

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

TALITHA PEREZ BIANCHINI

ARTES VISUAIS NO ENSINO MÉDIO:  
CONHECIMENTO, AUTOCONHECIMENTO E SENTIDO.

CURITIBA

2024

TALITHA PEREZ BIANCHINI

ARTES VISUAIS NO ENSINO MÉDIO:  
CONHECIMENTO, AUTOCONHECIMENTO E SENTIDO.

Tese apresentada para defesa no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Tania Stoltz

CURITIBA  
2024

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Bianchini, Talitha Perez.

Artes visuais no ensino médio : conhecimento, autoconhecimento e sentido / Talitha Perez Bianchini – Curitiba, 2024.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Tania Stoltz

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Arte – Estudo e ensino. 3. Artes visuais. 4. Autoconhecimento. 5. Ensino médio. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **TALITHA PEREZ BIANCHINI** intitulada: **ARTES VISUAIS NO ENSINO MÉDIO: CONHECIMENTO, AUTOCONHECIMENTO E SENTIDO**, sob orientação da Profa. Dra. TANIA STOLTZ, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 20 de Março de 2024.

Assinatura Eletrônica  
25/03/2024 19:00:04.0

TANIA STOLTZ  
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica  
24/03/2024 23:45:14.0

DENISE DE CAMARGO  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica  
02/04/2024 15:11:04.0

ROSELY APARECIDA ROMANELLI  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO)

Assinatura Eletrônica  
24/03/2024 11:30:21.0

RAFAEL SCHULTZ MYCZKOWSKI  
Avaliador Externo (INSTITUTO FEDERAL DE EDUC., CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica  
22/03/2024 20:17:35.0

EVERTON RIBEIRO  
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

## **Dedicatória**

Dedico este trabalho aos meus alunos pela oportunidade de diariamente buscar trazer o meu melhor em sala de aula e fora dela, pelas trocas de experiências, aprendizado contínuo e carinho.

## **Agradecimentos**

Este trabalho representa mais do que uma conquista acadêmica; é o resultado de uma jornada rica em aprendizados, desafios e colaborações. Gostaria de expressar minha profunda gratidão a todos que contribuíram para a realização desta tese.

Primeiramente, meus sinceros agradecimentos a minha orientadora Dra. Tania Stoltz, cuja sabedoria, paciência e apoio foram essenciais em cada etapa deste caminho. Agradeço pela generosidade em compartilhar seu conhecimento e por suas valiosas contribuições.

Aos membros da banca examinadora, Dra. Rosely Aparecida Romanelli, Dra. Denise de Camargo, Dr. Everton Ribeiro, Dr. Rafael Schultz Myczkowski, minha gratidão pelas críticas construtivas e pelas sugestões enriquecedoras, que aprimoraram este trabalho.

Sou grata à UFPR, por proporcionar um ambiente acolhedor e estimulante para o desenvolvimento desta pesquisa através de seus professores que fizeram a diferença na minha trajetória. Agradeço especialmente aos meus colegas de turma que tornaram o período de aulas presenciais e viagens semanais mais agradáveis, alegres e menos desgastantes, onde encontrei carinho e força através de seus exemplos como seres humanos a fim de continuar nesta trajetória desafiadora.

Aos meus colegas e amigos, que caminharam ao meu lado durante esta jornada, meu mais profundo agradecimento. Suas palavras de incentivo, os momentos de troca e as discussões calorosas foram fundamentais para manter a motivação e enriquecer minhas reflexões. Em especial, agradeço a Regina Camillo, Jorgete Tomazetti, Fernanda Rubio, Kayla Garmus, Lilian Dourado por suas amizades e apoio incondicional.

A Alice pelo trabalho e dedicação em me auxiliar durante a pesquisa com sua sabedoria e conhecimento e pelas parcerias na escrita em prol de uma educação mais humanizada.

A Ana Maria e Marcio, meus primos do coração, que junto com sua família e minha amada tia avó Ana, me acolheram em sua casa durante a minha escrita, me proporcionando um ambiente com todo conforto e ajuda para que eu pudesse me concentrar na produção do texto.

À minha família, a base de tudo que sou, meu amor e gratidão eternos. Aos meus pais, por me darem a vida e uma educação acadêmica maravilhosa. Especialmente minha mãe, Dora, por me ajudar com o estudo, lendo, corrigindo, dando apoio e corrigindo a ortografia e principalmente por acreditar em mim e me incentivar a seguir meus sonhos.

Agradeço a cada um que durante estes anos de pesquisa passou por minha vida e acrescentou um pouco de carinho e cuidado a mim durante a dedicação para esta tese e que foram capazes de compreender com paciência e me deram força nos momentos mais desafiadores.

Por fim, agradeço de coração a todos os participantes desta pesquisa. Suas histórias e experiências foram parte essencial deste trabalho. E aos meus lindos alunos por sempre compartilharem suas vivências e me ensinarem a ensinar. Estar com vocês, foi e é, um presente inestimável, sem o qual esta tese não teria sido possível.

A cada um de vocês, meu muito obrigada.

Talitha

## Epígrafe

Eu contemplo o mundo  
onde o sol reluz;  
onde as estrelas brilham,  
onde as pedras dormem,  
onde as plantas vivem  
e vivendo crescem;  
onde os bichos sentes  
e sentindo vivem;  
onde já o homem,  
tendo em si a alma,  
abrigou o espírito.

Eu contemplo a alma  
que reside em mim.

O Divino Espírito  
age dentro dela,  
assim como atua  
sobre a luz do sol.

Ele paira fora na amplidão do espaço  
e nas profundezas da alma também.

A ti eu suplico,  
ó Divino Espírito,  
que bênçãos e forças  
para o aprender,  
para o trabalhar,  
cresçam dentro de mim.

Rudolf Steiner.

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo geral compreender o ensino das Artes Visuais no Ensino Médio como proposta de desenvolvimento do conhecimento e do autoconhecimento para a produção de sentido. Como objetivos específicos, propõem: realizar uma revisão integrativa sobre as diferentes propostas de ensino da Arte no ensino médio, focadas nas Artes Visuais; conhecer as significações de conhecimento, autoconhecimento e sentido no ensino das Artes Visuais de professores de artes do Ensino Médio e descrever o processo de desenvolvimento de uma professora de Artes no Ensino Médio a partir de narrativa autoetnográfica. Visto que a disciplina de Artes tende a não ganhar destaque em meio ao currículo escolar atual, pretende-se navegar por linhas filosófico-pedagógicas de caráter integrativo, a partir de Rudolf Steiner e Charles Sanders Peirce, perspectivas que visam, de maneira diferenciada, o reconhecimento do indivíduo como Ser e de seu Eu como elemento que o transcende. Pretende-se, desse modo, fornecer subsídios para o aprimoramento contínuo das propostas de ensino da Arte voltadas à emancipação do indivíduo em meio à sociedade e ao desenvolvimento integral do ser humano sensível e individualíssimo em seu processo de evolução dos indivíduos e conhecimento. Steiner e Peirce pautam-se em filosofias que consideram a reflexão sobre o pensamento – atento e aberto à possibilidade de erros – como fomento para a ciência. Através de aspectos dinâmicos propõem a experimentação dos fenômenos – sejam estes uni ou multidimensionais – como método de compreensão, sentido e de singularidade dos indivíduos. A partir da revisão integrativa, foi possível perceber que a disciplina de Artes não é integrada a outras disciplinas e sim é tida como uma proposta complementar ao currículo. As significações dos professores conduzem ao entendimento de que a Arte tem contribuído para a produção de sentido em suas vidas e de seus estudantes por meio de sua potência como expressão criativa, capacidade interpretativa e contextualização. A descrição autoetnográfica levou à percepção de como a Arte foi fundamental para a produção de sentido na existência, exatamente pela confrontação com as possibilidades do conhecimento artístico e o autoconhecimento nesse processo. Defende-se a tese de que o ensino das Artes Visuais pode contribuir para a criação de sentido na existência a partir do trabalho articulado entre conhecimento e autoconhecimento por meio da Arte.

Palavras-chave: Ensino da Arte. Steiner. Peirce. Autoconhecimento. Desenvolvimento. Produção de Sentido.

## ABSTRACT

This study has the general objective of understanding the teaching of Visual Arts in High School as a proposal for developing knowledge and self-knowledge for the production of meaning. As specific objectives, they propose: carrying out an integrative review of the different proposals for teaching Art in secondary education, focused on Visual Arts; to know the meanings of knowledge, self-knowledge and meaning in the teaching of Visual Arts by high school art teachers and to describe the development process of a high school arts teacher based on an autoethnographic narrative. Since the Arts discipline tends not to gain prominence in the current school curriculum, the aim is to navigate through philosophical-pedagogical lines of an integrative nature, based on Rudolf Steiner and Charles Sanders Peirce, perspectives that aim, in a different way, at the recognition of the individual as a Being and of his Self as an element that transcends him. The aim is, therefore, to provide subsidies for the continuous improvement of Art teaching proposals aimed at the emancipation of the individual within society and the integral development of sensitive and highly individual human beings in their process of evolution and knowledge. Steiner and Peirce are guided by philosophies that consider reflection on thought – attentive and open to the possibility of errors – as a catalyst for science. Through dynamic aspects, they propose the experimentation of phenomena – whether unidimensional or multidimensional – as a method of understanding, meaning and uniqueness of individuals. From the integrative review, it was possible to realize that the Arts subject is not integrated with other subjects but is seen as a complementary proposal to the curriculum. The teachers' meanings lead to the understanding that Art has contributed to the production of meaning in their lives and that of their students through its power as creative expression, interpretative capacity and contextualization. The autoethnographic description led to the perception of how Art was fundamental for the production of meaning in existence, precisely through the confrontation with the possibilities of artistic knowledge and self-knowledge in this process. The thesis is defended that the teaching of Visual Arts can contribute to the creation of meaning in existence based on the work articulated between knowledge and self-knowledge through Art.

Keywords: Art Teaching. Steiner. Peirce. Self knowledge. Development. Production of Meaning.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Escultura em argila da figura humana.....	98
Figura 2 - Escultura em argila de animal.....	98
Figura 3 - Trabalho sobre equilíbrio e harmonia.....	100
Figura 4 - Trabalho sobre enquadramento de imagens.....	100
Figura 5 - Trabalho sobre relação Figura x Fundo.....	100
Figura 6 - Trabalho sobre relação Figura x Fundo.....	100
Figura 7 - Trabalho sobre contraste de tamanho.....	101
Figura 8 - Trabalho sobre escala de cinzas.....	101
Figura 9 - Trabalho de captação de texturas.....	102
Figura 10 - Trabalho sobre representação de textura.....	102
Figura 11 - Trabalho sobre desconstrução da imagem.....	102
Figura 12 - Pintura da desconstrução.....	103
Figura 13 - Trabalho sobre desconstrução da imagem.....	103
Figura 14 - Pintura da desconstrução.....	104
Figura 15 - Escultura em argila feita por aluno.....	105
Figura 16 - Escultura em argila feita por aluno.....	106
Figura 17 - Escultura em argila feita por aluno.....	106
Figura 18 - Escultura em argila feita por aluno.....	107
Figura 19 - Escultura em argila feita por aluno.....	107
Figura 20 - Escultura em argila feita por aluno.....	107
Figura 21 - Escultura em argila feita por aluno.....	108
Figura 22 - Escultura em argila feita por aluno.....	108
Figura 23 Escultura em argila feita por aluno.....	108
Figura 24 - Escultura em argila feita por aluno.....	109
Figura 25 - Escultura em argila feita por aluno.....	109
Figura 26 - Escultura em argila feita por aluno.....	109
Figura 27 - Escultura em argila feita por aluno.....	110
Figura 28 - Escultura em argila feita por aluno.....	110
Figura 29 - Escultura em argila feita por aluno.....	111
Figura 30 - Escultura em argila feita por aluno.....	111
Figura 31 - Escultura em argila feita por aluno.....	111
Figura 32 - Escultura em argila feita por aluno.....	112
Figura 33 - Pintura em tela para montagem coletiva.....	113
Figura 34 - Montagem de tela coletiva.....	113
Figura 35 - Preparação para telas coletivas.....	113
Figura 36 - Montagem de tela coletiva.....	113
Figura 37 - Pinturas em tela individual em escala de cinza.....	114
Figura 38 - Pinturas em tela individual em escala de cinza.....	114
Figura 39 - Técnica do quadricula (desenho feito por aluno).....	115
Figura 40 - Técnica do quadricula (desenho feito por aluno).....	115
Figura 41 - Técnica do quadricula (desenho feito por aluno).....	116
Figura 42 - Técnica do quadricula (desenho feito por aluno).....	116
Figura 43 - Realismo, Fauvismo, Expressionismo e Cubismo.....	116

Figura 44 - Realismo, Fauvismo, Expressionismo e Cubismo.....	117
Figura 45 - Realismo, Fauvismo, Expressionismo e Cubismo.....	117
Figura 46 - Realismo, Fauvismo, Expressionismo e Cubismo.....	117
Figura 47 - Sapatinho feito na aula de tricô. ....	118
Figura 48 - Aula de tricô. ....	119
Figura 49 - Aula de tricô. ....	119
Figura 50 - Aula de tricô. ....	119
Figura 51 - Sapatinhos produzidos na aula de tricô para doação. ....	120
Figura 52 - Sapatinho produzido na aula de tricô. ....	120
Figura 53 - Exercício de observação (desenhando com o lado direito do cérebro).....	120
Figura 54 - Exercício de observação (desenhando com o lado direito do cérebro).....	121
Figura 55 - Exercício de observação (desenhando com o lado direito do cérebro).....	121
Figura 56 - Trechos do “Trabalho da Família”. ....	122
Figura 57 - Trechos do “Trabalho da Família”. ....	123

## SUMÁRIO

<i>RESUMO</i> .....	10
<i>ABSTRACT</i> .....	11
<i>LISTA DE FIGURAS</i> .....	12
<i>SUMÁRIO</i> .....	14
<i>INTRODUÇÃO</i> .....	16
<i>1 ARTE E EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES</i> .....	4
<i>2 CONHECIMENTO, AUTOCONHECIMENTO E SENTIDO</i> .....	11
<i>3 REVISÃO INTEGRATIVA: O ENSINO DAS ARTES VISUAIS NO ENSINO MÉDIO</i> .....	24
3.1 A Revisão Integrativa .....	25
3.2 Descritores .....	27
3.3 Plataformas .....	29
3.4 Critérios de Inclusão .....	29
3.5 Critérios de Exclusão .....	30
3.6 Resultados e Discussão .....	36
3.6.1 Grupo Estética, Sensibilidade e Significações .....	36
3.6.2 Grupo Desenho, figura humana, leitura de imagens .....	40
3.6.3 Grupo Interação entre pares e comunidade .....	44
3.6.4 Grupo Prazer e Bem-estar .....	46
3.7 Conclusão .....	48
<i>4 MÉTODO</i> .....	50
4.1 Contexto do estudo .....	53
4.2 Participantes .....	54
4.3 Procedimentos e Instrumentos de Coleta de Dados .....	55
4.4 Procedimento de análise de dados .....	56
4.5 Características da autoetnografia .....	57
4.6 Contexto do Estudo Autoetnográfico .....	60
4.7 Participante da Autoetnografia .....	61
4.8 Instrumentos usados para a autoetnografia .....	62
4.9 Procedimentos de Análise de Dados .....	63
<i>5 ENSAIOS COLABORATIVOS: DO CONHECIMENTO À PRODUÇÃO DE SENTIDO</i> .....	65
5.1 Conhecimento e autoconhecimento no ensino das Artes Visuais .....	66
5.2 Artes Visuais como impulsionadora da produção de sentido .....	69

5.3	Aspectos relevantes no ensino das artes visuais no ensino médio .....	73
5.4	Considerações sobre o ensino de Artes Visuais.....	76
6	<i>A ARTE COMO MEMÓRIA VIVA PARA A PRODUÇÃO DE SENTIDO.</i> .....	79
6.1	Memórias, família e educação .....	79
6.2	O Eu em Construção .....	91
6.3	O hibridismo das percepções na arte para uma nova proposta.....	96
7	<i>CONCLUSÃO</i> .....	125
8	<i>REFERÊNCIAS</i> .....	134

## INTRODUÇÃO

A escolha pela temática do ensino da arte<sup>1</sup> encontra suas raízes em minhas mais tenras lembranças. Desde os desenhos feitos por meu pai e minha avó, as músicas dos discos de minha mãe nas manhãs de finais de semana, até o primeiro contato com a educação pela Arte<sup>2</sup> aos três anos, no jardim de infância da Tia Leonor e do Tio Klaus, e posteriormente no Ensino Fundamental, na Escola Waldorf Rudolf Steiner de São Paulo, que na época chamava-se apenas Escola Rudolf Steiner.

Na Educação Infantil iniciei minha jornada em um ambiente de muita criatividade, imaginação e uma visão diferenciada de mundo. No jardim da Tia Leonor e do Tio Klaus as brincadeiras e atividades eram simples, nas quais uma gangorra era apenas uma tábua de madeira apoiada nas pernas do Tio Klaus; as bonecas não tinham rosto e poderiam ter a feição que desejassemos, as casinhas eram panos pendurados em estruturas de madeira. Na vendinha, sementes secas tornavam-se mercadoria e ao mesmo tempo moeda de troca, histórias e contos eram desenhados com lápis de cera de abelha, o qual o cheiro lembro até hoje com saudades.

No Ensino Fundamental, na Escola Rudolf Steiner de São Paulo, a ludicidade, a construção coletiva, as descobertas e a imaginação criativa continuaram presentes. A lembrança do primeiro dia de aula, ao adentrar a sala de aula junto aos meus novos colegas e professora, gravou que nada mais importava além do lindo desenho que estava na lousa – a imagem de um castelo de onde podia se ver ao longe um vasto e longo caminho dividido por oito portões dourados. No canto da figura, observando a vista magistral, estava alguém que nos acompanharia durante todo o trajeto pelos primeiros oito anos do Ensino Fundamental: o desenho de um menino trajado em laranja, chamado Pedro. É viva a memória de que eu não conseguia olhar para outra coisa que não fosse aquela paisagem.

A história começara. Dona Celina, minha nova professora, nos contou que Pedro era o morador daquele castelo e que assim como eu, admirava aquela paisagem e ficava intrigado com o que ela representava e o que poderia ser

---

<sup>1</sup> Quando aqui nesta pesquisa nos referimos ao ensino da arte, arte ou ao ensino das artes (com “A” minúsculo) estaremos nos referindo a arte enquanto disciplina, que consiste em tratar dos meios pelos quais esta será passada através de uma via educacional. Fonte: as autoras.

<sup>2</sup> Já quando nos referimos a Arte (com “A” maiúsculo e no singular) nos referimos a Arte como campo de conhecimento e de ciência.

descoberto através dela. Um dia, Pedro se despediu de seus pais e partiu para o encontro do grande portão dourado para descobrir o que estaria por vir ao passar por cada um dos oito portões. E foi assim que Pedro, meus colegas e eu iniciamos nossa longa caminhada.

Durante os anos seguintes, Pedro nos acompanhou com frequência todas as semanas, ajudando a mim e aos meus colegas a conhecer o Rei Reto (letra “I” por sua estrutura gráfica reta, vertical), a Bruxa Mixira (dona da letra “X”), o Paiol das Dezenas (dezenas matemáticas), Clarissa, a amiga especial de Pedro (tínhamos uma colega com paralisia cerebral na turma), dentre muitos outros personagens e lugares desta jornada. Através dos desenhos e pinturas, trabalhos manuais e brinquedos, folhas e árvores, cores e sons que Pedro encontrava, essas eram as nossas descobertas também.

Ao longo dos anos, a química, a biologia, a matemática, a física e a arte eram fragmentos do saber que, por meio da nossa imaginação e vivências, tomavam forma e tornavam-se algo concreto em nosso dia a dia. Através do fazer e do criar, nossas experiências eram arraigadas e nos permitiam uma apreensão significativa.

No ensino médio pude conhecer outro lado da arte, mais fundamentado do que havia experimentado até o momento. Eu elaborava meus trabalhos com entusiasmo e vivacidade, sentia como se uma nova janela se abrisse à minha frente. Nesse momento, toda a oportunidade para o fazer artístico me deixava mais apaixonada e fascinada pelas linguagens das artes e o que elas me possibilitavam. Pude sentir que o teatro, a música, a escultura em argila e pedra, o desenho e a pintura concreta e abstrata forneciam cada vez mais bagagem para minha vida, para o mundo e para a minha profissão.

A lembrança clara que tenho em minha memória é de como era incrível a integração entre todos os meus amigos durante as aulas de artes pois, mesmo convivendo todos os dias durante tantos anos, nesses momentos era possível ver o sorriso e a alegria no rosto de todos. Era quando eu me realizava. Com o contato com as pessoas que amava e a minha paixão pela Arte, guardei lembranças alegres daqueles dias em minha memória.

Minhas experiências me fizeram questionar o papel da Arte em minha formação e minha vida. Atualmente, como professora de artes no Ensino Médio técnico, sou bombardeada com relatos e experiências de alunos que se encontram distantes da compreensão e do significado gerados pelas artes. Os relatos dos

estudantes, em sua maioria, esboçam vivências de visão estereotipada, que os distanciam de suas potencialidades enquanto seres humanos complexos e diversos. Essas vivências conduzem à reflexão sobre a realidade atual do ensino de artes no âmbito local da pesquisa. As atividades, comumente propostas nessa disciplina ao longo do ensino regular, revelam fazeres automatizados e sem fundamentação, muitas vezes restringindo o fazer artístico ao mero emprego de técnicas para execução de um projeto descontextualizado. Não há qualquer relação com as possibilidades que as linguagens artísticas oportunizam no desenvolvimento do indivíduo como um todo, um desenvolvimento humano integral.

Meu interesse pessoal na temática é reforçado pela análise do cenário atual do ensino de artes – e da educação como um todo – no contexto do desenvolvimento socioeconômico, político e cultural da atualidade. A humanidade vem experimentando transformações em um ritmo cada vez maior. Mudanças nas estruturas econômicas, políticas, culturais, sociais e tecnológicas afetam os indivíduos e imprimem desafios.

