vista pelo seu fenômeno luminoso, pelo rastro

que deixa atrás de si ocasionada pelo atrito de dois corpos, de modo semelhante, o *Compartimento de estar e partir* atua. Sua rota deixa vestígios cintilantes pela experiência daqueles que se permitem viajar, deixam sulcos na memória.

Foi então, que achei preciso dedicar este parágrafo para um espaço imaginado. Proponho um suspiro. Tranco minha respiração para d e m o r a d a m e n t e s o l i c i t a r p a u s a. E esse intervalo é a tentativa de criar essa imagem de percurso cadente, essas palavras que fortemente desaguam na minha imaginação. Quem sabe, essa interrupção no texto de relato, possa expandir a ideia de lugar, propagando assim, em dobra, a noção de infinito.

A educação que envolvo aqui, infiltra-se como uma licenciatura ilimitada, aberta a formação de qualquer sujeito, feita em espaços outros, em experiências outras. Nessa possibilidade se desenvolve a experiência de troca, e é nela que a educação em arte acontece. Quando o contato presente toca, atravessa, forma, deforma e transforma, convertendo os seres, os meios e os lugares. É um processo de aprendizagem mútua (RANCIÈRE, 2002) onde as trocas faladas, silenciadas, desenhadas, escritas e recolhidas asseguram, revigorizam e instauram outras formas possíveis de estar no mundo.

Figura 5 – Ação-experimento como educação em arte (2015)



Fonte: Mariana Corteze

Logo, o *metalugar* tornou-se a ação do verbo estar. É compartilhar, trocar, se emancipar. É promover educação no cotidiano, no que é dado ver, no que é dado viver, sentir. É a intensidade das relações, das experiências vividas que se remodelam a cada passo, a cada percurso, a cada encontro efêmero, troca de afetos, resquícios, marcas. Até porque arte e educação não é estar sozinha, não é permanecer como estrangeira sem conhecer a noção de habitar o lugar em que se ocupa. E a concha, vista como objeto-sujeito, só existe por atribuir múltiplos encontros, porque são esses encontros que a tornam concha.

Talvez, a afirmação um viajante que adentrou a carapaça, faça sentido aqui: “Viajar é se desprender daquilo que te prende”. E possivelmente, o território a que tanto busco encontrar, não se concentra mais como extensão de terra, mas como localizações vivas e móveis, são carne, ossos e nervuras. Nós somos nosso próprio território.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse final não propõe um saber acabado. Até porque tudo está demasiadamente condicionado ao resultado, à efetividade, ao acerto. Se eu encontrasse de fato uma

descoberta no final da pesquisa monográfica, não sei o que faria. Talvez a jogasse fora para continuar procurando, caminhando, viajando.

Quem sabe, por conta do planeta Terra ser movente, entendo isso como um convite de viver em viagem (ONFRAY, 2009). Mas essa concepção não indica viajantes necessariamente em movimento, pois há viagens no lugar, viagens em intensidade, e essas são as mais urgentes. Esse fazer artístico não se refere a maneira em que se deslocam os migrantes, mas, ao contrário, declara um raciocínio de que movimento é tal como Deleuze (Apud WHITE, 2008, p. 48) afirma: “pôr-se a nomadizar para permanecer no mesmo lugar escapando aos códigos”.

É justamente por isso que existe a importância da arte para desencaminhar, deseducar a sociedade disciplinar (FOUCALT, 1999) e maquinal do sistema implantado. Estar em resistência é um movimento de extensão, não de implantação. É a aventura nos espaços habitados e não a segurança das muralhas. É fazer verter iniciativas que procuram revoluções dentre as configurações de controle social, dentro a ameaça subjetiva. É ofertar possibilidades que lutam para descontrolar o que é controlado e dominado. E a arte é capaz de revelar esse possível.

A aprendizagem que ela provoca, tem algo a ver com o movimento de infinito, com a concepção de eternidade. E o estar na educação é indispensável para a construção de sujeitos emancipados. É ele quem torna real o encontro porque simplesmente está. Ele pressupõe movimento, transições, atravessamentos, transformações, até que de repente, esse verbo em infinitivo se torna gerúndio: um processo em curso, uma ação prolongada, um resquício dilatado, uma dobra estendida. Nunca paramos de estar, nunca paramos de aprender.

Por me permitir a construir o espaço do *Compartimento de estar e partir*, construí partilha, situações de experiência poética que instauraram um tempo e um espaço outro. Foi somente através desses encontros que pude desenvolver intercessores em trocas sensíveis, e por isso, hoje não sou mais eu mesma. Fui ajudada, aspirada e multiplicada nesse longo processo. Encontrei na concha um lugar vivo que proporciona novas formas de compreender as relações de arte, educação e vida. Ela me mostrou a grandeza da experiência sensível. Porque afinal, educação somos nós.



REFERÊNCIAS

Livros
AUGÉ, M. **Não-lugares**. Lisboa: Livraria Letra Livre, 2012.
DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes. 2002.
DELEUZE, G.; GUATTARI, F. ***Milles pleateaux: Capitalisme et schizophénie***. São Paulo: Editora 34, 1996.
FLUSSER, V. **Exílio e criatividade**. In: Piseagrama, n. 4, ano 1. Setembro de 2011.
GAGNEBIN, J. M., **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2006.
ONFRAY, M. **Teoria da viagem**: poética da geografia. Porto Alegre: L&M, 2009.
RANCIÈRE, J. **O mestre e o ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
RANCIÈRE, J. **O espectador emancipado**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
VÁLERY, P. Variedades: **a concha e o homem**. São Paulo: Iluminuras, 2011.
WHITE, K. **O espírito nômada**. Lisboa: Deriva Editores, 2008.
Periódicos
BONDÍA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, v19. Campinas, 2002.
FOUCALT, M. **Os intelectuais e o poder**: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

O CONTATO E O RASTRO: PROTAGONISTAS NOS PROCESSOS DE IMPRESSÃO SOB UM NOVO OLHAR

COSTA, Giordano Alves[1]
POHLMANN, Angela Raffin[2]

Resumo:

Este trabalho apresenta resultados iniciais da pesquisa realizada em poéticas visuais, no Mestrado em Artes Visuais da UFPel. O texto explora os conceitos de impressão e gravura, tendo o contato e o rastro como fontes balizadoras para o desenvolvimento do processo. Abordamos, também, as relações entre os procedimentos práticos que utilizam materiais orgânicos e ação da intempérie (como o sereno e a chuva) para a realização das imagens, e os conceitos que acompanham estas reflexões e procedimentos. Questionamos o que pode ser ampliado, a partir dos procedimentos adotados, nas investigações sobre gravura na arte contemporânea. Buscamos ultrapassar os métodos tradicionais da gravura, absorvendo conhecimentos possibilitados a partir das visualidades obtidas.

Palavras-chave: Impressão; Contato; Contemporaneidade.

Abstract:

This paper presents initial results of visual poetic research, developed in Master of Fine Arts, UFPel. The text explores the concepts of printing and engraving, with the contact and the trail as sources for the development of the processes. We also approach the relationship between practice procedures that use organic materials and action from the elements (as the serene and rain) to carry out the images and concepts attached to these reflections and processes. We question what can be magnified from the procedures adopted in investigations of printmaking in contemporary art. We seek to go beyond the traditional methods of printmaking, absorbing knowledge from the visual images obtained.

Keywords: Printmaking; Contact; Contemporaneity.

INTRODUÇÃO

Este texto descreve algumas experiências vividas e sentidas em um cotidiano peculiar, na cidade de Arroio Grande, interior do Rio Grande do Sul. Com os trabalhos aqui apresentados, procura-se expandir os conhecimentos sobre a impressão e a gravura contemporânea.

Esta investigação objetiva encontrar e explorar inúmeras possibilidades que

[1] Mestrando em Artes Visuais, Processos de Criação e Poéticas do Cotidiano pelo PPGAV, UFPel, 2015. email: giad.art@hotmail.com
[2] Orientadora e Professora do PPGAV, UFPel. email: angelapohlmann@gmail.com

venham a contribuir para um processo criativo inusitado, tendo o contato e o rastro como protagonistas para o desenvolvimento deste percurso poético. As intempéries, as impregnações e os vestígios atravessados pelo contato entre os corpos também cooperam com as reflexões que aqui serão apresentadas.

Com isso, almeja-se perceber as imagens que possam ser geradas através da impressão e do rastro, no sentido de perceber as marcas deixadas durante a passagem do tempo. As impressões são realizadas por um corpo-matriz independente de sua natureza ou materialidade. Assim, na tentativa de extrapolar os métodos comuns, trilha-se por caminhos aparentemente óbvios, mas que possuem articulação de sentidos. O intuito é o de cativar o olhar, em uma nova visualidade, permitindo observar e absorver o objeto ou dispositivo, estando estes além de sua funcionalidade comum. Conforme Pohlmann:

> O artista-gravador se dedica a uma série de matérias-primas que lhe demandam um extenso conhecimento e uma imensa variedade de possibilidades técnicas. Trabalha-se com bases tradicionais como madeiras (xilogravura); metais (gravura em metal); pedras calcáreas (litografia), ou telas serigráficas (serigrafia) compondo as matrizes que serão utilizadas para realização da imagem gravada e posteriormente impressa nas gravuras (ou estampas). [...] Entretanto, de nada serve a técnica se dentro dela não estiver uma alternativa que possa adequar-se à poética daquele que a idealizou. Fonte de inesgotáveis tecituras, densidades e texturas, vêem, na obra, reverberar o pensamento e as formas que a constituem e que a determinam. (POHLMANN, 2008, p. 5)

Estes novos olhares são como molas propulsoras, instigadoras de novas percepções. Através das imagens obtidas abrem-se janelas que nos permitem encontrar pontos de fuga no infinito do horizonte. Mas não basta olhar e observar sem ver e perceber ou sem penetrar no avesso, na alma do corpo presenciado.

A fim de detalhar as percepções acerca dos conceitos de impressão e de gravura na contemporaneidade, trazemos aqui algumas ideias que podem ser lidas no catálogo *L'Empreite* de Didi-Huberman (1997). Estas ideias podem nos ajudar a pensar sobre os processos de impressão e corpo matriz.

> Fazer uma marca, uma impressão todos sabemos o que é. Todos nós um dia ou outro fazemos isso. Basta pensarmos nos traços dos nossos passos, no contato com a argila ou massa, nos nossos dedos molhados de tinta ou mesmo fazendo *frottagens* de moedas velhas sob uma folha de papel (DIDI-HUBERMAN, 1997).

Ainda podemos retomar suas palavras quando Didi-Huberman (1997) comenta a impressão, questionando os processos de contato entre os corpos que se "imprimem" mutuamente, deixando resíduos de um no outro, e preservando os rastros de suas conexões. O autor também nos faz pensar sobre a presença e a perda, sobre o momento em que há o contato, e o momento seguinte em que há a perda ou a ausência de contato entre "matriz" e forma, ficando apenas o rastro, a pegada, a marca de algo que ali esteve em algum momento.

> [...] o processo da impressão seria contato com a origem ou perda da origem? Ela manifestaria a autenticidade da presença (como processo de contato) ou ao contrário, a perda da unicidade que leva sua possibilidade de reprodução? Produz ela o único ou o disseminado? O semelhante ou o dessemelhante? A identidade ou o identificável? A decisão ou o acaso? O desejo ou a morte? A forma ou o disforme? O mesmo ou o outro? O familiar ou o estranho? O contacto ou a distância? Poderíamos dizer que a impressão é a imagem dialética, alguma coisa que nos fala tão bem do contato (o pé que afunda na areia) que da perda (a ausência do pé na impressão que ficou na areia) (DIDI-HUBERMAN, 1997).

Diante destas inquietações, nos perguntamos: a gravura pode estar inserida na sociedade, mesmo que esta não a perceba? A gravura pode estar inserida em gestos comuns? Ela estaria presente no contato entre os corpos impressores que se deslocam em determinados espaços, gerando situações possíveis de impressão? Onde está a gravura fora da matriz comum? Longe do rolo, e dos métodos tradicionais da gravura?

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Nosso objetivo era o de instigar não somente a possibilidade de novas visualidades, mas também as percepções e conhecimentos da área da impressão e da gravura. Para isso, realizamos alguns processos criativos visando novas metodologias utilizadas neste campo. Por metodologias entendemos os modos de fazer, os procedimentos adotados, que, neste caso, divergem daqueles utilizados tradicionalmente.

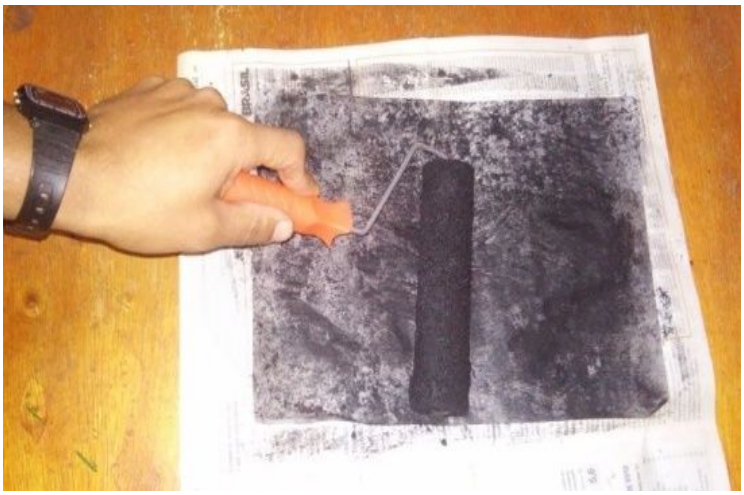
Os experimentos foram realizados com o uso de têmpera ovo anexados ao carvão. Na primeira parte deste processo, o carvão é finamente triturado, para ser misturado à têmpera ovo. Em seguida, a mistura é aplicada sobre a superfície de um papel vegetal, conforme as imagens a seguir (1 e 2).

Figura 1- Produção de têmpera ovo com carvão



Fonte: Giordano Alves Costa. 2015

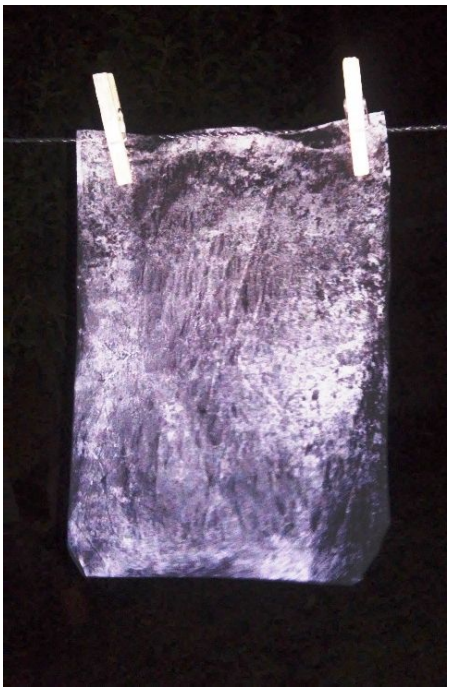
Figura 2- Aplicação de tempera sobre o suporte (papel A4)



Fonte: Giordano Alves Costa. 2015

Já na segunda parte deste processo, o trabalho entintado é exposto a um varal para receber as ações da intempérie, como a chuva, o orvalho, ou o sereno. Na sequência, são analisadas as suas ações sobre o suporte. O período de exposição ao relento é de aproximadamente 12 horas, de acordo com a figura 3.

Figura 3- Suspensão de papel entintado (varal)



Fonte: Giordano Alves Costa. 2015

Com a chegada do sol, a obra é recolhida após a secagem e absorção da umidade a que ficou exposta durante a noite. Quando a obra é retirada do varal,

podemos perceber as metamorfoses ocorridas durante a noite, pelas transformações na aderência de textura e na coloração, como mostra a figura 4.

Figura 4- Suporte retirado do varal, após 12h



Fonte: Giordano Alves Costa. 2015

A imagem transmite uma sensação de aspereza e rigidez ao toque. Pequenos fragmentos ficaram aderidos pelo contato do sereno à têmpera ovo. Outros escorreram sobre o papel permitindo trilhas a serem percorridas pela curiosidade do olhar.

No que diz respeito ao contato entre os corpos, estas imagens me remetem às perguntas e questionamentos se um simples toque voluntário, através de ações comuns como um aperto de mão, por exemplo, em um cumprimento entre as pessoas, poderia realizar uma impressão? (Fig. 5)

Figura 5 - Cumprimento



Fonte: Giordano Alves Costa. 2015

No atrito e no contato entre as duas mãos, haveria uma transferência de vestígios e impregnações? Isto poderia acontecer também entre o suor e oleosidade da pele? Segundo Carolina Rochefort,

> A matriz que é superfície é pensada como corpo, espessura, um corpo em construção; a gravação, que é a ação de marcar, o gesto, é pensada como inscrição, marca presente na superfície corporal; e o imprimir é pensado como encontro, a transferência, a troca e um de seus "resultados", ou melhor, uma das possibilidades do imprimir, a impressão, o que resta do encontro, da troca, uma ausência que se faz presente pela trama marcada da superfície". (ROCHEFORT, 2010, p.22).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste processo, absorvemos as nuances e os desdobramentos percebidos em seu desenvolvimento. Durante as próximas etapas da pesquisa, pretendemos incluir variados modos de pensar sobre o processo criativo, para analisa-lo, almejando submergir conceitualmente na impressão e na gravura contemporânea.

Sugerem-se novos estudos, que enalteçam a visualidade em sua multifatorialidade. Que os sentidos possam ser articulados no observador, fazendo que este venha a obter um olhar além da visão comum. Alarga-se o pensamento de que o trabalho incite a novos percursos, através da marca, do rastro e da impressão geradas pelo contato, pelo toque de um corpo matriz (impressor).

REFERÊNCIAS

DIDI-HUBERMAN, Georges. **L' Empreinte.** Paris: [s.n.], 1997. Catálogo de exposição, 19 fev. - 19 mai. 1997, Centre G. Pompidou. Pompidou – Paris – 1997. FRANCA, Patrícia (Adapt. Trad.). *L'Empreinte* - Parte I e II. [s/l: s.n., 2000] Inédito. Adaptação em português do original francês, 2000.

POHLMANN, Angela. O método como passagem: desvios, saídas abertura a outros caminhos no ensino da arte. In: **Anais da 31a Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, 2008. Também disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GE01-4941--Int.pdf> Acesso: 10. set.2015.

ROCHEFORT, Carolina Corrêa**. A marca corporal como registro de existência e a pele como superfície de experiência: o contato como paradigma para as imagens impressas do corpo**. 2010. 139 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) –PPGAV- Universidade Federal Do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

O design autorreferencial de David Carson: Estudos iniciais

FONSECA, Renan Humberto Lunardello[1]
WEYMAR, Lúcia Bergamaschi Costa[2]

Resumo: O presente artigo é recorte de uma pesquisa maior, ainda em andamento, iniciada na disciplina 'O Design Autoral' vinculada ao Curso de Mestrado em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas. Propõe discussão sobre um dos modelos de autoria no design propostos por Michael Rock, e tem como objetivo expor a primeira etapa da pesquisa, ou seja, a definição de critérios para descrever a autorreferência de David Carson em seus projetos de design.

Palavras-chave: Design; autoria; autorreferência.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, apresentamos as discussões iniciadas na disciplina 'O Design Autoral'[3] vinculada ao Curso de Mestrado em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Tratando-se de um estudo em andamento, o objetivo deste trabalho é expor a primeira etapa da pesquisa, ou seja, a definição de critérios para descrever a autorreferência de David Carson em seus projetos de design. Para então, discutirmos um dos modelos de autoria proposto por Rock (1996): "Designers que usam a mídia do design em criações autorreferenciadas".

De acordo com Rock (1996), o significado da palavra 'autor' mudou significativamente ao longo da história e tem sido muito discutido nos últimos quarenta anos. As primeiras definições não estão associadas diretamente à literatura em si, mas, sim, indicam a pessoa que origina ou dá existência a qualquer coisa. Outros usos possuem conotações autoritárias ou patriarcais como, por exemplo, "o pai de toda a vida, governante, construtor ou fundador".

A partir de Roland Barthes e seu ensaio a "Morte do Autor", em 1968, foi iniciada uma interessante discussão. Barthes (2004, p. 06) afirma que "o nascimento do leitor tem de pagar-se com a morte do Autor". Podemos pensar, deste modo, que essa ideia não se aplica só ao universo da literatura e da escrita, mas, também, pode ser expandida para outros universos como o da arte e do design. Ao analisarmos o ensaio de Barthes podemos imaginar que cada pessoa que observar uma obra de arte (como por exemplo, uma escultura) terá sua interpretação particular; ou seja, de acordo com Barthes (2004), a obra pertence a quem a observa e interpreta e não à intencionalidade de seu criador. Como resposta a Barthes, em 1969 Michel Foucault faz uso da pergunta retórica "O que é o Autor?" como titulo de um livro, no qual expõe as principais características de ser um autor, através de análise histórica de como as relações autor *versus* obra mudaram ao longo do tempo. Foucault conclui que a função autor está ligada intrinsecamente aos sistemas sociais e culturais que se apropriam do discurso, ou seja, a função autor não é igual em todos os discursos, em todos os lugares e épocas.

[1] Graduado em Design Digital pela UFPel; endereço eletrônico: renanhlf@gmail.com
[2] Professora adjunta dos Cursos de Design do Centro de Artes UFPel; endereço eletrônico: luciaweymar@gmail.com
[3] Disciplina ministrada pela Professora Dra. Lúcia Weymar - coautora da pesquisa.

Barthes e Foucault são, portanto os responsáveis pela retomada da discussão sobre a questão da autoria em diversas áreas. No design, por exemplo, Rock (1996) escreve um ensaio para a revista *Eye*, no qual afirma que a questão de como os designers se tornam autores é relativamente difícil, pois o que é e como deve parecer é uma questão que muda dependendo muito de quem qualifica e de como define o termo. Por isso, Rock (1996) apresentou alguns modelos de autoria como uma forma de emoldurar a questão do autor baseado nos diferentes tipos de prática utilizadas no design. Alguns dos exemplos citados são os livros de artista, a poesia concreta, o ativismo político, as publicações, as ilustrações e, por ultimo, os "designers que usam a mídia do design em criações autorreferenciadas". Esse estudo vai se deter nesse ultimo modelo para que busquemos contribuir, portanto, com o campo de estudos acerca da área. Não é interesse deste artigo trazer respostas definitivas acerca do que é Design Autoral, mas, sim, apresentar ideias e dissertar sobre o tema.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Materiais e métodos

A presente pesquisa é caracterizada como exploratório, pois, de acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p.35), "Este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses.". David Carson foi escolhido *como o* designer a ser estudado, pois: 1) possui mais de trinta anos de produção, dispondo de um número relativamente substancial de projetos de design; 2) por ter um *site online*[4] onde está depositado um acervo de seus trabalhos, ou seja, fonte segura de dados para a pesquisa; 3) ser conhecido por autorreferenciar-se nos seus projetos.

No âmbito da escrita, Soster (2013) define que a autorreferência pode ser entendida como "(...) quando as operações discursivas dos dispositivos estão voltadas, por meio de marcas, para o próprio texto que as compõem (...)", portanto, com base nesta categorização.

Foram elencados todos os projetos que estavam no *site davidcarsondesign.com*, contemplando as seguintes características: a) o nome David Carson inserido por inteiro ou como forma de anagrama; b) quando o autor se utilizar de uma fotografia própria; ou, ainda, c) quando o autor faz uso de uma ilustração que o represente. O *site* onde se encontra os projetos do David Carson foi visitado no dia 09/09/2015, a fim de verificar quantos dentre os trabalhos presentes ali são autorreferrenciados. Ao todo foram encontrados setenta e sete projetos, dentre esses doze David Carson usava a autorreferência, que nas próximas etapas da pesquisa serão analisados de maneira sistematizada.

Resultados parciais e discussão

Dos doze projetos de design encontrados, nove David Carson utilizava seu nome inserido por inteiro ou em forma de anagrama; em três o autor se utilizava de fotografia própria e nome inserido por inteiro ou em forma de anagrama; e nenhum projeto dele encontrado fez uso de ilustração para o representar.

É possível que a questão de autoria no design pareça muitas vezes um ato

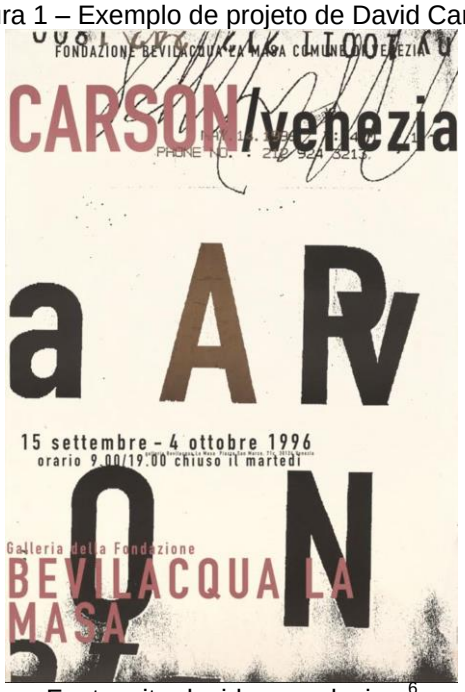
[4] Site: <www.davidcarsondesign.com>

egocêntrico. Entretanto, o design também não seria agente transformador? Para Flusser (2007, p.14) “a base de toda a cultura é a tentativa de enganar a natureza por meio da tecnologia(...)” e o design é um dos responsáveis por criar soluções para problemas, ou seja, criar novas tecnologias que, conforme a etimologia da palavra, significa técnica, arte, ofício ou estudos. No passado “(...) intelectuais fizeram a diferença porque deixaram sua marca na história recente colocando à prova estruturas tradicionais da arte e da cultura em geral.” (WEYMAR, 2013, p. 129). Quando um designer cria algo novo ele também pode estar criando algo que revolucione um período e deixe sua marca na história, assim como os intelectuais do passado influenciaram toda uma geração.

No entanto, para isso, o designer não pode ser tão neutro ou pouco singular em suas produções; senão, de que outra maneira o seu trabalho se destacaria dentre tantos? Se o designer fizer apenas o que comumente é realizado, como isso poderia conferir destaque a ele ou poderia mudar verdadeiramente algo? Quando um designer é autoral em suas produções, ou seja, quando “(...) a sua função de autor excede a sua própria obra” (FOUCAULT, 2001, p. 21), ele cria algo que é relevante tanto para ele como para seu cliente, pois sua produção passa a ter uma identidade visual, destacando-se das demais. Quando o designer não cede à pressão convencional e confere à sua produção algo que a torne única ou que a diferencie das demais, ele dá destaque para o que produz e para ele como profissional.

Ao diagnosticar o emprego da autorreferência de David Carson em seus projetos de design conseguimos perceber essa singularidade, pois na maioria de seus projetos faz uso de uma tipografia mais livre, sem *grids ,* o que lembra, muitas vezes, uma releitura do trabalho de Kurt Schwitters[5] para a revista *Merz*.

Figura 1 – Exemplo de projeto de David Carson



Fonte: site davidcarsondesign.[6]

[5] Artista plástico, poeta, pintor e escultor alemão, conhecido por suas colagens para a revista alemã *Merz*, editada pelo próprio artista. A palavra *“Merz”* também foi criada por Kurt Schwitters para designar cada um dos seus processos criativos e o seu próprio estilo.

[6] Disponível em: <www.davidcarsondesign.com>. Acesso em: 20/09/2015.

Figura 2 - Exemplo de projeto de Kurt Schwitters



Fonte: site MERRIL C. BERMAN COLLECTION[7]

Mas, ao fazer uso da autorreferência nesses mesmos trabalhos, de acordo com ROCK (1996), esses passam a operar em um espaço entre projetos comerciais e projetos de livre expressão, já que esses trabalhos distorcem os parâmetros da relação com o cliente, mas mantém as formas ditadas pelas necessidades do comércio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao decorrer do trabalho procuramos entender como se dá o modelo de autoria proposto por Rock (1996) “Designers que usam a mídia do design em criações autorreferenciadas” e como esse modelo se relaciona no Design Autoral. Através de uma breve explanação dos primeiros debates sobre autoria, introduzimos um pouco dos questionamentos de Michael Rock sobre modelos de autoria para então, fazendo uso dos projetos de David Carson, exemplificar o conceito de autorreferência no trabalho de um designer.

Os primeiros resultados desse trabalho mostram, então, um vislumbre de como os designers podem ser autorais ao se autorreferenciarem em seus projetos e como essa prática pode ter implicações significativas para as suas carreiras, já que a autorreferência nos projetos de design pode conferir aos designers a tão buscada singularidade.

A pesquisa se encontra ainda em andamento, e os próximos passos serão a análise dos projetos de David Carson, aprofundamento teórico e estudo dos outros modelos de autoria propostos por Rock, pois acreditamos que a discussão proposta

[7] Disponível em: <http://mcbcollection.com/schwitters-kurt#/id/i2677907>. Acesso em: 20/09/2015.

possa ir ao encontro de novas reflexões sobre a autoria no design e pode contribuir para a construção de compressão mais alargada sobre os modelos de autoria propostos por Rock e sobre a questão da autoria no design.

REFERÊNCIAS

BARTHES, R. **O Rumor da Língua**. Trad. Mário Laranjeira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FLUSSER, V. **O mundo codificado**: por uma filosofia do design e da comunicação. São Paulo: Cosac Naif, 2007.

FOUCAULT, M. O Que é um Autor? In.: FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos**: Estética – literatura e pintura, música e cinema. Vol.3. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

GERHARDT, T. E., & SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

ROCK, M. **The Designer as Author.** Eye Magazine, Londres. 1996. Online. Disponível em: <http://www.eyemagazine.com/feature/article/the-designer-as-author>. Acessado em 5 jun. 2015.

SOSTER, D. A. **Auto-referência e co-referência**: nas páginas do jornal Folha de São Paulo. Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação, 2013. Disponível em: <www.bocc.ubi.pt>. Acessado em 10 set. 2015.

WEYMAR, L. B. C. A questão da autoria e da morte do autor. **Paralelo 31**, Pelotas, ed. 01, p. 128-137, dez. 2013.

PINTURA E MEMÓRIA NUM CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

SEBASTI, Sabina[1]

Resumo: O presente trabalho pretende discutir o significado da memória, especialmente a memória visual, no contexto da contemporaneidade. Como as mudanças tecnológicas, informáticas e principalmente a velocidade das comunicações afetam nossa percepção do mundo e a relevância que atribuímos às lembranças dos acontecimentos nessa nova conjuntura atual. A criação pictórica como forma de refletir sobre nosso olhar para o mundo, e de provocar uma apreciação mais sensível e aprofundada das mudanças que nos afetam.

Palavras-chave: memória, velocidade, pintura.

INTRODUÇÃO

> "Não tão só a foto não é jamais, em essência, uma lembrança […], senão que além disso o bloqueia, se converte muito rapidamente numa contra-lembrança."
> Roland Barthes[2]

Na atualidade, todos nós carregamos dispositivos fotográficos quando fazemos uma viagem, assistimos a uma celebração ou a um encontro familiar. Armazenamento, publicação e intercâmbio nas redes sociais de imagens digitais, sejam públicas ou privadas, são atividades que, nesses últimos tempos, se tornaram particularmente intensas. Que significa lembrar nesse contexto? Será que queremos lembrar, ou pelo contrário, como sinala Barthes (1989), será que não queremos lembrar?

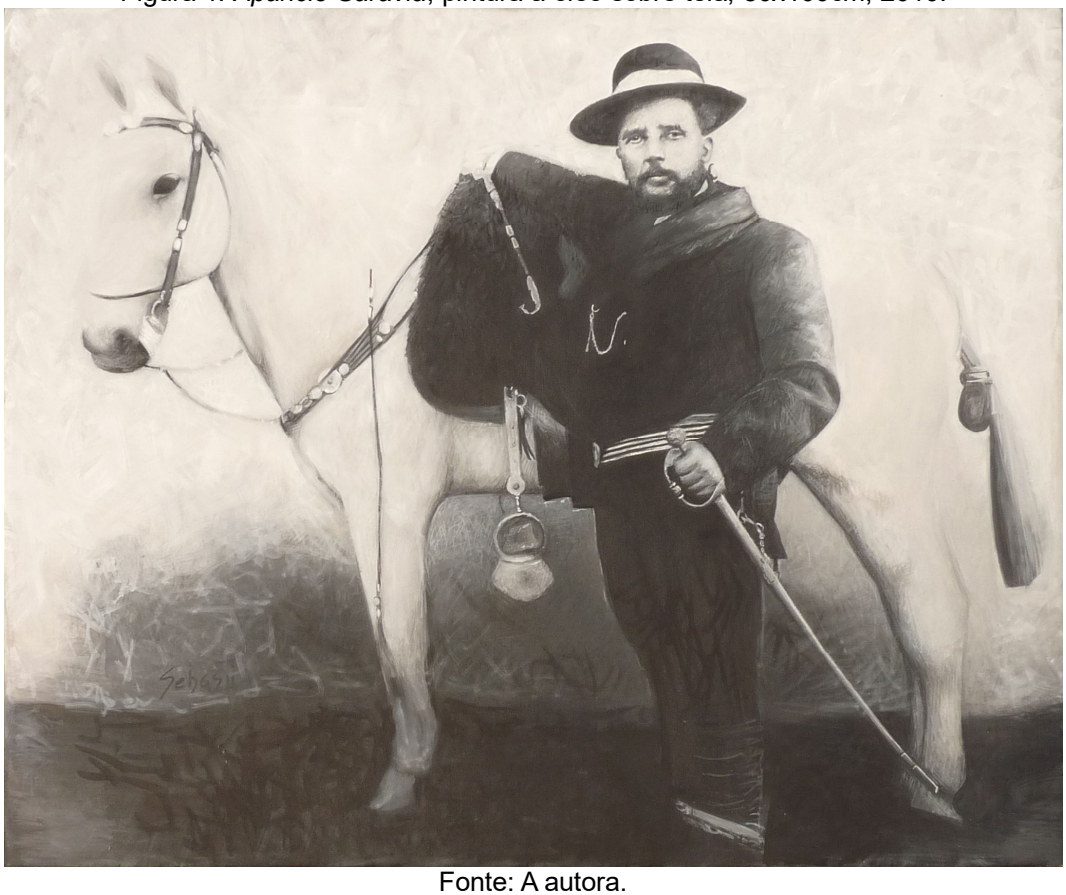
Por outra parte, passei boa parte da minha prática pictórica dedicada à pintura de retratos (Fig. 1 e Fig. 2). Gênero tradicional da história da pintura, o retrato, parecia não encaixar nas práticas artísticas contemporâneas. É que a pintura figurativa foi substituída pela fotografia, dirão alguns. Mas essa parecia não ser a questão fundamental, num momento em que criações hiper-realistas, realizadas com auxílio da tecnologia, ganhavam destaque nas exibições da arte contemporânea. Assim como pinturas de pessoas e rostos em proporções enormes, só possíveis com a utilização de projetores digitais que convertem ao artista em uma impressora humana. Então não é a realidade, nem seus aspetos visíveis o que ficou fora de moda, senão a configuração mental dessa realidade, a forma em que processamos e conservamos aquilo que vemos. A memória visual como função geral de conservação da experiência, deixou de ser uma temática de interesse nas preocupações da contemporaneidade. Nesse contexto, a arte moderna e principalmente a arte contemporânea não se caracterizam por uma ruptura com a representação do real, senão por uma ruptura deliberada com a memória, tanto quanto com um corte com o passado.

---

[1] Mestranda em Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, UFPEL; Orientador : Cláudio Tarouco de Azevedo. Co-orientadora: Angela Raffin Pohlmann. Linha de pesquisa: Processos de Criação e Poéticas do Cotidiano. Licenciada em Artes Plásticas e Visuais, UDELAR, Uruguai. E-mail: sabinavallarino@hotmail.com

[2] BARTHES, Roland. *La cámara lúcida.* Barcelona: Paidós Ibérica, 1989, p. 141. (Tradução nossa.)

Figura 1: *Aparicio Saravia*, pintura a óleo sobre tela, 80x100cm, 2010.



Fonte: A autora.

Figura 2: *A leitura*, pintura a óleo sobre tela, 50x70cm, 2010.



Fonte: A autora.

Por outra parte, a proliferação intensa de registros fotográficos é uma atividade que parece ir muito além de querer substituir apenas a pintura. O que estamos substituindo, então? Parece ser que tirar fotos, nos poupa o esforço de reter o acontecido em imagens mentais. Quando contemplamos uma foto, explica Barthes (1989), nessa imagem fixa e explícita, nada pode ser transformado nem aprofundado. A foto mata nossas lembranças.

Numa época em que a tecnologia da comunicações propicia que todo quanto aconteça, seja nos lugares mais distantes, se transforme numa informação que podamos receber imediatamente, lembrar parece ser um esforço mental que deixou de ter sentido. Talvez vivemos preocupados em demasia por antecipar o futuro, o porvir súbito, que poderia atingir e modificar nossas vidas drasticamente, deixando de ter sentido dedicar atenção àquilo que passou.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

"Se podes olhar vê, se podes ver, repara."
Jose Saramago[3]

Até agora tínhamos dois tempos, o de longa duração, por exemplo, os períodos históricos; e o dos acontecimentos, por exemplo, o atentado do dia 11 de setembro, mas hoje assistimos a criação de um outro tempo: o tempo acidental. Um instante que não participa nem do passado nem do futuro e que é fundamentalmente inevitável. Segundo Paul Virilio (1997) o acidente faz parte de qualquer invenção do progresso. Inventamos o trem, e ao mesmo, tempo seu descarrilhar. A nova tragédia se converte numa possibilidade real. Progresso e catástrofe são as duas faces de uma mesma moeda. Só que estas catástrofes inevitáveis constituem fenômenos ocultados pela propaganda do progresso.

Em muitos aspetos, a velocidade com que se sucedem as comunicações e os supostos avances da tecnologia parecem não contribuir com um melhoramento das nossas condições de vida. Mas não parecemos notar que as mudanças do progresso são fenômenos evitáveis. Pelo contrário, assumimos as repercussões dos avanços tecnológicos como inexoráveis. Parece que não temos opção. Estamos sofrendo o que Virilio (1997) bem definiu como claustrofobia global.

O progresso tem seus instrumentos de propaganda e, a forma como se apresenta a informação, em tempo real, de tudo quanto acontece no mundo, é uma delas. As notícias se propagam em forma horizontal, a um ritmo veloz, contínuo e homogêneo. Passamos de uma informação a outra, seja nos informativos de televisão, nos jornais ou nos diversos sítios da web, em forma consecutiva, sem a necessária discussão, aprofundamento ou envolvimento com a temática. As imagens são planas, carentes de verticalidade, nos afetam mas não nos involucram. Podemos presenciar ao vivo e em direto a morte de uma criança numa cena de guerra, e a continuação imediata dessa notícia vem outra após outra. Isto globaliza a emoção, mas não a discussão do porque acontece o que acontece, o que permitiria modificar o curso dos acontecimentos.

Na minha prática poética tenho evidenciado que a composição de uma pintura exige um tempo de elaboração, o que convoca a uma observação mais demorada

[3] SARAMAGO, Jose. *Ensaio sobre a cegueira.* São Paulo: Companhia das Letras, 1995. (Frase do autor publicada na contracapa do livro.)

da imagem criada. Nesse sentido nos permite reencontrarmos com uma apreciação mais sensível e aprofundada das mudanças que nos afetam.

Entretanto, são as pessoas que ainda lembram como era o mundo antes desta revolução informática, as que nos alertam dos perigos da aceleração das comunicações. Paul Virilio (1998) nos conta como no ano do 1945 conheceu por primeira vez o mar, nas praias de *La Boule*, em França. Chamou-lhe a atenção os *bunkers* abandonados ao longo da costa, que foram utilizados como postos de observação e alerta da invasão inimiga durante a Segunda Guerra Mundial. Ele reflete que, assim como naqueles *bunkers*, agora estamos condenados a nos resguardarmos na imobilidade. A velocidade, quase inassimilável, em que temos notícia de tudo o que acontece nos submete a um estado de alerta paralisante, preocupados permanentemente em antecipar o que está por vir. Uma ansiedade que nos detém na tentativa de esquadrinhar insistentemente o futuro imediato.

Voltando a frase de Saramago (1995) que citei no começo, reparar, mais do que ver, implica alargar e aprofundar o entendimento sobre o que se observa. Precisamente essa capacidade de penetrar e esquadrinhar uma informação é o que estamos deixando de fazer nos dias de hoje. Vivemos sitiados por uma quantidade imensa de estímulos visuais, que em vez de nos ajudar a olhar, nos cegam. Assumimos que precisamos ser rápidos e dinâmicos, respondendo aos anseios de algo que não conseguimos identificar plenamente. As comunicações que nos chegam a um ritmo veloz nos impelem a pensar e emitir uma resposta em termos igualmente velozes. Mas, qual é a qualidade e a profundidade desse pensamento, dessa resposta, dessa conclusão?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Continuo minha prática pictórica, num intento por refletir esses problemas atuais que nos afligem. De que forma a velocidade dos acontecimentos afeta nossa percepção do mundo. O estado de cegueira em que nos submerge o ritmo acelerado dos estímulos visuais, sem deixarmos configurar nas nossas mentes uma percepção completa e definida dos sucessos (Fig. 3 e Fig. 4).

Figura 3: *Na estação de trem*, pintura a óleo sobre madeira, 80x100 cm, 2013.



Fonte: A autora.

Figura 4: *Praça Independência*, pintura a óleo sobre madeira, 90x120cm, 2013.



Fonte: A autora.

Assinalar a crescente perda da percepção real das coisas que o mundo atual está nos propiciando, é meu compromisso como artista. Traduzindo e evidenciando na poética da pintura a forma que estamos acostumando a olhar para o mundo.

Em que medida deveríamos recuperar uma visão mais profunda, compreensiva e pormenorizada dos acontecimentos, é seguramente, um dos principais desafios do ensino das artes. Só a arte é capaz de fortalecer uma cultura visual e sensível, um desenvolvimento da percepção visual que nos proporcione uma real compreensão do mundo que nos rodeia.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. *La cámara lúcida*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1989.

READ, Herbert. *Educación por el arte.* Buenos Aires: Paidós, 1969.

SARAMAGO, Jose. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

VIRILIO, P. *El Cibermundo, la política de lo peor.* Madrid: Cátedra, 1997.

VIRILIO, P. *La máquina de visión.* Madrid: Cátedra, 1998.

PORTO VERDE E LADRILHISMO: PAISAGENS E DESLOCAMENTO NA ARTE CONTEMPORÂNEA

MAKIYAMA, Maíra[1]
SCHUCH, Bruno[2]
GONÇALVES, Eduarda[3]

Resumo: O presente trabalho discorre sobre o “Porto Verde” e “Ladrilhismo”, duas concepções da paisagem urbana à partir de caminhadas pelas ruas da cidade de Pelotas, estado do Rio Grande do Sul, Brasil. As pesquisas em poéticas visuais, mostram situações que revelam o andar como ato cognitivo e criativo, capaz de transformar as relações sócio culturais de um espaço físico, refletindo o pensamento de Careri em “Walkscapes, O Caminhar como prática estética”. Tendo a caminhada como ato gerador, os trabalhos buscam provocar um novo olhar sobre a cidade, além de investigar novos dispositivo de compartilhamento na arte contemporânea.

Palavras-chave: poéticas visuais; paisagem; deslocamento.

INTRODUÇÃO

Desenvolvidos como propostas do Projeto de Pesquisa “Deslocamentos e Cartografias Contemporâneas” e do Projeto de Ensino “A construção do Olhar: Perceber e Conceber a Paisagem na Arte Contemporânea” as pesquisas “Ladrilhismo”, realizada pela graduanda Maíra Makiyama e “Porto Verde”, realizada pelo graduando Bruno Schuch, ambos do curso de Bacharelado em Artes Visuais, surgiram a partir do envolvimento com proposições lançadas pela orientadora, Professora Eduarda Gonçalves, de deslocar e observar, a fim de produzir um trabalho poético.

As duas pesquisas objetivam pensar o caminhar como ato cognitivo e criativo, capaz não só de provocar o olhar sobre a paisagem, mas de transformar as relações sócio culturais desse espaço físico e estimular a criação artística. Ambas pesquisas, tem no andar o seu ponto de partida e discutem essa tendência na arte contemporânea, que é tema de diferentes publicações em livros e em textos de artistas, tais como: “Walkscapes” de Francesco Careri, Novas Derivas de Paola Bereinstein, Monumentos a Passaic de Robert Smithson, Buenos Aires Tour de Jorge Macchi, Uma dada situação de Francis Alys, entre outros.

Sendo um relato sobre as pesquisas em poéticas dos autores, no próximo item, “Desenvolvimento e Discussão”, cada qual discorrerá por meio de um texto na primeira pessoa sobre seus processos de criação. Quando se pensa a pesquisa em poéticas visuais, é necessário entender a diferença entre pesquisa em arte e pesquisa sobre arte.

[1] Bacharelanda em Artes Visuais, UFPel. Bolsista PIBIC/CNPQ
E-mail: mairamakiyama@gmail.com
[2] Bacharelando em Artes Visuais, UFPel. Bolsista Projeto de Ensino
E-mail: brunoschuch@gmail.com
[3] Orientadora. Professora Graduação e Mestrado em Arte Visuais UFPel.
E-mail: dudagon@terra.com.br

> “Em” referenciando a pesquisa sobre o processo de criação do artista. Pesquisa em arte, ênfase de Poética Visuais, delimita o campo do artista pesquisador que orienta sua pesquisa a partir do processo de instauração de seu trabalho plástico assim como a partir das questões teóricas e poéticas, suscitadas pela sua prática. (REY, p. 82, 1996).

Tendo em vista as considerações de Rey, a seguir, cada autor separadamente revelará suas motivações, maneiras e questões presentes em seus processos de criação. Por fim, no item “Considerações Finais”, serão retomadas algumas questões que perpassam similarmente os dois trabalhos, mantendo-se assim a narrativa na primeira pessoa.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Ladrilhismo - Relato de Maíra

Com base no trabalho “Buenos Aires Tour” do artista argentino Jorge Macchi, um trabalho oriundo de uma caminhada pela cidade de Buenos Aires, a partir de uma trajetória traçada pelo acaso. Ou seja, o artista teve sua rota de deslocamento definida pelas linhas de um vidro quebrado sobre um mapa da capital argentina. As rachaduras do vidro, quebrado sobre o mapa, indicavam oito linhas de trajetória em que foram escolhidos 46 pontos de interesse. O artista percorreu o traçado cartográfico e fez registros fotográficos, redigiu textos e captou áudios. O livro “Buenos Aires Tour” (Fig. 01), contém um guia de informações dos 46 pontos do descolamento através de uma série de fotografias, quatro cartões postais com reproduções de objetos encontrados no caminho, uma folha de selos com a reprodução da capa de um livro encontrado em um dos pontos, reprodução de um caderno e um missal com anotações também encontrados na rota.

Figura 01 – Buenos Aires Tour, Jorge Macchi, em colaboração com Edgardo Rudnitzky (som) e Maria Negroni (textos) – 2004



Fonte: disponível em http://www.jorgemacchi.com/es/obras/30/buenos-aires-tour acessado em 15/09/2015

A maneira pela qual Macchi elabora seu trabalho impulsionou a realização de minha pesquisa. Caminhando, desloquei-me no entorno da Praça Coronel Pedro Osório, considerado Centro histórico da cidade de Pelotas e também pelo calçadão, na rua Andrade Neves. Nesta caminhada observei os ladrilhos, os pisos, as lajotas, suas texturas, formatos, padronagens que compõe as calçadas. Esses elementos construtivos que compõe a visualidade urbana de Pelotas, sempre me chamou a atenção, pois onde eu morava, Ubatuba litoral norte de São Paulo, as calçadas em sua maioria são feitas apenas de cimento. As cores que encontrei nas calçadas de Pelotas sempre me provocaram, me conduziram a um olhar atento, um olhar fixo aos detalhes pelos caminhos que passo na minha rotina. Em função desse interesse pelo que a cidade me fornecia quando me deslocava, decidi caminhar em dois dias definidos levando uma câmera fotográfica e um bloco de notas para fazer registros das calçadas e produzir um mapa.

Ao caminhar pelas ruas de Pelotas fui descobrindo paisagens em suas calçadas. Segundo Francesco Careri, “o caminhar é uma arte que traz em seu seio o menir, a escultura, a arquitetura e a paisagem” (p.27, 2013). Voltando para casa com os registros fotográficos e suas localizações anotadas, me deparei com uma pilha de caixas do lado de uma lixeira, uma dessas caixas me remeteu ao formato do cartão postal. Pensando como o cartão postal é utilizado como forma de lembrança de uma cidade e nele se encontram imagens que traduzem o lugar, as calçadas, naquele momento traduziriam a Pelotas que eu habitava. O trabalho "Ladrilhismo" foi realizado para a disciplina de Fundamentos da Linguagem visual II que versa sobre a teoria da cor. Tendo em vista este conteúdo, vinculado a pesquisa comecei a buscar uma paleta de cores nos ladrilhos que me afetavam quando eu caminhava.

Na busca pelas cores, fotografei os ladrilhos coloridos que conduziam meus passos em Pelotas, diferentemente, dos cinzas que me conduziam na cidade onde nasci e vivi até pouco tempo. O que eu tinha antes como formato e cor do chão de uma calçada se transformou em diversas cores e formas, no chão eu via folhas em preto e branco (no Mercado Público), os vermelhos das pedras de granito, os azuis de um golfinho, os amarelos dos retângulos entre outras formas que experimentei nas andanças. Passei a olhar para baixo e coletar o que as calçadas me apresentavam, um mundo diverso de texturas, desenhos, silhuetas, superfícies, materialidade, matizes, tonalidades, etc. Depois de fotografar criei a caixa intitulada “Ladrilhismo” (Fig. 02) onde se encontram registros fotográficos em forma de cartão postal com suas localizações básicas, pretendendo que outros se desloquem mentalmente pelo centro da cidade de Pelotas em busca de uma experiência.

Figura 02 – Ladrilhismo, Maira Makiyama - 2014



Fonte: Acervo da Artista

Porto Verde - Relato de Bruno

Adotando como referência o trabalho “Um Passeio pelos Monumentos de Passaic, Nova Jersey” de Robert Smithson. O trabalho originado de um percurso percorrido ao longo do Rio Passaic, em Nova Jersey, foi apresentado em forma de artigo publicado na edição de dezembro de 1967 da revista estadunidense “Artforum”, e acompanhado de mostra fotográfica simultânea (Fig. 03). Na exposição, em Nova York, o público era convidado a alugar um carro e se dirigir ao rio Passaic para explorar o mesmo caminho do artista. Passaic serve de cenário para Smithson. O artigo é um relatório da experiência da caminhada por uma terra imaginaria, “uma espécie de paródia dos diários dos artistas viajantes do século XIX em que Smithson se embrenha a explorar os territórios virgens e desconhecidos das áreas marginais de Passaic, sua terra natal” (CARERI, 2013. P. 138). Pelo caminho, o artista se depara com inúmeros monumentos, incomuns. Ele aponta uma ponte velha, uma caixa de areia, tubulações de esgoto. Conforme nos lembra Careri, “Smithson define a viagem como uma odisseia suburbana, uma epopeia pseudoturística que celebra como novos monumentos as presenças vivas de um espaço em dissolução” (CARERI, 2013. P. 138).

Figura 4 – Mapa negativo mostrando a região dos monumentos ao longo do rio Passaic - 1967



Fonte: CARERI, Francesco. Walkscapes: O Caminhar como prática Estética. São Paulo: Ed. G. Gili, 2013. P. 145

O trabalho “Porto Verde”, foi desenvolvido na disciplina de Fundamentos da Linguagem Visual II, e que se vincula aos estudos desenvolvidos no Projeto de Ensino “A construção do Olhar: Perceber e Conceber a Paisagem na Arte Contemporânea”, tinha a proposta inicial de elaborar um trabalho por meio de observação da cor no nosso cotidiano. Seu resultado aponta como a caminhada me conduziu à produção artística. Como conduziu a observação e documentação fotográfica de quase uma centena de casas pintadas de verde. Igualmente, como a experiência me promoveu uma nova maneira de dar a ver as casas verdes num impresso em formato de livro.

Tendo em mente o trabalho de Smithson e sua relação com a cidade, caminhei pelas ruas do porto de Pelotas, buscando apenas senti-las e deixar-me contagiar. Sem a preocupação de buscar por um foco, tomando nota daquilo que por vezes me prendia a atenção no sossego do caminho. Vinham pássaros, iam carros. Cruzava eu as ruas cobertas por paralelepípedos branqueados pelo sol a alcançar a sombra de uma árvore baixa qualquer. O riso das crianças, o rádio dos velhos. O cheiro de comida, a cadeira à calçada. Paredes coloridas. A calma. Tantos apontamentos eu poderia trazer neste momento para falar daquela região antiga, mas uma característica visual gritou ao meu olhar. Na terceira caminhada percebi que entre todas aquelas casas coloridas, o número das que eram pintadas de verde superava qualquer outro grupo de cores. No quadrante entre as ruas Almirante Barroso - Dona Mariana e Gomes Carneiro - Conde de Porto Alegre, encontrei quase uma centena dessas casas.

Depois dessa constatação, por três manhãs e três tardes, observando as condições de iluminação natural ideal, voltei ao porto para fotografá-las. No intervalo entre uma casa e outra, pensava o que poderia levar aquelas pessoas a colorir suas casas não de azul, ou amarelinho, como muito se vê em Pelotas. Não de branco ou pêssego como ainda se vê nas zonas antigas. Mas, verde. Verdes, dos quase amarelo aos quase azul. Assim, cheguei a um lugar onde meu pensamento sempre me leva: a relação dicotômica entre o natural e o cultural, ou artificial, como preferir.

E pelo apresso que tenho por narrativas distópicas[4], imaginei-me em um futuro como um artista viajante a procura da natureza ainda intocada, que chega a esta cidade e encontra uma razão política para tanto verde nas casas. Pensando nessa narrativa poética, considerava simultaneamente como melhor apresentar ao público o trabalho artístico. O objeto resultante dessa pesquisa, consiste em um livro de artista impresso composto por uma carta, um catálogo e um mapa (Fig. 04).

Na carta um viajante apresenta uma sociedade distópica em que o homem começa a duvidar que em algum momento o natural tenha superado o cultural e onde aqueles que acreditam na natureza, em ato de resistência, pintam suas casas de verde. O foto-livro é um catálogo das nuances de fachadas, aberturas, pisos e gradio de 96 dessas casas, acompanhado de um mapa não assinalado, onde a cartografia é sugerida e onde o viajante convida o observador a visitar o lugar e buscar as casas-cores pelas ruas da cidade.

Figura 4 – Porto Verde, Bruno Schuch - 2014



Fonte: Acervo do Artista

[4] Etimologicamente, distopia é uma palavra formada pelo prefixo dis (doente, anormal, dificuldade ou mal funcionamento) mais topos (lugar). Num sentido literal, significaria a forma distorcida de um lugar. A lembrar “1984”, de George Orwell, ou “Admirável Mundo Novo, de Aldous Huxley, a narrativa distópica apresenta um futuro piorável e não melhorável, como na utopia. De modo geral, buscando denunciar os efeitos de poder ligados às formas discursivas, as distopias são antiautoritárias, insubmissas e radicalmente críticas. (HILÁRIO, 2013)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A rua se mostra a nós como uma mina a ser revolvida. Vemos a rua não só como um espaço de trânsito, de passagem, mas um espaço de ação, de parada, de encontro, de troca, de inspiração. A rua que no início do século passado deixou de ser um espaço vazio, de intervalo e trânsito, e que se tornou um espaço de convívio, de vida, hoje torna a ser esquecida, em função da insegurança, da falta de tempo de lazer em espaço público. O caminhar nos torna presentes, nos faz envolvidos, envoltos física e mentalmente por situações diversas. As ruas de Pelotas, nos aguardam, pacienciosas para serem vistas, visitadas, exploradas, sentidas, provocadas, agitadas. Deslocar-se entre essa diversidade do espaço público, oposto ao espaço privado onde tudo é quase secreto, nos possibilita acessar, imaginar, articular, despertar ideias, dar a ver, apontar, mostrar.

Nossas caminhadas se fizeram oportunidades para lançarmos novos olhares sobre as ruas, observarmos a cidade, as paisagens, em um jogo de imaginação. Um jogo que nos faz lembrar nossa suposta natureza lúdica. O Homo ludens, de Huizinga, lembrado por Careri (2013, p. 36) através do mito de Caim e Abel. Esse ser que mais do que apenas querer fazer, executar, fabricar, quer sonhar, quer jogar, quer brincar. “O homem que brinca e que constrói um efêmero sistema de relações entre a natureza e a vida” (2013, p. 36)

As ruas que atravessamos foram espaços fomentadores, repositório de ideias. Encontramos no espaço, o lugar, o outro e mesmo um pouco de nós próprios. Observamos as cores, as formas, as texturas, os volumes, os sons, os cheiros, aspectos formais, visuais, situações que promovem um conhecimento prático e uma experiência singular que origina ou potencializa produções.

Ambos enxergamos nossos trabalhos em estado ainda embrionário. Requerem amadurecimento não apenas teórico, mas prático. Parece-nos necessário pensar um modo de melhor apresentar as ideias, seja pelo formato adotado, seja pela qualidade dos materiais empregados, visando uma melhor interação do observador com o objeto, tendo em vista que podem ser pensados como múltiplos, circulando por outras instâncias que não apenas um espaço expositivo fixo. Além disso, nos interessa pensar em como “devolver” os trabalhos para a comunidade de onde se originou a pesquisa. Se os objetos por si só são suficientes, ou se há outro tipo de resposta, em contrapartida, que possamos oferecer à cidade, aos passantes do centro, aos moradores do porto.

REFERÊNCIAS

CARERI, Francesco. **Walkscapes: O Caminhar como prática Estética.** São Paulo: Ed. G. Gili, 2013.

HILÁRIO, Leomir C. Teoria Crítica e Literatura: A Distopia como Ferramenta da Análise Radical da Modernidade. UERJ, 2013. Disponível em https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/2175-7917.2013v18n2p201/25995 Acessado em 15/09/2015

PESAVENTO, Sandra. **O espetáculo da Rua.** Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1996.

REY, Sandra. Três Instancias Metologicas sobre a pesquisa em poéticas visuais. IN: PORTO ARTE. REVISTA DE ARTE. Ufrgs, 1996. Disponível em http://seer.ufrgs.br/index.php/PortoArte/issue/view/1229 Acessado em 10/09/2015

SMITHSON, Robert. Um Passeio pelos monumentos à Passaic, Nova Jersey. Disponível em http://www.ppgav.eba.ufrj.br/wp-content/uploads/2012/01/ae22_-Robert_Smithson.pdf Acessado em 05/09/2015

Projeto Coabit*arte* Pelotas - Casarão 6

"Onde o mapa demarca, o relato faz uma travessia"
CERTEAU

LAUTENSCHLAGER,Carla Viviane Thiel[1]
MEINE, Daniela de Moraes[2]
MOURA, Carla Borin[3]
SOUZA, Mariza Fernanda Vargas de[4]

Resumo

A partir de uma abordagem poética e filosófica, o artigo propõe uma reflexão sobre como coabitar os lugares de maneira poética e ao mesmo tempo criar uma relação entre os espaços, as pessoas e o processo de criação. O Grupo Superfície realizou uma residência artística deslocando o atelier para dentro do espaço expositivo, onde o público foi convidado a participar e acompanhar a produção dos trabalhos. Pensar neste ato de produzir diante do espectador é uma maneira de aproximar ambas as partes, desmistificando o artista e a obra de arte. O Projeto Coabit*arte* teve por objetivo perceber lugares, capturar formas visuais, sensoriais e de elementos arquitetônicos, foi acolhido pelo Casarão 6, situado no Centro histórico da cidade de Pelotas/RS. A partir do campo da pintura habitamos e provocamos interações entre pintura e arquitetura, entre tempo e memória, entre espaço e lugar.

Palavras- chave: residência artística; espectador/participante; percepções com o lugar.

INTRODUÇÃO

Coabitar quer dizer estar dentro. Dentro da mesma casa, dentro do mesmo pensamento, dentro de uma vida em comum. Coabitar tem a ver com partilhar. Coabitarte, estar dentro e partilhar arte. Transformar processos latentes, em formas, cores e, porque não dizer, transformar em conveniências calcadas na percepção, na relação, na interação com o outro, estabelecendo assim, cooptações coletivas.
Este artigo tem como propósito refletir como coabitar os lugares de maneira poética e ao mesmo tempo criar uma relação entre os espaços, as pessoas e o processo de criação, As "relações de trocas e reconhecimento nos quais artistas/criadores, com

[1] Bacharel em Pintura – Pelotas/RS – UFPel. Especialista em Artes Visuais– Pelotas/RS - UFPel. Mestre em Artes Visuais - Pelotas/RS - UFPel.

[2] Licenciatura em Educação Artística - Habilitação em Artes Plásticas – Pelotas/RS- UFPel. Especialista em Arteterapia – ISEPE/PR.

[3] Bacharel em Letras - Faculdade Imaculada Conceição - Santa Maria/ RS – FIC. Especialista em Língua e Literatura Brasileira - Faculdade Imaculada Conceição – Santa Maria/RS- FIC. Especialista em Artes Visuais - Pelotas/RS - UFPel. Mestranda em Artes Visuais, Pelotas/RS - UFPel.

[4] Licenciatura em Ciências - Habilitação em Biologia. Pelotas/RS - Universidade Católica de Pelotas. Bacharel em Pintura – Pelotas/RS - UFPel. Especialista em Artes Visuais - Pelotas/RS - UFPel. Mestre em Artes Visuais - Pelotas/RS - UFPel.

seus trabalhos/intervenções recuperam a complexidade e a diversidade, o significado e o valor das relações entre arte e vida" (MORAES, 2009, p.8) entre artista e espectador.

Há quase seis anos nos unimos em prol de compartilhar pensamentos sobre arte e ações: Carla Borin, Carla Thiel, Daniela Meine, Mariza Fernanda, Natália Hax e Paloma De Leon, formam uma nova identidade: *Grupo Superfície*. O intuito inicial foi trabalhar a pintura de forma coletiva, unindo gestos num mesmo suporte, trazendo à tona questões inerentes ao processo poético.

O presente artigo discorre sobre um processo de criação que desenvolvemos no ano de 2014, a partir de uma proposta de residência artística, o projeto "Coabit*arte* Pelotas", este processo de criação compartilhado se liga a um lugar específico, o *Casarão 6*[5], promovendo novas reconfigurações do trabalho e novas investigações, transmutando a linguagem do campo da pintura.

Deslocar o ateliê para o Casarão 6 e produzir "in loco" aguçou percepções novas, sendo possível habitar o lugar e coabitar tempos distintos desta casa histórica que possui uma riqueza de detalhes e elementos gráficos, arquitetônicos do século XIX. Percepções que foram sendo descobertas junto aos visitantes que interagiram com nossas proposições.

Pensar neste ato de produzir diante do expectador é uma maneira de aproximar ambas as partes, desmistificando o artista e a obra de arte. Para o Grupo o compartilhamento de poéticas distintas sobre um mesmo suporte se constrói no fazer e não à priori, em uma atitude de ação e reação o trabalho vem à tona, o que faz do processo também o resultado, construindo uma identidade própria da alteridade e do respeito mútuo.

Ao abordar questões, como as de produzir diretamente no espaço expositivo, diante de visitantes, o trabalho foi agregando reverberações inerentes do devir pelo outro (espectador/participante), trazendo para além deste convívio entre seis artistas, um elemento poético novo provindo das relações interpessoais.

