

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PRANÁ

EMELY BRUNA PECINI

SER, ESTAR E SENTIR:

PROVOCAÇÕES SÓCIO-CULTURAIS POR MEIO DA ARTE

CURITIBA

2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

EMELY BRUNA PECINI

SER, ESTAR E SENTIR:

PROVOCAÇÕES SÓCIO-CULTURAIS POR MEIO DA ARTE

Trabalho de Conclusão de Curso
submetido à Coordenação do Curso de
Pedagogia do Setor de Educação da
Universidade Federal do Paraná, como
requisito parcial para a obtenção do grau de
Licenciada em Pedagogia.

Professora Orientadora: Dra Ana Maria
Petraitis Liblik

CURITIBA

2018

*O meu olhar é nítido como um girassol.
Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda,
E de vez em quando olhando para trás...
E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
E eu sei dar por isso muito bem...
Sei ter o pasmo essencial
Que tem uma criança se, ao nascer,
Reparasse que nascera deveras...
Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do Mundo...*

Alberto Caeiro

AGRADECIMENTOS

*Uma andorinha, só, não faz verão. Essa é a sabedoria do poeta.
Porém, não basta ter essa máxima em mente, é necessário pensar o caminho.
O verão sempre virá, mas é o caminho quem leva as andorinhas ao seu destino.
Em bando, sempre.*

Não existe no mundo palavras que possam expressar minha gratidão às andorinhas que formam o meu bando. Posso começar a citar pelo alto, pois foi em Deus e em Nossa Senhora que encontrei minha força para seguir em frente. Continuo indicando aqueles que me geraram, física e afetivamente, aos meu pais e familiares que estiveram sempre por perto para me ajudar, para que eu encarasse meus medos. Sigo pelo caminho do coração, e encontro um abraço apertado cheio de paciência e cuidado, onde eu descobri que o *amor* é (sim) o melhor ponto de apoio para encarar a viagem. Então, finalizo nos ventos, brisas ou vendavais, que de uma forma ou outra, impulsionaram meu voo no caminho.

Obrigada, de coração.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
Capítulo 1: O Ensino da Arte.....	8
Capítulo 2: O Que é Cultura?	13
Capítulo 3: Relação entre Arte e Cultura.....	17
Capítulo 4: Contextualização Sensível dos Sujeitos.	26
Capítulo 5: Metodologias Aplicadas á Sensibilização para a Arte.....	31
CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS.....	43

INTRODUÇÃO

Questionei-me sobre que espaço que ocupo na realidade em que me encontro, que relevância teria uma estudante de Pedagogia em um mundo frequentemente desacreditado? Anos depois de iniciar meus estudos percebo que meu lugar é o espaço que eu escolho para dedicar meu tempo à educação dos indivíduos que precisam de minha mediação para se desenvolver. Encontrei meios para essa mediação na aplicação de atividades relacionadas às Artes Visuais, em contextos formais de educação, visando a sensibilização dos(as) estudantes para a realidade que os cerca, fortalecendo-os com mecanismos psico-sociais.

Mais de quatro anos se passaram desde que entrei para o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), presenciei diferentes métodos de ensino a serem apresentados e readaptados, diferentes concepções de infâncias, teorias adequadas às práticas, e o jogo de cintura aplicado à rotina. Dentre toda experiência teórica, senti a falta de práticas relacionadas à experimentações político-sociais, aplicações de conceitos sócio-culturais, e também práticas de jogos simbólicos no processo educativo.

Neste sentido, a pergunta que fica é: por que as linguagens artísticas são desperdiçadas no cotidiano escolar quando tem potencial para desenvolver, nos alunos e alunas, importantes conceitos sócio-culturais e re-significar a sua aprendizagem? Como utilizar essas linguagens para oportunizar significativamente o processo educacional?

Acredito que, lançando mão de práticas pedagógicas relacionadas às linguagens artísticas, com principal ligação às Artes Visuais, professores e professoras terão maior acesso aos alunos, motivando-os a se posicionar criticamente diante dos conflitos que os cercam. Ampliando as práticas artísticas escolares à um contexto multidisciplinar, visando a sensibilização artística nas crianças, e futura ressignificação de conceitos sócio-culturais, a partir da influência da Arte como “meio”.

Adoto a linguagem visual para que esta ilumine a prática pedagógica, e assim permita que nossas crianças refaçam suas experiências e tirem delas suas próprias conclusões.

Esclareço aqui o tema em questão, trago ao debate a influência da Arte como “meio”, buscando desenvolver a sensibilidade do olhar dos sujeitos sobre o tempo e o espaço inseridos, o outro e sobre si mesmo. Acredito que ao unir conceitos sociais e artísticos teremos bons resultados, isso porque reconheço o simbolismo da criança como um mecanismo legítimo, dotado de estruturas capazes de dar autonomia e pertencimento ao indivíduo. Para tal, assumo a Arte como um importante dispositivo socioeducacional.

Visando a consolidação prática deste ideal, buscarei conceitos que sejam capazes de ilustrar e ampliar as práticas artísticas escolares à um contexto multidisciplinar, visando a formulação intrínseca de conceitos de “Bem-Estar Social”, tomando a Arte como um processo emancipatório e sensível, estimulando mecanismos de expressão político e social. Dentre as linguagens artísticas, escolhi as artes visuais como um objeto mediador para as práticas devido a sua carga teórica e seus resultados já consolidados.

O presente trabalho está estruturado em 5 capítulos: O Ensino da Arte, O que é Cultura?, Relação entre Arte e Cultura, Contextualização Sensível dos Sujeitos e Metodologias Aplicadas à Sensibilização para a Arte, nessa sequência. Estes capítulos foram escritos de forma cronológica, isto é, um conhecimento apresentado no capítulo anterior relaciona-se diretamente aos conceitos aplicados nos próximos.

O capítulo 1, O Ensino da Arte, refere-se a didatização da Arte nas escolas, prática que tem colocado em *xequê* sua complexidade e reduzindo-a à atividades vazias de reflexão e significados. Já no 2º capítulo, O Que é Cultura?, altera-se o foco artístico para a colocação do conceito de Cultura, baseado em Bourdieu, contextualizando a educação brasileira e seu modelo social vigente. O capítulo 3, Relação entre Arte e Cultura, faz um arremate entre os dois primeiros capítulos, situando o “ser, estar e sentir” dos sujeitos no fazer artístico, sob o olhar de um modelo pedagógico que propicia a autonomia destes, de forma critico-reflexiva.

O 4º capítulo, Contextualização Sensível dos Sujeitos, une-se aos trabalhos de Fayga Ostrower e Fanny Abramovich, que trazem elementos de sensibilização para as linguagens artísticas unido-a à realidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, de forma que não busca-se formar artistas, mas crianças atuantes e que buscam na arte uma forma de se colocar diante do meio em que estão inseridas. No capítulo 5, Metodologias Aplicadas à

Sensibilização para a Arte, trago análises das práticas apresentadas por Abramovich, a fim de adaptá-las á prática escolar, podendo assim iluminar a prática docente aliada a arte visual, fazendo com que haja um arremate das ideias apresentadas anteriormente, e incluo à prática docente os Estudos da Cultura Visual, de Hernández, fazendo uma ligação ao contexto histórico e social da arte, com o seu lugar na educação formal, isso sem deixar de valorizar o todo complexo do qual é formado o ensino da Arte hoje. A partir dos conceitos apresentados foi possível criar o mapa mental apresentado nesse trabalho, unindo arte e cultura na *práxis* escolar.

Capítulo 1: O Ensino da Arte.

“Arte não se ensina, é impossível ensinar. Assim como não se ensina ninguém a ser criativo, a ser artista. Isso é impossível. O que se pode fazer é

incentivar que as pessoas eduquem a sua sensibilidade, porque isso cada um de nós tem, cada um tem um potencial de sensibilidade.”

Fayga Ostrower

As linguagens artísticas estão presentes na vida das pessoas em grandes e pequenos detalhes, porém ainda hoje temos pouca ou nenhuma valorização desse conhecimento no que concerne à educação. O problema vai desde precarização de recursos direcionados à área, até esvaziamento de significado em práticas educacionais. Há a ambição de que as escolas formem especialistas em Arte, mas, no mínimo, espera-se que os sujeitos desse processo sejam colocados frente a um ensino de qualidade.

“Num artigo escrito faz tempo por Augusto Rodrigues, ele dizia assim, lindamente: “Toda criança tem necessidade de se expressar livremente. Fazê-la participar da alegria criadora, através de um clima de compreensão e de confiança, é a melhor recompensa que lhe pode dar o educador. A arte, através de seus símbolos, dá curso ao ajustamento emocional, facilita o exercício da disciplina interior, cria condições propícias à aprendizagem formal da escola, porque é fator de integração e de desenvolvimento harmonioso da personalidade. Por tudo isso, a criança precisa participar da alegria de criar. [...]” Abramovich (1985, p 95)

Nesse sentido, busca-se a sensibilização dos educandos, resultante de um processo onde estes sejam considerados em todos os seus estados, naquilo que se é e naquilo que se sente, buscando o seu posicionamento crítico frente aos conflitos trazidos de suas realidades, tendo a mediação através de recursos artísticos.