Para Bauman (2003) a modernidade vem constituindo uma sociedade líquida, na qual as estruturas não duram por muito tempo e são incapazes de se solidificar. Nesse campo de incertezas, o indivíduo encontra-se à mercê de conteúdos prontos e massificados, que pouco contribuem para seu desenvolvimento pleno. Assim, a educação acaba tendo mais um papel de formatação – ou (de)formação – do que de emancipação.

A formação dos Estados, sua gênese e estrutura do campo burocrático produz e impõe seus conteúdos e categorias de pensamento, principalmente através da escola, que institucionaliza seus jovens, pervertendo-os e esvaziando-os de sentido (BORDIEU, 1999). A escola, por sua vez, também acaba por influenciar a produção de conhecimento e a constituição dos sistemas simbólicos existentes:

Assim, por exemplo, se a menor tentativa de modificar os programas escolares e sobretudo os horários atribuídos às diversas disciplinas encontra resistências enormes quase sempre e em toda parte, não é apenas porque interesses corporativos muito poderosos (especialmente os dos professores envolvidos) estão ligados à ordem escolar estabelecida, é também porque as coisas da cultura, particularmente as divisões e hierarquias sociais e elas associadas, são constituídas como natureza pela ação do Estado que, instituindo-as ao mesmo tempo nas coisas e nos espíritos, confere todas as aparências do natural a um arbitrário cultural. (BOURDIEU, 1999, p. 94).

Em um processo contínuo de dominação e poder, os Estados concentram a força do capital, seja este econômico, cultural ou mesmo simbólico. Porém, dentro desse processo, a escola e a educação entram como elemento notório de reprodução

deste conteúdo. Essa instituição, portanto, detém grande parte da formação das estruturas mentais e das formas de pensar, do pensamento culto, e que gera uma identidade nacional. Para Bourdieu (1996), é sobretudo por meio da escola que se exerce a ação unificadora do Estado na questão da cultura.

Tal é a realidade que se observa na escola contemporânea brasileira. Em grande parte das escolas, o ensino da arte não tem colaborado ao desenvolvimento do potencial pleno de cada estudante, compreendido enquanto um ser que sente, pensa e age, de modo complexo e integral. A situação atual do ensino reflete o baixo interesse no desenvolvimento de reflexões teóricas e práticas a esse respeito, demonstrado pelo baixo índice de estudos e pesquisas nacionais na área<sup>3</sup>, que poderiam promover um repensar crítico para a transformação dessas práticas. Desse modo, impõe-se a necessidade de desenvolver estudos que proponham uma reflexão crítica com vistas à promoção de práticas que considerem a relevância do ensino da arte como promotor de conhecimento e do autoconhecimento, em uma perspectiva de promoção de sentido.

Em enfrentamento à fragmentação dos processos educativos, já na década de 1990, o pensador Jesús Martín-Barbero, em entrevista concedida a Paulino e Baccega (1999) incita um novo campo teórico, próprio da comunicação e da educação, ainda por ser construído:

Somos nós, os do campo da comunicação, os mais interessados, por paradoxal que seja. [...]. É um campo novo, porque é um campo que apresenta um horizonte fundamental, são os novos modos de produção do conhecimento. (Paulino; Baccega, 1999, p. 77).

Essa perspectiva conduz à criação de uma nova escola, com professores que tenham uma função atrativa, intelectual e criativa, capazes de auxiliar os estudantes na formulação de problemas, na sistematização de experiências e na recordação das memórias, passadas de geração para geração, trabalhando sobre um mesmo tema. A função do professor, nessa nova acepção, é diferenciada:

Vejo nessa nova escola o professor muito mais como um formador do que como um informador, porque a informação vai poder ser dada pelos meios de comunicação. A organização do conhecimento também. Enquanto a escola não aprender as novas linguagens, não vai poder contribuir com nada, nada daquilo de que, verdadeiramente, necessitam nossos países, não apenas as nossas crianças. Porque, queiram ou não, a escola está formando os cidadãos, não de amanhã, de hoje. Está formando crianças frustradas,

---

<sup>3</sup> Essa questão será detalhada no tópico 2.1.

agressivas e não crianças criativas, vivas... Só assim é que começaria a mudar a nossa sociedade, não amanhã, hoje! (PAULINO; BACCEGA, 1999, p. 78).

Na esperança de dar voz a esses pensamentos, a fim de propor mudanças na sociedade e conseqüentemente na vida, é importante refletir e ressignificar como atuar numa sociedade que exige indivíduos sensíveis a novas linguagens e com maior consciência coletiva. Nesse contexto, consideramos o potencial da Arte enquanto meio de comunicação e expressão, linguagem unificadora e sígnica.

Desse modo, frente à necessidade de romper com uma visão fragmentada e doutrinante e voltar-se a uma expansão cultural, uma aprendizagem integral e um desenvolvimento elucidativo, o problema da presente pesquisa é: *como o ensino das Artes Visuais no Ensino Médio na atualidade pode ser pensado como proposta de desenvolvimento de conhecimento e de autoconhecimento para a produção de sentido?*

Encontramos a relevância social da tese à medida que a sociedade contemporânea enfrenta desafios como alienação, superficialidade nas relações interpessoais e falta de incentivo à criatividade, como veremos a frente nesta pesquisa no capítulo da Revisão Integrativa. A educação, num contexto geral, desempenha um papel fundamental na formação de indivíduos críticos, reflexivos e capazes de atribuir significado às suas experiências. Segundo Veiga e Stoltz (2014), a educação tem contribuído muito pouco ao desenvolvimento de um olhar significativo para o outro e para si mesmo. Entrega-se a possibilidade de desenvolvimento a uma razão instrumental, banalizam-se as relações, substitui-se o que é fundamental pelo ilusório e mergulha-se no labirinto sem sentido da própria existência.

Em relação à justificativa acadêmica da presente tese, que se sustenta na revisão integrativa apresentada no capítulo 3, observa-se uma lacuna nos estudos sobre o ensino da arte e sua função de desenvolvimento humano e cognitivo em prol da construção de um conhecimento abrangente, uma auto percepção de si e do mundo, assim como o potencial que a Arte exerce no campo afetivo, espiritual e humano do homem.

As Artes Visuais<sup>4</sup> contribuem gerando espaço para expressão, representação, técnicas, materiais, processos criativos, reflexão crítica da realidade, seja esta individual ou coletiva. Como disciplina do ensino médio vislumbramos a oportunidade de desenvolver nos estudantes algumas habilidades artísticas pautadas na observação, percepção, leitura, apreciação estética, sensibilidade e noções culturais. O que pode contribuir para uma formação mais completa e humanizada.

Dessa maneira, a essência das Artes é a mesma da Ciência: a expressão da ideia, como afirma Steiner (1988) (...). O que as Artes e a Ciência nos oferecem nós aceitamos por meio do ato do pensamento e não somente pelas referências sensoriais da realidade (BERGONSI; STOLTZ, 2014, p. 139).

A partir destas possibilidades de vivências e reflexões, os estudantes são levados a questionar certos conceitos pré-estabelecidos e a buscar soluções inovadoras para os desafios que os impelem. A relação entre teoria e prática se faz presente e incentiva o aluno a se expressar em seus contextos mais íntimos.

Através de uma contextualização histórica, os estudantes se localizam perante seu papel frente a história, sociedade e cultura que os cerca, gerando não só conhecimento, mas também um local de fala, uma contribuição latente ao autoconhecimento. Este espaço estabelece um ponto fundamental de diálogo, empatia e respeito a diversidade. Amplia e constrói pontes de significados individuais e coletivos para a formação de cidadãos mais conscientes e participativos.

O estudo das Artes Visuais como ciência contribui amplamente na investigação dos processos comunicativos abrangentes. Por sua peculiaridade imagética transcende as barreiras culturais e expande os processos de resignificação das fronteiras das pesquisas científicas e da área da comunicação e linguagens.

Nesse sentido, propomos como objetivo geral: compreender o ensino das Artes Visuais no Ensino Médio como proposta de desenvolvimento do conhecimento

---

<sup>4</sup> Quando neste trabalho nos referirmos às Arte Visuais (ambas as primeiras letras em maiúsculo), estaremos dando ênfase ao campo de estudo que lida com o conjunto de manifestações artísticas e linguagens pertencentes a esta determinada área: pintura, escultura, desenho, arquitetura, artesanato, fotografia, cinema, design, arte urbana, entre outros. A essência das Artes Visuais são tidas como imagens, meio de linguagem e comunicação humana, apesar de na atualidade também abarcam arte sonora, performances, instalações, arte sensorial, onde vemos outros elementos além da imagem. Mas que em suma, nos auxiliam da criação de imagens imagéticas mentalmente construídas no processo cognitivo de cada indivíduo.

e do autoconhecimento para a produção de sentido. E, como objetivos específicos: problematizar o conhecimento, o autoconhecimento e a produção de sentido nas perspectivas de Rudolf Steiner e Charles Sanders Peirce; realizar uma revisão integrativa sobre as diferentes propostas de ensino da Arte no Ensino Médio, focadas nas Artes Visuais; conhecer as significações de conhecimento, autoconhecimento e sentido no ensino das Artes Visuais de professores do Ensino Médio em Institutos Federais do Sul do Brasil e descrever o processo de desenvolvimento de uma professora de Artes no Ensino Médio a partir de narrativa autoetnográfica.

Neste trabalho defende-se a tese de que o ensino das Artes Visuais pode contribuir para a criação de sentido na existência a partir do trabalho articulado entre conhecimento e autoconhecimento por meio da Arte.

Esta pesquisa reside em uma produção de conteúdo interdisciplinar e pode trazer insights sobre a natureza humana, a cultura e a sociedade. Especificamente no campo educacional, tal demanda de pesquisa pode fornecer subsídios para a elaboração de estratégias educacionais mais eficazes, melhorando a qualidade do ensino e aprendizagem. Seus resultados podem também contribuir embasando práticas pedagógicas através da promoção de uma educação mais integral, mais abrangente, humanizada e inclusiva, demandas que fazem parte de um momento contemporâneo.

A tese está estruturada da seguinte maneira: levantaremos, em um primeiro momento, as definições de conhecimento, autoconhecimento e produção de sentido para os filósofos selecionados (Steiner e Peirce), a fim de estabelecermos uma linha mestra sobre o que gostaríamos de abordar quanto ao ensino. Este momento servirá tanto para uma breve revisão literária dos conteúdos filosóficos elaborado por ambos pensadores, como também pode ser visto como um referencial para o entendimento do processo crescente e a abrangência que envolve a cognição humana.

Num segundo momento, visitaremos os aspectos metodológicos que tangem a tese, a fim de delinear os caminhos científicos escolhidos e que contribuem não só para o método em si, mas também para a base filosófica do conhecimento sobre a desenvolvimento da construção do conhecimento em toda a estrutura.

A seguir nos encontramos com o que vem sendo pesquisado na área da educação em Artes Visuais para estudantes do Ensino Médio em uma breve Revisão Integrativa junto a bases de dados científicas.

Caminharemos também através de uma pequena coleta de dados junto a pares (docentes da disciplina de Artes com formação em Artes Visuais e que ministram aulas para alunos do Ensino Médio técnico tecnológico em Instituto Federal do Sul do Brasil), a fim de levantar elementos relacionados ao Ensino das Artes Visuais enquanto fonte de conhecimento, autoconhecimento e produção de sentido, tanto em suas vidas pessoais, quanto como docentes.

Na sequência, apresentamos, por meio de uma descrição autoetnográfica, o processo de desenvolvimento de uma professora de Artes no Ensino Médio, que toma as referências de Steiner e Peirce como norteadores de sua prática.

Por fim, a conclusão retoma os objetivos do estudo e apresenta o fechamento da tese, apontando para suas limitações e abertura para trabalhos futuros.

## 1 ARTE E EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES

A prática da arte ocupa uma posição especial em nossa existência. Na era da técnica, a vida está cheia de ações físicas que são executadas mais ou menos automaticamente: ascender a luz, ligar o aquecimento, ligar a máquina de lavar louça, andar de metrô, etc.[...] Quem está ocupado com algum exercício artístico encontra-se numa situação totalmente diferente. Neste caso, não há atividades baseadas na rotina. Aprender a dirigir um automóvel pode ser bem empolgante, mas não se compara com as experiências interiores tão diversas e profundas que se tem com a participação puramente corpórea de modelar uma escultura, estudar uma peça musical num instrumento ou interpretar um papel numa peça teatral. Nossa existência tornou-se muito pobre em atividades físicas nas quais a pessoa se envolva de corpo e alma (CARLGREN; KLINGBORG, 2006, p. 48).

A presente tese parte de uma problemática inquietante no século XXI. A submissão, cada vez mais presente, a automatismos e a comportamentos reativos na existência cotidiana. Por vezes, o desenvolvimento da tecnologia e do conhecimento, ao invés de nos aproximar de nós mesmos, nos distanciam sem ao menos tomarmos conhecimento. Diante dessa problemática, defende-se, nesta tese, as Artes Visuais no Ensino Médio como uma possibilidade de desenvolvimento do conhecimento e do autoconhecimento para a produção de sentido na vida humana.

Carlgren e Klingborg (2006, p. 48) observam que a “arte é criação, tanto no mundo das coisas, quanto no reino das almas”. E é assim que queremos que a arte seja entendida, compreendida e elaborada nesta tese. A arte precisa ser entendida perante suas diferentes vertentes e possibilidades, em todos os âmbitos, aspectos e significados possíveis que pode abarcar, de “efeito profundo e durável” (Cargren; Klingborg, 2006, p.49).

A Arte vem, no decorrer da história, deflagrando momentos e situações pertencentes a diferentes contextos: históricos, sociais, econômicos, políticos, culturais, geográficos. Condições em que o ser humano se encontra e participa como elemento chave. Fischer (1983, p. 11) esboça a ideia de que o equilíbrio entre o homem e o mundo advém de ideias sugeridas e que a Arte, em meio a estes cenários, não só se faz necessária como continuará sempre a ser necessária, considerando a busca pela plenitude humana.

É claro que o homem quer ser mais do que apenas ele mesmo. Quer ser um homem *total*. Não lhe basta ser um indivíduo separado; além da parcialidade da sua vida individual, anseia uma “plenitude” que sente e tenta alcançar, uma plenitude de vida que lhe é fraudada pela individualidade e todas as suas

limitações; uma plenitude na direção da qual se orienta quando busca um mundo mais compreensível e mais justo, um mundo que *tenha significação* (FISCHER, 1983, p. 12).

[...] a cognição é uma atividade do espírito humano e que, neste sentido, a ideia é conteúdo da Ciência e esta também é produto da atividade do espírito humano. A cognição, então, é uma produção ativa do homem tal qual a produção artística. Assim, Steiner (2004b) afirma que: Tanto a atividade cognitiva quanto a artística se baseiam no fato de o homem se elevar da realidade enquanto produto à realidade enquanto produtora; ascender do elemento criado ao processo criador, da casualidade à necessidade (p. 111) (BERGONSI; STOLTZ, 2014, p. 146).

A arte-educação, por sua vez, transborda em termos de necessidade de compreensão e aceitação dentro de um processo de conhecimento humano. Ela emancipa não somente em relação a aspectos correlatos ao conhecimento histórico, social, cultural, geográfico, político, econômico, mas também conduz o perceber e o conhecer do ser humano para dentro de sua própria dimensão pessoal.

Segundo a análise feita por Romanelli (2014, p. 89), podemos encontrar em Schiller, que a arte pode ter a capacidade de despertar e reproduzir detalhes observados para que a mente os possa entender com maior clareza. A vivência do estado estético, através da elaboração de conteúdos através da arte, aguça a sensibilidade, explora a observação científica e desperta o sentimento de beleza.

A arte-educação, como proposta pedagógica, elucida através de seu fazer, seu aplicar, seu observar, seu compreender o mundo, os sentimentos e o pensar. Estende o laço entre cultura e tempo, transmutando a psique. Esta capacidade transacional que a Arte exerce pode ser elucidada por autores que trabalham sobre temáticas voltadas à educação, linguagem e arte. Por sua vez, Bach e Stoltz (2014) descrevem este enlace de conhecimentos a fim de reunir processos que concernem essas três áreas do saber. Para Bach e Stoltz (2014, p.114), a imagem é o menor componente com significado em âmbito artístico. No mesmo estudo, os autores corroboram e engrandecem a pesquisa ao citarem Vygotsky, onde este afirma que “Sem imagem não existe arte, particularmente poesia”.

O elo na relação da palavra com as obras de arte parte da distinção entre três elementos básicos na palavra. Primeiro, a manifestação física audível, ou seja, sua forma sonora externa. Segundo, a forma interna da palavra, que é a imagem; e terceiro, o aspecto semântico, o seu significado. Estes três elementos, que caracterizam a palavra, também se encontram na obra de arte, [...] (BACH; STOLTZ, 2014, p. 114).

Ainda em seu estudo, Bach e Stoltz (2014, p. 116) observam que o conceito criado pelo elemento artístico, além de ter a imagem como sua essência, tem na palavra seu meio de transmitir essas imagens nos intercâmbios humanos. É por meio desse instrumento que se transforma parte do pensamento humano em elemento artístico-imagético. A Arte, portanto, provedora de imagens, veiculadora de dados sutis e latentes, é fornecedora de conteúdos a serem cada vez mais e por diversas vezes explorados. Contudo, em suas diversas formas de linguagem, faz parte dos processos da humanidade no decorrer dos tempos. E a cada era, momento, local, contexto, relaciona-se com os marcos sociais de um povo e esboça temas complexos relacionados à evolução humana.

O ensino da arte, por sua vez, coloca em âmbito educacional os enredos desses processos históricos que nos permitem esmiuçar os mais delicados campos da existência humana. Os enredos falam de nós e nos trazem possibilidades de caminhar, dentro de nossa própria história de vida. Mesmo assim, em ambiente educacional, a arte é vista tão somente como elemento de transição curricular. A arte ilustra, como disciplina, um percurso histórico inconstante, muitas vezes mal compreendido e que patina até hoje em meio às disciplinas tradicionais, na maioria das escolas ao redor do mundo.

Neste momento histórico, ainda vemos uma carência da arte no ensino como observado nesta pesquisa, mais precisamente no capítulo 3 e observamos a necessidade de nos debruçarmos sobre teorias e pensadores, que mesmo não sendo contemporâneos, podem conjuntamente e singularmente trazer visões sobre os processos educacionais e, possivelmente, contribuir para um salto emancipador deste campo.

Partindo de questionamentos, reflexões e anseio pessoais, o ensino da Arte e uma educação geradora de sentido são temas pertinentes e intimamente relacionados. Em diversas linhas de pensamento e contextos pedagógicos vemos a necessidade de inserção da arte como ferramenta e disciplina para a construção de uma educação consciente, abrangente e formadora.

Em suas várias linguagens, as Artes podem colaborar na articulação entre áreas de estudo, apresentando uma proposta educacional integralizadora, que une áreas de disciplinas díspares. As Artes buscam não só um alinhamento de assuntos e temáticas entre diversas matrizes curriculares, mas também uma integralidade

humana, sem desconectar o educando de aspectos que permeiam e importam à sua realidade.

Em diversas linhas de pensamento e contextos pedagógicos vemos a necessidade de inserção da arte como ferramenta e disciplina para a construção de uma educação consciente, abrangente e formadora. A expressão de conteúdos por meio de imagens pode contribuir à criação de um continente para os elementos do inconsciente que se acham constelados na dinâmica atual da psique dos indivíduos, contribuindo para que nos alicercemos como sujeitos (ORMEZZANO, 2009).

Como fonte de inspiração para a inserção da arte para a educação consciente, temos as propostas de Steiner e de Peirce, que nos convocam a repensar o ensino da arte por meio de suas teorias.

A educação, voltada a um propósito humanista e emancipador, nos remete a Steiner (1960, 2001, 2008, 2022), que propõe uma forma de educação integralista, que converge o pensar, o sentir e o querer e que, por fim, se expressa no fazer. Tal proposta se distancia do um ensino tecnicista e tende a formar um indivíduo capaz de olhar para si e identificar suas potencialidades, confluindo para sua real integralidade (STEINER, 2008). A perspectiva de Steiner (1960, 2001, 2008, 2022) visa a constituição de um ser que esteja mais próximo de sua essência como ser humano, como figura universal e que transcende as barreiras e fronteiras do plano material. Este desenvolvimento humano estaria em consonância com o universo que o cerca e em constante expansão de suas capacidades. Esse ser integral está ligado ao encontro de sua própria inspiração<sup>5</sup>, abertura e equilíbrio gerando contentamento em sua vida. Somente através desta integração é que se torna possível atingir alguma paz interior, alegria e amor.

Steiner (1960, 2001, 2008, 2022) propõe um processo de formação abrangente que transcende a questão educacional e perpassa todas as esferas da vida e desenvolvimento humano, permitindo a sua discussão com outros autores. Neste trabalho, observa-se a possibilidade de exploração de certos aspectos relacionados ao processo de conhecimento a partir da lógica de Peirce.

---

<sup>5</sup> Nos referimos aqui à inspiração enquanto entusiasmo de captar a si mesmo dentro de suas construções artísticas, enquanto as mesmas corroboram para expressar suas compreensões de Ser no universo.

Dentro da semiótica peirceana<sup>6</sup>, encontramos ferramentas que traduzem e caracterizam os processos de aquisição de conhecimento humano, o que auxilia na internalização dos conteúdos e vivências. A Semiótica, enquanto Filosofia da Ciência, abarca elementos chaves para elucidar processos de cognição e analisar linguagens.

Peirce (1975, 2015), apesar de sua não ligação direta com os aspectos pedagógicos propriamente ditos, dentro da ciência Semiótica, extrapola o reconhecimento do signo, exercendo a função de selecionar, catalogar e identificar de maneira cientificista e filosófica o signo não só enquanto linguagem, mas sim como forma de comunicação e interação entre tudo – pois, para o autor, tudo é linguagem e, conseqüentemente, tudo é signo.

Um signo, ou *representamen*, é aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém. Dirige-se a alguém, isto é, cria, na mente dessa pessoa, um signo equivalente, ou talvez um signo mais desenvolvido. (PEIRCE, 2015, p. 46).