> A obra torna-se fenômeno processual e só se efetiva nas ocorrências interativas com o outro que, portanto, de contemplador passar atuar com seu actante. As ambientações artísticas concretizam esse tipo de processo de invenção, programado para atualizar-se somente durante a visitação do público. Em ultima instancia, espera-se desse outro que se ponha em relação com a obra e dela participe inteiramente, não somente por intermédio do intelecto, mas de toda a sua rede sensorial pois é, inclusive, contando com a sensibilidade do corpo inteiro que o visitante que a obra se completa (OLIVEIRA, 1999, p. 89).

Ana Claudia de Oliveira (1999: 97) entende que "a experiência estética que o visitante vivencia concentra-se na força expressiva dessa interatividade, da qual ele é e sente-se partícipe".

As experiências e processos de trocas e de interação – nas residências artísticas – são assim fundamentais na pratica da conformação do artista contemporâneo, de

[5] É a casa central do maior conjunto arquitetônico Neo-Renascentista preservado na América Latina. Tombado pelo IPHAN, situa-se na Praça Coronel Pedro Osório nº 6, no centro histórico da cidade de Pelotas

forma a entender, estes ambientes, como elementos significativos nesses processos de transformação" (MORAES, 2009, p.19).

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Coabitar o *Casarão 6* e transformá-lo em ateliê foi uma proposta de curadoria da artista Carla Thiel, no entanto o projeto foi acontecendo de maneira experimental e o formato foi se adaptando a partir de todas as situações e descobertas derivadas da presença do Grupo no local.

Para iniciar a residência artística, utilizamos o método de captura de imagens, através da fotografia. Nas visitas prévias, cada uma das integrantes registrou o que lhes despertou maior interesse. De posse destas imagens (Fig. 1), foram escolhidas alguns grafismos para confeccionar *stencils*. Entre tantas salas, do prédio que um dia foi moradia de uma família nobre pelotense, ocupamos três cômodos com o projeto, sendo que a casa toda estava aberta a visitação.



Fig. 1. Grupo Superfície , fotografias com detalhes do Casarão 6, 2014.

Os primeiros dias da residência foram de adaptação ao local, iniciamos o trabalho com a mesma sistemática do ateliê, somente na segunda semana que a aura do lugar nos modificou. Entre medos, assombros e inseguranças, as formas, as cores e as sensações do Casarão foram ampliando as nossas percepções.

No começo da residência um jogo de forças parecia haver se instalado, certa resistência da nossa parte, mas também daquele universo que se atrelava ao teto, as paredes, as portas e janelas, algo que não queria entregar-se de imediato, como

se o antigo, o adormecido, e o dotado de serenidade não quisesse ser acordado ou mesmo incomodado.

> "Do encontro e do arranjo entre sujeito e objeto ou acontecimento resulta algo que ainda não existia, resulta um efeito novo: um sentimento, um gosto, um estado que apenas existia enquanto possibilidade, como porvir. Ao entrar em jogo com o objeto ou o acontecimento, eles deixam de ser exteriores ao sujeito e passam a constituir o campo da experiência. E é aí que começa a criação, a experiência estética" (PEREIRA, 2010, p.187).

Por outro lado, o Grupo com a insistência peculiar de um pesquisador e respeitando o tempo necessário para que os acontecimentos fluíssem naturalmente, deixou-se envolver, na busca por instaurar uma prática de habitar e ser habitado pelo lugar, não bastava apenas representar elementos gráficos ou transportar imagens de uma linguagem a outra, mas uma atenção ao processo, como relata Vírginia Kastrup:

> "Seu funcionamento não se identifica a atos de focalização para preparar a representação das formas de objetos, mas se faz através da detecção de signos e forças circulantes, ou seja, de pontas do processo em curso" (2010, p. 33).

O Casarão que antes provocava certo afastamento, pela imponência, começou aos poucos, tornar-se uma casa acolhedora, um local possível de adaptar-se, com espaços aparentemente vazios, mas cheios de vida. Começamos a sentir-nos pertencente ao lugar e criamos vínculos mais intensos. Passamos a descobrir coisas que foram além das imagens dos primeiros registros fotográficos: a luz, o cheiro, as memórias, os ruídos e os sons.

> Entra-se na obra não só pelos olhos. Como as criações artísticas, muitas vezes, são penetráveis, acaricia-se a sua matéria com as mãos, com o corpo inteiro que a toca, ou a abraça, ou dela quer fugir em repulsão. Junto ao tateá-la, sente-se aromas ou cheiros que ela exala (OLIVEIRA, 1999, p.94).

Desta forma, (OLIVEIRA, 1999) "cada instalação é única e dizemos que só existe no aqui e agora de sua ocorrência. Faz-se uma nova obra ao ser remontada, a começar pelas condições características do novo local".

A partir desse momento começou um intenso trabalho de pintura e de oficinas com pessoas de diversas áreas, que durante a visitação ao Casarão foram convidadas a participar (Fig.2, 3, 4 e 5).



Fig. 2. Grupo Superfície. Ações no Casarão 6, 2014.



Fig.3. Grupo Superfície. Oficinas Coabit*arte* Casarão 6, 2014.



Fig.4. Grupo Superfície. Oficinas Coabit*arte* Casarão 6, 2014.



Fig.5. Grupo Superfície. Oficinas Coabit*arte* Casarão 6, 2014.

CONCLUSÃO

Apreciar a arte e dar a chance ao outro de participar e de perceber o ato de criação tornou-se um fator determinante para a formação de um processo mais amplo, saindo da zona de conforto e recolhimento que um ateliê proporciona.

A partir da experiência com lugar e da situação de convívio a que nos propusemos, agregamos novos elementos e possibilidades às pinturas. As cores e desenhos do Casarão passaram a fazer parte das telas produzidas pelo Grupo e também dos participantes que puderam produzir juntamente conosco.

Sendo assim, esse "deslocar" permitiu tanto ao Grupo quanto ao público uma experiência com o lugar, um momento dotado de um tempo, mesmo que breve, mas com intensidades. São reverberações relacionadas a um anseio por novos lugares com novas respostas e que proponham inquietações que tragam para o contexto da arte contemporânea possibilidades de aproximações com o outro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASSIER, Ernest. **Ensaio sobre o homem.** Guimarães Editores, Lisboa, s/d.

CERTEAU, M**. A Invenção Do Cotidiano: Artes de Fazer.** Petrópolis: RJ, Vozes, 2011.

FONSECA, T.M.G. **A Cidade Subjetiva**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. KASTRUP, Virgínia (orgs) **Pistas do método da cartografia:** Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade, Porto Alegre, Sulina, 2010.

MORAES (2009) Marcos Jose dos Santos de. **Residência artística**: ambientes de formação, criação e difusão. Tese apresentada a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, 2009.

PEREIRA, Marcos Villlela. O limiar da experiência estética: Contribuições para pensar um percurso de subjetivação. In Pro-Posições, v. 23, n. 1,Campinas, 2012.

PILLAR, Analice Dutra. **A Educação do Olhar:** no ensino das artes, Editora Mediação, Porto Alegre,1999.

Arte urbana na escola – O uso das práticas urbanas como identidade e visibilidade social.

GONZATTI, Ayana Celina
GOMES, André Luiz.

Resumo: Trabalho resultante da experiência nas salas de aula como bolsistas de Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, no projeto PIBID, desenvolvido na escola E.M.E.F. França Pinto, na cidade de Rio Grande. Pretende ascender discussões acerca da cultura urbana como forma de educação e de inserção social de jovens.

Palavras-chave: arte urbana; cultura de rua; street art.

INTRODUÇÃO

Este trabalho discorre sobre o uso da arte urbana e seus elementos como forma de educação e prática artística. A presente experiência desliza sobre os desafios encontrados em sala de aula e as alternativas de aproximação entre professor e aluno, se utilizando da arte urbana para dialogar sobre questões como identidade e visibilidade social. A metodologia utilizada ainda esta em desenvolvimento, e até o presente momento, foram trabalhadas as seguintes práticas: Introdução histórica e filosófica do hip hop e apresentação de seus elementos; Produção escrita; Apresentação e prática de picho, graffiti e lambe-lambes.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Os encontros acontecem todas as quintas feiras, com duração de uma hora e 40 minutos, dirigido para alunos da sétima série. Foi utilizado: data show, folha A4, papel pardo, canetas coloridas, giz de cera e lápis de cor. Os resultados estão sendo satisfatórios, promovendo e aproximando os alunos da cultura urbana e disseminando o saber de forma compartilhada e coletiva.

Figura 1 – Imagem



Fonte: Acervo pessoal. Autor André Gomes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente experiência vem atingindo os objetivos e atendendo a nossa expectativa como futuros professores de arte. A metodologia aplicada permitiu a troca de conhecimentos, estreitando a relação entre aluno e professor, o que acarretou no crescimento do desenvolvimento das aulas, com aumento satisfatório do interesse, diminuindo assim, o barulho e conversas em salas de aula permitindo um melhor entendimento do conteúdo por parte dos alunos da escola E.M.E.F. França Pinto.

REFERÊNCIAS

GOMES, André. *O Rap na contemporaneidade. A ressignificação imagética através de uma produção audiovisual*. Rio Grande: FURG 2014.

Pixo. Direção: João Wainer, Roberto T. Oliveira [S.l]: Sindicato paralelo filmes, 2013. 1Dvd (61 min).

WAINER, João. *Pichação*. A marca da desigualdade. Le Monde Diplomatique Brasil. Ano 3. Número 29. Posigraf Gráfica e Editora S/A: Curitiba, PR. Dezembro, 2009. p. 36-37.

.

CRÍTICA E REFLEXÃO A PARTIR DA DISCIPLINA DE ARTES NO PRÉ-UNIVERSITÁRIO OUSADIA POPULAR

AMARAL, Tainan Silva do [1]

Resumo: O trabalho proposto trata-se de uma reflexão crítica acerca das atividades desenvolvidas na disciplina de artes de um Pré-Universitário no município de São José do Norte, vinculado a Universidade Federal do Rio Grande – FURG e apoiado por um programa de extensão da mesma universidade – o PAIETS, apresentado a seguir, objetivando inicialmente o auxílio ao ingresso no ensino superior, bem como a conscientização política a acerca do direito a educação.

Palavras-chave: educação popular; arte; crítica

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se dá através de um relato de experiência sobre práticas educativas que acontecem em um dos programas de extensão da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Trata-se do Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior (PAIETS), que se iniciou como forma de aproximar a universidade dos cursos pré-universitários populares da cidade de Rio Grande e municípios vizinhos. A proposta do programa vai ao encontro dos objetivos de cada curso pré-universitário: a luta pelo acesso das camadas populares ao ensino superior.

Ainda neste contexto do PAIETS e dos cursos pré-universitários populares atuam os bolsistas petianos no Programa de Educação Tutorial (PET) – Conexões de Saberes da Educação Popular e Saberes Acadêmicos, que desenvolvem atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, bolsa a qual o autor deste trabalho está vinculado. O grupo é formado por acadêmicos de diferentes áreas do conhecimento possibilitando um diálogo entre os diferentes campos do saber nos momentos de encontro do grupo semanalmente. Os petianos, assim conhecido bolsistas, em sua grande parte atuam como educadores em suas áreas específicas nos diversos contextos do PAIETS espalhados pela cidade de Rio Grande e São José do Norte.

Os cursos pré-universitários populares surgiram na cidade no ano de 2000, tendo como exemplo e inspiração um curso popular da cidade de Pelotas, e vem com um olhar voltado especialmente para os moradores da comunidade que não tem as condições necessárias para pagar e frequentar um curso pré-vestibular privado. O primeiro dia de inscrições ultrapassou cem interessados e a proposta foi adotada por outros educadores, que fundaram cursos em outros bairros. Alguns anos depois a universidade cria então o Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior, como forma de unir estes pré-universitários, antes chamados pré-vestibulares devido ao sistema de ingresso no ensino superior. O programa propicia o diálogo entre a universidade, a comunidade e as escolas e

[1] Graduando do 8º semestre do curso de Artes Visuais – Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande – FURG e bolsista no Programa de Educação Tutorial (PET) – Conexões de Saberes da Educação Popular e Saberes Acadêmicos da mesma universidade - tutor Vilmar Alves Pereira (vilmar1972@gmail.com). Endereço eletrônico: tainan_amaral@live.com

diferentes locais em que os cursos se situam.

No contexto destacado, o autor se encontra como petiano e estudante do curso de Artes Visuais – Licenciatura, compondo a equipe de Coordenação do Pré-Universitário Ousadia Popular e construindo juntamente com os educandos a disciplina de Artes, que acontece na escola Instituto Estadual de Educação São José, no município de São José do Norte/RS desde o ano de 2009 sendo o curso pioneiro auxiliando os moradores da cidade ao ingresso no ensino superior.

O objetivo da disciplina de artes no contexto do Ousadia, assim chamado pelos educandos e educadores, parte não só da abordagem da área na prova de Linguagens e suas Tecnologias no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que atualmente é a principal forma de ingresso na graduação, mas também pela maneira como a disciplina auxilia na interpretação das imagens presentes na prova e do estímulo ao pensamento crítico e a criatividade. Sendo conhecidas as necessidades da abordagem da disciplina de artes na educação e observando na prova esta exigência à interpretação e a reflexão, torna-se a presença de tal disciplina justificável na grade do curso bem como a necessidade de uma abordagem crítica de seus conteúdos.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

O ensino da história da arte

Os autores utilizados para a construção das práticas educativas da disciplina de artes, são, entre os principais: Ernst Gombrich, teórico da história da arte cujas contribuições são reconhecidas na área, e Dana Arnold também com sua contribuição para o estudo da história da arte, sendo estes dois teóricos os de maior importância no planejamento dos encontros no que tange os estudos acerca da matéria.

A disciplina trabalha tais conteúdos apresentando uma reflexão histórica da arte com todos seus atravessamentos e convidando os educandos a trazerem questões referentes às matérias apresentadas. Inicialmente abordada de maneira cronológica o estudo não se limita a observação dos períodos da arte, mas se abre ao conceito de anacronismo descrito por Georges Didi-Huberman e as noções de contemporâneo apresentadas pelo autor Giorgio Agamben.

A arte no contexto do Pré-Universitário Ousadia Popular inicia seu processo no instante em que o educador, autor deste trabalho, começa suas investigações sobre os contextos propostos pelo Exame Nacional e na reflexão sobre a relação da prova de linguagens com tais conhecimentos artísticos. Neste sentido o que se observa primeiramente é que não são cobradas características pontuais da arte, como nomes de artistas, datas das obras, nem períodos artísticos, mas sim se necessita para uma melhor resolução das perguntas uma familiaridade às questões da cultura visual, dos processos de criação, e um entendimento sobre os conceitos gerais de cada período.

Os autores Didi-Huberman e Agamben são aproximados às práticas educativas devidas suas reflexões sobre o caráter anacrônico da obra de arte, sendo por vezes as aulas preparadas não segundo seu momento histórico, mas por temáticas recorrentes. Interessa-nos saber também que o ENEM mesmo abordando a arte na prova de Linguagens, Códigos e suas tecnologias, não limita que os conhecimentos artísticos sejam aplicados somente neste momento do exame, podendo este também ser aplicado na Redação e como auxílio nas respostas as

questões das Ciências Humanas, que nos trazem diversas análises histórico-culturais, sociais e da literatura, além da presença das imagens durante toda a prova.

A participação dos educandos na construção das práticas educativas também deve ser assinalada, devido sua necessidade indispensável. Assim como todo o curso o maior interesse da disciplina é responder as dúvidas dos educandos e até conscientizá-los da possibilidade de ingresso à universidade, visto que o município conta com a maior parte da população sendo agricultores e pescadores, e demandando um grande trabalho de motivação. Os planos são, ao fim de cada ano, repensados e são as contribuições recebidas durante todo o período de encontros com os educandos que constroem a nova proposta para o ano que sucederá.

Por fim, outro fator que está presente nos encontros são as atividades práticas e embora não haja um prova prática para a seleção nos cursos das universidades mais próximas, a prática artística é encorajada e aplicada, para que se possam compreender melhor os conceitos apresentados. Os principais exercícios trabalhados unem obras do período medieval e da Idade Moderna com as técnicas de Lambe e Stêncil da arte de rua contemporânea.

A educação

Na área da educação as principais contribuições vem do educador Paulo Freire, sobre uma educação crítica, libertadora e emancipadora. Também do autor as reflexões sobre a importância do diálogo na construção de uma prática educativa. Além deste, é trabalhado a leitura dos textos da autora Ana Mae Barbosa visto que um dos grandes objetivos das atividades em arte é contemplar a proposta triangular escrita por Ana Mae Barbosa, como uma forma de melhor compreender a arte. A história da arte, a reflexão e observação da obra de arte e a prática artística, são do principio ao fim das atividades na disciplina, o fatores que mais fazem da arte um estudo essencial para a prova que avaliará os educandos.

Escrevendo sobre educação o autor Paulo Freire traz conceitos fundamentais e ainda atuais em muitos ambientes educativos do país. A necessidade de uma educação que não venha para alienar ou manipular os seus educandos, mas que seja construída com o auxílio dos mesmos, levando-os em consideração, juntamente com suas necessidades, vem a ser de vital importância em um curso pré-universitário que se situa em uma cidade de aproximadamente 30 mil habitantes, grande parte agricultores e pescadores, e recebendo diariamente os investimentos devido à instalação de um porto da empresa Estaleiros do Brasil (EBR). Investimento este, que ampliou as demandas comerciais e turísticas da cidade, além da vinda dos trabalhadores para o município.

O diálogo, outro ponto inúmeras vezes salientado por Paulo Freire, vem a ser inevitável entre os educandos e educadores e principalmente entre a comunidade e a universidade, visto ser um projeto de extensão que acontece em uma escola do município. Este diálogo vem a reforçar a necessidade da comunidade onde a universidade se insere, se compreender como parte de tal espaço. Aumentando também a formação continuada dos educadores da escola que se envolvem com o Pré-Universitário.

As aulas acontecem em uma sala de aula do Instituto São José, sendo a escola parceira do PAIETS ao ceder o espaço para o curso. Os recursos utilizados são basicamente as imagens por vezes impressas para os educandos e em outros momentos projetadas utilizando o projetor multimídia também disponibilizado pela

escola mediante solicitação. As atividades do curso se encerram próximas às provas do ENEM, mas até o presente momento o que se pode observar é que a disciplina consegue contribuir para a formação dos educandos, principalmente no que se trata da abordagem crítica e do pensamento reflexivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visto ser um trabalho que está sempre sendo repensado de maneira a atender a comunidade de São José do Norte e Rio Grande, o que podemos concluir é que os cursos tem auxiliado um grande número de estudantes a ingressarem na universidade, valendo acrescentar que grande parte dos educadores destes contextos são oriundos dos próprios cursos, retornando aos mesmos como educadores após ingressarem no ensino superior. A disciplina de arte é essencial para uma formação crítica e para que de modo criativo os educandos possam perceber as áreas do conhecimento de forma interdisciplinar, a reflexão e a crítica são, portanto, grandes contribuições do ensino de arte na educação.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo?* e outros ensaios. Chapecó: Ed. Argos, 2009.

ARNOLD, Dana. *Introdução à história da arte*. São Paulo: Ed. Ática, 2008.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *O que vemos, o que nos olha*. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1987.

GOMBRICH, Ernst. *A História da Arte***.** 16. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, 2000.

DINÂMICAS EM GRUPO E SUA APLICAÇÃO NO ENSINO DE ARTES

MARTINS, Diana Krüger[1]

Resumo: Este trabalho procura discutir a utilização de dinâmicas em grupo no ensino de artes. A proposta originou-se de vivências durante o estágio curricular no ensino fundamental ,e foi concretizada e transformada em um trabalho de conclusão de curso através de pesquisa com embasamento teórico em Kurt Lewin , considerado pioneiro na aplicação das dinâmicas em grupo,e também em outros estudiosos do campo das artes e das relações humanas. O foco do estudo está em propor uma metodologia que seja ao mesmo tempo proveitosa em sala de aula (trabalhando o conteúdo), mas que também proporcione ao aluno a experiência criativa e a vivência do processo artístico.

Palavras-chave: dinâmicas;arte;ensino.

INTRODUÇÃO

Pode-se dizer que os primeiros contatos que grande parte das crianças têm com a arte, ocorrem no ambiente escolar. Em sala de aula que as mesmas são confrontadas pela primeira vez com a tarefa de produzir e criar, tanto de maneira a treinar sua coordenação motora quanto para exercitar o fazer criativo. No entanto, nem sempre o professor, ou mesmo o currículo escolar possui a sensibilidade necessária para incentivar os alunos de forma verdadeira no fazer artístico.

De fato, é um panorama desanimador o do ensino das artes no Brasil.

Porém, não podemos negar a existência de professores aplicados em oferecer experiências diferenciadas e instituições que possibilitam aos mesmos, liberdade para trabalharem conforme o que acham mais relevante, desde que sigam o sistema avaliativo, que continua parte intrínseca da formação escolar nacional. Torna-se então um desafio trabalhar em meio a essas adversidade, prestando contas à instituição que acaba tomando o lugar do ente que em tese é o verdadeiro motivo de ser do professor: o aluno.

Como um ser humano em formação, tendo suas experiências iniciais no convívio social, o aluno é puxado em diferentes direções: ele tem de lidar com os elementos presentes em um ambiente inicialmente estranho, e também com demais indivíduos que passam pelo mesmo processo e ao mesmo tempo encontram-se, quase que automaticamente jogando um jogo ancestral de inclusão e exclusão social. Grupos são formados, amizades e inimizades são cimentadas sobre os mais diversos fatores. Obviamente, todos anseiam pela inclusão ou ao menos pela aceitação sem passar por maiores animosidades, que acabam se mostrando inevitáveis ao longo do processo. Além disso, estão presos ao sistema avaliativos, eles têm de forçar suas mentes a absorver um volume de conteúdo cada vez maior e dito como necessário, afinal, dessa interação que surgirão as notas positivas que os colocarão em lugares mais privilegiados junto ao sistema avaliativo.

O conceito norteador deste trabalho surgiu de uma experiência pessoal durante o estágio no ensino fundamental. Ao interagir pela primeira vez com a turma Quarto Ano A, da Escola Municipal Joaquim Nabuco (Pelotas, RS), composta por 28

[1] Graduação;Universidade Federal de Pelotas;dkmartins90@gmail.com

alunos com idades entre 9 e 13 anos, notei a necessidade de formular um plano de ensino que me permitisse focalizar a atenção dos alunos. A necessidade unia dois fatores: passar o conteúdo teórico (de minha escolha) e promover atividades que ajudassem os alunos a cimentarem essas informações. Porém, logo vi que era fundamental também a tentativa de tornar a turma, se não mais unida, ao menos mais colaborativa entre si. Havia um clima de constante animosidade que tornava a atmosfera extremamente propícia a conflitos, que tiravam o foco das aulas e tomavam parte considerável do tempo.

A solução que encontrei, foi tornar a aula ao mesmo tempo mais lúdica e mais desafiadora aos alunos em termos mentais, ou seja, resolvi aplicar uma metodologia que incluísse dinâmicas em grupos.

As brincadeiras, ou jogos, têm sua origem datada do período paleolítico,quando as crianças simulavam batalhas vivenciadas por adultos, passando pela Era Medieval, onde a noção de perda ou vitória era grandemente explorada. Porém, foi com o estudioso do campo das relações humanas, Kurt Lewin, considerado um dos teóricos mais influentes do estudo dos grupos, que elas ganharam um caráter científico e uma função que ia além da simulação ou da diversão. Lewin foi um dos criadores da Teoria da Dinâmica dos Grupos - iniciando seus estudos sobre o assunto em 1945- que procura analisar, do ponto de vista interindividual, as estruturas do grupo, como o poder, a liderança e a comunicação, através de atividades práticas que envolvem os sujeitos em busca de determinado objetivo.

Os mecanismos das dinâmicas em grupo consistem na formulação de uma espécie de jogo a ser executado por indivíduos unidos, que devem trabalhar de forma colaborativa na busca de determinado resultado. A dedicação dos componentes do grupo pode ou não levar o grupo à vitória. Obviamente, é um campo amplo com inúmeras variantes entre jogos,regras, métodos e etc. Porém ,o caráter fundamental da prática se encontra na colaboração e na interação dos indivíduos na busca do objetivo proposto. Tais características unidas ao ensino de artes, em específico quando aplicadas a uma turma com alto grau de dispersão e desunião surtiram efeitos altamente positivos que uniam prática e conteúdo de maneira satisfatória.

A problemática em questão está em questionar a possibilidade do uso de dinâmicas durante as aulas de artes, com o intuito de buscar melhor aproveitamento do tempo e absorção do conteúdo.

Como objetivo geral, busca-se apontar os benefícios na aplicação de uma metodologia diferenciada, que instigue os alunos a trabalhar de forma colaborativa, unindo prática e conteúdo artístico. Já como objetivos específicos, temos os seguintes tópicos:

- Identificar soluções que levem os alunos a não dispersarem sua atenção e energia durante a aula de artes;
- Estudar o conceito de dinâmica em grupo e sua viabilidade junto ao ensino de artes;

E, por fim:

- Propor atividades diferenciadas que unam lúdico e conteúdo artístico, utilizando dinâmicas em grupo.

A partir desta vivência e da subsequente pesquisa e levantamento bibliográfico, procurou-se formular a proposta do trabalho de conclusão de curso, que mantém sua justificativa na contribuição de uma metodologia diferenciada, que tenta oferecer novas abordagens quanto ao tempo passado em sala de aula e ao

aproveitamento do conteúdo artístico, transformando o mesmo em um processo lúdico, rico de vivências e criatividade, e não apenas em um resultado a ser alcançado e guardado em portfólio.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

A ideia para a experimentação de dinâmicas durante o estágio no ensino fundamental, veio de vivências pessoais durante a adolescência, ao frequentar um grupo de jovens de uma igreja luterana. No ambiente religioso, os jogos de integração e colaboração eram usados como forma de confraternização e fixação do conteúdo bíblico com relativo sucesso. Ao deparar-me com uma turma de 28 crianças , com alto grau de dispersão e agitação, tendo que seguir um plano de ensino e um tema central (“a quebra do figurativo e a busca pela expressão”), acabei por me lembrar destas antigas vivências e de como poderia aplicá-las naquela situação.

Sendo assim, montei minhas aulas compostas de dois momentos: primeiramente era passado o conteúdo programático, possibilitando um diálogo com a turma a respeito das obras e artistas mencionados. Feito isso, partia-se para a atividade prática, onde utilizando-se de conceitos pertencentes à metodologia das dinâmicas em grupo, instigava-se os alunos a trabalharem juntos e individualmente na busca de um objetivo final que ia além da simples conclusão da atividade, mas culminava em discussões acerca dos resultados obtidos. A ideia principal estava em envolver os alunos no momento do falar (ao incentivar a livre fruição de opiniões a respeito das obras, materiais, técnicas e conceitos empregados pelos artistas apresentados) e também no momento do fazer (transformando a atividade em um jogo colaborativo, exercitando a troca de ideias, distribuição de tarefas e cooperação entre colegas).

O tema “ A Quebra do Figurativo e a Busca pela Expressão”, foi proposto após as primeiras observações. Percebeu-se uma grande angústia na busca pelos traços o mais realisticamente acurados possíveis, gerando crescente ansiedade entre os alunos. A partir daí, as aulas foram montadas com o objetivo de desafiar os alunos a trabalharem o gesto e a criação através da quebra de variados elementos criadores da obra, como traços, cor e tempo. Foram apresentados diferentes assuntos por aula, como retratos, estilos, instalações, e etc. Durante a prática envolvida, optava-se pelo uso da metodologia das dinâmicas em grupo de modo a lançar um desafio e instigar os alunos a trabalharem a partir das noções aprendidas e materiais disponíveis.

Como exemplo, pode-se citar a dinâmica de tempo, usada na primeira aula (alunos encarregados de desenhar uma composição de objetos, dispondo de um tempo cada vez menor para cada desenho), a dinâmica dos traços (com a turma dividida em grupos, cada qual deles retratando um objeto com seus outros colegas para ao final formar-se um desenho misto de todos) e a das “Torres” (cada grupo com a mesma quantidade de materiais, precisa trabalhar em colaboração para montar a torre mais alta possível), entre outras.

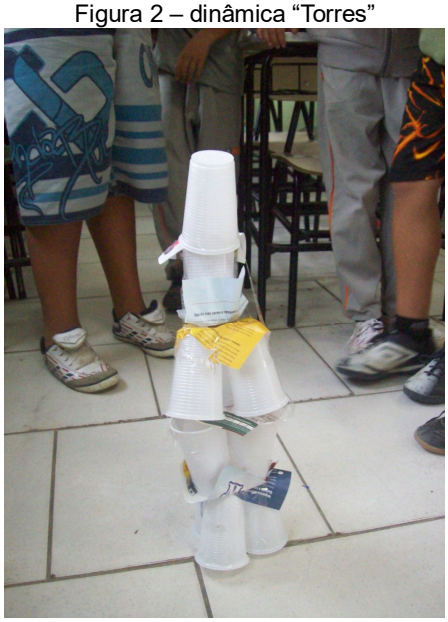
Acredita-se que a experiência adotada resultou em benefícios sobre a turma, que conseguiu trabalhar de forma mais unida, gerar soluções para desafios lógicos e práticos, e também, ter melhor interação com o conteúdo artístico.

Figura 1 – dinâmica “Torres”



Fonte: Diana K.M.

Figura 2 – dinâmica “Torres”



Fonte: Diana K.M.

Terminado o estágio, e gerada a proposta para o trabalho de conclusão de curso, iniciou-se a fase de construção do texto e de pesquisa bibliográfica, que ainda se encontra em andamento. Os autores utilizados, além de Kurt Lewin, foram Jorge Larrosa Bondía ,que em seu artigo “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”(2002) discorre sobre a relação experiência x sentido; Johan Huizinga, que aborda a brincadeira e seus significados em “Homo Ludens”(1938); John Dewey que comenta o processo da criação em “Arte como experiência” (2010), e, por fim Cartwright e Zander que também adentraram nos estudos sobre teoria dos grupos , com “A Dinâmica dos grupos” (1976).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que embora o trabalho ainda esteja em fase de construção, pode-se considerar que os resultados obtidos em campo foram altamente positivos, pois os alunos apresentaram maior interesse no conteúdo artístico, além de maior senso de cooperação e colaboração entre si. Foram desafiados a trabalhar tanto questões lógicas através de exposição dialogada e discussões, apresentando diferentes opiniões, quanto questões práticas, manuseando materiais e lidando com variadas

técnicas ao longo do processo criativo. Como futura educadora, tive a oportunidade de interagir com o meio escolar de maneira livre, podendo botar em práticas noções antigas, remodelando-as para servir ao ensino da arte. Pensa-se que a proposta se posta em prática, contribuirá positivamente para a prática docente.

REFERÊNCIAS

CARTWRIGHT, D & ZANDER, A – Dinâmica de Grupo, SP, EPU, 1967.

DEWEY, John. Arte como Experiência. Tradução de Vera Ribeiro, São Paulo:Martins Fontes, 2010.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens : O Jogo como Elemento na Cultura (1938), São Paulo: Perspectiva,2008.

LEWIN, Kurt. Teoria de campo em Ciência Social. Rio de Janeiro: Edirora Pioneira,1995.

LEWIN,Kurt.Problemas de Dinâmica em Grupo.Rio de Janeiro: Editora Cultrix,1978.

http://www.oocities.org/eduriedades/kurtlewin.html acessado em 21 de Junho de 2015.

http://www.jusbrasil.com.br/topicos/11691973/artigo-26-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996 acessado em 21 de Junho de 2015.

http://www.psicosomar.com.br/dinamica-de-grupo/o-que-e-dinamica-de-grupo/ acessado em 21 de Junho de 2015.

http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf acessado em 13 de Julho de 2015.

http://www.scielo.br/pdf/spp/v18n1/22238.pdf acessado em 13 de Julho de 2015.

DOCÊNCIA EM ARTES VISUAIS – EXPERIÊNCIA E AUTORREFLEXÃO NA VISÃO DOS PROFESSORES

ROSSI, Flávia Demke[1]
ZAMPERETTI, Maristani Polidori[2]

Resumo:
O presente texto parte de uma pesquisa que buscou compreender as relações estabelecidas entre o ensino e a pesquisa na formação e docência em Artes Visuais. Por meio de entrevistas com docentes atuantes na rede de ensino do município de Pelotas – RS procurou-se identificar as relações que estes estabelecem entre pesquisa e ensino, conhecendo as suas vivências e experiências docentes e pessoais. As indagações sobre a formação, os saberes e a aprendizagem profissional da docência tornaram-se relevantes à pesquisa, visto que a mesma se insere nos estudos sobre a subjetividade do docente e as circunstâncias envolvidas na sua formação.

Palavras-chave: Autorreflexão; Ensino de Artes Visuais; Experiência

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, que se encontra em fase de conclusão, buscou compreender as relações estabelecidas entre o ensino e a pesquisa na formação e docência em Artes Visuais. Da mesma forma, possibilitou conhecer os docentes atuantes na rede de ensino do município de Pelotas – RS, identificando através de seus depoimentos, as relações que estes estabelecem entre pesquisa e ensino, conhecendo as suas vivências e experiências docentes e pessoais. Assim, promoveu o conhecimento acerca destes profissionais e do exercício da função docente, motivando à autorreflexão e o autoconhecimento pessoal e profissional dos discentes da Graduação, que futuramente serão professores de Arte.

As indagações sobre a formação, os saberes e a aprendizagem profissional da docência tornaram-se relevantes à pesquisa. Inseridos nessa temática estão os estudos sobre a subjetividade do docente e as circunstâncias envolvidas na sua formação (LIMA, 2003; TARDIF, 2002). Entende-se, desta forma que a formação docente ocorre por toda a vida, sendo produzida também pelos professores em seus contextos de trabalho.

Para Lima (2003), a formação do professor é um processo constituído por uma série de “pré-concepções [e] crenças pessoais; [é] ancorado em experiências pessoais e profissionais já consolidadas [e] articulado às vivências de sala de aula e às experiências diárias em sala de aula” (LIMA, 2003, p. 38), o qual precisa ser explicitado e assumido como parte integrante das aprendizagens profissionais.

O processo de elaboração de experiências vivenciais é significativo, dando importância a posterior reflexão sobre a experiência ocorrida. A experiência então se configura como um meio propositor de abertura para o conhecimento, pois tem a

[1] Acadêmica do Curso Artes Visuais – Licenciatura (Centro de Artes/UFPel), Bolsista do PIBIC – CNPQ/UFPel. E-mail: flavia.demkerossi@gmail.com
[2] Professora do Centro de Artes/UFPel, Doutora em Educação, docente do PPGE/FaE/UFPel. E-mail: maristaniz@hotmail.com

capacidade de ser um agente autoformativo ao professor, resultante de seu empreendimento e determinação (JOSSO, 2004).

Biasoli (2009) em sua tese Docência em Artes Visuais: continuidades e descontinuidades na (re) construção da trajetória profissional assegura que para os professores, "[...] os eventos e experiências, passados e presentes [acontecidos em diferentes locais e ambientes] configuram a vida e a carreira e suas expectativas acerca do futuro, [fazendo] desse professor uma pessoa total" (BIASOLI, 2009, p. 155).

A reflexão dos professores sobre a sua prática, permite-lhes repensar teorias, formas de atuação e atitudes. Assim, García (1992, 1999) evidencia o valor da prática docente como elemento de análise e reflexão para o professor, que deve questionar as atividades cotidianas de sala de aula e das equipes escolares, de forma participativa, aberta e investigativa.

A presente pesquisa de caráter qualitativa foi conduzida a partir da metodologia da pesquisa-ensino (PENTEADO, 2010) desencadeada por meio de processos de ensino e aprendizagem de alunos de cursos de graduação e pós-graduação (Especialização e Mestrado) do Centro de Artes. Com os dados levantados, realizou-se análises e interpretações procurando perceber ideias centrais e/ou núcleos de sentido (MINAYO, 1992) que emergiram com a investigação.

Os dados para a pesquisa provém de entrevistas com professores de Arte da cidade de Pelotas realizadas nos anos de 2012, 2013 e 2014 pelos alunos da disciplina de "Fundamentos do Ensino da Arte I", do curso de Artes Visuais – Licenciatura, com o objetivo de refletir sobre a atuação e a formação destes profissionais da educação. No ano de 2012, obteve-se dezesseis entrevistados, enquanto nos anos de 2013 e 2014, treze e quatorze respectivamente.

Esta pesquisa buscou através de entrevistas e questionários, possibilitar a escuta e o conhecimento acerca dos arte/educadores que atuam no município de Pelotas, por meio do relato de suas experiências pessoais e docentes. Através destas, obteve-se subsídios necessários para investigar a formação e docência em Artes Visuais, considerando os aspectos subjetivos de cada educador pesquisado para melhor compreensão de como estes influenciam na sua atuação como professor.

As informações contidas nas pesquisas ao longo deste período, tornaram-se dados importantes para a reflexão e o conhecimento acerca da formação docente, de suas práticas profissionais, das condições de trabalho, ou seja, a realidade atual do ensino da arte no município. Aliado a isto, pode-se conhecer os professores de arte em seus aspectos mais subjetivos: suas reflexões sobre a trajetória profissional, sobre os resultados das suas práticas de ensino, sobre o que eles pensam sobre arte/educação, dentre outros temas. Enfim, através de seus depoimentos, pode-se observar de certa maneira, que os eventos e experiências, acontecidos na vida dos professores configuram suas profissões e suas expectativas em relação às suas atuações futuras em sala de aula.

O método utilizado na presente pesquisa, que se dá por meio de entrevistas com questionamentos relacionados às práticas de ensino e o ensino de Arte, é uma maneira de promover momentos de autorreflexão ao professor. As perguntas referem-se a escolha da profissão, a concepção que o professor tem sobre arte e a importância de seu ensino, as dificuldades enfrentadas no cotidiano da profissão, as suas sugestões de mudanças para conquistar mais espaço para a Arte, o modo como é realizada a avaliação junto aos alunos e se o professor faz o uso das novas

tecnologias como suporte para o ensino.
Assim, cabe aqui enfatizar a importância da reflexão sobre as experiências e vivências do professor para os processos de autoformação no exercício da profissão e mesmo na formação inicial de professores.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

As entrevistas realizadas nos anos de 2012, 2013 e 2014 proporcionaram uma quantia significativa de informações em muitos aspectos sobre a docência em Artes. Verificou-se transformações no decorrer do tempo transcorrido na pesquisa, por exemplo, em relação ao uso da tecnologia em sala de aula.

No ano de 2012, os depoimentos dos professores apontavam que o uso da tecnologia era incipiente. As causas disto variavam entre a falta de recursos materiais na escola e certa resistência dos professores no aproveitamento dos recursos em suas práticas docentes. Nos anos seguintes, notou-se que aparelhos como o telefone celular passaram a ser introduzidos como recursos didáticos para aulas de fotografia e vídeo, por exemplo. No ano de 2014, a grande maioria dos professores já fazia o uso das novas tecnologias em sala de aula e alguns deles já contavam com recursos como lousa digital e *tablets*, além de computadores, televisores e *datashow*, estes últimos que são os recursos que a maioria das escolas dispõem. Um fato significativo quanto ao uso dos recursos tecnológicos no ano de 2014, foi a reflexão de alguns professores sobre a banalização do uso da tecnologia pelos estudantes e como isto relaciona-se com as práticas artísticas, ocasionado um certo “saudosismo” quanto ao retorno aos fazeres convencionais.

De fato, a reflexão e a autorreflexão do professor, se fizeram presentes nas entrevistas, contribuindo para as mudanças nas práticas de ensino. Isto é perceptível no depoimento desta professora no ano de 2013:

> [...] Acredito já ter mudado um pouco a metodologia de ensino, pois anteriormente a professora só distribuía folhinhas. Cheguei com um novo propósito em que as crianças descubram em si suas próprias potencialidades criadoras entrando em contado com vários materiais e artistas em que possam apreciar e explorar, ampliando a habilidade de identificar, criar, desenhar, pintar, desenhar, modelar e improvisar (Professora 1).

Para Dewey (1979), o pensar reflexivo é a investigação que tem por meta a criação de uma situação inusitada, nova, clara, e que tende a substituir os períodos de confusão, perturbação e desorganização, presentes na profissão docente. Assim, toda atividade reflexiva dos professores é válida, independente de êxito ou fracasso, podendo servir de estímulo para uma nova reflexão, e para mudanças nos seus posicionamentos, práticas e paradigmas adotados.

A reflexão do professor se faz necessária em todas as etapas da sua prática docente. Porém é no momento da avaliação que frequentemente a autorreflexão torna-se mais evidente, pois ao avaliar o trabalho desenvolvido pelo estudante, é comum que o professor também realize uma auto avaliação de si e da metodologia que utiliza em suas aulas. Percebe-se que cada professor possui seus critérios avaliativos que vão ao encontro das suas crenças relacionadas ao ensino e aprendizagem da Arte. O depoimento da professora a seguir, expõe que a sua avaliação se encontra em consonância com a ideia de melhoria processual do aluno no decorrer das atividades:

> Eu sou muito apaixonada pelos trabalhos deles, eu me apaixono pelo que eles produzem, por que eu acho assim, eles ficam tão felizes... A delícia que é o teu aluno chegar [...] e

> dizer: olha aqui professora! Se ele está dentro da tua proposta, eu sempre digo, não é por que ta amassadinho ali, ou borradinho aqui, não importa... então assim, eu avalio o processo, não obra final.... Eu avalio todas as habilidades desde o início: as cognitivas, as motoras, até eu conseguir dele... o retorno que eu quero. E eu estou conseguindo até hoje (Professora 2).

Proporcionar ao professor um espaço para a reflexão sobre a sua trajetória docente e suas práticas, faz com que o mesmo elabore as suas próprias concepções sobre si enquanto sujeito/professor. Desta forma, poderá refletir sobre a importância que ele concede ao seu fazer, como se pode perceber no depoimento a seguir:

> Nós, professores de arte, trabalhamos com o sensível, somos capazes de nos tornarmos inesquecíveis para uma pessoa. Temos o dom de acrescentar um saber sensível e mostrar as coisas além do que o olho pode ver. Trabalhamos com o pensamento e com a imaginação. O lúdico, muitas vezes, toma conta dos espaços que para muitos alunos, é espaço "quadrado", que é a sala de aula. Trabalhando sempre com amor e com responsabilidade. O tempo é arte (Professora 3).

As experiências e vivências partilhadas pelos professores nas entrevistas mostram vários aspectos da profissão sob a ótica dos docentes, dentre eles a escolha pela docência em arte. As respostas a este questionamento apresentam muitas semelhanças, e a mais significativa é um sentimento de ligação pela arte, que na maioria das vezes remete a própria infância dos docentes. Já a escolha por ser professor, não é tão genuína e varia de acordo com o entrevistado. Muitos professores, inclusive relataram que a escolha pela profissão aconteceu por ocasião da experiência nos estágios curriculares da graduação, como foi o caso desta professora:

> Sempre tive influência artística na família e sempre gostei de arte, me senti na obrigação de exercer o que mais amava e amo. Sempre me prendi na beleza de esculturas e quadros e me via reproduzindo os mesmos no futuro, totalmente encantada com mundo da arte, mas sem imaginar a hipótese de ensinar arte, da qual foi algo que nasceu no curso (Professora 4).

As concepções que os professores têm sobre arte que transitam desde uma perspectiva multicultural até uma visão sensível para as percepções do cotidiano e as relações sociais. O depoimento a seguir enfatiza o aspecto sensível na arte-educação e demonstra um pensamento contemporâneo e pessoal sobre o que é arte:

> Eu a vejo como uma linguagem, uma comunicação, uma conexão, esta linguagem pode ser entre as pessoas ou contigo e o mundo, uma maneira de conexão do que tu és com o teu exterior, tua percepção de mundo. A arte é provocadora, ela te desestabiliza, ela conecta o interior com o exterior, ela te faz pensar sobre coisas do teu cotidiano e que na maioria das vezes te passa despercebido, sem te dar as respostas te provoca a pensar (Professora 5).

Outro aspecto relevante é a importância do ensino da arte na escola. Nesta questão houve unanimidade dos professores em considerar as Artes Visuais como uma das disciplinas mais importantes, mas que por vezes é desvalorizada dentro da escola. É interessante observar que, por vezes, o professor se coloca como um agente que contribui para a valorização da arte, concedendo a si mesmo uma grande responsabilidade.

> Como já disse, a arte é fundamental. Essa ideia tem que ser passada na escola. Os alunos têm que saber que precisam de arte para viver melhor. [Os alunos] não gostam de arte. Na verdade eles gostam do professor que gosta, que sabe o que faz e os convence. O professor que não é convencido do que faz, não convence

> ninguém. A repercussão dos alunos é boa. Em geral é um que outro que não quer nada com nada, mas não é só em artes que acontece (Professora 6).

A afirmação da professora ressalta a importância do papel do professor na valorização da sua disciplina, provocando nos alunos um apreço e uma vontade de ter o conhecimento naquela área. Ainda assim é importante salientar que a responsabilidade não está somente na figura do professor e sim, no conjunto de ações pedagógicas desenvolvidas dentro do contexto escolar e no meio cultural onde estes se inserem.

O que se percebe é que as pesquisas sobre a formação do professor ressaltam a importância da formação e autoformação do docente ser considerada como um processo contínuo, de acordo com as vivências e experiências obtidas pelos docentes em seus cotidianos de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se, pelas entrevistas, que os professores através da partilha de vivências refletiram sobre suas experiências vivenciais, abrindo-se à autoformação, no momento em que se tornam capazes de descrever, definir e compartilhar suas vivências profissionais.

A presente pesquisa tem proporcionado ao longo deste tempo de execução, momentos de muita reflexão aos estudantes de Artes Visuais – Licenciatura, da disciplina de “Fundamentos do Ensino da Arte I e II”, bem como aos integrantes do grupo de pesquisa referido anteriormente. A reflexão ocorre a partir das discussões acerca da prática docente e suas implicações, de modo a proporcionar alguns questionamentos a respeito da formação e atuação docente e da realidade do Ensino de Artes Visuais.

REFERÊNCIAS

BIASOLI, Carmen Lúcia Abadie. **Docência em Artes Visuais: continuidades edescontinuidades na (re) construção da trajetória profissional.** 2009. 307f. Tese(Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação.Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de et al. A sala de aula como experiência de si. In: 26. REUNIÃO ANUAL DA ANPED: novo governo, novas políticas. **[Anais da...]** Poços de Caldas, 2003. p.1-6.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A Formação de Professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 53-76.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

LIMA, Soraiha Miranda de. **Aprender para ensinar, ensinar para aprender:** um estudo do processo de aprendizagem profissional da docência de alunos-já-

professores. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

PENTEADO, Heloísa Dupas. Pesquisa-ensino: uma modalidade de pesquisa-ação. In: PENTEADO, Heloísa Dupas; GARRIDO, Elsa (orgs.). **Pesquisa-ensino:** a comunicação escolar na formação do professor. São Paulo: Paulinas, 2010. p. 33-44.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes & Formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

EDUCAÇÃO FOTOGRÁFICA: ABORDAGENS PARA UMA PRODUÇÃO MAIS SENSÍVEL

SOUZA, Adrise Ferreira de[1]
AZEVEDO, Cláudio Tarouco de[2]
SILVA, Ursula Rosa da[3]

Resumo: Este trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa sobre reflexões e práticas fotográficas que estão sendo realizadas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Sant'Ana – município do Rio Grande – com três turmas de sétimo ano. Temos por objetivos trabalhar a educação fotográfica no ensino médio, e ampliar e a sensibilidade e a visão dos alunos participantes.

Palavras-chave: fotografia; educação; ensino de arte.

INTRODUÇÃO

A fotografia ganha hoje um espaço que fora inimaginável em outrora. De seu surgimento polêmico[4], talvez não pudesse ser projetada a sua dimensão e seu reflexo na sociedade contemporânea, o que hoje é bem visível, compartilhado e curtido[5]. Temos necessidades fotográficas que extrapolam em quantidade qualquer produção imagética. Esta necessidade é observada tanto na vida cotidiana, na prática amadora, profissional, bem como nos fazeres artísticos. Seja ela analógica, digital, híbrida, realizada em latinhas – como o pinhole[6] – ou quer seja com câmeras compactas, avançadas, profissionais, ou a tempo e a hora com o celular; seu lugar na contemporaneidade é indubitavelmente pronunciado, ou melhor, revelado.

Uma necessidade fotográfica pode ser avaliada como uma necessidade de expressão. E esta segunda, como bem se sabe é inata ao ser humano, pois indo ao

[1] Adrise Ferreira de Souza – mestranda do Programa de Pós Graduação em Artes Visuais na Universidade Federal de Pelotas. Bolsista CAPES – adriseferreira@hotmail.com

[2] Prof. Dr. Cláudio Tarouco de Azevedo – Professor Doutor no Programa de Pós Graduação em Artes Visuais na Universidade Federal de Pelotas. Bolsista PNPD CAPES – claudiohifi@yahoo.com.br

[3] Prof(a). Dr(a). Ursula Rosa da Silva – Professora Doutora no Programa de Pós Graduação em Artes Visuais na Universidade Federal de Pelotas. – ursulasilva@gmail.com

[4] Para muitos a fotografia foi libertadora. A partir de então, o artista poderia se livrar do registro mimético e ir de encontro a sua poética, mas para outros, por se tratar de uma imagem realizada por um dispositivo mecânico, e não ser produzida diretamente da mão do artista foi considerada como fraude perante o universo artístico.

[5] O termo *curtir* ganha no espaço virtual uma simbologia que denomina que gostamos de algo. Curtir uma foto em uma rede social, por exemplo, significa que achamos ela interessante, gostamos, e etc.

[6] A palavra pinhole é traduzida como "buraco de agulha". É considerada um dos aparatos fotográficos mais baratos, por poder ser confeccionado com latas de alumínio, caixas de fósforo entre outros matérias. Para que se efetive a "câmera" pinhole é necessário que o material seja pintado por dentro de preto (com tinta fosca) e se projeto um pedaço de papel fotográfico em uma extremidade, na outra, é feito um pequeno buraco que deve ser vedado, geralmente com fita isolante preta, para que se evite a entrada de luz. No momento em que o isolamento é retirado do buraco, inicia-se a realização da fotografia. A luz é projetada no papel fotográfico e este captura as imagens que se projetam.

encontro da história da arte, observamos como primeiras manifestações desta necessidade representativa, os registros do homem pré-histórico nas paredes das cavernas. Em tais registros nos são apresentados os simulacros dos rituais, das necessidades, e da vida cotidiana dos homens e mulheres daquela época. Nada de muito diferente do que fazemos hoje. Dotados de aparatos produtores de imagens fotográficas, somos convidados a participar ativamente deste turbilhão de signos. Fotografamos nosso cotidiano e compartilhamos esses fragmentos imagéticos da nossa vida, com amigos reais e virtuais. Os dispositivos de ver e armazenar tais imagens também mudaram. Hoje não é só em álbuns físicos, que contamos quem somos, de onde viemos, nossas particularidades etc. Com o advento das redes sociais, podemos literalmente compartilhar nossos registros virtualmente. O que por um lado possibilita uma maior comunicação, aproximação e partilha, por outro, observamos a banalização de certos momentos que antes eram registrados e revelados para o acesso dos familiares a amigos mais íntimos.

Os meios de comunicação produtores de imagens e de produção artística mudaram, evoluíram. Na era rupestre, o registro era feito nas paredes com pigmentos naturais. Atualmente registramos nossas atividades cotidianas e os nossos eventos por meio de aparelhos eletrônicos dotados de uma objetiva[7], que muitas vezes são aparelhos híbridos, com várias funções, inclusive, a de realizar ligações telefônicas, ter acesso a internet, produzir e reproduzir imagens, vídeos, entre outras opções. Estou me dirigindo ao meio de produção fotográfico digital, mas sem negligenciar ou esquecer os aparelhos e aparatos analógicos, também produtores de imagens fotográficas.

Observa-se que os tempos e meios mudaram, mas a necessidade do registro permanece conosco. Aprender a técnica (seja de desenho, pintura, escultura, fotográfica etc.) fica a cargo das motivações e interesses das pessoas para fins de aperfeiçoamento, pois como citado anteriormente, nascemos com necessidades imagéticas inerentes. E esta afirmação é bem visível desde a infância, onde observa-se esta necessidade pulsante. Dar uma folha em branco para uma criança e lhe entregar algum material para colorir é a prova de que nos expressamos por e através de imagens, sem que tenhamos que passar por uma escola de aprendizagem artística.

Diante destas mudanças e evoluções, não vejo dificuldade alguma em seguir fazendo o que nos é intrínseco. Com uma câmera compacta ou com um celular produzimos imagens fotográficas. Hoje mais do que nunca. Com o fácil acesso a aparatos produtores de imagens fotográficas, somos todos agentes produtores de imagens fotográficas.

Venho observando que a prática fotográfica está cada vez mais indiscriminada. E este fato me motiva a levar a fotografia como temática principal para minhas aulas. Como professora de uma escola[8] de ensino fundamental da rede municipal de Rio Grande, me preocupo em abordar a fotografia para os grupos com os quais trabalho, tendo como membros, alunos dos sextos e sétimos anos. Todos eles, possuidores de algum tipo de aparato fotográfico. Sendo o celular, o mais comum entre os alunos.

Por estarmos em um século tecnológico, onde a internet está cada vez mais presente, faço uso desta ferramenta e dos aparelhos produtores de imagens

[7] Popularmente conhecida como lente, a objetiva é o aparato que possibilitada a distância entre o objeto e a câmera, bem como, é através dela que é controlada a entrada de luz que proporciona a imagem fotográfica.

[8] Escola Municipal de Ensino Fundamental Sant'Ana.

fotográficas para ampliar o contato e a produção de fotografias. Ainda que a escola enfrente problemas com estes meios, acredito usa-los com bom senso, possibilitando a ampliação do que é visto nas aulas de artes, através de um grupo – chamado *Expressarte* – online no *facebook* criado para o compartilhamento de imagens produzidas pelos alunos, bem como, de assuntos relacionados à fotografia e a disciplina, utilizando também desta plataforma como meio de avaliação. Antes de criar o grupo, constatei que todos os alunos tinham acesso a internet seja na escola ou em casa. As produções realizadas em aula são postadas no grupo. O aluno realiza a publicação colocando seu nome, sua turma, a imagem e o título da mesma se houver. Desta forma, todos os alunos podem interagir com o material produzindo, pois o mesmo não é separado e/ou dividido por turmas.

Diante do exposto, tenho como problema de pesquisa a seguinte interrogação: De que forma efetivar uma prática fotográfica com reverberação de um olhar mais sensível?

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Em uma pesquisa experimental com os alunos, perguntei o que era uma imagem fotográfica. E para minha surpresa, a grande maioria respondeu que eram desenhos e pinturas. Pude previamente constatar que apesar de estarem em contato com a virtualidade e com o fácil acesso a informações, muitos desconheciam a imagem analógica, a produção fotográfica é comparada com o desenho e a pintura. Mais tarde pude perceber que estas comparações e associações eram feitas pelo conhecimento limitado dos discentes para com as artes visuais. Nesta mesma pesquisa, realizada com perguntas exploratórias que fiz com as turmas constatei que um grande número de alunos desconhecia a relação da fotografia com a arte. Onde mais uma vez a arte era enunciada como desenho e pintura, somente.

Por ter uma atuação fotográfica tanto como pesquisadora, quanto como produtora de imagens, e por estarmos compartilhando de um mundo invadido por imagens fotográficas, julguei necessário trabalhar com uma educação fotográfica, artística e sensível, ampliando assim, o conhecimento dos alunos.

Para que se efetive uma produção fotográfica mais consciente, responsável e sensível, foram e estão sendo desenvolvidos planejamentos voltados para a teoria e a prática fotográfica. Aliando a textos reflexivos que se objetivam em provocar os discentes a pensarem sobre a responsabilidade que há por trás de cada imagem produzida. Proporcionando desta forma, uma primeira clivagem entre o fotografar com intenção/ intenções e o fotografar sem intenção/ intenções.

Encontrei alguns textos de Rubem Alves e Eduardo Galeano que possibilitam uma reflexão sobre a produção de imagens, abordando algumas questões pertinentes ao momento ao qual estamos inseridos. Tais como: a produção desenfreada de imagens iguais e banais, encontrada no texto *Caras* (ALVES, 2014, p. 38-39); a importância da escolha, no texto *O múltiplo e o simples* (ALVES, 2014, p. 48); e a sensibilidade presente no olhar fotográfico, no texto *A linguagem da Arte* (GALEANO, 2014, p.25); e *A função da Arte* (GALEANO, 2014, p.15).

A parte teórica versou sobre a história da arte[9]; a história da fotografia; a importância da luz na fotografia; a importância do enquadramento na fotografia e; a história do retrato, autorretrato e *selfie*.

[9] Foi apresentada aos discentes de forma que lucidasse o anseio do homem em representar seu mundo e a si próprio.

A prática se efetivou com atividades que interligavam a teoria com alguns dos textos mencionados. Houve a produção de uma carta ao escritor Rubem Alves, cujo objetivo foi responder a pergunta que ele lançou ao final do texto *Caras: "*Quantos sorrisos falsos"? Nesta atividade os alunos desenvolveram uma escrita crítica diante da interrogação. Isto os levou a refletirem sobre as suas próprias produções fotográficas. Como é observado nas escritas de alunos do 7º ano:

Aluno A: "[...] o que mais temos hoje em dia são fotografias de nós mesmos, chamadas de *selfie*, e se olharmos bem, as pessoas tem fotos parecidas."

Aluno B: "[...] eu não era nascida em 1933 mas eu acho que desse tempo pra cá não mudou muita coisa [...] geralmente quando alguma pessoa tira uma foto elas fazem as mesmas poses [...]"

Aluno C: "Acho que de 1933 até 2015, as imagens continuam as mesmas [...]".

Os alunos exercitaram o pensar fotográfico com uma atividade cujo objetivo era fotografar sem aparelhos produtores de imagens fotográficas. O exercício de enquadrar foi realizado para que eles percebessem a importância do ato de escolha no enquadramento, pois no momento que se decide enquadrar algo e/ou alguém, devemos ter consciência que outro algo e/ou alguém ficou fora da imagem. O enquadramento é uma atividade de escolhas e renuncias.

Foram utilizados três tamanhos de molduras para que os discentes pudessem perceber o recorte visual gerado pelos três principais tipos de enquadramento que são: plano geral, plano médio e detalhe (ou fechado). Como observa-se na imagem abaixo:

Figura 1 – Imagem

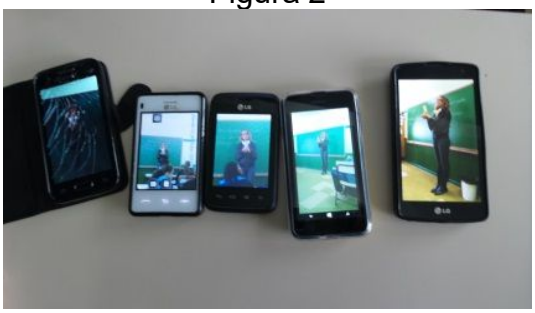


Fonte: Adrise Ferreira de Souza

A importância do ponto de vista também foi exercitada. Durante a teoria os alunos foram convidados a verificar na prática a seguinte pergunta: "Se há um objeto e várias pessoas fotografando este objeto, é possível ter fotografias iguais?" A resposta visual foi observada por todos os alunos, como apresenta a imagem abaixo. Um objeto visto de vários ângulos e com diferentes enquadramentos. Conforme salienta Bauret (2011, p. 47):

> [...] dois fotógrafos não vêem a mesma coisa, nem reagem da mesma maneira, porque no acto fotográfico intervêm igualmente a experiência, a sensibilidade e a cultura – não necessariamente fotográficas – próprias de cada um deles.

Figura 2



Fonte: Adrise Ferreira de Souza

Para o desenvolvimento de uma prática mais sensível, foi apresentado o texto de Galeano chamado *A linguagem da Arte*[10]. Após a leitura e reflexão, foi proposta a atividade em que os alunos deveriam fotografar um sentimento. Cada aluno sorteou um papel que tinha escrito algum sentimento. Os discentes deveriam definir este sentimento em algumas palavras e fazer o registro fotográfico do mesmo. Abaixo podemos observar uma das imagens realizada nesta atividade.

Figura 3



Fonte: Adrise Ferreira de Souza

Esta imagem representa o amor. Pude observar nesta atividade, que mesmo trabalhando com temas subjetivos, a obviedade estava presente na maioria das imagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[10] Neste texto é relatada a história em que Chinelope presenciou um assassinato e produziu uma fotografia da morte. Não a morte do homem que havia sido baleado, mas sim, a morte presente nos olhos de outro homem que também assistiu a tragédia.

Sendo óbvio para eu falar da fotografia como prática artística contemporânea, me defronto com outra realidade, a qual a imagem fotográfica é constantemente produzida, ou melhor, reproduzida por agentes produtores de imagens fotográficas, que apresentam pouco conhecimento sobre está prática tão difundida e constantemente aperfeiçoada. Esta observação me leva a hipótese de que apesar de estarmos emersos em mundo fotográfico digital, faltam conhecimentos básicos sobre a prática, a técnica, a linguagem, a intenção, a composição, entre outros itens, principalmente, sobre a luz – fenômeno natural ou artificial responsável pela (re)produção de fotografias.

Por mais que as teorias, as reflexões, e as propostas de trabalhos estejam sendo desenvolvidas para decentralizar o olhar do aluno diante do obvio, e proporcionar um estudo em artes mais sensível, pude perceber que ainda há sintomas de obviedade. Porém, na própria escrita dos alunos podemos notar que está havendo conscientização diante das imagens feitas por eles no que tange a reprodução de imagens iguais.

Este trabalho está proporcionando uma nova forma de ver a fotografia. Os alunos estão percebendo que fotografar vai mais além do simples ato de apertar um botão. Além de estar proporcionando espaços para que eles se descubram críticos, criadores e criativos.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. **Ostra feliz não faz perola**. São Paulo: Planeta, 2014.

BAURET, G. **A fotografia**: história, estilos, tendências, aplicações. Lisboa: Edições 70, 2011.

GALEANO, E. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2014.

MARTINS, M.C.; PICOSQUE, G. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura.** 2ª ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

ESCOLA MUNICIPAL DE ARTE-INFÂNCIA RUTH BLANK – PELOTAS/RS

PEIXOTO, Marge Faria do Amaral

Resumo:

Este artigo trata sobre a Escola Municipal de Arte-Infância Ruth Blank, funcionando com uma proposta baseada nas Linguagens da Arte. As principais atividades desenvolvidas desde 1963 até hoje, são: Modelagem, Teatro de Fantoches, Teatro, Pintura e desenho, Música, Literatura Infantil e Recreação.
Na sua criação, recebeu o nome de Escolinha Municipal de Arte (Pelotas/RS). Está entre as Escolinhas que tiveram suas bases no Movimento Escolinhas de Arte, surgido em meados de 1952. Porém, sua história começa antes, com a fundação da primeira Escolinha de Arte do Brasil (EAB), em 1948, no Rio de Janeiro, pelos artistas e educadores Augusto Rodrigues, Margaret Spencer e Lucia Alencastro.

Palavras-chave: Escolinhas de Arte; Movimento Escolinhas de Arte.