A Arte está presente na educação pública brasileira desde o Império, e, como esperado, esta sofreu diversas transformações e adaptações à defesa de variados interesses, mas como entende-se desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S), é papel da escola *"ensinar a produção histórica e social da arte e, ao mesmo tempo, garantir ao aluno a liberdade de imaginar e edificar propostas artísticas pessoais ou grupais com base em intenções próprias."*, logo, não podemos permitir que o ensino torne-se algo que não desperte o interesse dos alunos ou não que não os motive, pois este modelo atual não valoriza aspectos relevantes à

formação integral, apenas reforça alguns conceitos de aprendizagem que nada tem a acrescentar aos indivíduos envolvidos neste processo.

Existe um dinamismo na arte, o qual provém de significações entre a realidade e os objetos observados, esse processo pode aliar-se à teoria de Vigotski, a qual aponta o uso de signos na apreensão de conceitos e habilidades a serem desenvolvidas pelos seres humanos, bem como une a arte à percepção sensorial do meio em que se está inserido.

“Em arte a reação apenas começa pelo fato da percepção sensorial mas, evidentemente, não se conclui, e por isto se faz necessário não iniciar a psicologia da arte pelo campo que costuma operar com as emoções estéticas elementares, mas partindo de dois outros problemas: do sentimento e da imaginação.” Vigotski (2001, p. 249)

A linguagem artística funciona então como um *signo* que, segundo a teoria vigotskiana, auxilia os seres humanos a agir no mundo externo. “*Signos são interpretáveis como representações da realidade e podem referir-se a elementos ausentes do espaço e do tempo presentes. A memória mediada por signos é, pois, mais poderosa que a memória não mediada.*” Oliveira (1993, p. 30). E dessa forma, o uso de signos mediadores no processo educacional, dotados de sentimentos e emoções comuns aos sujeitos envolvidos, trabalha como reforçador do processo de aquisição da linguagem, facilitando a livre expressão das crianças. “*A criança não é uma produtora de signos, de forma consciente. Mas como está no mundo da cultura, em um mundo essencialmente simbólico, já é leitora de índices e imitadora de símbolos.*” Martins, Picosque e Guerra (2010, p.93)

Segundo Oliveira (1993), Vigotski diz que as crianças passam por duas etapas na aquisição do pensamento aliado a linguagem: o intercambio social e o processo generalizante. O primeiro diz respeito ao que é externo e age sobre o indivíduo fazendo com que este internalize suas práticas, e o outro trata-se de um processo onde cria-se uma opinião sobre esse elemento externo, ordenando as informações de modo que possa ser externalizada de forma pessoal. Assim, os sujeitos são capazes de adotar significado àquilo que lhe aparece, aí a importância de desenvolver os signos nas crianças, pois esse processo apenas aparece através desta mediação. “*São os significados que vão propiciar a mediação simbólica entre o*

indivíduo e o mundo real, constituindo-se no ‘filtro’ através do qual o indivíduo é capaz de compreender o mundo e agir sobre ele.” Oliveira (1993, p. 48).

Ao colocar a criança em conflito com alguma construção artística, colocamos frente a ela uma pluralidade de espaços, explicada por Mèredieu, onde a criação do símbolo se dá a partir do estreitamento de significados gerados pelas estruturas culturais já interiorizada por esse indivíduo, levando-o facilmente em uma posição que facilite a exposição de seus pensamentos a partir desses recursos, *“essa aptidão para dramatizar liga-se ao modo de expressão arcaica e simbólica própria da criança, que privilegia a ação em detrimento da linguagem e do pensamento.”* Méredieu (2006, p. 78)

O conhecimento estético da Arte é importante ao ensino, pois este confere conceitos importantes para que seja feita a devida leitura e interpretação desses objetos. Mais que isso, educando seu olhar à estética da arte, o indivíduo aprende também a perceber diferentes aspectos e refletir sobre cada situação observada/vivida. E a partir desse processo, espera-se que estes alunos e alunas tenham a possibilidade de reinventar e ressignificar, num sentido amplo, estas vivências.

“Na linguagem da arte, há criação, construção, invenção. O ser humano, por meio dela, forma, transforma a matéria oferecida pelo mundo da natureza e da cultura em algo significativo. Atribui significados a sons, gestos, cores com uma intenção, num exercício que mais parece um jogo de armar quebra-cabeça no qual se busca a forma justa. Vários caminhos são percorridos, várias soluções são experimentadas, num processo de ir e vir, um fazer/construir lúdico-estético que, embora comparado a um jogo, tem a diferença de que esse jogo e essas regras são inventadas enquanto se joga e por quem se joga.” Martins, Picosque e Guerra (2010, p.47,48)

Assim, driblando o modelo educacional tradicionalmente aplicado nas instituições brasileiras, precisamos desenvolver um Ensino ativo dos processos artísticos. Segundo a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o diálogo pode (e deve) ser o pilar da criação artística quando visa-se utilizar dessa linguagem para desenvolver a criticidade nas crianças.

“A habilidade de dialogar supõe que o aluno possa refletir sobre seu processo de criação, construir argumentos, ponderações e também escutar e refletir sobre o fazer e as ponderações dos colegas, ampliando a percepção da pluralidade de significados atribuíveis às manifestações

artísticas. Nesse processo, potencializa-se a produção criativa dos alunos.” (BNCC, 2017)

Nessa perspectiva, as metodologias que levam em consideração o protagonismo infantil refletem um processo de ensino-aprendizagem que valoriza a autonomia desses indivíduos, desenvolvendo seriamente a capacidade criativa individual.

“Uma educação onde todos sejam sujeitos atuantes, sensíveis, produtivos e críticos. [...] Uma proposta educacional comprometida com o dinâmico com o pulsante, com o que está sempre em mudança, se rehierarquizando, se revendo e onde ninguém tem lugar certo definido.” Abramovich (1985, p.91)

Então nosso papel como educadoras e educadores, é propiciar momentos de experimentação, ampliando os referenciais dos educandos, permitir-lhes conhecer as possibilidades de si e do meio em que estão inseridos. Assim, formam-se habilidades importantes e significativas ao processo de ensino e aprendizagem.

Capítulo 2: O Que é Cultura?

“Pra que serve a cultura? A cultura funciona, afinal de contas, para preservar e dar continuidade a um povo.”

Chimamanda Adichie

As Ciências Humanas têm o propósito de averiguar a formação da sociedade, com suas peculiaridades e também com seus aspectos comuns. A aproximação de conceitos e práticas nos permite avaliar criticamente a estrutura social de grupos distintos e concluir sentidos e sentimentos pares aos sujeitos desses processos.

Ao averiguar os estudos relacionados a este conceito, percebe-se que há, também, uma pluralidade de interpretações e posicionamentos, no que delinea a definição de Cultura. Dessa forma, existe a necessidade de se posicionar quanto ao que se entende como mais adequado a sociedade atual. Para tal, alio-me aos estudos baseados no pensamento social de Bourdieu, e autores que seguem uma margem teórica semelhante, para conceituar o que é Cultura.

A Cultura é aquilo que delinea as margens e barreiras da estrutura sócio-histórica da sociedade. Não há neutralidade em instituições agentes, toda prática relacionada ao convívio social está diretamente ligada à interesses específicos e reforçados de/por determinado grupo, promovendo a manutenção de instâncias sociais.

Mesmo que a Cultura estabeleça certos limites, devemos lembrar que existe um diferenciador entre os sujeitos: a Identidade.

“Kobena Mercer afirma que “a identidade se transforma numa questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é movido pela experiência da dúvida e da incerteza”. E o que é “movido pela experiência da dúvida e da incerteza” é quem sou.”
Faria, Garcia, Fonteles e Baron (2009,p. 33)

Assim sendo, a Identidade de um indivíduo carrega suas marcas históricas, suas conquistas e frustrações, demonstram como o ambiente agiu sobre esse sujeito e define como este agirá sobre o seu meio.

Ao pensar sobre a educação e seus modelos metodológicos brasileiros, torna-se imprescindível pensar nas diversas influências que comprometem ou facilitam o aprendizado dos alunos e alunas, caso contrário entramos em uma meritocracia esvaziada de intencionalidade didática, que favorece apenas aqueles que passaram por um processo sócio-histórico reforçador de influências favoráveis.

“A arte nos proporciona poder vivenciar a diversidade cultural e possibilita que nos (re)conheçamos nesse processo criativo. Extirpando o etnocentrismo que nos conduz a visões estereotipadas do outro, incorporamos, pela arte, a nossa pluralidade, com suas diversas formas de construir e reconstruir o mundo. Vale dizer que, nesse processo as identidades estão em constante mutação.” Faria, Garcia, Fonteles e Baron (2009,p. 37)

Considerando as contribuições de Bourdieu acerca de conceitos de cultura, dentro e fora da escola, o conceito de “Habitus” traz a inserção escolar dos indivíduos como uma ação não-reflexiva e reprodutora de estruturas pré-determinadas.