Peirce (2015) ressalta que o signo “representa” algo – seu objeto – apesar de ser talvez arbitrária a condição segundo a qual um signo deve ser algo distinto de seu objeto, dado que, se insistirmos nesse ponto, devemos abrir uma exceção para o caso em que um signo é parte de um signo. Para Peirce (2015), os signos exercem relação mais profunda com tudo que nos cerca. O autor os classifica em três tipos de tricotomias, as quais serão detalhadas posteriormente neste estudo. No entanto, se faz importante ressaltar que, para Peirce (2015), tudo é signo. E assim, se signo é linguagem e as manifestações que envolvem o ser são em sua totalidade linguagens, tudo passa a ser signo. Esta pesquisa reconhece a manifestação e a necessidade de entender o signo enquanto linguagem<sup>7</sup>.

Esses aspectos nos conduzem ao reconhecimento e à compreensão dos elementos que nos cercam, às configurações que nos fazem ser o que somos e estar como estamos, e que nos ajudam a nos reconhecer como indivíduos únicos e

---

<sup>6</sup> Semiótica peirceana condiz ao estudo, análise e compreensão dos signos proposta por Charles Sanders Peirce (1839-1914). Signos estes que são elementos fundamentais à comunicação e ao conhecimento humano, pertencentes a sistemas e processos semióticos.

<sup>7</sup> Prezamos definir linguagem aqui como um sistema estruturado de comunicação usado para expressar ideias e informações. Mas também sua fundamentação na estrutura proposta por Peirce (2015) onde a linguagem é considerada um sistema de signos que envolve três elementos fundamentais: signo, objeto e interpretante. O signo é uma entidade composta por um significante (representação perceptível, como uma palavra ou uma imagem) e um significado (conceito ou ideia associada). O objeto é aquilo a que o signo se refere, e o interpretante é a interpretação ou compreensão do signo por parte de quem o percebe.

singulares em nossos contextos. Frente a essas inquietações, o questionamento que perpassa pelas experiências no âmbito da Arte, é se seria possível (re)pensar o sentido das propostas artísticas apresentadas para a educação, visando o desenvolvimento pleno do indivíduo em seu processo de aprendizagem.

Todavia, não podemos esquecer de um elemento fundamental reconhecido por Steiner (1960, 2001, 2008, 2022), que traz em suas propostas filosóficas o reconhecimento do “self”<sup>8</sup> que somos e que podemos vir a ser quando reconectados com nosso Eu superior<sup>9</sup>; revela, desse modo, uma visão de um ser integral e conectado em corpo (físico, etérico<sup>10</sup>, astral<sup>11</sup>) e espírito (Eu inferior ou Ego<sup>12</sup> e Eu superior), onde esta relação nos torna quem somos e nos permite um processo evolutivo enquanto seres humanos e espirituais.

Nesse sentido, a Arte e a educação podem facilitar a conexão com o “self”, possibilitando a expressão máxima dos seres humanos que somos, assim contribuindo para a nossa formação integral, indo além do Eu inferior ou Ego. Isso pelo fato da Arte convocar o ser em sua integralidade: corpo, alma e espírito. A concepção proposta por Steiner (1960, 2001, 2008) ressalta a importância da Arte no processo de educação e de desenvolvimento de conhecimento. Nesse caminho, o ensino das artes, em específico das Artes Visuais, pode contribuir para a relação entre conhecimento, autoconhecimento e produção de sentido, a fim do indivíduo reconhecer-se em seus processos de manifestação e expressão como parte integrante e fundamental de um todo.

---

<sup>8</sup> De acordo com Steiner, o self é um conceito que transcende o indivíduo, pois inclui uma dimensão espiritual. Ele entende que a nossa existência não se limita ao mundo material, mas envolve também uma realidade espiritual, que é a fonte do nosso ser mais profundo. Para Steiner, o self ou Eu é composto de três partes: o ego, a alma e o corpo físico (Steiner, 2008; 2023).

<sup>9</sup> O eu superior é um tema central na filosofia esotérica de Steiner, onde o Eu Superior é a mais alta expressão da individualidade humana, que transcende o ego inferior e se conecta com a alma universal.

<sup>10</sup> Steiner considera *corpo etérico* (*corpo plasmador* ou *corpo das forças plasmadoras*) como um corpo não físico, mas que permeia o corpo físico. É o corpo que dá forças e vida ao ser e que impedem a matéria de seguir suas leis químicas e físicas naturais (LANZ, 2011, p.17).

<sup>11</sup> Corpo astral é superior ao *corpo etérico*, dominando-o. Provoca no corpo físico e no *corpo etérico* a especialização de funções, que se traduz pelos órgãos ocios (LANZ, 2011, p. 21). Esse corpo, visto em muitas outras linhas esotéricas como um *corpo energético* é veículo de sensações e sentimentos, por isso o corpo astral também pode ser denominado corpo de sentimentos e esta presente nos animais e no homem. Este veículo permite sensações, reflexos, simpatia, antipatia, instinto, paixões, tangendo desde o instinto mais primitivo até os sentimentos mais nobres e sublimes (LANZ, 2011).

<sup>12</sup> Esse *Ego* ou Eu inferior é o corpo que distingue os homens dos animais. O Eu lhe confere sua personalidade, pensa, sente e deseja por meio de seus corpos inferiores; o eu ama, odeia, cobiça e renuncia, comete atos bons ou maus. É um centro autônomo de sua personalidade o qual constitui o âmago de sua consciência e do qual ele tem uma experiência direta e insofismável (LANZ, 2011, p. 25).

A Arte, permitindo a expressão integral do indivíduo, trata do desenvolvimento não apenas de elementos estéticos, mas especialmente de modos novos de apreender a própria realidade, ressignificando-a. As diferentes linguagens artísticas, tais como as Artes Plásticas, as Artes Visuais, a Dança e o Teatro permitem a expressão do indivíduo em sua totalidade – ultrapassando os sentidos aparentes e evocando desejos e emoções latentes, integrando todos esses aspectos e conduzindo a um desenvolvimento sistêmico, integral e significativo.

## 2 CONHECIMENTO, AUTOCONHECIMENTO E SENTIDO

Neste capítulo apresentamos as visões ontológica e epistemológica de Steiner (1960, 2001, 2008, 2022) e Peirce (1975, 1994, 2015) e discutimos as contribuições desses autores para o ensino das Artes Visuais sob a perspectiva de uma educação voltada ao conhecimento, ao autoconhecimento e à produção de sentido.

Ambos influentes pensadores, de áreas de interesse particulares, trazem em seu arcabouço contribuições distintas, porém os dois filósofos abordam questões filosóficas e epistemológicas acerca do pensamento em geral a partir de fundamento fenomenológico, o que nos leva a buscar intersecções relacionadas à nossa perspectiva de pesquisa.

Partindo do pressuposto de que ambos os pensadores aqui supracitados têm para si visões monísticas da realidade, ou seja, visões que defendem a unidade da realidade como um todo, conseguimos verificar alguns pensamentos, máximas, que corroboram em suas percepções de mundo e de realidade, as quais, mesmo que colocadas em formas diferentes, mantêm em essência, pressupostos similares.

Na busca de consolidar os aspectos que ligam as linhas filosóficas dos dois autores, podemos citar uma importante compatibilidade de pensamento entre ambos. Steiner se colocava com um seguidor do princípio da falibilidade<sup>13</sup>, condição esta colocada por ele para pesquisadores que se consideram inclinados a compreender o campo espiritual, considerando seus enganos, falhas. Este aspecto tornou Steiner ao mesmo tempo um cético em sua proposta metodológica e um otimista em seu princípio epistemológico (VEIGA, 2014, p. 20).

---

<sup>13</sup> Colocamos aqui a compreensão de falibilidade contida no artigo de Veiga (2014): “Pode-se ver nelas (nas apresentações provenientes de pesquisa espiritual) hipóteses, ou seja, ideias regulativas (no sentido da filosofia de Kant). Utilizam-se essas no mundo dos sentidos e pode-se ver como essas no seu curso confirmam tudo que é afirmado por aqueles que pesquisam espiritualmente. (Isto vale, naturalmente, não de outra forma como que princípio; em casos específicos essas afirmações dos assim chamados pesquisadores no campo espiritual podem, é claro, conter em si os maiores enganos.)”(Steiner, 1894, p. 129)

Peirce, por sua vez se contrapõe às ideias do fundamentalismo<sup>14</sup>, corrente de estudo da época, e surge com o termo neológico de *falibilismo*, onde considera um princípio filosófico de que os seres humanos podem estar errados sobre as suas crenças, expectativas ou sua compreensão do mundo (PEIRCE, 1975).

Ambos se colocam na mesma posição quanto à pesquisa e o processo de aquisição de conhecimento. Consideram a possibilidade de erro e de que podem ou não ser influenciados por seus contextos e fontes de pesquisa. Em ambos os casos podemos intuir que sujeito e objeto fundem-se e estão envoltos em meio aos fenômenos que os permeiam.

E concordam mais uma vez quanto à importância da ação, enquanto Steiner, conforme explana Veiga (2014, p. 21), considera que o indivíduo influencia, transforma o seu meio, seus objetos, suas situações e outros seres por meio de suas **ações**, considerando aqui as ações causais que produzem cada fenômeno.

Para Peirce (1975, p. 21), *toda função do pensamento é produzir **hábitos de ação***<sup>15</sup>, onde considera que a compreensão concreta das coisas é indispensável para a apreensão de significados, para testar crenças e ideias. A validade das ideias, a partir de Peirce, recai em uma atitude científica, na tentativa de levar à áreas como a filosofia, hábitos de ação. Guardemos aqui esses conceitos de compreensão concreta das coisas e de transformação do meio, objetos, situações e outros seres para o levantamento da questão sobre a produção de sentido que será abordado mais à frente nesta pesquisa.

Levando em consideração os conceitos acima apresentados, sobre falibilidade, *falibilismo* e a importância da ação, percorreremos um caminho quanto ao conhecimento e ao autoconhecimento, a fim de verificar como ambos são pilares para a produção de sentido nos indivíduos.

Steiner, no decorrer de suas palestras e textos, constrói algumas proposições filosóficas relativas à compreensão do mundo que nos cerca e à evolução dos seres.

---

<sup>14</sup> Tendência entre grupos e indivíduos que se caracteriza pela aplicação de uma interpretação literal escrita às escrituras, dogmas ou ideologias, juntamente com uma forte crença na importância de distinguir o grupo interno e o grupo externo.

<sup>15</sup> Quando sintetiza os itens que definem o seu pragmatismo. Para Peirce, os hábitos de ação se referem aos padrões recorrentes de comportamento que são adquiridos e desenvolvidos ao longo do tempo. Durante nossa formação e experiência adquirem-se tendências que podem ser exercidas de forma consciente e inconsciente. De toda sorte, estes hábitos de ação são parte integrante de nossas crenças, atitudes e disposições mentais. Elementos estes que moldam nossas ações e nossa percepção da realidade que nos cerca. Em síntese, estes processos adquiridos têm papel importante na formação de nossas experiências e comportamentos únicos e individualíssimos.

Pensar o mundo através de Steiner requer uma postura fluída, participativa quanto ao ato de pensamento e em prol de uma compreensão sistêmica deste para com o mundo.

Marcelo da Veiga, estudioso e tradutor das teorias propostas por Steiner, traz em suas pesquisas aspectos relevantes para que consigamos formular o que Steiner discorre sobre a ideia de conhecimento, autoconhecimento e produção de sentido. Veiga (2014, p. 11) considera que as filosofias estão intrinsicamente ligadas ao pensamento humano, o que embasa aspectos relativos aos trabalhos científicos sobre a construção da cognição humana. Esclarece que o processo de conhecimento não é exterior ou alienado, mas se estabelece como parte integrante da realidade que está em permanente evolução.

As ciências empíricas estão, de forma alguma, livres de Filosofia. Elas estão baseadas muito mais em uma Filosofia implícita, que, dito brevemente, consiste em apoiar o pensamento nas observações dos sentidos ou em dados quantitativos, para assim chegar a conhecimentos confiáveis (VEIGA, 2014, p. 11).

A ciência como uma parte da atividade humana, gera grandes mudanças e influencia quem a cria e o seu entorno. Assim, a ciência não condiz somente e si mesma, mas também, a outros e a outras coisas (VEIGA, 2014, p. 12).

Sem o embasamento filosófico, o ser humano estaria fadado a relativizar todo seu conhecimento científico a um fazer e pensar mecanizados, onde a geração de novos conhecimentos e a evolução humana estariam propensos a um avanço vulgar. “A necessidade da reflexão filosófica cresce com a ampliação das ciências aplicadas e as consequências práticas e sociais decorrentes de seu uso” (VEIGA, 2014, p. 12).

Welburn (2005, p. 39) corrobora com a discussão desta temática, onde traz que o tratamento mecânico do conhecimento é antagônico ao pensamento de Steiner. Para Steiner, segundo relata Welburn (2005), o conhecimento é um sistema complexo de vida e de atividade humana, onde a nossa consciência de mundo “externo” é uma característica enigmática da nossa relação com nosso ambiente, onde a mesma é solucionada através de conceitos de forma, desenvolvimento e noções profundas de evolução dos indivíduos. Essa relação, um contato até simbiótico entre o humano e o ambiente ao seu entorno, condiz com o fazer e pensar sobre as ciências. Preenche

como uma condição *sine qua non* para se estar vivo, a fim de compreender e se fazer parte do universo.

Visto que o conhecimento está intrínseco aos avanços das ciências, debruçar-se sobre aspectos relevantes ao desenvolvimento da cognição humana, faz-se necessário para uma ampliação do saber do homem.

A Filosofia, em geral, é por um lado expressão do esforço humano por conhecimento e emancipação, mas por outro também representa a capacidade de gerar aquelas ideias que vão levar a inovação e mudanças. O pensar filosófico se ocupa com questões fundamentais visando que o homem possa se pensar como um indivíduo e conduzir a sua vida com base no pensamento autônomo (VEIGA, 2014, p. 15).

Na perspectiva de Steiner, o homem deve ser compreendido, antes de tudo, como um ser em desenvolvimento [...] A consciência humana e, em especial, a consciência do “eu” aparecem paulatinamente e são fundamentadas em sua organização corpórea e física (VEIGA, 2014, p. 17).

Em suma, para Steiner, o conhecimento vai além das informações intelectuais. Ele é um processo dinâmico e se baseia na busca e na compreensão dos aspectos espirituais e muitas vezes ocultos da realidade. Através da integração do pensar, sentir e querer, com ênfase na intuição, na percepção espiritual a partir dos sentidos internos do indivíduo, acessam-se dimensões mais profundas da realidade.

Esse conhecimento é vivo e está em constante desenvolvimento e integrado às três esferas existenciais: física, mental e espiritual. Com uma abordagem holística, usando da investigação científica, da contemplação filosófica, da experiência artística e da prática espiritual, podemos traçar caminhos para um conhecimento mais abrangente.

---

Ninguém conhece a princípio a verdade ou a realidade; ela só é alcançada pelo processo de conhecimento e o conhecimento produzido pelo homem, em consequência, precisa ser interpretado como uma manifestação histórica, que caduca com o passar do tempo (VEIGA, 2014, p. 20).

Para Steiner, por outro lado, a reflexão epistemológica é o caminho para abrir novas dimensões de conhecimento e, acima de tudo, também para justificar o conhecimento do campo espiritual, pois somente no conhecimento cognitivo o indivíduo é capaz de manter a sua autonomia e responsabilidade: Nós não queremos mais só crer; nós queremos saber. A crença exige reconhecimento de verdades, que nós não somos capazes de compreender (Steiner, 1894, p. 196) (VEIGA, 2014, p. 19).

O desenvolvimento da consciência do “eu”, através do saber, do conhecer, fomenta o autoconhecimento, que por sua vez, inicia seu processo durante o progresso cognitivo do indivíduo e edifica seu propósito através da emancipação, das mudanças e por fim, da conquista do pensamento independente e da autonomia do Ser.

A partir daqui os processos que permeiam o conhecimento e o autoconhecimento tornam-se *via de mão dupla*, para que o indivíduo consiga compreender seu entorno e o seu interior, dando assim vazão a uma passagem para o que consideramos, dentro deste estudo, uma produção de sentido dos conteúdos assimilados e adquiridos através da cognição.

Assim, o processo de desenvolvimento do conhecimento, para Steiner (2008), depende do desenvolvimento da cognição humana, que por sua vez, se desenvolve a partir da interação entre percepção e conceito por meio do pensar. Observação e pensar são os pilares do desenvolvimento do conhecimento. Há diferentes níveis de desenvolvimento do conhecimento indo do conhecimento intelectual racional ao conhecimento intuitivo, passando pelo imaginativo e o inspirativo. Já o autoconhecimento, refere-se ao processo contínuo de conhecimento da própria interioridade em termos do pensar, sentir e querer próprios envolvidos na interação da pessoa com o ambiente (STOLTZ, 2022, p. 272 ).

Já o processo de autoconhecimento, em Steiner, segundo Stoltz (2022), é de profunda investigação da própria natureza humana em seus amplos aspectos, tanto físicos, mentais e emocionais, quanto em suas dimensões espirituais. Ao explorar os reinos internos da alma e da esfera espiritual do indivíduo, estamos mais perto de atingirmos o autoconhecimento verdadeiro.

---

Esses processos são em larga medida inconscientes ou parcialmente conscientes e são passíveis de serem trazidos à consciência a partir da proposta de observação do pensar, o elemento não observado na experiência, segundo Steiner. Para a observação do pensar é preciso, primeiramente, pensar, sentir e agir. A observação do pensar envolve uma atividade reflexiva de segunda ordem, mas que se dirige para o que a própria pessoa engendrou (STOLTZ, 2022, p. 272).

Desenvolvendo a capacidade de observar objetivamente, de se conhecer nas profundezas dos pensamentos, dos sentimentos e desejos, e de reconhecer as

influências espirituais que moldam e afetam a vida humana, o indivíduo torna-se capaz de engajar-se num processo contínuo de desenvolvimento pessoal e evolutivo. Através de técnicas meditativas, introspecção e autoeducação<sup>16</sup>, elucida-se e reconhece-se potencialidades, limitações e propósitos de vida.

Nesse sentido, defende-se, nesta tese, que o sentido da vida humana pode ser entendido como decorrente da interação entre conhecimento e autoconhecimento, entre o conhecimento do ambiente externo e interno da existência humana.

Importante ressaltar que para Steiner (2010) o sentimento, bem como a percepção, apresenta-se na vida, antes da cognição, pois estes por sua vez pertencem ao Eu. As peculiaridades que permeiam o mundo e que tratam de uma multiplicidade, a qual é a soma de singularidades, que remontam à ideia de um contexto grupal onde a unicidade de cada “ente existente” – parafraseando Steiner – gera uma interface entre o conhecimento e suas diversas facetas no sistema que o comporta, nos fazem refletir sobre os aspectos relevantes para a produção de sentido enquanto expressão de singularidade e de coletividade.

Poderíamos então inferir que, para Rudolf Steiner, a produção de sentido refere-se à capacidade de atribuir significado e valor ao mundo ao nosso redor, bem como às nossas próprias experiências e existência. Steiner acreditava que a vida humana é intrinsecamente significativa e que cada indivíduo tem a capacidade de participar ativamente na criação e na compreensão do sentido.

Essa produção de sentido envolve o desenvolvimento da consciência espiritual e a capacidade de perceber as conexões profundas entre os diferentes aspectos da realidade. Steiner propôs que, ao integrar os aspectos físicos, emocionais, mentais e espirituais da vida, podemos encontrar um propósito mais elevado e um sentido mais profundo em nossas experiências.

No entanto, na maioria de suas conferências, Steiner aborda esta pauta voltada à produção de sentido em âmbitos de professorado. Curiosamente, o professor se torna peça chave em seu processo de difundir conhecimento, gerar em si conhecimento e autoconhecimento e ter em sua docência e autoeducação uma possível e distinta noção sobre seus desenvolvimentos, capacidades, conexões entre a sua realidade individual e o mundo que o cerca. Assim, podemos notar uma

---

<sup>16</sup> Segundo Stoltz (2022, p. 273), “a autoeducação está intimamente relacionada ao autoconhecimento, mas representa um passo além. Autoeducação refere-se ao processo de direcionamento dado à própria interioridade”.

condição onde o indivíduo passa a ser transmissor e propositor de seus processos cognitivos, de maneira contínua e ininterruptamente.

Steiner também enfatizou a importância da Arte, da educação e da espiritualidade na produção de sentido. Ele viu a arte como uma expressão do sentido humano e uma forma de comunicar verdades mais profundas.

Temos de nos sacrificar para adquirir os conhecimentos por meio dos livros atualizados. Mas assim que nos colocamos, como professores e educadores, diante da criança que está entre a troca dos dentes e a maturidade sexual, temos de apagá-los. Tudo tem de ser transformado em algo artístico-imagético por nós mesmos, por meio de nossa criatividade artística, de nosso senso artístico. O que vive em meus pensamentos sobre a natureza tem de se transformar naquilo que está sobre as asas da capacidade do entusiasmo artístico humano como imagem, e que, como imagem, apresenta-se diante da alma infantil (STEINER, 2014, p. 35).

Além disso, Steiner enfatizou a necessidade de uma educação holística que promovesse o desenvolvimento equilibrado de todas as faculdades humanas para que os indivíduos pudessem encontrar significado e propósito em suas vidas.

Autoconhecimento e autoeducação fazem parte do trabalho do professor Waldorf e podem muito bem ser considerados como tarefas importantes do trabalho de qualquer professor. O campo das Artes e da criatividade mostra-se como especialmente rico para facilitar o desenvolvimento da consciência do professor e para promover a abertura da possibilidade de mudança (STOLTZ, 2022, p. 275).

Ora interno, ora externo, o olhar para a compreensão da vida através de Steiner é dinâmico e transcende os aspectos unidimensionais que encontramos nas ciências cartesianas. Ele aflora a partir do Eu e perpetua-se em formas e maneiras para o mundo que o cerca. Gerando e perpetuando um processo evolutivo salutar por meio da observação, da contemplação e da ação do pensamento, manifestados em formas e conteúdos, comunicações e linguagens transmitem, por meio de imagens, além do que os olhos visivelmente podem compreender.

Passemos agora a algumas bases e premissas de Charles Sanders Peirce, estudioso e propositor da Ciência Semiótica, que leva seu nome, sobre suas significações do conhecimento. Peirce define brevemente seus estudos da seguinte forma: “minha filosofia pode ser descrita como tentativa que um físico desenvolve no sentido de fazer conjeturas acerca da constituição do universo, utilizando métodos científicos e recorrendo a ajuda de tudo quanto foi feito por filósofos anteriores” (Peirce, 1975, p. 23).