INTRODUÇÃO

Para escrever este artigo achei necessário relatar algumas propostas que planejo e realizo na Escola Municipal de Arte-Infância Ruth Blank, em sala e fora dela. Também, incluir o projeto Político-Pedagógico atual da Escola e os projetos que são realizados, assim como, alguns dados dos documentos datados da criação da escola e, algumas notícias veiculadas em jornais atuais e da época em que a escola foi inaugurada.

A escola é diferente das demais Escolas Infantis do município de Pelotas, pois é a única que possui professores de arte no seu quadro. O prédio é o mesmo desde sua inauguração. E procuramos manter até hoje a essência da Escolinha de Arte.

Ao começar a trabalhar nesta escola me interessei muito em conhecer a sua história. À medida que a conhecia, ficava mais fascinada. Descobria que as atividades realizadas desde a sua fundação eram também fascinantes e motivadoras. Mas, justamente com a memória da escola, vinham à minha cabeça, vários questionamentos: será que as crianças da Contemporaneidade ainda se interessariam por estas atividades? Crianças que estão na era virtual, vão se interessar pela arte? As formas de sentir vão mudando? As formas de expressão mudam? A arte vai se perder com o tempo?

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Propostas Pedagógicas:

1.

A fim de mostrar como funcionam as propostas planejadas, primeiramente será colocado, a estrutura da Escola: Possui duas turmas, de aproximadamente 20 alunos, cada uma. Turma “A” - 4 a 5 anos. Turma “B” – 5 a 6 anos.

O quadro de professores, desde 2013, é composto desta forma: duas professoras de 40 horas (Ed. Inf.) e duas professoras de 20 horas (Arte). As professoras trocam de turma após o recreio, ou seja, as duas professoras trabalham com as duas turmas, todos os dias. Somente muda isso, quando vem as professoras de Música e Modelagem (20 horas cada). As duas professoras de 40 horas, no início do ano dividem as Linguagens da Arte que vão trabalhar: Literatura, Artes Plásticas, Teatro de fantoches (duas juntas), etc.
O dia a dia na escola acontece da forma mais prazerosa possível, tanto para as crianças, quanto para os professores. Planejam-se aulas bem lúdicas, diferentes e motivadoras, mas temos que ter um pouco de rotina, pois a maioria dos alunos da Turma "A" quando iniciam o ano letivo tem 4 anos recém feitos.

Figura 1 – Imagem



Fonte: Acervo pessoal da professora

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa realizada, podemos concluir que a Escola Municipal de Arte-Infância Ruth Blank sua memória, formação e prática docente, deve ser resgatada e valorizada. No decorrer da pesquisa, os conhecimentos necessários foram ampliados de forma significativa e a motivação e o interesse em prosseguir com as pesquisas foram aguçados.

REFERÊNCIAS

BLANK, Escola Municipal de Arte-Infância Ruth Blank. Dados coletados do acervo da escola e do acervo pessoal da professora;

DUARTE JR. João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação.** São Paulo : Cortez: Autores Associados; Universidade de Uberlândia, 1981

MARTINS, M.C. **Projetos em Ação no Ensino da Arte.** http//drb-assessoria.com.br/projetemcaonoensinodeartes.pdf

ÉTICA-ESTÉTICA DA DOCÊNCIA EM ARTE: CONTRIBUIÇÕES DE MICHEL FOUCAULT PARA SE PENSAR UMA DOCÊNCIA DA CRIAÇÃO

SCHNEIDER, Daniela da Cruz[1]
CHAVES, Priscila Monteiro[2]
PEDRA, Graciela Macedo[3]

Resumo: o trabalho tem como objetivo apresentar algumas contribuições do pensamento de Michel Foucault, mais especificamente da sua concepção de ética como estética da existência, para a promoção de uma educação da criação, que possibilite a estruturação de uma estética docente, pautada pela experimentação. Apresenta resultados parciais da pesquisa desenvolvida para elaboração de tese doutoral, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPel). O estudo vem se desenvolvendo como pesquisa de cunho teórico-bibliográfico, pensado a partir da filosofia da diferença na educação.

Palavras-chave: Ensino de Arte; Ética como estética da existência; Experimentação

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este texto tem como objetivo apresentar algumas contribuições do pensamento de Michel Foucault, mais especificamente da sua concepção de ética como estética da existência, para se pensar uma educação da criação, que possibilite a estruturação de uma estética docente, pautada pela experimentação.

O pensamento pós-estruturalista contribui para o desenraizamento de uma pedagogia da reprodução do conhecimento e do reforço às metanarrativas educacionais. O pensamento de Foucault abordado aqui, contribui para pensar em uma atitude estética docente, que será dissidente daquela que propõe as normalizações da atitude pedagógica. Contribui, especialmente, para pensarmos uma docência da criação, inspirada por uma atitude estética na constituição de si, enquanto docente de arte. Trata-se de uma poética docente, em que se busca docência enquanto obra de arte, o docente enquanto artista de si.

Concepção de ética como estética da existência em Michel Foucault. Trata-se de um conceito que inspira talvez não uma nova teoria ou um modelo educacional, mas uma atitude, uma postura frente a encantadora ocupação de ser docente de artes visuais. O conceito problematiza a relação entre ética e moral, de uma forma bem especifica, apontando a moral enquanto código normativo da conduta, ao passo que a ética como estética da existência apresenta-se enquanto criação de si, dissidente da moral. Esta reflexão pode contribuir para uma problematização da instância criadora do docente, o convidando para uma atitude de experimentação.

Alguns termos utilizados por Foucault são disparadores para se pensar a dimensão estética no trabalho docente em arte: *a vida como obra de arte*, o

[1] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pelotas. Mestre em Educação (PPGE/UFPel). Especialista em Educação (PPGE/UFPel). Licenciada em Artes Visuais (IAD/UFPel). E-mail: danic.schneider@gmail.com
[2] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pelotas. Mestre em Educação (PPGE/UFPel). Licenciada em Letras Português/Francês (UFPel). E-mail: pripeice@gmail.com
[3]Graduanda em Licenciatura em Letras Português/Literatura (UFPel). E-mail: gracy_pedra@yahoo.com.br

indivíduo como artista de si, *a ética como uma estética da existência*. Tais termos remontam o estudo aos gregos antigos, na analítica do imperativo do cuidado de si. Não é objetivo deste trabalho conceituar cada uma destas noções detalhadamente. Cabe aqui dar visibilidade a uma concepção de ética que se engendra na sua relação imanente com a estética. Buscar no estético – neste elemento problemático ligado aos imprevisíveis sentidos – uma potência de *artistagem* na própria forma de ensinar a arte.

Concepção de ética como estética da existência para Michel Foucault

Michel Foucault, na última fase de seu pensamento, que corresponde à ética, tratou dos modos de subjetivação e de produção ética na Grécia Antiga. Seus estudos centram-se na concepção de *cuidado de si*. Este imperativo ético diz respeito a certo modo de existência, nas quais os indivíduos conduziam suas vidas através de preceitos estéticos, a fim de transformá-la em uma obra de arte. E, por isso, associa-se a ética do cuidado de si à estética: ética-estética. O cuidado de si – esboçado aqui de forma breve – demandava uma série de exercícios, práticas e técnicas que tinham por objetivo elaborar um modo de vida centrado na auto-finalização do indivíduo, com vistas a formar uma cultura de si, baseada nas artes da existência, entendidas como "práticas refletidas e voluntárias através das quais os homens não somente se fixam regras de conduta, como também procuram se transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer da vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo" (FOUCAULT, 1984, p.18).

Pensar a ética do cuidado de si, aqui, é buscar toda a problematização que este preceito traz quando aproximado do campo educacional. Recuperando e ao mesmo tempo problematizando os modos de subjetivação e experiência de si de um sujeito herdeiro da moral da moral moderna do "dever ser".

O imperativo do cuidado de si trata-se de um *ocupar-se de si*, sendo este um *exercício de si* e uma *experiência de si* consagrada para e pela vida toda, tornando-se objeto último de si mesmo. Configurou-se em um processo contínuo, uma aprendizagem que se estende por toda a existência. O trabalho de si sobre si mesmo é feito para a vida terrena, para o enfrentamento daquilo que sucede neste plano, estabelecendo uma relação de imanente com a realidade do mundo. O indivíduo afirma-se eticamente perante a vida, assumindo uma atitude estética e afirmativa na constituição de si.

O imperativo ético do cuidado de si fez contraponto à moral cristã da renúncia de si. Segundo Foucault, de um modo de existência baseado em preceitos estéticos e de uma atitude afirmativa e ativa perante a vida, com o surgimento do ascetismo cristão, passou-se a uma moral voltada para a *renúncia de si*. Esboçando, assim, alguma diferença entre ética e moral; ou ainda, uma assimetria de intensificação entre as duas, uma vez que se vê a atitude ética subsumida a moral. Isso, se por moral entende-se: "um conjunto de valores e regras de ação propostas aos indivíduos e aos grupos por intermédio de aparelhos prescritivos diversos, como podem ser a família, as instituições educativas, as Igrejas, etc." (FOUCAULT, 1984, p.33). Ou ainda, em conformidade com Foucault, a moral não necessariamente será uma prescrição, mas modos difusos e plurais de orientar o comportamento. Entre eles, já ousando um diálogo com o campo educacional, que legitimam socialmente certo ideal humano, certos modos de vida, validam em detrimento de outros certos conjuntos de conhecimentos. Normalizam e moralizam também certas atitudes

pedagógicas.

Já por ética entende-se uma espécie de atitude do sujeito frente à moral, ou ainda, “a maneira pela qual o indivíduo deve constituir tal parte dele mesmo como matéria principal de sua conduta moral” (FOUCAULT, 1984, p.34). Abrindo um parêntesis: vê-se o porquê de a ética estar indissociável da estética em um modo de conduzir a vida que se aproxima da obra de arte. Pois, pensar a criação de um estilo de vida, de um modo de existência estetizado, está afinado com o que propõe Gilles Deleuze (1992): a criação de um estilo de vida como a invenção de uma possibilidade de vida.

Com a instauração da moral cristã, passa-se de uma ética voltada para estetização da vida, de uma ética fundada nos princípios da invenção de uma possibilidade de vida, para uma moral que cerceia a constituição de si. Isso não ocorre através de um sistema punitivo, mas por meio da renúncia de uma postura ativa na experiência de si. Foucault aborda esta discussão através de um contraponto entre os imperativos de cuidado de si e conhecimento de si. No período helenístico, ao cuidar de si o indivíduo era levado a um conhecimento de si, a uma prática de atenção a si, de voltar-se a si, no sentido já exposto de tornar-se objeto último de si mesmo. O ascetismo cristão inverteu a valorização destes preceitos, pois, preconizava o conhecer a si mesmo como meio de cuidado de si.

O ato confessional coloca em jogo a relação da formação ética a partir da moralidade. Confessar-se é, sobretudo, realizar um exame sobre si, mas um exame que está mediatizado por uma moral, por uma imagem de sujeito de certa moralidade. O ato confessional surge como uma tecnologia de mediação na constituição do eu. É preciso conhecer-se a si mesmo, interrogar-se acerca de seus atos e pensamentos. Para isso, é preciso já ter conta qual é o ideal, quais são as formas de condutas válidas para ser sujeito desta moral. Conhecer a si é uma forma de renúncia, uma vez que a moral exerce aí uma espécie de valoração, emite um juízo acerca dos modos de ação deste sujeito. É a partir destes pressupostos que Foucault diz sermos herdeiros da moral: “somos herdeiros de uma tradição secular que respeita a lei externa como fundamento da moralidade. (...) Somos os herdeiros de uma moral social que busca as regras de conduta aceitável nas relações com os demais” (FOUCAULT, 1990, p. 54).

Analisando as relações entre verdade e subjetivação, Foucault (2010) aborda uma diferenciação que parece de extrema importância para pensarmos as práticas pedagógicas atuais. Pois, se somos herdeiros de uma moral da renuncia, nas quais o sujeito renuncia a si em favor do bem social; também somos herdeiros de um modelo racional de relação com o conhecimento.

A diferença traçada por Foucault, a qual me refiro, está expressa pela relação entre filosofia e espiritualidade. Mas, entendendo estes dois termos de formas bastante específicas. É preciso entender a filosofia como uma forma de interrogação que permite ao sujeito ter acesso a verdade (como ter acesso a verdade); já a espiritualidade é um conjunto de experiências, uma ascese, as transformações que o sujeito opera no seu ser para que tenha acesso a verdade (FOUCAULT, 2010). Na antiguidade grega havia um trabalho sobre si a fim de alcançar a verdade. O acesso à verdade estava dado por um conjunto de práticas e exercícios, que promoviam um movimento no ser mesmo do sujeito. Este conhecimento de si era pensando no âmbito de um exercício de si, de uma experimentação de si. Talvez uma pergunta que se possa fazer, no contexto deste exercício, seria: o que é possível que eu faça? O que é possível que eu seja?

A verdade sobre si, proposta pelo modelo moral cristão une-se àquela

objetivada pela idade moderna, no que tange o desenvolvimento da consciência unitária do eu. Nestas condições, buscar a verdade sobre si é procurar uma unidade essencial de indivíduo. Para Foucault a Idade Moderna começa no momento em que "o que dá acesso à verdade, as condições segundo as quais o sujeito pode ter acesso à verdade é o conhecimento e tão somente o conhecimento" (FOUCAULT, 2010, p. 17-18). Mas não qualquer conhecimento, trata-se do conhecimento racional. Kant, quando defende a saída da menoridade do homem, propõe que a ascensão seja feita pelas vias da faculdade da razão. É desenvolvendo a racionalidade que o homem chega ao aperfeiçoamento moral.

O pensamento educacional atual está matizado por este movimento de desenvolvimento pleno da faculdade racional. Está centrado em uma lógica de transmissão-aquisição de conhecimentos, objetivando as relações com este conhecimento assentado nas bases da razão. Um conhecimento que seja mensurável e que, ainda, possa ser alcançado sem que para isso haja uma transformação no sujeito, pelo menos não uma transformação pautada pela experimentação de si, como trata Foucault. Cabe aqui a crítica que Hermann faz Ao projeto formativo que intenta uma homogeneização das experiências educacionais, via razão:

> sua inevitável atração pela unidade e pelo universal, em detrimento da pluralidade, relaciona-se com a tradição educativa que, desde o esclarecimento grego até o esclarecimento moderno, se autocompreendeu como uma dedução de fundamentos filosóficos, sejam provenientes de Deus, da razão ou da natureza. (HERMANN, 2005, p. 13)

Neste caso, poderia se pensar na experiência de si afinada com a espiritualidade conceituada por Foucault. No entanto, a experiência de si possibilitada pelas práticas pedagógicas inserem-se no contexto da formação da moralidade. Não se trata da aquisição da verdade, do conhecimento, mas de uma verdade sobre si. As práticas pedagógicas, no sentido proposto por Larrosa, atuam na transformação do eu para aquisição de uma gramática moral, que subjetivam para certa moral. As práticas pedagógicas como tecnologias de produção do eu, como dispositivo de formação moral e, considerando que uma imagem de sujeito ideal constitui-se como certa moralidade, é possível dizer que orienta também para a formação de sujeitos racionais, dotados de conhecimentos objetivos. O estético, atrelado à uma ética da produção experimentante de si, entra como desarticulador da dimensão moral-racional da educação: "O estético, que emerge na pluralidade, não pode ser desconsiderado, na medida em que traz o estranho, o inovador e atua decisivamente contra os aspectos restritivos da normalização moral, apontando um novo horizonte compreensivo para a questão irrenunciável da exigência ética na educação" (HERMANN, 2005, p. 14).

Sobre a docência enquanto ética-estética

Artes de viver, artista de si, vida como obra de arte, a ética como estética. Estas são concepções que aprecem no texto, deslocadas do pensamento de Michel Foucault, quando se dedicou ao preceito do cuido de si. Cada uma destas expressões demandaria um extenso trato conceitual. Dado a brevidade deste texto, elas são apresentadas aqui mais como inspirações, como vetores poéticos, do que como conceitos propriamente ditos. Ser artista de si, viver a vida enquanto uma obra de arte... estas são premissas para se pensar a ética como estética da existência.

Resgatam na estética alguns pressupostos para fazer pensar a tutela da moral sob a sociedade ocidental, mais especificamente, sob a educação. Na contramão de um projeto educacional voltado para uma formação pautada pela moral racional, busca-se aqui modos de pensar a educação para uma afirmação ética da vida, na qual a renúncia de si não seja objeto de formação. Diferentemente disso, volta-se para a afirmação uma atitude estética na constituição de si, buscando a experienciação, buscando invenções de possibilidades de vida.

Estética, do grego *aisthesis*. Está ligado ao campo do sensível, das sensações, do sentimento. Na dicotomia razão e sensibilidade, situa-se no campo daquilo que vem da carne e experimenta-se através do corpo. O estético, compreendido no sentido grego – estar aberto para o mundo, aberto para o sensível e deixar-se contaminar – coloca novas perspectivas sobre o campo ético. Intervém na ética promovendo novos olhares para os valores morais construídos na modernidade e persistentes na contemporaneidade. A estética pode contribuir para a uma abertura nos modos de se pensar a educação, uma vez que

> O estético, que emerge na pluralidade, não pode ser desconsiderado, na medida em que traz o estranho, o inovador e atua decisivamente contra os aspectos restritivos da normalização moral, apontando um novo horizonte compreensivo para a questão irrenunciável da exigência ética na educação. (HERMANN, 2005, p. 14)

E o estético, atrelado à uma ética da produção experimentante de si, entra como desarticulador da dimensão moral-racional da educação:

> Quando uma tal ideia de fundamento perde sua força persuasiva e os princípios excessivamente abstratos não mais se articulam com o mundo sensível, ocorre um deslocamento da ética para o estético, que força uma abertura de nossos sentidos e de nossas mentes para a compreensão do agir moral. Tal deslocamento pode vislumbrar a aproximação de áreas que, até então, a própria filosofia tratou separadamente. (HERMANN, 2005, p.13)

Matéria estranha é a arte, com sua falta de unicidade conceitual. Atua invertendo signos e nos apresentando o estranho. Convoca-nos a pensar a vida de forma diferente daquela estamos habituados. E é com esta premissa que se pensa aqui a vida como obra de arte. A arte, como objeto da estética, demanda uma ética, quando pensada enquanto modo de vida. Retoma as artes do viver, um modo de existência pensado na experienciação de si, do sujeito enquanto artista de si. É engano pensar que arte – devido a sua carga fortemente sensível – é isenta de intenso trabalho, dedicação e disciplina. É justamente este trabalho sobre si mesmo, enquanto um objeto artístico, que demanda esta relação entre estética, ética e educação. É a defesa de que a estética é uma ética. A criação de si é uma ética, constitui-se como ética-estética.

Duarte Júnior (2004) aborda uma interessante distinção entre saber e conhecimento, que me parece caber apropriadamente a esta discussão. O teórico aborda a dicotomia entre o sensível e a razão, no que tange o conhecimento. No entanto, prefere utilizar o termo saber para se referir ao sensível, enquanto utiliza o conhecimento, para tratar da razão, ou ainda, do conhecimento racional. Aponta que *saber* deriva da palavra *sabor*, impregnando o termo com os sentidos, remetendo-se ao campo do sensível. Já o conhecimento relaciona-se à instrumentalização,

> o conhecimento parece dizer respeito à posse de certas habilidades específicas, bem como limitar-se à esfera mental da abstração, a sabedoria implica numa gama maior de habilidades, as quais se evidenciam articuladas entre si e ao viver cotidiano de seu detentor — estão, em suma, *incorporadas* a ele. E é bem este o termo, na medida em que *incorporar* significa precisamente trazer ao corpo, fundir-se nele: o saber constitui parte

> integrante do corpo de quem o possui, torna-se uma qualidade sua. (DUARTE JR. 2004, p.14)

O saber, assim, não é aquilo que chega de fora e acomoda-se sem que haja trabalho de si sobre si. O saber percorre o corpo e passa pela experiência. Retoma-se aqui, a concepção de espiritualidade utilizada por Foucault (2010), que se funde a esta concepção de saber, quando demanda ascese do sujeito, ou seja, quando é entendida como um conjunto de experiências no processo de transformação de si, na constituição de uma ética-estética de vida. Padece-se de um saber, enquanto adquire-se o conhecimento.

E padecimento é uma palavra utilizada por Jorge Larrosa (2002) ao referir-se a um saber de experiência. A experienciação também é evocada por Larrosa. Também um saber de experiência pouco se relaciona com a premeditação de conhecimentos a serem adquiridos. Está ele voltado para a ordem dos acontecimentos e das experiências singulares. É ele pensado como uma forma particular – com isso quero dizer de uma pessoa, em uma situação, com um padecimento que lhe é unicamente próprio. Aquilo que sucede, que modifica o ser mesmo do sujeito quando ele é abalado por uma experiência estética. Pois, um saber de experiência, diferentemente de um conhecimento objetificado, opera uma transformação no sujeito. Ele próprio já é uma diferenciação no próprio sujeito. "A experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem 'pré-ver' nem 'pré-dizer'" (LARROSA, 2002, p.28).

Há uma qualidade existencial em um saber de experiência, uma vez que ele está ligado à produção singular de saberes. E nisso diferencia-se fortemente do conhecimento objetivo, pretensamente universal e se objetiva, também, enquanto instância moral. O saber de experiência está encarnado no indivíduo, é inseparável dele:

> Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentindo no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). (LARROSA, 2002, p.27)

A ética e o sensível tocam-se nesta estetização do saber. Ambas as concepções remetem à singularização do indivíduo. Elas não são dissociáveis na formação do indivíduo, ainda que esta seja uma relação desprezada pela educação, de forma geral. Pressuponho, entre tantas outras pressuposições, que a atitude ética-estética perante a vida, na constituição de um modo de existência não só está ligado ao sensível, como não pode ser dissociado dele. Se em outro modelo de formação vemos a razão funcional como imperativo moral, definindo estes modos de existir e aprender, pensar a ética do sensível como estetização da educação, é pensar a abertura para a experiência estética na própria vida. Lança os pressupostos para uma educação que experimente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo que fundamenta a elaboração deste texto encontra-se ainda em desenvolvimento. Muitas das argumentações aqui suscitadas têm acompanhado todo um processo de reflexão teórica, que busca nas filosofias da diferença uma brisa para repensar a educação, sobretudo o ensino de arte. Busca-se bases que

possibilitem a defesa de uma educação para a experimentação. Experimentação com a arte e experimentação de si através das potencialidades do campo estético. Cabe ainda dizer, nestas considerações finais, – e a moda de um pequeno manifesto! – é que o desejo e vontade de manter tais discussões vêm da urgência em se rediscutir não só o papel da arte na educação, mas a importância da dimensão estética na formação para a vida contemporânea. Em tempos em que tudo parece tão veloz, em que toda a experiência torna-se moeda de troca ou um constructo público do eu, uma ética como estética da existência parece urgente.

Assim, mante-se o empenho por uma educação que esteja voltada mais para a experimentação, para o demorado do sensível, para um tempo de exposição do corpo... Uma forma de produzir resistência: sentir mais, racionalizar e moralizar menos; uma forma de produzir ruído em todo um movimento de controle: experimentar mais, instrumentalizar menos.

REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992.

DUARTE JR, João-Francisco. O **sentido dos sentidos**: **a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar, 2004.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2**: **o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. **Tecnologías del yo.** Buenos Aires: Paidós, 1990.

HERMANN, Nadja. **Ética e estética: a relação quase esquecida**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o *saber de experiência*. **Rev. Bras. Educ**. n. 19 [online]. 2002.

EXPERIMENTANDO TÉCNICAS ARTÍSTICAS NA SALA DE AULA – UM RELATO DE ESTÁGIO.

PACHECO, Paula Lima[1]
ZAMPERETTI, Maristani Polidori[2]

Resumo:

O presente trabalho é um relato sobre o Estágio Curricular Supervisionado em Artes Visuais no Ensino Médio, realizado no primeiro semestre de 2015, no qual trabalhei algumas técnicas artísticas na sala de aula, buscando incentivar a reflexão dos alunos em relação à criação de seus trabalhos, associados ao seu cotidiano, mostrando e estimulando a utilização de diferentes técnicas artísticas. Abordo um pouco das características da turma, e comento sobre alguns trabalhos que elaborei, ressaltando a reação deles para com a proposta. Falo da importância da experiência de vivenciar as atividades práticas para a relação de sentido com a arte.

Palavras-chave: Artes Visuais; Estágio Curricular Supervisionado; Experiência.

INTRODUÇÃO:

O texto apresenta um relato sobre o Estágio Curricular Supervisionado em Artes Visuais II (Ensino Médio), o qual foi desenvolvido em uma Escola Técnica Estadual de Ensino Médio, localizada no Bairro Fragata, na cidade de Pelotas, RS, em 2015.

A turma, do primeiro ano de Ensino Médio, era composta por trinta e quatro alunos registrados na chamada, mas frequentavam em média, vinte e oito à trinta alunos. Estes tinham em torno de quinze à dezoito anos, e a maioria já estudava na escola desde o Ensino Fundamental. No momento da observação percebi a turma como receptiva, um pouco agitados com novidades e adoravam uma conversa. Mas compreendo, afinal também sou estudante e entendo que ficar sentado na escola durante quatro horas com intervalo de quinze minutos torna-se cansativo. No dia da observação eles estavam apresentando trabalho e foi perceptível a dificuldade deles em falar em público. Logo, ao conversar na primeira aula, percebi que a ideia que tinham sobre arte estava restrita ao desenho. Desta forma, pensei no tema do meu projeto de ensino para o estágio, que foi "experimentação de técnicas artísticas".

[1] Graduanda em Artes Visuais - Licenciatura, Universidade Federal de Pelotas, E-mail: paulalima.p10@gmail.com.
[2] Doutora em Educação, professora do Centro de Artes - Universidade Federal de Pelotas, E-mail: maristaniz@hotmail.com.

Tinha como objetivo incentivar a reflexão dos alunos em relação à criação de seus trabalhos, associados ao seu cotidiano, mostrando e estimulando a utilização de diferentes técnicas artísticas.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO:

Como fiz apenas uma observação, acabei entendendo melhor o funcionamento da turma e o jeito de cada aluno depois de iniciar as aulas. No primeiro dia tentei conversar com eles perguntando o que tinham visto nas aulas de arte e o que gostariam de aprender. Foram unânimes em dizer que a arte é desenho e que durante o Ensino Fundamental era apenas isso que faziam (desenhar), já no Ensino Médio somente liam textos e os apresentavam em aula. Outros disseram que não faziam nada nas aulas de arte. Desse modo, penso ser muito importante mostrar que existem outras práticas de arte além do desenho que possam possibilitar outras formas de experiência para os alunos, proporcionando novos saberes.

> [...] o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência (LARROSA, 2002, p. 27).

Logo, pediram-me para ter aulas práticas e se pudesse que fossem algumas na rua (pátio da escola). Fiquei contente por ter esse pedido, pois eu havia planejado algumas aulas dedicadas para ações práticas, precisando fazer somente algumas mudanças para que as aulas se adequassem à solicitação.

Começamos realizando trabalhos simples que pudessem ser realizados em uma aula de cinquenta minutos. Logo, percebi o quanto se torna dificil pensar em atividades práticas exequíveis, porque a escola disponibiliza poucos materiais e bancar financeiramente uma turma de trinta alunos em duas aulas por semana seria impossível. Diante disso, elaborei atividades com materiais alternativos, como por exemplo, gravura com caixa de leite (Imagem - 1).

Imagem 1 – Gravura com base de caixa de leite



Fonte: Paula Lima Pacheco

Quanto às aulas na rua, confesso que estava apreensiva em levá-los, pois se tratava de uma turma grande e tive receio de que não me ouvissem, porém o retorno deles foi muito positivo. Percebi que eles eram respeitosos comigo, claro que houve situações, principalmente nas aulas práticas, em que se exaltavam na conversa (debatendo sobre a atividade que estava sendo realizada), mas logo acalmavam com a minha solicitação. Na imagem abaixo, uma das atividades que elaborei no pátio da escola.

Imagem 2 - *Frottage*



Fonte: Paula Lima Pacheco

Achei muito engraçado o fato dos alunos me tratarem por “Senhora Professora”, pois como estudei na escola entre os anos de 2007 à 2010, pra mim parecia que o tempo não havia passado. Depois de algumas aulas e de conversar com meus antigos professores, percebi que agora estava do outro lado, o lado do docente, não estava ali como aluna e sim como professora, mas nem por isso eu me

senti superior a eles e sempre acreditei que meu aprendizado poderia ser grande, o qual realmente aconteceu. Logo, ao pensar nas práticas fiz um apanhado das atividades elaboradas durante a faculdade, as quais pensava serem interessantes para alunos do Ensino Médio.

As propostas levadas por mim foram bem aceitas por eles, e todos participavam. Apenas no dia que levei a primeira atividade com tinta, não obtive a participação de todos – ocorrera mudança de horário da aula para o último período, sendo observada pela professora Maristani Zamperetti, fato que levou os alunos à timidez e receio em se “jogar” na atividade. Além disso, estavam cansados, com calor, e alguns ficaram com medo de se sujar. No entanto, com bastante conversa, foi possível iniciar a atividade, sendo que também participei da mesma, iniciando e depois eles terminaram. Consegui que a maioria elaborasse a proposta. Nai magem a baixo mostro do resultado da atividade.

Imagem 3 – Pintura, baseada na técnica expressionista abstrato
do pintor Jackson Pollock.



Fonte: Paula Lima Pacheco

Desse modo, em outra aula, levei o mesmo trabalho que foi feito coletivamente para que interferissem. Eles adoraram ver o resultado do trabalho, acharam instigante, por ter sido embasado na obra do Jackson Pollock, uma maneira diferente de criação na pintura, a partir do movimento do corpo em ação. O artista é representante do Expressionismo Abstrato.

Em minhas aulas fiz uso do *Power Point* e alguns vídeos, tudo era interressante para eles e despertava curiosodade. Sugiram várias conversas significativas sobre os conteúdos, sobre museus de arte e os estudos na universidade. Os alunos se interessaram em entender o funcionamento da universidade, perguntaram sobre o ingresso, como que eram as aulas, os professores, se eles poderiam estudar nela, enfim.

Confesso que às vezes me sentia em dívida com os alunos. Pareceu-me que nem sempre eu estava agradando. Quando eu explicava algo, eles ficavam em silêncio me olhando, isso nas primeiras aulas me surpreendeu bastante, mas depois eles foram se sentindo à vontade a ponto de me questionarem bastante sobre o assunto tratado. Porém acredito que minhas aulas os ajudaram a ter mais contato com a arte através da experiência que tiveram com as atividades práticas, no sentido que Larrosa (2002) emprega ao termo.

Nas duas últimas aulas eu havia planejado entregar os trabalhos os quais elaborei com eles e queria que me falassem se gostaram e o que aprenderam, quais suas impressões. Então eles ficaram um pouco envergonhados na hora de falar (na sala de aula), mas para deixá-los mais tranquilos, eu os deixei falar sentados em seu lugares, sem precisar ir lá na frente, desse modo a conversa fluiu. Todos falaram, alguns estavam mais soltos, outros tímidos, mas falaram e fiquei muito feliz por isso. Durante essa apresentação sugiram algumas discussões interessantes, pois alguns não souberam me dizer o que aprenderam e me disseram “não sei dizer o que aprendi”. Um jovem, o qual a professora titular tinha me alertado por nunca gostar de nenhuma atividade e ser “revoltado”, me disse que não aprendeu nada nas minhas aulas, que elas foram iguais as do ano passado. Confesso que fiquei um pouco triste com essa resposta. Acabei lembrando das palavras de Larrosa, ao afirmar que:

> [...] é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (LARROSA, 2002, p. 25).

Desta forma entendi que eu não era responsável por toda a situação, mas que também existia a parte do aluno que não se concretizara, por negligência, timidez, oposição ou mesmo, falta de conexão pedagógica com o conteúdo ou com a metodologia empregada por mim. Entendo, ainda que mesmo que realizemos a mesma atividade dotidiana, ela nunca será igual, pois estamos em constante

mudança, a cada dia e minuto, com vivências e experiências diferentes, como assegura Larrosa (2002 p. 21): “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que passa, não o que acontece, ou o que toca**”.** Quando citei o autor eles ficaram pensativos, foi engraçado ver as caras de surpresa me olhando. Mas acredito que tenham refletido um pouco depois desta aula.

Aconteceram contratempos na escola, sendo a mudança de horário, o fato mais complicado de lidar, causando imprevisibilidade constante. Praticamente a cada semana o horário mudava. E diante de tanta mudança acabou ocorrendo um conselho de classe onde participei como ouvinte. Considerei a minha inclusão nesta reunião como benéfica profissionalmente, pois foi uma forma de tentar compreender a visão dos outros professores quanto aos meus alunos e da própria escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir as aulas de estágio, na última aula levei uma folha com três perguntas, as quais, cito a seguir: O que você considera arte? Onde a arte está presente? Cite um objeto que represente a arte para você, e diga porque este objeto representa a arte. Falei que não era uma avaliação, mas que era importante para mim como futura professora. Neste dia fui surpreendida com as respostas, senti que de alguma forma consegui atingi-los, mesmo que seja um pouquinho, sendo que, a resposta mais surpreendente foi a deste menino considerado “revoltado” que se mostrou muito sensível nas respostas, dizendo que “a arte esta presente em tudo inclisive nos sentimentos”**.**

Estou muito satisfeita com o resultado confesso ter ficado muito grata por eles me pedirem para voltar a dar aula para eles, sinto-me com dever cumprido e tendo um retorno que eu nunca esperava. Percebo que, de alguma forma, a arte nos tocou e que tivemos experiências singulares na interação com o grupo.

REFERÊNCIAS

JACKSON POLLOCK. UOL Educação. **Jackson Pollock, Pintor Norte-Americano.** Disponível em: http://educacao.uol.com.br/biografias/klick/0,5387,1871-biografia-9,00.jhtm. Acesso em: 14 set. 2015;

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. N. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002;

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.130p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf.

Hip hop e educação – Uma experiência no Centro de Convívio Meninos do Mar

GOMES, André Luiz.

Resumo: Trabalho resultante da experiência em arte e educação desenvolvida no primeiro semestre de 2015 no Centro de Convívio Meninos do Mar. Pretende ascender discussões acerca da cultura hip hop como forma de educação e de inserção social de jovens considerados em situação de risco.

Palavras-chave: hip-hop; educação; arte.

INTRODUÇÃO

Este trabalho discorre sobre a experiência em arte e educação, a partir do Movimento Hip Hop, desenvolvido no primeiro semestre de 2015 no Centro de Convívio Meninos do Mar. A presente experiência desliza sobre os desafios e alternativas de exercer uma educação interdisciplinar. A metodologia foi dividida em três etapas: Introdução histórica e filosófica do hip hop e apresentação de seus elementos; Produção escrita; Atividades práticas com discotecagem e criação de rimas.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Os encontros aconteceram no primeiro semestre de 2015 as segundas e sextas feiras, com duração de, três horas e vinte minutos, dirigido para um público específico de jovens com idades entre 14 e 17 anos em situação de risco. Utilizei, junto de um DJ e colega de trabalho, duas Pick up's (aparelho sonoro do Dj), microfone, caixa de som, e data show. As oficinas foram enriquecedoras e constantes, atingindo os resultados esperados de forma satisfatória, promovendo e aproximando os alunos da cultura de e disseminando o saber de forma compartilhada e coletiva.

Figura 1 – Imagem



Fonte: Acervo pessoal. Autor André Gomes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente experiência atingiu os objetivos esperados e atendeu a minha expectativa como artista educador. A metodologia aplicada com dialogo aberto permitiu a troca de conhecimentos, estreitando a relação entre aluno e professor, o que acarretou no crescimento do desenvolvimento das oficinas permitindo a educação interdisciplinar entre hip hop e os cursos oferecidos pelo Centro de Convívio Meninos do Mar de Rio Grande.

REFERÊNCIAS

GOMES, André. *O Rap na contemporaneidade. A ressignificação imagética através de uma produção audiovisual*. Rio Grande: FURG 2014.

Rhyme and Reason. Direção: Peter Spirer. [S.l]: Miramax, 1997. 1Dvd (94 min)

WAINER, João. *Pichação*. A marca da desigualdade. Le Monde Diplomatique Brasil. Ano 3. Número 29. Posigraf Gráfica e Editora S/A: Curitiba, PR. Dezembro, 2009. p. 36-37.

.

JOGATINA NA SALA DE AULA: DO JOGO À REFLEXÃO COM JOVENS ESPECTADORES.

DEMUTTI, Anderson Morais Demutti[1]

Resumo:A recepção e apresentação da peça teatral "Jogatina" que é um dos resultados da pesquisa Jogatina: aprendizagem em teatro pós-dramático e suas contribuições para a pedagogia do teatro, realizada na UFPel, serão abordadas neste artigo. Foram planejadas e executadas mediações com alunos do ensino médio em escolas da rede pública de Pelotas/RS, em um vínculo do projeto de pesquisa acima citado com uma ação do PIBID Teatro UFPel. O foco do texto estará na realização da mediação, desde o planejamento da apresentação nas escolas, até a recepção da mesma e o debate com os estudantes espectadores realizado após apresentação. A análise das declarações dos estudantes mostrará a transformação das suas expectativas acerca da linguagem teatral, a partir da ação realizada nas escolas.

Palavras-chave: Teatro; Espectador; Jovem;

INTRODUÇÃO

O trabalho aborda um relato das ações realizadas pelo PIBID teatro, e também uma reflexão do discurso do jovem para com a peça JOGATINA. Contribuindo para um dos objetivos da pesquisa, a pedagogia do Teatro.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

PESQUISA

A pesquisa Jogatina: aprendizagem em teatro pós-dramático e suas contribuições para a pedagogia do teatro, consistiu em colocar em prática o jogo de aprendizagem proposto por Bertold Brecht. As peças didáticas estudadas ao longo da pesquisa foram: *Um Vôo sobre o oceano, Aquele que diz Sim Aquele que diz Não, A decisão, A Peça Didática de Baden-Baden sobre o Acordo, Horácios e Curiácios e A exceção e a regra.*

Ao ler as seis peças foram elaboradas cenas a partir de trechos, estas poderiam ser fieis ou não ao texto. Outro objetivo da pesquisa é a montagem de uma peça a partir das cenas sugeridas nos encontros, assim surgiu à peça Jogatina.

Logo após a estreia no mês de julho do ano de dois mil e quatorze, para a comunidade acadêmica, o circuito de apresentações nas escolas foi planejado através da atividade prevista no projeto de área do Pibid teatro, Mostra de cenas:

> Circulação de cenas, esquetes ou peças teatrais, produzidas nas disciplinas do Curso de Teatro-licenciatura e/ou pelos grupos teatrais formados pelos alunos do curso. Além de fomentar a recepção teatral nas escolas, a Mostra proporcionará aoslicenciandos, experiência em produção

[1]Graduando, Ufpel e Andersondemutti100@hotmail.com

> cultural para a escola, oportunidade de apresentação pública de trabalho artístico e práticas de ensino voltadas à pedagogia do espectador. (NETTO, Maria Amélia Gimmler, 2014)

A PEÇA

A peça tem onze cenas (Vendas; Temos fumo; Cuidado imenso; Água nas asas; Nevasca; A menor dimensão; Travessia; Canção da mercadoria; Tudo vira pizza; Rastejar por água; As Cordas) são cinco atores e a orientadora Maria Amélia fica na mesa de audio-vídeo. O jogo de cenas tem a duração de em média de meia hora.

O espaço é um corredor de cadeiras e ficam à disposição vinte e cinco lugares de cada lado. Em uma extremidade fica um projetor e uma corda. As imagens são projetadas na extremidade inversa durante uma cena, neste canto onde as imagens são projetadas, utiliza-se de três caixas grandes de madeira dispostas uma ao lado da outra com um pequeno espaço entre a parede, dentro das caixas contém bolinhas e tiras de papel.

O figurino é uma calça preta e uma camisa lisa de manga longa também preta.

A cena inicial começa no lado de fora do lugar da apresentação, no caso aqui os lugares foram, corredores das salas de apresentação. Na escola Felix da Cunha ocorreu na sala de vídeo e na Assis Brasil utilizamos a sala voltada para a prática de Ballet, nas escolas Simões Lopes e Sylvia Mello as cenas se realizaram na sala de aula dos alunos, aguardando os jovens espectadores se colocarem nos lugares.

A RECEPÇÃO DOS ESPECTADORES

Do mesmo modo que a mostra de cenas, a recepção da peça se deu pelo eixo do projeto de área do Pibid, Escola de Espectadores tal ação visa, educar o olhar de alunos e professores do ensino médio para os espetáculos que virão a ser apresentados no eixo mostra de cenas, através de materiais e autores que focam em recepção teatral.

A equipe do Pibid composta por doze alunos auxiliou nas apresentações onde cada trio atuante nas quatro escolas, responsabilizaram-se por mediar a realização das aulas receptivas e a apresentação.

Os planos seguiram a seguinte metodologia de aulas: no primeiro encontro foram realizadas observações, apresentação dos bolsistas e conhecimento da turma, levando o convite para a apresentação da peça. No segundo encontro, cada equipe elaborou uma atividade com suas respectivas turmas. Na escola Sylvia Melo, por exemplo, utilizaram-se de um fragmento da peça “Aquele que diz sim, aquele que diz não” para uma atividade onde cada grupo de alunos deveriam ler e pensar em alguma proposta de cena ou imagem que aquele trecho do texto sugere, realizando uma organização de improvisação após esta leitura. Já no terceiro encontro foi o momento da apresentação seguida de debate.

De modo geral os planos sempre seguiram o objetivo de provocar no aluno um olhar mais crítico sobre as cenas e conteúdos abordados pela peça Jogatina.

A recepção serviu de levar para os alunos os conceitos sobre a linguagem teatral, o papel do ator, do texto, dos objetos, da música, do figurino entre outros aspectos.

Foi observado nas escolas que boa parte dos alunos nunca tinham tido contato com o Teatro, a não ser esquetes na rua ou quando crianças algo que mal se recordavam. Jogatina foi então o primeiro contato de muitos com uma peça teatral.

APRESENTAÇÃO E DEBATE

No terceiro encontro, como previsto, ocorreram as apresentações nas escolas. A estreia no Instituto Assis Brasil foi a única que excedeu o limite de espectadores, pois contemplou três turmas do ensino médio, aproximadamente um público de sessenta espectadores, tornando a conversa sobre a peça um tanto agitada contrário das outras apresentações e debates, pois os outros contemplaram apenas uma turma de cada escola tornando a conversa mais focada e prazerosa, deixando os alunos mais descontraídos.

Nos debates foram levantadas várias questões sobre os conteúdos que a peça expunha como a forma que se elaborou a peça por completo, as questões políticas e de divisão de classes sociais, a questão do homem com a natureza, o sentimento de medo provocado por algumas cenas, que estava presente em todas as conversas e o uso de objetos como as bolinhas de papel e a corda.

RELATOS

Só que não entendi a hora que voces estavam dançando e tava passando umas imagens, meio triste. Eu não entendi parecia que voces estavam festejando e tava passando uma coisa muito ruim ali.

Eduarda.

Eu senti, mas eu vi que isso é o Brasil, por que é sempre assim, ta acontecendo um monte de coisa ruim, mas, parece que eles não veem. Não sei explicar, ta acontecendo um monte de coisa e... As pessoas sem casa, agora mesmo, um monte de gente com a casa alagada e pra isso não tem dinheiro, mas, pra fazer a copa tinha.

Ketelen.

Como eles apresentaram, é pra interagir junto e não só, ficar olhando. O teatro é uma arte, tem que interagir junto e fazer todo mundo se sentir bem.

Erick

Pra mim o texto me chamou a atenção. Ele quer superar algo, achei interessante.

Gabriele.

Parece que quando, ele coloca assim a corda, parece que ela vai enforcar ele, daí eu senti medo seria um negócio chocante. Fiquei com medo o tempo todo.

Sem nome.

O que era aquelas bolinhas, quando ela estava correndo era neve?

Ketelen.

Eu achei bem agitado. Não dói? (referindo-se quando atores se jogam no

chão) Por quanto tempo vocês ensaiaram a peça?
Bruna.

Bem no início que vocês vem aqui pra frente, me senti desconfortável com medo, mas foi legal. Fiquei angustiada, uma sensação de medo por que a gente leu o texto e ficou aquilo na cabeça ai na hora eu fiquei imaginando.
Manuela.

Assim eles já tinham falado, que o autor (Brecht) que as cenas têm uma certa aproximação e agente fica prestando a atenção aí, do nada acontece uma coisa louca e a gente se afasta, isso aconteceu quando ela tava correndo e ficou congelada, aí fiquei... Que? Aí vem outra cena e fica mais maluco ainda. Tira o raciocínio lógico da coisa.
Natalia.

Por que só o Ensino Médio e não o fundamental?
(sem nome)

É que o normal é ser uma peça organizada e tudo certinho, aí do nada te levantam, se fosse outra peça não saberia lidar, é diferente isso é uma coisa que chama a atenção.
(sem nome)

Eu vi a torcida, por que a gente é de torcida daí prestamos mais a atenção.
Bruno.

Acho que passa bem a realidade por que tem dias que a gente esta triste, mas por mais que o dia seja ruim, a gente não esquece de se divertir e aproveitar nos dias bons. A gente está aqui conversando uma coisa boa e pode estar sofrendo muitas pessoas lá fora... e é a vida.
(Sem nome)

Eu nunca tinha visto uma peça de teatro assim. Todas as peças de teatro que vi eram tudo igual e ai essa é diferente e gostei, nunca me interessei por teatro gosto mais da dança e da música e agora vi essa e é diferente gostei.
(Sem nome)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao transcrever as falas dos alunos, foi constatado que a peça Jogatina serviu de grande experiência para a formação dos jovens espectadores. O primeiro aspecto que ressalto é da qualidade da peça em seus diversos âmbitos, interpretação, texto, objetos cênicos, desconstrução do ambiente escolar etc.

> Um teatro em que a exigência seja fundamentalmente artística, com tudo o que a arte pode oferecer de incômodo e desestruturador. É desejável, portanto, que os produtores culturais lutem pela liberdade de conceber espetáculos dotados de capacidade, inerente à obra de arte, de abalar as certezas costumes dos espectadores. (DESGRANGES, Flávio 2003)

Durante as aulas mediadoras, boa parte dos alunos não sabia descrever como era a peça ou esquete já vista por eles, seja na rua ou no prédio de teatro, ou então ressaltavam que a peça era chata. Por isso fazer aula antecipadamente para as turmas enriqueceu no entendimento da obra, tornando assim o primeiro contato instigante e revolucionário. Ajudando também para a concretude da peça, pois no momento a Jogatina não estava acabada e as críticas levantadas somam.

> Entre atores e espectadores tece-se uma relação corporal e espacial; possibilidades de interação e participação são sondadas, de modo que o público, por vezes incomodado, possa reavaliar sua própria concepção de arte. O teatro é afirmado mais enquanto processo do que como resultado acabado, mais como ação e produção em curso do que como produto. (PUPO, Maria Lúcia 2006).

A linguagem Pós-dramática da jogatina também contribui para uma visão mais crítica do jovem para com a peça, ao pensar sobre as reflexões que as cenas causam, entende-se que a recepção e a apresentação possibilitaram que os alunos vissem as relações humanas de forma crítica e relacionassem com o seu cotidiano, reforço que na maioria das vezes as peças vistas pelos alunos eram comerciais ou com fabulações sem contexto social nenhum.

Contrário do que diz Lehmann ao falar da escolha de profissionais da área pela abordagem Pós-dramática para lidar com as situações, e o teatro deve ser considerado como uma situação e sua estética devem derivar desta. (Lehmann, 2013).

Outro aspecto é do ambiente escolar possibilitar esta experiência, pois como a maioria dos alunos exceto alguns que até fazem teatro em grupos da cidade, nunca tinham visto ou parado para ver uma peça, então a escola como espaço para a prática e contemplação deve cumprir este papel, pois ao notar a mudança do pensamento sobre o a arte, os jovens demonstraram interesse perguntaram se teria outra aula ou onde poderiam ver mais, é neste sentido que a educação em teatro ganha força, quando o conhecimento sobre tal coisa muda sua visão sobre a mesma, fazendo efetivamente mais espectadores e seres pensantes no ambiente teatral e das artes, contribuindo para a escola e para que a cultura das artes seja recepcionada e apreciada de maneira divertida e reflexiva.

Concluo que poderíamos ter continuado o trabalho de educação com os espectadores, em prolongamento onde os adolescentes teriam uma aula mais especifica na prática para assim, fazer e entender ainda mais o jogo das cenas, fazendo com que eles vissem que teatro também pode ser feito por amadores, professores, estudantes entre outros, como afirma Brecht.

> A peça didática ensina quando nela se atua, não quando se é espectador. Em princípio não há necessidade de espectadores, mas eles podem ser utilizados. A peça didática baseia-se na expectativa de que o atuante possa ser influenciado socialmente, levando a cabo determinadas formas de agir, assumindo determinadas posturas, reproduzindo determinadas falas. [...] a forma da peça didática é árida, mas apenas para permitir que trechos de invenção própria e de tipo atual possam ser introduzidos (BRECHT *apud* KOUDELA, 2007).

REFERÊNCIAS

DESGRANGES, Flávio. Pedagogia do Espectador. São Paulo: Hucitec, 2003.

PUPO, Maria Lúcia. Sinais de Teatro-Escola, Humanidades, 2006.

LEHMANN, Hans-Thies. Teatro Pós-Dramático doze anos depois, 2013.

KOUDELA, Ingrid. Brecht: um jogo de aprendizagem. Perspectiva. São Paulo. 2007.

NETTO, Maria Amélia Gimmler. Proposta de subprojeto, Pibid-Teatro, 2014.

O ENSINO DA ARTE NA AMÉRICA LATINA E A TEORIA KUSCHIANA

CHAVES, Priscila Monteiro[1]
SCHNEIDER, Daniela da Cruz[2]
PEDRA, Graciele Macedo[3]

Resumo: O presente artigo parte do pressuposto apresentado por Gunther Rodolfo Kusch, de que não se ensina a ler em um aspecto do existir e a poética – a formação estética – reatualiza o horizonte simbólico do sujeito. Adotando o anunciado preceito, o objetivo primeiro consiste em repensar o Ensino de Artes Visuais à luz da teoria kuschiana, tomando essa disciplina como lugar privilegiado de subversão, no sentido de uma indicação política e coesa com as necessidades mais básicas e com os reais interesses das classes populares na América Latina. Sob a perspectiva de Kusch, o Ensino de Artes Visuais pode ser abordado pela tentativa de subversão do domínio e do local privilegiado que ocupa os conceitos modernos e eurocentrados que estruturam a citada disciplina.

Palavras-chave: Ensino de Artes Visuais; cultura; teoria kuschiana.

INTRODUÇÃO

É possível entender que há no contexto da sala de aula de Ensino de Artes Visuais um artifício de *consumo* da cultura dominante (KUSCH, 1976) que se encontra extremamente distante de uma efetiva formação do sensível. O que parece ocorrer é que a instrumentalização do Ensino de Artes Visuais tem se preocupado em classificar e interpretar o *seu* mundo, atribuindo sentido às *suas* ações mundanas, e os demais, sem o crivo da reflexão e na condição de colonizados, as têm meramente consumido.

O que se constata é que as mais refinadas técnicas (ainda modernas) de reprodução das massas não têm mais necessidade de uma mediação dialógica: elas funcionam na celeridade, simultaneidade e no imediatismo. Aquilo que não reproduz, troca, ou expõe com facilidade, não tem lugar nesse paradigma educacional.

Considerando o contexto anunciado, o presente artigo parte do pressuposto apresentado por Gunther Rodolfo Kusch, que, respeitando "la posibilidad del mecanismo del antidiscurso", de modo que não se ensine a ler em "un aspecto del existir, […] lo poético, o sea la *poiesis,* o sea la creación, [reatualize o] horizonte simbólico" (1976, p.112). Adotando o anunciado

[1] Licenciada em Letras Português-Francês, Doutoranda do PPGE da UFPel, pripeice@gmail.com.
[2] Licenciada em Artes Visuais, Doutoranda do PPGE da UFPel, danic.schneider@gmail.com.
[3] Graduanda em Letras Português e Literatura Brasileira, pedragraciele@gmail.com.

preceito, o objetivo primeiro consiste em repensar o Ensino de Artes Visuais à luz da teoria kuschiana, tomando essa disciplina como lugar privilegiado de subversão, no sentido de uma indicação política e coesa com as necessidades mais básicas e com os mais relevantes interesses das classes populares na América Latina.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Centrando a discussão no Ensino de Artes Visuais, o pensamento fundado por Hernández propõe que a Arte na educação escolar volte-se para uma compreensão crítica da cultura. Ele ressalta que a Arte na educação possibilita uma interpretação do passado e do presente, que permite que se conheça a própria construção dentro e a partir da cultura em que cada sujeito se situa. Tal motivação engendra-se a partir da ideia de que não se pode pensar mais o Ensino de Artes Visuais como disciplina voltada apenas para o desenvolvimento de atividades e habilidades manuais, sejam elas pautadas pelo *espontaneísmo*, como para uma formação centrada apenas na formação de mão-de-obra.

A partir das proposições de Hernández, esboça-se uma concepção de Ensino de Artes Visuais que a centra naquilo que Kusch aponta como vivência que orienta a indagação. Uma vez que sugere um giro que descentraliza a proposta de uma educação estética voltada apenas para a percepção, mas que agora vai buscar uma interpretação, motivada pela compreensão crítica da realidade. O autor propõe como fundo desta concepção, a seguinte atitude:

> o que se persegue é o ensino do estabelecimento de conexões entre as produções culturais e a compreensão que cada pessoa, os diferentes grupos (culturais, sociais, etc) elaboram. Trata-se, em suma, de ir além de 'o quê' (são as coisas, as experiências, as versões) e começar-se a estabelecer os porquês dessas representações, o que as tornou possíveis, aquilo que mostram e o que excluem, os valores que consagram, etc (HERNÁNDEZ, 2010, p.49).

Esta capacitação não coincide apenas com um processo de instrumentalização do aluno, que operando a partir desta concepção de educação, irá dissecar imagens. A ideia de interpretação aqui proposta ultrapassa os limites da decodificação. Ela exige que se tenha uma determinada postura que mobiliza não só a capacidade de ler imagens, mas de desburocratizar o saber (KUSCH, 1976), compreendendo que imagens e artefatos culturais são constituídas de certas visões de mundo ou tentam constituir em nós determinadas visões de mundo.

Tais reflexões são corroboradas pela teoria kuschiana por estarem calcadas no respeito à subjetividade e à leitura do outro, uma vez que essa postura não mais traz consigo uma voz de autoridade acerca do que deve ser lido, inferido ou interpretado, como aponta Kusch (1976), pois esse paradigma, além de não reconhecer que todas as culturas são de fronteira e que a cultura se compreende em um âmbito de qualidades e não de quantidades, não reconhece que se tem da cultura uma visão própria de uma sociedade de consumo.

> En media de ese cuerpo cultural campean las sociedades integradas por los contribuyentes prósperos, que pagan sus impuestos y exigen a los ministerios una educación eficiente, pero occidentalizada, y que concluyen por burocratizar el saber y los programas de estudios con una nefasta influencia francesa de principio de siglo para fabricar doctores estereotipados y desarraigados (1976, p.67).

Isto cria duas vias para pensar a potência da *educação dos sentidos* e da Cultura Visual na educação: primeiro, ela solicita um posicionamento intercultural, em que se interprete e compreenda o pensamento do outro – da outra cultura, diferente da sua – a partir dos referenciais daquela cultura (KUSCH, 1976). Quer dizer, esta concepção invita a um giro no modo de olhar para o mundo, em que se pensa a cultura do outro apreendendo os padrões constitutivos da cultura do outro: "a arte na educação para a compreensão tem como finalidade evidenciar a trajetória percorrida pelos olhares em torno das representações visuais das diferentes culturas para confrontar criticamente os estudantes com ela" (HERNÁNDEZ, 2010, p.50). Assim, *o olhar não é partir das minhas lentes de criação da realidade, mas das lentes do outro.*

A leitura pré-estabelecida em contraponto com a proposta kuschiana

Migrando da historia da filosofia, do campo da ética e da política, para a filosofia da Educação, a liberdade, a libertação e a emancipação se tornam conceitos caros não somente para as áreas popularmente conhecidas como humanas. Com o caminhar da educação dos sentidos, tais demandas passam a fazer parte das disciplinas que mais trabalham com a estética e seu ensino. Segundo Mance (2000), a partir da época moderna, esses conceitos tornaram-se centrais nas filosofias que problematizaram as questões da cidadania, da autonomia, da razão moral, atentando para a liberdade a partir de aspectos políticos, de organização social, subjetivos e também culturais. Defende o autor recém referenciado que "a situação de negação dos direitos humanos e da democracia, a violência e a marginalização a que estavam submetidas as populações latino-americanas ensejou a reflexão sobre a temáticas de libertação" (p. 27).

Tais denúncias provocam a necessidade de repensar a condição de *oprimido*, a partir de suas pelejas e seus *devires*. Condição essa que os intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 1978, 1982) ajudam e ajudaram a dar significado, a confrontar os caminhos e problematizar os processos de libertação. Juntamente com tais demandas, nasce mais fortemente a busca por sentidos e função para o verbo filosofar na América Latina, nesta "terra que ainda ignora a si mesma" (GALEANO, 1990), enquanto um pensar organicamente vinculado a projetos de libertação.

A busca por esse pensamento, conforme Kusch (2000, p. 259), "no se debe sólo al deseo de exhumarlo científicamente, sino a la necesidad de rescatar un estilo de pensar que, según creo, se da en el fondo de América y mantiene cierta vigencia en las poblaciones criollas". Dentre diversas contribuições inéditas de Rodolfo Kusch, ponderando inclusive seu afastamento, (sobretudo, em virtude de sua notória originalidade) está a súplica por um outro modo de pensar *a* e *na* América.

> La categoría básica de nuestros buenos ciudadanos consiste en pensar

> que lo que no es ciudad, ni prócer, ni pulcritud no es más que un simple hedor susceptible de ser exterminado. Si el hedor de America es el niño lobo, el borracho de chicha, el indio rezador o el mendigo hediento, será cosa de internarlos, limpiar la calle e instalar baños públicos. La primera solución para los problemas de America apunta siempre a remediar la suciedad e implantar la pulcritud (KUSCH, 2000, p. 13).

Dessa forma, à luz das reflexões kuschianas, em se tratando de educação dos sentidos, como pode agir o professor que trabalha com Ensino de Artes Visuais para que consiga respeitar o espaço articulador indiscutível dos alunos enquanto pertencentes a uma classe e ao mesmo tempo buscar avançar, no cerne deste lugar privilegiado de subversão, no sentido de uma indicação política e coesa com as necessidades mais básicas e com os principais interesses dessas classes? Ainda que longa e complexa seja a questão exposta, ela é coadjuvante de uma das críticas mais urgentes ao modelo educacional emergente: a crítica do paradigma europeu acerca do imperialismo da racionalidade moderna. Paradigma esse que, segundo o filósofo argentino de descendência alemã, torna cada vez mais penoso o panorama cultural da América, uma vez que

> [...] por una parte se da la gran ciudad, requerida por un cosmopolitismo forzado, sostenido por una clase media evadida de la realidad, que campea entre empresarios y novedades importantes, y por el otro lado la pequena ciudad en la cual el resentimiento lleva a un folklorismo extremo. Son los dos polos entre los cuales se da presumiblemente una cultura americana, la cual por carecer de solidez, no logra integrar un cuerpo coherente (KUSCH, 1976, p.67).

É possível dizer que essa desobediência epistêmica de Kusch trabalha veemente contra a instrumentalização da razão pelo poder colonizador, em que os intelectuais e os artistas já não sabem como buscar sua própria voz em meio a tantas – e sem sentido – influências. Dessa forma, por meio da citada desobediência é que pode ser abordado o Ensino de Artes Visuais sob a perspectiva de Kusch, pela tentativa de subversão do domínio e do local privilegiado que ocupa os conceitos modernos e eurocentrados que estruturam a citada disciplina.

A leitura de Kusch também aponta como crítica a canônica e burguesa cultura que “crea museos, salas de concierto, o habla de eternidad y universalidad sencillamente” deixando ainda mais aparente que a educação dos sentidos cedeu seu lugar de criação para o consumo. “De ahí nuestra crisis cultural. Es que la burguesía pareciera sospechar que la cultura no es algo quieto”, deixando cada vez mais acalentado e obsoleto seu sentido revolucionário. Entretanto, para Kusch, “no hay paz en la cultura, [...] ni tampoco universalidad, como pretenden los que no entienden nada de arte” (1976, p.69).

Desse modo, dialogando com as concepções abordadas, é possível inferir que a tentativa de universalização compromete a partilha e a participação do sujeito pelas diferentes relações ordeiras de seu meio, abstendo-se assim o organismo dos movimentos de desestabilidade e estabilidade essenciais à vida e à produção cultural. Pois, quando esta participação ocorre dialogando as fases de perturbação, conflito e reestabilização, ela traz em si os germes de uma consumação estética, urgente para a constituição do “juego reflexivo [e de] la posibilidad de que algo transcienda” (KUSCH, 1978, p.109).

Em se tratando de educação dos sentidos das classes populares na América Latina, um dos mais notórios equívocos da instrumentalização consiste em se estruturar nos moldes de uma perspectiva bastante individualista, que pensa o Ensino de Artes Visuais enquanto interesse do educando em adequar-se ao seu meio social, adquirindo respostas úteis e habilidades manuais a serem aplicadas quando dos desafios a que são submetidos no ambiente, obtendo o conhecimento como técnica ou mero aparelho que lhe possibilitará deliberar mediante os impasses designados para si, pelas mais diferentes situações que haverá de enfrentar. Mais temerário ainda, e por isso merece ser observado, é o fato de que esta é uma concepção que parte do pressuposto de que a sociedade é naturalmente hostil ao sujeito e que esse terá de preparar-se, equipar-se com ferramentas, para defender-se, o que faz por meio da educação calcada na competência desenfreada. "Prefiere una cultura oficial y burocrática antes que iniciar la creación. Evidentemente la burguesía teme ver su propia miseria y la cultura revoluciona la máscara que se ha colocado"(KUSCH, 1976, p.72).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Logo, por trás do bonito e trivial papel de ser marxistas, estruturalistas, especialistas, "está siempre un último rincón donde nos preguntamos por lo que somos realmente, y donde no vamos a recibir ninguna respuesta" (1976, p.72). Esta é a sociedade da qual insiste em denunciar o filósofo argentino como um pobre espaço "que tratamos de cubrir inútilmente con la teología venida a menos, o con un marxismo de segunda mano, o con una antropología delirante" (KUSCH, 1976, p.72).

Uma proposta de Ensino de Artes Visuais calcada na teoria kuschiana busca "tomar en cuenta la circunstancia especial de estar aquí en América, pero, no como acontecimiento de vivir en un lugar geográfico" (1978, p.107) e sim enquanto vivência em um espaço que orienta a indagação. E não mais "considerar o popular como lo exterior, [que] ya señala una actitud de dominio y segregación" (1978, p.103). Do contrário, o Ensino de Artes Visuais permanecerá fazendo parte do mercado de troca, seja ela de conceitos ou não, que já toma conta do contexto educacional, no qual quem detém suas informações e características não tão relevantes pode exibir esse conjunto de dados como produtos a seu dispor e receber a estima que merece.

REFERÊNCIAS

GALEANO, Eduardo. **A descoberta da América** (que ainda não houve). Porto Alegre: Ed. da Universidade, UFRGS, 1990.