“Esse Habitus, por sua vez, faria com que esse sujeito agisse nas mais diversas situações sociais, não como o indivíduo qualquer, mas como um membro típico de um grupo ou classe social que ocupa uma posição determinada nas estruturas sociais.” Nogueira (2017, p. 26)

Assim, entende-se que, quando Nogueira (2017, p. 61), faz menção à valorização da bagagem cultural previamente adquirida pelos sujeitos do processo educacional, pretende-se colocar a escola em conflito com suas próprias práticas, visando a alteração da sua cultura reprodutora e a formação de indivíduos reflexivos para atuar nessa nova estrutura. Nesse sentido,

“A educação, na teoria de Bourdieu, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantém e se legitimam os privilégios sociais.” Nogueira (2017, p. 14)

Segundo Guebert (2013), a organização política e social vigente altera os resultados das práticas pedagógicas no que se trata de crianças e adolescentes: *“Uma vez que os indivíduos se tornam cidadãos por meio do desenvolvimento da liberdade e da autonomia de pensamento e expressão, a cidadania deve ser*

construída nas práticas sociais.” Guebert (2013). Logo, analisando as novas políticas e modelos sociais, pode-se repensar a função das instituições educacionais na vida das crianças envolvidas.

Dessa forma, a educação que pretende-se é norteadada por uma instância reflexiva, que possibilita ao sujeito reavaliar modelos sócio-educacionais, bem como conceitos pré-concebidos por determinada tradição de um grupo específico ou de determinadas instituições políticas, de forma a *“perceber as disciplinas escolares não somente como sistemas intelectuais, mas principalmente como sistemas sociais, que definem e defendem fronteiras [...]”* Dubar (2000)

Porém, ao colocar-lhe frente à obras artísticas colocamo-os também abertos a novos discursos, fazendo-os amadurecer cognitivamente, pois, *“o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História.”* Freire (1996, p. 136). A sensibilização à Arte pode agregar sentido a esse processo educacional, uma vez que pode ser aplicada de forma que desenvolva mecanismos capazes de dar autonomia crítica aos sujeitos.

“A busca do universal passa pelo particular. Somente me constituindo como sujeito posso aspirar à igualdade na minha relação com o outro. E a arte cumpre um papel nesse sentido. Dizendo quem sou, através do que faço, dialogo com os outros em um processo poroso que permite interpenetrações criativas, por meio de formas, sons cores e palavras.” Faria, Garcia, Fonteles e Baron (2009,p. 36)

Nesse sentido é essencial lembrar que a criança não espera que o mundo a molde para que ela tenha suas significações e posicione-se frente a elas. Uma criança é dotada de maneiras de ser e estar, e transferem esses sentimentos em forma de linguagem, e normalmente, seus desenhos ou produções artísticas são uma forma de descarga desses sentimentos. Como diria Tonucci,

“A criança não é um futuro homem, uma futura mulher ou um futuro cidadão. Ela é uma pessoa titular de direitos, com uma maneira própria de pensar e de ver o mundo. A escola deve propor, desde a educação infantil, as experiências sobre as quais será possível fundamentar seus saberes, seus conhecimentos e suas habilidades.” (2005, p.16)

e nessa perspectiva, é importante reconhecer a produção infantil, sem modelos certos ou errados, pois para essa criança, todo o sentido que seu pensamento tem dominância foi transferido sob aquela produção. Dessa forma a criança aprende a reconhecer que não há distinção hierárquica entre as diferentes linguagens, assim devolvemos à arte seu prestígio.

Capítulo 3: Relação entre Arte e Cultura.

“A chave da educação é a possibilidade da reinvenção, entendida no seu sentido mais amplo, profundo e significativo.”

Fanny Abramovich

Desde o começo da formação do mundo social temos a presença de elementos artísticos das mais diferentes formas para permitir a comunicação entre pares, a linguagem artística é então mais antiga que a linguagem oral. Temos exemplos de pinturas em cavernas, esculturas, construções, representações, e muitas outros formatos artísticos que nos inserem em acontecimentos passados, nos contam uma história.

“Ao longo da história, nenhuma sociedade, por mais baixo que tenha sido seu nível de existência material, deixou de produzir arte. Representações e decorações, assim como a narração de histórias e a música, são tão naturais para o ser humano quanto a construção de ninhos é para os pássaros.”
Farthing (2011, p. 8)



VELÁZQUEZ, Diego. **As Meninas**. 1656. Óleo sobre tela, 3,18 m x 2,76 m

O quadro *As Meninas*, de Velázquez (1656), retrata, paralelamente aos seus labirintos de perspectivas e jogos de hierarquia, uma clássica cena da cultura de sua época. A partir de representações artísticas como essa, podemos analisar e estudar a História e os costumes das sociedades. Porém, essa amplitude de significados somente será atingida se o olhar sob a obra de arte for educado para tal contemplação. O olhar apressado sobre essas representações não poderá transmitir nada além da beleza e a incerteza sobre o que foi pintado. Como consta no livro “Tudo sobre Arte: Os movimentos e as obras mais importantes de todos os tempos”, de Stephen Farthing:

“A carga visual pura da arte em geral é imediata e pode atrair nosso olhar de uma só vez. Depois que essa sedução inicial ocorre, porém, precisamos garantir que outras distrações não nos arrebatem. Somente ao permanecer perto de uma obra em particular é que os espectadores podem de fato dar início ao processo de entrar em seu mundo e dentro dela passear.” Cork (2011, p. 6)

“Nos séculos XVII e XIX, a Europa desenvolveu uma consciência de sua história artística, vista como uma sucessão de obras-primas que eram elogiadas como joias da cultura e exibidas em museus para a educação espiritual e moral do público.” Farthing (2011, p. 10)

Pensando nessa histórica valorização artística como modelos de educação informal, percebemos que não raras foram as vezes em que as Artes Visuais trouxeram à tona duras críticas aos modelos sociais vigentes. Podemos atestar essa afirmação ao observarmos a tela de Picasso, *Guernica* (1937). Se observarmos com atenção, encontramos uma bela mistura entre elementos que nos remete às atrocidades da Segunda Grande Guerra, em específico à cidade de Guernica, na Espanha, mas porque não à toda sociedade que sofreu com o ataque e represálias de grandes líderes?



PICASSO, Pablo. **Guernica**. 1937 Óleo sobre tela, 3,49 m x 7,77 m.

Ao trazer uma obra como essa para uma sala de aula, abre-se um leque de interpretações e sentimentos, e quando a leitura se dá de forma a atingir seu objetivo, teríamos várias possibilidades críticas de leitura, onde os alunos e alunas desenvolveriam mecanismos próprios de julgamento de histórias como a que existe por trás da criação do quadro em questão.

A Arte é a expressão plural da Cultura de um grupo, pela Arte transborda as possibilidades de conquistar espaço no meio social. A partir desses registros artísticos temos fontes confiáveis para estudar e compreender historicamente os diferentes modelos sociais. Uma vez que a representatividade é positivamente reforçadora aos sujeitos, é necessária a valorização de diferentes modelos culturais, e ao trazê-los para a sala de aula, mais especificamente para o ensino de Artes, é possível atingir uma educação crítica que valorize a autonomia. Não somente expor esses modelos, mas também proporcionar um desenvolvimento crítico sobre eles, que demonstrem, além da valorização e respeito, uma postura atuante nessas realidades. Conforme exposto no livro “Teoria e prática no ensino da arte”, de Martins, Picosque e Guerra:

“A arte, então, deixa de ser concebida apenas como um campo diferenciado da atividade social e passa a ser, também, um modo de praticar a cultura. [...] podemos afirmar que a arte abrange todas aquelas atividades ou aqueles aspectos de atividades de uma cultura em que se trabalha o sensível e o imaginário, com o objetivo de alcançar o prazer e desenvolver a identidades simbólica de um povo ou uma classe social, em função de uma práxis transformadora.” (2010, p. 15)

Sendo assim, é necessário que haja um modelo educacional que valorize o ensino da arte, não como um modelo tecnicista, mas desenvolvendo mecanismos que nos permita decifrar os códigos da Arte, assim como nos é ensinado a decifrar códigos da escrita no período da alfabetização, pois, como vimos, a linguagem artística é também comunicação.

Podemos então analisar o processo da alfabetização e confrontá-lo com a comunicação artística primordial. Encontramos na alfabetização as etapas do desenvolvimento da escrita, e elas são compostas por formas básicas do desenho, intuitivamente feito pela criança, pois, como colocado em “A Língua do Mundo” (2010, p. 90) na infância temos a presença de garatujas, sonoras, gráficas e corporais, e essas garatujas são um constante movimento de prazer aliado à comunicação, e estas ocorrem pelo princípio da imitação.

“A imitação é uma forma importante de aprendizagem. Assim como imita o gesto e o som, a criança imita a ação adulta ao riscar o papel. Seu interesse está no gesto, que imita com muito prazer e não na intenção daquilo que o adulto está fazendo. Imita a ação: o agir, escrever, desenhar, cantar, dançar, tocar... A importância está na própria ação, e é isso que imita.” Martins, Picosque e Guerra (2010, p. 93)

Os diferentes modelos de linguagem artística são grandes aliados no processo de confrontação da realidade, pois além de trazer exemplares de artistas consolidados, permite que os próprios (as) alunos e alunas expressem seus ideais representativos da realidade em que estão inseridos. Porém devemos cuidar com a interpretação da expressão *representação* na Arte, pois como sabemos, as produções artísticas trazem, em sua maioria, metáforas sociais, pois a elaboração de signos com recursos artísticos ocorre de forma quase poética, e “o conceito de *representação*, perigosamente, pode nos levar a reduzir a produção artística a uma relação direta com algo da realidade, quase como uma transposição, uma tradução do mundo real.” Martins, Picosque e Guerra (2010, p. 21).