Ao falar sobre conjecturas acerca da construção do universo, podemos observar a amplitude do olhar de Peirce sobre a compreensão dos processos em relação ao conhecimento. Sob uma ótica avançada para sua época, o pensador desenvolve uma teoria que diz respeito à forma de processamentos humanos, internos e externos. Concebe, através de uma pesquisa de vida, a estrutura e a construção do conhecimento que, por sua vez, não exclui autoconhecimento e produção de sentido<sup>17</sup> como mostraremos mais adiante nesta pesquisa.

A fim de compreendermos melhor seu processo de análise e síntese perante os fenômenos, Peirce (1975, p.18) explica que “o significado não é uma ‘ideia’ que o símbolo evoca na mente, mas consequência da conduta que gera nos homens (racionais)” mantendo aqui uma visão sobre as intersecções do conhecimento individual e o adquirido em relações sociais.

Façamos a seguinte análise: se algo que acredito ou algo que vivencio é de alguma forma alterado dentro de mim, isso gerará uma ação diferente em meus comportamentos e vivências perante a minha realidade e conseqüentemente a realidade das pessoas a minha volta, que assim, também serão afetadas por minhas novas posturas de ações e condutas, refeitas e ressignificadas a partir de minha mudança mental. Se o homem só sobrevive em sociedade, este ciclo é refeito e modificado a cada pensamento, ação ou fenômeno vivenciado, moldando um ciclo ininterrupto e de significados a cada momento. Assim, o estudo do significado não é somente o estudo do signo em si ou o que este representa na mente, mas sim o estudo do significado que se reverte na ação do homem e na qual essa significação – ação humana de significar algo – muda na conduta do indivíduo perante a si mesmo e a uma sociedade (BIANCHINI, 2017, p. 15).

Camillo (2014, p.11), referindo-se a Peirce, explica que “o signo é mediador cognitivo dos conteúdos, da significação, a matéria prima do pensamento, da cognição, ao mesmo tempo em que é mediador das expressões ou dos diferentes tipos de linguagem, da comunicação”.

O processo semiótico, apresentado por Peirce (2015), lança um caminho e categoriza o transcurso para a compreensão sobre o desenvolvimento da cognição humana. É, por sua vez, um mapa da aquisição de conhecimento em si. É o processo de análise e síntese de conteúdos assimilados (a todo instante) e que são, por sua vez, geradores de conhecimento, autoconhecimento e sentido. Didaticamente podemos explicar um dos caminhos de aquisição de conhecimento descrito por Peirce

---

<sup>17</sup> Sentido aqui enquanto essência do ser humano como figura universal.

em 3 etapas: Representação, Inferência e Interpretação<sup>18</sup> – sendo que esta é apenas uma das tríades compostas por Peirce que exercem esta função.

A Representação envolve um primeiro momento de contato com o mundo através do signo. É onde os objetos, os fenômenos e os conceitos, carregados de significado, iniciam a estruturação e construção do pensamento. Este processo culmina quando o indivíduo atribui um signo a um objeto ou ideia, criando assim uma relação de significado entre eles.

Na segunda fase, ocorre a Inferência, que é o processo de deduzir novas informações a partir dos signos e das relações estabelecidas entre eles. A inferência envolve a capacidade de fazer conexões, identificar padrões, formular hipóteses e chegar a conclusões baseadas nos signos disponíveis no arcabouço cognitivo individual. É um processo ativo de raciocínio e abstração que permite a ampliação do conhecimento.

Na última etapa do processo, a Interpretação é onde atribuímos significado e sentido às informações e inferências obtidas. Aqui, levamos em consideração o contexto, as experiências anteriores, os valores pessoais e as crenças individuais para compreender e dar sentido ao que foi assimilado. A interpretação é um ato subjetivo e pessoal, influenciado pela história e pela bagagem de cada indivíduo.

Para Nakagawa e Cardoso (2020, p. 113), ao encararmos um debate epistemológico, colocando em pauta a relação entre sujeito e objeto do conhecimento, devemos estar atentos aos seus decursos no decorrer da história. Porém, sob a perspectiva da semiótica, temos nuances próprias desta relação, pois entra em pauta também, o signo como elemento fundamental para a compreensão.

Com isso, surge outra forma de tratar a epistemologia, não mais pautada no dualismo moderno fundado na relação entre sujeito e objeto, mas em uma relação triádica, cujo centro é a própria noção de mediação ou signo, de modo que “A consequência epistemológica que se extrai disso é que, apesar de termos contato direto, físico com o mundo exterior, não há acesso cognitivo sem mediação” (Santaella; Vieira, 2008, p. 62). Tal irrupção do signo ainda instaura, na epistemologia, uma dinâmica de interpretações, chamada semiose ou ação do signo (NAKAGAWA e CARDOSO, 2020, p. 113).

Essa premissa nos leva a entender que toda a cognição, todo ato de pensamento, se dá por meio dos signos.

---

<sup>18</sup> Estes termos e explicações a seguir foram extraídos e fazem parte de uma das composições triádicas pensadas por Peirce e estão contidas em seu *“The Collected Papers of Charles Sanders Peirce”* (1994).

Na análise de Nakagawa e Cardoso (2020, p. 117), o signo definido por Peirce, “é qualquer coisa que determina qualquer outra coisa (seu interpretante) a se referir a um objeto ao qual ele próprio se refere (seu objeto) do mesmo modo, o interpretante se tornando por sua vez um signo, e assim por diante, ad infinitum”.

Segundo essa definição, um signo deve existir para um objeto e para um interpretante. Isso significa que existe uma conexão em cadeia entre esta tríade para que haja cognição. Realmente essa premissa mostra a classificação e o desenrolar de toda a semiose, a qual também caracteriza o próprio processo cognitivo.

A Semiótica peirceana compreende em si o sistema onde a aquisição de conhecimento se faz a cada nova semiose, em suas ressignificações contínuas e ininterruptas. Lucia Santaella (2008, p. 42), uma das mais expoentes tradutoras das complexas teorias de Peirce, reafirma que a semiose é um processo ininterrupto e que o mesmo regride infinitamente em direção ao objeto dinâmico (...) e progride infinitamente em direção ao interpretante final (...). Esse processo semiótico repleto de neologismos e sistemas categorizadores, tem como base primordial o signo enquanto elemento transcendente e que gera significados através de linguagem, vista como um sistema de interação com o mundo extremamente abrangente, onde tudo que nos cerca, pode ser compreendido com linguagem.

Em suma, a semiótica não é uma chave que abre para nós milagrosamente as portas de processos de signos cuja teoria e prática desconhecemos. Ela funciona como um mapa lógico que traça as linhas dos diferentes aspectos através dos quais uma análise deve ser conduzida, mas não traz conhecimento específico da história, teoria e prática de um determinado processo de signos. Sem conhecer a história de sistema de signos e do contexto sociocultural em que ele se situa, não se pode detectar as marcas que o contexto deixa na mensagem (Santaella, 2008, p. 6).

Importante lembrar que Peirce (2015) sugere, através de suas pesquisas, que o conhecimento também está ligado à interpretação de significados e crenças, pois estas, mesmo que venham de uma percepção ou consciência imediata, serão uma inferência ou hipótese dentro do processo de significação inerente à consciência. Afinal, toda a afinidade que se desenvolve aos objetos do entorno, sugere ou não modos diferentes de significar signos idênticos a cada sujeito, gerando assim diferentes resoluções simbólicas a cada semiose.

Todo propósito intelectual de qualquer símbolo consiste na totalidade dos modos gerais de conduta racional que, na dependência de todas

as possíveis e diversas circunstâncias e desejos, assegurariam a aceitação do símbolo (Peirce, 1978, p. 18).

Em suma, conhecimento está ligado à compreensão dos contextos que cercam o indivíduo, as linguagens que o permeiam e o sistema ao qual este está inserido. Infinitas e ininterruptas no decorrer da vida, as representações semióticas necessitam da compreensão dos contextos e da relação cultural do interpretante, já que cada semiose se utiliza de arcabouços únicos e singulares. Através de um método científico único, Peirce (2015) configura um mapa investigativo em busca de verdades relativas. Um processo dinâmico, baseado na interação dos sentidos, da razão e da experiência.

Peirce não deixa de ressaltar a importância da observação e da experimentação como base para o conhecimento. A observação cuidadosa dos fenômenos e a formulação de hipóteses, estabelecendo um diálogo entre os processos e os conceitos apreendidos através dos signos expostos, suas semioses e, adiante, a criação e aceitação de novos símbolos, estão, por sua vez, intrinsecamente ligados ao autoconhecimento mediante o desenvolvimento do arcabouço cognitivo.

Sob a ótica peirceana, o símbolo resume os modos de conduta, na qual estes sejam baseados nas circunstâncias e desejos aceitos pelo contexto e/ou indivíduo. Ou seja, podemos considerar esse mesmo aspecto como o que caracteriza a percepção do autoconhecimento e a produção de sentido para o indivíduo.

Como colocado por Santaella (2008), uma semiose só pode ser estudada a partir do ponto de vista do analista. [...] A diferença que vai entre uma interpretação analítica e uma interpretação intuitiva, muito embora a primeira não exclua a segunda, está na utilização que a análise faz das ferramentas conceituais que permitem examinar como e por que a sugestão, a referência e a significação são produzidas.

Apesar de Peirce não ter abordado o termo autoconhecimento de maneira explícita em seus escritos, podemos inferir, com base em seus princípios filosóficos, que Peirce, através de sua investigação científica, reconhece a importância da introspecção, da autorreflexão e da compreensão de si mesmo como componente do processo mais amplo de busca do conhecimento. Além disso, através do autoconhecimento, as ações do indivíduo no mundo não deixam de manter um processo retroalimentativo.

Em síntese, a atividade mental, o pensamento, é o processo de transformar a experiência em objetos relacionados ao conhecimento. As mutações dos próprios signos, através dos processos semióticos, exercem as transformações necessárias

que alimentam o conhecimento, o autoconhecimento e, por sua vez, a produção de sentido no indivíduo.

Quando Peirce destaca a importância de contextos e da comunidade na produção de significados, enfatiza que estes conceitos ou ideias emergem de um uso prático e da forma que são compreendidos e compartilhados por um grupo de pessoas. Essa produção de sentido, que ocorre em um contexto social e coletivo, onde os significados são construídos, compartilhados e negociados entre indivíduos, adentra e interioriza certos signos que, por sua vez, geram uma produção de sentido única, individual e condizente com um sistema de crenças que alicerçam determinada construção cognitiva. Por meio de uma atribuição de valores e, consideremos também, utilidade, esta interiorização sónica se transfere em produção de sentido individual, mas sempre pertencente a um sistema coletivo. Porém, ambos, passíveis de mutações e novos tipos de significado.

Em resumo, para dar sentido a algo, passamos então por processos cognitivos de aquisição de conhecimento e autoconhecimento, uma interface sónica, uma representação simbólica, todos envoltos em um contexto cultural específico, na individualidade e em um sistema de crenças (singular e coletivo), estando todos esses interligados e infalíveis alicerces para as possíveis produções de sentido que esboçam parte em componente interno (seja em Steiner quando vemos a importância da intuição como movimento importante para o conhecimento e autoconhecimento), parte em componente externo (seja em Peirce enquanto propositor de uma mapa categorizado para a compreensão sistêmica dos progressos de conhecimento e autoconhecimento) dos processos cognitivos.

Em síntese, ambos pensadores criaram seus próprios caminhos para chegar a complexas filosofias pautadas na cognição. Mas existem relações latentes e que nos fazem contemplar a importante contribuição destes filósofos para o entendimento dos fenômenos que permeiam nossos contextos únicos e individualíssimos.

Reflexionar sobre o pensamento é premissa básica que compreende Steiner e Peirce. Seja para categorizar as consignas relativas ao caminho cognitivo, seja sobre o intuir espiritual. Steiner e Peirce se debruçaram sobre as complexidades do pensar humano e incitam reflexões sobre os processos elementares para a formação e a evolução dos indivíduos.

Manter-se atento e estar aberto a possibilidade de erro (*falibilismo* e falibilidade) também mantêm ambos alinhados na aceitação das falhas humanas. O que torna a

ciência real e condizente ao que sabiamente devemos compreender em sua totalidade enquanto verdades relativas de ponta.

E não menos importante, o fato de Steiner e Peirce considerarem aspectos ativos e dinâmicos relacionados às experiências e fenômenos (sejam estes uni ou multidimensionais), os levam a uma compreensão macro sobre o conhecer dos seres humanos e a valiosa integração de saberes para o desenvolvimento dos sentidos mais profundos e singulares dos indivíduos.

### 3 REVISÃO INTEGRATIVA: O ENSINO DAS ARTES VISUAIS NO ENSINO MÉDIO

O ensino da Arte não se pauta somente na formação intelectual do indivíduo. Ele abrange o seu papel na construção cognitiva, subjetiva, criativa e autônoma de cada pessoa. A Arte tem, por sua essência, a possibilidade de despertar a capacidade de criação e a externalização de sentimentos e emoções. É possível compreender e catalisar as expressões, os processos de linguagem e as interações humanas por meio da Arte.

Dentre os autores da área da Educação e da Psicologia que conferiram um papel destacado à arte e à estética, está Vygotsky. Pensadores como este já discutiam sobre o conceito de experiência estética, o qual inclui a percepção e a resposta estética, catarse, sublimação, criatividade e imaginação. Para Casian, Lopes e Pereira (2018, p. 401), “a catarse consiste na liberação da paixão do espírito e significa a transformação complexa dos sentimentos humanos”<sup>19</sup>. Ou seja, tal experiência, possível a partir da arte, faz-se fundamental para que haja uma transformação interior e profunda do indivíduo. É, por sua vez, ferramenta de transformação e de ressignificação.

A arte, como elemento disciplinar, ganha espaço nas escolas, particulares e públicas, ao redor do mundo, construindo parte fundamental dentro da formação curricular dos estudantes. Segundo as pesquisadoras russas Alekseeva e Savenkova (2017, p. 2), “[...] estudos de pesquisa relacionados à influência da arte sobre a formação da cultura geral e artística em crianças em fase de desenvolvimento, em adquirir suas diversas formas de atividades criativas e para o seu desenvolvimento mental são de especial interesse das ciências e práticas educacionais modernas da Rússia<sup>20</sup>”.

Países como Reino Unido, Austrália e Estados Unidos vêm encontrando, através dos estudos pautados nas disciplinas de Arte, resultados que mostram a pertinência e a importância de tal disciplina dentro da matriz curricular e enquanto

---

<sup>19</sup> No original: “[...] catharsis consists in the liberation of the spirit from the passions, and it means a complex transformation of human feelings.”

<sup>20</sup> No original: “[...] research studies related to the influence of art on the formation of general and artistic culture of the growing child, to his or her special abilities to acquire various forms of creative activity and to schoolchildren’s mental development are of special interest to modern educational sciences and practices in Russia.”

elemento fundamental no ambiente escolar (conforme os dados que serão expostos na compilação de dados na sequência).

Em suas vertentes de atuação, a arte vem sendo utilizada na atualidade também como proposta terapêutica, criativa e inclusiva (HANNIGAN; GRIMA-FARRELL; WARDMAN, 2019). Escolas já conquistaram, dentro do âmbito da educação das artes, espaços reservados para a elaboração artística como forma terapêutica e de prevenção aos problemas de saúde mental em jovens. Para os autores, “[...] o efeito das abordagens das terapias artísticas criativas em escolas da Austrália que se distanciam de modelos de arte terapia clínicas tem discussões com o foco social, cultural e de inclusão de gênero”<sup>21</sup> (HANNIGAN; GRIMA-FARRELL; WARDMAN, 2019, p. 1).

Temas como esse nos mostram a importância da arte em manter-se conectada aos fundamentos escolares, viabilizando-a ao educando. Configura-se, assim, nos tempos atuais, o inegável papel indispensável das artes - incluindo música, artes visuais e literatura - no desenvolvimento de sentimentos estéticos e da cultura emocional do indivíduo que está em crescimento (ALEKSEEVA; SAVENKOVA, 2017). A importância desse modo, de envolver crianças, adolescentes e jovens com a arte, permite fomentar a integralidade do crescimento do sujeito, para trazê-los ao mundo “[...] como ouvintes engajados e espectadores participando ativamente da vida cultural e artística da sociedade.” (BRYUSOVA, 1918 apud ALEKSEEVA, 2017, S.p., tradução nossa)<sup>22</sup>.

Diante desse cenário, expomos abaixo uma revisão integrativa voltada ao ensino das Artes Visuais no Ensino Médio.

### **3.1 A Revisão Integrativa**

Na busca de investigar os processos de ensino das artes visuais no ensino médio, iniciamos uma revisão integrativa. A revisão integrativa objetiva traçar uma

---

<sup>21</sup> No original: “[...] the effective of creative arts therapies in Australia schools that move away from clinical models of art therapy are discusses with a focus on social, cultural and gender inclusion.”

<sup>22</sup> No original: “[...] as engaged listeners and spectators actively participating in the cultural and artistic life of society.”

análise sobre o conhecimento já construído em pesquisas anteriores sobre um determinado tema. Para Witthmore (2011, p.19), “idealmente, os resultados capturam a profundidade e a amplitude do tema e contribuem para uma nova compreensão do fenômeno em questão”<sup>23</sup>. Esta revisão possibilita a síntese de vários estudos já publicados, permitindo a geração de novos conhecimentos, pautados nos resultados apresentados pelas pesquisas anteriores.

Assim, partindo da identificação do tema - a educação em artes visuais para o ensino médio na atualidade pode ser pensando como proposta de desenvolvimento de conhecimento e autoconhecimento para a produção de sentido - formulou-se a seguinte questão de pesquisa: Quais perspectivas sobre o ensino das artes para adolescentes do ensino médio na atualidade podem ser pensadas para uma proposta de desenvolvimento do conhecimento, autoconhecimento e produção de sentido? A definição do problema permite saber o que está sendo formulado e pesquisado neste campo de atuação e pesquisa, dando um panorama seguro do estado da arte deste tema específico.

Desse modo, a revisão integrativa compreenderá um aprofundamento e direcionamento da pesquisa, ampliando o arcabouço do conhecimento produzido em determinado campo e em determinado tempo. Segundo Mendes e Fracoli (2008 apud BOTELHO, CUNHA e MACEDO, 2011, p. 124) uma revisão bibliográfica sistemática no campo das ciências sociais se justifica em função da “[...] necessidade de utilização de métodos que possibilitem trazer à tona as contradições, transformando-as em conhecimento.

Na busca de encontrar respostas que levantassem temas ligados à pergunta de pesquisa, e que nos dessem diretrizes do que está sendo elaborado dentro deste assunto, pautamos a investigação dos artigos inspiradas em Botelho, Cunha e Macedo (2011):

Os sete passos apresentados pelos autores supracitados são:

1. Formulação da pergunta;
2. Localização dos estudos;
3. Avaliação crítica dos estudos;
4. Coleta de dados;

---

<sup>23</sup> “[...] ideally, the results capture the depth and breadth of the topic and contribute to a new understanding of the phenomenon of concern.”

5. Análise e apresentação de dados;
6. Interpretação de dados;
7. Aprimoramento e atualização da revisão (sendo que este item, pode não ser prioritário dentro desse processo de pesquisa, ficando a cargo das autores decidir incluí-lo ou não).

Vale ressaltar que a Revisão Integrativa é um eixo da Revisão Sistemática e Bibliográfica de um estudo científico e concede ao pesquisador um panorama dos conteúdos voltados à problemática de pesquisa, como expresso acima. Assim,

Os resultados da pesquisa mostram que a revisão integrativa permite ao pesquisador aproximar-se da problemática que deseja apreciar, traçando um panorama sobre a sua produção científica, de forma que possa conhecer a evolução do tema ao longo do tempo e, com isso, visualizar possíveis oportunidades de pesquisa nos estudos organizacionais (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011).

### 3.2 Descritores

Visando uma melhor definição dos descritores junto ao problema de pesquisa inicial deste estudo, verificamos àqueles relacionados junto ao *Thesaurus*, no site do INEP (<sup>24</sup><http://inep.gov.br/thesaurus-brasileiro-da-educacao>)<sup>25</sup>, a fim de manter um caráter conceitual de busca associado ao foco da pesquisa e, sobretudo, para direcionar esta busca dentro dos portais de pesquisa vinculados aos estudos da educação.

Definimos que usaríamos palavras chaves que contivessem as seguintes temáticas: *propostas de ensino das artes para adolescentes; propostas de ensino das artes para ensino médio*. Como a pergunta de pesquisa aborda diretamente o *ensino das/de arte*, usamos este descritor. E também o foco *adolescentes* que cursam o *ensino médio*.

Quando pesquisado o primeiro descritor, *ensino de artes*, o programa já o relaciona ao descritor *ensino de arte* (no singular), abrindo-se uma lista de palavras

---

<sup>24</sup> Pesquisa realizada em 04/03/2021

<sup>25</sup> Pesquisa realizada em 04/03/2021

chaves associadas ao termo acima escolhido. As palavras foram: EDUCAÇÃO > CURSO E CURRÍCULO > CONTEÚDOS CURRICULARES > EDUCAÇÃO ARTÍSTICA > ENSINO DE ARTE.

Ainda realizando a pesquisa na plataforma do INEP, a busca pela palavra-chave *ensino de adolescentes* não resultou em registro cadastrado. Porém, quando pesquisado *ensino médio*, encontramos nove resultados ligados à temática, sendo que usamos *ensino médio* e *ensino médio profissionalizante*, visto que a autora desta pesquisa leciona numa instituição pública de ensino médio profissionalizante.

Na busca de um segundo descritor, encontramos as seguintes palavras-chave relacionadas: EDUCAÇÃO > EDUCAÇÃO ESCOLAR > EDUCAÇÃO ESCOLAR BÁSICA > EDUCAÇÃO MÉDIA > ENSINO MÉDIO. Em seguida, usou-se como refinamento de busca as palavras *ensino de arte*, *educação artística*, *adolescentes* e *ensino médio*, **entre aspas**, a fim de esmiuçar a busca e verificar a real proximidade dos temas relacionados à pesquisa. O uso das aspas fez-se necessário para que a busca mantivesse um afunilamento e focasse no assunto requerido, não deixando de fora os artigos que tratassem só de um descritor ou de outro. A união de ambos, neste aspecto da pesquisa, torna-se tanto complementar quanto necessária.