GRAMSCI, Antonio. **Obras escolhidas**. Tradução Manuel Cruz; revisão Nei da Rocha Cunha. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4a Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KUSCH, Rodolfo. **La Seducción de la barbarie:** análisis herético de un continente

mestizo. Buenos Aires: Editorial Raigal, 1953.
_____. **Geocultura del hombre americano**. Buenos Aires: Fernando Garcia Cambeiro, 1976.
_____. **Esbozo de una Antropologia Filosófica Americana.** Buenos Aires: Ediciones Castañeda, 1978.
_____. America Profunda. In. **Obras completas** – Tomo II. Córdoba: Editorial Fundación Ross, 2000..
MANCE, Euclides. A. **A Revolução das Redes:** A colaboração solidária como uma alternativa pós-capitalista à globalização atual. Editora Vozes., 2000.

RESPONSABILIDADES DO ARTISTA EDUCADOR NAS REAPROPRIAÇÕES DO CONSUMO-DESCARTE – EXPERIÊNCIAS NO PIBID-ARTES VISUAIS/UFPEL

SOUZA, Amanda Delgado Ribeiro de[1]
ZAMPERETTI, Maristani Polidori[2]

Resumo: O presente trabalho visa introduzir possíveis abordagens por parte de artistas educadores sobre a temática de consumo-descarte, partindo de um diagnóstico dos jovens alunos e da sociedade contemporânea que os cerca, visando renovar e ressignificar a relação dos envolvidos com os objetos de consumo-descarte. Para tal fim são indicados e avaliados comportamentos e proposições do neoconcretismo brasileiro e artistas multimídias que iniciaram seus trabalhos na década de 1960 no Brasil. O texto aponta resultados obtidos com as oficinas e reuniões do Pibid-Artes Visuais da Universidade de Pelotas, que tem sido um espaço de experimentação da temática de reutilização e ressignificação de objetos de consumo-descarte.

Palavras-chave: Artista educador; Consumo-descarte; Reapropriação

INTRODUÇÃO

Os estudos dos Parâmetros Curriculares Nacionais e Temas Transversais no âmbito do projeto Pibid – Artes Visuais/UFPel, iniciado em 2014, teve o objetivo de ambientar os universitários nos estudos iniciais de sua área de conhecimento. As temáticas transversais, em especial, promoveram questionamentos em torno das Artes Visuais e outros, que pudessem ser trabalhados com alunos do Ensino Fundamental, em especial, com as séries finais, as quais são atendidas pelo projeto de nossa área. Em meio às questões discutidas e apresentadas, uma temática recorrente foi a produção de lixo por parte da sociedade até o tempo presente, onde debateu-se principalmente os problemas relativos aos temas de Saúde, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo. Essa pesquisa é, portanto, o princípio de estudos e diagnósticos da sociedade em questão e proposições a partir das Artes Visuais, da apropriação de obras e trabalhos desenvolvidos por artistas, especialmente brasileiros, que possam contribuir para que alunos e educadores encontrem meios de se desvencilhar das amarras mercadológicas do consumo e posterior descarte desenfreado de produtos e simultaneamente seja rompido o distanciamento entre os alunos e o campo das Artes Visuais.

As considerações, muitas vezes em torno da Ecologia acabam por se distanciar de importantes agentes dessa questão: os indivíduos produtos de uma sociedade de consumo, os idealizadores desse consumismo e ainda aqueles que realizaram façanhas contrariando a lógica consumista. Esta lógica está incorporada em nosso ideário, fazendo com que nos esqueçamos da necessidade de olhar mais para si e para os outros, para a natureza e os resultados de nossas ações no mundo.

Bauman, sociólogo polonês, constrói um diagnóstico elaborado da sociedade contemporânea, ao que ele denomina vida de consumo. Tanto em Capitalismo

[1] Acadêmica do Curso de Artes Visuais – Licenciatura, UFPel. Bolsista do PIBID/UFPel. E-mail: dadsdelgado@hotmail.com

[2] Professora do Centro de Artes, Coordenadora do Projeto PIBID-Artes Visuais, Docente do PPGE/FaE/UFPel. E-mail: maristaniz@hotmail.com

Parasitário, como em seu livro Vida para Consumo, o autor trata da volatilidade dos seres sociais, onde os jovens, coletores de sensações e prazer estão desconectados, ou avessos à durabilidade dos produtos e das relações (2010; 2007). O descarte sequer é para estes uma preocupação, suas mentalidades objetivam o próximo bem, o prazer muitas vezes consiste na adesão e não no usufruto propriamente.

Desta forma, se os consumidores são os perpetuadores dessa lógica de consumo e descarte, é necessário compreender como e quais agentes a promoveram. Percorrendo possíveis idealizações de cartéis à promoção do *American Way of Life*, tal como a partir de uma análise pessoal de como se dá sua prática individual de consumo e descarte, pode-se compreender como o sujeito se porta frente à situação.

As escolas brasileiras preconizam coletividade, espirito de cidadania, e ainda a construção do futuro. No entanto a sociedade apontada por Bauman (2010; 2007), tal como toda a lógica cotidiana ocorre de forma avessa a isso. Tal fato é um empecilho para que se obtenha algum retorno dos alunos, já que se aborda algo oposto e externo a seus interesses e realidades. O desafio não é apenas abordar o consumo, ou o descarte, mas como elucidar a relevância dessa temática para a vida desses jovens.

Sem negar as crises de identidade, e de relações, o sociólogo francês Alain Touraine considera a individualidade contemporânea como positiva e libertadora. A partir desse estado de caos de identidade e de relações emerge o Sujeito para evitar as pressões que o forçam a ser coletivo, construtor do futuro, o que ele não é. E ele luta contra as forças dominantes que o impediriam de ser propriamente um indivíduo. Mas estes Sujeitos podem se organizar em conjuntos de indivíduos em prol da garantia de suas liberdades individuais (TOURAINE, 1992; 2005).

O historiador e erudito francês Michel de Certeau também afirma que a vida desses indivíduos é pautada no presente, e, portanto, no constante recomeçar. O que possibilita que se crie um paralelo com as propostas do designer industrial estadunidense Brooks Stevens (1911 –1995), como se pode ver e ouvir no Documentário Obsolescência Programada. Famoso por seus designs modernos defendia o estímulo de possuir “o novo”, independente da durabilidade do que se tinha em mãos, jogando essa escolha nas mãos dos consumidores que passaram a consumir por hábito. Defendendo, portanto, a criação de um consumidor perpetuamente insatisfeito (VIEIRA, 2015). Mas o estudo de Certeau traz um espaço de possibilidades a partir da relação entre indivíduo e objeto (bem adquirido). Isso porque, mesmo que o mercado vise controlar o consumo, a relação indivíduo-objeto é anônima, sendo um campo possível de criação de subjetividade e, portanto, possíveis micro-liberdades em relação ao sistema (CERTEAU, 1982).

É neste espaço anônimo que o artista educador pode se inserir. Em suas abordagens teóricas, práticas e reflexivas buscará primeiramente situar os alunos no contexto social que se encontram, tal qual resgatar as raízes históricas referentes a tais características. Com a finalidade de transformar a relação passiva, em ativa, quiçá, reativa e contestadora, trazendo a possibilidade de reconstrução dos vínculos com aquilo que é consumido, e, portanto, com o que seria descartado.

As proposições educativas de relativização do significado dos objetos podem surgir desde relações com o *ready-made* de Duchamp, à visão da estética *kitsch* e massificada enfrentada pela Pop Art, porém a valorização dos neoconcretistas brasileiros, em consonância com a arte japonesa *Gutai,* e a posterior, e atuante arte de Cildo Meireles e Artur Barrio trazem consigo a potencialidade de tornar os jovens

alunos próximos da arte, atuantes, reativos e expressivos de suas subjetividades.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

A partir de estudos e análises especialmente através da Sociologia da Educação, analisando o perfil comportamental da sociedade de consumo e da interação com os jovens nas escolas, tal como dos depoimentos de integrantes do Pibid de diversas localidades por meio de encontros como por exemplo, o IV Seminário Pibid-UFPEL (2015), é possível identificar o perfil dos ditos jovens aos alunos em salas de aula. Dados de desinteresse escolar e evasão no Brasil (24,3% em 2013, segundo o PNUD – Brasil – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) elucidam a gravidade de uma atuação escolar distante da realidade dos jovens, desse modo as proposições deverão constantemente integrar o conteúdo com a vida prática destes alunos. Não apenas abordando aquilo que eles reconhecem como necessidade, mas também apontando questões que por vezes lhes passam despercebidas, mas que afetam suas vidas, como por exemplo, a relação consumo-descarte e a visão de impotência perante situações sociais.

A partir do reconhecimento do perfil social dos educandos, e das problemáticas acerca da volatilidade e consumo, tal como considerando o distanciamento que ainda há nas escolas sobre a importância das Artes Visuais, o artista educador se torna responsável, não exclusivamente pelo ensino da arte em seus termos mais técnicos, mas também em trazê-la como parte integrante da vida destes jovens. A arte ao longo de sua história linear apresenta reações de oposição ou mesmo concordâncias com questões sociais e econômicas, e esta visão possibilita que os alunos se enxerguem como possíveis atuantes no tempo presente.

Essa responsabilidade se intensifica quando o tema em questão é a volatilidade por trás da lógica de descarte e consumo. Isso porque falamos de um educador, cuja função relativa ao tema é de senso comum, mas se trata de um artista educador, e o artista caminha ao lado da materialidade, da expressão do eu artístico, das angustias materiais e emocionais. A fala de Cildo Meireles, artista brasileiro multimídia, no documentário Cildo (2010), de Gustavo Moura ilustra a relação:

> [...] o perecível é uma condição metafisica superável pela aceitação da hipótese de que o universo é finito, já a descartabilidade é uma prática econômico-consumista fundada na ilusão da infinidade. Acho que essa é sim uma questão que merece a reflexão de todo artista porque ela incide sobre a natureza, o espírito e a aparência de seu produto. Perecibilidade é sabermos que vamos morrer, descartabilidade é suicidarmo-nos por causa disso. *Not to be or not to be* (MEIRELES, 2010).

A fala de Cildo é extremamente esclarecedora, e certeira no que diz respeito a responsabilização da descartabilidade, pois tem relação direta com a ilusão criada pelo mercado, especialmente quando tratamos da sociedade americana com um todo, e ignorar este fato é optar pelo fracasso como educador, artista e ser social.

É necessário, portanto, primeiramente promover questionamentos com os alunos através de atividades artísticas que instaurem dúvidas e conflitos sobre as materialidades envolvidas no consumo-descarte. Posteriormente, explicitar o funcionamento do mercado de consumo, situando os jovens em suas reais posições, tal como elevando seus potenciais de reação, o que poderá ocorrer a partir do questionamento daquilo que descartam e consomem com maior intensidade. As indagações derivadas destas mobilizações poderão conduzi-los para uma

autorreflexão de suas relações individuais e sobre a importância oferecida ao produto anterior e posteriormente à obtenção, até o instante do descarte. Desta forma, poderão desvendar as possiblidades de reconexão com seus “lixos”.

Após a conscientização, é necessário que eles tenham tanto um espaço de reflexão coletiva, quanto individual sobre o tema. Mas o artista educador não apenas trará o problema, e sim ilustrará através de reações artísticas, a existência dessa relação anônima com o objeto de consumo, tal como contribuirá para a descoberta da potencialidade que há nesses jovens em lidar com a arte e com amarras sociais que lhes forem impostas. Assim, atividades artísticas poderão ser desenvolvidas no início, durante ou após este processo de conscientização, pois a arte é uma potência instauradora de questionamentos.

Se apropriar do neoconcretismo brasileiro em associação com artistas da década de 1960, por exemplo, se torna um fértil espaço de experimentações entre estes alunos e os educadores artistas, assim como com a significação/ressignificação de objetos cotidianos. O neoconcretismo em sua reação contra a excessiva aproximação da arte concretista com o industrial traz consigo importantes aspectos, pois recupera as possibilidades criadoras dos artistas, instiga a liberdade de experimentação e aproximação das obras com o público. A versatilidade de obras que enfrentam a arte industrial ou mesmo, como no caso de Lygia Pape, que insere sua arte no mercado de consumo, quando desenha as embalagens da empresa de alimentos Piraquê. Entre seus diversos aspectos, estes permitem afirmar que os neoconcretistas elucidam de forma rica as infinitas e criativas ações que se pode ter tanto como artista, quanto como detentor de uma poética de vida própria, que não precisa necessariamente submeter-se de modo passivo a ideários externos que os influenciam interna e diariamente.

Além da poética artística e social neoconcreta brasileira (BRITO, 1999) que instigaria a potencialidade reativa dos alunos, a materialidade e as temáticas conversam diretamente com os objetos de consumo-descarte, isso porque aquilo que seria descartado poderia ser incorporado nas práticas artísticas e cotidianas dos alunos. No caso, por exemplo, de Cildo Meireles, desde cédulas de dinheiro (Sobre Inserções em Circuitos Ideológicos – Projeto Cédulas), à garrafas de Coca-cola (Projeto Coca-Cola, 1970) foram reapropriadas de forma política e artística.

As sensibilizações que transitam entre informação e autoconhecimento se entrelaçam com a conscientização de si e da questão de consumo-descarte como problema da sociedade que cerca os alunos. As práticas deverão relativizar e solucionar o tratamento com esses objetos de consumo-descarte, considerando a individualidade e coletividade. No entanto, levando em conta as restrições sobre coletividade afirmadas por Bauman (2010; 2007), e Touraine (1992; 2005) é necessário que sejam oferecidos caminhos para que esses alunos possam transitar voluntariamente até coletivos.

Estes coletivos seriam os possíveis prejudicados pelo desenfreado descarte, desde os próprios jovens em questão, aos moradores de regiões aonde lixos são descartados, ou mesmo aquelas que são vistas como isentas das consequências deste consumo-descarte desenfreado. Este transitar pode ocorrer a partir das proposições como as de Hélio Oiticica, por exemplo, ou Lygia Clark, assim como das obras de Artur Barrio que acontecem em diversas regiões, com o uso de elementos que poderiam ser meramente descartados, mas são utilizados para questionar algo, muitas vezes relativo aos próprios materiais e às pessoas afetadas por eles, como no caso exposto no documentário *Lixo Extraordinário* de Vic Muniz.

Todas as práticas deverão se utilizar, e propiciar aos alunos a identificação

destas micro-liberdades identificada por Certeau (1982). É como se educador encontrasse uma fresta ou um vácuo no pré-estabelecido, e conduzisse seus alunos a encontrá-los.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As proposições acima referidas encontram-se em fase de execução. O que se obteve de resultado até o momento pode ser divido em três setores: resultados nas oficinas de área (Pidid Artes Visuais), resultados nas oficinas interdisciplinares (Pibid nas escolas ligadas ao Projeto), e resultados individualmente notados.

Os grupos passaram a realizar experimentações artísticas, apropriando-se espontaneamente de objetos descartados durante o cotidiano, para a execução de suas respectivas oficinas. Colaboradores do Pibid na oficina de gravura, voluntariamente se reapropriaram de diversos objetos que muitas vezes são descartados, utilizando bandejas de isopor e tampas de garrafas como carimbos/matrizes de impressão. Além disso, temáticas sobre o aproveitamento dos alimentos foram oferecidas no projeto Mais Educação da escola EEEF Dr. José Brusque, cujo ministrante é participante da nossa equipe do Pibid. O uso de materiais orgânicos encontrados nas ruas da cidade, como cascas de árvores foram empregadas na confecção de máscaras durante a semana da Consciência Negra nas escolas de ensino fundamental atendidas pelo Pibid/UFPel.

Na Semana do Folclore 2015, organizada pelo grupo NUFOLK (Núcleo de Folclore da UFPel) o Pibid–Artes Visuais foi convidado a confeccionar um painel e estandartes (Figuras 1) em homenagem à Semana do Folclore, no qual se apropriou de retalhos e outros objetos de reutilização. Assim como, a partir de temáticas variáveis, a reunião conta com um espaço de exploração da materialidade das produções e a possibilidade de reutilização de materiais, desde garrafas PET, bandejas de isopor, até embalagens de iogurtes, caixas de papelão, latas metálicas e tampas. (Figura 2).

Figura 1 – Painel NUFOLK



Fonte: Maristani Zamperetti

Figura 2 – Experimentação de Materiais



Fonte: Maristani Zamperetti

Nas reuniões de área, ocorridas no Centro de Artes, no período de cafés e lanches, os estudantes se propõem a levar xícaras e copos individuais, em alguns casos confeccionados em cerâmica, produzidos pelos próprios acadêmicos, nos ateliês.

O transitar entre diferentes locais em busca de um entendimento de

coletividade já passou a ser empregado em oficinas sobre corporeidade na Escola Assis Brasil, cujo tema do projeto versa sobre Integração. Alunos e ministrantes percebem a eficiência em assimilar técnicas sinestésicas inspiradas em proposições e obras de Hélio Oiticica e Lygia Clark, afirmando que se sentiram mais integrados entre si e com o ambiente escolar.

Muitos foram os depoimentos de mudanças de hábitos e preocupações que emergiram em decorrência da temática do consumo versus descarte. Não há dúvidas da importância e força do tema devido seu caráter cotidiano e potencial subjetivo, sendo de suma importância levá-los às escolas.

Explorar as potencialidades artísticas e reativas dos alunos é instrumentalizá-los para lidar com o tema consumo-descarte. Responsabilizar-se no ato da compra, também pelo lixo que a mesma poderá gerar, e o surgimento de uma poética artistica e educacional, de viver a prática daquilo que se pretende ensinar, gerou uma satisfação de identificar-se como agente reativo perante os processos de manipulação mercadológicas, instigando a necessidade desse despertar e da libertação em nossos alunos. Permitindo-se pedagogicamente imergir no processo subjetivo dos alunos e de suas relações com seus objetos de consumo-descarte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário.** Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para Consumo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007**.**

TOURAINE, Alain. **A Crítica da Modernidade**. Lisboa, Piaget, 1992.

TOURAINE, Alain. **Um novo paradigma**: para compreender o mundo hoje. Lisboa, Piaget, 2005.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense, 1982.

MEIRELES, Cildo. Trecho do documentário Cildo. [ago. 2012]. Diretor: Gustavo Moura. Porto Alegre, 2010. 1 arquivo .mp3 (60 min.).

PASSANTES REDE ZERO. Acesso em 28 jun. de 2015**.** Online. Disponível em: http://passantes.redezero.org/reportagens/cildo/inserc.htm

ITAÚ CULTURAL. **Projeto Hélio Oiticica**. Acesso em 5 de jul. de 2015. Online. Disponível em: http://www.itaucultural.org.br/programaho/

BRITO, Ronaldo. Neoconcretismo: vértice e ruptura do projeto construtivo brasileiro. 2. ed. São Paulo: Cosac & Naify, 1999. 110 p. il., p.b. color. (Espaço da arte brasileira)

LIGHT Bulb Conspiracy, The. Direção: Cosima Dannoritzer. Steve Michelson. Produção: Joan Úbeda. Noruega 2010. 75min. Som, Cor.

VIEIRA, Allan Sarmento. **Gestão Ambiental: Uma Visão Multidisciplinar**. Clube de Autores, 2015.

EXTRAORDINÁRIO Lixo. Direção: Lucy Walker. Produção: Almega Projects e O2 Filmes. Brasil/Reino Unido, 2011. 99 minutos. Dolby digital, cor.

TIC NO ENSINO DE ARTES VISUAIS – UM ESTUDO NAS ESCOLAS DE PELOTAS, RS (2012-2014)

ROSSI, Flávia Demke[1]
ZAMPERETTI, Maristani Polidori[2]

Resumo:
A presença das novas tecnologias no ambiente escolar, especificamente no ensino de Artes Visuais do município de Pelotas, RS, é um dos diversos temas estudados em uma pesquisa qualitativa, que está sendo realizada por meio da análise de entrevistas com professores de Arte do mesmo município. Este artigo visa levantar questões referentes a inserção das novas tecnologias na sociedade atual, no ambiente escolar e no Ensino de Artes Visuais da nossa cidade. A pesquisa mostra que é crescente o uso das novas tecnologias na disciplina de Artes Visuais, apesar de haver dificuldades de ordem material e subjetiva, como a adequação do papel do professor perante o uso da tecnologia, sua metodologia de ensino e a falta de condições físicas para funcionamento e utilização destes equipamentos.

Palavras-chave: Ensino de Artes Visuais, Tecnologia, TIC

INTRODUÇÃO

As transformações decorrentes da inserção e uso das TIC no ambiente escolar são objetos de estudo de vários teóricos e educadores contemporâneos. Estes estudos se justificam na medida em que a escola é uma instituição onde as mudanças sociais se tornam evidentes, concretizando-se na forma de conteúdos, metodologias e ações docentes e discentes. Se a escola é formada principalmente de indivíduos, os quais se relacionam entre si, permeados pelo meio onde vivem, é preciso pensar a educação de modo condizente com a realidade encontrada fora dos muros da escola, na vida cotidiana, na vida em sociedade.

É na vida cotidiana dos que a tecnologia está cada vez mais presente, intensificando nossos fazeres diários e promovendo interação, minimizando distâncias e possibilitando acesso à diversos contextos e modos de sonhar, criar e viver nossos presentes.

A presença das novas tecnologias no ensino de Artes Visuais de Pelotas - RS, é tema de estudo desta pesquisa, que está sendo realizada por meio da análise de entrevistas com professores de Arte do mesmo município, realizada nos anos de 2012, 2013 e 2014. Esta pesquisa faz parte do Projeto de Pesquisa denominado de "Pesquisa e Ensino na Formação de Professores em Artes Visuais – relações com a reflexão e a experiência", desenvolvido no Centro de Artes, da Universidade Federal de Pelotas – UFPel, por um grupo de professores e estudantes vinculados a instituição.

Como um dos desdobramentos desta pesquisa, este artigo traz por objetivo levantar algumas questões referentes à tecnologia e as novas tecnologias na

[1] Acadêmica do Curso Artes Visuais – Licenciatura (Centro de Artes/UFPel), Bolsista do PIBIC – CNPQ/UFPel. E-mail: flavia.demkerossi@gmail.com
[2] Professora do Centro de Artes/UFPel, Doutora em Educação, docente do PPGE/FaE/UFPel. E-mail: maristaniz@hotmail.com

sociedade atual, enfocando o uso destas no ambiente educacional e no ensino de Artes Visuais no munícipio de Pelotas – RS, local onde foram realizadas as entrevistas com professores atuantes no Ensino de Arte, em escolas públicas e privadas. As informações contidas nas entrevistas constituem como uma fonte para avaliar a situação atual do uso das tecnologias na Educação.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

A inserção das novas tecnologias da informação e comunicação no cotidiano de trabalho, estudo e lazer das pessoas está ocorrendo de forma rápida, abrangente e a nível global. Este fenômeno tem provocado grandes alterações na sociedade. Porém, as mudanças tecnológicas não são novidades do nosso tempo. Elas têm acompanhado o homem há milênios. A tecnologia surgiu com a necessidade humana de adaptação ao meio exterior para garantir a sobrevivência da espécie, tornando-se um "conhecimento materializado ou extensão do corpo" (LEOTE, 2006, p. 1), acompanhando e possibilitando ao homem o desenvolvimento de suas atividades cotidianas desde o princípio da história.

Desta forma, o ser humano se utiliza da tecnologia para suprir suas necessidades de produção e inovação, buscando adequá-los a seus propósitos, num processo contínuo de mudanças. Essa constante busca por inovação e melhoria, fez com que muitas tecnologias se tornassem obsoletas, provocando assim uma série de sucessões tecnológicas que visaram atender as concepções e as aspirações de cada época.

Na contemporaneidade, o fenômeno da globalização facilitou a inserção das novas tecnologias a nível mundial. Esta tem ocasionado a substituição de equipamentos de uso e a introdução da linguagem computacional no ambiente de trabalho e cotidiano de forma geral. O resultado é que os trabalhadores de vários segmentos precisaram (e ainda precisam) estar abertos aos novos e constantes aprendizados com relação aos meios tecnológicos.

Este é o caso dos profissionais do Ensino de Arte. Eles também perceberam as mudanças no sistema de ensino, ocasionado pelo advento das TIC. Pode-se dizer que os professores que têm mais de quinze anos de docência, vivenciaram a crescente presença das TIC no espaço escolar – e na própria sociedade – substituindo equipamentos de uso cotidiano como mimeógrafos, máquinas de escrever, retroprojetores, *fax*, disquetes, fitas de vídeo e fitas cassete por computadores com acesso à internet, CDs, DVDs, *pendrives*, *datashows*, máquinas copiadoras, câmeras digitais, televisores de alta definição, entre outras tecnologias.

Existe na atualidade um consenso quanto à importância das TIC nas instituições escolares, porém, sua utilização é alvo de discussões e polêmicas. Assim, podemos dizer que a educação está passando por mudanças estruturais e funcionais frente às novas tecnologias (ROCHA, 2011). O que ocorre muitas vezes, é que a inserção das TIC no ambiente escolar é vista como um meio de solucionar alguns problemas do sistema educacional diante das necessárias reconfigurações sociais (BARRETO, 2004), expectativa esta, que dificilmente irá se concretizar.

Muitos professores, seguindo a perspectiva de mudança tecnológica, buscam aprender a utilização das novas tecnologias através de cursos de formação continuada ou, pela instrução autodidata. À medida que o professor passa a reconhecer os novos meios tecnológicos como instrumentos úteis para o desenvolvimento de suas aulas, a incorporação das TIC passa a conviver com o uso do giz, da lousa e do livro didático.

Mudar as práticas pedagógicas com o intuito de aumentar a qualidade do ensino e diminuir a distância do que se pratica em relação às novas tecnologias dentro e fora da sala de aula, é a busca de muitos professores contemporâneos. Estas estratégias de adequação aos novos tempos estão gerando muitas inquietações nos profissionais da educação, como uma preocupação em qualificar-se, dominando métodos e saberes, adequando-se às novas demandas sociais.

Compete ao professor perceber essas mudanças na produção de conhecimento na atualidade. A sua função de transmissor do saber passa a ganhar os contornos do diálogo com as informações e os conhecimentos de mundo trazidos pelos alunos em sala de aula. O professor "[...] sai do centro da relação e passa a orientar seu aluno em sua busca, numa nova relação de ensino-aprendizagem" (FISS e AQUINO, 2013, p. 203).

Por meio dessas possibilidades de ensino, o uso das novas tecnologias poderá resultar em uma maior aproximação do saber curricular com o cotidiano dos estudantes. Pois é

> [...] na ação do professor na sala de aula e no uso que ele faz dos suportes tecnológicos que se encontram à sua disposição, [que são] definidas as relações entre o conhecimento a ser ensinado, o poder do professor e a forma de exploração das tecnologias disponíveis para garantir melhor aprendizagem para os alunos (KENSKI, 2007, p. 19).

As novas tecnologias são uma realidade presente no cotidiano, assim, é difícil negar a sua importância ou a necessária utilização consciente. Os recursos tecnológicos têm muitos potenciais a serem explorados em benefício do aprendizado dos estudantes. Além disso, as TIC contribuem para a atualização do professor quanto às novas informações e descobertas que envolvem seu campo de conhecimento. Na contemporaneidade, o professor se torna um aprendiz constante, diante da multiplicidade de possibilidades de conhecimento que os novos meios têm a lhe oferecer.

Ao refletirmos a respeito das relações entre a Arte e a Tecnologia, possivelmente chegaremos à conclusão de que o início desta relação se encontra na pré-história, onde os hominídeos inventavam instrumentos e técnicas para produzir o que nós hoje consideramos como Arte Pré-Histórica: as inscrições e desenhos nas paredes das cavernas, a produção de esculturas por meio do entalhe, a produção de cerâmica, etc. Desde então, não é possível separar a produção de Arte com a tecnologia que lhe é contemporânea naquele determinado momento histórico.

Com o surgimento das TIC nas últimas décadas, não foi diferente. A arte tem se apropriado dos meios tecnológicos e midiáticos a fim de explorar os limites da criação, propondo novas linguagens e meios de expressão. Um exemplo atual é a arte digital, que tem ganhado cada vez mais espaço.

> [A] arte computacional e interativa, decorrente da proliferação dos computadores, explora a riqueza poética proporcionada por este instrumento, numa sociedade que a cada dia encontra-se mais e mais mediada pelas mídias eletrônicas, torna-se premente que o artista delas se aproprie para, através delas, comunicar-se e exprimir-se (FRAGA, 2001 apud CORRÊA; MATTÉ, 2005, p. 205).

As relações entre a Arte e as novas tecnologias estão cada vez mais estreitas, visto que proporcionam mudanças mútuas. Ou seja, as tecnologias digitais têm sido adaptadas para o uso em Arte, da mesma forma em que existem artistas que se apoiam nas mais recentes inovações tecnológicas para a produção de suas obras, incentivando o avanço da tecnologia. Se a relação entre Arte e tecnologia vai bem,

como está a relação entre o ensino de Arte e a novas tecnologias? Será que há nas escolas recursos necessários para o ensino? Será que o professor se encontra preparado para usar as tecnologias disponíveis com seus alunos? Pois bem, a pesquisa desenvolvida com os professores de arte nas escolas do município de Pelotas, durante os anos de 2012, 2013 e 2014, apontou-nos alguns caminhos para discutirmos a atual situação da inserção tecnológica nas aulas de Artes.

Uma das primeiras observações realizadas com esta pesquisa, foi verificar que a existência de laboratórios de informática nas escolas é uma realidade para a maioria, sejam elas escolas públicas ou privadas. A utilização do laboratório de informática representa um ótimo recurso didático-pedagógico para o professor. Basta que este saiba a melhor maneira de explorar o uso do computador e da internet como meios de contribuição para a produção de conhecimento. O bom uso deste recurso também depende da disponibilidade de acesso para os professores e os alunos.

A pesquisa realizada por meio de entrevistas, com uma amostra de quinze professores de Artes Visuais do município de Pelotas, no ano de 2012, nos mostrou alguns dados quanto ao uso da tecnologia nas escolas pelotenses. Dos quinze professores entrevistados, onze utilizavam as novas tecnologias de modo complementar ao fazer tradicional e sete mencionaram possuir laboratórios de informática em suas respectivas escolas. Destes, dois professores relataram dificuldades quanto ao uso do laboratório, devido a problemas técnicos. Isso nos mostra que a inserção das novas tecnologias no ambiente escolar, enfrentava no ano, problemas de ordem material/físico, constituindo-se num fator inibitório ou mesmo, impeditório à ação docente, visto que o professor depende diretamente dos recursos que dispõe para poder desenvolver suas aulas com boa qualidade.

A maioria dos professores entrevistados no ano de 2012 já haviam introduzido as TIC no ensino de Arte. No relato de muitos deles, percebe-se que estes se encontravam no processo de adequação do uso destas às atividades e conteúdos curriculares. Dos quinze entrevistados, onze usavam as novas tecnologias nas aulas de Artes Visuais como forma complementar ao fazer tradicional e para possibilitar o acesso à informação a assuntos relacionados à Arte.

A seguir um depoimento de uma professora de Artes Visuais da rede municipal de ensino do município de Pelotas - RS, mostrando de que maneira faz o uso da tecnologia em suas aulas:

> Nossa aula tem laboratório de informática. Os alunos fazem slides de pintores, resumos, olham obras na internet, desenham com propostas programadas no *paint* e também às vezes releitura através do computador. Também dispomos de uma sala com TV e DVD, onde podem olhar filmes e após, preencher fichas sobre o mesmo, ou desenhar outras coisas com DVD no *pause* (Professora 1).

A introdução das novas tecnologias no ensino de artes visuais trouxe consigo muitos recursos visuais e auditivos. Através do computador com acesso à internet, os alunos têm a oportunidade de conhecer de forma virtual inúmeras obras de arte do passado e de arte contemporânea, por meio de fotografias, vídeos e visitas virtuais em museus e espaços de arte. No depoimento desta professora, no ano de 2012, ela nos conta como faz o uso da tecnologia em sala de aula: “Uso informática, cinema, rádio, *datashow*, música, fotografia, vídeos temáticos, etc. Sempre que posso permito esse tipo de coisa em aula. É apenas necessário saber usar isso a seu favor” (Professora 2).

Deste modo, a tecnologia possibilita que os estudantes vivenciem o mínimo

de experiência com a arte produzida, possibilitando a fruição estética e o conhecimento de diversas culturas e contextos históricos. Este conhecimento contextualizado com o passado e com o presente vai ao encontro com a "Proposta Triangular para o Ensino da Arte" sistematizada pela teórica Ana Mae Barbosa, que consiste em: ler obras de arte, fazer arte e contextualizar (RIZZI, 2011).

Como mencionado anteriormente, o fazer artístico também pode ser experienciado através do computador. "A tecnologia digital propicia novas formas de pensar e fazer arte" (PIMENTEL, 2011, p. 769). Para as aulas de arte, cabe explorar programas de desenho digital, pintura digital, modelagem tridimensional, edição de imagens, entre outros. Embora o uso destes programas esteja relacionado à disponibilidade de instalação e manutenção dos softwares, ao conhecimento do professor quanto as suas linguagens e os propósitos das atividades, tona-se importante que os alunos explorem diversas ferramentas para a criação artística no meio digital.

A produção artística no meio digital possui uma grande representatividade na Arte Contemporânea. Por isso, é muito interessante que os alunos conheçam esse tipo de arte e também explorem seus meios, de modo a sentirem-se instigados a produção de conhecimentos. Poissant (2003), a invenção das tecnologias na arte "[...] permite experimentar outros modos de produzir, passando a partir de agora pela interatividade, por processos, obras efêmeras, imateriais e híbridas pela possibilidade aberta pelo ciberespaço, a telepresença e a realidade virtual etc" (POISSANT, 2003, p. 121).

Os estudantes de hoje sentem-se especialmente atraídos pelas novas tecnologias e seus recursos digitais. Durante a pesquisa do ano de 2012, vários professores afirmaram que utilizam programas de informática para a produção e edição de imagens. Segundo uma professora de uma escola estadual do município de Pelotas, "os alunos de hoje querem fazer arte no computador" (Professora 2). Mas sua opinião é um tanto contraditória a esta vontade. Para ela, os alunos deveriam inicialmente experimentar o desenho no papel, para depois, utilizar os meios digitais de criação de imagens. "Não podem só ficar trocando cores e criando coisas nos editores de imagem. Eles têm que se soltarem diante do desenho à mão livre" (Professora 2). Esta opinião certamente é a de muitos professores de Artes Visuais. Embora os recursos tecnológicos apresentem-se como maravilhas aos olhos juvenis, é muito provável que os professores não se sentiam totalmente à vontade para substituir a supremacia do fazer manual no campo da arte pelas inovações midiáticas.

Já no ano de 2013 foram treze professores entrevistados. Em uma avaliação geral, percebe-se que os professores se encontram mais familiarizados com o uso da tecnologia para a aula de Artes, como pode-se notar no depoimento desta professora:

> Utilizo os equipamentos de multimídia: projetores, notebook, netbook, tablet, acesso à internet através de buscas a sites de arte, visitas virtuais a museus, sites de relacionamento, câmeras digitais. Essas tecnologias permitem uma aula mais dinâmica e participativa, além de orientar o uso dessas mídias para a construção do conhecimento e produções visuais dos alunos (Professora 3).

Porém este processo de adaptação e uso das tecnologias ainda encontra algumas dificuldades, quando se trata das escolas da rede pública de ensino. Um contraste a esta realidade, observa-se nos depoimentos dos professores de escolas da rede particular de ensino, onde aparentemente há maior quantia e melhores

recursos tecnológicos disponíveis, como exemplifica o depoimento a seguir:

> Utilizo a lousa digital, um recurso maravilhoso que a escola possui para apresentação de trabalhos, pesquisas, filmes... Máquina fotográfica para explorar detalhes de ambientes e prédios históricos da cidade de Pelotas e sala de cinema (Professora 4).

É importante observar que o não uso dos novos recursos tecnológicos pelos professores da rede pública não se relaciona com a ausência dos novos recursos tecnológicos inseridos nas escolas. As TIC já estão presentes no ensino público, mas o acesso aos recursos tecnológicos ainda é deficitário. Destes treze professores entrevistados, cinco afirmaram que a disponibilidade ao acesso frequente as novas tecnologias na sala de aula se configura como um fator problemático devido à quantia insuficiente de equipamentos tecnológicos para atender a demanda de todos os professores de uma escola. Portanto, se o professor quiser ter esse recurso disponível, é necessário agendamento com certa antecedência. Este fato, de certo ponto prejudica a dinâmica das aulas e se configura como um empecilho para o uso dos recursos tecnológicos.

Em virtude da carência quanto ao acesso à tecnologia nas escolas, muitos professores optam – ou melhor, não têm muita escolha – por utilizar como recursos para o ensino da arte, imagens impressas de obras de arte e/ou livros de arte, além de outros objetos a critério do professor. O uso destes materiais, por vezes provêm de recursos financeiros do próprio professor, o que também pode se configurar um desafio à atuação docente.

Ainda há professores que defendem o uso de materiais físicos por perceberem a necessidade do toque para que os alunos “apreendam” o objeto estudado, como a Professora 2. Esta mesma profissional foi entrevistada no ano seguinte: 2014. Novamente questionada quanto ao uso da tecnologia no ensino das Artes Visuais, ela afirma que o uso da tecnologia é algo distante da realidade de seus alunos e das necessidades sensoriais dos mesmos. Talvez esta resposta venha ao encontro de uma necessidade/crença da professora: de que somente através da interação dos cinco sentidos com objetos materializados é que o conhecimento da Arte pudesse ser significado.

Longe de questionar as razões do professor na sua didática/metodologia em sala de aula, a pergunta que fica é: De fato, o uso da tecnologia nos distancia do mundo sensível? Fica aqui uma questão para refletir.

Do ano de 2012 ao ano de 2013, embora seja equivalente a quantidade de professores que afirmem fazer o uso da tecnologia, pode-se notar um certo avanço e diversificação nos recursos tecnológicos. Enquanto em 2012, era comum os professores citarem o uso de CD’s, DVD’s, televisão, *Datashow*, computador, retroprojetor, entre outros, no ano de 2013 os recursos ampliaram-se. Se em 2012, apenas um professor cita o uso do celular como ferramenta para aulas de fotografia, de cinema e/ou pesquisas instantâneas em sala de aula, no ano de 2013, o número sobe para dois professores e em 2014, três professores. Ou seja, gradativamente os professores estão descobrindo novos usos para as tecnologias que já fazem parte do cotidiano, inserindo-as na sala de aula. O depoimento a seguir, exemplifica um pouco como os professores no geral têm feito para se utilizarem da tecnologia:

> [...] tento usar o máximo de recursos possíveis e disponíveis na escola. Também está aberto para que eles utilizem programas de computador, tanto para fazer uma composição [artística], pesquisa e trabalhar com a imagem. [Faz-se o uso de] *datashow*, TV e outros. Podem utilizar o material deles, como os seus computadores e celulares (professora 5).

À medida que os recursos tecnológicos estão se popularizando, como o uso do *Tablet* e da máquina fotográfica, estes também servem de recursos às aulas de arte. Nos anos de 2013 e 2014, de fato percebe-se uma maior introdução destas tecnologias através da fala dos professores. Além destas, os professores estão fazendo o uso do computador e da internet para visitas virtuais a museus de arte e para sites de relacionamento, onde as turmas de estudantes juntamente com o professor, se utilizam de um grupo virtual para troca de informações e apoio ao conteúdo dado em aula. Como no depoimento desta professora:

> Sim [uso as novas tecnologias], Internet, *tablet*, *Facebook*... Sempre que passo o conteúdo estipulado no currículo, exemplifico com imagens, mostro estas imagens no tablete e envio-as pelo Face para serem estudadas, analisadas, em uma página criada para cada turma.... Onde cada um pode esclarecer suas dúvidas. Havendo alguma dúvida, na hora se baixa imagens [e] procura-se alguma coisa que possa esclarecer melhor o conteúdo, através da internet. (Professora 6)

Outros novos recursos citados nas entrevistas de 2013 e 2014 foi o uso da lousa digital, de ambientes virtuais de aprendizagem e do *tablet* individual a cada estudante. Porém estes recursos não são ainda acessíveis nas escolas públicas e sim nas da rede particular de ensino.

De fato, na fala dos professores nota-se que esta diferença entre os recursos disponíveis nas escolas públicas e particulares é um fator que faz com que o professor de escola pública se sinta em desvantagem.

No ano de 2014, quatorze foram os professores de arte entrevistados. Destes quatorze, onze afirmaram que utilizam as novas tecnologias nas aulas de arte. O que representa um resultado muito positivo em relação aos anos anteriores. Na opinião de alguns professores, a tecnologia na aula de arte é vista até como uma necessidade:

> Uso [a tecnologia], não tem como não usar...Uma escola com Datashow é fundamental. [Se] vai trabalhar com a imagem, leva a imagem. Eu trabalho com cinema, fazer cinema com a própria câmera do celular. Eu já tive um vídeo que eu me inscrevi num anal daqui de Pelotas [e] ganhei esse projeto. [O] vídeo era feito pelo noturno da escola.... Então é um meio de trabalhar com a mídia [...]. Quando tem acesso à internet é melhor ainda. (Professora 7)

Pode-se dizer que o uso da tecnologia para as aulas de arte ainda encontra alguns desafios, mas que estes estão sendo gradativamente solucionados. Os professores estão cada vez mais percebendo como podem utilizar-se das tecnologias disponíveis a seu benefício, ou melhor, a favor de suas propostas didático-metodológicas em sala de aula. Deste modo, o estigma negativo do uso da tecnologia em detrimento do fazer manual tem diminuído também. Porém percebe-se que há uma corrente de pensamento partilhada pelos docentes que valoriza a materialidade dos objetos e os estímulos sensíveis provocados por estes, os quais não encontraram no uso das TIC uma adequação aos seus ideais. Mas o que se percebe através da análise destes três anos em que foram feitas as entrevistas, é que a grande maioria dos professores já aderiram ao uso das novas tecnologias. Fato que não se relaciona com o abandono ao fazer artístico manual, pois este ainda permanece. As novas tecnologias vêm para as escolas de modo a complementar a metodologia e os recursos didáticos disponíveis ao professor, mostrando-lhe novos suportes tanto para o ensino da Arte quanto para o fazer artístico de seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso das novas tecnologias da informação e comunicação constitui-se uma realidade para nossa sociedade. Elas tornaram-se importantes e até mesmo indispensáveis em praticamente todos os âmbitos sociais. Alteraram de forma determinante os recursos e os meios para a comunicação e acesso à informação. Os espaços educativos não ficaram de fora das mudanças. A tecnologia adentrou (e tem adentrado) o espaço escolar de modo a "modernizá-lo", ou melhor, torná-lo contemporâneo aos avanços tecnológicos que foram sentidos pela sociedade, na qual ambas, sociedade e educação, tiveram que se adaptar neste processo de inserção das novas tecnologias.

Quanto ao ensino de Artes Visuais, a tecnologia só veio a contribuir para o processo de ensino e aprendizagem. Os vários recursos tecnológicos usados têm por objetivo uma melhor qualidade e desenvolvimento das aulas de arte, a fim de atrair as crianças e jovens para a produção de conhecimentos mediada pela tecnologia e que são provenientes tanto de pesquisas feitas na grande rede, quanto no fazer artístico utilizando-se das tecnologias computacionais. Ainda que esta situação seja presente, observou-se que os professores preservam as práticas acadêmicas de fazer arte na escola, evitando uma experimentação maior, e indo de encontro às aspirações juvenis, que clamam por novidades e novas formas de criação. Porém, a inserção destas tecnologias nas escolas não garante o seu uso, o qual depende da formação continuada do professor, de seu interesse pessoal em levar os conhecimentos tecnológicos aos alunos, das condições físicas e materiais para sua instalação, e da adesão dos alunos aos processos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Raquel Goulart. **Tecnologia e Educação: Trabalho e Formação Docente.** Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1181-1201, Set./Dez. 2004.

CORRÊA, Ayrton Dutra; MATTÉ, Simone Witt. A contemporaneidade da docência em Artes Visuais e as novas tecnologias. In: OLIVEIRA, Marilda; HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). **A formação do professor e o Ensino das Artes Visuais.** Santa Maria, Ed. UFSM, 2005.

FISS, Dóris Maria Luzzardi; AQUINO Israel da Silva. **Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), Autoria Colaborativa e Produção de Conhecimento no Ensino Superior**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.21, n.2, p.199-226, jul./dez. 2013.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

LEOTE, Rosangella. **Interfaces na relação Arte e Tecnologia**. In Oliveira et al (Orgs). Território das artes. São Paulo: Ed. EDUC, 2006.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. **Novas Territorialidades e Identidades Culturais: O Ensino de Arte e as Tecnologias Contemporâneas.** In: Anais do Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Rio de Janeiro: ANPAP, 2011.

POISSANT, Louise. Ser e fazer sobre a tela. In: DOMINGUES, Diana (Org.) **Arte e vida no século XXI:** tecnologia, ciência e criatividade. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 115-123.

RIZZI, Maria Cristina de Souza; **Caminhos metodológicos.** In: BARBOSA, Ana Mae (Org.) Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 2011. Capítulo 5, p. 63-70.

ROCHA, Termisia Luiza. **Percepção do professor acerca do uso das mídias e da tecnologia na prática pedagógica**. Cadernos da FUCAMP, v.10, n.13, p.1-10/2011.

UM OLHAR SOBRE A VIAGEM AO "REINO MARAVILHOSO": A EXPERIÊNCIA SENSÍVEL E A MOBILIDADE ACADÊMICA NA FORMAÇÃO EM ARTE

ROSSI, Flávia Demke[1]
CHAVES, Larissa Patron [2]

Resumo: O presente texto provém de uma pesquisa monográfica em andamento que está sendo desenvolvida no Curso de Artes Visuais – Licenciatura da UFPel. A pesquisa se originou de um intercâmbio realizado em Bragança - Portugal no ano de 2014/2015, onde a autora vivenciou uma série de acontecimentos entendidos como experiências sensíveis, no contato com a cultura local (arte, artesanato, música, dança, tradições festivas, história, literatura...) e com o povo português da região de Trás-os-Montes. Deste modo, busca-se compreender quais os efeitos e implicações da experiência sensível como fator motivador para a formação superior do licenciado em Arte, por entender como importante a discussão sobre a formação docente relacionada a aspectos cotidianos, artísticos e culturais.

Palavras-chave: experiência sensível; formação docente; mobilidade acadêmica;

INTRODUÇÃO

Viajar. Descobrir outros mundos. Descortinar a janela da alma para estar atento e aberto a novas experiências. Ver! Com as imagens que adentram nosso olhar: sentir! Sentir como se a felicidade lhe pertencesse naquele instante de descoberta. Sentir-se o dono da própria liberdade. Extasiar-se. Sentir dificuldade em acreditar no que se está vivendo. Encontrar-se: consigo, com a paisagem, com as pessoas, com o lugar. Viver! E enquanto vive-se, pensar que no futuro se lembrará com saudade daqueles instantes vividos, que num piscar de olhos, já se tornaram passado. De fato, lembra-se. A lembrança desperta saudade e com ela a alegria e a gratidão pelo que se viveu em Trá-os-Montes: o "Reino Maravilhoso"!

Como graduanda do Curso de Artes Visuais – Licenciatura, pude viver durante o período do segundo semestre de 2014, uma experiência transformadora, a qual vejo grande relevância para a minha formação pessoal/profissional: uma mobilidade acadêmica no exterior. Ela foi realizada no Instituto Politécnico de Bragança, em Bragança – Portugal, por meio de um acordo entre a Universidade Federal de Pelotas e a referida instituição portuguesa.

Através do deslocamento para outro lugar, para um país além do Oceano Atlântico, pude imigrar temporariamente em um espaço localizado no "cimo de Portugal, como os ninhos ficam no cimo das árvores", nas palavras de um

[1] Acadêmica do Curso Artes Visuais – Licenciatura (Centro de Artes/UFPel), Bolsista do PIBIC – CNPQ/UFPel. E-mail: flavia.demkerossi@gmail.com

[2] Larissa Patron Chaves. Doutora em História - Universidade do Vale do Rio dos Sinos e Universidade do Porto. Professora adjunta do Centro de Artes/ UFpel. Orientadora da pesquisa monográfica apresentada por este artigo. E-mail: larissapatron@gmail.com

importante escritor português da região onde estive: Miguel Torga. Trata-se da região de Trás-os-Montes, a qual se encontra no nordeste de Portugal. Como o próprio nome sugere, é uma região montanhosa e por ter esta característica, em tempos passados o transito e o acesso a ela era muito difícil. Devido a este isolamento geográfico, desenvolveu-se lá aspectos culturais muito específicos e singulares, bem como uma característica própria e subjetiva do povo transmontano (de Trás-os-Montes) de ser. Estes aspectos pude conhecer vivendo na cidade de Bragança, visitando cidades vizinhas e aldeias da zona rural.

O impacto sentido ao conhecer a música, a dança, a arte, o artesanato, as festividades, as vestimentas típicas, as tradições, a culinária, a literatura e principalmente o povo transmontano, que para mim se mostrou muito acolhedor, causaram em mim transformações no modo de ver e pensar a cultura, o cotidiano, as relações sociais e a própria educação. Foram experiências sentidas, sensíveis e transformadoras que impulsionaram a mim, estudante de Arte e futura professora, a escrever o meu trabalho de monografia sobre os aspectos mais significativos que vivi durante os cinco meses de intercâmbio.

O escritor transmontano Miguel Torga chamava carinhosamente a região de “Reino Maravilhoso” tamanho o seu orgulho de ser filho de Trás-os-Montes. Em um trecho de suas crônicas ele afirma: “Ora, o que pretendo mostrar, meu [reino] e de todos os que queiram merecê-lo, não só existe, como é dos mais belos que se possam imaginar” (Miguel Torga,1941). Pois bem, minha pesquisa monográfica é também uma forma de querer merecer este reino.

O presente artigo tem a função de apresentar um pouco sobre este trabalho que se delineia ao investigar a formação discente em Artes Visuais – Licenciatura, a partir da experiência com a mobilidade acadêmica. A qual, para mim já faz parte da minha formação profissional/humana. Para tanto, o tema de minha pesquisa se configura como: a reflexão sobre a mobilidade acadêmica a partir da experiência sensível como contribuição para a formação artística de um futuro professor de Arte. Para tanto, a problemática principal da pesquisa refere-se as implicações da experiência sensível como fator motivador para a formação docente em Arte. Esta carrega consigo questionamentos sobre a experiência sensível, o deslocamento, a formação docente em Artes Visuais, entre outros, que serão desenvolvidos ao longo do semestre letivo.

A relevância da referida pesquisa monográfica se encontra na medida que a formação do professor implica em sua atuação em sala de aula. Ou seja, as experiências do sujeito, sejam elas, pessoais, acadêmicas ou culturais são fatores que agregam na sua formação. O trabalho encontra relevância pela possibilidade de debater a importância da relação do cotidiano, com educação, Arte e cultura.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Concomitante as reflexões e descobrimentos sobre o ensino de arte e a formação docente, sempre esteve presente em mim o gosto pela aventura, pelo desconhecido, por prazer em conhecer novos lugares e suas gentes. A mobilidade internacional representava para mim mais que um sonho, mas uma possibilidade de intercâmbio cultural com diferentes povos e de conhecer a Arte dos museus e das manifestações populares.

O contato com diferentes culturas faz ampliar a nossa percepção de mundo e nos proporciona a perda de muitos preconceitos culturais que geralmente carregamos conosco. É preciso libertar-se dos conceitos pré-existentes para

perceber de fato a singularidade cultural de cada povo e/ou localidade. É esta diversidade que se apresenta tão enriquecedora à experiência de intercâmbio.

Entendo as práticas sociais como uma forma comum de atividades humanas, pois podemos pensar a cultura como "[...] algo que entrelaça a todas a práticas sociais" (Hall, 2010, p.132). A cultura constitui-se dos

> [...] sentidos e valores que nascem entre as classes e grupos sociais diferentes, com base em suas relações e condições históricas; [...] e também como as tradições e práticas vividas através das quais esses 'entendimentos' são expressos e [...] incorporados. (Hall, 2010, p.133).

Estar aberto e disposto as experiências do deslocamento é permitir ser transformado pelo contato com o desconhecido. É assumir a condição humana de errante, de aprendiz diante do novo. É exercitar a empatia pelo outro ser humano e perceber que na essência, há muita semelhança entre os habitantes deste planeta apesar das diferenças culturais. Também é perceber que a arte não está somente nos lugares institucionalizados, mas que ela pode estar no cotidiano, intrinsicamente relacionada a própria cultura e as relações humanas.

Michel Maffesoli (2001), autor que investiga aspectos subjetivos relacionados ao deslocamento e as relações humanas/culturais,

> O aspecto imaterial da viagem, em particular em suas potencialidades afetivas e sentimentais, é um modo de tecer os laços, de estabelecer os contatos, de fazer circular a cultura e os homens. Em resumo, de estruturar a vida social. (MAFFESOLI, 2001, p.123-124).

O autor aborda a questão do Nomadismo como fator principiante da própria sociedade. " [...] é a 'ação de sair a caminho' que, pouco preocupada com a utilidade, vai, paradoxalmente, gerar instituições estáveis graças às quais as sociedades perduram" (Maffesoli, 2001, p.124). Para ele, a errância, o prazer advindo do descobrimento e deslocamento estão no cerne da constituição das culturas.

Assim, pode-se chegar à conclusão de que o contato com o outro é necessário para a formação cultural, pois está relacionado à formação identitária dos sujeitos. A experiência do contato com outra cultura, pode provocar primeiramente certo estranhamento relativo ao desterritório. Para compreender este conceito, é preciso refletir sobre o que consiste o território. Para Guattari e Rolnik (1986), o território abrange a uma organização dos seres existentes, que delimitam seu espaço e articulam-se aos outros existentes. Para os autores,

> O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio da qual um sujeito se sente "em casa". O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos."(GUATTARI e ROLNIK, 1986:323).

Quando saímos de nosso território para viver em outro, realizamos de certa maneira um processo de desterritorialização/reterritorialização, através da nossa adaptação às diferenças culturais e sociais do novo lugar e da busca inerente do ser humano por fazer parte de um corpo social. A meu ver, o território anterior visto como identidade do sujeito, não é abandonado e sim reconstruído numa espécie junção das experiências passadas e presentes.

Ao dar-se a si próprio oportunidade de estar aberto para o novo e para as outras pessoas, há possibilidade que no contato com o outro ocorra o verdadeiro

encontro. Deleuze (1978 apud Júnior, 2008), levanta a ideia de encontro relacionada a afecção, ou seja: é o “estado de um corpo quando ele sofre a ação de outro corpo” (Deleuze 1978 apud Júnior, 2008, p. 1). Logo, estamos suscetíveis a sermos afetados durante o encontro com o outro, causando-nos uma modificação na nossa potência de agir, gerando em nós, transformação.

Para que ocorra esta experiência de afecção, de encontro sensível se faz necessário uma entrega por parte do sujeito: que este esteja disponível, aberto e passível a experiência, pois ela “[...] é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (Larrosa, 2002, p.21). O sujeito precisa se expor ao atravessar um espaço que é indeterminado, buscando nele a sua oportunidade. “Experiência é a passagem da existência. Ela contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo” (Larrosa, 2002, p.25). Logo, seu significado contém a noção de deslocamento, de pôr-se a caminhar e de estar suscetível aos acontecimentos que porventura possam ocorrer.

Neste sentido, a experiência sensível traz em si a capacidade de formação e transformação daquele que a vivencia. Esta transformação ocorre à medida que se dá sentido àquilo que nos acontece. Este saber que é derivado da reflexão sobre a experiência, é algo que se relaciona com a nossa própria existência ao longo de nossas vidas, através de um processo individual e subjetivo de formação e transformação.

Logo há um pesquisador que afirma ser impossível separar o eu profissional do eu pessoal (NÓVOA, 1996). Nesta afirmação há um convite para a reflexão sobre a intersecção das nossas experiências pessoais, estudantis e profissionais para a minha própria formação como docente em Arte.

Guiada pela literatura portuguesa, em especial a produzida pelo autor português e transmontano, Miguel Torga, pretendo percorrer os caminhos do “Reino Maravilhoso” descrito por ele, inserindo no trabalho as minhas impressões sobre o lugar, sobre a paisagem, a cultura e sua gente, os quais foram tão bem retratados nos contos do autor. As palavras de Miguel Torga possuem para mim, visualidades que quase podem ser tocadas no ato da leitura por serem características que remetem a minha experiência com o lugar e as lembranças que trago das mesmas.

Lugar este, que para mim tornou-se um pouco parte de mim, de tão significativo foi o meu impacto sobre o diferente. Diferente que ora se tornava semelhante por transmitir a mim uma sensação familiar: o caráter honesto de sua gente, a simplicidade do povo das aldeias, a hospitalidade e solidariedade, a valorização da terra e dos costumes do campo para a subsistência e a paisagem. Ah a paisagem... de tão natural e rude, possuía um encantamento próprio dos cenários intocados pelo homem. E quando este interferia na mesma, o fazia como uma forma de comunhão, tornando-se também parte da sua própria paisagem.

Pra Torga (1941), todos podem ver o Reino Maravilhoso, “... desde que os olhos não percam a virgindade original e o coração depois não hesite. ” Assim, suas palavras são um convite a adentrar este reino, percorrer suas serras, vales e planícies, provar suas comidas típicas, participar dos seus festejos tradicionais e principalmente conhecer seu povo. Portanto, as palavras deste autor acompanharão minhas reflexões sobre o que vivenciei em Trás-os-Montes durante o intercâmbio.

Esta pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa e busca um diálogo com a metodologia cartográfica (Kastrup, 2007). Ao utilizar minhas memórias de viagem e do percurso formativo acadêmico e não acadêmico em Arte, pretendo continuar este trabalho de reflexão sobre a experiência sensível nas suas acepções de deslocamento e diversidade cultural, relacionando-a com a minha formação docente

Da mesma forma, busco refletir a partir de minhas ações e proposições no Estágio Supervisionado em Artes Visuais, com alunos do Ensino Médio e Ensino Fundamental, especificamente o que implicou o intercâmbio como elemento motivador e criador nestas proposições artísticas/pedagógicas.

Assim como as experiências vivenciadas proporcionaram a mim novos olhares para pensar a formação do professor, espero que este trabalho também possa contribuir ao suscitar reflexões sobre a formação docente, sob um caráter mais humano, de sujeitos que precisam de suas sensibilidades aguçadas para relacionarem-se com o outro, com o mundo e com a cultura na qual estão inseridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De fato, a mobilidade acadêmica e as vivências proporcionadas por ela foram marcantes para a minha formação humana/profissional. Viver em um país diferente do nosso de origem, faz com que sintamos com maior intensidade as diferenças culturais. O que nos proporciona diversos aprendizados e nos leva a refletir sobre a nossa própria cultura. O contato com pessoas de diversos locais do mundo é a meu ver um dos pontos mais importantes do intercâmbio, pois é no convívio com o outro que há a possibilidade de ocorrer significativas trocas culturais. Bem como, possibilita criar laços afetivos, que por vezes tornam-se mais intensos devido a própria situação de deslocamento. Uma experiência de intercâmbio proporciona aos sujeitos, conhecimentos tanto educacionais/acadêmicos quanto culturais/sociais. De modo que estes aprendizados por vezes não se encontram separados, mas sim presentes no próprio cotidiano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARCHER, Michael. **Arte Contemporânea: Uma História Concisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Biografia de Miguel Torga. Fonte: www.vidaslusofonas.com.pt/miguel_torga. Acessado em 2 de junho de 2015.

BRUCE, Rogério; HAESBAERT Glauco. **A Desterritorialização na obra de Deleuze e Guattari**. Revista GEOgraphia. Vol. 4, No 7. 2002.

DELEUZE, G. e GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. *Vol.1.* Rio de Janeiro: Ed. 34. 1995.

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

FEITOSA, Charles (org.) **Nietsche e os Gregos. Arte, memória e educação: assim falou Nietsche**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006

GUATTARI, F e ROLNIK S. **Micropolítica: Cartografias do desejo**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1996.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG: 2006

JACQUES, Paola Berenstein. **Elogio aos errantes**. - Salvador : EDUFBA, 2012. Pág. 331

JÚNIOR, Hélio Rebello Cardoso**. Espinosa: Alegria e Inteligência**. Alegrar: nº05 –

2008.

KASTRUP, Virgínia. **Pistas do método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Editora Sulina, 2007.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência a e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação: 2002.

Martins, Miriam Celeste; Pisicose, Gisa. Mediação Cultural para professores andarilhos na cultura. São Paulo: Intermeios, 2012

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. 4ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. **Sobre o Nomadismo: Vagabundagens pós-modernas**. Rio de janeiro: Record, 2001.

_____. **A contemplação do mundo**. Porto Alegre: Artes e ofícios. Editora, 1995.

_____. **Elogio da razão sensível**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes,2008.

PILLAR, Analice Dutra. **A educação do olhar no ensino das artes**.

Vida de Professores. Organização de António Nóvoa. Porto: Porto Editora, 1996.

SARAMAGO, José. **A bagagem do Viajante**. São Paulo: Companhia das Letras:

RANCIÈRE, Jacques (2008***),*** **O Espectador Emancipado,** trad. J. M. Justo, Lisboa, Orfeu Negro, 2010.

996.

_____. Portugal. Viagem a Portugal. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

TORGA, Miguel. **Portugal.** Coimbra, 1950.

_____. **Um Reino Maravilhoso (Trás-os-Montes)**. Coimbra: Atlântida, 1941.

A arte-Educação por meio da tradição do conto de narrativas

SANTOS, Luis Gustavo Lesxistão dos
SANTOS, Tábata Matos dos
LOPES, Ivana Maria Nicola (orientador)
FRANZ, Silvio Cesar (co-orientador)
luisgustavosantos@live.com/contato@luizlekston.com.br
tsa.doces.e.salgados@gmail.com

Resumo:

Palavras-chave: arte; educação; narrativas gráficas

INTRODUÇÃO

As histórias são usadas pelos seres humanos desde os primórdios da civilização. As narrativas tem se mantido presentes desde tempos remotos e indagam questões chaves para o entendimento da vida – tais como a razão pela qual estamos aqui e para onde vamos, tentando explicar o inexplicável muito antes do avanço da ciência possivelmente conceber tais respostas. Por meio das narrativas o trabalho se desenvolveu de maneira em que os discentes tiveram a oportunidade de se expressarem por meio de suas próprias experiências do imaginário.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Por meio do PIBID – Programa Institucional de Iniciação à Docência – Artes Visuais, da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, nos foi proporcionado a oportunidade de ministrar tais encontros nos quais foram abordados assuntos de diferentes temas dentro da proposta do conhecimento por meio das narrativas – Independentemente de sua forma de expressão. Muito antes de serem escritos, as narrativas eram transpassadas oralmente. Estas deveriam se perpetuar nas seguintes gerações, tendo de serem passadas então de forma que agrade as futuras gerações, mantendo assim sua permanência no imaginário do povo a que eram destinadas. A narração de histórias podia acontecer em quase todos os lugares – em casa, no mercado ou na corte real – e por tradição, a arte de contar histórias era muito valiosa. Um importante meio vivo de códigos e valores sociais de uma cultura, sua linhagem e história ancestral e conexão com o divino. O contador de histórias tinha um papel vital na comunidade, algumas vezes como um oficial da corte real, algumas vezes como um menestrel errante que viajava de lugar para lugar, contando histórias que eram divertidas e educativas.