Sendo assim, seria necessário fazer com que esses sujeitos ressignifiquem suas experiências, por meio de processos criativos autônomos, já que essa prática ajuda a desenvolver a sua posição na comunidade em que está inserida.

“É por meio delas [linguagens artísticas] que poderemos compreender o mundo das culturas e o nosso em particular. Assim, as fronteiras poderão ser ultrapassadas pela compreensão e interpretação das formas sensíveis e subjetivas que compõem a humanidade e sua multiculturalidade, ou seja, o modo de interação entre grupos étnicos e, em sentido amplo, entre culturas.” Martins, Picosque e Guerra (2010, p.13)

Ainda na perspectiva da conquista do direito de se colocar no mundo com suas opiniões críticas, Mèredieu traz o conceito de pluralidade espacial:

“Não existe espaço em si, mas uma pluralidade de espaços possíveis, e o aparecimento de cada um depende estreitamente das condições sócio-históricas do momento. [...] o campo espacial e sensorial elabora-se e estrutura-se progressivamente.” Mèredieu (2006, p. 41)

que, como na perspectiva bourdieusiana já apresentada, confere valor às experiências pré-concebidas, já que considera os diferentes tipos de cultura.

Esse mesmo autor apresenta uma discussão em torno do olhar do adulto “corrigindo” e agregando significados racionais às produções infantis, que mais tem a ver com a questão emotiva de seu criador do que metodológica do seu mediador. *“A postura básica do educador é aquela aberta, que parte da percepção de cada aluno e do grupo como um todo, que possibilita a cada aluno que se conheça e conheça seu colega [...]”* Abramovich (1985, p. 47), assim possibilitando que as produções individuais sejam valorizadas e compreendidas, pois o professor, ao se tratar de arte, não tem a detenção do saber, tem apenas uma sensibilidade maior àquelas obras, caracterizando assim, o processo educacional segundo a perspectiva autônoma de Freire e a afetiva de Maturana

“O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca.” Maturana (2002,p. 29)

E dentro dessa perspectiva trazida por Maturana, devemos citar a importância de se conhecer os pormenores das histórias por trás de cada obra artísticas e de cada autor. Assim cria-se uma relação de identidade com aquilo que é proposto,

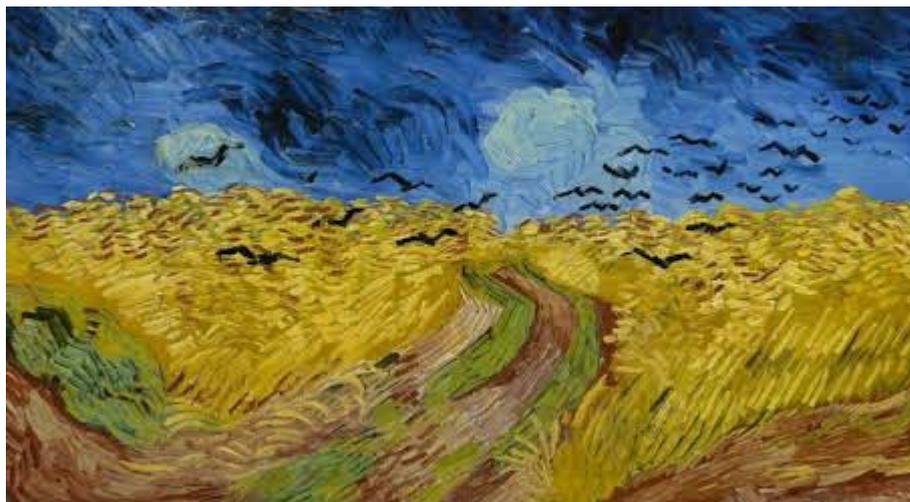
com a leitura da obra ou com a interpretação crítica daquilo que se vê. Como colocado por Faria, Garcia, Fonteles e Baron:

“Assim como a arte, a figura do artista é central nas sociedades contemporâneas: construtor de identidades sociais e imaginárias, referência existencial e, muitas vezes, mítica. Enfim, são pessoas especiais nos vários contextos, tanto como agentes da alienação, usando a arte como sistema de manipulação, quanto como agentes em busca de um mundo plural, solidário e responsável.” (2009, p. 32)

Assim, ao apresentarmos às crianças as obras de Vincent van Gogh, por exemplo, mostraria-se não apenas suas obras direcionadas a natureza e a beleza que só ele era capaz de ver em detalhes tão cotidianos, mas faríamos com que os educandos sejam capazes de enxergar como o próprio van Gogh enxergava, colocando-se na própria leitura de mundo feita pelo artista, assim poderiam compreendê-lo melhor, não como gênio neurótico, mas como pessoa atenta a seu mundo.



GOGH, Vincent van. **Autorretrato com a Orelha Cortada**. 1889. Óleo sobre tela, 60 cm x 49 cm



GOGH, Vincent van. **Campo de Trigo com Corvos**. 1890. Óleo sobre tela, 50,5 cm x 103 cm.

A arte, bem como os artistas, tem sua identidade contextualizada à sua cultura, e essa postura tem um papel primordial no desenvolvimento da identidade de outras pessoas. Esse processo recíproco ocorre desde a antiguidade, e vem até os dias de hoje, de diferentes formas. Na cultura aborígine australiana, temos a manutenção de tradições ancestrais principalmente no que diz respeito à arte.



Tjupurrula, Johnny Warangkula. **Water Dreaming at Kalipinya**. 1972. Polímero sintético sobre tela, 82 cm x 55,5 cm.

Esse é um exemplar de tradição artística ininterrupta mais antiga do mundo. Baseia-se em arte rupestre, que é a técnica mais antiga de comunicação entre pares agregados a uma mesma cultura. Desde tempos remotos, no Brasil, existe uma

inegável diversidade populacional (miscigenação), e esta pluralidade caminha, também, em direção à arte. Atualmente, podemos observar o grande avanço na arte urbana, na arte popular, num todo artístico que advém da cultura das periferias dos grandes centros urbanos. Essa cultura está nas músicas, filmes e novelas, no vestuário e, principalmente, estampada em muros e painéis.

O Graffite é o elemento artístico visual urbano mais presente no nosso cotidiano. A arte urbana tomou espaço nas ruas da Filadélfia entre as décadas de 60 e 70, então iniciou-se uma batalha nas ruas do E.U.A. contra os grafiteiros, considerados vândalos por seus conterrâneos, mesmo depois de ser reconhecida como produto artístico, em 1980. Desde então, a arte urbana espalhou-se por todo o canto do mundo, e o mais interessante é que em cada lugar, cada grupo, tem sua própria marca, suas críticas, seu modo de estar no mundo, e isso faz com que o Graffite tenha uma forte carga cultural. No Brasil, temos um embate popular sobre a arte urbana, àqueles que a reconhecem como tal, sabem que seu valor cultural e social arrebenta fronteiras, porém ainda é confundida como a obras de vandalismo e depredação de espaços públicos.



BANKSY. Commentary on the Disinfecting role of Government on Art. 2008. Estencil.

Dentro de um perfil sociológico, podemos analisar o Graffiti como uma forma de comunicação, onde se exibem ideias com criticidade e criatividade. Seria então o registro social de um grupo que tem o desejo de ser visto, de se posicionar e o desejo de educar o outro através da beleza e da emoção.

Temos então vários exemplos os quais constataam que Arte e Cultura estão interligadas pelo desejo de comunicação entre grupos singulares, na união de pares, ou, como encontramos em “Arte e Cultura pelo Reencantamento do Mundo”,

“A arte que, através do tempo, tem sido registro de várias civilizações, documento e testemunho, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento humano e cultural. Hoje, mais do que nunca, com a crise civilizatória, e o conseqüente monoteísmo da razão, a linguagem da arte talvez seja das poucas que fala diretamente ao coração das pessoas, particularmente dos jovens. Além de impulsionar transformações sociais, pode contribuir para reencantar o mundo a partir do estabelecimento de fortes trocas simbólicas e formar, assim, uma comunidade de emoção.”
(2009, p. 29)

Devido a nossa expressividade e comunicação, não existe meios de se ensinar às crianças a respeito da comunicação, seja ela escrita, simbólica ou documental, sem mencionar a sua historicidade artística. Com isso, vemos então que não apenas existe a necessidade de se educar a sensibilidade perceptiva aos processos e técnicas artísticas, como também há o prazer de entender que ser artista é ser humano.

Capítulo 4: Contextualização Sensível dos Sujeitos.

“Será que é complicado, singular, sobrenatural, ser artista? Muito pelo contrário! O complicado, o forçado, o singular é não ser.”

Louis-Ferdinand Céline

Todo ser humano, homem ou mulher, adulto ou criança, é dotado de criatividade e opinião, tem a capacidade de colocar-se criativamente a frente das mais diversas situações e encontrar a beleza naquilo que se olha. A intensidade disso tudo depende apenas de uma habilidade: a sensibilidade.

A sensibilidade pode ser definida como aquilo que se pode sentir, a capacidade de tocar algo com simpatia ou compaixão. Seria então uma qualidade de um artista, ou talvez, de um bom cidadão? Temos então uma amplitude de significado, para isso precisamos, dentro da perspectiva desse trabalho, entender a sensibilidade como a capacidade de captar informações e se expressar, posicionando-se em relação ao que é apresentado.