Além disso, verificamos a necessidade de uso de sinônimos quando utilizados os idiomas português e inglês. Em ambos encontramos palavras com o mesmo significado, porém com verbetes distintos. Para deixar mais claro, a seguir apontamos as variantes usadas em cada um dos idiomas das buscas:

#### Português

- Ensino da Arte *AND* Ensino Médio
- Ensino da Arte *AND* Adolescente
- Educação Artística *AND* Ensino Médio
- Educação Artística *AND* Adolescente
- Arte educação *AND* Ensino Médio
- Arte educação *AND* Adolescente

#### Inglês

- *Art education AND High School*
- *Art education AND Adolescent*

- *Art education AND Teenager*
- *Art teaching AND High School*
- *Art teaching AND Adolescent*
- *Art teaching AND Teenager*

Optamos, portanto, em não abrir mais a árvore conceitual, já que os termos condizem com a temática do estudo e nos dão acesso às pesquisas nas plataformas e bases de dados, as quais explicaremos a seguir.

### **3.3 Plataformas**

Visto que a pesquisa precisa abranger o que está sendo pesquisado dentro da área do ensino das artes para adolescentes no ensino médio, buscamos estabelecer bases de pesquisa que abrangessem tanto as pesquisas publicadas no território nacional brasileiro, quanto internacionais, a fim de desvelar a importância do conhecimento desta área em sua globalidade.

Em virtude de sua abrangência e sua pertinência para a área da Educação e das Artes, as bases de dados usadas foram as seguintes:

- duas bases brasileiras (CAPES e ScIELO);
- quatro bases internacionais (Scopus, ERIC e Web of Science);

### **3.4 Critérios de Inclusão**

Para execução no aprimoramento da revisão integrativa, é necessário realizar uma leitura criteriosa, a fim de encontrar assuntos que corroborem com o estudo pretendido.

Para a identificação de estudos, realiza-se a leitura criteriosa dos títulos, resumos e palavras-chave de todas as publicações completas localizadas pela estratégia de busca, para posteriormente verificar sua adequação aos critérios de inclusão do estudo (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011).

Quando ainda restam dúvidas ao pesquisador, a partir da leitura dos resumos e palavras-chave, um cuidado mais aprofundado do artigo deve ser realizado, lendo-o na íntegra, facilitando assim o critério de inclusão e de exclusão.

Tendo como base as premissas acima descritas, utilizamos os seguintes critérios de inclusão para a pesquisa:

- Textos completos disponíveis;
- Tipo de documento: artigo;
- Artigos que se relacionam com propostas de Ensino de Arte para adolescentes no Ensino Médio;
- Artigos que sejam nos idiomas português, inglês e espanhol;
- Artigos publicados no período de 2017 a 2021;
- Artigos que dissertem sobre o Ensino da Arte, mais especificamente as Artes Visuais;

### **3.5 Critérios de Exclusão**

- Textos incompletos ou não disponíveis;
- Tipos de documentos que não fossem artigo;
- Artigos que não se relacionam ao ensino de Artes no Ensino Médio;
- Artigos em outras línguas que não o português, inglês e o espanhol;
- Artigos anteriores a 2017;
- Artigos que abordem somente temas transversais às artes visuais como literatura, dança, música, teatro, dentre outros, visto que a base da pesquisa gira em torno das artes visuais;
- Artigos que impliquem em discussão das leis e reformas de leis do Ensino Médio e que tangem o ensino das artes em geral;
- Artigos que falem sobre motivação na aprendizagem, auto-eficácia e senso de comunidade;
- Artigos que tratem de políticas educacionais inovadoras e versam sobre a importância dos conselhos (estaduais);
- Artigos que abordam critérios de avaliação, sejam eles qualitativos ou quantitativos;

- Artigos que versem sobre mensuradores do ensino de qualidade nas Artes;
- Artigos que abrangem sobre desempenho acadêmico dentro da disciplina de Artes e tendo esta última como atividade extracurricular;
- Artigos que tratam do ensino de artes em escolas especializadas em artes;
- Artigos que apresentem resultados somente sobre o ensino de artes para crianças;
- Artigos com assuntos como o ensino de outras disciplinas (matemática, biologia, etc) através da arte, visto que estamos buscando o que está sendo feito especificamente no ensino da arte;
- Artigo sem aprofundamento teórico ou conclusão relacionada com os objetivos e métodos apresentados;
- Artigos que versem sobre desafios profissionais dos professores em suas práticas de ensino;
- Artigos que não mantenham em sua totalidade um rigor científico que seja condizente a pesquisa;
- Artigos que sejam apenas relatos de docentes e suas práticas, sem manter foco na educação ou no ensino;

A partir da conclusão dessas etapas, partimos para a organização das pesquisas encontradas numa tabela, a qual foi pensada para sintetizar as informações principais encontradas em cada uma das publicações.

Segundo Ursi (2005 apud BOTELHO, CUNHA e MACEDO, 2011), para extrair as informações dos artigos, o pesquisador deve fazer uso de um instrumento que permita analisar separadamente cada manuscrito, tanto num nível metodológico quanto em relação aos resultados das pesquisas. Tal instrumento deve possibilitar a síntese dos artigos, salvaguardando suas diferenças.

Nesta revisão integrativa, usamos como instrumento de análise a leitura individual de cada um dos artigos, pautada no critério metodológico de focar no aspecto do ensino das artes e como esse se dá no ensino médio. Para auxiliar nesse ponto, utilizamos a matriz de síntese que, segundo Botelho, Cunha e Macedo (2011), a qual objetiva proteger o pesquisador de erros durante a análise. Ela se constitui como marco inicial para auxiliar os investigadores no foco de suas pesquisas. A matriz analítica utilizada contempla os seguintes itens: título da publicação, autores, ano de publicação, síntese do artigo, nome do periódico, campo de estudo, natureza da

pesquisa e país de origem. Outro quadro contém os seguintes itens contemplados: grupos temáticos, temas selecionados, número do artigo segundo o primeiro quadro, foco do artigo e comparação de dados.

A seguir, o quadro abaixo organiza os artigos selecionados de acordo com a proposta elaborada a partir de Alves, Pauls e Stoltz (2020) e Whittemore (2005) que traça uma análise panorâmica elucidando as características básicas dos artigos selecionados, visando responder à seguinte pergunta: *Quais as perspectivas de ensino das artes visuais para adolescentes do ensino médio?*

	<u>Título da publicação</u>	<u>Síntese do Artigo</u>	<u>Ano da publicação</u>	<u>Nome do periódico</u>	<u>Campo de Estudo</u>	<u>Natureza da pesquisa</u>	<u>Autor(es) da pesquisa</u>	<u>País de Origem</u>
1.	<b>(Re)thinking emotions in visual education activities: students' experiences.</b>	Busca compreender a interferência das emoções dos alunos nos processos de criação e recepção de suas próprias imagens e suas características em um contexto de educação artística, mediante uma perspectiva teórica de Vygostky.	2017	International Journal of Art & Design Education	Educação e Arte	Empírica	CASIAN, Silvia; LOPES, Amelia; PEREIRA, Fatima.	Reino Unido
2.	<b>A cognitive learning account of the avoidance, omission and exaggerated phenomena and expressions in young adolescents' drawings of the human figure in the visual culture art education context</b>	Analisa os esforços dos alunos para evitar as partes difíceis em desenhos e como alguns tendem a exagerar o tamanho ou distorcer a forma da imagem humana, principalmente quando tentando retratar imagens humanas sofisticadas. Estabelecem-se conexões entre os desenhos e a cultura em que os alunos estão imersos.	2020	International Journal of Art & Design Education	Educação	Empírica	LAU, Chung-yim.	Reino Unido
3.	<b>Collaboration in visual culture learning communities: towards a</b>	Práticas e processos de grupos colaborativos em ambientes	2016	International Journal of Art &	Educação	Empírico	KARPATI, Andrea; FREEDMAN, Kerry; CASTRO,	Reino Unido

	<b>synergy of individual and collective creative practice</b>	informais de aprendizagem são apresentados por meio de resultados de observações on-site, entrevistas e análises de criações. Os VCLCs são identificados como espaços inspiradores e colaborativos de tutoria entre pares que aprimoram as habilidades visuais e a auto-estima.		Design Education			Juan Carlos; KALLIO-TAVIN, Mira; HEIJNEN, Emiel.	
4.	<b>Drawing on creative arts therapy approaches to enhance inclusive school cultures and student wellbeing</b>	Com base em uma revisão da literatura neste campo, documenta as práticas e o valor das terapias de arte criativa, para alunos que atualmente vivenciam ou estão em risco de problemas de saúde mental.	2019	Issues in Educational Research	Educação, Psicologia, Saúde	Teórica	HANNIGAN, Shelley; GRIMM, Christine; WARDMAN, Natasha.	Austrália
5.	<b>El desvelamiento de las estructuras de significación del alumnado de arte</b>	Busca determinar os elementos simbólicos e materiais da cultura dos alunos da educação de arte; identificar contextos (espaço-tempo) e agentes envolvidos na experiência artística dos alunos; reconhecer os significados sociais atribuídos por estudantes de arte ao mundo ao seu redor; contrastar as estruturas de significância em virtude das quais os educadores dão lugar à sua experiência artística.	2017	Revista de investigação artística	Educação	Empírica	CASTRO, Elke.	Espanha
6.	<b>Ensino da arte e desenvolvimento da leitura</b>	Para discutir a importância do processo de leitura e análise	2018	Educ. Pesqui.	Educação	Empírica	OKASAKI, Aymê; KUNAMA	Brasil

	<b>visual: uso da estampa têxtil no Ensino Médio</b>	de obras visuais artísticas e têxteis para o desenvolvimento integral do educando, fundamenta-se na abordagem triangular de Ana Mae Barbosa e no quadro conceitual de Abigail Housen.					RU, Antonio.	
7.	<b>Peer teaching and learning in art education</b>	Investiga o ensino e aprendizagem de pares mediante observações provenientes de um evento de aprendizagem onde alunos de arte mais velhos e avançados (veteranos) ensinaram arte e conduziram atividades com os alunos de arte fundamentais (calouros).	2017	Art Education	Educação	Empírica	WORKMAN, Amy; VAUGHAN, Frances.	Reino Unido
8.	<b>Understanding and instructing older students who cannot draw realistically</b>	Investiga alunos que sentem-se incapazes de desenhar de forma realista, explorando a ideia de que a capacidade de desenhar imagens miméticas do que é imaginado ou observado é amplamente afetada pelo modo como se processa o ambiente visual.	2019	Art Education	Educação	Empírico	MANIFOLD, Marjorie Cohee.	Reino Unido

Fonte: os autores

À frente apresentamos uma categorização perante as temáticas transversais aos artigos aqui selecionados, a fim de organizar os artigos a partir de suas perspectivas de ensino das artes.

Grupos temáticos	Temas selecionados	Número do Artigo	Foco do Artigo
------------------	--------------------	------------------	----------------

		segundo o quadro (1)	
<b>A.</b>	Estética, sensibilidade e significações	1	ENSINO DA ARTE E O DESENVOLVIMENTO DAS EMOÇÕES
		5	ENSINO DA ARTES E AS ESTRUTURAS DE SIGNIFICADOS A QUE ESTE COMPETE
<b>B.</b>	Desenho, figura humana, leitura de imagens	2	ENSINO DA ARTE ATRAVÉS DA IMAGEM HUMANA EM DESENHOS COM FOCO NAS FORMAS DE EXPRESSÃO DOS ALUNOS
		6	ENSINO ATRAVÉS DA ANÁLISE DE IMAGENS/ ESTAMPAS
		8	ENSINO DA ARTE ATRAVÉS DO DESENHO REALISTA COMO PARTE DO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA EXPRESSIVA DO INDIVÍDUO
<b>C.</b>	Interação entre pares e comunidade	3	ENSINO DA ARTE ATRAVÉS DE EXPERIMENTAÇÃO ENTRE PARES EM AMBIENTE FORA DA EDUCAÇÃO FORMAL
		7	ENSINO DAS ARTES ENTRE COLEGAS/ PARES EM AMBIENTE ESCOLAR
<b>D.</b>	Prazer e Bem-estar	4	LEVANTAMENTO DE REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE DADOS RELATIVOS A ARTE TERAPIA E SEUS BENEFÍCIOS

Fonte: os autores

Após esta etapa, iniciamos a análise aprofundada e interpretação dos resultados coletados. Segundo Botelho; Cunha e Macedo (2011) esta etapa configura à discussão dos textos analisados na revisão, com o pesquisador interpretando os dados coletados, realizando um apanhado de conhecimentos existentes e produzidos sobre a temática e, por fim, sugerindo vias de pesquisas futuras.

### 3.6 Resultados e Discussão

#### 3.6.1 Grupo Estética, Sensibilidade e Significações

Pertencente ao **Grupo Estética, Sensibilidade e Significações**, encontramos materiais publicado no ano de 2017, por autora e periódico espanhol, e pesquisadoras portuguesas, no ano de 2018 e, em periódico do Reino Unido.

A pesquisadora Elke Castro (2017), apresenta em sua pesquisa, realizada com um grupo de dez jovens (quatro homens e seis mulheres), numa escola pública província de Sevilha (Espanha), a construção de um modelo que revelasse o universo simbólico dos estudantes em aulas de arte-educação, revelando a compreensão do funcionamento de estruturas de significados que sustentam esta subcomunidade de sujeitos, com relação às artes. Além disso, procurou explicar não somente o comportamento dos estudantes, mas o seu contexto, as interações sociais entre os indivíduos e significados socialmente estabelecidos entre eles.

A autora sistematiza sete pontos-questões mais marcantes, suscitadas da cartografia das estruturas de conhecimento relacionadas à arte geradas pelo grupo de estudantes: 1º - A concepção da arte como algo vital e cotidiano; 2º - Arte e sentimento estético; 3º - O conceito de arte como meio de expressão emocional; 4º - A noção de arte como domínio de procedimentos; 5º - A arte como mensagem visual; 6º - A relação da arte com o seu contexto sociocultural; 7º - A arte como processo de pesquisa que leva à inovação.

Diante disso, Castro dá destaque, em sua conclusão, a elementos considerados chave em relação à aquisição do conhecimento artístico e que podem ser relevantes a fim de orientar os processos de aprendizagem das artes plásticas e visuais no ciclo do ensino médio. Um deles é a importância de compreender a origem multicausal das artes na vida dos estudantes: “Por isso, atenção especial deve ser dada ao conhecimento das contingências culturais e sociais do ambiente em que o aluno vive, juntamente com as relações que esse ambiente estabelece.” (CASTRO, 2017, p. 83, tradução nossa)<sup>26</sup>. Ou seja, isso implica considerar e envolver os

---

<sup>26</sup> No original: “Por ello, debe ponerse especial atención em conocer las contingencias culturales y sociales del entorno en el que discurre el alumnado, junto con las relaciones que en dicho medio establece este”.

significados que os alunos atribuem a si mesmos e suas experiências de vida, tanto dentro quanto fora da sala de aula.

Pensar a realidade e o contexto através do qual o educando surge é componente pedagógico e didático fundamental do educador, capaz de realizar um currículo artístico específico, cujos conteúdos se ajustem aos preconceitos que os alunos possuem e trazem à escola com relação à educação artística. “Nesse contexto, revelar as estruturas de sentido que compõem o mundo conceitual dos alunos concorrentes na sala de aula de arte-educação configura-se como um passo que pode ser útil para levar o professor a fazer uma leitura mais profunda da sala de aula, o que deve acontecer antes de ensinar.” (CASTRO, 2017, p. 84, tradução nossa)<sup>27</sup>.

A autora enfatiza, assim, a potência da sala de aula como espaço de diálogo, onde ocorre a construção de significados entre o campo do conhecimento experiencial dos sujeitos e o campo de conhecimento público acadêmico: “Assim, as discussões surgidas nesses espaços nos permitirão negociar os significados a serem compartilhados durante o processo de aprendizagem, dentro do contexto acadêmico da educação artística” (CASTRO, 2017, p. 84, tradução nossa)<sup>28</sup>.

No artigo *(Re)pensando as emoções nas atividades de educação visual: experiências dos alunos*<sup>29</sup>, as autoras CASIAN, LOPES e PEREIRA (2018), inspirados nas teorias da emoção e da educação estética de Vygotsky, realizaram uma pesquisa exploratória com adolescentes de 13 a 14 anos (alunos da sétima e oitava séries), tendo como objetivo compreender como as emoções comuns interferem nos processos de criação e recepção dos alunos/ adolescentes diante de suas próprias imagens durante as aulas de educação visual. Foram entrevistados 14 adolescentes de uma escola secundária portuguesa, procurando perceber particularidades da comunicação – referentes às interações entre alunos, imagem e professor (visto como mediador deste processo) – em aulas de educação visual.

Entre uma multiplicidade de resultados,

---

<sup>27</sup> No original: “En este contexto, desvelar las estructuras de significación que conforman el mundo conceptual del alumnado concurrente en el aula de educación artística, se configura como un paso que pueda ser de utilidad para conducir al docente a realizar una lectura del aula más profunda, que debiera acontecer previamente a la impartición de la docência”.

<sup>28</sup> No original: “Así pues, las discusiones surgidas en estos espacios nos permitirán negociar los significados a compartir durante el proceso de aprendizaje, dentro del contexto académico de la educación artística.”

<sup>29</sup> No original: “(Re)thinking Emotions in Visual Education Activities: Students' experiences”

[...] é possível verificar que, embora um número considerável de alunos (62 por cento) preferem o processo ao resultado, as experiências negativas associadas ao processo (89%) podem superar a insatisfação dos alunos com seus resultados (68 por cento). Também é importante ressaltar que, apesar de revelarem uma atitude crítica em relação às suas produções, muitas vezes infelizes, os adolescentes-alunos demonstram grande interesse em observar as imagens que criaram (CASIAN; LOPES; PEREIRA, 2018, p. 406, tradução nossa).<sup>30</sup>

Nota-se aí a importância do contexto pedagógico oferecido aos estudantes, considerado pelos autores, quando expostos a situações em que os mesmos não conseguem cumprir as supostas tarefas ofertadas pelos professores, suscitando emoções negativas associadas ao processo criativo. Na mesma via, através de entrevistas com os estudantes, os resultados apontaram respostas relacionadas às emoções envolvidas em relação ao processo de criação de uma imagem pelos alunos:

As emoções mais frequentes que permeiam o processo de criação de imagens são alegria, felicidade e satisfação. As seguintes palavras-chave são destacadas: 'contente', 'reflexivo', 'feliz', 'satisfeito', 'relaxado', 'encorajado', 'animado'. No entanto, alguns alunos podem sentir-se 'bastante nervosos', mas também 'satisfeitos', ou 'entediados' e 'descontente' (CASIAN; LOPES; PEREIRA, 2018, p. 407, tradução nossa).<sup>31</sup>

As emoções, dependendo se positivas ou negativas, tendem, segundo os autores e seu suporte teórico-conceitual, a produzir um impacto no processo criativo: se suas emoções giram em torno de experiências alegres e de satisfação, por exemplo, os efeitos na produção de fotos são descritas por eles como 'criativas', ou 'coloridas', "ao mesmo tempo que expressam uma maior afinidade consigo e com o seu ambiente" (CASIAN; LOPES; PEREIRA, 2018, p. 408, tradução nossa)<sup>32</sup>. Por outro lado, se tomados por experiências de emoções negativas, as mesmas irão repercutir diretamente em si próprios: o aluno "[...] 'não vai ter um desempenho máximo' ou 'não se esforça tanto', induzindo estados mentais como 'não ter ideias', 'não saber o que desenhar' ou 'não querer olhar ou desenhar, desejando apenas ficar

<sup>30</sup> No original: "[...] it is possible to verify that, although a considerable number of students (62 percent) prefer process to result, negative experiences associated with the process (89 percent) may greatly surpass students' dissatisfaction with their results (68 percent). It is also important to remark that, despite revealing a critical attitude towards their productions, often being unhappy, teenager-students show a great interest in observing the pictures they created".

<sup>31</sup> No original: "The most frequent emotions that permeate the picture creation process are joy, happiness and satisfaction. The following keywords are highlighted: 'glad', 'reflexive', 'happy', 'pleased', 'relaxed', 'cheered', 'excited'. However, some students can feel 'fairly nervous', but also 'glad', or 'bored' and 'displeased'".

<sup>32</sup> No original: "[...] while also expressing a greater affinity with the self and its environment."

quieto esperando a irritação passar' ' porque, durante esses estados emocionais, 'os desenhos são sempre piores'." (LOPES; PEREIRA, 2018, p. 408, tradução nossa)<sup>33</sup>

Em síntese, a partir de uma perspectiva teórica vygotskyana sobre emoção e educação estética, o trabalho vislumbra o quanto as experiências emocionais de adolescentes (que cursam o Ensino Médio) podem ter um efeito na (des)motivação para as atividades artísticas escolares, bem como no comportamento expresso ao realizar nas aulas de educação artística. Isso, como consequência, amplia os debates em torno do ensino de artes visuais no contexto educacional, fazendo com que educadores possam “[...] (re)pensar não só o papel das emoções no contexto educativo, mas também o poder da imagem – por sua capacidade de interferir nas emoções e transformar - como recurso pedagógico para a educação estética e artística.” (CASIAN; LOPES; PEREIRA, 2018, p. 410, tradução nossa)<sup>34</sup>

O que percebemos ao analisar ambos os materiais pertencentes a este grupo é que ambos sobre a importância que a Arte tem em transmutar e ajudar na compreensão e reconfiguração dos sentimentos, emoções e compreensão dos conteúdos para adolescentes. Com a ajuda da Arte, seja na elaboração de trabalhos através de imagens, ou mesmo na elaboração dos significados que a mesma traz ao leitor da imagem, neste caso os adolescentes, estes puderam elaborar e expressar suas emoções de forma genuína, sem mascará-las ou negá-las.

A preocupação com o contexto pedagógico ofertado se mostra evidente em ambas as pesquisas. Há uma preocupação que o ensinar surge junto às emoções, sentimentos e significações dos alunos, alertando que os arte-educadores devem ter no entendimento das emoções do indivíduo ligadas às estruturas de sentido que compõe o mundo conceitual dos alunos.