No primeiro encontro foi mostrado aos alunos a história das narrativas, os grandes mitos universais e os não tão conhecidos. Fazendo relações com obras *pop* do contemporâneo, foi capturada a atenção e interesse dos mesmos em relação ao assunto ao perceber que seus gostos e preferências pessoais por determinadas figuras e narrativas atuais possuíam base em milenares contos que foram passados de geração em geração.

Durante a apresentação diversos questionamentos e comentários foram

discutidos e foi gratificante ver como faziam relações com outros assuntos ao terem contato com cada obra e narrativa apresentada. Após a parte teórica foi solicitada a escrita de uma pequena narrativa na qual o aluno deveria expressar seus sentimentos através de uma personagem que fosse fruto de sua imaginação. O repertório de ideias foi diversificado e distintas personagens surgiram nas mais inusitadas narrativas – presentes em vários gêneros e maneiras. Contos, histórias cômicas, relatos autobiográficos fizeram parte do repertório dos trabalhos.

Foi elaborada uma personagem para ser o protagonista da trama, e após várias sugestões chegou-se a um consenso unânime. As narrativas foram coladas em uma folha de papel pardo e com o auxílio dos discentes o trabalho tornou-se a junção de todas as histórias produzidas, na qual uma personagem passou por todos os trabalhos e envolveu-se em cada um dos escritos.

O trabalho apresentou-se de forma concisa e seu objetivo foi alcançado – uma vez em que todos os alunos se envolveram e participaram da atividade proposta. O resultado superou as expectativas, pois nota-se uma carência em relação ao ensino de arte na escola, fazendo o trabalho do professor um pouco maior, conquistando cada turma um pouco por vez.

O processo narrativo ocorreu de maneira fluida e coerente, qualquer pessoa teria a capacidade para exercer a função de sua leitura. A influência dos símbolos gráficos na leitura de narrativas se dá de maneira quase que imperceptível – já que até o próprio texto é formado por símbolos abstratos que nada significam desacompanhados de uma certa bagagem cultural, possibilitando assim sua compreensão. Segundo o autor Scott McCloud em seu livro **Desvendando os Quadrinhos – História, Criação, Desenho, Animação, Roteiro**: “Nossa cultura é cada vez mais orientada pelo símbolo. À medida que o século XIX se aproxima, a iconografia visual pode nos ajudar a perceber uma forma de comunicação universal. A sociedade continua inventando novos símbolos, como os artistas de quadrinhos.” Se tratando das histórias em quadrinhos, por exemplo, cada cultura terá sua maneira de se expressar, e apesar da influência externa que conecta a todos nós com o resto do mundo através das mídias tecnológicas, manterá sua alma artística presente no trabalho a ser analisado. Contribuindo com a citação anterior, o autor João Francisco Duarte Jr relata em seus escritos no livro **Fundamentos Estéticos da Educação**: “Não há conhecimento sem símbolos. [...]”

Com base no autor é possível nos aprofundarmos no pensamento de que a influência gráfica da mídia e outras formas geradoras de imagem afetam diretamente a assimilação e compreensão das crianças em relação aos conteúdos propostos nas atividades escolares. Ao se depararem com cenas mitológicas presentes na apresentação de slides os alunos rapidamente relacionaram a ícones *pop* da cultura contemporânea, assimilando-os com jogos eletrônicos, personagens de filmes e histórias em quadrinhos e até mesmo com o universo literário de forma geral. Unindo seus conhecimentos e bagagem visuais próprias, foi dada a atividade de fazerem os discentes explorarem seus limites criativos com base na vasta gama de possibilidades ofertadas pela atividade.

O processo das narrativas gráficas há muito tempo já tem se estabelecido em diversas partes do mundo, embora que muito não se discuta sobre o assunto por esse viés. Um exemplo bastante conhecido seria sobre os famosos escritos na caverna de Lascaux, na França, onde nossos ancestrais se expressavam através pinturas simbólicas, narrando assim histórias de bravuras e grandes feitos. Apesar de não terem contato entre si, muitos povos desenvolveram tais técnicas de expressão nos mais diversos locais, como Grécia, Egito, Japão, etc. Citando

novamente McCloud: “Só há um poder capaz de atravessar a parede que separa todos os artistas de seu público — a compreensão. [...] Acredito que todos, sem exceção, têm algo a dizer ao mundo. [...]”. Isso levanta importantes questionamentos a respeito do limite em que narrativas podem influenciar a vida das pessoas a qual são narradas. O quanto interfere na formação de sua personalidade e sua constituição moral e ética como ser humano, assim como sua clara influência na ideologia do indivíduo.

Através da arte o homem encontra sentidos que não podem se dar de outra maneira senão por ela própria. É preciso que se verifique como a arte se constitui como elemento educativo; como ela provê elementos para que o homem desenvolva sua atividade significadora, ampliando seu conhecimento a regiões que o simbolismo conceitual não alcança.

Figura 1 – Imagem



Fonte: O(s) autor (es)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser um arte educador, ainda é um processo muito complexo quando se trata de ensino fundamental e médio, por conta da resistência tanto dos alunos quanto dos pais, que ainda veem as aulas de artes como uma mera hora de brincadeira, não que a aula de arte não possa ser um momento de descontração, mas temos que ter em mente que educar em arte também é relacionar-se com o meio ambiente, sair do conformismo, abrir novas possibilidades, trabalhar com diversos materiais, aprender como utilizar os seu problemas pessoais como meio de superação de obstáculos, se utilizando das formas de objetos e trabalhos produzidos por eles se reflitam em suas ânsias, prazeres, imaginação e frustrações, de uma maneira que eles possam mostrar ao mundo como se sentem, sem serem oprimidos.

Com a frequente mudança de paradigmas e dimensões de avaliação para a definição sempre polêmica sobre arte como algo limitado a requisitos técnicos, a sociedade moldou valores impostos pelos grandes detentores de capital com o propósito de criar um mercado tão forte que supera muitos de outras áreas que tem uma maior aceitação popular. Para combater empecilhos pelo caminho de sua escada ascendente em direção aos infinitos dígitos de cifrões, criou-se alicerces

mentais tão fortes que ter senso crítico em relação as obras, principalmente contemporâneas, tornou-se um verdadeiro tabu artístico em uma sociedade que acredita ser livre mas não percebe as celas invisíveis que se apresentam em todos as direções nessa grande prisão sem grades.

Expressamos através da arte sem nos darmos conta, de como nos sentimos (através de uma música), de como nos vestimos (combinações harmônicas de cores). A falsa crença da arte como uma disciplina com um peso de importância menor do que as outras tem sido rompida com o passar do tempo, apesar das sólidas bases que se formaram durante o século XX em favor dessa teoria. A livre expressão e a quebra de paradigmas estéticas são de vitais importância para a formação saudável de um indivíduo em seu próprio meio social. A fase de contato da criança com o meio artístico, que deveria se dar logo nos primeiros anos escolares acabam se tardando somente para o 6° ano, na maioria das escolas. A formação em artes é importante para despertar a relação estética da criança com seu ambiente, e a maneira como pode compreender o mundo a sua volta.

Por vários motivos, os destacados no texto e outros, é que a arte se torna não meramente mais uma disciplina no currículo escolar, mas ela é que nos dá liberdade do uso de diferentes linguagens para uma melhor expressão de sentimentos. Age como agente transformadora, modificando os conceitos pré-estabelecidos impostos pela sociedade a respeito de seu potencial e utilidade para o indivíduo que a usufrua. Um campo de enorme riqueza a ser explorado pelos admiradores que podem resultar no surgimento de inúmeros pensamentos e influências para toda a sociedade, embora que nem sempre tais ideias sejam vistas com bons olhos.

As múltiplas áreas que são necessárias domínio, ou ao menos uma leve intuição e senso, são imprescindíveis para um bom desempenho de seu papel social quando em atividade. Com a crescente desvalorização do professor pelas estruturas sociais, influenciadas pela mídia alienada e pelos frequentes cortes e outra inadequações feitas pelo governo, essa figura central tem perdido seu papel social para que pudesse exercer sua função de maneira eficiente.

É desolador que as escolas tendam a supervalorizar outras disciplinas como matemática e português, tendo em vista que através de objetos bidi ou tridimensionais a criança memoriza com mais facilidade, visto que esse trabalho torna visível a importância da interdisciplinariedade, onde a arte apodera da língua e a língua se apodera da arte, fazendo uma aula mais prazerosa e ao mesmo tempo ensinando disciplinas do currículo dito essencial.

De acordo com Freire a aprendizagem deve ser uma atividade prazerosa e deve fazer com que formemos seres pensantes.

> “Mulheres e homens somos os únicos seres que social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo por isso mesmo muito mais rico que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (FREIRE, 1996, p.69).

Por vários motivos, os destacados no texto e outros, é que a arte se torna não meramente mais uma disciplina no currículo escolar, mas ela é que nos dá liberdade do uso de diferentes linguagens para uma melhor expressão de sentimentos.

O docente tem um papel fundamental na perpetuação de tais conceitos e sua inserção na mentalidade das gerações atuais e futuras, plantando novas sementes mentais para sua germinação se efetue de maneira clara e objetiva, caminhando contra o vento e todos os outros obstáculos possíveis em sua jornada. Infelizmente os resultados requerem um bom tempo para se mostrarem eficazes, e por vezes, não se tem a oportunidade de enxergar os mesmos. Apesar das dificuldades presentes na profissão, inúmeras pessoas arregaçam as mangas e vão à luta na esperança de um futuro melhor, independente dos motivos que as levaram a opção de seguir pela docência.

REFERÊNCIAS

JR., João Francisco Duarte. Fundamentos Estéticos da Educação. 7ª edição. São Paulo: Papirus, 2002.

O'Connell, Mark; AIREY, Raje. Almanaque Ilustrado – Símbolos. 1ª edição brasileira. São Paulo: Editora Escala Ltda, 2011.

MCCLOUD, Scott, 2006. Desenhando Quadrinhos – Os segredos das narrativas de quadrinhos, mangás e graphic novels, São Paulo, M. Books Editora Ltda, 2006.

MCCLOUD, Scott, 1993. Desvendando os Quadrinhos – História, Criação, Desenho, Animação, Roteiro. São Paulo, M. Books Editora Ltda, 2005.

A REPRESENTAÇÃO DA FIGURA HUMANA NA ARTE MODERNA BRASILEIRA

NEVES, Jamille Brandão[1]
ZANELLA, Mônica Rita[2]
CAVALHEIRO, Suzamara da Silva[3]
MORAIS, Dyonathan de[4]
SCHVAMBACH,Janaina[5]

Resumo:
O presente trabalho relata experiências obtidas com turma do 7º ano na oficina sobre Arte Brasileira realizada pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), em parceria com a UNOCHAPECÓ, o curso de Licenciatura em Artes Visuais e a Escola Básica Municipal Jardim do Lago. A partir da proposta de produção de painéis para a Biblioteca Itinerante do PIBID, foi pensada uma proposta inspirada em obras brasileiras que contemplassem a figura humana. Observando a importância do reconhecimento da Arte Brasileira, assim como de sua participação na história de nosso país, a oficina objetivou desenvolver conteúdos sobre alguns artistas nacionais cuja produção artística represente a figura humana dentro do contexto da nossa identidade.

Palavras-chave: Arte Brasileira. Desenho de Figura Humana. Ensino.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), em parceria com a Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), juntamente com o curso de Licenciatura em Artes Visuais, possui duas equipes compostas por acadêmicos do curso de Artes Visuais divididos igualmente em duas escolas conveniadas. Para estes grupos foram propostas diversas atividades, entre elas, uma oficina que contemplasse assuntos que envolvessem a temática da Arte Brasileira e resultassem na produção de quatro painéis (1,20cm x 90 cm) que seriam disponibilizados para Biblioteca Itinerante do Programa. Este relato constará resultados obtidos pela equipe responsável em atuar na Escola Básica Municipal Jardim do Lago, na cidade de Chapecó/SC.

Uma vez que em momentos anteriores a execução desta Oficina, o grupo de bolsistas do PIBID em questão, realizou oficina de Introdução ao Desenho de Figura Humana, por conseguinte, foi acordado que a Oficina de Arte Brasileira investiria em

[1] Graduanda do 8º período do curso de Licenciatura em Artes Visuais na Universidade Comunitária da Região de Chapecó. E-mail: jamille.neves@unochapeco.edu.br
[2] Graduanda do 6º período do curso de Licenciatura em Artes Visuais na Universidade Comunitária da Região de Chapecó. E-mail: moniikzanella@unochapeco.edu.br
[3] Graduanda do 6º período do curso de Licenciatura em Artes Visuais na Universidade Comunitária da Região de Chapecó. E-mail: suzamaracavalheiro@unochapeco.edu.br
[4] Graduando do 4º período do curso de Licenciatura em Artes Visuais na Universidade Comunitária da Região de Chapecó. E-mail: dyonathanmorais@unochapeco.edu.br
[5] Professora da Universidade Comunitária da Região de Chapecó, coordenadora do curso de especialização em Ensino da arte: perspectivas contemporâneas e coordenadora do PIBID Artes Visuais/UNOCHAPECÓ. Possui Licenciatura Plena em Artes, com habilitação em Desenho e Computação Gráfica e mestre em Memória Social e Patrimônio Cultural, ambas pela Universidade Federal de Pelotas/UFPel. Email: artejanaina@unochapeco.edu.br

dar continuidade ao conteúdo anterior, o desenho de figura humana, mas também, sua pintura e seu contexto histórico na arte brasileira.

A imagem da figura humana, por séculos tem estado presente em meio a arte. Não muito diferente na arte moderna brasileira, foram inúmeros artistas que buscaram expor a realidade do país, da nação por meio de pinturas que retratavam o homem brasileiro. Dentre eles, podemos destacar os artistas: Cândido Portinari, Anita Malfatti, Tarcila do Amaral e Lasar Segal, os quais abordamos como exemplo e referência para a oficina; relatando vida e produção artística, em especial com as respectivas obras: Mestiço (1934), Tropical (1917), Antropofagia (1929) e Emigrantes (1936).

A oficina tinha como objetivo principal proporcionar ao educando o conhecimento e entendimento da arte brasileira na perspectiva de alguns artistas. Assim como produzir painéis que envolvesse a representação da figura humana no Brasil. A oficina contou com breve relato sobre vida e obra dos artistas acima citados, com um apanhado histórico da arte brasileira, incluindo o movimento modernista marcado pela Semana de Arte Moderna de 1922. No decorrer deste relatório indicaremos mais detalhes sobre arte moderna brasileira e representação de figura humana, assim como seus resultados obtidos.

ARTE MODERNA BRASILEIRA E A REPRESENTAÇÃO[6] DA FIGURA HUMANA

Os primeiros brasileiros reconhecidos como artistas tinham uma notória proximidade com o colonizador e a cultura europeia, mas é a partir disto que surgem as primeiras manifestações para uma produção em artes independente do colonizador, voltada para valorização da cultura local. Entre estas, a Semana de 1922, a qual, apesar de ainda ter influências europeias, e de não traçar exatamente a modernidade no Brasil, foi responsável por abrir o caminho para uma nova produção em artes, que por vezes poderia desagradar o espectador, mas que se modernizaria e iria se caracterizar como tipicamente brasileira nos anos que se seguiram (AMARAL, 1998).

Essa semana foi capaz de abrir o caminho para uma produção moderna, uma vez que objetivava "[...]a derrubada de todos os cânones que até então legitimavam entre nós a criação artística."(AMARAL,1998, p.13) o qual traria "atualização da inteligência artística brasileira e a estabilização de uma consciência criadora nacional" (AMARAL,1998, p.13). Percebe-se então, uma história marcada pela busca de uma identidade, pelo nacionalismo, expressada por artistas e que deve ser percebida e refletida no contexto brasileiro. Para Ana Mae Barbosa (1998),

> Não podemos entender a cultura de um país sem conhecer sua arte. Sem conhecer as artes de uma sociedade, só podemos ter conhecimento parcial de sua cultura. Aqueles que estão engajados na tarefa vital de fundar a identificação cultural não podem alcançar um resultado significativo sem o conhecimento das artes. (BARBOSA, 1998, p.16)

Para isto, a oficina aqui relatada reuniu alguns nomes da arte, que marcaram movimentos numa trajetória que enfoca a cultura brasileira e que devem ser

[6] Sobre o conceito de representação, conforme Dicionário Universal de Furetière (1727) apud Chartier (1991), "por um lado, [...] faz ver uma ausência, o que supõe uma distinção clara entre o que representa e o que é representado; de outro, é a apresentação de uma presença, a apresentação pública de uma coisa ou de uma pessoa." (p. 184)

pensados e conhecidos para melhor assimilarmos a produção de arte moderna em nosso país.

Entre os artistas, destacamos uma das participantes da Semana de Arte Moderna em 1922, Anita Malfatti, nascida em São Paulo, estudante na Academia de Artes em Berlin, reconhecida por sua polêmica exposição de 1917, a qual fora uma das inspirações para o acontecimento da Semana de 22. Anita Malfatti foi criticada negativamente, por Monteiro Lobato, o qual considerou sua obra como imitação dos movimentos artísticos que aconteciam na Europa, porém foi defendida por Oswald de Andrade, um dos precursores literários do modernismo. Anita participou de inúmeras exposições no Brasil, sendo reconhecida até a atualidade como uma importante integrante da semana que viria a ser o primeiro passo para a modernidade (AMARAL, 1998).

Outro artista selecionado foi Lasar Segall, de características expressionistas, nascido em Vilnius, Lituânia, foi naturalizado no Brasil, conviveu com as pessoas e os temas brasileiros que se tornaram sua inspiração. “Sua pintura, a partir da postura expressionista alemã, se fundamenta no drama do homem e do social, suavizando-se sensivelmente a dramaticidade de sua mensagem a partir de sua chegada ao Brasil.” (AMARAL, 1998 p. 31). O artista deu destaque as cores em suas obras, passou por várias fases pintando desde plantações de bananas até temas relacionados à maternidade. Posteriormente iniciou pinturas que retratavam diversos problemas sociais. Lasar Segall se apegava muito em suas pinturas e dificilmente se desfazia delas.(MANGE, 1998).

Além destes, Tarsila do Amaral também fora selecionada para esta oficina. Natural do interior de São Paulo, em 1917 inicia seus estudos de desenho e pintura com Pedro Alexandrino e mais tarde estuda pintura com George Elpons. Em suas primeiras produções realiza desenhos de animais, esboços de retratos e natureza morta, e na pintura faz apenas cópias de paisagens e natureza morta. Em 1922 retorna ao Brasil, em contato com os artistas da Semana de Arte Moderna, forma o “Grupo Cinco”. Foi após registros e esboços durante uma viagem ao Rio de Janeiro no carnaval, que ela passa a ter um tema principal para suas produções, utilizando em suas obras as influências cubistas e as cores ditas caipiras como o rosa, azul claro, verde e amarelo. Porém, os assuntos brasileiros representados em suas obras ganham outro viés, a representação de visões do seu inconsciente, bem como imaginário. Surgem desenhos e paisagens com influência surrealista, conhecidas como “paisagens antropofágicas.” (BARROS, 2011)

O último artista selecionado, Cândido Portinari, nasceu em Brodósqui, em uma fazenda de café localizada no interior de São Paulo, aos 29 dias de dezembro de 1903. Filho de imigrantes italianos, desde cedo apresentou aptidões artísticas. Incentivando pela família, em 1918 viaja para o Rio de Janeiro para estudar pintura. Desde então, dedica-se ao estudo e a participação de salões, recebendo prêmios importantes. Em 1928, viaja para a Europa, onde tem contato com novas correntes artísticas, até 1930, ano que retorna ao Brasil, dedica-se totalmente ao estudo da pintura. (FABRIS 1990). Para Barros (2011), Portinari é a expressão máxima do artista nacional. O Brasil foi seu grande inspirador, representou em sua obra o homem social, sua terra, a sua nação.

Entre as obras de cada artista a serem trabalhados na oficina, selecionamos as que possuíam uma característica em comum, a representação da figura humana, a pintura de retrato[7], as quais mostravam o homem brasileiro conforme a leitura de

[7] A pintura em retrato fora emancipada no final da Idade Média e século XVIII, caracterizada inicialmente por uma representação individualizada, ou com personagens privilegiados e respeitados.

cada artista. Os homens e mulheres retratados, ainda que pintados por diferentes artistas, possuem itens similares e particularidades que caracterizam o povo brasileiro. Com isto, entendemos que trabalhar a arte moderna com um recorte da imagem do homem representado naquela época, pode nos permitir inúmeras reflexões, uma vez que, os retratos são capazes desde a Idade Média até à atualidade de representar questões sociais e culturais da época que estão inseridos (SCHNEIDER, 1997, p.9).

Com isto, esta oficina propôs um melhor entendimento da produção de arte moderna brasileira abrangendo a figura humana, situando os educandos por meio dos trabalhos dos artistas citados, juntamente com as metodologias abordadas que serão tratadas no próximo tópico.

METODOLOGIA: A INSERÇÃO DA ARTE BRASILEIRA E A PRODUÇÃO DE DESENHOS E PINTURAS DE FIGURA HUMANA.

O trabalho a ser desenvolvido primeiramente foi planejado em conjunto com o grupo de bolsistas do PIBID e pensado conforme a necessidade de cada turma e escola. Após observação na turma de 7º ano da EBM Jardim do Lago, juntamente com a professora responsável pela turma e a coordenadora do Programa, foram desenvolvidas metodologias específicas para os 25 alunos que compunham a turma.

Com o intuito de organizar a oficina com conteúdos que contribuem para uma reflexão crítica da arte, utilizamos a pesquisadora Ana Mae Barbosa (2002), que pontua sobre a importância de uma alfabetização cultural, onde “a leitura cultural social e estética do meio ambiente vai dar sentido ao mundo da leitura visual” (p.28) e ainda afirma que “sem conhecimento de arte e história não é possível a consciência de identidade nacional”(p.34). A partir disto, alinhamos nossa metodologia com a Abordagem Triangular (Barbosa 2002), a qual visa que o aluno se torne capaz de ler contextos e signos na Arte, e neste caso, na arte brasileira, e a partir disso, fazer seus julgamentos de forma coerente, incentivando assim uma aproximação de sua identidade nacional. A abordagem conta com três aspectos, a leitura da imagem, a prática e a contextualização. (BARBOSA, 2002)

Após contextualização por meio de slides que preocuparam-se em mostrar para o aluno sua proximidade cultural e histórica com a produção de Arte Moderna Brasileira, iniciamos o processo prático, para isto, dividimos a turma em quatro equipes e sorteamos as quatro obras selecionadas de Anita Malfatti, Cândido Portinari, Tarsila do Amaral e Lasar Segall. Cada integrante da equipe teve que fazer inicialmente um desenho inspirado na imagem da obra que recebeu. Dentre os desenhos produzidos, apenas um foi escolhido e repassado para o painel. O grupo de bolsista do PIBID incentivou os alunos em se dedicarem e relembrarem dos exercícios repassados na oficina anterior.

Com a finalização do desenho, em função do pouco tempo para realizar a oficina, o grupo de bolsistas sem a participação dos alunos, repassou os desenhos selecionados para o painel por meio do uso de equipamento retroprojetor em momento fora da sala de aula. Com os desenhos nos painéis, foi iniciado o processo de pintura, para isto o grupo de bolsistas colocou-se a disposição de cada grupo para auxiliar e orientar com técnicas de pintura que envolviam o aguamento da tinta, sombreamento, contornos e escolha de cores.

Permaneceu em meio há arte nos séculos que se seguiram, abrangendo públicos e motivações diversas para retratar o homem daquela sociedade. (SCHNEIDER, 1997).

RESULTADOS

Em primeiro momento, apresentamos aos alunos do 7° ano a parte teórica, onde contextualizamos a Semana de Arte Moderna e alguns artistas modernos brasileiros (já citados anteriormente neste relato). A maior parte dos alunos não conheciam os artistas e se interessaram muito em saber mais sobre as obras e o porquê dos temas escolhidos por eles; fizeram perguntas e demostraram-se atentos. Após isto, anunciamos que a oficina seria uma proposta única e valiosa para eles, onde poderiam experimentar um trabalho diferenciado de pintura em painel com auxílio dos pibidianos, e que após a finalização, os trabalhos seriam expostos na Biblioteca Itinerante do PIBID. Neste momento, os alunos mostraram-se animados e surpresos com a proposta de pintura que iria além da dimensão costumeira da folha A4 para produção de um painel de madeira com medidas de 1,20cm x 90 cm.

Foram montados quatro grupos de cinco alunos com os integrantes da turma agrupados por sorteio, as obras a serem trabalhadas também foram selecionada por meio de sorteio (a partir das características citadas anteriormente: representação da figura humana). Após isto, sugeriu-se que cada aluno desenhasse a obra de seu grupo atentando para as cores, os traços, as paisagens, valorizando a temática brasileira.

No segundo encontro continuamos a produção dos desenhos, conforme a figura 1. A maior parte da turma mostrou-se motivada em produzi-los, uma vez que seriam selecionados para a pintura no painel. Não houve dificuldades na hora de selecionar os trabalhos para o painel, com exceção de um grupo, que mostrou não se preocupar com a escolha do desenho, selecionando sem critérios visuais e apenas afinidade, necessitando assim a intervenção do grupo de pibidianos para realizar uma seleção que melhor se adequasse para a produção dos painéis.

Figura 1 - Desenho para pintura em painel.



Fonte: Os autores

Os desenhos foram selecionados para serem fotocopiados digitalmente para serem repassados para os painéis por meio do retroprojetor, para melhor aproveitar o tempo disponível, esta etapa foi realizada pelo grupo de bolsistas.

Ao iniciar o processo de pintura, primeiramente foi organizado os grupos e orientado sobre a importância do trabalho que estariam desenvolvendo. Em todo o processo houveram algumas conversas e distrações por parte de uma pequena

parcela da turma, porém foi perceptível a preocupação da maioria dos alunos em produzir trabalhos de qualidade, visto que os mesmos pediam auxílio para técnicas de desenho, e conselhos para a composição das imagens.

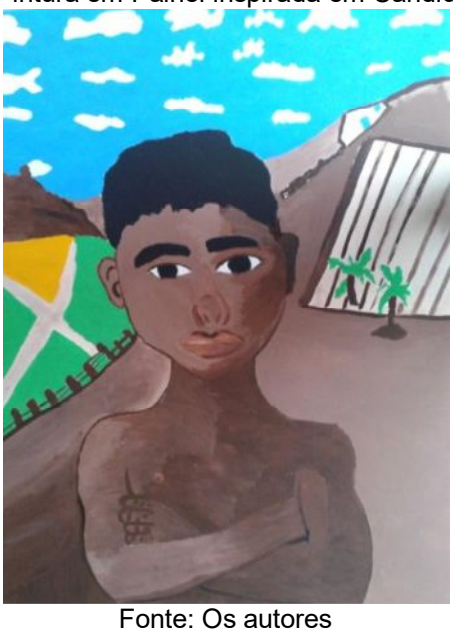
Por fim, as produções, conforme figura 3 e 4, resultaram em imagens similares aos trabalhos dos artistas, entretanto continham características dos educandos, seja física ou social, acrescentado cores por vezes mais vivas, como no caso da Figura 3, e traçados mais próximos a realidade dos alunos, como na figura 4.

Figura 3 - Pintura em Painel inspirada em Lasar Segall



Fonte: Os autores

Figura 3 - Pintura em Painel inspirada em Cândido Portinari



Fonte: Os autores

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oficina nos proporcionou momentos de experiências com a prática docente, os quais foram de grande relevância para ação prática e teórica. O desenvolvimento da ação com os alunos foi inicialmente desafiadora e provocou grandes expectativas

para produção plástica, a qual rompia com o padrão de folha normalmente usado no ambiente da escola, e exapandia-se para a pintura em um painel e que requeria que o trabalho fosse feito em grupo. Apesar de nem todos os alunos entrarem no espírito cooperativo, a maior parte dos grupos teve ótimas relações e divisões de tarefas na equipe, mostrando zelo com a produção e preocupação em ter um trabalho finalizado com qualidade para ser exposto.

Foi de grande importância trabalhar com questões que abordem a identidade cultural brasileira e suas influências na arte. A cada aula, os educandos se identificavam com os trabalhos produzidos, reconhecendo cenários, pensando nas tonalidades da pele, das roupas, e alguns casos com a figura final. Mesmo sendo um tema recorrente no ensino da arte, mostrou-se diversificado e inovador ao ser mesclado com conteúdos técnicos do desenho de figura humana, assim como a pintura em painel e a Semana de 22, havendo um envolvimento por parte dos alunos com as propostas abordadas.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Aracy A. **Artes plásticas na semana de 22.** 5. ed. rev. e ampl. São Paulo: Ed. 34, 1998.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino da arte:** anos oitenta e novos tempos. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002. 134 p.

_____, Ana Mae. **Tópicos utópicos.** Belo Horizonte: Com Arte, 1998.

BARROS, Regina Teixeira de. **Tarcila e o Brasil dos modernistas:** na Casa Fiat de Cultura. Nova Lima, MG: Casa Fiat de Cultura, 2011.

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação.** Revista das Revistas. V. 5. n.11. 1991. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v5n11/v5n11a10.pdf> Acesso em: 31 ago. 2015.

FABRIS, Annateresa. **Portinari, pintor social.** São Paulo: Perspectiva, 1990.

FERRAZ, Maria Heloisa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do ensino de arte.** São Paulo: Cortez, 1993.

MANGE, Marilyn Diggs. **Arte brasileira para crianças.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SCHENEIDER, Norbet. **A arte do Retrato.** Tradução de Teresa Curvelo. São Paulo: Taschen, 1997.

ANTES *DESENHADOR* REALIZADO QUE *DESENHISTA* FRUSTRADO.

BASSI, Fabrício Torchelsen[1]
CHAVES, Larissa Patron (orientadora)[2]

Resumo: Este trabalho propõe discutir o desenho como processo, descentralizando o resultado como elemento principal desta prática, principalmente ao considera-lo como instrumento criativo nas salas de aula, tanto para crianças como para adultos. Através da experiência articulo essa prática como essencial no desenvolvimento do processo criativo do aluno, onde questionamentos acerca da habilidade e a angustia não são bem recebidos, tendo como objetivo de ensino um prazeroso processo de criação e descobertas do novo.

Palavras-chave: desenho; processo criativo; experiência.

INTRODUÇÃO

Minha proposta nesta pesquisa se define pela contestação do exclusivo caráter de produto dado ao desenho, pois em muitas situações, sobretudo nas salas de aula, questionamentos relacionados com a qualidade técnica e o resultado final do trabalho são primordialmente enaltecidos enquanto o processo e a experiência perante o próprio ato de desenhar são pouco considerados ou até completamente esquecidos.

Diante destas circunstancias busco investigar o processo de criação do desenho descentralizando a importância dele como objeto e evidenciando a experiência através do processo. Será imprescindível entender as inúmeras formas e conceitos no qual o desenho se manifesta, desde formas mais simplistas como o esboço e o croqui como outras mais complexas, da mesma forma uma análise sobre conceitos e implicações da prática artística e da própria criação.

Pretendo ainda com este estudo contribuir para o reconhecimento do desenho na criação e de seu potencial artístico enquanto processo.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Como o desenho sempre fez parte de meu cotidiano acabou deflagrando o desenvolvimento dessa pesquisa, e desta forma algumas falas me produzem uma reverberação bastante instigante. Focillon (2001, p.114) diz que: “Qualquer que seja o poder receptivo e inventivo do espirito, sem o concurso da mão apenas conduz a um tumulto interior”, e ainda:

> “O artista prolonga o privilégio da curiosidade da infância bem para lá dos limites dessa idade. Ele toca, apalpa, calcula o peso, mede o espaço,

[1]Graduado em Artes Visuais Licenciatura em 2008, pelo Instituto de Artes e Design – UFPel, Pós-graduando em Ensino e Percursos Poéticos (Especialização) no Centro de Artes – UFPel. Email: fabricio@bassi.pro.br

[2]Doutora em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos e Universidade do Porto Professora Adjunta do Centro de Artes/ UFpel.

> modela a fluidez do ar para aí prefigurar a forma, acaricia a superfície de todas as coisas, e é com a linguagem do tacto que compõe a linguagem da vista – um tom quente, um tom frio, um tom pesado, um tom profundo, uma linha dura, uma linha suave. Mas o vocabulário falado é menos rico do que as sensações da mão, e é preciso mais do que uma linguagem para traduzir o número, diversidade e plenitude" (FOCILLON, 2001, p.115).

Assim vemos que o processo nos incentiva a descoberta e a criação, sem caracterizar-se como algo penoso e dispendioso que é o que muitas vezes acontece quando encaramos o desenho pensando no produto final, questionando-nos qual o melhor método e quais as técnicas acarretaram no resultado estético mais satisfatório. Segundo Jenny (2014b, p.13):

> "Jogos e brincadeiras fazem parte da vida. A leveza e a criatividade desse tipo de diversão fazem com que nos sintamos relaxados, criando uma sensação de segurança que nos encoraja a experimentar e assumir riscos, mesmo quando não há nenhuma garantia de sucesso. A diversão é a recompensa em si".

Diante de meus questionamentos procurei respostas que amparassem a importância do processo na criação e que também elucidassem a grande vontade de criar e transformar que é natural ao ser humano. Para tal cito Focillon (2001, p.113): "Ao apressar na mão alguns resíduos do mundo, o homem pôde inventar um outro mundo que é só seu". Isso nos coloca em caráter único diante de outros animais, e reafirma apontando que "O animal sem mãos, mesmo nos mais conseguidos resultados da evolução, cria uma destreza uniforme e fica no limiar da arte". (FOCILLON, 2001, p.112). Da mesma forma Bachelard (2001), diz que é pelo trabalho da mão, pela necessidade de reagir à matéria e não só pelo seu intelecto que o ser humano imagina, cria e materializa suas obras. É a partir daí que lanço o questionamento sobre o cuidado com a técnica, a mesma deve nos auxiliar, nos propiciando percorrer novos caminhos, mas nunca abandonando nosso impulso natural de transformar, segundo Bachelard (1985, p.ix):"No reino do pensamento, a imprudência é um método" e é através deste impulso pelo criar, valendo-se de nossa cultura somos estimulados através da própria matéria, Bachelard (1985, p.52) aponta ainda que "O próprio papel, com seu grão e sua fibra, provoca a mão sonhadora para uma rivalidade da delicadeza. A matéria é, assim, o primeiro adversário do poeta da mão", e reafirma com um trecho de Georges Braque, que escreve: ""Para mim, o processo de realização tem sempre precedência sobre os resultados esperados". A gravura, mais que qualquer outro poema, remete-nos ao processo de criação" (BACHELARD, 1985, p.52).

Fayga Ostrower, em seu livro intitulado *Criatividade e Processos de Criação,* faz inúmeras afirmações que acordam com o que foi apresentado até aqui, defendendo a imaginação fomentada pela matéria, para Ostrower (1987, p.32) "[...] por ser o imaginar um pensar específico sobre um fazer concreto, isto é, voltado para a materialidade de um fazer, não há de se ver o 'concreto' como limitado, menos imaginativo ou talvez não-criativo" e ainda

> "[...] para poder ser criativa, a imaginação necessita identificar-se com uma materialidade. Criará em *afinidade* e *empatia* com ela, na linguagem especifica de cada fazer. Mas sempre conta a visão global de um individuo, a perspectiva que ele tenha do amplo fenômeno que é o humano, o seu *humanismo*" (OSTROWER, 1987, p.39).

Aqui me proponho observar qual a importância do processo dentro de trabalhos de criação e de como a experiência estimula e articula o trabalho criativo. Para conceituar aponto Bondía (2002, p.25): "A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova". Ainda com Fayga

Ostrower estabeleço a relação da vontade de transformar e criar a partir da matéria perpassada pela experiência, que propicia o crescimento dentro do próprio processo:

> "O caminho não se compõe de pensamentos, conceitos, teorias, nem deemoções – embora resultado de tudo isso. Engloba, antes, uma série de experimentações e de vivências onde tudo se mistura e se integra e onde a cada passo, a cada configuração que se delineia na mente ou no fazer, o individuo, ao questionar-se se afirma e se recolhe novamente das profundezas de seu ser. O caminho é um caminho de crescimento" (OSTROWER, 1987, p.75).

Jenny (2014b, p.7) ilustra a partir da reflexão:

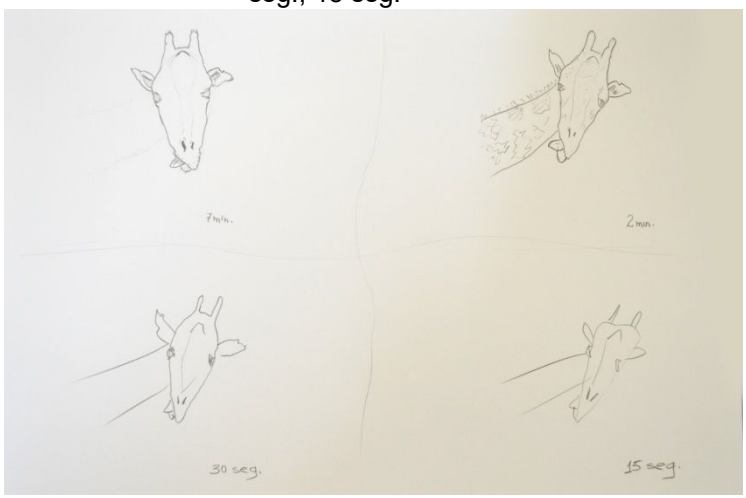
> "Sua cabeça é o cenário. Seus olhos são a luz. Até mesmo os artistas amadores, que não têm formação acadêmica, são capazes de usar a própria imaginação para criar. Além de ser atraído pela ordem, o olho também procura formas definidas por padrões aleatórios".

A experiência propicia o particular, o único, o novo. Segundo Bondía (2002, p.28) "Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade". Assim como outra feliz consideração de Jenny (2014b, p.127) "Passear por uma cidade desconhecida é sempre uma aventura. Rabiscar é uma experiência semelhante: a folha de papel é a cidade; enquanto o lápis vai dando suas voltas: ruas e caminhos vão pouco a pouco tomando forma".

Como apontei anteriormente, o cuidado para que a técnica não limite sua vivencia, eliminando o processo de descobertas é evidenciado por outra explanação sobre a experiência, Bondía (2002, p.28) diz: "[...] a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem "pré-ver" nem "pré-dizer".".

Essas relações entre o desenho e suas possibilidades de transformação e a experiência do processo é inteligentemente apresentado em dois pequenos livros que sugerem exercícios bastante simples, mas muito interessantes, "Um olhar criativo" e "Como desenhar de forma errada" de Peter Jenny, neles além dos exercícios ele aponta questões bastante corriqueiras entre as pessoas e o desenho, como o processo de abandono do hábito de desenhar adquirido na infância, ele diz que: "A maioria dos adultos, em algum momento da vida, desistiu de desenhar, pois acreditava não ter talento suficiente para tal" (JENNY, 2014a, p.6). Esse fantasma da falta de habilidade é percebido em salas de aula por professores que tentam estimular o desenho como uma ferramenta prazerosa no ato da criação, como no caso da dificuldade apontada pelos docentes nas reuniões do grupo de pesquisa sobre Croqui, onde salientam que grande parte dos alunos ao se depararem com a solicitação de que desenvolvam croquis, demonstram certo desconforto e insegurança diante do desafio da folha branca. Jenny (2014a, p.191) fala que: "Sua liberdade está na abolição de notas e censuras. O prazer e a satisfação devem ser mais importantes que as avaliações e represálias". Participar do grupo de estudos sobre Croqui me propicia tanto o contato com Professores do curso de Bacharelado em Design do IFSUL – Pelotas quanto com os discentes do mesmo curso, utilizarei de informações coletadas lá, bem como trabalhos desenvolvidos pelos estudantes dentro de uma oficina oferecida pelo grupo de pesquisa sobre Croqui para estabelecer relações com as teorias expressas aqui. Tal material servirá como instrumento de análise, considerando as proposições dos exercícios e o resultado dos trabalhos desenvolvidos. Abaixo imagens (Figuras 1 e 2) que exemplificam duas práticas aplicadas:

Figura 1 – Desenho a partir de imagem de girafa, com tempos diferentes: 7 min., 2 min., 30 seg., 15 seg.



Fonte: Croqui – Topos. 2015

Figura 2 – Desenho a partir de imagem de girafacomlinha continua semolhar para o papel, escolha e acabamento de um dos estudos de maneiralivre.



Fonte: Croqui – Topos. 2015

Buscarei na análise dos exercícios, verificar como ocorre o processo do fazer e da experiência, lembrando que a proposição tenta distanciar a ação de delimitações geradas pela busca de técnicas e limitações determinadas por questões de julgamento de qualidade estética. Tais exercícios vislumbravam fomentar a prática do desenho, descentralizando a ação do resultado, e enaltecendo o processo, embora exista uma dificuldade na recepção da proposta os participantes eram induzidos a trabalhar de forma bastante descontraída e estimulados a utilizarem o desenho como uma atividade diária, mas sem caracteriza-la como uma obrigação, assim como nos diz Jenny (2014ª, p.211): “Que bom que existem coisas que podemos aprender sem um esforço hercúleo! É sempre melhor aprendê-las dia

após dia, com o passar do tempo – e com vontade. É por isso que a diversão também deve estar entre seus objetivos quando você desenha".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo, através de minhas proposições e com apoio das referencias que aponto no decorrer deste trabalho acerca do desenho, saliento que antes de qualquer feito devemos nos arriscar como desenhadores, nos aventurarmos pelos caminhos que o grafite e o papel nos lançam, e a partir dessa dança de prazeres e desprazeres, lidando com as limitações e possibilidades evoluímos e transformamos infindavelmente nosso fazer atendendo nossas latências criativas através do desenho, assim nossa maturidade criativa não será balizada por técnicas e padrões de qualidades pré-definidos. Tal prática não vislumbra a formação de artistas e tampouco ilustradores, mas sim desenhadores prazerosos, que após uma relação e experiência "despudorada" com o desenho possam sim tornar-se desenhistas, ilustradores, artistas ou alguém que com muito prazer continua rabiscando no canto de um papel qualquer, pela simples vontade de rabiscar.

Como são questões relativas à etimologia, utilizarei estas últimas linhas para elucidar a distinção apontada entre os termos desenhador e desenhista, farei menção a Margarita Basilio para caracterizar ambos os sufixos.

Embora Basilio, (2004, p.40) defina que: "O sufixo -dor é utilizado, sobretudo, para a caracterização genérica de profissões, cargos e funções [...]" também em Basilio, (2004, p.75) vemos que:

> "Chamamos de nomes de agente substantivos que denotam um ser caracterizando-o pelo exercício ou prática de uma ação ou atividade." e ainda "Um dos melhores exemplos de nomes de agente em português são as formações em X-dor [...]".

No caso do termo desenhista, Basilio, (2004, p.76) explica que: "Um outro caso é o dos nomes de agente em -ista que correspondem a adesão ou atitude mental. Nesse caso, a formação X-ista em si designa um ser caracterizado por sua adesão a X [...] e especifica dizendo: [...] as formações X-ista correspondem a agentes plenos, caracterizados pela base [...] ou [...] as formações apresentam agentividade indireta; a base designa entidades passíveis de estudo ou especialização, e formações em -ista designam indivíduos como especialistas (BASILIO, 2004, p.65).

Ou seja, o *desenhista* tem o foco no próprio elemento, o desenho, tendo como objetivo o objeto em si, onde o resultado é o determinante da ação. No caso do *desenhador* o determinante da ação é a própria ação, seu processo constitutivo é focado na ação de criar, de materializar uma ideia, de transformar.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **O direito de sonhar.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1985.

BACHELARD, Gaston. **A terra e os devaneios da vontade:**ensaio sobre a imaginação das forças. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BASILIO, Margarida Maria de Paula. **Formação e Classes de Palavras no Português do Brasil.** 1. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira da Educação. [online], Rio de Janeiro. n.19, p. 20-28, 2002.

FOCILLON, Henri. **A vida das formas:** seguido de elogio da mão. Lisboa: Edições 70, 2001.

JENNY, Peter. **Como desenhar de forma errada.** São Paulo: Gustavo Gili, 2014.

JENNY, Peter. **Um olhar criativo.** São Paulo: Gustavo Gili, 2014.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1987.

AUTORRETRATO: UM EXERCÍCIO DE CONHECIMENTO E MANIFESTAÇÃO CULTURAL

AVILA, Francine Aldrighi[1]
ROSA, Rafael Santos da[2]
SENNA, Nadia da Cruz[3] **(orientadora)**

Resumo:

O relato contempla a continuidade de ações do projeto de extensão **Experienciado o Desenho**, em demanda continua desde sua implantação em 2010. O projeto integra o conjunto de atividades do programa extensionista **Arte Inclusão e Cidadania**, voltado à formação de alunos e professores da região geoeducacional de Pelotas. O programa segue uma linha conceitual que compreende o papel transformador da arte, capaz de ativar o potencial criativo, perceptivo e reflexivo dos sujeitos, com o intuito de atravessar fronteiras, ganhar dimensionalidades sensíveis e garantir o acesso de todos aos bens artísticos e culturais.

Palavras-chave: educação; autorretrato; inclusão.

INTRODUÇÃO

No segundo semestre de 2015 investimos na parceria com a Escola Especial Prof. Alfredo Dub, situada na zona norte de Pelotas, local onde estão sendo realizadas oficinas de artes para turmas mistas de alunos com diferentes graus de audição. Os sentidos do corpo, a gestualidade e a ludicidade foram os parâmetros fundantes para o planejamento das atividades. Nossos objetivos visam promover e valorar o processo comunicativo e expressivo do grupo; envolver indivíduos com diferentes estágios cognitivos na ação; propor o trabalho colaborativo e coletivo como estratégia para as dinâmicas ativadoras da percepção de si e do mundo.

Seguimos uma metodologia interativa, detectando interesses e necessidades, sem perder de vista o caráter prazeroso e afetivo do processo. Nessa perspectiva promovemos experiências estéticas e cognitivas centradas no desenho corporal e na sua imagem física como valorização do individuo. O exercício do autorretrato se liga na idéia de identidade e aos processos de criação e autocriação do sujeitos.

Selecionamos como autores referenciais: Lucy Silva e Regina Mara Conrado pela reflexão em torno da educação inclusiva; Duarte Jr e Marli Meira pelas considerações pedagógicas baseadas no afeto. Sobre o desenho e as diversas maneiras de representação de si e do outro, nos apoiamos em vários arte-educadores, tais como, Miriam Celeste Martins, Rosa Iavelberg e Edith Derdyk.

O desenho da criança é revelador e pessoal, percebemos emoções e afetividades, bem como o nível de maturidade, desenvolvimento motor e cognitivo da criança. Através do desenho a criança estabelece uma interação com o mundo e consigo mesma; se inicia no universo das artes, reconhecendo e dando a ver representações e formas, experimentando materiais e técnicas. O processo envolve a totalidade do corpo se constituindo como uma linguagem com características

próprias, que denota marcas individuais e culturais em sua fatura. A oficina centrada no desenho do corpo, representa ainda, uma oportunidade para desenvolver a autoestima, propagar a união, a cultura da paz e do respeito às diferenças.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Apoiados em metodologias orientadas pelo afeto, diálogo e construção coletiva do saber, buscamos unir teoria e pratica em torno da comunicação e expressão de grupos especiais, as experimentações buscam reativar ligações com a cultura universal e com as realidades sociais. Conforme as atividades programadas elencamos materiais e métodos diferenciados, adequados às metas e as condicionantes existentes.

No primeiro encontro de trabalho com o grupo de crianças investimos na visualidade e na gestualidade para estabelecer um diálogo. Partimos de uma exibição de slides, contendo a temática, proposta de atividades e materiais a serem utilizados. O recurso visual contribui para explicitar as intenções do grupo mediador e facilitar a compreensão dos alunos.

A oficina de desenho se concentrou na produção de autorretratos que convocou toda a comunidade escolar para a participação, desde os alunos até mesmos funcionário e professores da escola.

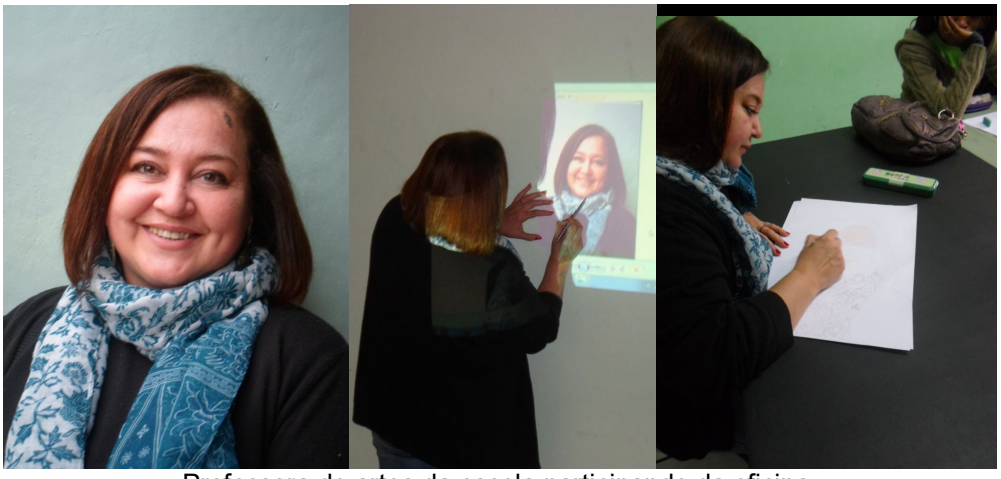
Ao propor a construção do autorretrato investimos na valoração, reconhecimento de si e do outro e na manifestação criativa. A atividade explora a representação do retrato em meio corpo com ênfase para o rosto como parte integrante da autoimagem e o gesto que comunica uma mensagem afeto para o mundo através da língua de sinais, sinalizando sentimentos como amor, paz, amizade e carinho.



Processo da produção de autorretrato. Sinal de amor. Fotografia: Flavio Michelazzo

O exercício se pauta na produção e reflexões desenvolvidas junto ao Ateliê de Desenho de Figura Humana do Centro de Artes da UFPel, sob responsabilidade da professora Nádia da Cruz Senna. A proposta articula identidade e imaginário,

investindo na complexidade de papeis assumidos pelos sujeitos contemporâneos, no questionamento das imagens que a cultura midiática põe em circulação, nas encenações e construções de si, flertando com a arte e a cultura em âmbito ampliado. A prática com o grupo de crianças e adolescentes e adultos da escola buscou introduzir novos modos de ver e de dar-se a ver, procurando compreender diversidades segundo uma postura assertiva e afetiva.



Professora de artes da escola participando da oficina.

A atividade do autorretrado se expandiu para comunidade escolar compreendendo todos aqueles envolvidos com a instituição. Assim como os alunos, professore e funcionários aderiram à proposta, demonstrando o processo de autoidentificação com seu espaço de atuação. Por sugestão do grupo organizou-se uma exposição com os retratos de toda a comunidade da instituição que foi denominada Dub: nossa casa nossa cara.



Alunos prestigiando a exposição. Dub: Nossa casa nossa cara.

Primeiramente destacamos a acolhida da instituição, que foi sensível a proposta, disponibilizando recursos físicos e envolvendo toda a comunidade, transformando a oficina de artes em um evento na escola. Contamos com a participação de alunos de varias séries do ensino fundamental, que aderiram as atividades além dos professores e funcionários. Notamos o encantamento com os resultados alcançados, percebemos o quanto o grupo foi capaz de explorar as potencialidades oferecidas pelos equipamentos projetivos e pelos simples materiais de trabalho.

Apesar de não termos o domínio da língua de sinais conseguimos ser compreendidos e compreender, estabelecendo a interlocução e a troca de saberes. A oportunidade possibilitou o engrandecimento na formação de todos os envolvidos. Esses primeiros resultados excederam as expectativas de modo geral, motivando novos encontros e propostas de ações mais intensivas junto à comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A universidade ao responder aos desafios impostos pelas dinâmicas contemporâneas exerce seu compromisso social, o que pressupõe correr riscos, se aventurar por espaços informais, conhecer realidades diferenciadas e se propor a aprender e testar estratégias com vistas a uma formação plena dos indivíduos.

Atuar em prol de uma educação inclusiva implica romper fronteiras de discriminações e desigualdade de oportunidades, comporta uma abertura para o diferente em todos os aspectos implicados, seja em termos de inovações pedagógicas, consciência política, acolhimento do outro e reconhecimento de nossas próprias diferenças.

A experiência proporcionou uma compreensão de nosso papel como educadores e cidadãos. O desafio permanece, pois cada encontro possibilita descobertas a favor do processo educativo como um todo. Apoiados na capacidade da arte para despertar novos valores e promover a expressividade dos sujeitos, o projeto de extensão terá sua continuidade, ganhando outros dimensionamentos conforme as demandas da instituição parceira.

REFERÊNCIAS

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

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

IAVELBERG. Rosa. Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Atmed, 2003.

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

SILVA, Lucy. CONRADO, Regina Mara. Experiências e dinâmicas de inclusão: um olhar comprometido e afetivo.Rio de Janeiro:Wak Editora, 2013.

DERDYK, Edith. Formas de pensar o desenho; desenvolvimento do grafismo infantil. Porto Alegre – RS. Zouk Editora, 2015.

COMPORTAMENTOS TRIVIAIS NA ESCOLA: EXPERIMENTO AUDIOVISUAL

DEMARCHI, Jéssica Thaís[1]

Resumo: Tenciono discutir a produção audiovisual, mais especificamente, de documentários que tratem do cotidiano escolar, como alternativa para o aprendizado de Artes, e para o estabelecimento de relações pessoais entre os sujeitos que compartilham o mesmo organismo escolar, buscando a construção das noções de respeitabilidade e papel social, e questões de pertencimento escolar. Em paralelo, busco traçar reflexões que interliguem a mídia-educação e o ensino de Arte no ensino médio. Para tanto, se dará o relato de uma experiência desenvolvida durante o primeiro semestre de 2015[2], por meio de uma oficina de vídeo com alunos do terceiro ano do ensino médio de um colégio estadual no centro da cidade do Rio Grande.

Palavras-chave: Oficina de Vídeo; Documentário; Mídia-Educação.

INTRODUÇÃO

No primeiro semestre letivo de 2015, apliquei minha proposta de estágio no Instituto de Educação Juvenal Miller, realizando oficina de vídeo com alunos voluntários de duas turmas de terceiro ano do ensino médio, durante todo o percurso busquei prestar atenção ao cotidiano escolar de meus alunos. Como já havia ocorrido em experiências passadas com o PIBID, percebi que os estudantes mal conheciam colegas, funcionários ou alunos de outros anos, quase não haviam relações de respeito e troca.

Eu os ouvia conversando, separadamente, e na maioria das vezes os assuntos apresentavam aspectos semelhantes, mas o campo de alcance do compartilhamento de ideias ficava enclausurado no interior dos pequenos grupos. Conversei com eles sobre as aulas de artes e sobre a escola, e eles me pareceram desanimados com as atividades, com a escola e pouco sabiam sobre outros alunos e professores que não fossem de sua sala. Outro fato que me incomodou, foi quando perguntei para os meus alunos, já no último ano de suas vidas dentro da escola, sobre as experiências que eles haviam tido com o uso de mídias digitais dentro de sala de aula, ou até mesmo de redes sociais. A maioria me disse que nunca havia produzido nenhum material na escola com essas mídias, e apenas dois me disseram que uma única vez, haviam realizado algumas fotografias na aula de artes, mas de maneira muito superficial.

Assim, meu estágio foi realizado, no intuito de, a partir do auxílio da ideia de mídia-educação, trabalhar com as tecnologias de informação e comunicação, produzindo vídeo, estudando técnicas audiovisuais, e ainda, tentando minimizar a situação com a qual me deparei e classifiquei como problema.

---

[1] Estudante do 8º período da graduação em Artes Visuais – Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. jessicathaisdemarchi@gmail.com

[2] Trabalho realizado no Instituto Estadual de Educação Juvenal Miller, no centro de Rio Grande, como estágio supervisionado para conclusão de curso.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Discuto a produção audiovisual no contexto educacional, mais especificamente de documentário que trate do cotidiano escolar, como alternativa para o aprendizado de Arte, e para o estabelecimento de relações pessoais entre os sujeitos que compartilham o mesmo organismo escolar, buscando a construção das noções de respeitabilidade, papel social e pertencimento escolar. Pesquiso a educação para as mídias e sua indispensabilidade na cultura digital.

A criação de conexões entre o ensino de arte e a cultura digital, articuladas a ações pedagógicas que explorem as mídias, viabiliza aos educandos que se posicionem como produtores de conhecimento, e possibilita o estabelecimento de relações sociais dentro da escola que contribuem para que o aluno possa entender a si mesmo e a sociedade de forma crítica. Faço ainda, relato da minha experiência com oficina de vídeo para alunos do ensino médio no Instituto de Educação Juvenal Miller no primeiro semestre de 2015, na qual os alunos gravaram em vídeo, entrevistas com outros alunos da escola discutindo assuntos de relevância social.

A metodologia adotada para a pesquisa é qualitativa, a fim de desdobrar interlocuções entre os tópicos pertinentes ao trabalho, além de levantamento bibliográfico sobre as temáticas citadas e pesquisa sobre outros projetos que abordem o audiovisual no ensino. Farei entrevistas com alguns professores de artes da rede básica de ensino, na região central de Rio Grande, para coletar dados a respeito da aplicação de propostas pedagógicas que articulem as mídias ao ensino de arte; Relato/avaliação reflexiva da experiência do estágio (materiais utilizados na oficina: celular, câmera semi-profissional, softwares de edição: adobe premiere e sony vegas). No decorrer das oficinas, o aluno é protagonista do saber que está sendo tecido, ele toma o papel de produtor de conhecimento.

Atualmente vivemos constantes mudanças aceleradas, fluxos intensos de imagens nos atingem. Somos seres da cibercultura, que André Lemos (2009, p.136) simplifica como sendo “a cultura contemporânea, onde os diversos dispositivos eletrônicos digitais já fazem parte da nossa realidade”. As tecnologias digitais que dispomos representam uma alteração significativa na nossa relação com esses objetos técnicos, e essas mudanças no modo de viver se refletem no espectro social, então na educação devemos nos adaptar a estas modificações a fim de que a escola não seja um espaço no qual o estudante deva digerir equivocadamente conteúdos em velocidade absurda.

Recorro a Jorge Larrosa, no que tange o saber da experiência, quando o autor destaca a capacidade de formação e transformação desse viés do saber: “É experiência aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (2001, p. 25-26). Falo da educação para as mídias, que pelas palavras de Jacques Gonnet (2004, p. 23), abrange “uma educação crítica para a leitura das mídias [...] O objetivo é facilitar um distanciamento pela tomada de consciência do funcionamento das mídias, tanto de seus conteúdos como da contextualização dos sistemas nos quais elas evoluem”, sendo assim, penso não apenas no vídeo em si, mas em suas etapas de produção.

Carolina Rossini (2010) fala que da perspectiva de país em desenvolvimento, é de extrema importância entender como as tecnologias de informação e de comunicação, sobretudo a internet e redes de relacionamento, possibilitam ao cidadão, novas obrigações e novos direitos:

> Esse processo de aprendizagem conectado, que pode contribuir para a formação do cidadão, também cria novas obrigações e diretrizes para instituições e para governos. Em países muito desenvolvidos, mandatos para acesso aberto e políticas públicas que incentivem recursos educacionais abertos fazem parte da nova gama de deveres do estado e de direitos do cidadão. Como afirmado por Castells, a capacidade tecnológica, a infraestrutura tecnológica, o acesso ao conhecimento e recursos humanos altamente qualificados tornaram-se fontes essenciais de competitividade da nova divisão internacional do trabalho (2001, p.109) e da possibilidade de desenvolvimento. (ROSSINI, 2010, p. 213)

Na minha experiência de estágio, além dos tópicos já citados anteriormente, busco discutir ainda uma mudança na perspectiva da educação no que concerne ao papel de professor e de aluno. O perfil do professor deve ser modificado, na verdade ele já está sendo, mas este processo deve ser acelerado mediante sua urgência. Um dos principais motivos para esta mudança, com certeza são as tecnologias da informação e da comunicação. As mídias digitais transformam as maneiras de aprender e pensar. As relações na sala de aula mudam, já que antes o professor era o único detentor das novidades e das informações, e atualmente, o estudante acessa conteúdos que anteriormente eram de posse exclusiva do professor, e ele faz isso por meio de fontes, muitas vezes, mais instigantes do que as exposições orais da tradicional sala de aula, usufruindo imagens, sons e ações interativas.

Andrea Ramal (1997), já antecipava algumas destas questões, e mesmo que tenhamos que atualizar alguns dos pensamentos da autora, tendo em vista que o paradigma ao qual ela se refere, já não é mais tão inédito assim, sua fala apresenta contribuição no que tange esse modelo de aprendizagem construído mutuamente pelo estudante e pelo professor:

> No novo paradigma que o contexto atual já exige de nós, uma das práticas mais importantes é a do conhecimento construído, buscado pelo grupo, partilhado. A criatividade passa a ser o ponto alto, num momento em que novos caminhos de aprendizagem podem ser valorizados e já não se tenta obedecer a um único padrão de estudo. À medida que o saber é construído, ocorre a partilha dos conteúdos e das experiências. Isso legitima o conhecimento, pois o expõe a críticas, a divergências e, é claro, enriquece a pesquisa de todos. [...] Bom mesmo é que o professor também se fascine, junto com o aluno, pela pesquisa e pelo novo. Uma postura nesse estilo, desarmada e aberta, nos aproxima muito mais daqueles que orientamos e possibilita que sejam construídas relações afetivas mais verdadeiras. (RAMAL, 1997, p. 02-03).

Na construção desse saber que se estabelece de maneira cooperativa, é de extrema importância que exista uma estrutura que estimule a sensibilidade dos aprendizes para o mundo global digital. São diversos os fatores que contribuem para o aprendizado, é preciso considerar além dos saberes desenvolvidos em contexto escolar, quanto os que se provém das situações cotidianas, o primeiro é consciente, sistemática e orientado, e o último pode ser visto como involuntário, mas ambos devem ser ponderados. Entre essa vasta gama de elementos compreendidos no processo de conhecimento, aqueles do processo subjetivo que estão diretamente ligados à constituição de identidades, devem ser tomados como prioridade.

Sendo a escola um ambiente de miscigenação, onde se encontram diferentes perfis de indivíduos, há a necessidade de construir essas propostas pedagógicas pensando em um currículo pluralista, tencionando abarcar as questões identitárias

na construção dos saberes.

No campo do ensino das artes, existe a necessidade de envolver além das questões artísticas, cultura e educação na criação das atividades pedagógicas. Usando as mídias digitais em sala de aula, se faz indispensável no desenvolvimento das propostas, viabilizar a todos os estudantes, de forma democrática, mesmo aos que não possuem muitos recursos de mídia digital, o acesso e conhecimento sobre elas.

Outro ponto abordado durante a oficina foi a desmistificação do domínio técnico, demonstrando que não é necessário ser grande conhecedor de técnicas para produzi arte, pois na arte contemporânea o que realmente prevalece é a produção de signos. Thierry de Duve, fala sobre a recepção que a obra de Duchamp gerou nos anos 60, e diz que no contexto da época, a vanguarda foi impulsionada porque "a prática dos artistas profissionais servia para liberar o potencial de realização artística presente em cada indivíduo, compartilhado pela raça humana, potencial cuja base era estética, mas cujo objetivo era político" (DUVE, 1998, p. 127). Com a quebra dos valores de épocas passadas, a arte é reconsiderada para ser vista da perspectiva da capacidade dese emocionar e de sentir, que todos nós possuímos. Duve ainda fala que o artista Joseph Beuys foi quem melhor apresentou essa concepção de arte, fazendo "da *criatividade humana* e do princípio 'Todos são artistas' as bases não só de sua arte, mas também de seu insistente proselitismo" (DUVE, 1998, p. 128).