Para ser sensível, é necessário que aprendamos a demonstrar emoção e ter sentimentos sobre cada uma delas. Existe diferença entre emoção e sentimento, a emoção é uma manifestação interna que é externalizada em forma de resposta, aversiva ou não, àquilo que estimula nossos sentidos. Já o sentimento consiste na forma em que recebemos essas informações enviadas por nossos sentidos. Um é biológico e o outro é cultural, mas ambos são afetivos, ambos são partes da vida humana.

O sentir é educado conforme o condicionamento dado pelo meio em que o indivíduo está inserido. Normalmente esses sentimentos são liberados de formas diferentes de acordo com o espaço e quem está presente. As emoções, por outro lado, são disposições dadas pelo organismo e que são responsáveis pelo controle das ações de qualquer pessoa, Maturana (2002, p. 15) diz que os indivíduos sociais insistem em afirmar que o comportamento humano é definido por instancias racionais, mera falácia, pois todo comportamento humano é definido por ações ditadas por emoções, e ao identificar e conviver com essas emoções é que nos tornamos seres racionais. Isto é, *“ao nos declararmos seres racionais vivemos uma*

cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui nosso viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem fundamento emocional”.

O domínio social dos seres humanos tem fundamento no aspecto emocional, ser um participante da vida social exige a capacidade de reconhecer o outro e seu espaço, assim como a reconhecer a si mesmo, em sua identidade, logo, o que constitui o ser social é o respeito mútuo. Nesse sentido, Maturana (2002, p. 29) conceitua a ação de educar da seguinte forma:

“O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro, no espaço de convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca.”

Assim sendo, é uma ação de troca simultânea entre pares em um processo (educacional) contínuo, aplicado em uma determinada sociedade, utilizando-se de recursos culturais conservadores dessa identidade social.

Para atingir a educação do ser humano integral que se pretende, há de se empregar recursos artísticos para sensibilizar os educandos e trazer à tona seus princípios sócio-culturais. Porém, ao entramos nas salas de artes, encontramos aulas simplistas daquilo que um dia foram aspectos artísticos e que hoje são avaliações precárias de técnicas esvaziadas. Todo o despertar artístico, a curiosidade pelos elementos, a (verdadeira) livre exploração, são exemplos de vivências extraídas do fazer artístico com crianças. Dessa forma, avalio uma necessidade de mudança na prática docente, e ainda mais, nos parâmetros de ensino da Arte nas escolas.

A arte é, segundo Ostrower, dotada de complexidade, e esta é uma *“qualidade essencial que caracteriza certos fenômenos”* (1993, p. 22), porém não o todo. A complexidade, como entendida por Morin, é

“A reforma do pensamento que permitiria o pleno emprego da inteligência para responder a esses desafios e permitiria a ligação de duas culturas dissociadas. Trata-se de uma reforma não programática mas paradigmática, concernente a nossa aptidão para organizar o conhecimento”. (2003, p.20)

Seria então o olhar do todo, a união das partes, compreendendo contextos e analisando fatos e consequências. Seria voltar o olhar da escola à vida, trazendo a realidade para o processo de ensino e aprendizagem, e isso se dá a partir da interdisciplinaridade. Porém, o que Ostrower nos mostra é que a arte é sim dotada de toda essa perspectiva, mas mesmo assim, a arte não deixa de ser completa em si.

A Arte engloba e acolhe as partes de muitas áreas, de educação formal ou informal, mas não se encerra em visualização de sociedades antigas durante a exploração de fontes históricas em aulas de História, ou em ilustrações de produções escritas, por exemplo. A complexidade da arte é ainda maior, ela cerca-se de conceitos profundos de áreas como a psicologia, os estudos sociais e a política de forma que é capaz de criar em seu artista ou em seu admirador, sentimentos intensos e opiniões fortes a respeito dos temas levantados.

A facilidade no uso das Artes para a elaboração de conceitos entorno do ser, do estar e do sentir, refere-se ao uso de representações dotadas de formas e do caráter não-verbal dessas obras, despertando um conteúdo expressivo dessa área de conhecimento. Segundo Ostrower

“O conteúdo expressivo das obras de arte não se articula da maneira verbal, através de palavras, e sim de maneira formal, através de formas. São sempre as formas que se tornam expressivas. Ainda que voltemos a este ponto. Mas é justamente o caráter não-verbal da comunicação artística que constitui o motivo concreto da arte ser tão acessível e não exigir a erudição das pessoas para ser entendida. Exige inteligência, sim e sempre sensibilidade” (1993, p.23)

Podemos analisar essa expressividade ao analisar a reação dos indivíduos ao observar produções artísticas, pois, graças a sua capacidade sensível, esses sujeitos são capazes de se comunicar com a obra. Assim como mencionado nos capítulos anteriores, a comunicação tem suas raízes na arte, na expressividade a partir dos desenhos. A criação de símbolos, a decifração de códigos, a leitura de elementos, toda a linguagem esta entrelaçada a arte.

Ser sensível à linguagem artística não significa que deva existir o domínio da técnica artística, mas o domínio do jogo simbólico, essencial à capacidade de ler e interpretar situações e gerar mecanismos para (re) avaliar vivências social.

“O ato expressivo, que se coloca sobre qualquer suporte e usado através de qualquer linguagem, é eminentemente afetivo, pois são as emoções, as sensações, a percepção, a gostosura ou o desagrado que se colocam.... e isto, de forma simbólica.” Abramovich (1985, p. 87)

A identidade se firma em um laço afetivo. E essa é a base da educação autônoma e significativa, expressada no pensamento de Freire. Abramovich nos traz este legado, em entrevista com a filha do pensador, Madalena Freire. Ao expor seu desejo de educação sensível, valorizando cada aluno como indivíduo único, entende-se que esse modelo educacional advém da “relação da afetividade com a vida, com as pessoas. O afetivo que anda junto com o cognitivo, o saber que a tua ação no mundo é a expressão de tua afetividade no mundo! E isto vem junto com o prazer, com a paixão, com a coerência...” (1985, p. 128)

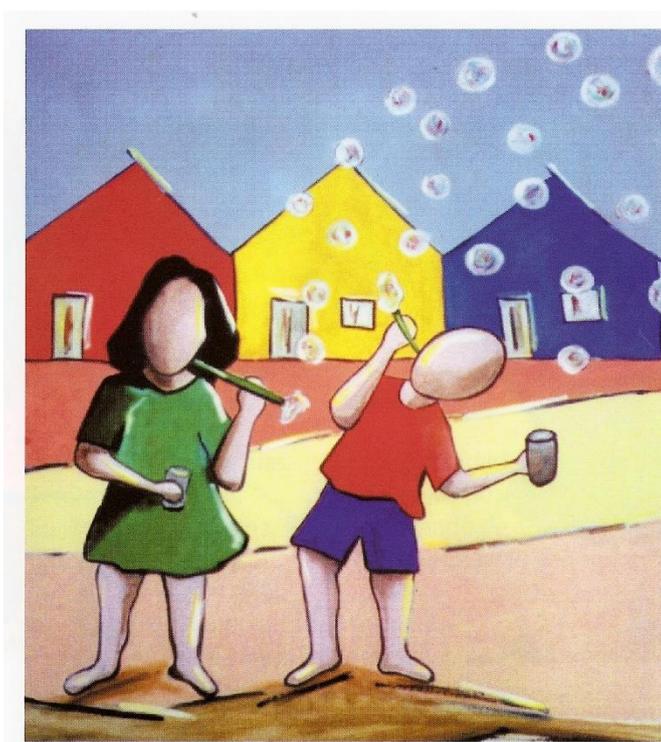
Tão logo, ao colocarmos os alunos e alunas em diálogo com a arte podemos explorar a sua habilidade de reconstrução de informações adquiridas em vivências sociais. Segundo Mèredieu, “esta aptidão para dramatizar liga-se ao modo de expressão arcaica e simbólica própria da criança, que privilegia a ação em detrimento da linguagem e do pensamento”. A criança tem uma capacidade quase intrínseca de representar sua participação no mundo criando signos e utilizando-os como representações simbólicas do seu julgamento a respeito de determinada situação. O desenvolvimento dessas práticas possibilita o autoconhecimento, uma análise crítica da influência de si mesmo no mundo e de como o meio age em si próprio. E esse é o caminho para a consolidação, na criança, da sua identidade.

Todo esse processo para sensibilizar as crianças para uma leitura artística do mundo, colabora para que sejam estruturados os diversos pilares da inteligência humana, contribuindo para os mecanismos sociais, cognitivos, espirituais, intelectuais e tantos outros... Nas palavras da mestre Ostrower,

“Educar a sensibilidade equivale a favorecer a conscientização das pessoas. Os artistas, os críticos, as pessoas sensíveis, que se alimentam da arte, os espectadores, nós todos que vamos a museus, que vamos a concertos, que vamos a teatro, nós todos que fruímos das obras de artes, devíamos nos tornar mais conscientes, é o único caminho”.

Isto é, ao se tornar sensível aos produtos artísticos, visualizamos a nós mesmos e aos nossos próprios contextos, colocamo-nos no lugar daquilo que foi

representado, assim podemos fazer julgamentos e transformações nos meios em que estamos inseridos. Relaciona-se aqui ao conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal*, apresentado por Vigotski, onde temos uma gama de conhecimentos que estão esperando para ser internalizados, de forma a se desenvolver em outras áreas do pensamento antes de ser transformado em conhecimento através da manifestação comportamental e posterior aprendizagem. Nesse sentido, as obras trazidas por Ivan Cruz, por exemplo, são capazes de trazer essa contextualização aos sujeitos que estão no meio do processo de sensibilização à arte.