---

<sup>33</sup> No original: “Thee student 'won't perform to the maximum' or 'doesn't try so hard', inducing mental states as 'not having any ideas', 'not knowing what to draw' or 'un willing to look or draw, wishing only to be quiet waiting for the irritation to go by' because, during these emotional states, 'the drawings are always worse”.

<sup>34</sup> “[...] to (re)think not only the role of emotions in the educational context, but also the power of the image – due to its ability to interfere with the emotions and to transform them – as a pedagogical resource for aesthetic and art education.”

### **3.6.2 Grupo Desenho, figura humana, leitura de imagens**

Dentro do Grupo **Desenho, figura humana, leitura de imagens**, encontramos dois textos publicados: um datado de 2018, de autores e estudos brasileiros publicados no Periódico Educação e Pesquisa; outro de 2019, com de pesquisa americana e publicação no periódico *Art Education*, do Reino Unido; e outro de 2020, com estudo e autor originário de Hong Kong, publicado no periódico *The International Journal of Art & Design Education*, também do Reino.

Os autores Okasaki e Kanamaru (2018), no manuscrito *Ensino da arte e desenvolvimento da leitura visual: uso da estamperia têxtil no ensino médio* apresentam um recorte de pesquisa de mestrado cujo objetivo foi analisar estágios de compreensão estética de estamperia na matéria de artes, no ensino médio de uma Escola Técnica de São Paulo, entre os anos de 2013 e 2015, tendo como um dos eixos deste ensino a decodificação e crítica visual de estampas têxteis (leitura de imagens). Para análise, foi realizada uma investigação preliminar na qual 48 sujeitos realizaram uma leitura de cinco estampas têxteis diferentes.

Como processo metodológico, foi considerada o desenvolvimento de uma abordagem triangular, visando “[...] refletir sobre a aprendizagem da estamperia nos três aspectos envolvidos nessa abordagem: fruição, fazer artístico e contextualização” (OKASAKI; KANAMARU, 2018, p. 4). A pesquisa com os participantes observadores foi realizada utilizando-se um questionário on-line do Google, tendo a seguinte pergunta como modo de suscitar as análises visuais: “O que você vê na estampa?”, de maneira aberta, sem limite de caracteres para a resposta.” (OKASAKI; KANAMARU, 2018, p. 7).

Os autores classificaram e descreveram os resultados das respostas de acordo com estágios de Housen, “[...] associando-os à fruição de estampas têxteis, para ressaltar como essa leitura teórica ocorre” (OKASAKI; KANAMARU, ano, p. 11), sendo eles: Narrativo (estágio I); Construtivo (estágio II); Classificatório (estágio III); Interpretativo (estágio IV) e Re-criativo (estágio V). Composto o resultado da pesquisa, identificou-se que a maior porcentagem das respostas das leituras de imagens analisadas da pesquisa (128 de 243) evidenciou a predominância do estágio I, observadores narrativos.

O observador, neste estágio,

[...] é um contador de histórias que utiliza os sentidos para fazer observações objetivas sobre a obra: quais elementos, cores e formas ele consegue ver e identificar. Comentários são baseados no que o observador conhece e gosta, para montar uma narrativa que possa explicar a imagem. A relação emocional com a obra interfere em seu juízo. As opiniões são dadas no primeiro momento de apreciação e interpretadas sem uma reflexão mais profunda. A partir do parecer rápido, constrói-se uma narrativa, e esta passa a ser o foco da atenção (OKASAKI; KANAMARU, 2018, p. 11).

Desse modo, a partir dos resultados, os autores defendem a importância de uma educação direcionada à compreensão estética de estampas, com o docente funcionando como um [...] mediador entre os tecidos estampados e os estudantes amplia a interpretação e conhecimento dessas artes estampadas” (OKASAKI; KANAMARU, 2018, p. 18). Afirmam também sobre a necessidade de construção de um processo claro de alfabetização visual, a qual implica um pensamento que não foque só na técnica e na experiência em si, mas capaz de conduzir uma leitura e compreensão didática da linguagem visual, proporcionando o entendimento integral do objeto e levando o estudante a desenvolver autonomia e consciência crítica.

Nesse sentido, pensar e compreender a linguagem visual da estamparia têxtil e, por extensão, o seu uso como objeto de arte, em roupas ou, mais amplamente, na educação e moda, pode proporcionar, em última análise, a conscientização sobre seu modo de produção e culturas que dela derivam. A observação da estamparia têxtil, desde a obtenção do fio, da confecção da trama e urdidura, passando pela produção (escrava ou democrática?), uso (elitizado ou de acesso democrático?) e descarte (para onde e como?) (OKASAKI; KANAMARU, 2018, p. 18).

Para os autores, essas considerações permitem mais uma vez compreender o trabalho da linguagem visual, leitura de imagens e compreensão do real capazes de fomentar a potencialidade da formação de sujeitos que pensam a si mesmos e ao mundo, com pensamento crítico e autônomo, essencial para o desenvolvimento da cidadania.

No artigo *Compreendendo e instruindo alunos mais velhos não podem desenhar realisticamente* (2019), a autora Marjorie Cohee Manifold relata sobre sua coordenação e orientação num curso de arte básica, com foco em desenho realista. Apesar de construir um relato de como direciona suas práticas com o público jovem adulto de graduação - definindo-os como sendo “[...] academicamente proficientes em seus campos de estudo, mas que não podem desenhar realisticamente” (MANIFOLD,

2019, p. 21, tradução nossa)<sup>35</sup> – ela aponta perspectivas de ensino-aprendizagem relacionadas a possibilidades de como professores do ensino de artes podem auxiliar seus alunos, reconhecendo a competência expressiva que cada um possui.

Em relação ao desenho, a autora nos relembra sobre a potência de relembrarmos que os alunos são livres para considerar e perceber a “[...] arte como uma ferramenta de comunicação e não como a cópia mimética de fenômenos visuais” (MANIFOLD, 2019, p. 23, tradução nossa)<sup>36</sup>, produzindo, então, um apelo aos educadores: que possam respeitar e valorizar o amplo espectro de habilidades de desenho realizadas pelos estudantes, ofertando experiências que considerem variações na forma como os “[...] indivíduos processam e retratam informações de campos pictóricos” e, em especial, “[...] adolescentes e adultos mais velhos cujas habilidades perceptivas até agora podem ter sido mal compreendidas.” (MANIFOLD, 2019, p. 21, tradução nossa)<sup>37</sup>.

O pesquisador Lau (2020), em seu manuscrito *Um relato de aprendizagem cognitiva dos fenômenos e expressões de evitação, omissão e exagero em desenhos de figura humana de jovens adolescentes no contexto da educação artística da cultura visual*<sup>38</sup>, descreve sua investigação analisando desenhos humanos realizados por 126 jovens adolescentes de uma escola secundária de Hong Kong, durante um período de 5 anos. Seu objetivo foi investigar as formas pelas quais tais adolescentes empregam comportamentos e modos de expressão de evasão, omissão e exagero na elaboração da imagem humana em desenhos, e o que isso significa do ponto de vista da aprendizagem. A partir de entrevistas semiestruturadas e recolhimento dos cadernos de desenhos dos adolescentes, os resultados mostraram que de 1.460 desenhos, 1.298 deles (88,9%) incluíam pelo menos um dos três tipos de expressão (evitação, omissão e exagero). Nesse sentido,

embora o percentual encontrado para omissão tenha sido um pouco maior do que para evitação e exagero, os resultados do estudo indicaram que a maioria dos alunos usaram amplamente os três tipos de expressão em seus desenhos, com omissão sendo usado com mais frequência, seguido de evitação e, por último, de exagero. Portanto, é seguro dizer que exemplos de

---

<sup>35</sup> No original: “[...] academically proficient in their fields of study but who cannot draw realistically.

<sup>36</sup> “[...] art as a tool of communication rather than as the mimetic copying of visual phenomena.”

<sup>37</sup> “[...] individuals process and portray information from pictorial fields”, em especial, “[...] older adolescents and adults whose perceptual skills heretofore may have been misunderstood.”

<sup>38</sup> No original: “A Cognitive Learning Account of the Avoidance, Omission and Exaggerated Phenomena and Expressions in Young Adolescents’ Drawings of the Human Figure in the Visual Culture Art Education Context”.

evasão, omissão e exagero são comuns nos desenhos da figura humana de jovens adolescentes (LAU, 2020, p. 9, tradução nossa)<sup>39</sup>.

De acordo com Lau, entre as razões para o uso de estratégias de evitação, omissão e exagero ao desenhar a figura humana, os resultados das entrevistas com os adolescentes apontaram que os mesmos empregavam esses modos de expressão por falta de autoconfiança e capacidade criativa, como uma maneira de evitar que suas fragilidades fossem expostas.

Os achados do estudo são consistentes com a visão dos psicólogos (...) de que tanto os problemas artísticos quanto os não artísticos desempenham um papel essencial nos desenhos humanos dos jovens adolescentes. Riley (2003) propôs que esses modos de expressão são indicativos de um retraimento psicológico, e são uma estratégia que os jovens adolescentes empregam nos desenhos humanos para esconder suas deficiências no enfrentamento de seus problemas da vida real e no desenho de imagens humanas, que requer habilidades de desenho de alto nível, técnicas e habilidades para realizar (LAU, 2020, p. 12, tradução nossa)<sup>40</sup>

O autor relata ainda que as falas esboçadas nos resultados do estudo demonstram que os próprios adolescentes compreendem que estas formas de expressões, quando usadas, são um forte indicativo de um processo de transformação pessoal e automotivador, demonstrando que usar desses artifícios faz parte de seu próprio processo de aprendizagem, e que os “[...] problemas da vida real precisavam ser resolvidos, não de forma realista, mas através de determinado modo de expressão.” (LAU, 2020, p. 13, tradução nossa)<sup>41</sup>. Reside aí, de acordo com o autor, um forte indicativo de que desenhar é uma maneira de aprender a melhorar a si mesmo, conectando a arte às suas vidas (LAU, 2020).

Além disso, a cultura visual popular, representada pelos quadrinhos cômicos nos desenhos dos adolescentes, pode ser potencializada quanto à sua capacidade de representação dos mesmos, conectando-os às suas vidas cotidianas e necessidades

---

<sup>39</sup> No original: “Although the percentage found for omission was slightly higher than for avoidance and exaggeration, the results of the study indicated that the majority of the students used all three types of expression widely in their drawings, with omission being used most frequently, followed by avoidance and lastly by exaggeration. Therefore, it is safe to say that examples of avoidance, omission and exaggeration are common in young adolescents’ drawings of the human figure.”

<sup>40</sup> No original: “The findings of the study are consistent with the view of psychologists (...) that both art and non-art problems play an essential role in young adolescents’ human drawings. Riley (2003) proposed that these modes of expression are indicative of a psychological withdrawal, and are a strategy which young adolescents employ in human drawings in order to hide their deficiencies in tackling their real-life problems and in the drawing of human images, that requires high-level drawing skills, techniques and abilities to accomplish.”

<sup>41</sup> No original: “The students realised that their real-life problems needed to be solved, not in a realistic way, but through a particular mode of expression.”

psicológicas (LAU, 2020). Desse modo, o autor conclui que as expressões dos adolescentes é um fator a ser considerado pelos arte-educadores, os quais devem estar cientes destes fenômenos particulares de expressão, adaptando-os aos processos de ensino e aprendizagem. “Sugere-se também que os arte-educadores reconceituem os fenômenos, e reconsiderá-los como um meio potencial para melhorar o aprendizado e a autoconfiança dos alunos do ensino médio, e também para melhorar o aprendizado de arte dos jovens adolescentes.” (LAU, 2020, p. 16, tradução nossa).<sup>42</sup>

Assim, notamos que, apesar dos estudos apresentarem objetivos e análises diferenciadas – um focado na leitura visual e outro em expressões de desenhos de adolescentes – percebemos que há contribuições pedagógicas que se aliam: que os fenômenos técnicos artísticos em si importam menos que o potencial de aprendizado de suas dimensões de construção, tanto de um pensamento autônomo e de leitura de mundo do sujeito, quanto canal de construção de desenvolvimento de aspectos subjetivos do estudante.

Ou seja, aprende-se fundamentos da criação em artes, sim, mas sobretudo aprende-se sobre si mesmo, sobre o mundo, desenvolve-se o pensamento, a criticidade e a autonomia diante e através da leitura de imagens, ampliando o potencial criativo e expressivo e gerando, assim, respeito e valor perante as habilidades de cada indivíduo.

### **3.6.3 Grupo Interação entre pares e comunidade**

No grupo **Interação entre pares e comunidade**, encontramos novamente duas publicações, datadas de 2016 e 2017, com seus respectivos autores, parceiros da Europa e EUA, publicando na *The International Journal of Art & Design Education*, e outro com autores americanos da Carolina do Sul, publicado na Revista *Art Education*.

No manuscrito *Collaboration in visual culture learning communities: towards a synergy of individual and collective creative practice*, Karpati et al (2016) exploram

---

<sup>42</sup> No original: “It is also suggested that art educators reconceptualise the phenomena and reconsider them as a potential means for improving secondary students’ learning and self-confidence, and also for improving young adolescents’ art learning”.

estudos em torno da formação das Comunidades de aprendizagem de cultura visual, formado por adolescentes e jovens fora das instituições formais de ensino, sem a supervisão de adultos, e que se auto organizam com interesse na produção da cultura visual (envolvendo práticas como o mangá, produção de filmes de vídeo, demoscene, arte de rua, jogos de computador, jogos de mesa, fanart, arte conceitual, arte contemporânea, grafite e cosplay).

Nas análises dos autores, estudando projetos de Comunidades de aprendizagem de cultura visual em diferentes países do mundo, adolescentes e jovens relataram que se sentiam recompensados pela melhora da sua confiança e da autoestima por meio de sua produção artística, a qual foi apoiada pelo grupo e pelas respostas de outras pessoas aos seus objetos, ao contrário de como se sentiam nas escolas, criticados ou não aceitos. Em seus resultados, as comunidades de aprendizagem de cultura visual criaram uma codependência social positiva, permitindo que os sujeitos trabalhassem para eles mesmos, envolvendo o sentimento de pertencimento a uma comunidade, além de apontar que a colaboração nos grupos estudados era uma forte base para aprendizagem e produção artística entre adolescentes e jovens adultos. Ao desenvolverem práticas fora da educação formal, demonstraram desenvolver processos de autodidatismo e orientação por pares, inspirando para novos olhares sobre prática do ensino da arte e design nas escolas.

Amy Workman e Frances Vaughan, em seu artigo *Ensino e Aprendizagem por Pares em Educação Artística*<sup>43</sup> (2017), relatam sobre uma experiência de ensino entre colegas, envolvendo a oportunidade de experimentar o processo de aprendizagem por meio de estratégias de ensino por pares, em que alunos de nível superior serviram como arte-educadores e mentores de outros adolescentes, através do ensino de uma aula prática de arte visual.

Foi ofertada a oportunidade de estudantes de arte avançados do 10º e 12º ano, da Escola Dorman High, de liderarem uma experiência de produção de uma galeria de arte com estudantes de arte calouros do 9º ano, potencializando o que os autores definem como o cultivo de espaços intersubjetivos, os quais permitem que “[...] se envolvam em oportunidades para observar diferentes perspectivas e várias formas de estar no mundo” (WORKMAN; VAUGHAN, 2017, p. 23, tradução nossa)<sup>44</sup>.

---

<sup>43</sup> No original: Peer Teaching and Learning in Art Education.

<sup>44</sup> No original: “Intersubjective spaces allow students to engage in opportunities to view different perspectives and various ways of being in the world”.

Além disso, em seus resultados, as experiências coletivas apontaram que o ensino por pares “[...] pode guiar os alunos na direção de uma aprendizagem colaborativa, aumento das habilidades de comunicação e pensamento independente” (WORKMAN; VAUGHAN, 2017, p. 28, tradução nossa)<sup>45</sup>, apontando, inclusive, sobre a relevância de arte-educadores considerarem a própria constituição das diferenças entre os alunos como ponto a ser promovido e potencializado a favor da construção de estratégias cotidianas de ensino de artes, desenvolvendo novas experiências de aprendizagem.

Em ambas as pesquisas analisadas, podemos identificar a importância, a preocupação e a tendência de uma educação através de pares. Mesmo que em um dos artigos a experiência exposta tenha se situado em um ambiente fora da educação formal, os pesquisadores evidenciam a importância de gerar novos olhares para o ensino das artes e design nas escolas através do prisma de orientação por pares. Este tipo de didática agencia uma evidente melhora na confiança, autoestima e o cultivo de espaços intersubjetivos na escola. Através de uma aprendizagem colaborativa, nota-se um aumento das habilidades de comunicação, pensamento independente e sentimento de pertencimento. É uma vivência grupal, uma simbiose organizada, em que, ao observar o outro, observa-se a si mesmo. Deste modo, gera-se a oportunidade de observarmos diferentes perspectivas e formas de se estar no mundo, fomentando um processo encontrar e realizar o seu próprio lugar no mundo.

#### **3.6.4 Grupo Prazer e Bem-estar**

Encontramos um achado no grupo Prazer e Bem-estar, de autoras australianas, publicado também em periódico australiano, o *Issues in Educational Research*.

O manuscrito *Baseando-se em abordagens de terapia de artes criativas para melhorar culturas escolares inclusivas e bem-estar dos alunos*<sup>46</sup> (HANNIGAN, GRIMAFARRELL E WARDMAN, 2019) trata sobre abordagens criativas de terapia artística e o quanto estas práticas podem oferecer soluções aos contextos em que estudantes sofrem ou estão em risco de problemas de saúde mental. Porém, as pesquisadoras

---

<sup>45</sup> No original: “[...] can guide students toward collaborative learning, increased communication skills, and independent thinking”.

<sup>46</sup> No original: “Drawing on creative arts therapy approaches to enhance inclusive school cultures and student wellbeing.”

australianas não se propõem a pensar essas abordagens dentro dos espaços em que a educação artística é organizada na maior parte das escolas. “Em vez disso, propõe-se uma educação artística adicional que incorpore terapias artísticas criativas inclusivas como forma de abordar ou prevenir problemas de saúde mental.” (2018, p. 759, tradução nossa)<sup>47</sup>.

As autoras traçam ao longo do artigo argumentos apoiados em revisão de literatura, implicadas em fundamentar a relevância de práticas combinadas entre saúde e educação e apontando diferenças entre abordagens específicas de arteterapia para saúde e bem-estar e os serviços de outros profissionais de saúde mental que integram a arte a partir de metodologias baseadas em psicoterapia.

Segundo a pesquisa,

A implementação de abordagens de arte criativa, com ênfase na arteterapia, ou ao menos nas práticas terapêuticas de arte nas escolas, permitiria aos alunos explorar e abordar as lacunas contraditórias entre o eu e a escola, ou outros sistemas culturais como as mídias sociais – o qual, por sua vez, poderia impedir problemas de saúde mental em desenvolvimento. (HANNIGAN, GRIMA-FARRELL E WARDMAN, 2019, p. 762, tradução nossa).<sup>48</sup>

A educação artística inspirada na arteterapia criativa é entendida, nas revisões trazidas pelas autoras, como uma abordagem capaz de permitir às crianças e jovens de se expressarem em seus pontos de vista mais diversos (desenhos, música, formas visuais, palavras, movimento corporal, entre outros), oferecendo um ambiente de resolução de problemas e realização de aspectos subjetivos dos sujeitos envolvidos.

Desse modo, se temos, enquanto educadores, a menor preocupação com problemas de saúde mental entre crianças e adolescentes no espaço escolar – e desejamos ofertar condições de bem-estar por meio da arte – necessitamos de um sólido senso de inclusão e perspectivismo capaz de ampliar os pontos de vistas, incluindo sensibilidades sociais, de classe, étnicas, de gênero. No entanto, “A facilitação de processos terapêuticos criativos exige que o professor ou terapeuta coloque entre parênteses suas próprias suposições e interpretações.” (HANNIGAN,

---

<sup>47</sup> No original: “Instead, additional arts education is proposed that incorporates inclusive creative arts therapies as a way to address or prevent mental health problems.”

<sup>48</sup> No original: “Implementing creative art approaches with an emphasis on art therapy, or at least the therapeutic practices of art in schools, would enable students to explore and address the contradictory gaps of self and school, or other cultural systems like social media – which could in turn prevent mental health issues developing.”

GRIMA-FARRELL E WARDMAN, 2019, p. 765, tradução nossa)<sup>49</sup>. Nesse sentido, os arte terapeutas educadores terão de encontrar o indivíduo ou grupo de pessoas da maneira como eles são e estão, sem nenhuma exigência ou habilidade esperada, onde a própria prática criativa irá produzir um campo experimental focado em definir problemas específicos e necessários aos sujeitos envolvidos da escola.

Acreditamos que a riqueza deste material se dê por seu caráter propositivo, mostrando os efeitos da arte-educação/arteterapia enquanto modo de abordar arte-educação, saúde mental e inclusão nas escolas, permitindo-nos perceber as infinitas vulnerabilidades, sabidamente presentes nos espaços e tempos escolarizados, como potência dos jovens de se expressarem em seus pontos de vista mais diversos.

### **3.7 Conclusão**

A investigação dos processos de ensino das Artes Visuais no Ensino Médio aponta para uma persistente preocupação quanto à potência da Arte como meio de expressão das emoções e dos sentimentos, promovida pelo diálogo em sala de aula, pelo exercício da arte da observação e da prática artística, dando luz a novas estratégias de ensino, através da aprendizagens colaborativas entre artes, por exemplo.

Há uma preocupação de cunho didático-pedagógica que gira em torno do desenvolvimento do prazer do indivíduo, fomentando a elaboração de processos artísticos que emancipem o sujeito a encontrar seu lugar no mundo, a desenvolver sua capacidade crítica, seu bem-estar, sua saúde mental, seu arcabouço argumentativo, e seu desenvolvimento social-afetivo-emocional-corporal, sentindo-se pertencente a um contexto ou a um grupo. De todo modo, a Arte acaba sendo vista como um catalisador de transformação pessoal no Ensino Médio.