Em momento algum, propus a disjunção entre a técnica e a poética, sendo que durante os encontros da oficina, parte do tempo foi dedicada à discussão de técnicas de pré-produção audiovisual, filmagem e edição, mas o foco principal do projeto foram os processos de criação e não uma formação em excelência técnica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até o momento, a principal amostra de resultado do trabalho desenvolvido é o mini-documentário audiovisual realizado pelos alunos na oficina. Constatou-se por meio de conversas e questionários, que na escola as mídias digitais são pouco exploradas e quando são, é de maneira superficial. Durante o estudo, a integração de mídia digital para produzir vídeos na prática pedagógica, segundo entrevistas gravadas no documentário e conversa com os alunos, apresentou resultados satisfatórios aproximando pessoas que antes não se relacionavam e cumpriu um dos papéis da mídia-educação, configurando um instrumento indispensável auxiliando o jovem na construção de uma cidadania responsável e democrática. Os alunos demonstraram grande interesse em aprender a utilizar softwares de edição audiovisual, demonstrando facilidade em desenvolver tanto as habilidades necessárias para lidar com os aparatos de gravação quanto com os softwares.

Por meio da experiência das oficinas de vídeo, de estudos relacionados à mídia-educação e ações pedagógicas que promovem a integração entre os atores sociais que compartilham a escola, foi possível perceber que o sistema educacional ainda se difere em muito do cotidiano dos alunos quando estão fora dela, sendo assim é preciso pensar em alternativas que aproximem estas duas dimensões.

A próxima etapa do trabalho é disponibilizar o documentário no youtube e divulgá-lo a partir do facebook, para que outras pessoas possam se envolver com o conteúdo produzido (apesar de ser um elemento extremamente presente na vida dos jovens, a exploração de redes sociais e ambientes virtuais no ensino é quase

nula). A iniciativa da oficina visa reflexões sobre as necessárias atualizações do ensino em relação as mídias digitais.

REFERÊNCIAS

DUVE, Thierry de. Kant depois de Duchamp. In: *Revista do Mestrado em História da Arte EBA - UFRJ* - 2º Semestre, 1998. p. 125-152.

GONNET, Jacques. *Educação e Mídias.* São Paulo: Loyola, 2004.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: *I Seminário Internacional de Educação de Campinas*. Conferência. Campinas, 2001. Tradução de: João Wanderley Geraldi. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2015.

LEMOS, André. In: SAVAZONI, Rodrigo; COHN. Sergio (Org.). *Cultura digital.br*. São Paulo: Azougue Editorial, 2009. p. 135-149.

RAMAL, Andrea Cecilia. Internet e Educação. In: *Rio de Janeiro: Revista guia da internet.br*, Ediouro, nº 12., 1997. Disponível em: < http://www.andrearamal.com.br/sites/default/files/pdf/22.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2015.

ROSSINI, Carolina. Aprendizagem digital, recursos educacionais abertos e cidadania. In: SILVEIRA, S.A. (Org.). Cidadania e redes digitais. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2010. p. 209-231.

CONTO DE FADAS REVISITADO: MALÉVOLA E AS NOVAS SUBJETIVIDADES PRODUZIDAS NO CINEMA *HOLLYWOODIANO*

GOMES, Greice R.[1]
FARINA, Cynthia[2]

RESUMO: A partir da análise do filme Malévola (2014), de Stromberg, este trabalho investiga as formas como o cinema voltado ao público jovem dá a ver a produção de subjetividade na contemporaneidade. A releitura do clássico conto de fadas A Bela Adormecida traz elementos para pensar as relações engendradas nas sociedades globalizadas, além das novas conformações sociais e familiares inexistentes na primeira versão do filme. Como referencial teórico, os conceitos de subjetividade e produção de subjetividade capitalística, de Guattari (2007), guiam a realização da análise.

PALAVRAS-CHAVES: cinema; contos de fadas; subjetividade

INTRODUÇÃO

Entre os desenhos mais populares da minha geração, estavam os filmes[3] da Disney baseados nas clássicas histórias dos contos de fadas. Com as variantes de cada roteiro, os enredos versavam, basicamente, sobre moças desafortunadas em busca do amor de um príncipe encantado - encantado pois, geralmente, ele aparecia em momentos decisivos da vida das protagonistas, encarnando a ideia de felicidade eterna e redenção pelo amor. Quando o "viveram felizes para sempre" encerrava a história iniciada por "era uma vez", já devíamos supor que nada mais havia para acontecer naquela trama, já que a vida nos contos de fadas atingia seu ápice com a união do casal, e nada mais importante poderia ocorrer depois da conquista do amor eterno. Sem mais problemas, sem mais dúvidas: a felicidade foi conquistada, fim da história.

E, hoje, o que nos dizem sobre a produção de subjetividade na contemporaneidade, mais especificamente dos jovens em idade escolar, as releituras dos contos de fadas? Como a indústria cinematográfica *hollywoodiana*

[1] Mestranda em Educação pelo Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul) e graduada em Comunicação Social - Jornalismo pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Endereço eletrônico: greiceg@gmail.com.
[2] Professora do Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), é doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Barcelona, com pós-doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Endereço eletrônico: cynthiafarina@pelotas.ifsul.edu.br.
[3] Alguns exemplos dessas produções são os filmes "Cinderela", de 1950, "Branca de Neve e os Sete Anões", de 1937, e a "Bela Adormecida", de 1959.

tem abordado novas realidades em histórias já consagradas em filmes produzidos pela mesma indústria?

Longe de pensar esses contos de fadas em termos de influência, o que proponho aqui é analisar a produção de subjetividade presente nas produções cinematográficas que trabalham com estas histórias, para contornar o problema da formação subjetiva de jovens. Muito já se estudou sobre os clássicos da Disney como os rememorados anteriormente, mas ainda é necessário produzir novas pesquisas sobre as releituras desses clássicos na atualidade. Malévola (2014), de Stromberg, filme produzido pela Disney e baseado na história da Bela Adormecida, ganhará, neste trabalho, um olhar sobre os novos modos de ver essas histórias que a indústria cinematográfica tem lançado nos filmes voltados para o público jovem.

Cinema e produção de subjetividade

A fim de entender onde se situa a produção cinematográfica que vou analisar neste trabalho, é necessário abordar, mesmo que rapidamente, o conceito de subjetividade. Guattari (2007), ao identificar a subjetividade como essencialmente social e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares, afirma ser necessário distinguir este termo do conceito de indivíduo. Segundo ele, enquanto os indivíduos são o resultado de uma produção de massa, sendo serializados, registrados e modelados, a subjetividade não é passível de totalização ou centralização no indivíduo: ela é fabricada no registro do social. “A subjetividade coletiva não é resultante de uma somatória de subjetividades individuais. O processo de singularização da subjetividade se faz emprestando, associando, aglomerando dimensões de diferentes espécies” (GUATTARI, 2007, p.37).

Ao perceber o indivíduo numa encruzilhada de múltiplos componentes de subjetividade, Guattari (2007) também lança a hipótese da existência de uma subjetividade ainda mais ampla, a capitalística. O autor argumenta que o Capitalismo Mundial Integrado (CMI) afirma-se em duas modalidades de opressão: a primeira, que se refere à repressão direta no plano econômico e social, e a outra, de grande interesse para este trabalho, consiste em “uma imensa máquina produtiva de uma subjetividade industrializada e nivelada em escala mundial” (GUATTARI, 2007, p.39). E é, segundo o autor, justamente esse esquadrinhamento da subjetividade que permite a sua propagação: a propagação de um modelo dominante de ver o mundo e inserir-se nele.

Estudar o cinema feito para o público jovem, especialmente em suas releituras dos contos de fadas, ajuda-nos a perceber melhor os sentidos produzidos por essas películas. Investigar esses mecanismos permite-nos descortinar os elementos subjetivos consumidos pela juventude, já que

> é desde a infância que se instaura a máquina de produção de subjetividade capitalística, desde a entrada da criança no mundo das línguas dominantes, com todos os modelos tanto imaginários quanto técnicos nos quais ela deve se inserir (GUATTARI, 2007, p.40).

Feito para novos olhos

Concebido para tornar-se um *blockbuster*, Malévola já apresenta substanciais diferenças visuais em relação à versão de 1959 de A Bela Adormecida. O filme, desta vez produzido não em forma de desenho, abusa de efeitos especiais e de cenas cheias de ação[4]. Canevacci (2001), que propôs uma tipologia para estudar o cinema, identifica o cinema de ficção como uma produção operada com base na cultura de massa e no imaginário dentro da lógica de produção dessa indústria. O autor destaca que, no cinema ficcional, a antropologia visual executou uma tarefa essencial à sua manutenção: compreender os modelos e tendências que invadem as periferias do mundo a partir dos centros de produção na sociedade contemporânea. Segundo ele, a nova cultura do consumo "conseguiu construir um sistema polissêmico de fruição adaptável a cada realidade sociológica" (CANEVACCI, 2011, p.169).

A necessidade, então, de cenas cada vez mais velozes e de efeitos que desafiem a realidade - sem perder a verossimilhança com o que poderia vir a ser real - já indica com que público o filme está falando. De acordo com Bifo (2007), a partir dos anos 90, verifica-se uma mutação radical a partir da difusão das tecnologias digitais e a conformação da rede global, alterando os modos de funcionamento da mente humana. Na época celular-conectiva, destaca o autor, a mente passa a se formar "em um ambiente midiático totalmente diferente em relação ao da humanidade moderna, e experimenta o tempo segundo uma

[4] "Malévola" foi a primeira incursão de Robert Stromberg como diretor, e sua carreira é marcada pela participação na equipe técnica de efeitos visuais e cenografia de filmes caracterizados por seus efeitos especiais, como As aventuras de Pi (2012), Jogos Vorazes (2012), Avatar (2000) e Labirinto do Fauno (2006).

modalidade fragmentária e recombinante" (BIFO, 2007, p.79). Muda a percepção do jovem, mudam suas formas de ver e a dinâmica subjetiva que a constitui.

Príncipe, este conto de fadas não é seu

Ainda que a parte visual de Malévola mereça destaque, é seu roteiro que chama a atenção para as novas formas de ver os contos de fadas. Aurora e o príncipe que a salva do sono profundo na história original perdem espaço na mais nova adaptação cinematográfica da história. Ao contrário deles, quem rouba a cena é Malévola, personagem de Angelina Jolie. A seguir, faço uma breve recuperação do enredo para facilitar a compreensão do trabalho.

Malévola, uma fada protetora da floresta e dos seres mágicos, torna-se rancorosa quando, na juventude, Stefan, seu amor da infância, corta suas asas para levar ao rei e aproximar-se cada mais de sua ambição de tomar o poder no reino dos humanos. Ao ser informada sobre o nascimento da primeira filha de Stefan, agora rei, Malévola lança sobre o bebê uma maldição: ao completar 16 anos, a menina furaria seu dedo em um tear e cairia em sono profundo, podendo o feitiço apenas ser quebrado com um beijo de amor verdadeiro. Ao longo da história, Malévola passa a afeiçoar-se a Aurora e tenta, inutilmente, reverter a maldição. Quando o feitiço se cumpre, a personagem de Jolie leva o príncipe enamorado por Aurora para o castelo a fim de fazê-lo beijá-la. Após a tentativa fracassada dele, Malévola pede perdão a Aurora e lhe dá um beijo na testa, fazendo-a despertar. Quando tentam sair do castelo, Malévola vê-se em uma armadilha preparada por Stefan, da qual só se livra depois que Aurora descobre suas asas e as liberta. Juntas, as duas vencem o rei e unem os reinos dos humanos e das fadas após a proclamação de Aurora como rainha.

Fugindo ao usual nos contos de fadas, Malévola, portanto, opera uma inversão dos papéis esperados da princesa, do príncipe e da bruxa. Falando de forma mais ampla, o filme inverte a expectativa dos papéis masculino e feminino; questiona características socialmente atribuídas a cada gênero.

Alguns modos de compreensão de gênero, para Meyer (2003 *apud* VIDAL, 2008), consideram pelo menos quatro elementos: 1) a construção contínua e não linear, através das mais diversas instituições e práticas sociais, dos modos de ser homem e mulher; 2) a existência de múltiplas e conflitantes formas de definir e viver a feminilidade e a masculinidade; 3) a necessidade de levar em consideração as

relações de poder e as formas sociais e culturais que constituem homem e mulher como sujeitos de gênero; e 4) a percepção de que o conceito de gênero deve receber uma abordagem ampla e ressignificada, levando em consideração aspectos sociais que tornam possíveis e necessários os papéis, funções e processos vinculados a cada gênero.

Os papéis masculinos e femininos no filme, portanto - tomando o conceito de gênero como referência -, sofrem modificações significativas em relação à versão anterior e que denunciam novos modos de ser homem e mulher na contemporaneidade. Diferentemente da história original, o amor oriundo da figura masculina não possui mais o poder de salvação da personagem feminina, tampouco carrega a promessa da eternidade; pelo contrário, é o homem que sacrifica o amor em prol da ganância, como faz Stefan ao abandonar Malévola e cortar suas asas, e também é ele que fracassa ao conduzir à princesa para o “felizes para sempre”, como na tentativa frustrada do príncipe de despertar Aurora ao beijá-la.

Embora já seja possível perceber uma mudança na posição das personagens, o rompimento com a centralidade da figura masculina ainda está longe de ser total. Além do filme carregar a justificativa fácil, típica das produções *hollywoodianas*, de atribuir as características psicológicas das personagens a problemas mal resolvidos na infância e adolescência, a película coloca como causa direta do rancor de Malévola o abandono de Stefan. Este fato adquire relevância ao percebermos que o episódio não repercutiu em apenas uma fase breve da vida da personagem, mas modificou completamente sua forma de ser e de agir. Aqui há um problema tão grande ou maior que assumir a figura masculina como o objetivo e o fim do desejo feminino: ainda temos um enredo em que o homem não mais aparece como o príncipe encantado, mas que é capaz de aniquilar com a autonomia feminina sobre o curso de sua própria história.

Ápice do filme, a cena em que o beijo de Malévola desperta Aurora rompe com a expectativa de quem já foi ensinado, mesmo que a nível inconsciente, a esperar pela salvação da princesa a partir do amor romântico. Além de tudo o que esta cena pode sugerir, ela vem com a capacidade de mudar o tom de todo o nosso repertório: o conto de fadas é entregue (não podemos falar em devolução do que nunca foi de posse de alguém), finalmente, à fada. Não só à fada, mas à princesa, à mulher, ao amor em sua forma expandida. É inserido, portanto, um novo elemento à máquina de produção de subjetividade capitalística, que, embora, sirva também ao

capital, opera na produção de sentidos da juventude abrindo o leque das possibilidades - antes bastante finitas - atribuídas, principalmente, a homens e mulheres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como parte importante da produção de subjetividade capitalística, o cinema de massa veicula modos de ser e de agir que dão a ver o funcionamento e as relações engendradas no mundo globalizado. Anterior, ainda, ao cinema, os contos de fadas também são, até hoje, redutos do imaginário coletivo, em que se fabrica modelos de vida e de conduta que repercutem na subjetividade ocidental. Malévola, como brevemente abordei neste trabalho, une estas duas instâncias em uma narrativa que extrapola, mesmo que timidamente, o conteúdo normalmente desenrolado neste tipo de história.

Realizado dentro de uma lógica de produção capitalista, fica claro que o filme traz questões atualizadas não apenas pelo reconhecimento de sua importância, mas também por elas abarcarem públicos que, em outros tempos, não integravam o mercado de consumo. Ainda assim, é levada para a película uma nova realidade que pode produzir sentidos para os jovens que a veem, como a autonomia (ainda limitada) da mulher, a equiparação de diferentes formas de amor ao amor romântico, a formação de variadas estruturas familiares e o empoderamento feminino.

Com o forte apelo da produção *hollywoodiana* frente à juventude, questões como essas vão adquirindo visibilidade diante desse público ao mesmo tempo que passam a integrar seu repertório narrativo, calcando novas formas de ser e estar no mundo. Por outro lado, é, também, na produção artística que se pode perceber a expressão de uma época a partir do que a obra permite-nos ver sobre ela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BIFO, Franco Berardi. **Generación post-alfa:** patologías e imaginarios en el semiocapitalismo. Buenos Aires: Tinta Limón, 2007.

CANEVACCI, Massimo. **Antropologia da comunicação visual**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica:** cartografias do desejo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VIDAL, Fernanda Fornari. **Príncipes, princesas, sapos, bruxas e fadas**: os "novos contos de fada" ensinando sobre relações de gênero e sexualidade na contemporaneidade. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

REFERÊNCIAS FÍLMICAS:

A Bela Adormecida (Sleeping Beauty, Estados Unidos, 1959) Wolfgang Reitherman, Clyde Geronimi - 75.

Branca de Neve e os Sete Anões (Snow White and the Seven Dwarfs, Estados Unidos, 1937) David Hand - 83.

Cinderela (Cinderella, Estados Unidos, 1950) Wilfred Jackson, Hamilton Luske, Clyde Geronimi - 75.

Malévola (Maleficent, Estados Unidos, 2014) Robert Stromberg - 97.

CULTURA VISUAL, IDENTIDADES E AFETOS NAS AULAS DE ARTES VISUAIS

SOUZA, Fabiana Lopes de[1]
SILVA, Ursula Rosa da[2]

Resumo: Este texto parte de um recorte da pesquisa que está sendo desenvolvida junto ao programa de Pós-Graduação em Artes Visuais/Mestrado – UFPel, a qual objetiva investigar as percepções, os sentidos e a construção de identidades de educandos de uma escola pública em contato com as imagens da cultura visual contemporânea. As referências fundamentais são: Hernández (2000; 2007), que aborda a importância do trabalho com as imagens da cultura visual na escola e Hall (2005), que trata das questões de identidade cultural na perspectiva de um mundo pós-moderno e ainda Meira e Pillotto (2005), que referem-se sobre a importância de uma educação que tenha por base o afeto, na qual é essencial uma nova postura do professor frente aos processos de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Cultura visual. Ensino de Artes Visuais. Identidade

AS IMAGENS E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Na pós-modernidade, imagens da mídia e de consumo são frequentes, influenciando-nos muitas vezes sem que possamos perceber. Nossas identidades vão se construindo e se modificando através das relações que estabelecemos com este universo visual e também da inter-relação com as outras pessoas. O acesso às mais variadas imagens se dão pelos meios de tecnologia de informação e comunicação.

Para Hernández, "[e]m um mundo dominado por dispositivos visuais e tecnologias da representação (as artes visuais como tais), nossa finalidade educativa deveria ser a de facilitar experiências críticas reflexivas" (2007, p.25). Além do estudo das imagens da cultura visual contemporânea nas aulas de Artes Visuais, os estudantes poderão compreender o quanto estas imagens podem influenciá-los sobre seus comportamentos e na construção de suas identidades.

Neste processo de educação a partir da cultura visual o professor de Artes deve considerar as experiências que os estudantes trazem para a sala de aula, pois como aponta Hernández,

> [os] alunos são o resultado de contextos socioculturais concretos e de épocas históricas que representam um determinado tipo de valores. Eles têm acesso à escola com uma identidade, uma biografia em construção, baseada em suas experiências de gênero, etnia e classe social e com uma série de noções sobre a autoridade e o saber. Trazem consigo não apenas

[1] Aluna regular do curso de Mestrado em Artes Visuais e bolsista CAPES; Linha de pesquisa: Ensino de Arte e Educação Estética; PPGAV/CA/UFPEL; fabiana.lopess2013@gmail.com
[2] Orientadora da pesquisa; professora do curso de Mestrado em Artes Visuais; Linha de pesquisa: Ensino de Arte e Educação Estética; PPGAV/CA/UFPEL; ursularsilva@gmail.com

> conhecimentos, mas construções da sociedade e de si mesmos, baseadas em suas experiências socioculturais anteriores (2000, p.141).

Quando os estudantes entram para a escola carregam junto seus conhecimentos fora dali, tudo aquilo que foi adquirido em seus contextos socioculturais, o que é vivido em seus cotidianos e o que já foi construído em com base nestes conhecimentos.

Os contextos sociocultural e educativo e as inter-relações entre as pessoas possibilitam experiências o tempo todo, essas experiências sejam elas táteis, visuais, auditivas, entre outras, contribuem para a construção de sentidos e significados do mundo em que vivemos. De acordo com Meira e Pilotto, é a partir dos vínculos afetivos que

> desenvolvemos nossa capacidade de nos relacionarmos com os outros e com o meio em que estamos inseridos. O meio cultural sinaliza as formas com que construímos esses vínculos, e a percepção, a memória e a linguagem vão definir os modos como nos apropriamos da realidade e a ressignificamos (2005, p.16).

A maneira como percebemos o meio cultural em que vivemos, e as relações de afetividade que estabelecemos com os outros nos possibilitam a atribuição de novos significados à realidade a qual estamos inseridos.

Nas práticas educativas em Artes Visuais, o professor como mediador de conhecimentos poderá articular os conteúdos e atividades com as experiências cotidianas de seus alunos, levando em conta os processos sensíveis, perceptivos e afetivos dos alunos em relação ao que foi proposto. De acordo com Meira e Pillotto, perceber as reais necessidades de conhecimento dos alunos

> e saber mediá-las de forma a envolvê-los na magia do aprender é um desafio constante. Entretanto para que haja esse envolvimento é necessário que o professor construa laços afetivos, no sentido de buscar formas de perceber/sentir os reais interesses e anseios dos estudantes (2005, p.45).

O professor necessita dar mais atenção aos gostos e interesses dos alunos, pois assim ambos poderão vivenciar trocas de experiências numa relação de ensino e aprendizagem como também de afetividade. O mundo contemporâneo é marcado pelo excesso de informações com as quais nos deparamos constantemente.

As imagens se propagam por diversos meios, a proliferação destas está presente na vida cotidiana dos alunos. Em casa as imagens se apresentam por meio da TV, da Internet, dos jogos eletrônicos e também dos mais variados produtos de consumo, desde as embalagens de alimentos industrializados até a decoração dos quartos das crianças e adolescentes. Na escola, imagens de personagens estão estampadas nas paredes e corredores, nos materiais escolares e no vestuário dos alunos.

De acordo com Hall, quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos,

> lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam-desvinculadas-desalojadas-de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem “flutuar livremente”(2005, p.75).

Objetos e artefatos visuais estão diretamente ligados à formação identitária de adultos, adolescentes e crianças, onde a influência para a obtenção dos mesmos é estimulada diariamente através de anúncios, propagandas e outros meios de comunicação.

Estas questões reforçam ainda mais a ideia do quanto é importante o trabalho pedagógico das imagens e artefatos da cultura visual contemporânea nas aulas de Artes Visuais. Assim os estudantes terão condições de se posicionarem critica e esteticamente em relação ao poder dominante destas visualidades em suas vidas.

ALGUNS DADOS DA PESQUISA

A pesquisa iniciou com um projeto de ensino, no qual a proposta foi de que alunos de duas turmas de quinto ano do ensino fundamental selecionassem diversas imagens de revistas para intervenção em desenhos de autorretratos feitos por eles. Nas figuras 1 e 2 apresento dois trabalhos de autorretrato, um realizado por uma aluna e o outro por um aluno de uma das turmas.

Figura 1: (autorretrato, aluna A)



Fonte: Fotografia da pesquisadora, 2014

Figura 2: (autorretrato, aluno B)



Fonte: Fotografia da pesquisadora, 2014

É possível perceber que tanto na figura 1, quanto na figura 2, ambos os alunos escolheram várias imagens da cultura visual contemporânea para fazer as interferências em seus autorretratos, entre estas imagens se encontram: cosméticos, produtos alimentícios, aparelhos eletrônicos, entre outros. O aluno B justifica suas escolhas: “Eu gosto de comer [...] o notebook é porque gosto de jogar jogos.”

De acordo com Meira e Pillotto, “as ofertas culturais hoje disponíveis estão dispondo de nossa sensibilidade como nunca antes havia acontecido” (2005, p.81). As visualidades contemporâneas nos afetam constantemente interferindo em nossos processos de subjetividade e na maneira como percebemos o mundo.

Dando prosseguimento ao projeto de ensino que visava coletar dados para a pesquisa, além das imagens de revistas selecionadas pelos alunos, solicitei a eles que escolhessem objetos ou imagens presentes em seu cotidiano e levassem para

as aulas de Artes Visuais. Para a realização do trabalho com os objetos, dei continuidade às atividades de autorretratos. Foram tiradas fotos dos alunos em sala de aula e também foram utilizadas fotos do perfil do *Facebook*[3] de alguns alunos, que serviram de base para a construção de seus desenhos de autorretratos.

Na figura 3, apresento o trabalho de autorretrato da aluna C, e na figura 4 o objeto que ela escolheu para compor o seu trabalho.

Figura 3: (autorretrato e objeto, aluna C)



Fonte: Fotografia da pesquisadora, 2014

Figura 4: (objeto, aluna C)



Fonte: Fotografia da pesquisadora, 2014

Em depoimento escrito à professora, a aluna C, com 10 anos de idade, relata sobre a escolha pelo objeto (bicho de pelúcia):

> Rosa é minha cadelinha de pelúcia, ganhei ela com 5 anos, de presente de aniversário do meu pai. Ela me traz boas lembranças, foi o único presente que ganhei dele. Meu pai é muito legal e divertido tá sempre me apoiando eu o amo (Relato da aluna C, 2014).

No relato da aluna nota-se que ela escolhe um objeto que fez e faz parte da sua infância, remete às lembranças de quando tinha menos idade e ela também se refere ao pai com um sentimento de afetividade e a importância dele em sua vida.

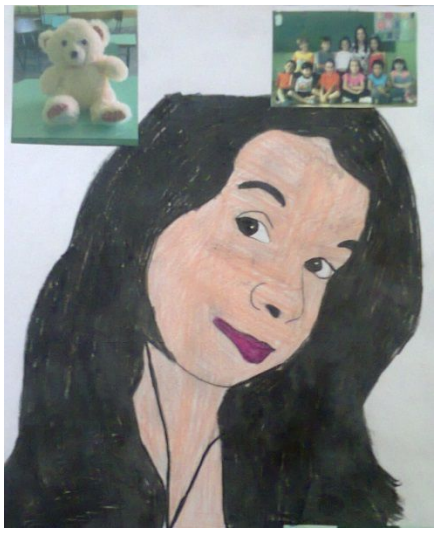
Ao pedir para os alunos para que levassem objetos ou imagens do cotidiano deles, a maioria selecionou fotos com familiares, amigos e animais de estimação, levaram também bichos de pelúcia que haviam ganhado dos pais, avós e outros familiares. Os alunos demonstraram que os sentimentos de afeição não estão ligados somente às visualidades contemporâneas que os direcionam ao consumo e à construção de seus comportamentos e consequentemente suas identidades. De acordo com Meira e Pillotto, todo afeto produz diferentes e múltiplos efeitos no modo de pensar o que somos e como agimos socialmente (2005, p.59).

[3] O **Facebook** foi criado no dia 4 de fevereiro de 2004 por Mark Zuckerberg, Dustin Moskovitz e Chris Hughes, alunos da Universidade de Harvard, é uma rede social que desde o início tem o objetivo de configurar um espaço no qual as pessoas possam encontrar umas às outras, dividindo opiniões e fotografias (INFOESCOLA, 2015).

No trabalho feito por outra aluna (fig.5), se evidencia ainda mais o fato de que as escolhas feitas por objetos e imagens do cotidiano podem estar conectadas às lembranças e momentos com a família, amigos, entre outros, e o que estes representam na vida destes alunos.

A aluna D selecionou dois objetos e/ou imagens para compor o trabalho, um urso de pelúcia e uma foto sua no pré-escolar. Em relação à esta, justificou sua escolha dizendo: " Eu escolhi a minha foto do pré-escolar, porque é uma lembrança de quando eu era criança" .

Figura 5: (autorretrato e objeto, aluna D)



Fonte: Fotografia da pesquisadora, 2014

Figura 6: (objeto, aluna D)



Fonte: Fotografia da pesquisadora, 2014

As escolhas das alunas C e D foram parecidas, pois nos relatos ambas falam de lembranças, de uma época importante em suas vidas. Na imagem da figura 6 escolhida pela aluna D, é possível perceber uma relação de afetividade desta com seus colegas e com a professora do pré-escolar. Desta forma podemos pensar que estes objetos ligam-se à formação identitária destas pré-adolescentes, que são também influenciadas por anúncios, propagandas e outros meios de comunicação veiculados pelas mídias. Além desta influência é possível perceber que estabelecem vínculos de afetividade com as imagens escolhidas, e que o professor necessita dar espaço para a exposição dos gostos e interesses dos alunos, possibilitando novas experiências nas relações de ensino e aprendizagem na sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que esta pesquisa continua em andamento e que os dados ainda estão sendo analisados e serão fundamentos através do referencial teórico. O texto apresenta uma análise de resultados parciais, estes demonstraram que as atividades realizadas nesta pesquisa, nas aulas de Artes Visuais, promoveram uma educação estética dos alunos por meio das visualidades vivenciadas por estes, desenvolvendo suas percepções e sentidos.

REFERÊNCIAS

HALL,Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual - Mudança Educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual - proposta para uma nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

INFOESCOLA. **História do Facebook**. Disponível em: <http://www.infoescola.com/internet/historia-do-facebook/> Acesso em: 18 jan. 2015.

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

Desenho como escrita, escrita como desenho: fronteiras moventes para o resgate do ato de desenhar

OLIVEIRA, Paula Renata Penteado[1]
WHITAKER, Isabella

Resumo: Este trabalho visa a reflexão acerca da possibilidade da aproximação entre desenho e escrita na educação. Percebendo que durante o processo de alfabetização, as crianças tendem a abandonar o desenho em função da imposição da escrita como ferramenta primordial de comunicação, propomos um resgate dessa ação de desenhar, a partir da concepção da escrita como um processo gráfico e do ato de desenhar como um processo caligráfico.

Palavras-chave: desenho; escrita; relação

INTRODUÇÃO

O desenho é uma das primeiras formas que nós utilizamos para registro do mundo, atuando também como o vestígio da ação realizada ao pensarmos no próprio processo de construção do desenho: seu fazer.

Temos nesse primeiro momento - no início da infância -, o desenho não apenas como modo de representação ou apreensão do mundo, mas agindo também como expressão da descoberta do próprio gesto corporal da criança, que aos poucos passa a utilizar as linhas também como potencia criativa para o seu imaginário.

Contudo, em meio a construção desse processo de relação entre sujeito e desenho, ou melhor, entre o sujeito e o desenhar, há um atravessamento da alfabetização que causa uma interrupção processual, colocando como único foco para a criança, a comunicação através da escrita, fazendo com que esta tome o lugar do desenho, intervindo diretamente em sua forma de percepção do mundo.

Então o que outrora era um território próximo a criança, torna-se um espaço cada vez mais distante desse sujeito, responsável assim, pela típica frase que passa

[1] Graduanda em Licenciatura em Artes Visuais, UFPEL paulaa-oliveira@hotmail.com
Graduanda em Licenciatura em Artes Visuais, UFPEL isawhitakerart@gmail.com

a coabitar essa relação: o “eu não sei desenhar”.

Assim, surgem questionamentos sobre possibilidades de tornar esse espaço de alfabetização mais próximo do campo das artes, pensando de que modo a escrita pode se tornar um canal para desmistificação e resgate do ato de desenhar.

Essa aproximação pode ser dada pelo entendimento da própria escrita como um processo gráfico, ou seja, podendo ser vista também como um desenho, propondo assim, que a escrita caminhe de modo paralelo ao desenhar, entendendo os atravessamentos de/em ambos como potencializador no desenvolvimento e criação de suas relações, com o sujeito e seu mundo.

O escrever torna-se ato de desenhar. E o ato de desenhar também torna-se escrita.

> “O que me agrada principalmente, na tão complexa natureza do desenho, é o seu caráter infinitamente subtil, de ser ao mesmo tempo uma transitoriedade e uma sabedoria. O desenho fala, chega mesmo a ser muito mais uma espécie de escritura, uma caligrafia, que uma arte plástica. Creio ter sido Alain quem chegou até o ponto de afirmar que o desenho não é, de natureza, uma plástica; mas se há exagero de sistema numa afirmativa assim tão categórica, sempre é certo que o desenho está pelo menos tão ligado, pela sua finalidade, à prosa e principalmente à poesia, como o está, pelos seus meios de realização, à pintura e à escultura. É como que uma arte intermediária entre as artes do espaço e as do tempo, tanto como a dança. E se a dança é uma arte intermediária que se realiza por meio do tempo, sendo materialmente uma arte em movimento; o desenho é a arte intermediária que se realiza por meio do espaço, pois a sua matéria é imóvel.” (ANDRADE, Mário de. Aspecto das Artes Plásticas no Brasil. 1965. p.71)

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

“Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo
E com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo
Corro o lápis em torno da mão e me dou uma luva
E se faço chover, com dois riscos tenho um guarda-chuva
Se um pinguinho de tinta cai num pedacinho azul do papel
Num instante imagino uma linda gaivota a voar no céu”
Aquarela - Toquinho

Toquinho nos traz nessa música, a facilidade de um desenho acontecer.

Essa “folha qualquer” torna-se o suporte no qual as linhas, os pingos e os riscos passam a se transformar. A reta vira castelo, o pingo gaivotas, os riscos podem ser guarda chuvas e por que não a escrita se tornar desenho?

São nessas mudanças que o desenho vai sendo constituído, permitindo uma instantaneidade em sua realização. É possível construí-lo em uma folha qualquer de caderno, com um simples lápis que se encontra num estojo de um aluno, os mesmos materiais básicos utilizados para a construção da escrita.

Portanto, o fácil acesso aos materiais, atrelado a possível rapidez na obtenção da forma, são possibilidades que permitem que o desenho seja realizado em sala de aula, lugar no qual nem sempre se tem muitos recursos disponíveis. Esse processo, pensado juntamente à escrita, permite uma aproximação entre ambas as linguagens.

Assim, podemos adentrar uma segunda possibilidade dessa relação, pegando como porta de entrada para reconstrução ou deslocamento, a estética da caligrafia[2], que nos abre um leque de discussões para pensarmos a escrita enquanto desenho.

A singularidade da caligrafia, a maneira de escrever, o desenho da letra de cada aluno, pode ser entendida como reflexo de seu estado interior e sua personalidade, fazendo com que a escrita carregue consigo sentidos que vão além do simples significado da palavra.

Para pensarmos a ideia de como a caligrafia pode aparecer de forma intrínseca ao desenho, podemos pensar na reconstrução dessa ação, que parte da escrita como dispositivo para o desenho, se transformando em forma gráfica, ou seja, uma composição. Nos apoiamos no trabalho de Mira Schendel (figuras 1 e 2), que se apropria da escrita para compor sua poética, de maneira que a escrita e a caligrafia tomam corpo do trabalho.

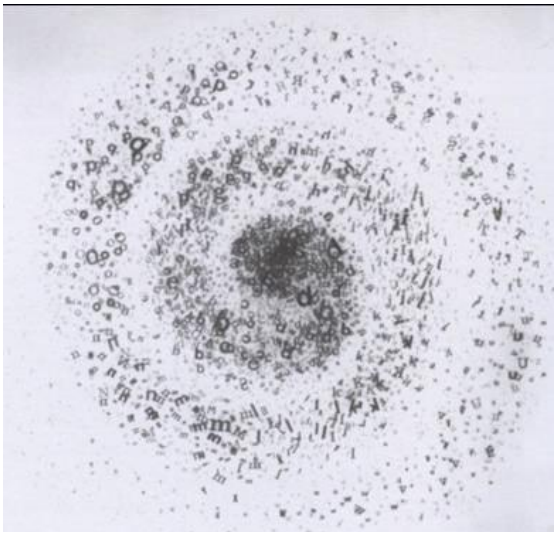
[2] Chamamos aqui de estética da caligrafia toda a parte gráfica da palavra escrita, na qual cada sujeito possui seu modo de construção das letras.

Figura 1- Imagem



Mira Schendel. Sem título, 1960. Técnica mista

Figura 2- Imagem



Mira Schendel. Sem Título. Da série objetos gráficos. 1972

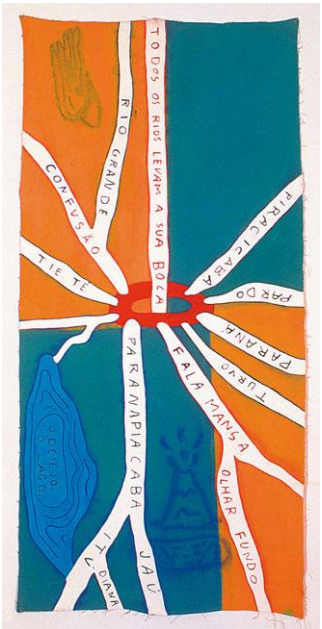
Já no deslocamento dessa caligrafia, as letras aparecem no desenho assumindo a forma da escrita, funcionando como palavras que conversam com as formas apresentadas, não sendo utilizadas a partir de sua plasticidade e sim de seu significado simbólico. Assim, trazemos para entender melhor o deslocamento duas das obras de Leonilson (figuras 3 e 4)

Figura 3- Imagem



Leonilson. Jogos Perigosos, 1990

Figura 4- Imagem



Leonilson. Todos os Rios, 1989

. Quando pensamos na realização do desenho aproximado a escrita é porque uma das possíveis relações entre eles se dá pelos elementos plásticos e gráficos, simbólicos e pelo uso do material necessário para sua realização.

Ao trazermos a questão plástica da linha da escrita, buscamos um alargamento das noções a respeito do que pode ser um desenho e do quão múltiplo pode ser seu significado e seu modo de construção.

A partir do momento em que percebe-se a liquidez das fronteiras de ambas as linguagens, o professor pode através do ato de escrita de cada aluno, resgatar o ato de desenhar, partindo do traço pessoal de cada sujeito para desmistificar noções como bonito ou feio que consolidam frases como o “não sei desenhar”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessas reflexões, percebe-se que a linha tênue que está entre a escrita e o desenho é uma linha movente, que transborda os limites de cada linguagem, fazendo com que uma contamine a outra. O processo de desenhar está diretamente ligado ao da escrita. Assim como o desenho reflete nosso interior, a nossa caligrafia pode também pode mudar, afinal “O atrito entre o sentido convencional das palavras (tal como estão no dicionário) e as características expressivas da escritura manual abre um campo de experimentação poética que multiplica as camadas de significação” (ANTUNES in DERDYK, 2007)

Cabe ao prefessor fazer essa aproximação, permitindo que o aluno experiencie seu próprio traço, através de sua escrita e que redescubra suas subjetividades por meio dessa exteriorização gráfica, entendendo ambas as linguagens como algo que transcende o estrito viés de só ser comunicação, para ser também expressão.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mario de. **Aspectos das Artes Plasticas no Brasil**. São Paulo. Editora Martins, 1965.

ANTUNES, Arnaldo. Desenho da criação. In: DERDYK, Edith (Org.) **Disegno. Desenho. Desígnio**. São Paulo: SENAC, 2007.p. 125– 132.

TOQUINHO. **Aquarela.** 1983. Disponível em: < https://goo.gl/hYtdgC > Acesso em: 20 de Setembro de 2015.

Leonilson. **Jogos Perigosos.** 1990 Disponível em < https://goo.gl/O9jZ4B> Acesso em 20 de Setembro de 2015.

Leonilson. **Todos os Rios**. 1989 Disponível em < https://goo.gl/O9jZ4B> Acesso em 20 de Setembro de 2015.

Mira Schendel. **Sem título,** 1960. Técnica mista < http://goo.gl/qwOdsu> Acesso em 20 de setembro de 2015.

Mira Schendel. **Sem Título.** Da série objetos gráficos. 1972< http://goo.gl/4Gyad2> Acesso em 20 de setembro de 2015.

DIÁRIOS A/R/TOGRÁFICOS:
Cultura Visual, Experiência Estética e Identificações na Formação Docente

MACHADO, Roberta Mendes[1] / MEIRA, Mirela Ribeiro[2]

Resumo: Este artigo versa sobre uma investigação de mestrado junto ao Programa de Pós-graduação em Artes Visuais, da Universidade Federal de Pelotas, desenvolvida durante o segundo semestre de 2015. A pesquisa está em desenvolvimento junto a com uma turma de 21 alunos da Licenciatura em Pedagogia da UFPel. Relaciona imagem e suas interseções com a Cultura Visual a partir da experiência estética e dos processos de identificação destes decorrentes, através de uma metodologia de trabalho denominada A/R/tografia. Observa-se de que maneira imagens da mídia, internet, de campanhas publicitárias, revistas, enfim, corroboram para a construção de narrativas visuais e escritas de experiências estéticas a partir de artefatos visuais que representam as variações das personas que constituem o processo de identificação de cada indivíduo. Resultados parciais apontam a potência das metodologias visuais como a A/R/tografia como fonte de narrativa visual.

Palavras-chave: Educação Estética. Formação de Professores. A/r/tografia

INTRODUÇÃO

O presente artigo versa sobre uma investigação em andamento junto ao Programa de Pós-graduação em Artes Visuais, Mestrado, Área de concentração em Ensino da Arte e Educação Estética, da Universidade Federal de Pelotas. Relaciona a imagem e suas interseções com a Cultura Visual a partir da experiência estética e dos processos de identificação desta decorrentes com vinte e um alunos da Licenciatura em Pedagogia da UFPel, em um espaço de pesquisa construído em uma disciplina optativa do Curso denominada de Linguagem em Artes e Comunicação. A metodologia de trabalho adotada foi a A/R/Tografia, na forma do que chamei de “Diário A/r/tográfico”, um método autoral, que atenta para imagens e artefatos visuais como fonte de escrita e narrativa visual sobre o sujeito, ou seja, sobre o seu processo de identificação. O Diário A/r/tográfico serve como fonte de registros pessoais, principalmente através de imagens.

A proposta do Diário A/r/tográfico desenvolveu-se durante o segundo semestre de 2015, ao longo de três meses, durante as oficinas ministradas para a disciplina de Linguagem em Artes e Comunicação, realizadas nas dependências do Bloco B, do Centro de Artes/ UFPel. Ao longo da disciplina, para que pudéssemos criar os Diários, desenvolvi conteúdos relacionados à prática da pesquisa, quais sejam: Práticas Artísticas; Imagem, Cultura Visual; Identidade e processo de identificação; Educação e Experiência Estética; Arte/ Educação; Pesquisa em Artes Visuais; Comunicação Visual: Apreciação/Leitura/ Produção de imagens; e Narrativas Visuais, assuntos estes não tão habituais ao universo da turma. Ressalva-se que a formação em artes que eles possuem restringe-se a uma disciplina durante todo o curso, que dura quatro anos e meio.

Na investigação, realizo ponderações a partir de autores como Michel Maffesoli, Marc Jimenez, Raimundo Martins, Irene Tourinho, Mírian Celeste Martins, Fernando Hernández, Belidson Dias, Rita Irwin, Marly Meira e João-Francisco Duarte Júnior para versar, fomentar e problematizar aspectos atinentes ao processo

[1]Arte-Educadora, mestranda em Artes Visuais.Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais/PPGAV/ Centro de Artes/ UFPEL. *Bolsista CAPES.* robertammachado@hotmail.com
[2]Orientadora. Arte-Educadora. Professora adjunta e coordenadora da Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da UFPel. Docente do PPGAV/ CA/ UFPel. mirelameira@gmail.com

de identificação proveniente do contato com imagens e artefatos visuais e da experiência estética decorrente do processo. O trabalho, então, envolve a necessidade da *experiência*, via saber *saber sensível* e *experiência estética* no ensino da arte, reunidos sob a Cultura Visual, utilizando a A/r/tografia como método para construir narrativas diferentes das que os alunos até então estavam acostumados.

A investigação, então, observa de que maneira o trabalho, realizado através de Oficinas de Criação Coletiva (MEIRA, 2007) objetiva a construção de narrativas visuais e escritas de experiências estéticas a partir de artefatos visuais. Investiga como o trabalho contribui na formação dos envolvidos, na construção de *processos de identificação*, termo de Michel Maffesoli, que apresentam as variações das *personas*[3] que os constituem. Busca corroborar para a construção de sujeitos *sentipensantes* (GALEANO, 2010), imagéticos e expressivos, que possam compreender e atribuir sentido aos artefatos que fazem parte da Cultura Visual que os cerca. Analisa como se apropriam, transformam, produzem imagens e as contextualizam para que possam construir significância para própria história; e estuda os encontros possíveis entre a visualidade que é o olhar atravessado pela Cultura Visual.

Inserida no contexto contemporâneo está a imagem, aqui abordada sob viés da Cultura Visual. A Cultura Visual trata das sociedades dominadas pelas imagens e informações, as quais circulam em velocidade desenfreada, fato este que dificulta o controle ao acesso e a maneira como chegam até nós. Por estarmos entrepostos a um aglomerado de imagens e subjetivações, de modo geral e em especial os arte/educadores, possuem a tarefa de orientar os educandos em meio a este emaranhado de imagens, seus conteúdos, sentidos, significados e meios de veiculação. Conforme a educadora Mírian Celeste Martins (2006, p.74),

> O papel que arte e imagem desempenham na cultura e nas instituições educacionais não é refletir a realidade ou torná-la mais real, mas, articular e colocar em cena uma diversidade de sentidos e significados. Indivíduos de um mesmo grupo ou comunidade podem conviver com as mesmas imagens, mas cada um as vive e interpreta de maneira diferente, criando brechas e espaços de diversidade.

O estudo da imagem através do ensino de Arte pode ser facilitado através do arte/educador, uma vez que, o mesmo está habituado a trabalhar com imagens. A desmistificação do campo das visualidades através da experiência estética contribui para a formação de educandos de uma forma mais integral, unindo sensibilidade e intelecto. No que tange à Experiência Estética[4], não se admite uma educação em Arte que não pressuponha o sensível como dimensão pedagógica. Ela é tão

[3] Substantivo feminino 1. *psic* na teoria de C.G. Jung, personalidade que o indivíduo apresenta aos outros como real, mas que é uma variante às vezes muito diferente da verdadeira. 2. personagem literário em que o autor se encarna. 3. imagem com que uma pessoa se apresenta em público.

[4] Estética (in. Aesthetics-, fr. Esthétique, ai. Aesthetik, it. Estética). Designa a ciência (filosófica) da arte e do belo. Introduzida por Baumgarten (1750, *Aesthetica*) que defendia a tese de que são objeto da arte as representações confusas, mas claras, isto é, sensíveis mas "perfeitas", enquanto são objeto do conhecimento racional as representações distintas (os conceitos). Significa também "doutrina do conhecimento sensível". Kant, que também fala (Crítica do Juízo) de um juízo estético, o juízo sobre a arte e sobre o belo, chama de "E. transcendental" (Crítica da Razão Pura) a doutrina das formas *a priori* do conhecimento sensível. Em Kant E., alusivo à arte e ao belo já não se referia à doutrina de Baumgarten; hoje, designa qualquer análise, investigação ou especulação que tenha por objeto a arte e o belo, independentemente de doutrinas ou escolas (ABBAGANO, 2007, p. 367).

cognitiva quanto a experiência intelectual, pois carrega um conhecimento imprescindível, singular, para lidar com qualquer informação que chegue do exterior. Ao ponderar sobre arte/educação, Meira diz que:

> (...) possibilitar experiências sensíveis com diferentes realidades é sua maior riqueza. Tratar o sentido de aprender pelos sentidos depende de afinar o corpo para vibrar de modo qualitativo em relação aos eventos sociais, mas especialmente os que caracterizam o fazer artístico (MEIRA, 2014, p. 53).

A hipertrofia dos sentidos na Idade Moderna e o pensamento centrado na "razão pura" tornam necessário assentir a educação e o saber sensível, ou seja, a educação estética, como resgate e desenvolvimento dos sentidos e da sensibilidade, os quais, são elaborados a partir das experiências sensoriais transformadas em aprendizagens significativas (Duarte Jr., 2004). Destarte, torna-se indispensável em arte vivenciar experiências estéticas, a ausência das relações, de experiências verdadeiras, enfraquece, enrijece e empobrece a sensibilidade corpórea. "Estamos expostos a pressões incontroláveis sobre nossa sensibilidade. Cabe ao professor de arte, muitas vezes, desacelerar processos de ação cujos ritmos são próprios à máquina, mas não a gente" (MEIRA, 2014, p. 54).

A recognição dada ao papel da experiência, das sensações e reflexões estéticas no que tange o sensível, representa a modificação do pensamento e entendimento sobre estética, principalmente no que diz respeito à filosofia e ciência, habitualmente ligadas à razão, e não ao sensível, a sensação, ao sentimento, a sensibilidade, a intuição, a ilusão, a invenção, a imaginação, a sensualidade, a paixão, ao prazer, etc.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

A investigação respalda-se na prática da Pesquisa Educacional Baseada em Arte, PEBA, através de uma metodologia fundamentada na A/R/Tografia[5], caracterizada como uma pesquisa viva, constituída em um encontro construído através de compreensões, experiências e representações artísticas e textuais.

A/r/tografia é uma prática hermenêutica e pós-moderna, pois "não só reconhece a importância da interpretação própria e coletiva, mas ela compreende profundamente que estas interpretações estão em estado de devir e nunca podem se fixar em categorias premeditadas e estáticas" (CARSON; SUMARA, 1997, p. xviii in DIAS & IRW, 2013, p. 142). À A/r/tografia interessa promover novos vieses para os campos epistemológicos e metodológicos da arte, e ao artógrafo, interessa as histórias de vida, lembranças e fotografias, através eventos criados, formados e transformados continuamente. Segundo Charréu (2013):

> (...) uma diferença fundamental e uma marca distintiva da *a/r/tography* é que os seus artistas, pesquisadores e professores são capazes de criar não só textos, mas também artefactos artísticos que retratam (equivalem a) interpretações obtidas a partir de suas questões originais de pesquisa, ao mesmo tempo que continuam a prestar atenção à evolução dessas mesmas questões que guiam a sua pesquisa. Na realidade, as questões são

[5] À investigação A/r/tográfica, interessa muito mais o processo, do que os resultados. Fala-se da vivificação na Pesquisa A/r/tográfica, pois se trata de estar atento à vida ao longo do tempo, relacionando o que não parece estar relacionado, sabendo que sempre haverá ligações a serem exploradas (DIAS & IRWIN, 2013, p. 29).

> "mergulhadas" nas práticas dos artistas, educadores ou arte-educadores e, por isso, conseguem influenciar as práticas em um determinado período de tempo. Há, portanto, certa dimensão intervencionista – como na investigação-ação –, procurando-se um aperfeiçoamento da prática e uma compreensão desta a partir de diferentes perspectivas, ou procurando utilizar essa prática no sentido de compreender (ou influenciar, no bom sentido) a experiência dos outros (p.109).

Alicerçada nas concepções acerca da A/r/tografia, imagem, Cultura Visual e experiência estética, crio uma metodologia autoral, a qual intitulo Diário A/r/tográfico. A elaboração do Diário surgiu na intenção de observar de que maneira imagens da mídia, de campanhas publicitárias, revistas, internet, enfim, contribuem para a construção de narrativas visuais e orais de experiências estéticas a partir de imagens que representam as variações das personas que constituem os processos de identificação de cada aluno em questão. Também objetivo averiguar os processos de identificações através de imagens; proporcionar experiências, interações, conhecimentos e saberes associados às suas histórias de vida a partir de imagens; investigar como o grupo em questão se enxerga, identifica, idealiza e personifica através de imagens; ampliar a visualidade a partir da Cultura Visual e da Arte; e rememorar experiências estéticas vivenciadas por eles próprios. Em conformidade com Marly Meira (2014, p.58), é possível que a experiência estética desperte em cada um de nós protótipos mentais concretos e que variam em termos de ordem e desordem, que se liguem a nossa história pessoal, nosso nível de escolarização, a cultura que tivemos em casa, na rua, no trabalho". Assim, permanece constante no que liga o corpo a suas necessidades e desejos e ao campo de estesias" de onde vivemos, "A experiência cognitiva está carregada de afetividade e esta provoca satisfação ou insatisfação que vai influir na postura estética de cada um, sua abertura ou resistência ao que lhe acontece, a atitude positiva ou negativa frente aos estímulos do meio".

Assim como o processo de identificação, a A/r/tografia também é "móvel, momentânea, busca a intensidade na transitoriedade" (DIAS, 2013 p. 25). Digo processo de identificação e não identidade, pois ela, a A/r/tografia, não está interessada na identidade, mas sim, nos papéis temporais. Assim como Maffesoli,

Os Diários A/r/tográficos, unem imagens, histórias, identificações e lembranças, narradas através de experiências estéticas significativas para cada aluno. Tratam da vivificação, justamente por atentarem à vida ao longo do tempo, assim como os diários, que também estão relacionados a noção de tempo, pois constituem-se, na maioria das vezes, de registros diários. Os alunos vivenciaram uma experiência estética/visual, executaram suas ideias, pensamentos, sentimentos e intenções através de imagens como fonte de escrita e narrativa visual sobre eles próprios. Porém, como és sabido, "os fatos estéticos não podem ser totalmente explicados, pois sua gestalt se altera ao ser fragmentada em análises e referências alheias a quem os vivencia. A relação estética não pode ser traduzida" (MEIRA, 2014, p. 57). Estética, "refere-se [...] à experiência como apreciação, percepção e deleite" (DEWEY, 2001, p. 127), assim sendo, busquei através dos Diários A/r/tográficos, provocar, aflorar e instigar tais deleites sobre os sujeitos através das imagens. Em conformidade com Jimenez, pode-se dizer que a razão da experiência estética para o trabalho desenvolvido

> [...] poderia ser um intermediário entre razão e a imaginação, entre o entendimento e a sensibilidade. [...] é o indivíduo, o sujeito que realizaria de alguma maneira a harmonia entre as faculdades, de um lado, porque é

> autor da experiência estética e de outro lado, porque cabe a ele, a ele e a ninguém mais, pronunciar-se sobre o que sente [...] (JIMENEZ, 1999, p. 73).

Propus à turma que construíssem seus Diários A/r/tográficos individualmente, a partir das várias identificações, personas e identificações que os constituem. Primeiramente solicitei que fizessem uma listagem de cada identificação, que os integra. Cada identificação citada deveria ser representada através de uma ou mais imagens, logo após, deveria ser contado um relato sobre a experiência estética mais significativa que eles houvessem vivenciado, correspondente a cada identificação. Criam-se narrativas visuais e escritas sobre as experiências estéticas. O ato de pensar a construção dos Diários "não é somente "raciocinar" ou "calcular" ou "argumentar", como nos tem sido apresentado algumas vezes, mas é, sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece" (LARROSA, 2002, p. 21). A respeito do ato de construir narrativas, Martins diz que:

> [...] narrativas podem mudar o modo de produção cultural e social porque, ao narrar imagens e visualidades, os indivíduos reorganizam sua experiência de modo que eles ganhem coerência e significado, dando sentido a eventos/acontecimentos marcantes nas suas trajetórias (MARTINS, 2009, p. 36).

Eis que surgem filhos, irmãos, chefes, funcionários, "moça do caixa", mães, futuras mães, militar, esposa, estudantes, namorada, jogador, cidadãos, dona de casa, vó, e experiências das mais diversas e profundas que se possa imagina. Relatos sobre sonhos que tiveram de ser abandonados, pais que se foram, mães que surgem, vidas que recomeçam, letras de músicas, um afeto, um brinquedo de infância, irmãs que são mães, o poder de um abraço, a falta de afeto entre as pessoas, a luta por ideais, a felicidade de um filho ao ver o choro de orgulho de sua mãe ao colocar pela primeira vez sua boina militar, são algumas das tantas experiências que os motivaram, sensibilizaram, tocaram, moveram, comoveram e que, me fizeram perceber o quão especiais e singulares foram cada uma delas. Tive a honra de também poder (re)viver lembranças, histórias, enfrentar embates, mergulhar em um mar de dúvidas, viver sonhos e saborear os deleites – e as dores – de cada narrativa. Abaixo, (fig.1, 2 e 3) imagens nos Diários A/R/Tográficos:

Figura 1: Diários A/R/Tográficos. Fonte: arquivo pessoal. Foto: Roberta Machado, 2015.



Figura 2 –Diário A/R/Tográfico. Fonte: arquivo pessoal. Foto: Roberta Machado, 2015.



Figura 3 - Diário A/R/Tográfico. Fonte: arquivo pessoal. Foto: Roberta Machado, 2015.



Fonte: arquivo pessoal.

O saber sensível, aqui transfigurado em Diário A/r/tográfico, narram trajetórias capazes de proporcionar o reencontro da essência perdida ao longo da vida. A relação estabelecida entre A/r/tografia, imagem, Cultura Visual, experiência estética e identificação, mesclam narrativas visuais que, conforme versa Martins,

> [...] oferecem a possibilidade de se trabalhar questões da experiência formadora dos indivíduos que, de maneira geral, são constituídas por

> imagens ou referências imagéticas isoladas, dispersas. Essas imagens são de certa forma, marcas da trajetória e das vivencias dos indivíduos. Processadas culturalmente como visualidades e transformadas em experiências, essas imagens tem fortes emocionais que expressam sentimentos de alegria, satisfação, medo, insegurança, vergonha, timidez, tristeza, decepção etc. (MARTINS, 2009, p. 36).

A relação entre as questões supracitadas, precisa ser pensada num contexto em que as imagens são vistas como fornecedoras de conhecimentos e saberes para as pessoas em termos de identificações, estabelecem "(...) relações entre artefatos da Cultura Visual e aquele que vê (e é visto), e os relatos visuais que, por sua vez, constroem o visualizador" (HERNÁNDEZ, 2013, p.77). Devemos partir do pressuposto que imagem alguma é superficial e silenciosa, cabe-nos apreender a olhar, para que então, encontremos a intenção de sua visualidade, tornando-se este mais um motivo para levarmos em consideração o estudo da visualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pude perceber, através do trabalho realizado até aqui, que torna-se imprescindível, em arte, ter experiências estéticas e registrá-las. Nossa formação estética dá-se através da diversidade de imagens, performances e discursos que povoam nosso cotidiano. Dá-se através de como nos afetam e como reagimos a isso (FARINA, 2004, p.100). A formação do sujeito perpassa pelos processos de construção da identidade, que, ao contrário de se nutrir de uma identidade estável, não possui contornos limitáveis, pois é proteiforme, fugidia, complexa. Em conformidade com Farina:

> Pensar sobre as imagens através das quais nos entendemos como sujeitos da atualidade pode ajudar-nos a ver os modos de funcionamento de nossa formação. A importância de analisar a "estética de nossa formação", é que ela nos forma esteticamente. Quer dizer, forma uma determinada consciência e sensibilidade através das imagens, performances e discursos que articula. A análise e movimentação dessas imagens, performances e discursos do presente podem ser capazes de produzir novas sensibilidades e maneiras de pensar (FARINA, 2004, p.101).

Considero importante a vivificação das experiências que afetam o eu, que abalem nossa forma de ser e ver, pois, quando isto ocorre, vivemos uma experiência de fato, seja ela estética, visual, sensorial.

A construção dos Diários A/r/tográficos parte da busca pela pulsação dos sentidos, da sensibilidade, da vivencia; da busca por experiências que façam com que percamos a palavra, onde aquilo que sabíamos e dizíamos perdem o sentido. As reais experiências estéticas são as experiências íntimas, de real entrega do sujeito com ele mesmo e com o outro, experiências estas, possíveis através da arte. Também considero válido pronunciar que, a riqueza do trabalho desenvolvido, reside na força do repertório visual, da sensibilidade, instabilidade, vulnerabilidade e subjetividade das imagens e processos de identificações vivenciados por cada um, que talvez, somente quem degustou os sabores de cada experiência consiga descrevê-la (ou não).

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola, 1901-1990. **Dicionário de filosofia**. Tradução da 1ª edição

brasileira coordenada e revisada por Alfredo Bossi; revisão da tradução e tradução dos novos textos de Ivone Castilho Benedetti. 5ª ed. - São Paulo: Martisn Fontes, 2007.

CACHARRÉU, Leonardo. **Métodos alternativos de pesquisa na universidade contemporânea**: uma reflexão crítica sobre a/r/tografia e metodologias de investigação paralelas. In MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org). Processo e práticas de pesquisa em Cultura Visual & Educação. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013.

DEWEY, John. **Ter uma experiência estética**. In Arte como experiência. Organização Jo Ann Boydstins; editora de texto Harriet Furt Simon; introdução AbrahamKaplan; tradução Vera Ribeiro. – São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 109 – 141.

DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Org). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/R/Tografia.** Santa Maria: Editora UFS, 2013.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensív**el. 3. ed. Curitiba: Criar, 2004.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Tradução de Eric Nepomuceno. - 9. ed. – Porto. 2002.

FARINA, Cyntia. **Arte, Corpo e Subjetividade: Experiência Estética e Pedagogia**. Revista Digital Art& – Ano II – Número 02 – Out 2004.

HERNANDEZ, Fernando. **Pesquisa com imagens, pesquisar sobre imagens**: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da Cultura Visual. In MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org). Processo e práticas de pesquisa em Cultura Visual & Educação. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013.

JIMENEZ, Marc. **O que é estética?** / Marc Jimenez; tradução Fulvia M. L. Moretto. – São Leopold, RS: Ed. UNISINOS, 1999.

LARROSA, Jorge Bondía. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência** in Revista Brasileira da Educação. No. 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002.

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Tradução: Bertha Halpern Gurovitz. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MARTINS, Raimundo. **Porque e como falamos da Cultura Visual?** Visualidades. Revista do Programa de mestrado em Cultura Visual – FVA I UFG, v. 4. N. 1 e 2, 2006, p. 64-79.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org). **Educação da Cultura Visual: narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2009.

MEIRA, Marly. **O sentido de aprender pelos sentidos**. In: Pillotto, Silvia Sell Duarte; Bohn, Letícia Ribas Diefenthaeler (Orgs). Arte/educação: ensinar e aprender no ensino básico. Joinville, SC: Editora da Univille, 2014.

INDAGAÇÕES REFLEXÕES, INTERAÇÕES:
Imagem, Cultura Visual e Experiência Estética na Formação Docente.

LINCK, Natália de Leon[1]
MEIRA, Mirela Meira[2]

Resumo: Esse artigo versa sobre uma pesquisa em desenvolvimento junto ao Programa de Pós-Graduação Artes Visuais, Mestrado, da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS. Investiga as interações e possibilidades da imagem como desencadeadora de processos pedagógicos, éticos, estéticos e afetivos na formação de arte-educadores em escolas públicas da cidade. É uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso que se utiliza do método A/R/tográfico, que é ao mesmo tempo uma pedagogia de trabalho que se baseia na construção de "diários artográficos", construídos para a pesquisa com imagens desde a imagem, observação direta; análise das imagens produzidas; manifestações não verbais, gestuais, escritas, imagéticas, depoimentos e entrevistas semi-estruturadas. Espera-se qualificar a prática dos docentes através da arte e da experiência estética em uma Oficina de Criação Coletiva. A investigação encontra-se em estágio inicial, portanto ainda não há dados para inferir nos resultados.

Palavras-chave: Educação Estética. Formação de Professores. Arte-educação. Oficinas de Criação Coletiva. A/R/tografia.