CRUZ, Ivan. **Bolhas de sabão**. 1990. Acrílico sobre tela, 1m x 1m.

Assim, ao ler e interpretar as linhas desse grande artista, a criança, o adolescente ou até mesmo os adultos, são capazes de fazer pontes entre aquilo que se vê, àquilo que se sente, e àquilo que se vive/ viveu, para então formar uma opinião crítica sobre essa realidade. Assim podem surgir debates sobre o tema, diversas representações da obra observada e novos olhares para situações julgadas como corriqueiras... E o ganho desse movimento aos aprendizes, de maneira integral, é imensurável.

Capítulo 5: Metodologias Aplicadas á Sensibilização para a Arte.

“Se o desenho é para ser lido, é como totalidade, expressão de um desejo da criança na série completa não somente de suas transformações, mas também de suas elisões.”

Florence de Mèredieu

Na história da educação brasileira, temos a forte presença da arte. Na chegada dos portugueses os diversos produtos artísticos eram utilizados para educar culturalmente aqueles que não eram considerados suficientemente civilizados, até que, em 1816, chegou as terras hoje chamadas de Brasil, a Missão Artística Francesa, que incluiu a arte no hall dos conteúdos formais na educação da elite brasileira. Neste contexto histórico e social, a arte era interpretada e utilizada para formar artistas ao estilo europeu, o desenho, a repetição e até mesmo a cópia desses modelos eram utilizados na formação desses artistas.

A comunidade artística brasileira, nesta época, desconsiderava qualquer manifestação de arte que não estivesse dentro dos moldes da elite artística europeia, e seguiu assim por vários anos. A partir da década de 30, com os ânimos da Escola Nova em ascensão, a arte ganha um perfil menos tecnicista e foca-se no desenvolvimento da criatividade. O ensino da arte fica marcado pelo ócio, utilizada como lazer, sem considerar sua complexidade. Porém, como sabemos, a arte é mais do que “saber desenhar”, é utilizar esses recursos para se expressar, e com isso dialogar com o mundo, o que, aos poucos, vem adquirindo novos adeptos à essa compreensão do fazer artístico.

“O estudo da arte abrange, hoje, a análise das obras de arte tanto quanto a das transformações de seu sentido, realizadas pelos canais de distribuição e pela variável receptividade dos consumidores. Abrange as artes tradicionalmente conhecidas como tais e, também, as atividades não consagradas pelo sistema de belas-artes, como as expressões visuais e músicas nas manifestações políticas, ou aspectos da vida cotidiana. A arte, então, deixa de ser concebida apenas como um campo diferenciado da atividade social e passa a ser, também, um modo de praticar a cultura.” Martins, Picosque e Guerra (2010, p.13).

Nessa perspectiva, temos acesso a diversas metodologias aplicadas à disciplina de artes em espaços formais de ensino, essas baseiam-se em grandes pensadores, e uma delas, e a qual se aplica à este trabalho, é a Educação da Cultura Visual, aspirada por Fernando Hernández. Sua proposta consiste no encantamento dos alunos e das alunas, utilizando a recursos artísticos como elemento mediador desse processo. Segundo as organizadoras da Coleção Educação e Arte, Cunha e Santos, que trouxeram as ideias de Hernández em um livro intitulado Catadores da Cultura Visual,

“Hernández provoca o seu leitor a pensar em que medida as relações com a cultura visual produzem olhares sobre o mundo, sobre nós próprios e sobre os outros, e como, no contexto educacional, que abarca o ensino e a pesquisa, essas questões podem ser problematizadas e contempladas em projetos de trabalho e de investigação. Nesse sentido, chama a atenção para a importância de se enfatizar a fluidez das imagens no cotidiano e pensar sobre os sentidos produzidos nas mediações com crianças, jovens e adultos.”
Cunha e Santos (2007, p. 10)

Fernando Hernández é um educador espanhol, atualmente leciona na Universidade de Barcelona, que baseia sua metodologia de ensino em Dewey. Ele acredita no entrelaçamento de conteúdos baseados na observação de elementos visuais. Sua metodologia se aplica ao que foi construído no decorrer desde trabalho, unindo arte e cultura, estabelecendo relações entre pares e entre os meios, e respeitando cada indivíduo como único em seu ser, suas emoções e sentimentos, com criticidade e criatividade, propondo esse olhar sobre si, sobre o outro e sobre o mundo que os cerca.

De acordo com o educador, existem diversas narrativas educacionais presentes no contexto brasileiro ainda hoje, dentro delas existe a necessidade de uma reforma que constitua uma única narrativa para ser aplicada metodologicamente, esta deve propor

“uma educação para indivíduos em transição, que construam e participem de experiências vivenciadas de aprendizagem, pelas quais aprendam a resolver questões que possam dar sentido ao mundo em que vivem, de suas relações com os outros e consigo mesmo.” Hernández (2007, p. 15).

Para tal, existem objetivos a serem alcançados por seus propositores. Estes consistem no questionamento de práticas já consolidadas, na elaboração de espaços motivadores, na consideração da pluralidade e a utilização desse conhecimento da diversidade para propor um ensino que valorize as diferenças.

Esse paradigma educacional a ser alcançado, vem ao encontro de duras críticas colocadas na educação como um todo, coexistente em relação ao conviver entre alunos e professores, em suas hierarquias sociais e intelectuais, acabando assim com o dualismo entre as relações professor/ aluno, professor/ arte e arte/ aluno, segundo ele,

“o professorado precisa revisar o que constituiu os fundamentos de sua prática e criar novas maneiras de conhecer e de relacionar-se com o conhecimento e com os aprendizes. Isso pressupõe ultrapassar os limites do que parece aceitável, de modo que possamos repensar e transgredir, para criar novas narrativas e experiências de aprendizagem que venham a ter sentido.” Hernández (2007, p. 17).

E dessa forma, alcançar uma educação que permita a elaboração de leituras que privilegiem a reinvenção e a transformação dos mais diversos materiais visuais utilizados no decorrer do processo de aquisição de conhecimento. Esse é o ponto central da “iniciativa curricular” da Cultura Visual, fundamentada na produção de significados relacionados ao contexto cultural ao qual os indivíduos pertencem.

Essa proposição está diretamente relacionada aos elementos citados em capítulos anteriores, onde apresenta-se o uso e elaboração de signos na aprendizagem e na reconfiguração de modos de ser e estar no meio, bem como o letramento em códigos das artes visuais, reconhecendo assim a arte como linguagem.

Hernández ainda traz ao debate a dicotomia imposta pela educação formal aos recursos visuais artisticamente conceituados e aceitos como arte erudita, e aos produtos artísticos populares, não institucionalizados. Esses produtos populares estão diretamente relacionados aos aspectos culturais em contexto, dessa forma, ao levar a Cultura visual às salas de aula, toda informação visual deve ser considerada. O educador denominou o primeiro polo dessa oposição de “Pedagogia Escolar”, e o segundo foi chamado “Pedagogia Cultural”. Nas palavras do autor, *“isso significaria reconhecer que se produz uma distância entre o modo como a Escola educa e como educam tanto os meios da cultura visual popular [...] como as artes visuais.”* Hernández (2007, p. 32), e este conhecimento é importante para entender que existe diálogo entre os diferentes modos de estar no mundo, e isso está diretamente relacionado à cultura, e que, dentro das escolas, temos a obrigação de reconhecer esses diferentes aspectos sócio-históricos.

“No caso da educação, esta tarefa tem a ver com a própria função mediadora da Escola como instituição social, com o papel do currículo em termos da afirmação/ exclusão de formas de poder e de saber, e com algumas representações que se autorizam frente a outras que se excluem.”
Hernández (2007, p. 37)

É de suma importância que, dentro dessa narrativa, parta do princípio do cotidiano dos indivíduos envolvidos neste processo. A Educação da Cultura Visual, somente poderá existir quando o olhar sobre o meio e sobre o outro for educado para enxergar os detalhes dialógicos presentes no meio inserido e nos sujeitos participativos. Estes Estudos partem de princípios que buscam o desenvolvimento do Ser, do Estar e do Sentir, compreendidos aqui como uma educação autônoma que ocorre sob um leque de conhecimentos significativos e transpassam para as emoções envolvidas nesse longo processo educacional, isso tudo com bases sólidas no ensino e na reinvenção da arte, compreendida aqui como todo complexo dotado de interdisciplinaridade e racionalidade.

Aliado ao método de Hernandez, podemos analisar os registros sobre a educação feitos por Fanny Abramovich, trazidos em seu livro “Quem Educa Quem?”. Este livro foi publicado em 1985, é dividido em três capítulos (o primeiro, “Quem educa quem?”, o segundo, “Esta tão mal compreendida educação artística...”, e o terceiro, “De verdade verdadeira, onde e com quem se aprende...”), e cada um deles tem subdivisões dentro desse mesmo tema.