Analisando a perspectiva do ensino das Artes para o Ensino Médio em artigos mundialmente compilados, pudemos observar que esta disciplina, em outros países que não o Brasil, se dá a partir de uma ciência basilar, em que a Arte não está somente

---

<sup>49</sup> No original: "Facilitating creative therapeutic processes requires the teacher or therapist to bracket out their own assumptions and interpretations".

integrada a outras disciplinas, mas é parte complementar do currículo, tendo o desenvolvimento e o bem-estar do indivíduo como sua preocupação central.

Em nível de pesquisas produzidas em território brasileiro, evidenciou-se que, dentre os artigos encontrados – e por sua vez excluídos, em sua maioria, desta revisão, por não contemplarem e/ou responderem à questão levantada – estes dissertavam sobre: as leis que tangem a Arte como disciplina, reivindicavam sua autonomia perante as outras linguagens, contestavam sua falta de importância nos currículos e nas demandas da BNCC (2018), e politizavam a Arte em sua essência disciplinar. Desse modo, da literatura brasileira examinada, não foi possível encontrar discussão sobre a Arte voltada ao desenvolvimento e ao bem-estar do indivíduo.

## 4 MÉTODO

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa e parte de uma perspectiva metodológica híbrida, que perpassa a fenomenologia, fundamento da semiótica peirceana e da filosofia de Steiner, e pela autoetnografia, buscando compreender o ensino das Artes Visuais no Ensino Médio como proposta de desenvolvimento do conhecimento e do autoconhecimento para a produção de sentido.

A partir de uma abordagem fenomenológica baseada na Semiótica de Peirce (1975, 1994, 2015) e na Fenomenologia transcendental de Husserl apresentada por Moustakas, conforme CRESWELL (2014), reafirmamos a preocupação constante com os fenômenos, junto ao ensino das Artes Visuais no Ensino Médio, e com o processo de reflexão sobre os temas essenciais que fazem parte da natureza da experiência vivida, tanto dos participantes da pesquisa quanto da autora da tese. Destaca-se ainda a relação da descrição dos fenômenos com o tema central de investigação e a revisão teórica dos materiais de pesquisa, bem como a necessidade de mediação da pesquisadora junto à interpretação dos significados das experiências vividas.

A pesquisa fenomenológica, segundo Creswell (2014), termina com uma descrição, discutindo a essência das experiências dos indivíduos e incorporando “o quê” e “como” eles a têm experimentado. Essa essência é o aspecto culminante de um estudo fenomenológico.

Nesse sentido, Peirce se insere na pesquisa de duas maneiras: na qualidade de propositor da ferramenta semiótica para a análise e interpretação de signos enquanto linguagem, e como pensador sobre os sistemas de significado e como esse se inserem em nossos processos cognitivos enquanto desenvolvimento do conhecimento humano.

Condizente com o percurso da pesquisa, evidenciamos a necessidade de mesclar teorias e métodos, com o escopo da construção de um estudo singular, onde a fenomenologia e o uso da semiótica peirceana permeiam todos os aspectos da pesquisa e corroboram na elaboração dos conceitos esmiuçados, dentre os outros olhares metodológicos aqui apresentados.

De início, examinaremos os conceitos que advém da fenomenologia enquanto estratégia e método de pesquisa.

A pesquisa fenomenológica se propõe a uma descrição da experiência vivida da consciência, mediante o expurgo de suas características empíricas e sua consideração no plano da realidade essencial. Trata-se, pois, de um tipo de pesquisa que busca descrever e interpretar os fenômenos que se apresentam à percepção (GIL, 2017, p. 35).

Para Creswell (2010), a pesquisa fenomenológica é uma estratégia de investigação em que o pesquisador identifica a essência das experiências humanas, com respeito a um fenômeno, descritas pelos participantes. O entendimento das experiências vividas distingue a fenomenologia como uma filosofia e também como um método, e o procedimento envolve o estudo de um pequeno número de indivíduos por meio de um engajamento extensivo e prolongado para desenvolver padrões e relações significativas (MOUSTAKAS, 1994). Nesse processo, o pesquisador inclui ou põe de lado suas próprias experiências para entender aquelas dos participantes do estudo (NIESWIADOMY, 1993).

Gil (2017, p.35) acrescenta que “a pesquisa fenomenológica busca a interpretação do mundo através da consciência do sujeito formulada com base em suas experiências”. Ou seja, ele é o reconhecimento do fenômeno em si, não o que se pensa ou afirma-se a respeito de algo e sim a manifestação entre sujeito e objeto por si só. Trata-se, portanto, de uma pesquisa que leva em consideração o campo, o pesquisador, sua inserção nesse campo e sua relação com o objeto a ser pesquisado. No caso desta pesquisa híbrida, as experiências em Artes Visuais (campo), a atuação como professor(a) do Ensino Médio (pesquisador) e como essas duas linhas enveredam-se no decorrer do processo.

Vale aqui destacar, que uma das características definidoras da fenomenologia, segundo Creswell (2014), é de que o pesquisador se coloca entre parênteses, fora do estudo, ao discutir experiências pessoais com o fenômeno. Este estudo, ao se apropriar de ferramentas pautadas na Semiótica peirceana, ciência esta com pressupostos fenomenológicos, por sua vez, insere o pesquisador no fenômeno, pois entende que ele está imerso em tudo que acontece à sua volta. Sendo assim, torna-se inevitável não identificar suas matrizes de significado no decorrer do estudo, junto à apresentação de conteúdos. É uma forma de explorar seu contexto, seu pensar e agir, bem como transparecer ao leitor sua forma de pensar sobre determinado fenômeno. Há de se identificar o lugar de fala do pesquisador.

Considerando que o pesquisador está envolto em sua área de conhecimento e estudo, não é possível separar a intersubjetividade existente ao nos tornarmos

investigadores sociais, sem nos colocar como parte do campo social ao qual pertencemos e dentro de nossas pesquisas (CARIA, 2007). Nossas experiências de vida nos colocam em uma relação única e individualíssima com nossos objetos de investigação e nossos meios de interpretação sobre eles.

Para direcionar tais processos investigativos em que as relações entre os contextos sociais acontecem em espiral, nos quais o pesquisador interage com seu objeto em seus processos de pesquisa, e sua investigação também intervém em seus métodos de ação, buscamos na semiótica peirceana uma ferramenta de investigação.

Desse modo, apresentamos aqui aspectos relevantes dentro dos processos fenomenológicos relacionados à semiótica de Peirce (1975), onde podemos citar primeiramente duas máximas sobre seus preceitos acerca do pragmatismo<sup>50</sup>, sua área prévia de conhecimento e estudo – ou, como ele preferia dizer, “pragmaticismo”:

Considerem-se quais efeitos – efeitos que possam concebivelmente ter consequências práticas – imaginamos possua o objeto de nossa concepção. Nesse caso, nossa concepção de tais efeitos constitui a totalidade de nossa concepção do objeto. (PEIRCE, 1975, p. 17).

Todo o propósito intelectual de qualquer símbolo consiste na totalidade dos modos gerais de conduta racional que, na dependência de todas as possíveis e diversas circunstâncias e desejos, asseguram-se a aceitação do símbolo. (PEIRCE, 1975, p. 18).

Podemos verificar que, para Peirce (1975), em sua busca e determinação dos significados, o pesquisador se insere na pesquisa e faz parte dela, pois se baseia no que chamamos aqui de **ação geradora do pensamento**. Para Peirce (1975), em decorrência disso, o significado ganha uma dimensão social: o significado não é apenas uma “ideia” que o símbolo evoca na mente, mas a consequência da conduta geral que gera nos homens (racionais).

De acordo com Santaella (2008), a Semiótica Peirceana abre a oportunidade de realizar uma análise fenomenológica dos contextos e permite a compreensão de novos signos, que são todas e quaisquer coisas que se manifestam à nossa mente, gerando e possibilitando a apreensão de conhecimento. Até mesmo os nossos pensamentos são caracterizados pela formação de signos.

“Nos fenômenos, sejam eles quais forem – uma nesga de luz ou um teorema matemático, um lamento de dor ou uma ideia abstrata da ciência – a semiótica busca divisar e deslindar seu ser de linguagem, isto é, sua ação de signo” (Santaella, 2007,

---

<sup>50</sup> O pragmatismo, na filosofia de Peirce, refere-se ao método para a determinação dos significados.

14). Isto é, compreender e interpretar toda e qualquer forma de linguagem, a fim de revelar sua ação como signo, sua ação no mundo.

Considerando-se que todo fenômeno de cultura só funciona culturalmente porque é também um fenômeno de comunicação, e considerando-se que esses fenômenos só comunicam porque se estruturam como linguagem, pode-se concluir que todo e qualquer fato cultural, toda e qualquer atividade ou prática social constituem-se como práticas significantes, isto é, práticas de produção de linguagem e de sentido (SANTAELLA, 2007, p. 12).

Ora, se o mundo que nos cerca exerce sua ação em forma de linguagem, será a partir dela que trabalharemos dentro da pesquisa. Assim, na análise interpretativa e na síntese dos achados desta pesquisa, buscamos na semiótica peirceana uma ferramenta de investigação que oportuniza um exame fenomenológico dos contextos – pois, sem conhecer e analisar os pensamentos e a conjuntura de um sistema de *signos* e do contexto sociocultural em que ele se situa, não se pode detectar as marcas que o contexto deixa na mensagem (SANTAELLA, 2008). Essa base fenomenológica nos auxiliará tanto nos processos de coleta e compilação de dados, quanto nas propostas lançadas, a fim de apresentar novos campos do conhecimento.

Abordaremos a seguir os contextos, participantes, instrumentos de coleta de dados e procedimentos de análise de dados da pesquisa junto a professores de Artes Visuais do Ensino Médio.

#### 4.1 Contexto do estudo

Este estudo será realizado em Institutos Federais do sul do Brasil, vinculados ao Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). Estes Institutos contam com 20 unidades (campi), 6 unidades avançadas e 4 centros de referência<sup>51</sup>. A instituição foi criada em 2008 e ofertam educação profissional e tecnológica gratuita nos diferentes âmbitos da educação básica, superior e profissional.

---

<sup>51</sup> Informação: Ano base 2021.

As instituições são voltadas a educação superior, básica e profissional, especializada na oferta gratuita de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades e níveis de ensino. Fomenta, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão a formação de cidadãos críticos com perfil empreendedor e que estejam comprometidos com a sustentabilidade e o desenvolvimento local e regional. Visa tornar-se referência na educação profissional, científica e tecnológica do Brasil e estar comprometida com o desenvolvimento social. Alguns dos valores e aspectos significativos para a instituição pesquisada são: sustentabilidade; educação de qualidade e excelência; ética; inclusão social; inovação; empreendedorismo; respeito às características regionais; visão sistêmica; democracia; transparência; efetividade; qualidade de vida; diversidade humana e cultural; e valorização das pessoas.

## **4.2 Participantes**

Deste estudo participam professores de Artes, com formação em Artes Visuais, que ministram aulas para as turmas do Ensino Médio técnico de diferentes cursos oferecidos por Instituições federais do sul do Brasil. Serão agregados a este trecho, posteriormente, as principais características dos participantes vinculados a pesquisa. Estes participantes fazem parte da mesma instituição e há um grupo de WhatsApp que une todos os profissionais de área afins (no caso desta pesquisa a área de Artes) o que facilitou o encontro e pesquisa dentre estes indivíduos.

Ressaltamos que uma das características dos estudos fenomenológicos destacadas por Creswell (2014) é a exploração do fenômeno junto a um grupo de indivíduos que o vivenciaram. Assim, é identificado um grupo heterogêneo que pode variar em tamanho, de 3 ou 4 até 10 a 15 indivíduos. Portanto, ao identificarmos possíveis vivências de fenômenos comuns aos professores de Artes do Ensino Médio técnico do Sul do Brasil, estaremos adentrando um universo comum que pode elucidar contextos a fim de enriquecer as descobertas desta pesquisa.

### 4.3 Procedimentos e Instrumentos de Coleta de Dados

Os participantes da pesquisa foram recrutados e selecionados aleatoriamente a partir do envio do formulário de dados aos professores de Artes Visuais das instituições federais. Os professores receberam o pedido de participação da pesquisa em seus e-mails institucionais e as respostas às perguntas abertas foram recebidas digitalmente. Foram considerados como participantes todos os professores que concordaram em assinar o Termo de Consentimento Esclarecido- TCLE (APÊNDICE A). Durante a captação dos dados observamos cuidados éticos e nos asseguramos de que as assinaturas do TCLE fossem assinadas e escaneadas por todos os que responderam a pesquisa antes do envio das questões via *Google Forms*.

Será disponibilizado pelo *Google Forms* um roteiro de perguntas abertas e espaço para respostas para a coleta de dados que nos deem parâmetros para uma compreensão significativa do fenômeno do conhecimento, autoconhecimento e produção de sentido no ensino de Artes Visuais realizado por professores do Ensino Médio.

As perguntas abertas visam captar a maior quantidade e detalhe possível de informações dos participantes. A partir delas pretende-se explicitar experiências pessoais dos fenômenos descritos pelos participantes. Através de um breve questionário sobre características pessoais, passou-se a conhecer possíveis contextos informacionais e de formação que incitem caminhos epistemológicos que possam apontar para nuances relevantes para a pesquisa.

As respostas farão parte de um banco de dados eletrônico pessoal da autora e os participantes estarão cientes de que podem acrescentar ou alterar suas declarações em qualquer momento no decorrer da elaboração da pesquisa.

O roteiro completo com as perguntas abertas do questionário é apresentado no APÊNDICE B. Conforme Creswell (2014), as perguntas abertas propõem uma compreensão das experiências comuns dos participantes. São amplas e voltadas à experimentação do fenômeno, bem como sobre as situações e contextos que possam ter influenciado o fenômeno. Na sequência, apresentamos as perguntas abertas a serem realizadas:

1. O que você considera relevante em sua prática docente em relação ao ensino de Artes Visuais para o Ensino Médio?

2. Você acha que o ensino das Artes Visuais para estudantes do Ensino Médio poderia contribuir para o processo de desenvolvimento do conhecimento e do autoconhecimento? Se sim, de que maneira?
3. As Artes Visuais poderiam contribuir para a produção de sentido em sua vida e na de seus alunos? Se sim, de que forma?

#### 4.4 Procedimento de análise de dados

Na pesquisa qualitativa a análise dos dados é um processo constante durante toda a elaboração do estudo por todo o percurso da pesquisa. Assim, as linhas de pensamento e propostas filosóficas escolhidas já esboçam uma primeira reflexão sobre a temática, visto que a Arte pode ser inserida em várias outras linhas e contextos pedagógicos.

A partir da análise aprofundada e criteriosa dos dados será delineada uma breve apreciação das matrizes epistemológicas de cada autor a fim de entrelaçar o que, na visão da autora, com a integração das premissas steinerianas e peirceanas, pode configurar-se como um contexto amplo de fundamentação para uma educação integrativa através da expressão do Ser. Uma visão da Arte com a integração dessas duas abordagens pode fornecer subsídios a um professor de Artes para que este tenha uma visão integrativa de trabalho com o estudante e que permita vê-lo como um todo.

Na análise de dados segue-se procedimentos sistemáticos e esta parte de unidades delimitadas de análise (declarações significativas), passando por unidades mais amplas (unidades de significado) culminando em descrições detalhadas que resumem dois elementos: “o que” os indivíduos experimentaram e “como” eles experimentaram (MOUSTAKAS, 1994 apud Creswell, 2014).

Os passos para a *análise fenomenológica dos dados* são geralmente semelhantes para todos os fenomenologistas psicológicos que discutem os métodos (Moustakas, 1994; Polkinghorne, 1989). Com base nos dados a partir da primeira e segunda perguntas de pesquisa, os analistas dos dados os examinam (p. ex., transcrições de entrevistas) e destacam as declarações significativas”, frases ou citações que oferecem uma compreensão de como os participantes experimentaram o fenômeno. Moustakas (1994) chama este passo de *horizontalização*. A seguir o pesquisador desenvolve *grupos de significados* para estas declarações significativas. (CRESWELL, 2014, p. 76).

A descrição fidedigna dos ambientes e contextos se faz de suma importância, pois este pode ter influenciado os participantes a experimentar tais fenômenos. Para tanto, será levado em consideração, na análise de dados, os contextos apresentados.

Após a transcrição e organização dos dados coletados, será elaborada uma análise das respostas e de possíveis documentos e artefatos (se enviados como parte da resposta) com o intuito de compreender melhor o que é apresentado como resposta às perguntas abertas do questionário. Nesse processo, a Semiótica também pode ser de grande auxílio para a análise, já que dentre suas vertentes encontra-se a análise e compreensão de toda e qualquer linguagem através dos signos, tal como se apresentam por meio das respostas ao questionário enviado, bem como do possível envio de documentos e artefatos pessoais.

Na sequência será descrito o passo a passo da autoetnografia, que também comporá o estudo.

#### **4.5 Características da autoetnografia**

Conforme explicitado anteriormente, esta pesquisa foi delineada híbrida. Junto a uma análise fenomenológica, visamos compor o processamento desta usando de estilo autoetnográfico e como ela se alia à produção de um texto descritivo autonarrativo, a fim de apresentar uma proposta teórica metodológica sobre o ensino das Artes apoiada em vivências pessoais da autora e da inserção dos pensadores (Steiner e Peirce) em sua proposta, aqui pesquisados dentro de sua trajetória. A abordagem metodológica desta etapa do trabalho é de caráter biográfico e, portanto, deriva de uma perspectiva narrativa e qualitativa de pesquisa.

Como método, a autoetnografia combina características da autobiografia e da *etnografia*. Ao escrever uma *autobiografia*, um autor escreve de forma retroativa e seletiva sobre experiências passadas. Normalmente, o autor não vive essas experiências apenas para torná-las parte de um documento publicado; em vez disso, essas experiências são montadas usando retrospectiva (BRUNER, 1993; DENZIN, 1989, Freeman, 2004) (ELLIS, 2010, p. 3).

Optamos pela escolha de uma pesquisa Autoetnográfica (SPRY, 2011; ELLIS, 2010; MAIA e BATISTA, 2020), porque ela envolve, entre muitos aspectos que serão detalhados, a produção de um modo de ver, dizer e escrever, os quais ensejam um texto que podemos chamar de fenomenológico (CRESWEL, 2014; GIL, 2017; VAN MANEN, 1997; PIERCE, 1975, 2015; SANTAELLA, 2007, 2008).

Ellis et al. destacam, em seus estudos, a importância da subjetividade do pesquisador na pesquisa autoetnográfica, afirmando que “a autoetnografia valoriza o conhecimento construído através de relações interpessoais e interações culturais” (Ellis; Adams; Bochner, 2010, p. 4). Eles enfatizam a relevância da subjetividade na compreensão e comunicação dos significados culturais e pessoais.

A proposta da autoetnografia está em seu próprio processo de pesquisar, conforme vão se construindo novos modos de ver, de compreender, de problematizar aspectos em torno do seu objeto de estudo. Enfrentar a pesquisa a partir da perspectiva autoetnográfica e fenomenológica supõe alguns movimentos. Um deles é poder assumir a pesquisa como um espaço-território, o qual pode-se reconhecer através de distintas vozes a partir das quais se escreve (e sou escrita): como professora, como pesquisadora e, claro, como pessoa (SPRY, 2001).

Nesta investigação, a qual aborda aspectos pessoais/políticos/profissionais da pesquisadora, o corpo (como sujeito, objeto e veículo do pensamento) toma centralidade como local onde a história é gerada e por ele também é atravessada. Produzir textos e pesquisas autoetnográficas expressa as texturas interacionais que ocorrem entre o eu e o outro, no contexto social-cultural, o qual investigamos: aula de Artes no Ensino Médio técnico no sul do Brasil.

Para Spry (2001, p. 708), descrita como uma performance, “a autoetnografia me encorajou a olhar dialogicamente para o meu eu como outro, gerando atuação crítica nas histórias da minha vida, à medida que as facetas políglotas do eu e do outro se envolvem, interrogam e abraçam”<sup>52</sup>.

Escrever desse modo é uma aprendizagem, uma auto permissão de construir uma narrativa a qual múltiplas vozes se misturam. São utilizados relatos e teorias no campo pessoal, a fim de dar conta de construir um tecido textual em que o *self* da pesquisadora se situa no seu contexto social (SPRY, 2001).

---

<sup>52</sup> Tradução da autora. Do original: “autoethnography has encouraged me to dialogically look back upon my self as other, generating critical agency in the stories of my life, as the polyglot facets of self and other engage, interrogate, and embrace”.

Por isso, ao longo de toda a construção desta etapa da escrita da pesquisa, impera uma política autoetnográfica, a qual necessita de uma postura crítica auto-reflexiva sobre a própria posicionalidade como pesquisadora, educadora, mulher, ser singular e inúmeros outros papéis, a qual inspira os leitores a também refletirem “[...] sobre sua própria experiência de vida, suas construções de si e suas interações com os outros dentro de contextos sócio históricos”<sup>53</sup> (SPRY, 2001, p. 711). A mesma ideia pode ser encontrada em Ellis e Bochner (1996) e Goodall (1998).

Além de ser uma vivência introspectiva, a autoetnografia não deixa de ser uma experiência fenomenológica, onde a descrição das experiências vividas em meio ao mundo que cerca o pesquisador, traz à tona a essência única sobre a visão de cada fenômeno como um expurgo da realidade empírica sobre tal percepção através de determinado prisma. Gil (2017) didaticamente coloca que a pesquisa fenomenológica busca a interpretação do mundo através da consciência do sujeito formulada com base em suas experiências. Enquanto Peirce (1994) argumenta que os fenômenos são compostos por signos e símbolos que são interpretados pelo sujeito. Essa visão pode ser útil na compreensão dos significados atribuídos às experiências vividas e na análise dos símbolos culturais que permeiam a autoetnografia. E, enquanto estudioso dos processos fenomenológicos dentro dos contextos educacionais, Van Manen também contribui:

A essência de um fenômeno é tão universal que pode ser descrita através do estudo da estrutura que rege as instâncias particulares ou manifestações da essência do referido fenômeno. Em outras palavras, a fenomenologia pode ser definida como a tentativa sistemática de descobrir e descrever as estruturas internas de significado da experiência vivida (Van Manen, 1997, p. 28).<sup>54</sup>

Gil (2017, p. 35) acrescenta que “a pesquisa fenomenológica busca a interpretação do mundo através da consciência do sujeito formulada com base em suas experiências”. Ou seja, ela é o reconhecimento do fenômeno em si, não o que se pensa ou afirma-se a respeito de algo e sim a manifestação entre sujeito e objeto por si só.