INTRODUÇÃO

O tema desse artigo baseia-se em uma pesquisa realizada junto ao Programa de Pós-Graduação Artes Visuais, Mestrado, da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS. Investiga as interações e possibilidades da imagem como desencadeadora de processos pedagógicos, éticos, estéticos e afetivos na formação de arte-educadores em escolas públicas da cidade. Suas origens encontram razão nas vivências cotidianas da prática pedagógica de uma arte-educadora com alunos de ensino fundamental de escolas públicas da cidade, junto ao Projeto "Mais Educação"[3], no ano de 2014. Estas possibilitaram uma reflexão acerca da necessidade de inserção de trabalhos pedagógicos em sala de aula a fim de estimular a sensibilização dos professores para as novas abordagens do ensino da arte, a fim de que ampliassem seus repertórios imagéticos, sensíveis, críticos e criadores. Isso foi pensado a partir da experiência estética, pilar de uma Educação estética- aqui, realizada através da arte- já apontadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNS (BRASIL, 1998) como um dos eixos da aprendizagem em arte.

Durante a prática pedagógica em questão, foi possível perceber a vontade dos alunos de explorarem e ampliarem seus olhares acerca de seus cotidianos e

---

[1] Graduada em Artes Visuais Licenciatura – UFPel, Pós-Graduanda em Ensino e Percursos Poético do urso de Pós-Graduação em Artes: Especialização – UFPel. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – UFPel. nati_linck@yahoo.com.br.

[2] Co-autora. Doutora em Educação pela UFRGS; Professora Adjunta da Faculdade de Educação – FAE, coordenadora da Licenciatura em Pedagogia na mesma Faculdade e Coordenadora de Área do PIBID/Pedagogia na Universidade Federal de Pelotas – UFPel. mirelameira@gmail.com

[3] "O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral." (http://portal.mec.gov.br/)

compartilharem suas experiências através da arte, o que levou a perceber a importância que o professor adquire no processo, de, entre outras ações, compreender a realidade em que esses estão inseridos, reconhecer a individualidade de cada um, suas possibilidades. Assim, emergiu a ideia de problematizar esse cotidiano a partir dos desafios e possibilidades que assume uma prática pedagógica de um educador que pretende ser um formador da sensibilidade de seus alunos através da arte.

A partir da consciência sobre os limites e possibilidades que envolvem a prática docente, pensou-se em estender indagações, reflexões e contribuições a educadores de arte. Assim, foi organizado um trabalho de formação continuada junto a professores de três escolas da rede pública que poderá contribuir para enriquecer suas práticas, qualificando seu trabalho, permitindo problematizar as possibilidades/impossibilidades de se trabalhar com arte nessas escolas e suas implicações junto aos alunos na sala de aula.

A importância de se pensar as práticas nas aulas de artes advém do fato de que o professor de arte produz e reflete em consonância com seus alunos, é um ensinar/aprender em conjunto, ao mediar/propor experiências para ampliar o campo de sentidos e significações que compõem o cotidiano em vivemos. A diversidade de práticas nas aulas de arte pode motivar os alunos para a aprendizagem, mas por si só não a garantem, necessitando completar-se nas interações que os alunos realizam com o professor. Para que ele interaja, supõe-se que ele tenha, além da formação artística, educado sua sensibilidade, se posicionando de forma criativa, ampliando seus repertórios e trabalhado suas possibilidades de comunicação, expressão e fruição. Por essa razão, ele deve exercer uma prática em arte, paralelamente a seu trabalho de docente.

Por essa razão é importante pensar sobre a própria prática através da linguagem mesma da arte, começando em si o trabalho que fará com seus alunos, para que estes possam também pensar/sentir de forma integrada, sensibilizando-se para o mundo que os cerca e levantando possibilidades de intervenção nele.

Foi com essa expectativa que essa investigação se propõe a realizar práticas pedagógicas que possam produzam sentido, através da imagem e da Cultura Visual. A partir daí, norteia a pesquisa um problema, qual seja, de como a imagem, na fotografia, pode contribuir para qualificar a prática docente de arte educadores de uma escola pública, nos aspectos cognitivos, éticos, estéticos e de reflexão sobre seu entorno e suas práticas pedagógicas.

A proposta desse trabalho, então, é investigar as interações possíveis entre imagem e expectador –o professor- e que desdobramentos, de natureza ético-estética, política e pedagógica, advêm daí, além das contribuições que o afeto e a sensibilidade, via linguagem fotográfica, podem trazer para o professor de artes em sua prática docente. Deseja-se saber como sensibilizá-lo através das imagens para que enriqueça suas práticas em sala de aula através de ações criadoras, produtoras de sentido, que sejam intensas o suficiente para desencadear metamorfoses sensíveis e intelectuais que se estendam a seus alunos. Também se espera que ele possa realizar uma reflexão sobre nosso entorno hoje, crivado de imagens que nos invadem, seduzem, chocam, provocam as mais variadas sensações Pergunta-se como tocar a sensibilidade desses professores, através da experiência estética, para que ampliem seus referenciais sensíveis e de pensamento visual, além de como educar seu olhar, como rever sua prática, indagando sobre o que faz.

A este respeito, Martins (2006,s/p) pergunta como pensar a formação de educadores, ao inquirir sobre que alicerces profissionais nos ajudam “[...] a sair dos

impasses em que nos metemos? Como nos inventamos a cada dia para driblar a mesmice? Como usufruímos a vida de educadores, saboreando o aprender de cada dia junto com nossos alunos?".

Serão investigados, portanto, os elementos da formação dos professores de artes que se relacionem com a temática, por exemplo, as relações afetivo-intelectuais que se estabelecem com a imagem, que sentidos projetam, que identificações acontecem, como são afetados os sentidos, o olhar, etc. Também serão inquiridos os aspectos pragmáticos, éticos e estéticos que cercam as práticas desses docentes, como estes se refletem nelas e como podem expressá-las através da imagem e da fotografia. E, a partir das conexões que surjam do contato com as imagens fotográficas, realizar uma reflexão sobre o processo.

Levantar-se-á as possibilidades dessas práticas através de Oficinas de Criação Coletiva (MEIRA, 2007). Espera-se que as imagens gerem experiências estéticas como possibilidades pedagógicas possam estimular os sentidos, a percepção, a reflexão, a afetividade e a sensibilidade do educador acerca de seu próprio papel, do papel da arte na educação e das imagens no processo formativo-seu e de seus alunos. A experiência das Oficinas parte da experiência estética por entender que toda a experiência só acontece se houver uma aprendizagem "[...] dos sentidos corpóreos, se toda a existência do experimentador for colocada em ato, sob forma de performance criativa" (MEIRA, 2014, p.53), que é sempre uma performance pessoal.

Desta maneira, entende-se a importância de investigar as contribuições do afeto, da sensibilidade e da experiência estética para o professor de artes em sua prática docente, que reverberará por certo na relação com seus alunos, pois essa prática apresenta múltiplas possibilidades de contribuir com o fortalecimento da cidadania do aluno (MEIRA, 2014). Além disso, permite refletir e discutir sobre que atitudes, valores, qualidades, processos e metodologias seriam mais adequados à integração da reflexão e da experiência estética à prática desse docente, viabilizando um professor como *mediador*, mais atento, presente e conectado ao mundo que cerca seus alunos e a si próprio.

Educar – e educar pela arte-, no sentido que o termo exige, é desenvolver, cultivar, fazer brotar, elevar, fazer crescer, não de maneira unilateral, mas de forma integral, e para que se atinja esse objetivo será preciso, antes de tudo, duas premissas básicas: amor e autoeducação, afirma Paulo Freire (1999).

É importante refletir sobre as crises da humanidade, a fim de participar das decisões sociais e políticas como cidadão social e cultural, assegurando nosso direito e a possibilidade de intervenção, transformação e reconstrução. Incentivar esse direito de cidadania é função de toda organização de aprendizagem e de todas as linguagens, quer artísticas, racionais ou empíricas (PETRAGLIA, 2011), e de uma educação e um educador complexo, ético e solidário. Uma educação complexa nasce da necessidade de investigar os novos modelos diante do questionamento de padrões e fragmentos tão comuns no nosso século (PETRAGLIA, 2011).

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Historicamente os saberes envolvidos na formação de professores e nas escolas têm desqualificado, sistematicamente, a arte, a imagem e o sensível e suas expressões em detrimento de uma lógica discursiva, da palavra única, escrita e falada, aporta Duarte Jr (2010). Mesmo a imagem, quando utilizada sem fins estéticos, adquire um caráter descritivo ou ilustrativo, tornando-se instrumental. Nos

últimos vinte anos, foram se constituindo uma série de campos disciplinares, de novas possibilidades exploratórias, experimentais e reflexivas, no ensino de arte, "que se utilizam de noções e abordagens metodológicas que possibilitam representar e compreender problemas novos ou até agora silenciados na escola". A renovação do conhecimento é muito mais curta, as subjetividades mudam rapidamente, e requerem outras apostas na educação e em "saberes que ajudem a dar sentido ao emergente e ao mutável, a compreendermos a nós mesmos e ao mundo em que se vive" (HERNÁNDEZ, 2007, p.35-6). Entre estes, localizamos a relação dos jovens com novos saberes e novas subjetividades, com os dispositivos móveis, os espaços na internet, música, imagens, sem falar na indústria cultural e no papel anestesiante das mídias tradicionais, campos excluídos da Escola.

Um professor qualificado seria aquele capaz de lidar com essa problemática, ampliando seu repertório pedagógico, imagético, crítico, sensível, para propor aprendizagens em artes através da educação da sensibilidade, do estímulo à invenção, à curiosidade, ao resgate de sua expressão, formando-o enquanto espectador crítico e consciente do que acontece no mundo. Ele constrói conhecimentos em arte, mas também ensina “sobre” arte, além de educar visualmente para que os educandos possam compreender-se e a seu lugar na sociedade, vislumbrando assim, um aluno que possua uma visão além da perspectiva superficial.

A arte-educação é a possiblidade de formação que constitui um campo de existência em relação à imediatista visão de ensino tradicional, desenvolvendo a sensibilidade e o sentimento, resiste ao direcionamento da educação para o papel de treino de habilidades. O arte-educador educa, desperta e desenvolve para o sensível dos educandos, buscando o que Duarte Jr (2010) chama de “o sentido dos sentidos” .

Educar o olhar é uma preocupação central do ensino de artes. Projeta uma percepção transformadora ao educando, o modifica em consciente e atento sobre sua realidade; ele passa a absorver, viver e refletir a experiência estética, abrindo um espaço de liberdade e sensibilização dos sentidos. O sujeito que educa o olhar deixa de ser um espectador passivo e engessado, e passa a ser reflexivo, desperto para seus atos (DOMINGUES, 2014).

O professor que educa o olhar é o mesmo que media a arte a seu aluno e como mediador mantém viva a curiosidade. Mediar é estudar, investigar para melhorar sua prática em sala de aula, levando seus alunos ao encontro da linguagem da arte sem forçar uma construção de sentido correto ou único (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 115). O professor mediador intensifica e ajuda com a formação cultural do aluno, estimula a experiência e investigação estética fazendo com que a experiência reverbere em sentidos.

O professor mediador é pesquisador, amplia o contato com a cultura e a sociedade, exerce suas ideias, conteúdos e temáticas junto de seus alunos, ele também se torna receptor e ouvinte das experiências de seus educandos. Ensina a criança a interpretar e criar com proposição e de forma instigante, proporcionando um instante de compartilhamento de impressões (MARTINS; PICOSQUE, 2012).

O professor desempenha o papel de mediador entre o ensino e a aprendizagem, entre o conhecimento sistematizado e o conhecimento desenvolvido pelo cotidiano do aluno (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007, p. 101). É através da mediação da arte que se pretende trabalhar com os professores para que estes possam qualificar o espaço de formação de suas salas de aula, aproximando mais e mais os alunos dela. Um conceito chave para isso é o de *experiência estética*, que

se realiza no encontro da imagem com a pessoa, e esta imagem encontra-se em um campo maior, o da Cultura Visual.

A arte é uma forma de criação de linguagem, e toda linguagem artística é um modo de refletir o seu sentido no mundo. O trabalho nessa linguagem atua na nossa mente e coração. Na linguagem artística, o sistema de signos é levado ao extremo em sua capacidade inventiva e cognitiva, sempre com fins estéticos e artísticos de modo que se possa ler o não verbal, a expressão em forma de linguagem visual e artística (MARTINS, 1998).

Essa linguagem atua como um caminho sensível para o aluno se expressar, atribuindo um conhecimento concebido por trabalho próprio de imaginação e experiências cotidianas, construindo no processo de aprendizagem saberes significativos em arte e educação estética. A linguagem artística instiga um diálogo de sensibilidades, conversas entre o sujeito, a imaginação e as formas de sentimento que ela nos dá, e com isso os signos artísticos tornam-se metáforas para nossos sentidos. Um objeto artístico pode ser metafórico, *mostrando nossos sentidos das coisas*, e com isso somos impulsionados pela emoção do sentimento estético, estabelecendo analogias a partir de nossas memórias culturais (MARTINS, 1998).

A linguagem artística é uma linguagem cuja leitura e produção existe em todo o mundo e para todo o mundo, e ensinar arte age no pensar e no produzir na arte, sendo um modo peculiar de despertar o interesse da descoberta da sensibilidade.

As questões estéticas das artes visuais englobam também a importância da leitura estética e um currículo baseado em experiências estéticas que auxiliem os educandos a compreenderem a arte, equilibrando o olhar individual e coletivo (ROSSI, 2002).

W.J.T. Mitchell (2012, p.25, apud RANCIÈRE, 2014, p.13) postula que “[...] o objetivo máximo do labor da arte em imagens poderia ser a produção de uma imagem que não desejasse nada, uma espécie de utopia estética além do desejo, um campo lúdico”. A imagem sempre envolve temporalidades, evoca, traz à tona, acende a imaginação. Na arte, afirma Rancière (2014) o objetivo da imagem seria o de prover uma “redistribuição do sensível”, em suma, uma abordagem vitalista. Para esse autor, a estética envolve um regime específico de identificação e pensamento das artes, ou, “[...] um modo de articulação entre maneiras de fazer, formas de visibilidade dessas maneiras de fazer e modos de pensabilidade de suas relações, implicando uma determinada ideia da efetividade do pensamento” (RANCIÈRE, 2014, p. 13). Essa *pensabilidade* presente na investigação trata de, entre outras ações, tentar determinar os possíveis da arte e da imagem que sejam capazes de gerar transformação.

Quanto à experiência estética, nem toda a experiência o é. Cabe ao professor de arte fazê-lo. A este respeito manifesta-se Martins (2006), citando John Dewey, afirmando que uma experiência só é estética quando a vivemos de modo integral, seja uma experiência intelectual, prática ou artística. Deixando o próprio Dewey falar, é quando “[...] Ação, sentimento e significação são uma só coisa” (1949, p.16). Diz Dewey (id, p. 51) que a mais elaborada investigação filosófica ou científica e a mais ambiciosa empresa industrial ou política, “[...] quando seus diferentes constituintes formam uma experiência integral, tem qualidade estética, de vez que suas partes estão ligadas umas às outras e, não apenas sucedem uma a outra”.

A experiência estética é fundamental na aquisição e uma consciência política e de transformação, no mundo de superinformações em que vivemos. Educar esteticamente passa pelo ético, e pela criação. Esta, segundo Meira (2010, p.18),

designa “a possibilidade de encontrar no estético um processo catalisador de *estados-de-estar* como o lúdico, o criativo, a invenção e a capacidade de arriscar-se e gerar novas formas de ser/ver”. De “[...] movimentar a vida em exercícios de compreender”, (*cum-prehendere*, pegar junto) os pequenos acontecimentos anódinos, cotidianos, anedóticos, constitutivos da cultura que se vive dia-a-dia “[...] e os alcança ao artístico, que pode transformá-los em “eventos” produtores de sentido (MEIRA, 2013, p. 20). A estética, uma forma de *sentir* junto, determina uma *ética*, ou sejam o modo de ação, ao passar pelo coletivo e basear-se em uma emocionalidade permite a elaboração de um “ethos” no qual *o que se experimenta junto é primordial,* e é isso o que faz com que “[...] a estética, a ´faculdade de sentir em comum`, assuma uma função “ética” (MAFFESOLI, 2005, pp.18-25).

O humano vem perdendo o senso de fraternidade, de solidariedade, devido aos conflitos de opiniões, às imposições do intelecto sobre o sentimento, à robotização que transforma o ser humano em máquina, a repetir atividades que lhe destroem a capacidade de criar, de se enriquecer com novos valores. O arte-educador realiza a mediação de transformar a aprendizagem em humanizadora, sensível e transformadora.

A experiência estética é aquela que “[...] ocorre diuturnamente conosco, quando nossos sentidos se demoram na descoberta das coisas em volta”. Ela, portanto, nos causa espanto, maravilhamento, mas também dor, agonia, mas, paradoxalmente, estas duas dimensões se completam, e isto deveria compor qualquer processo educacional. Pois é “sobre esses insights esplendorosos que se constroem as reflexões, as teorias, a filosofia e a ciência. E também a religiosidade e a arte surgem daí”, assinala Duarte Jr. (2010, p. 364). É tarefa, portanto, de uma educação estética “legislar” sobre estes produtos, dada sua importância na constituição de campos de sentidos pessoais. Assinala PEREIRA (2011, p. 119) que “[...] A produção de sentidos que caracteriza a experiência estética é efeito do entrelaçamento, do *arranjamento* que o sujeito faz com o objeto ou o acontecimento de maneira rigorosa, ou seja, levadas em consideração as possibilidades de compreensão que a experiência torna viável”.

A formação do público, do fruidor, segundo o autor, passa por “[...] em explorar diferentes maneiras de compreender a experiência estética, possibilitando uma abertura à diversidade de sentidos do mundo, ou seja, de *formas de sentir* a realidade” (PEREIRA, 2011, p. 119).

Uma dessa formas é através da Cultura Visual, que Fernando Hernández situa entre as mudanças sofridas desde os anos 60, por diferentes campos do conhecimento, e nos permite pensar sobre as imagens e como se pensa em imagens. Refere-se a sociedades dominadas pelas imagens e informações, que circulam em velocidade desenfreada, tornando difícil o controle ao acesso e a como chegam até nós. É uma concepção originária dos Estudos Culturais, e é interdisciplinar; estuda a imagem, a visualidade que nos cerca. Desafia que sejamos intérpretes críticos desta, desloca a ideia do espaço da arte na educação para a necessidade de formar fruidores/críticos dessa visualidade carregada de significados.

O universo visual é, na atualidade, mediador de valores culturais, perigoso porque sedutor, onipresente e persuasivo, aparentemente mais plural, razão pela qual torna-se importante discorrer sobre a compreensão da cultura visual, problematizando interpretações a partir de imagens e artefatos visuais, que nos circundam, valorizando a vida e a maneira como pensamos (HERNÁNDEZ, 2007, p. 40-5).

METODOLOGIA

A pesquisa, qualitativa do tipo estudo de caso, por estar em processo inicial, encontra-se na fase de levantamento bibliográfico, de fontes, de organização das Oficinas. O referencial teórico está em fase de elaboração, buscando-se a conceitualização/compreensão de ideias chave como arte, ensino de arte, arte-educação, sensibilidade, afetividade, sentidos, Cultura Visual e o papel da imagem no mundo de hoje e em relação às práticas docentes, tendo na fotografia o elemento central e eixo que congrega esses elementos.

A A/R/tografia foi criada pela canadense Rita Wilson. É simultaneamente uma metodologia e uma pedagogia em Artes aproxima fazer artístico e fazer acadêmico, podendo desenvolver novas formas de conhecimento e diminuir os atuais conflitos curriculares, conforme Belidson Dias (2007, s/p): "[...] A A/r/tografia é uma forma de representação que privilegia tanto o texto (escrito) quanto a imagem (visual) quando eles encontram-se em momentos de mestiçagem". Nela, saber, fazer e realizar se fundem e ao mesmo tempo dispersam, criando uma linguagem mestiça, híbrida, onde o praticante da artografia integra estes múltiplos e flexíveis papéis em sua vida profissional. A partir da A/r/tografia serão utilizados os Diários Artográficos possibilitando a construção de narrativas, nas quais serão escritas e registradas em um diário de campo, que terá como base a utilização de imagens. Estes são organizados em forma de um diários que se utilizará de expressões imagéticas, símbolos, registro de sentimentos, sensações tc.

A pesquisa atrela a proposta da Oficina à investigação teórica, uma servindo de retroalimentação para a outra. Além dos Diários Artográficos, serão instrumentos de coleta de dados a observação direta do trabalho, a análise das imagens produzidas, as manifestações gestuais, escritas, imagéticas, depoimentos e entrevistas semi-estruturadas com três professores de artes de três escolas públicas de Pelotas diferentes. Após as entrevistas serão realizadas as Oficinas de Fotografia, em oito encontros, partindo de uma sensibilização para a imagem, de como ela nos cerca, como utilizar os artefatos visuais para a fotografia hoje e como ela pode ser trabalhada gerando novas propostas para os educadores. A partir da realização da oficina, haverá uma reflexão e análise do material produzido nos diários, sobre o processo nos encontros. Levantar-se-ão expectativas, possibilidades, limites, dificuldades, e como podem estender o processo vivenciado à sala de aula. A partir dos resultados serão mapeados os principais problemas/ possibilidades e se discutirá possibilidades de transformação das práticas através do que foi experenciado, investigando os sentidos surgidos do encontro com a imagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essas reflexões são fundamentais para entender a importância de mediar, em escolas públicas, uma prática docente em artes mais contemporânea, no estreitamento de vínculos com a cultura atual, a imagem e seus desdobramentos, gerando novas tecnologias/estratégias pedagógicas para trabalhar com elas através da fotografia. Para tanto, é necessário que se crie ou amplie a consciência, no professor de arte, de seu papel como educador/mediador/transformado em formar o aluno em diversas vertentes, compreendendo o "ser pessoa", seu espaço, suas emoções, o tempo em que vive, o mundo, para sua (auto) formação plena.

Encerro com a indagação de Martins (2006, s/p), quando pergunta como

formar sem formar-se, sem inventar, sem estar-se inquieto, buscando, "[...] com o cuidado e tensão criadora de quem, com olhar estrangeiro, estranha o familiar e problematiza o que já sabe, com cuidado e atenção por onde e com quem atravessa a vida".

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte.** Brasília: SEF, 1998.
DEWEY, J. ***El arte como experiencia***. Mexico: Fondo de Cultura Economica, 1949.
DIAS, B. *Preliminares: A/r/tografia como Metodologia e Pedagogia em Artes* . Em: XVII CONFAEB, Florianópolis, SC, 2007. Disponível em: http://www.ppgdesign.udesc.br
DOMINGUES, D. Tecnologias, produção artística e sensibilização dos sentidos. In:
DUARTE JR., J. F. **A Montanha e o Videogame.** São Paulo: Papirus, 2010.
FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.
HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual.** Porto Alegre: Mediação, 2007.
MAFFESOLI, M. **No Fundo das Aparências.** Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
MARTINS, M. C. Quatro Letras: A língua do mundo in **Didática do Ensino da Arte: Poetizar, fruir e conhecer arte.** São Paulo: FTD, 1998.
_____. *Entrevidas: a inquietude de professores-propositores.* In: **Educação**. 2006 - Vol. 31 - No. 02. **Disponível em:** http://coralx.ufsm.br.Acesso em 20.03.2014.
_____; PICOSQUE, G. *Professor: escavador de sentidos*. In: **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura.** 2ªed.S. Paulo: Intermeios, 2012. p. 115-122.
MEIRA, M. *O Sentido de Aprender pelos Sentidos*. In: BOHN, L.; PILLOTO, S. (Org.) **Arte/Educação: Ensinar e aprender no ensino básico.** Joinville, SC: Univille, 2014.
_____.**Filosofia da Criação***.* Porto Alegre: Mediação, 2007.
_____; PILOTTO, Silvia. **Arte, Educação e Afeto.** Porto Alegre: Mediação, 2010.
MEIRA, Mirela R. (2007). **Metamorfoses Pedagógicas do Sensível e suas Possibilidades em "Oficinas de Criação Coletiva".**157f.Tese.(Doutorado em Educação).Fac Ed. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
_____. *Oficinas de criação: metamorfoses pedagógicas na formação docente*. In:
BONORINO, M. Et alii. **Diários Educativos. Vol.3**. Pelotas: Ed. Gráfica Universitária, 2010. pp.17-42.
MEIRA, Mirela R.; SILVA, Ursula R; CASTELL, Cleusa. **Transprofessoralidades: sobre metodologias no ensino das artes.** Pelotas: Ed. Gráfica Universitária, 2013.
OLIVEIRA, E. D.; ALMEIDA, J. L. V; ARNONI, M. E. B. **Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática.** São Paulo: Loyola, 2007.
PEREIRA, Marcos Villela. **Contribuições para entender a experiência estética**. Revista Lusófona de Educação – nº 18, 2011 – p. 111-123.
PETRAGLIA, I. **Edgar Morin: A Educação e a Complexidade do Ser e do Saber.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011.
RANCIÈRE, Jacques**. A Partilha do Sensível.** São Paulo: Ed. 34, 2014.
ROSSI, M. H. W. Leitura Estética in **Imagens que falam.** Porto Alegre, 2002.
Programa Mais Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php. Acesso em: 04.09.2015.

MITOLOGIA GREGA: UMA (RE) CONSTRUÇÃO DO OLHAR

SOUZA, Jaison Couto[1]

Resumo: O presente trabalho trata-se de um projeto pedagógico desenvolvido nas aulas de Artes na E.M.E.F. Prof. Armando das Neves em São Lourenço do Sul, abordando a temática da Mitologia Grega através das diversas modalidades artísticas. O objetivo principal desta atividade foi proporcionar aos alunos envolvidos, novas formas de ver a si mesmos, seus colegas e ao ambiente onde residem. O trabalho desenvolveu-se nas aulas de desenho a partir da observação da figura humana e do meio natural, bem como, na apresentação teatral para a comunidade escolar. Os referenciais teóricos deste foram: Ana Mae Barbosa (2002, 2005, 2010), Michel Maffesoli (1995, 2001) e Félix Guatari (1990). Os resultados obtidos com este projeto reverberaram na valorização pessoal dos alunos e das suas relações entre si e com o ambiente que habitam.

Palavras-chave: arte-educação; mitologia grega; valorização

INTRODUÇÃO

O objetivo principal deste trabalho foi oportunizar aos educandos novas formas de ver a si mesmos, seus colegas e o lugar onde residem a partir de atividades artísticas abordando a temática da Mitologia Grega. As atividades foram desenvolvidas entre os meses de julho a outubro de 2014, com as turmas de alunos de sexto e sétimo anos do ensino fundamental da E.M.E.F. Prof. Armando das Neves, em São Lourenço do Sul.

A escola situa-se às margens da Lagoa dos Patos, em uma comunidade habitada predominantemente por famílias de pescadores artesanais; um lugar de bela paisagem natural. No decorrer da minha atividade docente nesta escola, pude observar a forma depreciativa com que os alunos viam-se e a seus colegas, bem como, tratavam o ambiente natural na qual a escola está inserida.

Ao começo de cada ano letivo, a escola aborda um tema gerador para suas atividades anuais, que neste caso foi: ¨Amando a vida e contemplando o belo¨. Este tema remeteu-me ao ano de 2008, enquanto acadêmico no curso de Licenciatura em Artes Visuais/UFPel, na disciplina Desenho III, quando participei de um projeto de extensão orientado pela Profa. Dra. Nádia Senna, denominado: ¨Para Gregos e Troianos¨. Trabalho este que compreendeu um processo de seleção de imagens e estudo da representação das divindades gregas no decorrer da história da arte e da cultura visual e, a partir delas, a produção de auto retratos e a mostra destes trabalhos à comunidade.

Revisitando esta experiência e, partindo do tema proposto, personifiquei algumas divindades da Mitologia Grega, em aulas de desenho de observação de modelo vivo, bem como em uma performance contemplando artes visuais, teatro, música e dança. Este projeto conjugou as modalidades artísticas ampliando o

[1] Graduação em Artes Visuais/Licenciatura - Pós Graduação em Artes/Especialização em Ensino e Percursos Poéticos, UFPel, jaison.arte@bol.com.br

conhecimento dos envolvidos de forma lúdica e criativa, abrindo espaços para que outros saberes e interlocuções proporcionassem produção, fruição e mediação didática tanto aos alunos, quanto à comunidade em geral.

O projeto justifica-se pela necessidade da transformação dos valores e das atitudes negativas, e até mesmo, violentas dos alunos consigo, com seus colegas e com seu ambiente.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Este projeto pedagógico desenvolvido nas aulas de Artes proporcionou-me rever como a educação em arte pode contribuir para que haja benefícios nas relações entre e com os alunos, na valorização dos saberes e na revisão dos valores, reafirmando a verdadeira função da arte e da escola, visto que:

> A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas (PCN´s, 1997, p. 19).

Além disso, a educação pela arte estimula o desenvolvimento cognitivo e pode tornar o conhecimento adquirido pelos estudantes e, a forma como aprendem, mais relevantes face às suas necessidades e das comunidades em que estão inseridos.

A escola Prof. Armando das Neves situa-se na orla da Lagoa dos Patos e há uma resistência por parte da comunidade acerca de uma nova mentalidade e práticas coletivas, em relação ao consumo consciente dos recursos naturais e a responsabilidade ambiental para o desenvolvimento das atividades humanas.

Ainda não há consciência suficiente para compreenderem que é quase impossível reverter o quadro degenerativo dos ecossistemas em nosso planeta, mas é o momento de uma nova ordem do pensamento e de conscientização a respeito das formas de habitá-lo. A escassez do pescado e a conseqüente decadência da atividade pesqueira e da renda advinda desta é um fator determinante na baixa auto-estima da comunidade local, que nos dias de hoje, mantém-se basicamente através da atividade turística.

Tendo em vista este panorama ambiental, cultural e social, busquei no desenho de observação do espaço natural, possibilidades de novos olhares para o ambiente habitual, motivando os alunos à tomada de atitudes em relação ao fator ambiental e suas relações com a qualidade de vida. Conscientizar os alunos em defesa do meio ambiente requer sensibilização diária para que se efetive uma transformação nas suas mentalidades e nos seus comportamentos, com vistas a uma nova relação ética dos sujeitos consigo mesmos, com os outros e com o meio em que vivem. Acredito que a escola é um lugar rico em possibilidades de intervenções sociais, assim como creio na capacidade dos sujeitos em criar outros processos imaginários; embasado na necessidade de uma educação ética, poética, estética e política do olhar.

O exercício de desenho de observação (figuras 1 e 2) vai além do simples ato de desenhar e aprender uma habilidade em si mesma e, até mesmo, de representar o que se vê; mas sim, da forma como se vê e os sentimentos e valores

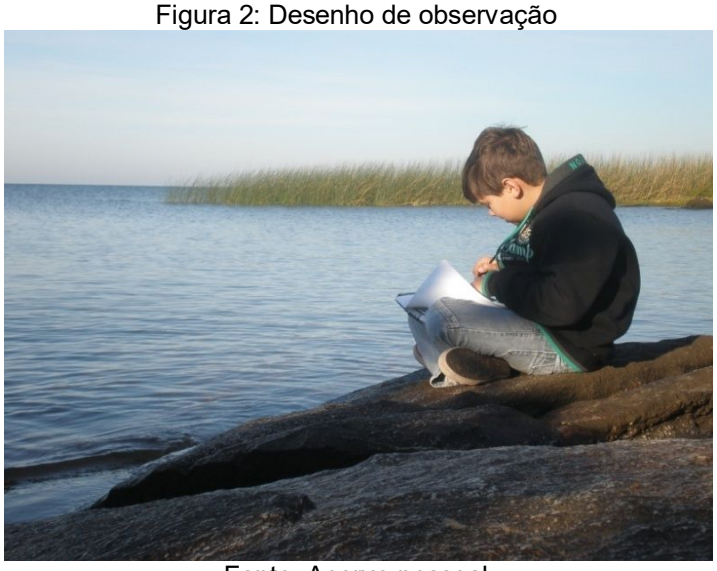
que podem ser expressos pelos alunos a partir desta observação e produção de imagens.

Figura 1: Desenho de observação



Fonte: Acervo pessoal

Figura 2: Desenho de observação



Fonte: Acervo pessoal

O filósofo Félix Guatari (1990) parte do princípio de que o sujeito só existe no momento em que pensa e aprende a si mesmo e põe-se a compreender o outro. A subjetividade humana, segundo alguns de seus estudos, desencadeia experiências antiecológicas e, por sua vez, desastrosas e, deve-se levar em conta que, em todas as esferas da sociedade, as práticas dos indivíduos refletem-se na coletividade.

Para a educadora Ivone Richter (2003), a educação multicultural reconhece as similaridades entre grupos étnicos em vez de salientar as diferenças, buscando promover o cruzamento cultural das fronteiras entre grupos culturais sejam eles quais forem. A autora propõe que:

> Os (as) educadores devem criar ambientes de aprendizagem que promovam a alfabetização cultural de seus (suas) alunos (as) em diferentes códigos culturais, a compreensão da existência de processos culturais comuns às culturas, e a identificação do contexto cultural em que a escola e a família estão imersas. Este último aspecto não deve ser descuidado, pois

> a escola, como instituição formal, deve também desenvolver capacidades específicas, voltadas para a atuação na sociedade em que o (a) estudante está, vive e à qual pertence (RICHTER, 2003, p.28).

Neste contexto, todos os esforços são fundamentais no sentido de manter presente, em qualquer comunidade, sua identidade histórica e geográfica, uma vez que com o passar do tempo as histórias sobre seu passado tendem a se perder, fazendo com que os jovens esqueçam suas origens. Ao reforçar e manter presente sua identidade histórica, a mesma reforça a possibilidade de manutenção de coesão e união, além dos sentimentos de identidade, orgulho e pertença.

A partir dessas premissas, os alunos realizaram pesquisa e um histórico sobre as divindades gregas e suas relações entre si e a natureza e, a partir delas, desenvolvemos uma série de figurinos para os alunos pousarem de modelo nas aulas de desenho de observação da figura humana, estudando os cânones clássicos, como mostram as figuras 3 e 4.

Figura 1 : Desenho de observação



Fonte: Acervo pessoal

Figura 2: Desenho de observação



Fonte: Acervo pessoal

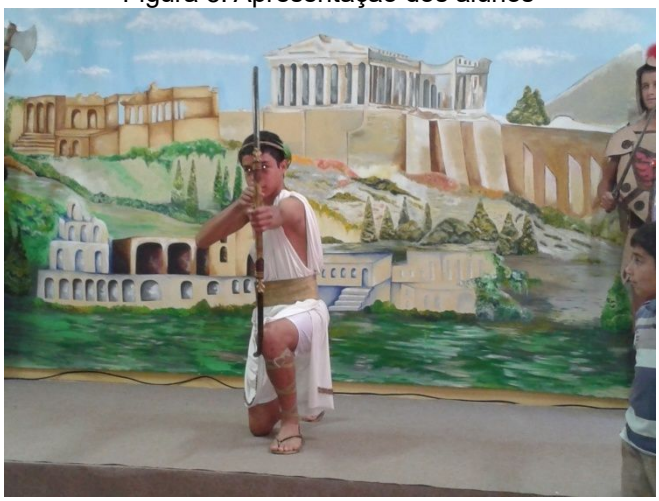
A prática do desenho de observação da figura humana proporcionou aos alunos novos olhares para si mesmo e para os colegas, haja visto que, trocaram experiências inusitadas e compartilharam momentos de produção artística, fruição e contextualização da cultura grega com a cultura local. Assim pensando,

> O Ensino da Arte na escola orientado pela Abordagem Triangular pretende formar o conhecedor, o decodificador da obra de arte e das imagens do cotidiano ou da cultura visual. Ou seja, este ensino promoverá uma recognição, uma reinvenção dos sujeitos envolvidos e estes se ressocializarão e se humanizarão (BARBOSA, 2010, p. 133).

Na busca de uma reinvenção dos sujeitos como propõe a professora Ana Mae Barbosa, a escola requer novas formas de conceber a prática educativa por parte dos alunos, das famílias e da sociedade em geral, para uma ação eficaz diante das necessidades e dos novos modelos de informação e produção de conhecimento. É possível vivenciar a prática educativa da cultura visual valorizando as representações multiculturais; uma experiência pedagógica significativa por adotar uma visão da diversidade, como também, despertar entre os alunos a consciência de responsabilidade social, ambiental, cultural...

Enfim, este projeto culminou com uma apresentação artística para a comunidade escolar, autoridades e demais visitantes, em um importante evento na escola (figura 5). Artes visuais, música, dança e teatro foram as formas de expressão dos alunos neste dia de emoção, confraternização e aprendizado.

Figura 5: Apresentação dos alunos



Fonte: Acervo pessoal

Tendo em vista a repercussão positiva do trabalho realizado, o projeto Mitologia Grega: uma (re) construção do olhar, ultrapassou os limites da escola, visto que, fomos convidados a participar de inúmeros eventos culturais em nosso município, agregando valor aos trabalhos e atuação dos alunos.

Além da produção artística e das vivências neste período, este projeto valida-se pela valorização da vida e do espaço natural em que a escola está inserida. Avalio positivamente estas ações artísticas e pedagógicas, a partir das atitudes positivas obtidas entre o grupo de alunos frente aos temas desenvolvidos. Reforço também, a importância do professor neste processo; um mediador na reconstrução dos olhares, no amor pela vida e na contemplação do belo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contemporaneidade requer nos espaços escolares, novas formas de relação e convivência entre todos, para que possamos melhor entender a pluralidade cultural, de forma a valorizar e respeitar a singularidade de cada um e meio que habitamos.

A velocidade da devastação das áreas naturais do planeta não permite que a educação escolar sozinha, seja o agente de mudanças de comportamentos, pois o processo de conscientização ambiental nas escolas, apesar de eficiente, é lento. É dever de todo cidadão, tornar-se um vetor de informação àqueles que ainda não desenvolveram esta consciência voltada às relações entre a qualidade de vida e ao fator ambiental.

Este projeto aproximou a cultura da Grécia e a mitologia grega ao imaginário dos alunos e entre a comunidade escolar, proporcionando conhecimento, produção e fruição artística entre os envolvidos. Tive a oportunidade de outras vivencias e, também novas formas de ver e conhecer os alunos e suas potencialidades, vislumbrando e projetando trabalhos futuros.

Neste sentido, meu aprendizado a partir deste projeto consolida-se em ações reflexivas, consciente da necessidade de ser um constante pesquisador em meu dia a dia, possibilitando aos meus alunos conhecimentos e fazeres artísticos voltados às suas realidades e ao mundo que pertencem, para que se tornem participantes ativos na construção dos diferentes conhecimentos e capazes de promover as transformações que tanto desejamos em nossa sociedade; potencializando-os além da apropriação do conhecimento artístico, possibilidades de novos caminhos e reflexão crítica sobre os modos de ver, pensar e agir em relação a si mesmos, ao outro e com seu meio.

REFERÊNCIAS

BARBOSA,Ana Mae.CUNHA.Fernanda Pereira.**Abordagem Triangular no Ensino da Artes e Culturas Visuais.**São Paulo:Cortez,2010

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto.Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais/Arte.**Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>Acesso em:08/03/2014

GUATTARI,Félix**. As três ecologias**.São Paulo: Papirus,1990

HALL,Stuart.**A identidade cultural na pós-modernidade.**Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2000

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

MORIN,Edgar.**A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro:Bertrand Brasil,2003

PILLAR,Analice Dutra.**A Educação do Olhar.**Porto Alegre:Mediação,1999

RICHTER,Ivone Mendes.**Interculturalidade e Estética do Cotidiano no Ensino das Artes Visuais.**São Paulo:Mercado das Letras,2003

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS E EVENTOS COTIDIANOS EM SALA DE AULA

ANDRADE, Sandro Silva de[1]

Resumo: A utilização de eventos cotidianos e experiências pessoais como matéria-prima para a criação de personagens e histórias, mesmo que por vezes totalmente fantasiosas, permite a livre expressão e possibilita o encontro com o saber sensível na prática pedagógica.

Nesse destaco experiências pedagógicas nas quais procurei desenvolver contextos de experimentação através da utilização das histórias em quadrinhos e/ou do *fanzine* como ferramentas ativadoras da expressividade e autoralidade na sala de aula.

Apresento um breve panorama de procedimentos que privilegiam o tema e discuto processos e resultados alcançados nas oficinas.

Palavras-chave: quadrinhos; conexões interativas; processo autoral

INTRODUÇÃO

Mudanças contemporâneas no contexto educacional evidenciam propostas que exploram a potencialidade da arte para o desenvolvimento pleno e significativo dos indivíduos.

As produções artísticas contemporâneas estabelecem articulações com outras linguagens, se fundamentam em explorações coletivas de mundo comuns, para potencializar e multiplicar sentidos. O ensino de artes visuais, comprometido em ativar interações criativas, busca proporcionar contextos de experimentação e acesso a essas produções.

Conforme destaca Duarte Jr (1983, p. 72), as Instituições de ensino, na sua maioria, ainda insistem na aquisição do saber disciplinado, baseado na mera transmissão de conteúdos.

Visando preservar ou retomar a principal função da Educação, que seria possibilitar aos sujeitos criarem sentidos para a vida a partir de suas realidades concretas, torna-se de fundamental importância revisitar trajetórias de formação tanto dos discentes quanto docentes. Possibilitar o exercício da livre expressão e do saber sensível, bem como compartilhar vivências pessoais, são práticas imprescindíveis, portanto, para se resgatar tal função.

Essa intenção tem mobilizado professores a trazerem para sala de aula suas próprias experiências como artistas e suas vivências culturais, instaurando aproximações com o universo de seus alunos e situações de aprendizagem.

Neste sentido, o presente estudo visa criar uma paisagem que dê a ver alguns

[1] Mestrando do Curso de Artes Visuais da UFPel. Sandro_raio@yahoo.com.br

de meus procedimentos enquanto professor de história em quadrinhos, tanto na rede pública como em cursos particulares, nas quais a busca pelos relatos autobiográficos apresenta-se como fonte genuína de criação de personagens e histórias.

As situações abortadas no presente texto têm como fonte duas experiências profissionais diferenciadas da prática docente. Uma delas diz respeito à minha participação no projeto *Mais Educação* na rede pública de ensino, a outra se trata curso particular de história em quadrinhos ministrado por mim. Os dois contextos abordados situam-se no período de 2013 a 2014, ambos na cidade de Pelotas.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

No período de agosto de 2013 a dezembro de 2014 atuei como professor de desenho e história em quadrinhos, na Escola Estadual de Ensino Médio Coronel Pedro Osório, através do Projeto Mais Educação, em Pelotas (Fig. 1).

Figura 1 – Almoço com alunos do projeto Mais Educação



Fonte: O autor, 2013

Durante o tempo em que participei do projeto, desenvolvi com os alunos, que tinham de 10 a 15 anos, exercícios visando o afloramento da criatividade, tais como: jogos desenvolvidos por mim voltados à criação de personagens e roteiro através da livre associação de palavras aleatórias, oficina de construção de personagens em papel maché, roteiro para HQ, desenho de personagens, etc. O cerne da proposta era, no entanto, o desenvolvimento de histórias em quadrinhos.

De início foram definidos grupos para a produção coletiva de um *fanzine* (revista artesanal) de quadrinhos. Não havia o interesse em propor temáticas, os alunos decidiriam sobre o que escrever e desenhar. Aos poucos foi se evidenciando a inclinação de alguns para narrativas autobiográficas.

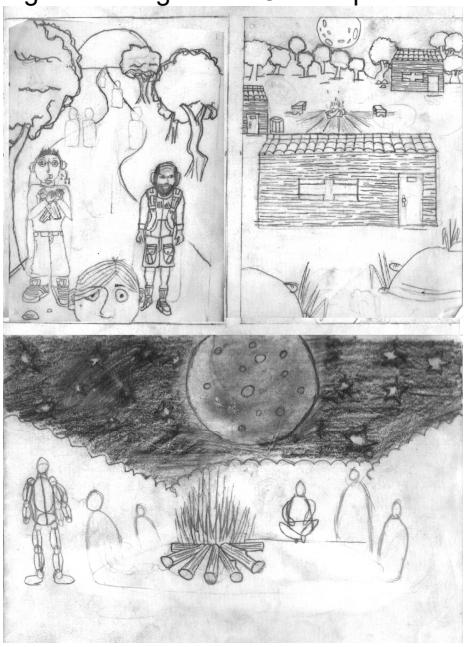
Foram formados grupos para a criação de histórias em quadrinhos. Cada grupo desenvolveria sua própria história, tendo os responsáveis pelo roteiro e aqueles/las responsáveis pelo desenho. O propósito final seria a produção coletiva de um fanzine com todas as histórias. As temáticas dos grupos variavam, com uma incidência recorrente à fantasia medieval e aos relatos autobiográficos.

O acampamento e o gordinho que não era o culpado

A história mais longa do *zine*, “O Acampamento”, versaria sobre um fictício

acampamento escolar (Fig. 2) no qual os protagonistas seriam os próprios alunos envolvidos na concepção da HQ. O roteiro de “O Acampamento” trataria do roubo de comida na despensa de uma das cabanas do camping que hospedaria os personagens. Na história, a desconfiança cairia no gordinho da turma.

Figura 2 - Página de “O acampamento”



Fonte: O autor, 2013.

Importante ressaltar que inicialmente os/as alunos/as propuseram que o aluno gordo fosse realmente o responsável pelo desaparecimento dos mantimentos. Propus então uma discussão sobre como os estereótipos são prejudiciais, e como a mídia oficial e a indústria cultural geralmente reforçam estes estereótipos. A partir disto, os/as próprios/as alunos/as citaram exemplos de muitos filmes em que se percebe uma visão caricata de pessoas e comportamentos fora dos padrões construídos pela sociedade, neste caso específico, as pessoas acima do peso.

Assim, após um debate chegou-se à idéia de que, na história criada pelo grupo, o gordinho que inicialmente era acusado de “ladrão de comida”, seria inocente e seu principal acusador (extremamente magro) seria o verdadeiro responsável. No final da HQ todos os colegas se desculpariam do aluno inocentado por se deixarem levar pelas aparências (esta seria a “mensagem” central do roteiro).

Desta forma, o estereótipo da pessoa acima do peso como sendo atrapalhada ou causadora de problemas foi trabalhado de forma reflexiva pelos alunos após uma ressignificação dos referenciais.

O próprio preconceito deles foi reconhecido ao analisarem sua primeira idéia e incorporado ao roteiro. Através deste compartilhamento e reflexão, possibilitou-se um crescimento da turma em relação ao tratamento do tema proposto, e essa jornada foi traduzida para a história em quadrinhos que ali tomava corpo.

Face*truque*

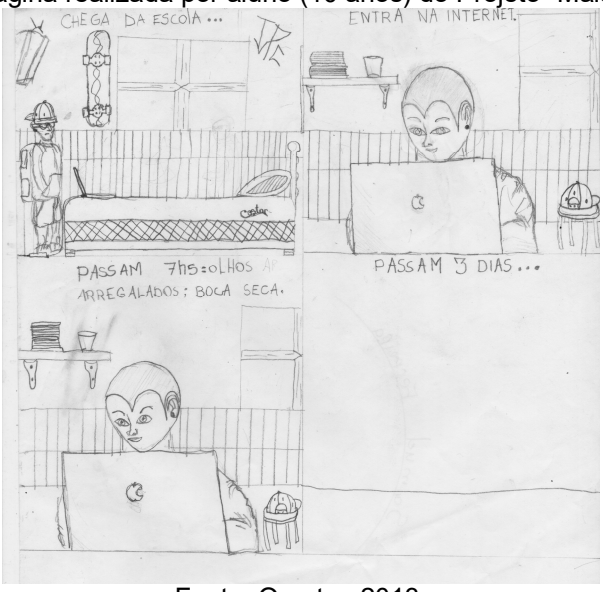
O fluxo criativo sempre foi muito interessante nas oficinas do projeto *Mais Educação*. Porém, havia dias em que as propostas não fluíam tão facilmente. Tomarei como exemplo, portanto um daqueles dias em que a falta de frescor se instaurou na turma, e ninguém estava muito disposto a produzir, e o que se percebia

eram os comuns descontentamentos e divagações de alunos pré-adolescentes e adolescentes. A paisagem que se apresentava na sala de aula era desoladora: a quase que absoluta presença dos celulares a postos, e o interesse habitual nas postagens do *Facebook*. Esse contexto me possibilitou um *insight*, e propus que se realizasse uma discussão sobre a dependência psicológica de muitas pessoas a esta rede social específica.

Após os relatos e opiniões acaloradas de todos/as, os/as alunos/as, que se reconheceram em muitas situações de dependência, deixando de vivenciar muitas vezes situações de interação concreta e afetos mais palpáveis do que os possibilitados pela realidade virtual. Partindo disso, lancei à turma o exercício de produzir uma página de história em quadrinhos sobre a dependência gerada pelo Facebook.

A pausa seguida de uma análise crítica de algo tão arraigado ao cotidiano deles/as que na grande maioria das vezes não há uma reflexão sobre isso, gerou um novo olhar sobre o assunto, onde novamente através da discussão, do compartilhamento de experiências e do distanciamento de si pôde-se notar a insurgente autonomia advinda no processo de auto-expressão (Fig. 4).

Figura 3 - Página realizada por aluno (10 anos) do Projeto “Mais Educação”



Fonte: O autor, 2013.

O *Oscar* de bibolar falsa

Como exemplo de relato autobiográfico, apresento o caso da aluna Marina T2, vinculada ao Projeto Mais Educação, o qual evidencia a importância da expressão individual no processo de autoconhecimento e integração.

Estigmatizada pelos colegas e professores como “aluno-problema”, Marina, de 13 anos, apresentava visíveis dificuldades de participar das propostas que eu propunha. Sua atitude costumeira era a de um freqüente sarcasmo tanto com os colegas quando o professor.

Seus desenhos, quando raramente se dispunha a fazê-los, tinham cunho muito agressivo, acompanhados de frases e palavras de baixo calão.

A realidade da periferia era sempre exaltada, tanto nas imagens quanto nas pequenas frases que ela produzia, num vigoroso misto de protesto/afronta/auto-afirmação.

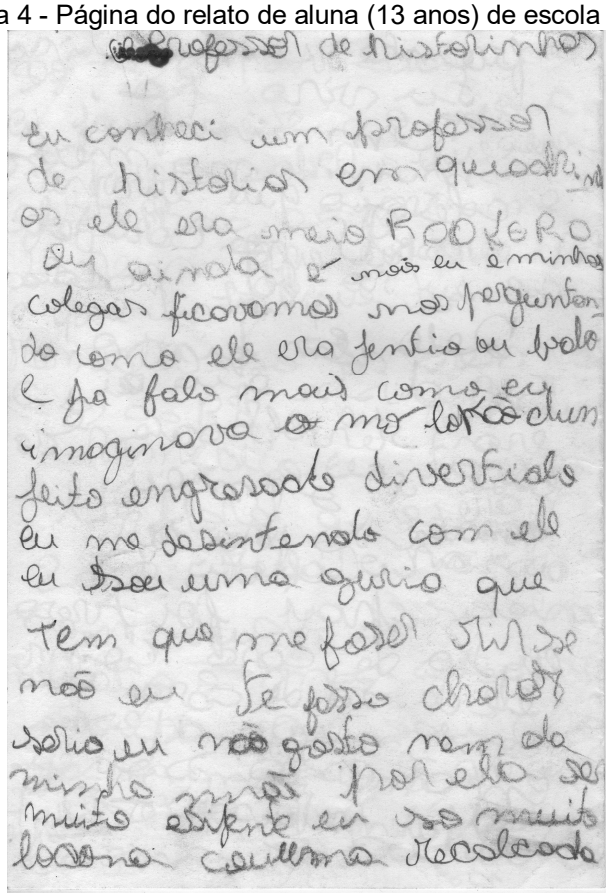
Certo dia a situação se tornou insustentável, e enquanto o restante da turma desenvolvia a atividade de cada aluno/a compor um mini fanzine individual, fui conversar com a aluna, me colocando à disposição para ouvir se ela tivesse algo a dizer. Disse que podia contar comigo como um amigo e que não precisava realizar as propostas de aula da forma que a maioria estava fazendo, mas sim à sua própria maneira.

Dei exemplos próximos à sua realidade, como as letras de *rap* que ela cantava muitas vezes durante a aula, e lhe disse que poderia fazer uma letra de música falando das coisas que a incomodavam e não necessariamente teria que trabalhar com desenho ou história em quadrinhos.

Poderia desenvolver um relato pessoal, uma poesia ou qualquer outra forma de expressão que lhe fosse mais familiar e confortável.

A partir desta conversa a aluna desenvolveu um texto de quatro páginas (Fig. 5) tratando de sua relação com o professor, a relação extremamente problemática com sua mãe, que era separada do pai da menina, o qual estava na cadeia. A mãe, inclusive havia levado-a ao médico insistindo para ele que receitasse antidepressivos para a filha, pois descobriu que ela havia experimentado maconha, e para ela essa seria a solução adequada.

Figura 4 - Página do relato de aluna (13 anos) de escola pública.



Fonte: O autor, 2013.

Num ritmo frenético, muito próximo das letras de rap que ela entoava em aula, a aluna constrói frases do tipo “ganhei o *Oscar* de bipolar falsa”, “tem que me fazer rir senão eu te faço chorar” e “o chato do meu pai foi preso, eu to de cara com ele, eu to de cara até comigo mesma. Então essa sou eu”.

Após ler seu “desabafo” (como ela chamou o texto), passei a indagar Marina

sobre algumas das questões ali colocadas, e evidenciei um relato oral expandido dos fatos de sua narrativa escrita. A casa da avó apresentava-se como lugar de refúgio, para afastar-se do convívio direto com a mãe. O tio, dependente químico, morava com a vó da menina, e se tornava violento muitas vezes.

Uma aluna que nada produzia nas minhas aulas passou, a partir deste relato autobiográfico, em uma oficina de fanzines a participar de muitas atividades e se tornou uma grande parceira, contando seus problemas e ouvindo opiniões.

Neste caso específico não houve compartilhamento com a turma, pois o relato era muito particular e não convinha uma exposição ampla da realidade da aluna. Porém, criou-se, um vínculo com o professor, a partir de uma conversa, e o fanzine foi compartilhado comigo enquanto mediador do processo de autoralidade da menina. Evidente ficou também que a transformação da aluna não apenas pelo "desabafo" como ela chamou o exercício, mas pelo deslocamento de si.

Ao compartilhar comigo uma parte de sua experiência de vida, marcadamente verdadeira, mas carregada de criatividade a partir de seus próprios referenciais, a menina se expôs, se reconheceu no contexto da sala de aula de outra forma da que até então costumava fazê-lo, num texto prenhe de autoralidade.

Pedrada

Tendo no currículo muitas oficinas e cursos ministrados na área das histórias em quadrinhos (HQs), foi no ano de 2013 que iniciei um trabalho mais sistemático no ensino da Arte Seqüencial, através da minha proposta didática/metodológica, a *ZigZag Quadrinhos*.

O relato a seguir se desenvolveu no meu curso particular de história em quadrinhos. A segunda turma apresentava uma faixa etária bem homogênea, com alunos dos 12 aos 15 anos. O curso tinha uma duração de cinco meses, com aulas dois dias na semana. O conteúdo consistia em criação de roteiro, exercícios práticos voltados para o desenho e estudo dos elementos constitutivos da narrativa seqüencial dos quadrinhos. A proposta final do curso era que cada aluno criasse um personagem, o qual fez parte da exposição final do curso. Concomitantemente ao desenvolvimento das propostas de aula deveriam sempre pensar em seu projeto, seu personagem. Quando já havíamos concluído cerca de três meses de curso, quase todos os alunos já haviam criado seus personagens, os quais iam de elfos a super-heróis, passando por mangá de terror, seres de outro planeta, entre outros.

Havia um aluno, porém que não conseguia desenvolver nenhuma criação convincente. João Pedro, com idade de 12 anos, que tentava imitar os colegas fantasiando ora algum super-herói fabuloso, ora um ataque de monstros, visivelmente sem uma ligação verdadeira com essas propostas.

Certo dia, apresentei como exercícios apresentar um relato de algo cotidiano, algum fato banal que tivesse ocorrido com os alunos e transformar este incidente corriqueiro em uma página de história em quadrinhos. João Pedro começou a contar para os colegas um incidente ocorrido com ele na escola onde estudava. Uma discussão com um colega de aula que acabou com os dois na diretoria. Sua empolgação em narrar o fato deixou claro qual que o momento era perfeito para o ato da criação. Ele não só fez a página como desenvolveu um personagem muito interessante chamado *Pedrada*, que era de fato seu alter-ego. Através da criação poderia narrar seus feitos, como mostram as imagens.

Figura 5: Página com o personagem *Pedrada*



Fonte: O autor, 2013.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse levantamento foi desenvolvido como estudo preliminar para situar referências, observar experiências diferenciadas que se detiveram sobre o uso de fanzines, quadrinhos autorais, textos autobiográficos, compartilhamentos e interações entre linguagens como recursos didáticos para o ensino de artes.

Apresentei uma seleção restrita do panorama levantado, pois me detive à proposta que evidencia as características que me interessam, tais como: processos transformadores, capazes de promover o reconhecimento de si e do outro, e assim, proporcionar dispositivos para o crescimento mútuo.

É preciso ressaltar o protagonismo dos quadrinhos e fanzines no ambiente acadêmico do século XXI, alavancados pela valoração da flexibilidade, inventividade e diversidade multicultural, fundamentais para a sobrevivência no mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

ANDRAUS, Gazy. SANTOS NETO, Elydio dos. *Dos zines aos biograficzines:* narrativas visuais no processo de formação continuada de docentes-pesquisadores.

Anais IV Seminário da Pesquisa em Artes e Cultura Visual, UFG, 2011. V1, p.1457-1461. Disponível em: http://www.fav.ufg.br/seminariodeculturavisual/Arquivos/2011/Anais-SNAPCV-2011-.pdf Acessado em 27/05/2015.

BARBOSA, Ana Mae (org.). *Inquietações e Mudanças no ensino da arte*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CAMPOS, Fernanda Ricardo. *Fanzine*: da publicação independente à sala de aula. Pôster apresentado no III Encontro Nacional sobre Hipertexto. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009. <https://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2009/anais/b-f/fanzine.pdf>. Acessado em: 02/06/2015.

DUARTE JR, Francisco. *Por que arte-educação?* Campinas: Papirus, 1983.

FONSECA, Tania Mara Galli,NASCIMENTO; Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci. (Org.). *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

GALLO, Márcia. A parceria presente: a relação família –escola numa escola da
periferia de São Paulo. São Paulo: LCTE Editora, 2009.

GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. Campinas: Papirus, 1990.

GUIMARÃES, Edgar. *Fanzine*. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2005.

MAGALHÃES, Henrique. *O que é fanzine.* São Paulo: Brasiliense,1993.

SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs). Marie Christine Josso, Prefácio. Tempos, narrativas, ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.



NARRATIVAS LÚDICAS.

LIMA, Fabrício Gerald[1]

Resumo:

O presente trabalho apresenta reflexões acerca da criação de pedagogias inventivas com o intuito de proporcionar aulas de Artes mais lúdicas e interativas. A proposta aborda desde práticas autorais de Histórias em Quadrinhos com crianças no Ensino Fundamental até o ensino diferenciado da História da Arte para adolescentes do Ensino Médio, pautada na exploração das diferentes linguagens e sistemas de representação visual, articulando imagem, performance, narrativa, jogo, fabulação e imaginário. “Narrativas Lúdicas” é um processo criativo de ensino de Artes, onde a interatividade dos estudantes é estimulada pela atitude de um “professor-propositor” na sala de aula. O estudo se baseia em autores da Arte-Educação, pesquisadores dos Quadrinhos na sala de aula e da Cultura Visual de um modo geral.

Palavras-chave: Lúdico; Quadrinhos; Artes.

INTRODUÇÃO

A denominação de “narrativas lúdicas” começou a ser utilizada como forma de descrever meus processos inventivos de ensino dos conteúdos de Artes a partir da criação de uma proposta de pesquisa para o ingresso no Mestrado em Artes Visuais no Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas. A construção de “narrativas lúdicas” começaram a partir de experimentações com o ensino da linguagem das Histórias em Quadrinhos para crianças do Ensino Fundamental, pois estes experimentos conceberam uma interatividade com as crianças e suas características particulares na produção de HQs. Com um método de ensino adaptado à faixa etária infantil de uma forma lúdica, essas práticas desenvolvidas para ensino de Artes através dos Quadrinhos (que englobam diversos dos conteúdos das Artes no referente às técnicas de desenho), buscaram mais do que a simples assimilação de conhecimentos da linguagem; buscaram estimular os processos criativos infantis, superando estereótipos estéticos e sociais e até diferenças de gênero. Como professor de Artes, eu utilizei posteriormente as narrativas lúdicas para ministrar conhecimentos referentes à História cronológica das Artes no mesmo processo lúdico de estimular os processos criativos em práticas artísticas expressivas e

[1]Especialista em Ensino de Arte e Educação Estética e mestrando em Artes Visuais do Centro de Artes da UFPEL. E-mail: fabernatico@gmail.com.

reflexivas, só que dessa vez; direcionando para as vivências e particularidades da faixa etária dos adolescentes. Como respaldo teórico para a construção dos métodos autorais que envolvem Histórias em Quadrinhos com as crianças do ensino Fundamental como para os processos diferenciados de ensino de Artes para adolescentes do Ensino Médio, me referencio nos trabalhos e estudos de autores como Rosa Iavelberg (o desenho cultivado da criança); Edith Derdik e Miriam Celeste (a postura do professor-propositor); Marly Meira; Suzana Rangel e Lucia Castro(o ensino a partir das vivências dos estudantes); Waldomiro Vergueiro e Paulo Ramos (a utilização dos Quadrinhos no ensino de Artes); João Francisco Duarte Jr e Fernando Hernandez (a relevância da Cultura Visual no ensino); Luciana Leitão (a fabulação e encanto dos jogos na Educação) e Guacira lopes Louro (questões de gênero na infância).

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

"Boneco de pauzinho - Aventiras no Mundo das HQs" (FIGURA 1) foi a primeira narrativa lúdica criada; um método para ensinar crianças das séries iniciais a compreender os mecanismos de funcionamento e produção de uma História em Quadrinhos.

FIGURA 1 – Sequência narrativa de "Boneco de pauzinho".



Fonte: modelo do professor feito por Fabrício Lima.

A idéia principal era a de criar um processo narrativo que simplificasse a transmissão dos conhecimentos referentes à linguagem quadrinística, levando em conta o grau de interpretação da faixa etária infantil. Os conteúdos que foram ensinados vieram das leituras sobre Quadrinhos na Educação, elencando dessa forma comunicação verbal, narrativa visual, perspectiva, metalinguagem, representação sonora e efeitos de luz e sombras para as práticas artísticas de Quadrinhos que foram realizadas com as crianças. A proposta se concentrou na criação de uma ferramenta lúdica e simplificada para tornar mais fácil e prazeiroso o processo de construção de uma HQ: recordando os trabalhos sobre arte e educação (Pillar e Derdik), escolhi a primeira forma de representação humana no desenho infantil, o boneco de pauzinho, como o protagonista de uma HQ projetada para ensinar Quadrinhos às crianças. Na condição de esboço da figura humana e situado na infância do desenho e da própria comunicação, o boneco de pauzinho é como uma criança nasceu no mundo das HQs e vai descobrindo que sua vida se passa na narrativa visual existente entre as páginas de uma História em Quadrinhos ao mesmo tempo em que as crianças. Somada a esse detalhe, a postura lúdica de educador, em uma narração interativa que permitiu a intervenção dos alunos no desenrolar da história, ao mesmo tempo em que estimulou seus processos de interpretação através de elementos de fabulação, jogo e expressão corporal.