No primeiro capítulo, a autora traz uma relação entre as hierarquias presentes na escola, sobre os conteúdos escolares que se perderam no caminho e os que surgiram ao passar dos anos, faz referências à infância e aos diferentes modelos culturais deixados de lado durante o percurso educativo, e este é o ponto em que a autora busca chegar ao trazer esses debates aos leitores. A vida está em constante reciprocidade, e para um ensino efetivo é necessário que esse processo se paute em modelos afetivos, que promovam a sensibilidade dos sujeitos, e que valorize todos os aspectos do ser.

Em 1969, Abramovich propôs uma entrevista aos seus alunos da 4ª série, com o objetivo de investigar qual a opinião das crianças sobre o modelo educacional aplicado, no que envolve suas aulas e seus professores. Ela escolheu então publicar a última pergunta dessa entrevista: “quais as diferenças entre a aula de artes e a aula de classe?”, assim, seguem as respostas dessas crianças:

— Aqui é para brincar. Lá para estudar. Gosto mais da aula de teatro.

— Aqui se pode falar. Lá, se se fala, chamam a atenção da gente.

— Lá se estuda, aqui é mais livre.

— Lá se estuda, aqui se pensa.

— Aqui a gente desenvolve ideias. Lá, estuda.

— A gente aprende a ter imaginação, a fazer tudo o que se sente.

— Porque eu tenho imaginação e aqui dá pra soltar.

— Aqui, a professora de arte me deu personalidade, me deixou fazer o que eu quero. E eu nunca tive personalidade...

— Eu gosto mais dessas aulas, porque a gente tem mais liberdade de soltar e descontar qualquer nervoso.

— Aqui é muito melhor! Lá não se diverte nem no recreio.

— Aqui a gente relaxa, fazendo o que a gente quer. E nas outras aulas, a gente faz o que a professora manda, com pouca liberdade.

— Lá se estuda e se cansa. Aqui não se cansa.

— Na aula de artes, a gente fica livre. Lá, é obrigado a ter disciplina.

Aqui, eu aprendo a ficar com os outros.

— A gente, aqui, faz tudo o que quer, tira as mágoas, descarrega...

— Lá eu fico presa, não tenho liberdade, tenho de fazer o que elas mandam. Aqui tem mais liberdade, até em participar ou não.

— Estas aulas deixam a gente menos tímida. E ensinam a nos educar livremente.

— Teatro é mais para se divertir, mas também a gente aprende. Aprende a viver com as pessoas, a se dar bem, não fazer só as vontades da gente. Lá, tem que obedecer, tem que ficar quieto.

— Eu me sinto muito melhor nas aulas de arte, porque me divirto. Tudo devia ser livre. Pensei até em ter como profissão ser artista, para desenhar o tempo todo.

— Aqui, se faz o que a gente quer. Lá, o que a professora quer.

— Lá, a gente necessita. Aqui, é porque gosta.” In Quem Educa Quem?, Abramovich (1985, p. 42-43)

A partir desses registros, Fanny Abramovich encara o desafio de repensar o modelo educacional, trazer ao público essas questões para que se pense em como os professores e professoras do nosso Brasil ensinavam, e ensinam até hoje. Os desafios educacionais se transformaram ao decorrer dos anos, porém as origens desses diversos comportamentos complicados que enfrentamos hoje permanecem as mesmas. Os pequenos sujeitos em questão já reconheciam a falta de autonomia

e reflexão no núcleo comum do ensino, bem como atestam que ao pôr em prática a valorização dos indivíduos, o reconhecimento de suas particularidades, entre contextos e culturas, é enriquecedor à todo o processo. *“E, perceberam a diferença que existe entre estudar e pensar... Entre estudar e desenvolver ideias... Entre estudar (porque é necessário) e gostar!”* Abramovich (1985, p. 43).

Apresenta então, o que se espera dos educadores nessa perspectiva educativa, mostrando que seu posicionamento deve ser o de educadores que possibilitam o encontro dos educandos com o que lhes parece significativo, e isso somente é possível se o educador apresentar um perfil educativo que forme cidadãos completos.

“Porque – no meu entender – a postura básica do educador é aquela aberta, que parte da percepção de cada aluno e do grupo como um todo, que possibilita a cada aluno que se conheça e conheça seu colega, para aí, depois de se detectar quais as dificuldades, lacunas e interesses de cada grupo, poder ter alguma ideia (e sempre reformulável durante a sequência dum curso) do que poderá ser proposto àquele grupo.” Abramovich (1985, p. 47)

Assim sendo, a postura do educador é aquela que respeita as identidades de um grupo de indivíduos com interesses comuns e, relacionando ao que foi proposto pelo educador espanhol, temos mediadores que incluem o processo de aprendizagem ao contexto de seus alunos, propiciando que eles construam seus conhecimentos a partir do que lhes soa mais significativo. E utilizando esse método de pensamento aliado aos recursos artísticos visuais, temos a consolidação desses saberes.

Num segundo momento, em “Esta tão mal compreendida educação artística”, Abramovich traz as contradições e as especificidades da educação artísticas no sistema de ensino brasileiro. Coloca em crítica aqui a prática de formação de sujeitos artistas, o que coloca em xeque muitos alunos, e defende uma educação que promova a sensibilização dos sujeitos aos processos artísticos, que segundo ela, e alguns tantos autores já mencionados, neste formato resgatamos o interesse dos alunos e alunas à expressividade artística e sua capacidade de reinvenção, e não perdemos a complexidade da arte por este caminho. Diz ainda que para atingir esse objetivo educacional, deve permitir que a criança explore espaços: o espaço corporal, o espaço escolar, o espaço familiar, e tantos outros espaços que lhe

circundam, afim de que ela se sinta pertencente ao lugar que ocupa, e assim possa ter uma aprendizagem realmente significativa.

“Incentive-a a expor suas opiniões, a dizer o que realmente sente, a falar com sinceridade. E então elogie quando ela agir assim. Elogie principalmente quando ela tomar uma posição que é difícil ou impopular, mas que é sua opinião sincera. Diga-lhe que a bondade é importante. Elogie quando ela for bondosa com as outras pessoas. Mas ensine-lhe que sua bondade nunca deve ser tratada como se não fosse nada. Diga-lhe que ela também merece a bondade dos outros. Ensine-a defender o que é seu [...]”Adichie (2017, p. 49-50)

Ao educar crianças e adolescente é preciso saber que dar autonomia ao seu pensar e fazer é muito importante, porém é necessário ensina-las a lidar com essa autonomia dada, caso contrário pode-se virar rebeldia, e isso não agrega valor ao ensino brasileiro, apenas mantém padrões.

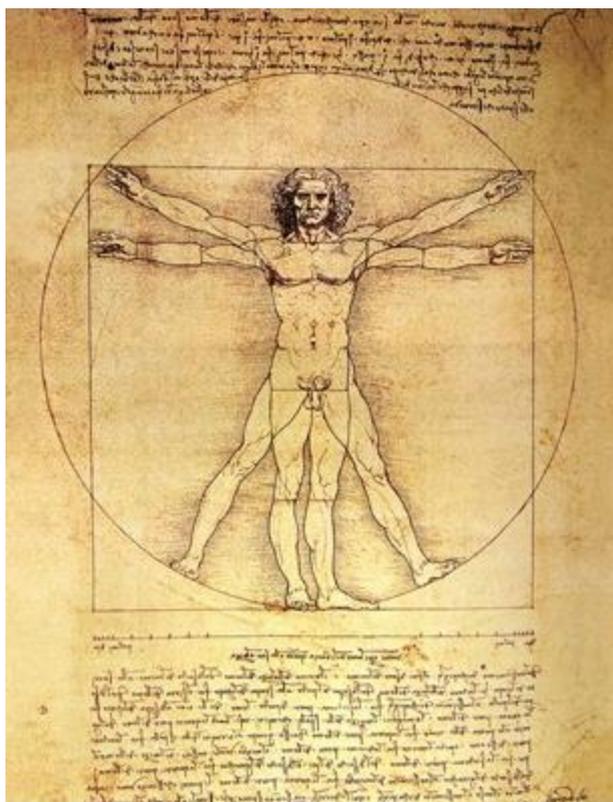
O último capítulo, “De verdade verdadeira, onde e com quem se aprende...”, traz artigos sobre os pensadores da educação e da arte que embasam teoricamente o trabalho de Abramovich. Antônio Cândido, Vilanova Artigas e Paulo Freire são os três autores trazidos por ela. Nessas entrevistas e reportagens, temos a lembrança do início da formação desses grandes autores, e podemos acessar seus caminhos até chegar a atual formação. Vemos que cada um deles, dentro de suas particularidades, tiveram uma formação básica como a de qualquer outro pequeno brasileiro, porém tiveram a ânsia de alterar esse padrão.

E, a respeito da educação crítica visual crítica, trazida por Hernández, temos nesses autores bases para atingir os objetivos propostos pelo espanhol. Cândido lhes fala sobre sua experiência de admiração e respeito por seus mestres, e que em sua atuação reproduz os modelos que teve, e Abramovich ressalta que ele “soube aprender e soube ensinar, soube marcar sua presença na nossa história, soube criar e inovar, soube ser...” Abramovich (1985, p. 115). O grande arquiteto João Vilanova Artigas, fala sobre o aprender. Conta como o espaço para criar e refletir é de suma importância à reforma escolar, e acrescenta: “Melhorar a escola é manter dentro dela um clima de liberdade para a livre pesquisa, para a livre criação, contra tudo o que limita a livre expressão do pensamento, o livre acesso ao conhecimento.” Artigas (in Abramovich. 1985, p. 118). Abramovich também entrevistou Paulo Freire, junto com sua filha Madalena. Freire lembra de sua infância marcada por

dificuldades sociais, sobre sua trajetória escolar, uma das tantas trajetórias difíceis ainda hoje encontradas no Brasil, e sobre a influência de tantos educadores que ele teve o prazer de conhecer. Entre a conversa, a autora sintetizou o pensamento educacional de Freire da seguinte forma:

“Que o trabalho, as propostas, devem é partir da realidade do aluno, e que o caminho de percorrer a simplicidade, o cotidiano, é a melhor forma de descobri-la, sem maiores medos ou entraves... E que presente está, sempre, uma relação de afetividade, de amorosidade, com as pessoas, um respeito ao outro, que implica em defender ardorosamente as diferenças, as identidades próprias... Mas que saber escutar, saber se colocar no lugar do outro, viver o confronto através da paciência, é fazer com que o cognitivo caminhe junto com o afetivo e daí se encontra a resposta para a ação e se começa a chegar próximo duma grande comunhão...”Abramovich (1985, p. 130).

Ao reconhecer as propostas esses autores, podemos estabelecer relação com o que foi construído no presente trabalho, afim de dar meios plausíveis às práticas escolares do ensino da arte. Deve-se valorizar o todo, como uma tríade: Arte, Cultura e Contexto, assim sendo capaz de promover estados autônomos do “ser”, regido por suas emoções no “sentir”, e colocando-se criticamente no “estar”. Eis que, dessa forma, teremos a plena construção dos indivíduos.



VINCI, Leonardo da. Homem Vitruviano. 1490. Lápis e tinta sobre papel, 35 cm x 26 cm

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da arte no Brasil tem um histórico de desvalorização de sua complexidade, no que diz respeito à produção. Por tempos foi colocada como aprendizagem técnica de habilidades físicas pré-estabelecidas. Porém, como vimos nos estudos feitos, a arte é dotada de uma função social fortemente reforçadora. Logo, ao lançarmos mão de produtos artísticos aliados a um modelo de educação que desperte a criatividade em processos de avaliação crítica, atingimos os objetivos colocados ao longo da presente narrativa: transformar o ensino da arte, para que assim possamos repensar o ensino como um todo, de tal maneira que percebamos que “Conhecer não é só saber... É duvidar! Desta relação, que é de vida, é que se vai criando e se habitando esse espaço.” Abramovich (1985, p.64). Assim podemos ensinar a beleza da incerteza, com o surrealismo de Dalí, por exemplo.



DALÍ, Salvador. **Aparição de face e prato de fruta na praia**, 1938. Óleo sobre tela, 1,15 m x 1,44 m.

A interpretação da arte depende da Cultura. O aspecto cultural teria aqui um espaço simbólico onde as suas produções “seriam capazes de organizar (estruturar) a percepção dos indivíduos e de propiciar a comunicação entre eles exatamente

porque seriam internamente estruturadas, apresentariam uma organização ou lógica interna, passível de ser identificada pela investigação científica.” Nogueira (2017, p.30), isto é, na educação artística, ao partir dos contextos dos educandos, teríamos o estabelecimento de importantes estruturas internas para a compreensão do atual modelo social em que essa criança está inserida. Isso acontece graças a formulação de mecanismos simbólicos defendidos por Vigotski, por exemplo.

Os autores escolhidos dialogam sobre o tema e desenvolvem reflexões que possibilitam o prolongamento desse debate, atingindo as tantas áreas da educação, não apenas formal mas também social. Essa união intelectual ocorre graças aos objetivos e caminhos comuns escolhidos pelos autores selecionados, eles pretendem que a formação das crianças possibilite a produção criativa, a formação da identidade, a capacidade de julgamento, o reconhecimento sócio-histórico, habilidades estas capazes de fazer com que os educandos se ancorem em práticas resultantes em um posicionamento crítico desses indivíduos.

“Que o trabalho, as propostas, devem é partir da realidade do aluno, e que o caminho de percorrer a simplicidade, o cotidiano, é a melhor forma de descobri-la, sem maiores medos ou entraves... e que presente está, sempre, uma relação de afetividade, de amorosidade com as pessoas, um respeito ao outro, que implica em defender ardorosamente as diferenças, as identidades próprias... Mais que saber escutar, saber se colocar no lugar, viver o confronto através da paciência, é fazer com que o cognitivo caminhe junto com o afetivo e daí se encontra a resposta para a ação e se começa a chegar próximo duma grande comunhão...”
Abramovich (1985, p. 132-133)

A sensibilidade é colocada aqui como fator pertencente à aprendizagem da arte, devida a coerência presente no processo de sensibilização para esta área. O principal nome ligado à essa colocação é Fayga Ostrower que, durante sua atuação, declarou que ser criativo e “fazer arte” é inerente aos seres humanos, porém “ser artista” aplica-se à poucas pessoas, por isso, no processo de ensino deve-se levar os educandos à sensibilização para a arte, valorizando sua ancestralidade, e não o desmotivando frente à produções inalcançáveis.

A respeito dessa ancestralidade foi mencionada a linguagem artística como percursora dos códigos de comunicação, por estar relacionada à pintura rupestre e sua função interlocutora. Nas palavras de Martins, Picosque e Guerra, “cada linguagem tem seu modo peculiar de criar e produzir formas artísticas, de poetizar o

mundo.” (2010, p. 57). Por tal, defende-se nesse trabalho que o fazer artístico e suas leituras devem ser valorizadas como a linguagem escrita, pela apreensão da capacidade de decifrar códigos e produzir ideias, bem como registrá-las.



KAHLO, Frida. **As duas Fridas**. 1939. Óleo sobre tela, 1,73 m x 1,73 m.

A comunicação deve ser entendida aqui como uma forma de elevar debates, colocar ao público a sua opinião, e não meramente como “fala”. Nesse sentido, trazer as obras de Frida Kahlo, trazemos a tona a ideia de comunicar ao interlocutor, pois suas obras tem um clássico perfil denunciante.

Após as diversas leituras, apresentando as diversas ligações entre a arte e os processos de aquisição de identidade dentro da perspectiva cultural, e interpretações de modelos já consolidados, permito-me dizer que a educação artística tem um sutil viés político-social, que deve ser neutramente utilizado, porém os educadores devem levar os alunos a se posicionar a partir de seu próprio julgamento crítico, mostrar-lhe os contextos e os resultados, assim não formaremos cidadãos vitrola, que apenas cantam alto ao que lhe mandam tocar.

Fazendo a diferença como mediador da aprendizagem, seremos andorinhas e ensinaremos aos nossos alunos a partir de nosso exemplo. Como educador, e como ser humano, seja a andorinha que você quer ouvir cantar na sua janela.



MARTINS, Aldemir. **Pássaro**. 2003. Gravura, 75 cm x 55 cm.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Quem Educa Quem?**. São Paulo: Circulo do Livro, 1985.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para Educar Crianças Feministas: Um manifesto.**/ chimamanda Ngozi Adichie; tradução Denise Bottmann -1ª ed.- São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

Arte e Cultura pelo reencantamento do mundo/ [autores Hamilton Faria, Pedro Garcia, Bené Fontaneles, Dan Baron]. São Paulo: Instituto Pólis, 2009.

Emoções e linguagem na educação e na política/ Humberto Maturana; tradução: José Fernando Campos Fortes- Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

FARTHING, Sthephen. **Tudo sobre arte/** [tradução de Paulo Polzonoff Jr. et al.].— Rio de Janeiro: Sextante, 2011.

FERREIRA, Sueli Camargo. **Ensino das artes: construindo caminhos.** Ed. Papyrus, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à prática educativa.** Ed. Paz e Terra, 2014.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional/** Fernando Hernández; revisão técnica: Jussara Hoffman e Susana Rangel Vieira da Cunha; tradução: Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

Juventude, Violência, Cidadania e Políticas Públicas em Curitiba e Região Metropolitana/ Marcilene Lena Garcia de Souza (Org.). Curitiba: Instituto de Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

MÉREDIEU, Florence de. **O Desenho Infantil.**/ Florence Méredieu; tradução Álvaro Lorencini, Sandra M. Nitrini. -11ª ed.- São Paulo: Cultrix, 2006.

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem-feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento.**/ Edgar Morin; tradução Eloá Jacobina. -8ª ed.- Rio de Janeiro:Bertrand Brasil, 2003.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Bourdieu e a Educação.** -4ª ed.- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico.** Editora Scipione, 1993.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil e arte**: Sentidos e Práticas Possíveis. Unesp, 2007.

OSTROWER, Fayga. **Universos da Arte**. Ed. Campus- 13ª ed. Rio de Janeiro, 1983.

Professores- Educação Profissional I. MATTAR, Sumaya II. ROIPHE, Alberto III. **Seminário Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação**: processos de criação na educação e nas artes (2.:2016: São Paulo).

Teoria e prática do ensino da arte: a língua do mundo —Mirian Celeste Martins, Gisa Picosque, M. Terezinha Telles Guerra.— São Paulo: FTD, 2010.— (Coleção Teoria e Prática).

VYGOTSKY, Lev Semenovitch, 1896-1934. **Psicologia da Arte**/ L.S.Vygotsky; tradução Paulo Bezerra.- São Paulo: Martins Fontes, 1999.