Derivada do método de Boneco de pauzinho surgiu uma segunda prática de Quadrinhos infantis que acabou por se tornar mais uma narrativa lúdica. Com o nome de “Aventuras da Super-Princesa e do Rei Porrada”, a nova proposta consistia na criação de uma HQ interativa, narrada nos moldes dos jogos de interpretação de personagens como os RPGs. As crianças interpretam os papéis dos personagens respectivos de cada sexo (Super-Princesa para as meninas e Rei Porrada para os meninos) na construção de uma HQ que levanta questionamentos sobre diferenças de gênero, questões adaptadas como uma fábula de super-heróis onde as crianças podem refletir sobre as diferenças e semelhanças entre as condições e posturas femininas e masculinas (FIGURA 2). Dessa forma, o método busca desconstruir estereótipos formativos opressivos e preconceituosos que surgem no período da infância.

FIGURA 2: Sequência de “Super-Princesa e Rei Porrada”.

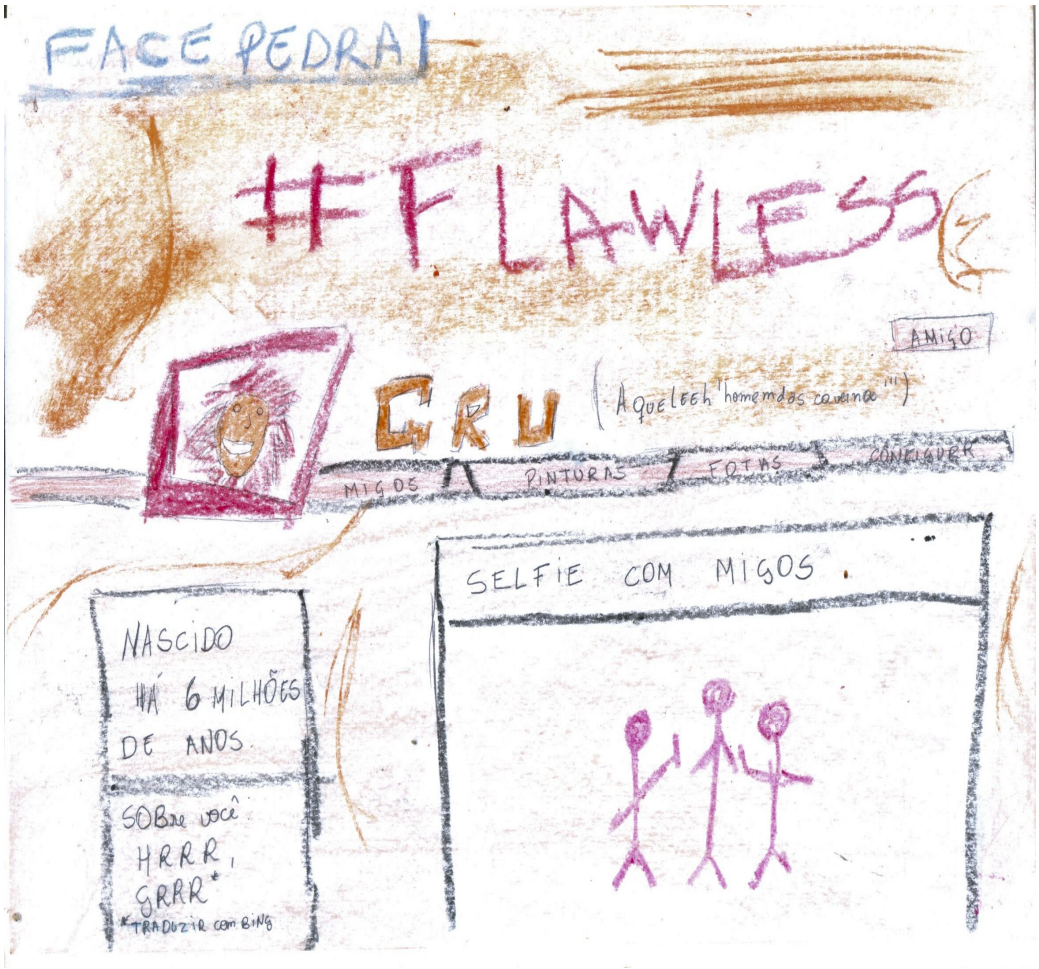


Fonte: modelo do professor feito por Fabrício Lima.

“A História lúdica da Arte” por sua vez, foi uma experiência de um semestre como professor substituto de Artes para adolescentes em uma instituição federal de ensino médio. Com o objetivo de tornar mais acessível a compreensão dos conhecimentos referentes à História da Arte, as práticas se utilizaram da interatividade lúdica das propostas anteriores de Quadrinhos infantis, decodificando os conhecimentos de acordo com a bagagem cultural/visual própria dos adolescentes.Assim, os estudantes compreenderam de forma mais fácil e estimulante os elementos e temáticas da História das Artes Visuais, pois os conhecimentos específicos foram dispostos em sintonia com suas bagagens culturais. Os alunos puderam compreender a necessidade expressiva primordial da Arte Rupestre através da prática lúdica “Facebook Rupestre”(FIGURA 3). Interpretaram a lei de frontalidade egípcia com a prática “Selfie Egípcio”(FIGURA 4). Visualisaram a arte, cultura e mitologia dos gregos com o filme “Fúria de Titãs (1981). Estudaram as artes do movimento realizando práticas performáticas denominadas como “Sombras do Futurismo”. Reinventaram a Arte Renascentista. Fizeram Body Art , Instalações e Land Art no papel. Criaram um sistema em aula de

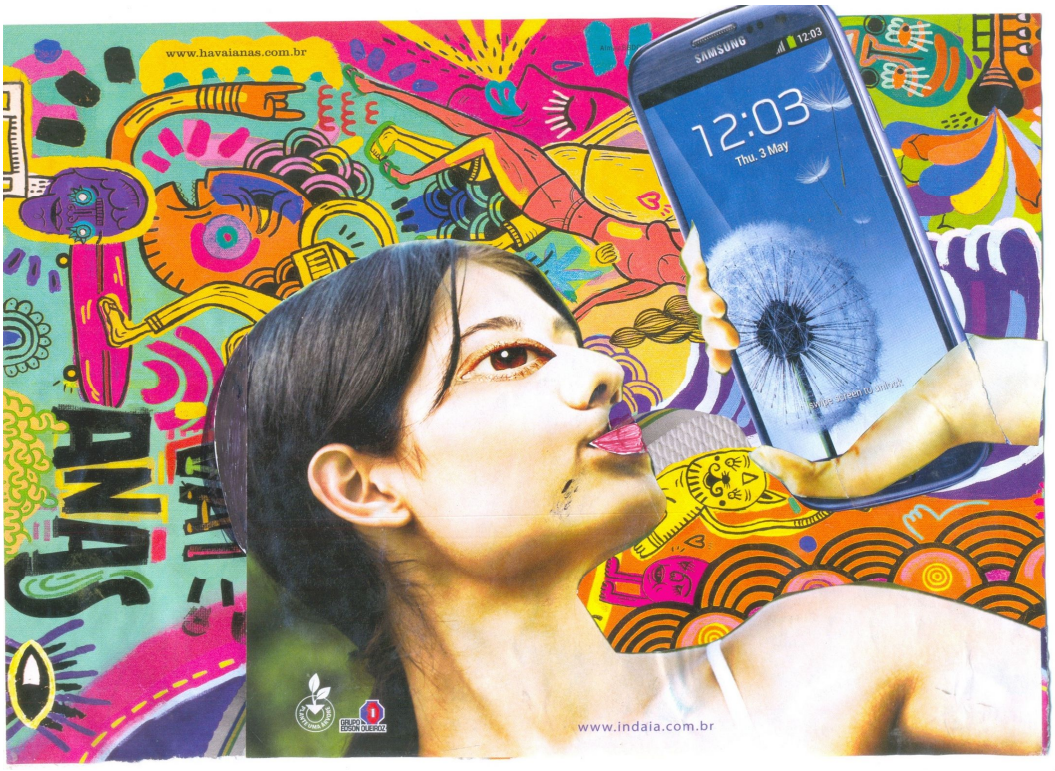
Arte Postal. Trabalharam a poesia dos dadaístas em colagens. Criaram Arte Pop, Performances e Videoarte com a câmera dos seus celulares.

FIGURA 3 - “Facebook Pré-Histórico” feito por aluno do Ensino Médio.



Fonte: Scan de trabalho realizado pelo aluno.

FIGURA 4 - “Selfie Egípcio” realizado por aluno do Ensino Médio.



Fonte: Scan de trabalho realizado pelo aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os três métodos compõem o que passei a denominar como narrativas lúdicas. Boneco de pauzinho foi desenvolvido com quatro turmas de alunos com idades entre 6 a 9 anos de duas escolas públicas e duas instituições particulares. Boneco de pauzinho também foi disponibilizado na forma de uma oficina direcionada aos professores das séries iniciais da cidade de Pelotas, através de iniciativa da Secretaria de Educação. O método “As aventuras da Super-Princesa e do Rei Porrada” surgiu como prática derivada de Boneco de pauzinho em um curso de desenho para crianças. Depois disso, ao método foi testado em duas turmas de uma escola pública e com alunos com idades variantes entre 6 a 14 anos. “A História lúdica da Arte” teve uma duração de seis meses e contemplou 11 turmas de adolescentes (com idades variantes entre 14 a 18 anos), distintas por semestres nos quais se estudava Arte antiga em um e Arte Contemporânea em outro.

Com Boneco de pauzinho foi possível desconstruir o padrão de eterna comparação com os modelos da indústria cultural dos Quadrinhos que as crianças, comumente reproduzem e que geralmente frustram suas expectativas autorais de produção criativa. Com a simplificação lúdica e interativa do método, as crianças puderam assimilar de forma inicial, conceitos do desenho como a perspectiva com os quais, normalmente só teriam contato em idades mais avançadas. A interatividade, a possibilidade de o aluno poder intervir e construir junto com a proposta, de acordo com seu próprio repertório acabou por reforçar o caráter lúdico que a proposta de criação do método sempre buscou: a diversão no ato de experimentar e aprender, potencializando a criação que vem do ato de brincar. Com a prática derivada de Super-Princesa e Rei Porrada, a diversão buscou identificar os estereótipos de gênero que dificultavam trabalhos artísticos em conjunto de meninos e meninas e fazer as crianças refletirem de forma lúdica sobre os papéis de homem e mulher nos tempos atuais. Os personagens refletem os próprios estereótipos projetados pelas crianças, postos em questionamento por uma narrativa lúdica que mescla fábula e jogo de interpretação; com isso as meninas foram estimuladas a refletir sobre feminilidade não ser somente beleza e tampouco fragilidade enquanto que, os meninos tiveram que considerar que a atitude masculina não deve ser empoderada somente por ímpeto e força destituídos de bom senso e compaixão.

A “História lúdica da Arte” poderia ter suas diversas práticas com os adolescentes consideradas cada qual como uma narrativa lúdica própria, mas preferi por pensar no processo como um todo, focado na postura do professor-propositor que compreendeu e respondeu aos apelos de alunos que consideravam enfadonho e nada estimulante o modo tradicional de se aprender sobre a História da Arte. E isto se deu de forma lúdica, percebendo que os adolescentes contemporâneos são estimulados por todo um universo lúdico associado a um mercado de consumo e entretenimento social e pessoal. O método de ensino (este sim caracterizado como uma narrativa lúdica) estimulou os alunos a refletir de forma mais aprofundada sobre os conteúdos, pois eles puderam opinar, questionar e até mesmo abstrair sobre aquilo que aprendiam. Os conhecimentos específicos foram localizados em relevância dentro do contexto cultural dos próprios estudantes que passaram a reconhecer onde e como esses conhecimentos se mostram presentes em suas próprias vivências e dentro da sociedade a qual pertencem.



REFERÊNCIAS

CASTELL, Cleusa Peralta. **Pela linha do tempo do desenho infantil: um caminho trans estético para o currículo integrado.** Rio Grande: FURG, 2012.

CELESTE Miríam. **Entrevidas: a inquietude de professores-propositores** in EDUCAÇÂO. Ed. 2006 – Vol. 31 – No. 02. Artigo Disponível em: http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2006/01/editorial.htm

DERDYK, Edith. **Formas de Pensar o Desenho**. São Paulo: Scipione, 1989.

DUARTE JR. João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível.** Curitiba -PR: Criar Edições LTDA, 2001.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional/** Fernando Hernández; revisão técnica: Jussara Hoffman e Suzana Rangel Vieira da Cunha; tradução: Ana Duarte Porto alegre: mediação, 2007. Coleção Educação e Arte; v.7.

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

LEITÃO, Luciana Engelsdorff. **Ludo-poética. Uma proposta de abordagem da Arte Contemporânea sob o enfoque do Jogo.** Porto Alegre, 1997, 159p. {Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul}.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista** / Guacira Lopes Louro 14 . ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MEIRA, Marly. **O sentido de aprender pelos sentidos.** Arte/Educação: ensinar e aprender no ensino básico / organizadoras Silvia Sell Duarte Pillotto, Letícia Ribas Diefenthaeler Bohn. - Joinville, SC: Editora da Univille, 2014.

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

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

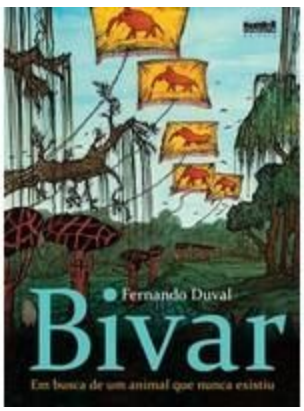
O DESENHO DO CORPO O CORPO QUE DESENHA: a prática da criação e aplicação de materiais pedagógicos a partir de artistas pelotenses

AMORIM JUNIOR,Flávio Michelazzo; SENNA, Nadia da Cruz,
LIMA, Fabrício; FOLHA, Matheus; SOUZA, Cassius André

Resumo:O projeto de pesquisa **O desenho do corpo o corpo que desenha** tem como foco as problematizações em torno do corpo na contemporaneidade, compreendendo representações, performatividades e identidades conforme comparecem na arte e na cultura. Na etapa atual, o grupo concentrou o interesse sobre a obra de artistas pelotenses, com intuito de dar visibilidade e desenvolver material paradidático, para o ambiente escolar e ações educativas do MALG, tendo sido contemplado com recursos do CNPq, para execução da pesquisa.

Palavras-chave: Livro ilustrado; pesquisa artística; projeto de pesquisa

O desenho do corpo o corpo que desenha constitui um projeto em desenvolvimento vinculado ao Grupo de Pesquisa Percursos Poéticos – Procedimentos e Grafias na Contemporaneidade do Centro de Artes da UFPel, voltado para investigaçõessobre o corpo na arte contemporânea. Nessa fase da pesquisa o foco se detém sobre um grupo de artistas pelotenses e obras selecionadas, para desenvolver ações pedagógicas e materiais paradidáticos. Dos artistas já investigados, destacamos Fernando Duval e Leopoldo Gotuzzo.O primeiro foi referência para uma série de oficinas utilizando o livro de sua autoria, "**Bivar – Em busca de um animal que nunca existiu**" como material paradidático, por ocasião de sua exposição individual no MALG. As ações ocorreram no MALG, na EEEF Brusque Filho e no Casarão 2 – SECULT, Pelotas.





Capa do Livro de Duval e desenho de criança para seu próprio animal inventado.

Essas oficinas foram bastantes concorridas e nos incentivaram a desenvolver materiais e livros sobre outras artistas pelotenses, pois constatamos que a comunidade desconhece, em sua maioria, biografias e obras, e poucos são os materiais disponíveis.

No próprio Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo, MALG, especificamente sobre o patrono, só se encontra um jogo de quebra-cabeça, que foi desenvolvido pelo projeto Ludoteca Arte na Escola, coordenado pela professora Luciana Leitão, em 1998. Embora, o setor educativo do Museu seja dos mais ativos, e processos alternativos sejam utilizados pelos monitores em suas mediações, ainda não dispõe de um livro dedicado ao artista que seja voltado para o público infantil.

Assim,nos lançamos ao desafio de produzir um livro ilustrado, que fosse propositivo e lúdico, mantendo a linha pautada nos estudos da professora, e retomando seu projeto de pesquisa. Concorreram múltiplas referências, materiais e métodos para o desenvolvimento do trabalho, em função de seu caráter híbrido e transdisciplinar.

O estudo inicial se debruçou sobre livros ilustrados, didáticos e de entretenimento acerca de artistas e obras, com destaque para a coleção**Artea primeira vista** desenvolvida pelas arte-educadoras RenataSant'anna e Valquíria Prates, pela qualidade artística e inventiva alcançada. Também nos apoiamos em Katia Canton, autora de várias publicações sobre arte para crianças, e demais livros de coleções infanto-juvenis de Museus do Brasil e do exterior.

Na segunda etapa, selecionamos os demais artistas pelotenses que seriam abordados no projeto: Maria Lidia Magliani, Luis Carlos Mello da Costa e Celi Maurício. Tal se deu, em função da necessidade de realizar a pesquisa preliminar sobre os mesmos junto aos acervos de museus, levantamento de biografias e documentos imagéticos em arquivos, coleções particulares e acervo virtual. Também foram escolhidos pela identificação com o tema, priorizando o corpo em suas poéticas e, pelo gosto pessoal dos integrantes do grupo de pesquisa.







.

A metodologia adotada segue a abordagem emergente denominada **Artografia**, pois contempla a pesquisa em artes indissociada do trabalho artístico e do seu ensino. Tal concepção criativa do processo é um avanço sobre a inadequação dos discursos acadêmicos correntes para dar conta das especificidades da pesquisa em artes. Sua natureza aberta e subjetiva, convoca a autoralidade para ver, experimentar, aprender, fazer, publicar e circular a pesquisa em artes. Seu comprometimento é com a promoção de múltiplos níveis de envolvimento cognitivos e emocionais. (DIAS, Belidson, 2013).

Seguindo por essa trilha procedemos a revisão bibliográfica e documental, construímos um panorama que situa o artista e sua obra, realizamos visitas e entrevistas, e de posse do inventário partimos para o processo de criação do material paradidático. Essa etapa envolve discussão, pré-projetos, criação propriamente dita, testagem do produto, avaliação, finalização e divulgação. Todo o processo é devidamente registrado e documentado, proporcionando material para a continuidade da pesquisa, realização de relatórios, artigos e apresentações.

GOTUZZO PARA CRIANÇAS: processo e aplicação

O processo de criação do livro infantil sobre Leopoldo Gotuzzo envolveu todos os integrantes do grupo, desempenhando tarefas diferenciadas, que eram intercambiadas e avaliadas para efetivação das novas etapas, seguindo um desenho que era traçado durante o percurso da própria pesquisa.

O levantamento biográfico, documental e imagético ficou ao encargo do bolsista de iniciação científica, Flávio M. Amorim Junior, que realizou a pesquisa junto ao acervo do MALG, contando com o apoio do pessoal de todos os setores do museu. A referência foi o estudo realizado pela profª. Luciana Araújo Renk Reis, idealizadora e fundadora do MALG, o texto de Cláudia Fontoura Lacerda em sua monografia de conclusão de curso “História da Conservação e Restauro: Estudo sobre o restauro das obras de Leopoldo Gotuzzo na década de 80 em Pelotas, RS.

Acessamos fotos antigas, objetos de uso pessoal, cartas e relatos com passagens da infância, juventude e maturidade do artista. Viajamos pela história do artista, pegamos as malas com ele em direção ao velho continente, descobrindo mestres, paisagens, personagens e culturas. Compartilhamos seu encantamento com a arte, e tentamos manter essa mesma leveza no roteiro final.



Autorretrato do artista, estudo de nu, retrato de mulher e esboço de flores.

Assim, a narrativa foi desenvolvida em tom fantasioso, ficando sob responsabilidade do mestrando Fabrício G. Lima, que mesclou com originalidade vivênciase imaginário do artista, construindo um perfil pitoresco do personagem e o aproximando do universo infantil.

> Desenhei desde sempre...lápis e papel foram meus companheiros fiéis, desde que me conheço por gente. Quantas manhãs...quantas tardes...sentado naquela enorme poltrona, desenhando tudo que havia ao meu redor. Tudo que havia no Hotel Aliança, o hotel que era do meu pai. Não somente o salão de entrada, nem somente a recepção, mas tudo mesmo. Principalmente as pessoas que vinham se hospedar no nosso hotel.

O texto vai e volta no tempo, não segue a linearidade, as passagens são como lembranças, pontuadas por enunciados que convidam o leitor a participar e também rememorar acontecimentos em família, revelar gostos pessoais e deixar mensagens para si e para o mundo. O livro se atualiza e se constrói em parceria com o leitor, tal qual uma produção polifônica. Não diz tudo sobre o artista, mas ativa a curiosidade para que a pesquisa seja complementada inclusive contando com a colaboração de pais, professores e amigos.

Essa sutileza também foi buscada pela ilustração, que procura avançar sobre a mera representação imagética do verbal, se instaurando como um texto visual que dá conta da narrativa, num sistema articulado que amplia significados. A estratégia estabelece correspondências entre texto e imagem, o sentido não está nem em um, nem em outro, ele emerge da relação entre os dois. Tambéminserimos sequências só de imagens, abrindo espaço para a imaginação e permitindo que o livro possa ser fruído pelos pequenos (ainda não alfabetizados) leitores de imagens.

O design do personagem e o story-boardficaram ao encargo do mestrando Cassius André Prietto Souza, cuja experiência como desenhista e quadrinista foi determinante para que a ilustração mantivesse a espontaneidade do esboço.



Estudos para ilustrações finais

A concepção do livro segue o viés propositivo,incentivando o leitor ainteragir. Optamos por manter a maioria das ilustrações em preto e branco e construímos um diálogo em paralelo que convida a criança a desenhar, pintar, colar, escrever mensagens e imaginar junto com o personagem.

O protótipo **Gotuzzo para crianças** está pronto e foi previamente testado com grupo convidado pelo setor educativo do MALG, aproveitando a exposição corrente do acervo, que prioriza séries de pinturas e desenhos da figura humana realizados pelo artista.



Oficina com o protótipo no MALG

A experiência nos proporcionou o retorno do grupo participante, constatamos que a opção pela interatividade foi acertada. As crianças desenharam inclusive em espaços que não tínhamos previsto e inclusive sugeriram chamadas nesses locais para que futuros leitores também se apropriassem dos mesmos. O formato do livro foi considerado excelente, assim como o tamanho da fonte, clara e de boa leitura, ressaltamos que a versão era apenas teste e por isso o papel ainda não era o adequado. Nossa intenção é que tanto a capa quanto o miolo do livro sejam em papel com maior gramatura, para evitar que o papel enrugue caso as crianças optem por usar aquarela, ou que a tinta transpasse a folha, já que a impressão é frente e verso e acabe inutilizando a página. Atualmente, estamos realizando os ajustes finais, visando a publicação para a qual já dispomos dos recursos captados em editais junto a agência de fomento. A meta é fazer o lançamento do livro por ocasião das festividades em torno dos 30 anos do MALG, em 2016.

CONSIDERAÇÕES

A opção pelo desenvolvimento de materiais paradidáticos focados em artistas visuais pelotenses, visou atender demandas da comunidade. **Gotuzzo para crianças** constituiu uma aventura pelo universo do livro ilustrado do tipo interativo, que fosse capaz de provocar uma resposta sensível, reflexiva e criadora diante do encontro com o artista e sua obra. Trata-se de um livro construído a muitas mãos, que contou com a colaboração de um grupo formado por artistas, pesquisadores e educadores, que exploram saberes e fazeres de modo inventivo, compartilhando conhecimento e abrindo espaço para a inclusão de outras vozes de forma a potencializar novos entendimentos. Sendo assim, fica em aberto, com muitas páginas brancas, que são um convite à criação artística, constituindo um objeto sensorial em si mesmo, intuitivo, cambiante, que atravessa fronteiras e posições, para alcançar o leitor/autor. A experiência nos anima a pensar e projetar novos materiais que provoquem, inovem e sejam capazes de mobilizar a nós mesmos e aos outros à ação de forma a melhorar nossas vidas.

REFERÊNCIAS

CANTON, Kátia. **O trem da história**: uma viagem pelo mundo da arte. São Paulo: Cia das Letrinhas, 2003.

DIAS, Belidson; IRWIN, Rita. (org.). **Pequisa Educacional Baseada em Arte**: A/R/Tografia. Santa Maria: Ed. UFSM, 2013.

DUVAL, Fernando**. Bivar** - Em Busca de Um Animal Que Nunca Existiu. Porto Alegre: Projeto POA, 2013.

LACERDA, Claudia Fontoura. **História da conservação e restauro: estudo sobre o restauro das obras de Leopoldo Gotuzzo na década de 80 em Pelotas, RS,**

2013. 102 fs. Monografia. Curso de Bacharelado em Conservação e Restauro.UFPel, Pelotas. Versão digital.

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LEITÃO, Luciana Engelsdorf. **Ludo-Poética**: Uma proposta de abordagem da arte contemporânea sob o enfoque do jogo. 1997, 159 p. Dissertação. Programa Mestrado em Artes Visuais. UFRGS, Porto Alegre. Livro.

LIMA, Nicola Caringi (org.). **Leopoldo Gotuzzo.** Catálogo. Porto Alegre: MARGS, 2001.

ROCHA, Maria Consuelo Sinotti. **MUSEU DE ARTE LEOPOLDO GOTUZZO**: contribuição e integração com o ensino de Arte através de seu Setor Educacional. 2010, 107p. Monografia de Pós-Graduação. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. UFPel, Pelotas. Livro.

SANT'ANNA, Renata; PRATES, Valquíria. **O olho e o lugar**. Col. Arte a Primeira Vista. São Paulo: Paulinas, 2009.

OFICINAS DE LENDAS BRASILEIRAS

SOUZA, Cassius André Prietto

Resumo: O presente relato contempla uma experiência com mitologias e lendas fantasiosas do nosso folclore Brasileiro. A pesquisa faz parte de algumas oficinas que administrei com grupos de crianças na fase de nove a treze anos, durante dois eventos públicos e as escolas situadas na periferia da cidade de Pelotas, RS, Brasil.

A metodologia segue uma linha propositiva em busca da imaginação e criação artística, explorando os aspectos do lúdico existentes em nossas raízes culturais, acompanhados da experiência de ouvir uma história e participar como narradores desta, tornando-se parte ativa, como um tipo de jogo, onde os indivíduos interagem e se divertem, apresentando suas ideias, vivências e experimentações como um grupo criador.

A reflexão se apoia em arte-educadores como Duarte Jr, Edith Derdik e o poeta Gaston Bachelard, entre outros, para realizar a discussão sobre a cultura dos seres mitológicos do Brasil com o imaginário da criança em sua plenitude.

Palavras-chave: Folclore**,** mito, imaginação, experiência.

Introdução:

Existem inúmeros formas de narrar os inúmeros mitos e lendas populares para as crianças, sejam elas por meio das brincadeiras e cantorias de roda ou nas incríveis histórias que o pai conta para o filho antes de dormir ou a vó conta para sua netinha enquanto costura a bainha de seu vestido de festa junina. Estes contos têm um papel fundamental em nossa cultura, eles assumem a função civilizadora, didática e de memória, são um tipo de tesouro popular, que se difundem e se consolidam de forma partilhada de gerações em gerações. Como um tipo de telefone sem fio eles vão sendo contados e alterados conforme os anos vão passando, se adaptando aos avanços da humanidade. Mesmo com a contemporaneidade que apresenta seus meios de comunicação como a TV, vídeo game, jogos RPG, histórias em quadrinhos etc. Os mitos parecem não enfraquecer, eles se harmonizam com essas novas linguagens, essa herança está sempre presente, nos estimulando a conhecermos um pouco de nossa terra.

Os mitos comparecem como uma parte ativa de nosso folclore, podemos perguntar para qualquer pessoa de diferentes idades, eles sempre terão uma história para contar, narrando sempre o mistério de terras e lendas de seres mitológicos brasileiros, sejam eles de diferentes partes do país. Alguns estados comtemplam mais essas tradições que outros, mas as lendas estão sempre presentes na cultura do Brasil. Saci Pererê, Mula sem cabeça, lobisomem entre outros, são tipos de contos de experiências seja da nossa tenra infância ou da própria adolescência, elas comparecem em nossas vidas para sempre como uma doce lembrança.

As lendas brasileiras são muito semelhantes aos contos de fadas universais, enriquecidos de sabedorias, dramas e tensões. Algumas histórias nos tocam o lado emocional como a triste lenda gaúcha do Negrinho do Pastoreio, escrita por Simões Lopes Neto, ela sensibiliza a todos com o trágico fim do pequeno menino escravo que em seu leito de morte tem a alma salva.

Além de transmitir uma comovente emoção esse conto, como tantos outros de Simões Lopes, descreve as belezas da paisagem do sul e a dedicação que o gaúcho tem com seu animal de estimação, o cavalo.

Em outros estados do nosso Brasil as lendas são itens de relevância, porque descreve a preocupação constante com a natureza, um tipo de educação ao meio ambiente, um tipo de herança dos povos indígenas, apresentando lendas de seres míticos e protetores da fauna e flora. Um destes exemplos é o Curupira, criatura que se torna um tipo de vigia da floresta contra a brutalidade do homem, esse ser tem a função de cuidardo ecossistema, assumindo o papel de protetor e líder.

Os mitos são basicamente narrados de forma oral, uma experiência gratificante, porque as histórias são contadas em detalhes, quase sempre por pessoas de idade avançadas, nem sempre são mitos apenas para crianças, um ótimo exemplo são os encontros no centro da cidade de Pelotas, no estado do Rio Grande do Sul. Particularmente no Café Aquarius, nesse ambiente comercial, vários senhores de tenra idade se encontram para conversar, entre uma conversa e outra sempre recaem lembranças da antiga Pelotas, seja a incrível história do dirigível Zepelim que passeou pelos céus da cidade por volta de 1932, inclusive alguns senhores comprovam a história informando que estiveram a bordo deste balão, outros narram a incrível visita do presidente da república Getúlio Vargas, que visitou a cidade e tomou café entre uma conversa e outra sobre o futuro do país no estabelecimento do Café Aquarius.

Ambas as histórias são fatos fictícios, mitos imaginativos, o dirigível Zepelim nunca esteve na cidade, inclusive é apresentada uma foto de registros da época com o balão sobre a cidade, essa foto foi produzidas por meio de montagem por um fotografo da época. O mesmo vale para o comparecimento de Getúlio Vargas ao local descrito. Mas essas duas narrativas são de grande importância, mesmo não sendo verdadeiras, são sempre motivo de especulações e preocupações nas rodas de conversas entre os grupos do Café Aquarius, compare tão viva nos olhos daqueles senhores, que convidam a qualquer um a sentar e ouvi-las em seus mínimos detalhes.

Oficina de Monstros e Fantasmas na comunidade infantil.

Por meio destas, e mais algumas outras ideias, durante o ano de 2014 e 2015 foi possível produzir algumas propostas que a muito tempo rondavam a minha mente, a ideia era criar oficinas que tivessem como princípio básico buscar por essas personagens,mitos e lendas. Tendo como referencias as histórias do seu cotidiano, sejam elas contadas pelos seus pais, avós ou amigos.



Figura1: As crianças desenhando. Fonte: Autor. Figura 2: Dando vida a sua criação. Fonte: Autor.

A primeira oficina ocorreu durante algumas tardesna Feira literária da UFPEL, com as oficinas “Mostruário: criação com crianças”(2014). Foram inúmeros os grupos de crianças que passaram pelo local, algumas trazidas pelo país, outros por meio de professores das escolas da cidade. As crianças eram de várias idades e estavam sempre dispostas a pegar os lápis e papeis para desenhar o seu monstro predileto (fig.1). Os desenhos estavam sempre acompanhados de muitas histórias, algumas eram histórias que algum familiar contara, mas outras eram um amalgama entre os mitos populares e a imaginação da própria criança que ela narrava em alto e bom tom (fig.2).



Figura 3: As trocas de informações. Fonte: Autor.Figura 4: Painel de exposição. Fonte: Autor.

Uma enorme fila fora montada, após os desenhos serem criados, apenas para apresentarem os seus monstros, as crianças ainda descreviam as inúmeras características de seu ser; como medos, comida predileta e vontades (fig3). Depois de encerrada a atividade um painel de exposição foi montado com a ajuda de cada pequeno artista para colocar o seu monstro em companhia do monstro do colega, produzindo assim uma coletividade de monstros (fig.4). A organização sempre partia das próprias crianças, as quais sabiam melhor que ninguém, como melhor expor os suas personagens, os

principais critérios para a organização era; cores, formas e diferenças.




Figura 5: Preparação para a oficina. Fonte: Autor.Figura 6: Personagens criando forma. Fonte: Autor.

Numa outra oportunidade, fui convidado à produzir uma oficina na semana nacional dos Museus, no Museu de Artes Leopoldo Gotuzzo (MALG-UFPEL). Conforme os planejamentos estavam sendo produzidos resolvemos chamar de “Museu Assombrado” (2015). Algumas crianças compareceram ao evento por meio de inscrições antecipadas, enquanto que outras vieram por meio do Instituto Estadual Assis Brasil (Pelotas). As oficinas foram no período da tarde durante dois dias. Na recepção as crianças tiveram a oportunidade de passear pelo museu, assim como ser informadas das obras que estavam em exposição, elas foram conhecedoras de que fora o artista Leopoldo Gotuzzo e sua contribuição para a cultura da cidade (fig.5).

Para as crianças a própria ambientação do museu serviu como fonte de inspiração, segundo suas próprias narrativas imaginativas, durante as noites o museu tivera muitos fantasmas, os quadros que fazem parte do acervo do museu podiam mover os olhos, alguns podiam sair das molduras e andar pelo espaço do museu, de forma a avaliar as exposições. Para o grupo de crianças os fantasmas eram corriqueiros pelos vários corredores daquela antiga casa, mas elas declaravam que deles não eram maus (fig.6).




Figura 7: Fantasma do Malg. Fonte: Autor.Figura 8:Almas penadas e esqueletos Fonte: Autor.

Perguntaram inclusive para os funcionários e vigilantes se algum deles já vira os fantasmas do local. Quando questionei sobre o porquê dos fantasmas

nunca saírem do museu, tive uma resposta imediata. “Porque alguns fantasmas não têm mãos, se eles os têm, são pequenas e de apenas três dedos, desta forma fica muito difícil para girar uma maçaneta de porta” (fig.7). Uma coisa ficou clara: as almas penadas, os esqueletos e os quadros existem e gostam muito de se divertir dentro do museu (fig.8).

Oficina de Mitos e lendas na semana do folclore brasileiro.

Durante as duas propostas, os desenhos sempre foram criados de forma livres e espontânea, para que a imaginação das crianças estivesse fluindo de forma plena, foi observado que alguns trabalhos tiveram influência direta dos meios de comunicação como filmes e outras mídias.Mas isso não atrapalhou em nenhum momento o processo de produção, o qual era livre, pelo contrário estimulou ainda mais a criação das personagens. Nas oficinas ocorriam trocas de informações entre as crianças e seus monstros, nas conversas debatia-se com destaque sobre as várias lendas urbanas e os mitos locais. Personagens como; a Loira do Banheiro, o Velho do Saco e o Bicho Papão. Compareciam e chamavam muita a atenção do grupo que parava o desenho apenas para escutar o que estava sendo contado, assim surgiam novas opiniões pessoais sobre o mito.

Observando essas ações rotineiras, fui convidado a oferecer uma oficina na Semana do Folclore (2015)[1]. Utilizei o título “Oficina das lendas Brasileiras”. Esta foi produzida na Escola Estadual José Brusque Filho, durante o período da manhã. Conforme fui me apresentado e descrevendo a proposta, tive como surpresa, várias perguntas, acompanhadas sempre dedeclarações sobre os seres e as lendas da cultura regional brasileira.



Figura 9: Loira do Banheiro. Fonte: Autor.Figura 10: A morte vindo pegar uma alma. Fonte: Autor.

Ocorreram debates que tinham em pauta as questões; porque o Boitatá cuida dos leitos dos rios, ele é uma cobra que pega fogo até mesmo dentro da água? O personagem Curupira tem os dedos dos pés invertidos, provavelmente ele tem problemas em cortar as unhas dos pés, como desfazer a lenda da Mula sem cabeça, tirando os arreios da mula, mas onde eles estão

[1]Semana do folclore de 21 a 28 de agosto.

se ela não possui cabeça? As mesmas perguntas eram respondidas num tipo de narrativa que reconstruía a história, as crianças não estavam apenas contando para as outras as histórias elas interagiam como as personagens mitológicas. Os desenhos eram formas de expressar os seres ilustrados (fig.9 e 10).

Enquanto desenhávamos na oficina nos analisávamos, interpretávamos e nos divertíamos, estudando sobre as personagens, questões surgiram sobre quais as regiões do país essas lendas pertenciam, porque algumas tinham mais a ver conosco do que outras, quem seriam esses personagens se eles surgissem na época atual. Conforme a oficina estava acabando fiz uma pequena anotação em meu caderno de artista:

> "Existe uma maravilha grandiosa quando crianças de inúmeras idades desejam contar, ouvir e interagir com esses mitos, onde elas podemdisser as histórias, desenhar e expressar, elas alteravam as histórias a seu pelo prazer. Assim comparecia um tipo de experiência de grupo, indo além de apenas ouvir a história, mas sim interpretar os personagens de forma divertida e alegre" (Caderno Monstro-2015) .

Conversar, desenhar e imaginar.

> "Nos devaneios da criança, a imagem prevalece acima de tudo. As experiências só vêm depois. Elas vão contra-vento de todos os devaneios de alcançar o vôo".
> Gaston Bachelard. (A poética do Devaneio. Pág: 97. 2009).

Um dos melhores meios de comunicação é a conversa, principalmente quando o tema da conversa é a lembrança sobre histórias; como os senhores que comparecem no Café Aquarius, das crianças que querem comentar sobre monstros que surgem em suas imaginações como na feira do livro, ou no Museu com fantasmas. Essa é uma prática que constrói uma relação de amizade e respeito pelo semelhante, seja criança ou adulto, assim temos um fazer espontâneo, onde a argumentação da palavra acompanha o interesse em escutar, como o autor Duarte Jr descreve:

> "A conversa além de ajudar a manter viva a sabedoria popular, consiste também num fator de identidade e de integração cultural. Por ela são trocados não apenas informações e dados, mas, sobretudo, afetos e sentimentos" (O Sentido dos Sentidos. Pág: 86. 2006).

A conversa é uma atividade que deve sempre ser prestigiada, tanto no seio familiar, como na comunidade escolar. Mas infelizmente nos dias atuais este fazer cotidiano está ficando cada vez menos comum, somos cada vez mais informados por meio de mídias sobre questões de nosso próprio bairro, do que de conversas entre pessoas do bairro ou vizinhos, reuniões seja de caráter festivo ou comunitário estão cada vez mais

escassas, não existe mais as oportunidades de conversar, ações como a do café ou das escolas, são oportunidades que deveriam prosperar, um diálogo, é uma conversa de duas vias onde comparece a expressão humana.

O ato de desenhar na criança é tão sublime, esses pequeninos produzem de uma forma continua, existe um fluir da imaginação que é incontrolável. Durante as minhas oficinas observo a praticidade do desenho dentro da sala de aula, sejam através da ideia de monstros, fantasmas e mitos, os exercícios elaboram tanto o lado criativo como o racional. A criança ao produzir o seu desenho ela percebe que tem que colocar em prática sua imaginação, construindo de forma física os elementos que ela cria; não é apenas descrever que o seu monstro tem a pele ruim num tom de azul, acompanhada de espinhas verdes. Ela necessita criar de forma anatômica essa personagem, para isso a racionalidade dela e colocada em prova.

Segundo Edith Derdyk (2004) desenhar tem como principal ponto buscar o lúdico, assim ao se desenhar se está representando, surge uma forma perceptível. O desenho tem um importante papel na infância, por meio dele segundo a autora, trabalha-se a prática do ato, da ação operacional, assim como um estimulo ao exercício mental de representar pelo sentimentalismo e sua reflexão.

Observo em minhas oficinas para adultos, o quanto é difícil para um adulto desenhar, quando ele é colocado a prova diante do papel e da caneta, surge um sofrimento intenso, ele mesmo se questiona; em como executar o desenho, o que irão pensar, a que irão comparar.
Na criança esses elemento parecem não surgir efeitos. Elas tem um prazer com o desenho, uma pureza que os desprende de analises e questionamentos, surge no lugar destas uma expressão, conforme manipulam o lápis sobre a folha de papel, os gestos são de seriedade com o que estão envolvidos, mas um enorme encantamento. Sobre o ato de desenhar os autores Marcia Tiburi e Fernando Chui descrevem:

> “O desenho está no começo de tudo o que é humano. Por isso ele é sempre tão importante na vida infantil. O desenho coloca-nos dentro da vida humana, como uma vida em que a questão da representação e da invenção da imagem está sempre dada” (Dialogo/Desenho. Pág.50. 2010).

As crianças ao desenhar parecem estar dispostas a se exporem, são pequenos artistas, que produzem como os poetas, pintores e escritores, elas se dispõem a oferecer a qualquer um que olhe seus desenhos, elas estão brincando, fazendo o que melhor fazem.

Sonhar talvez seja a mais rica das virtudes, nela comparece o ato de tornar a imaginação pessoal, em algo que ao ser criado é compartilhado com o grupo, isso é o que as crianças fazem. Compartilham, oferecem a sua imaginação para os outros, porque somente assim existe a brincadeira, tudo é

diversão, rir do que o amigo fez, sem competição, sem desprezo, somente o prazer de se divertir.

Bibliografia Referencial:

BACHELARD, G. **A Poética do Devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CANTON, Katia. **Narrativas Enviesadas**. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2009.

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

DUARTE Jr., João Francisco. **O Sentido dos Sentidos - a educação (do) sensível.** Curitiba: Criar Edições, 2001.

DURAND, Gilbert. **O Imaginário**. Ensaios acerca das ciências e da filosofia da imagem. Rio de Janeiro: DIFEL, 1994.

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

MERLEAU PONTY, Maurice. **Merleau- Ponty na Sorbonne Resumo de cursos: Filosofia e Linguagem**. Papirus, 1990.

TIBURI, Marcia: CHUÍ, Fernando. **Diálogos/Desenhos**. São Paulo: Editora Senac, 2010.

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

Projeto Marcas de Si: uma possibilidade de ensino no Curso de Design Digital da Universidade Federal de Pelotas

WEBER, Paula[1]
WEYMAR, Lúcia Bergamaschi da Costa[2]

Resumo: A proposta deste artigo é apresentar os pilares que alicerçam o Bacharelado em Design Digital da UFPEL e descrever o Projeto Marcas de Si, criado e executado durante estágio docente na disciplina Identidade Visual e motivado por inquietações acerca do ensino de design voltado de modo exclusivo ao mercado lucrativo em prejuízo de uma educação entendida enquanto estética. O projeto apresenta uma proposta que, além de estimular os saberes sensíveis dos alunos, pretende instigar, através da cultura visual, a produção de designs de identidade que possam culminar em pesquisas e, até mesmo, em atividades autorais e empreendedoras.
Palavras-chave: Design Digital; Educação Estética; Cultura Visual.

INTRODUÇÃO

O presente artigo resulta de pesquisa, sob apoio financeiro da CAPES, realizada para obtenção do título de Mestre em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) durante os anos de 2014 a 2015, denominada “Livro das In.quiet.ações: Um desassossego no ensino de design digital”. A dissertação apresenta um movimento reflexivo acerca de possibilidades educacionais voltadas para o desenvolvimento de saberes sensíveis de alunos de cursos de design digital. Importa ressaltar que este trabalho é viabilizado e reforçado pelo Plano Pedagógico do Curso (PPC) de Bacharelado em Design Digital oferecido pela UFPEL, o qual, historicamente, defende a importância de desenvolver um trabalho voltado à educação estética e singular dos alunos. Portanto, o objetivo deste artigo é apresentar os pilares que alicerçam o curso em questão e descrever o Projeto Marcas de Si que, baseando-se na educação estética engatilhada pela cultura visual, foi adaptado na disciplina Identidade Visual ministrada a alunos do quarto semestre.

Dentre as inquietações que nos fizeram realizar esta pesquisa, destacamos nossa preocupação com 1) a dificuldade dos alunos de design em desenvolverem e defenderem suas ideias (talvez pela antiga forma de encarar o designer como um mero prestador de serviços que exerceria sua profissão da forma mais neutra possível) e 2) o foco desenfreado de certos cursos de ensino superior em formar profissionais voltados a um mercado voraz, como há mais de cinquenta anos já foi evidenciado no *First Things First Manifesto* (ocorrido em 1964 e reforçado em 2000) que, apoiado e assinado por vários expoentes da área, demonstra o descontentamento dos designers perante a distorção da visão da profissão, constantemente relacionada unicamente ao mercado de lucratividade e consumo excessivos, noções estas que são, segundo os manifestantes, promovidas por muitos professores, premiadas pelo mercado e reforçadas por uma maré de publicações e livros (POYNOR et al., 2000), esquecendo-se de questões sociais e culturais relacionadas à profissão.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Antes de esmiuçar o Projeto Marcas de Si, vale recordar, brevemente, a

[1] Mestranda em Artes Visuais, UFPEL, paulaweber.dg@gmail.com
[2] Doutora em Comunicação Social, UFPEL, luciaweymar@gmail.com

história do surgimento do Bacharelado em Design Digital (DD) da UFPEL. É preciso entender que o DD nasceu em um ambiente peculiar. Como se sabe, vários cursos desta área são ligados a distintos centros de formação, como arquitetura, engenharia e comunicação, por exemplo. Este, porém, surgiu em um centro de artes no qual sensibilidade e estética estão intrinsecamente presentes

> A habilitação do design a partir das artes visuais foi algo inédito no Rio Grande do Sul com relação à gênese de outros centros de formação em design, geralmente advindos de áreas como a arquitetura ou comunicação. Este fato representa um grande ganho em termos de repertório para os estudantes que podem cruzar sua prática e a formação de seu senso estético a partir de um vasto repertório da história da arte e de formação para o olhar, além de outros conhecimentos, fornecido para os cursos de artes visuais (UFPEL, 2013, p.8).

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), a instituição iniciou suas atividades há pelo menos seis décadas, mais exatamente no dia 19 de março de 1949, com a participação de Aldo Locatelli, renomado artista italiano, compondo o corpo docente juntamente com outros importantes artistas e professores: Antônio Caringi, Nestor Marques Rodrigues (Nesmaro) e Bruno Vicentin.

Inicialmente nomeada Escola de Belas Artes (EBA), a escola era um sonho da professora Dona Marina de Morais Peres que se tornou realidade. Muitos outros nomes existiram no decorrer dos anos até a atualidade, tendo a mudança de titulação de Escola para instituição em 1969, data em que foi reconhecida como instituição federal e se somou a outros cursos oferecidos pela UFPEL. Os nomes que surgiram na sequência foram Instituto de Artes (IA), Instituto de Letras e Artes (ILA), Instituto de Artes e Design (IAD) e, atualmente, Centro de Artes (CA).

Apesar de, no princípio, voltar os esforços para a oferta de "Cursos de Modelagem, Modelo Vivo, Anatomia, Arquitetura Analítica, Geometria Descritiva, Perspectiva e Sombras, Desenho e Pintura" (UFPEL, 2013, p.4), o CA passou por diversas reformulações e serviu de berço para outros cursos que vigoram até hoje, sendo que alguns acabaram por constituir unidades acadêmicas autônomas, como o caso da Faculdade de Letras e da Faculdade de Arquitetura. Dentre tantas modificações, a noção de arte foi sendo revisada e transformada no sentido de uma educação para o olhar, menos utilitarista e mais crítica e reflexiva.

Ainda de acordo com o documento, em meados dos anos 1980, iniciou-se o desejo de criar um curso de Programação Visual. O Curso de Artes Visuais – Habilitação em Design Gráfico surgiu, então, em 1999, contando com vinte vagas e uma formação básica inicial de quatro semestres comuns com o Curso de Artes Visuais. Como no quinto semestre os alunos da Habilitação em Design Gráfico iniciavam uma formação específica, ou seja, deixavam de seguir as demais oferecidas pelas artes visuais (Pintura, Escultura e Gravura), surgiu a necessidade de separar esta especificidade do resto do curso de artes visuais através de um ingresso vestibular distinto, pois tratava-se de "uma área considerada 'nova' e 'moderna', que almejava um novo segmento mercadológico distinto daquele voltado aos estudantes das artes" (UFPEL, 2013, p.7).

Apesar da distinção dos cursos, ambos continuaram, por bastante tempo, apresentando as mesmas disciplinas nos primeiros dois anos letivos. Na sequência, foi necessário reformular o currículo do Curso de Artes Visuais que deixa de oferecer a habilitação em Design Gráfico, o qual passa a ser um curso independente. Atualmente, o CA conta com dois Cursos de Design, o Bacharelado em Design Gráfico (reconhecido em 2009) e, a partir de 2008, o Bacharelado em Design Digital (reconhecido em 2015).

Na história do nascimento e desenvolvimento de ambos os bacharelados em design, é notável o objetivo da instituição em dar a devida atenção à vocação dos cursos que consiste, especialmente, no enriquecimento do "diálogo interdisciplinar que constitui o ensino e a pesquisa em design no país e igualmente estabelecer vínculos com instituições de ensino superior que compartilham da mesma gênese" (UFPEL, 2013, p.9). A gênese, de acordo com o documento, faz referência às escolas de design de países como Espanha, Portugal e Estados Unidos da América, onde observa-se uma situação tida pela própria instituição como semelhante. Com isso, entende-se que, devido ao forte contexto artístico somado à vocação, os bacharelados em design da UFPEL diferenciam-se das demais instituições gaúchas e brasileiras, mesmo mantendo harmonia com as diretrizes curriculares nacionais de cursos do gênero.

Dentre os objetivos gerais do Curso de Design Digital da UFPEL constata-se a intenção de estimular o pensamento reflexivo e a sensibilidade artística, bem como "manter vivo o compromisso do desenvolvimento educacional dos discentes orientado ao mercado *e à sociedade, sem excluir o papel da universidade como geradora de conhecimento e reflexão"* (UFPEL, 2013, p.10, grifo meu). Ou seja: muito além de atender ao mercado de trabalho e suas vicissitudes, contestações que foram manifestadas no *First Things First*, a instituição objetiva estimular nos alunos o sentido responsável, e social. Mas, como podemos atender ao mundo de forma responsável e social? A máxima de Sócrates "Conhece-te a ti mesmo" talvez seja uma das possibilidades de resposta a esse questionamento, uma vez que olhar para dentro de si pode ser o início de um olhar ampliado para o mundo.

Além das intenções do curso quanto à formação de profissionais e cidadãos responsáveis, fica claro, na leitura do PPC, o orgulho em que a instituição tem ao falar sobre a relação entre os cursos de design com os cursos de artes visuais:

> Passada uma década do ingresso da primeira turma na habilitação de design gráfico no Instituto, a unidade orgulha-se em continuar fornecendo a formação para a prática do design, tendo como um das principais referências a formação dada a partir de repertórios semelhantes aos desenvolvidos com os artistas visuais (UFPEL, 2013, p.8)

Entendo que o repertório semelhante aos artistas visuais, além de se referenciar às técnicas necessárias para a execução de trabalhos artísticos, faz alusão ao movimento de reflexão, de experiência e de autoexpressão que os acadêmicos de artes vivenciam ao longo da formação universitária, bem como o contato e o estímulo à integração de saberes através de escolhas orientadas.

Noções de empreendedorismo, estratégias de *marketing*, inovações, entre outras, são frequentemente revistas no ramo do design, e comumente norteiam os esforços dos futuros profissionais do ramo. Sabe-se que, no Design Digital da UFPEL, não é diferente: o curso também se preocupa em atrelar o mundo acadêmico ao mundo empresarial e mercantil. Porém, além disso, viabiliza a união destes conhecimentos, necessários para a sobrevivência no mercado de trabalho, à possibilidade de desenvolvimento de saberes sensíveis e projetos auto-iniciados pelos alunos, ou seja, projetos que têm a ver com as experiências e vivências deles. O PPC do Design Digital da UFPEL, então, destaca-se neste sentido, pois não negligencia a função da educação superior prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB), a qual declara necessário "estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo" (LDB, Art.43º.I, p.16).

Este Inciso da LDB, juntamente com a vocação do Curso de Design da UFPEL, favorecem a proposta de ensino desta pesquisa, a qual pretende voltar-se não apenas à preparação profissional, mas também ao desenvolvimento singular dos alunos no que diz respeito às práticas sensíveis e estéticas. Acreditamos que é justamente isso que faz, desta, uma pesquisa importante: desenvolver um trabalho de sensibilidade em uma área que, historicamente, foi e continua sendo percebida pelo mundo como um trabalho comercial voltado para a lucratividade e venda de bens de consumo (criticado pelo manifesto *First Things First)* mas que, através do apoio do PPC do curso oferecido pela UFPEL, abre-se uma possibilidade de repensar as prioridades e necessidades não da profissão, mas de algo maior: as prioridades e necessidades dos alunos como pessoas singulares e sensíveis.

O Projeto Marcas de Si, então, objetivou explorar as dimensões ligadas à "experiência, reflexão e autoexpressão" dos alunos, pressupostos de uma possibilidade de educação estética através da arte (DUARTE JR., 2010), engatilhada pela cultura visual, a fim de instigar o saber sensível dos alunos, entendido por Duarte Jr. como um saber particular e singular (2010, p.25).

Mas o que seria a educação estética? Duarte Jr. afirma que ela é um dos possíveis caminhos a serem perseguidos a partir da educação do sensível – também conhecida como educação estésica, do grego *aisthesis*, que significa a capacidade de nós, humanos, sentirmos o mundo –. A educação estética diz respeito mais especificamente à arte e à sua apreensão por um expectador, num dado contexto histórico e cultural. Com isso, a relação "estésica com a nossa realidade deve constituir o solo no qual podem crescer e melhor se desenvolver as plantas da percepção artística (ou estética) da vida" (DUARTE JR. 2010, p.30). Em seus estudos, o autor relata experiências de ensino através da educação estética a partir da arte. Porém, durante o estágio docente, propomos a realização da educação estética engatilhada não pela arte, mas sim pela cultura visual

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

Posto isto, os objetos de cultura visual escolhidos, a partir dos quais se daria o desenvolvimento do Projeto Marcas de Si, foram (1) o texto "O Designer Valorizado", no qual Nigel (1998) sugere o modelo e postura ideal de atuação do designer, comparando-o com outros cinco modelos, (2) o documentário "I am" (2009), realizado pelo diretor e cineasta Shadyack, também protagonista do vídeo, que apresenta vários pensadores bem como suas reflexões sobre temas relativos à vida e à humanidade e sentido da vida e (3) o documentário "Processo criativo" (2011) de Taborda, que sugere que cada pessoa tem um processo diferente, mas que todos eles são importantes.

Através de rodas de conversa e desenvolvimento de textos pessoais, propomos a reflexão e a discussão de forma a desassossegar os alunos e fazê-los refletir sobre questões como a profissão escolhida, sobre seus valores enquanto seres singulares, sobre os objetivos pessoais e profissionais, sobre experiências vividas, dentre outros, reflexões estas que deveriam nortear os designs de identidades dos alunos.

Quando pensamos mais profundamente sobre algo, inevitavelmente surgem

questionamentos e reflexões sobre aquilo que é estudado. Então, ao invés de propor a realização de identidades visuais sobre um tema específico, a disciplina Identidade Visual propôs o Projeto Marcas de Si, no qual deveriam ser criadas marcas individuais e suas normatizações (normas e regras para o bom uso da marca) através dos Programas de Identidade Visual (PIVs), bem como pontos de contato desenvolvidos a partir dos questionamentos, reflexões e experiências pessoais de cada aluno, engatilhadas pelos objetos da cultura visual anteriormente citados.

Cada design de identidade poderia representar um projeto inventado pelo e para o próprio aluno, seja algo puramente um exercício poético seja um projeto mais comercial atrelado ao próprio designer, ou, ainda, um projeto sem fins lucrativos, entre outros. Além de investir na liberdade de criação dentro do curso, é importante atentar ao papel da educação, o qual não deve se preocupar apenas em formar profissionais aptos para o mercado de trabalho, mas, também, auxiliar no desenvolvimento de cada aluno como seres vivos através de suas particularidades e singularidades, sempre estimulando a autonomia e a capacidade de serem autores das próprias vidas. Neste sentido, o aluno deveria pensar em sua proposta projetual de acordo com a seguinte reflexão:

> A função do designer não é atender unicamente metas de venda e promoção de bens de consumo como acontece em muitos casos, mas, sim, propiciar formas mais úteis e efetivas de comunicação com benefícios concretos à sociedade ou parte dela (ASTIZ in ALVES, 2003, p.22).

A reformulação do plano de ensino justifica-se, dentre outros motivos, pelo fato de o PPC evidenciar uma forte valorização dos conhecimentos e experiências dos educandos adquiridos fora da universidade, a fim de criar um diálogo interessante entre as vivências fora das salas de aula com o que é desenvolvido, vivenciado e experienciado durante a formação. Destaca-se, também, a relevância social desta pesquisa, uma vez que possibilita a estimulação do saber sensível dos alunos em prol de uma maior autonomia e singularidade, tanto em nível pessoal quanto em nível profissional. Sua relevância científica, por outro lado, justifica-se na medida em que (1) propõe meios de trabalhar com educação estética e com a cultura visual no ensino e pesquisa no design, pouco trabalhadas até então, e (2) incentiva projetos do tipo autoral e auto-iniciados (iniciados por motivação pessoal) no design, tanto em meio acadêmico quanto profissional.

É interessante observar as produções realizadas pelos alunos com diferentes ênfases e temas, movidas por experiências e reflexões singulares. Estas questões são reforçadas por Larrosa (2002, p.21, grifo meu) que define experiência como aquilo que "*nos* passa, o que *nos* acontece, o que *nos* toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca". A ênfase no pronome "nos" deixa claro que não se trata apenas do que acontece ou do que se passa todos os dias, mas sim daquilo que conseguimos captar deste processo, daquilo que age e que nos transforma de alguma forma.

Levando em consideração que a experiência de um é diferente da experiência de outro, identidades visuais foram criadas para os mais diversos fins. A título de exemplo, trazemos aqui seis trabalhos provenientes do Projeto Marcas de Si. O "Xepa Burger" (figura 1) é um projeto empreendedor criado por um aluno cuja paixão é a confecção de hambúrgueres. Uniu, então, a vontade de trabalhar com o que gosta e tentar conter o desperdício de comidas de feiras, a conhecida "Xepa".

Figura 1 – “ Xepa Burger”



Fonte: Matheus Afonso Jesus Lopez. Programa de Identidade Visual Xepa Burger. 2015/1.

Projetos de marcas pessoais e poéticas também foram criados. “Desireé Designing Dreams” (figura 2), por exemplo, é um trabalho que diz respeito aos sonhos da própria autora. Sem representar uma marca de um projeto ou negócio específico, a aluna optou por utilizar, nos materiais criados, frases pessoais e que representassem seu sentimento de liberdade e expressão.

Figura 1 – “ Desiree Designing Dreams”



Fonte: Desirée Freitas dos Santos. Programa de Identidade Visual Desiree Designing Dreams. 2015/1.

O estúdio de ilustração digital “Kao Leen” (figura 3), que visa promover mostras digitais de ilustrações críticas e ativistas, e o “OQ Você está fazendo”, revista que coleta e transforma histórias reais em quadrinhos (figura 4), são exemplos de trabalhos sociais e ativistas. Ambas as alunas, ao desenvolverem os projetos, relataram sofrer algum tipo de preconceito ao longo de suas vidas, vivências estas que culminaram em projetos que visam, de alguma forma, compartilhar e auxiliar outras pessoas que também passaram por experiências semelhantes.

Figura 1 – “Kao Leen”



Fonte: Caroline Cousen Mor. Programa de Identidade Visual Kao Leen. 2015/1.

Figura 1 – “OQ você está fazendo?”



Fonte: Eduarda Martins. Programa de Identidade Visual OQ você está fazendo. 2015/1.

“Aqueous” (figura 5), estúdio de ilustrações que objetiva celebrar individualidades, com ênfase nas tatuagens, é um exemplo de projeto cultural que objetiva desconstruir o tabu existente nas modificações corporais, as quais, segundo a aluna, são ainda mal vistas entre as pessoas.

Figura 1 – “Aqueous”



Fonte: Juliana Gueths Gomes. Programa de Identidade Visual Aqueous. 2015/1

Há também aquelas identidades visuais construídas para projetos reais em que os alunos já faziam parte, como o caso da marca “Sopão de Rua” (figura 6), destinada ao projeto existente em Pelotas que presta serviços sociais para moradores de rua, no qual a aluna em questão já participa há um tempo.

Figura 1 – “ Sopão de Rua”



Fonte: Dolores Nunes. Programa de Identidade Visual Sopão de Rua. 2015/1.

Além dos exemplos apresentados, ao todo, vinte e cinco alunos desenvolveram design de identidades durante a disciplina, os quais serão descritos na dissertação e analisados conforme os três pilares “experiência, reflexão e autoexpressão” sugeridos por Duarte Jr.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de a dissertação, na qual esta pesquisa faz parte, encontrar-se ainda em estágio intermediário, percebe-se, através de uma prática de valorização das experiências vividas dentro e fora da universidade, a riqueza de possibilidades projetuais criadas pelos alunos no transcorrer da disciplina e a importância de se desenvolver projetos que façam sentido para cada aluno. Espera-se que isso culmine, dentre outros, (1) em projetos que possam ser utilizados e melhor explorados em Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), como o caso da criação da identidade visual "Sopão de Rua" que possivelmente será utilizado como objeto de estudo na monografia da autora, (2) em projetos de pesquisa e extensão bem como (3) em projetos pessoais que possam também ser concretizados fora do meio acadêmico, estimulando a autoria e o empreendedorismo.

REFERÊNCIAS

ASTIZ, Paula. In: ALVES, Marcus Vinícius Barili. Ed. 1. **O valor do design:** guia ADG Brasil de prática profissional do designer gráfico. São Paulo: Editora SENAC São Paulo; ADG Brasil Associação dos Designers Gráficos, 2003.

DUARTE JÚNIOR., João-Francisco. **A montanha e o videogame:** Escritos sobre educação. Campinas, SP: Papirus, 2010.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual:** transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LARROSA. Jorge Bondía. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação. Brasil, n.9, p. 20 - 28, 2002. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso: 22 de jun. de 2015.

SHADYAC, Tom. **I Am**. Direção: Tom Shadyac. Produção: Tom Shadyac. EUA, 2009. (81 min.).

TABORDA, Raul. **Processo Criativo**. Direção e Produção: Raul Taborda. Brasil, 2011. (23 min.). Disponível em: < http://hdslr.com.br/2012/01/17/documentario-daufrj-processo-criativo-canon-60d/>. Acesso: 16 de jan. de 2015.

UFPEL. Universidade Federal de Pelotas. **Design Digital Projeto Pedagógico.** Pelotas. 2013.

WHITELEY, Nigel. **O designer valorizado**. 1998. Disponível em: <http://www.esdi.uerj.br/arcos/arcos-01/01-05.artigo_nigel(63a75).pdf>. Acesso: 01/09/2014.

POYNOR, Rick et al. **First Things First Manifesto 2000**. In. Emigree, 1999. Disponível em: <http://emigre.com/Editorial.php?sect=1&id=14>. Acesso: 01/09/2014.