---

<sup>53</sup> Tradução da autora. Do original: “upon their own life experience, their constructions of self, and their interactions with others within sociohistorical contexts”.

<sup>54</sup> Tradução da autora. Do original: “La esencia de un fenómeno es tan universal que puede describirse a través de un estudio de la estructura que gobierna las instancias o manifestaciones particulares de la esencia de dicho fenómeno. En otras palabras, la fenomenología puede definirse como el intento sistemático de descubrir y describir las estructuras, las estructuras de significado interno, de la experiencia vivida”.

A autoetnografia trata-se, portanto, de uma pesquisa que leva em consideração o campo, o pesquisador, sua inserção nesse campo e sua relação com o objeto a ser pesquisado.

#### 4.6 Contexto do Estudo Autoetnográfico

Consideraremos aqui alguns pontos principais para delimitar o contexto autoetnográfico. Com o uso de um recorte na história e contexto de vida da autora e pesquisadora, faremos um apanhado breve em sua trajetória escolar acadêmica (ensino médio e graduação), Perpassando sucintamente seus períodos de pós graduação (especialização e mestrado) e culminaremos no ponto principal, que é a sua prática docente desde 2012 junto a alunos do Ensino Médio técnico de Instituto Federal do sul do Brasil até os dias atuais.

Pautado em autores que explicam magistralmente o processo autoetnográfico, citamos abaixo um trecho de Ellis:

Quando os pesquisadores fazem *autoetnografia*, eles escrevem de forma retrospectiva e seletiva sobre epifanias que decorrem ou são possibilitadas por fazer parte de uma cultura e/ ou possuir uma identidade cultural particular. No entanto, além de contar sobre as experiências, os autoetnógrafos muitas vezes são obrigados pelas convenções de publicação de ciências sociais a analisar essas experiências. Como diz Mitch ALLEN, um autoetnógrafo deve: "Olhe para a experiência analiticamente. Caso contrario, [você está] contando [sua] historia - e isso é bom - mas as pessoas fazem isso no *Oprah* [um programa de televisão dos EUA] todos os dias. Por que sua história é mais válida do que a de qualquer outra pessoa? O que torna sua história mais válida é que você é um pesquisador. Você tem um conjunto de ferramentas teóricas e metodológicas e uma literatura de pesquisa para usar. Essa é a sua vantagem. Se você não pode enquadrá-la em torno dessas ferramentas e literatura e apenas enquadrá-la como 'minha história', então por que ou como devo privilegiar a sua história sobre a de qualquer outra pessoa que vejo 25 vezes por dia na TV?" (pessoal, 4 de maio de 2006) (ELLIS, 2010, p. 4).

Em uma autoetnografia devemos usar não somente ferramentas metodológicas e literárias de pesquisa, mas também considerar as principais maneiras pelas quais a pessoa viveu tal experiência e analisar a experiência de outras pessoas que tenham experimentado epifanias semelhantes (ELLIS, 2010). Os contextos culturais, as

experiências pessoais e suas facetas, tornam-se contextos importantes a fim de constatar e comparar pares de uma mesma cultura.

#### **4.7 Participante da Autoetnografia**

A pesquisa autoetnográfica é um método que envolve a exploração e a interpretação da experiência pessoal do pesquisador dentro de um contexto social, histórico e cultural. Ao conduzir uma pesquisa autoetnográfica, é importante explicitar certas características pessoais que possam influenciar a perspectiva e a interpretação da pesquisa.

Com base numa análise pontual sobre a identidade cultural da autora pesquisadora desta tese, elencamos as seguintes características: 43 anos, branca, brasileira, natural de São Paulo, sem religião definida, mas considerando-se espiritualista, mulher, heterossexual.

Estudei na Escola Rudolf Steiner de São Paulo dos 03 aos 18 anos. Cursei a graduação em Artes Visuais na Faculdade Belas Artes de São Paulo, hoje Universidade Belas Artes. Tenho especialização em Psicopedagogias Clínicas e Institucional pela Faculdade Anglo Americano de Foz do Iguaçu, atualmente Universidades Dinâmicas Cataratas. Defendi meu mestrado em Integração Contemporânea da América Latina através da UNILA. Sou docente da disciplina de Artes em Instituto Federal do sul do Brasil desde 2012 até o momento atual. E curso Doutorado em Educação na UFPR atualmente. Sou professora de Artes em Instituto Federal do sul do Brasil.

Mais à frente da pesquisa exploraremos características mais profundas como eventos, vivências, memórias, momentos significativos de vida, valores, crenças, perspectivas pessoais, visões políticas, morais, religiosas, filosóficas, traumas, sucessos, fracassos e o que tenha relevância ou possa influenciar na compreensão do objeto de pesquisa.

#### 4.8 Instrumentos usados para a autoetnografia

Mesmo que a pesquisa autoetnográfica seja altamente pessoal e subjetiva, alguns dos instrumentos utilizados podem vir a ser adaptados ao contexto e aos objetivos da pesquisa. O foco sempre estará na introspecção, reflexão e exploração das próprias experiências do pesquisador dentro de um contexto social e cultural mais amplo.

Uma das primeiras técnicas possíveis a serem utilizadas será da entrevista em primeira pessoa, que vem se tornando cada vez mais frequente no meio acadêmico. Autores como Claire Petitmengin (2007) e Ulrich Weger (2021) despontam no meio acadêmico com evidências científicas contemporâneas relacionadas ao rigor e profundidade do uso do método da entrevista em primeira pessoa.

Através de um processo auto investigativo e autorreflexivo, o pesquisador conduz entrevistas consigo mesmo, o entrevistador assume o papel de narrador em primeira pessoa durante a transcrição da entrevista, fazendo perguntas e respondendo a elas de maneira reflexiva. Nessa técnica, as respostas do entrevistado são diretamente relatadas como se fossem faladas pelo próprio entrevistador, em vez de serem transcritas na terceira pessoa. Tal técnica vem sendo utilizada em estudos qualitativos a fim de capturar a perspectiva subjetiva do entrevistado e fornecer uma sensação mais imersiva da experiência vivida. Essas entrevistas podem ajudar a aprofundar a compreensão das experiências pessoais e a explorar diferentes perspectivas e interpretações.

Tais descrições trazem a confirmação em “primeira pessoa” da hipótese de ancoragem corporal do pensamento abstrato, que era independentemente formulado de um modo bem parecido por Lakoff e Johnson, e mais que meio século antes, pelo antropólogo francês Marcel Jousse. De acordo com esta hipótese, nossas ideias abstratas (tão essenciais quanto o sujeito, tempo e causalidade) são nada mais que a transposição metafórica de gestos concretos e só tem significado pelos gestos que estão subjacentes a elas (PETITMENGIN, 2021, p. 16).

Utilizaremos também, a coleta de documentos pessoais como fotografias, cartas, diários antigos, e-mails, posts em redes sociais, entre outros, buscando prover insights valiosos sobre as experiências passadas e contribuir para a compreensão da relação entre a pesquisadora e o que está sendo pesquisado.

Indiretamente, a análise de artefatos culturais como obras de arte, filmes, músicas, livros, documentos oficiais ou outros produtos culturais, podem ser relevantes para o contexto em estudo, pois revelam significados subjacentes, influências culturais e conexões com as experiências pessoais do pesquisador junto ao entorno da sala de aula e da disciplina que ministra (Artes Visuais).

Tal etapa da pesquisa também pode envolver a colaboração com outros autoetnógrafos, por meio de discussões, grupos de estudo, compartilhamento de materiais e feedback mútuo, permitindo a troca de experiências, interpretações e perspectivas.

#### **4.9 Procedimentos de Análise de Dados**

A análise autoetnográfica é um processo reflexivo e interpretativo que envolve a compreensão e a comunicação das experiências pessoais do pesquisador dentro de um contexto. Embora na literatura não exista apenas um passo a passo fixo e rígido, pois a abordagem varia de acordo com o pesquisador e o contexto da pesquisa, descreveremos aqui passos gerais que podem guiar a análise autoetnográfica dentro desta abordagem de pesquisa.

Imersão na experiência: O primeiro passo da análise autoetnográfica é imergir nas experiências vividas. Isso envolve uma reflexão profunda sobre as próprias experiências, emoções, pensamentos e interações culturais relevantes. Aqui o pesquisador pode fazer uso de diários, registros pessoais, fotos ou outras formas de documentação, insights, padrões, contradições e aspectos significativos das experiências e das interações culturais observadas para auxiliar na reconstituição da experiência. Esta etapa pode funcionar como uma coleta de dados particular. O pesquisador pode fazer anotações reflexivas, destacar trechos relevantes e buscar uma compreensão mais profunda das nuances dos dados (ELLIS, 2010).

Construção de narrativas/ autoexpressão: Este é um aspecto distinto na abordagem de Ellis (2010). O pesquisador cria narrativas pessoais, ensaios reflexivos ou outras formas de expressão criativa para comunicar as descobertas e as experiências vividas. Essas narrativas têm o propósito de capturar a complexidade das experiências e conectar-se emocionalmente com o público leitor. Esta construção

de narrativas para comunicar as experiências e escrever histórias pessoais para compartilhar as descobertas, deve refletir os aspectos importantes da experiência e transmitir a complexidade e a riqueza da vivência.

Análise interpretativa: A análise interpretativa é o cerne da abordagem de Ellis (2010). Ela enfatiza a importância de interpretar os dados à luz da subjetividade do pesquisador e do contexto cultural mais amplo. Nesta etapa, o pesquisador busca compreender as múltiplas camadas de significado presentes nos dados e constrói interpretações que integram as perspectivas do pesquisador e dos participantes. Usaremos aqui os dados coletados junto aos pares a fim de engrandecer o processo de pesquisa. Isso envolve a conexão entre as experiências vividas dos participantes, as teorias existentes e a reflexão do pesquisador.

Reflexividade e revisão contínua: Durante todo o processo de análise, é fundamental manter um senso de reflexividade e revisão contínua. O pesquisador deve questionar suas próprias posições, suposições e influências, considerando como elas moldam a análise e as interpretações. A reflexividade também se estende à consideração das implicações éticas e políticas da pesquisa. O objetivo é situar as experiências dentro de um contexto teórico/prático e contribuir para o conhecimento acadêmico.

É importante ressaltar que essa descrição do passo a passo citado acima, bem como da análise etnográfica segundo Ellis (2010) é uma interpretação geral baseada nas suas contribuições no campo. Cada pesquisa é única e pode exigir adaptações ou variações no processo, dependendo do contexto específico. No entanto, visamos aqui manter um processo interativo e contínuo, junto a hibridez apresentada desde o início do estudo, em que os passos mencionados acima podem se entrelaçar e retroalimentar-se ao longo do processo. E enfatizamos neste estudo a reflexão, a interpretação e a comunicação das experiências pessoais, proporcionando uma compreensão mais rica e contextualizada dos fenômenos estudados.

## 5 ENSAIOS COLABORATIVOS: DO CONHECIMENTO À PRODUÇÃO DE SENTIDO

O objetivo deste capítulo é conhecer as significações de conhecimento, autoconhecimento e produção de sentido no ensino de Artes Visuais de professores do Ensino Médio em Institutos Federais do Sul do Brasil. Neste estudo qualitativo tivemos a contribuição de cinco colaboradores, que nos ajudaram a compreender mais a fundo a função, exercício e papel do professor de Artes Visuais no ensino médio técnico tecnológico. Os participantes, que têm entre 32 e 58 anos de idade, serão citados aqui com nomes fictícios para que suas identidades sejam mantidas em sigilo, como pede a ética na pesquisa científica.

- Participante Abigail pertence ao gênero feminino e é formada em Artes Visuais; tem Doutorado em Comunicação e Semiótica pela PUC de São Paulo, Mestrado em Educação pela Unesp e Especialização em Design de Moda e Metodologia do Ensino. Está na instituição há 7 anos e já tem 26 anos como professora de Artes;
- Participante Camila é do gênero feminino e é formada em Artes Visuais com pós graduação também em Artes Visuais. Está na instituição há 2 anos e tem o mesmo tempo de experiência como professora de Artes;
- Participante Bernardo pertence ao gênero masculino e é formado em Artes Visuais; é Doutorando em História na UNIOESTE, Mestre em História pela UEM e tem Especialização em Arte e Educação pela ESAP. Está na instituição há 9 anos e tem 14 anos de experiência como professor de Artes;
- Participante Elaine pertence ao gênero feminino e é formada em Artes Visuais; tem mestrado em Educação e esta há 7 anos na instituição. Há 22 anos tem experiência como professora de Artes Visuais;
- Participante Diana atualmente ministra aulas em Capanema, pertence ao gênero feminino e é formada em Artes Visuais; tem Especialização em Educação do campo, Educação Especial, Especialização em libras e Mestrado em História. Está na instituição há 7 anos e meio e tem 12 anos de experiência como professora de Artes.

Os participantes deste estudo caracterizam-se, em sua maioria, como experientes no ensino de Artes Visuais para o ensino médio, todos são formados em Artes Visuais e a maioria conta com especializações e mestrado.

### 5.1 Conhecimento e autoconhecimento no ensino das Artes Visuais

As respostas à primeira pergunta do questionário evidenciam uma visão positiva sobre as Artes no ensino médio e a sua contribuição para o desenvolvimento do conhecimento e do autoconhecimento. Ao analisar as respostas sob a perspectiva da semiótica peirceana, que trata dos signos e seus significados, podemos apontar algumas perspectivas interessantes que contribuem com a pesquisa.

Segundo a participante Abigail, ao ser questionada sobre a contribuição do conhecimento e do autoconhecimento no ensino das Artes Visuais, ela afirma que:

Com certeza, pois procuro trabalhar de forma crítica e reflexiva, articulada a sua formação. Tenho adotado a metodologia por projetos de Fernando Hernandez, onde se trabalha a cultura visual, obras de arte e artefatos, somados à proposta de um ensino contextualizado, reflexivo, com análise de sentidos e do fazer artístico. Desta forma, o estudante tem a possibilidade de ser protagonista da sua aprendizagem que se dá pela autonomia e discurso artístico (Abigail, professora).

Com uma prática de metodologias por projetos (a exemplo da entrevistada usar a de Fernando Hernandez<sup>55</sup>), vemos uma abordagem onde o objeto de estudo funciona como signo e o sujeito e o objeto constroem o conhecimento simultaneamente. Usando aqui as semioses de Peirce, podemos observar que a relação entre signo e objeto acontece através de um objeto imediato ou um objeto dinâmico. O objeto dinâmico é tudo que permeia esse signo e o objeto imediato é tudo o que o próprio signo representa, sugere e indica (Bianchini, 2017, p. 17). Para

---

<sup>55</sup> O educador espanhol Fernando Hernández e Montserrat Ventura, baseiam-se nas ideias de John Dewey, filósofo e pedagogo norte americano, que defendia a relação da vida com a sociedade, dos meios com os fins e da teoria com a prática. A principal proposta dos educadores Fernando Hernández e Montserrat Ventura é reorganizar o currículo por projetos. O professor deve deixar o papel de “transmissor de conteúdos” para se transformar em um pesquisador e o aluno por sua vez passa a ser o sujeito do processo ensino aprendizagem (Hamze, 2022).

compreendermos melhor essa proposta recorreremos a Peirce, que nos explica sobre os processos de ressignificação do signo.

Ao signo assim criado, denomino interpretante do primeiro signo. O signo representa alguma coisa, seu objeto. Coloca-se no lugar desse objeto, não sob todos os aspectos, mas com referência a um tipo de ideia que tenho, por vezes denominado o fundamento do *representamen*. Ideia deve ser aqui entendido num sentido aproximadamente platônico, muito comum na conversação cotidiana. Pretendo referir-me àquele sentido em que dizemos que o homem captou a ideia de outro. A que nos referimos quando um homem se recorda do que havia pensado anteriormente, lembrando a mesma ideia. A que nos referimos quando um homem continua a pensar. Algo, digamos, por um décimo de segundo, na medida em que o pensamento se mantém conforme consigo mesmo durante esse tempo, ou seja, mantém um conteúdo similar, sendo a mesma ideia e não, a cada instante desse intervalo, uma ideia nova (PEIRCE, 1975, p. 94).

Ao refletir sobre esta citação podemos ver possibilidades e potencialidades, mas vale alertar para a possível fragilidade encontrada ao formatar “certezas” através de crenças que podem, por sua vez, limitar se os conteúdos basilares, signos ou objetos agregados ao arcabouço de conhecimento do indivíduo não estiverem bem embasados em conceitos anteriores que o precedem. Deixemos aqui Peirce explicar tal demanda de acordo com a sua postulação do signo e o objeto que ele está ligado:

Segundo esta forma de ver, todo Signo tem, efetivamente ou virtualmente, o que podemos chamar uma “pauta de explicação”, em cujos termos deve ser entendido como uma espécie de emanção, por assim dizer, de seu Objeto. Se o signo for um ícone, um escolástico poderia dizer que a “espécie” do Objeto que dele emana encontrou concreção no ícone. Se o Signo for um Indicador, ou Índice, podemos pensá-lo como o fragmento retirado do Objeto, sendo os dois, em sua existência, o todo ou uma parte desse todo. Se o Signo for um Símbolo, podemos pensá-lo como incorporado a *ratio* ou razão do Objeto que dele emanou. Estas são, naturalmente, meras figuras de linguagem, o que, entretanto, não as torna inúteis (PEIRCE, 1975, p.96).

Dando continuidade, o professor Bernardo enfatiza que a contribuição do conhecimento e do autoconhecimento através do ensino das Artes Visuais acontece com:

Sim, pois a formação em arte de maneira ampla, e que possibilita que o jovem desenvolva habilidades diversas atreladas à cultura, às demais áreas do conhecimento e também a si mesmo. Entre elas a comunicação e a interpretação de si e do mundo, desde o aspecto emocional, sensorial até mesmo político, o que estimula o mesmo a se tornar crítico e consciente de si e de seu meio (Bernardo, professor).

Nestes aspectos vemos a preocupação do docente Bernardo com o desenvolvimento da autonomia e da narrativa dos estudantes, indicando uma visão da arte como um processo ativo de construção de significados, onde ele busca promover uma aprendizagem contextualizada e reflexiva, permitindo que os estudantes atribuam significados pessoais e culturais aos elementos artísticos trabalhados, tornando o fazer artístico um espelho que reflete a subjetividade e a autenticidade dos estudantes. Podemos contribuir neste cuidado indicando os propósitos antroposóficos de Steiner e da pedagogia Waldorf, que têm como fundamento a busca pelo entendimento do ser humano, e que para conhecê-lo melhor, se faz necessário observarmos o universo circundante do indivíduo.

Segundo a professora Diana, obtivemos o seguinte discurso sobre a importância do conhecimento e do autoconhecimento através do ensino das Artes Visuais:

O ensino da arte, além de sensibilizar o estudante permitindo a ampliação da sua visão de mundo, permite a problematização de diversos temas para além de conteúdos “artísticos”. É por meio do fazer artístico que o estudante descobre/potencializa suas habilidades artísticas, criando e exercendo a criatividade, uma vez que vivemos em uma era onde as telas predominam na vida do estudante e o processo criativo se torna “pesado” para o adolescente, eles acabam tendo “preguiça” de ser criativo.

Esta abordagem indica uma busca pela ampliação dos significados atribuídos às obras de arte e a investigação pautada nas contextualizações relevantes para as realidades dos alunos. Nesse contexto, a Arte se torna um signo que não apenas representa conceitos artísticos, mas também se conecta com as experiências de vida dos estudantes, sua história, cultura, local de fala, agindo como um mediador entre o conhecimento artístico e as próprias vivências. A formação em Artes é apresentada como um processo que possibilita ao jovem o desenvolvimento de habilidades diversas. Aqui, a Arte transcende seu valor artístico intrínseco, e se torna um meio de comunicação, interpretação, expressão e reflexão trazendo para o estudante a possibilidade de interpretar a si mesmo e o mundo.

A Arte, enquanto elemento estético de análise e síntese, vai além do conhecimento específico e abrange o desenvolvimento pessoal e emocional. Possibilita a oportunidade em áreas como comunicação, interpretação e consciência

política. Por sua vertente interdisciplinar, é percebida como um signo que se estende para além de sua dimensão estética, abraçando aspectos emocionais, sensoriais e sociais. Segundo Santaella (2000), a contemplação estética se produz na mistura das três categorias: primeiridade, secundidade e terceiridade, visto que envolve elementos próprios ao sentir, assim como ao esforço interpretativo implícito na observação de um objeto, além da intenção de compreensão dos signos. Em sua ação através da culturalidade, exerce função significativa e reflete a expressão da identidade cultural de um povo, de uma cultura, de um local e gera sensação de pertencimento.

O signo, enquanto ícone estético, sensibiliza e amplia a visão de mundo num processo que possibilita o questionamento de temas diversos, ultrapassando os limites comuns, onde a criatividade é destacada como uma forma de expressão que enfrenta os desafios contemporâneos e a complexidade do mundo atual.

Em síntese podemos considerar que os participantes entendem a relação entre conhecimento e autoconhecimentos no ensino das Artes Visuais como uma possibilidade reflexiva que propicia o desenvolvimento do pensamento crítico. E quando articulada com a formação do estudante pode gerar um aprofundamento do conhecimento a partir dos sentidos, a sua sensibilização, sua interpretação de si mesmo e do mundo (ampliando sua visão), o desenvolvimento de habilidades artísticas e da criatividade. Assim, fomentando a problematização de vários temas que vão além da Arte, colocando o educando em uma posição de protagonismo e autonomia em seu discurso artístico.

## **5.2 Artes Visuais como impulsionadora da produção de sentido**

Em relação à segunda pergunta proposta aos participantes, pudemos notar respostas mais sucintas e que se organizam através das experiências pessoais do docente com a Arte, mas também, a perspectiva de produção de sentido que adotamos nesta pesquisa.

Falas como das professoras Abigail e Diana, nos mostram a importância de refletir e gerar sentido:

Certamente, pode contribuir. Ensinar arte, supõe produzir sentidos, buscar reflexões, análises, auto avaliação sobre sua aprendizagem e seu fazer enquanto trabalho criador (Abigail, professora).

Com certeza. Muitas vezes por meio da arte descobrimos habilidades e adentramos em um universo onde é necessário pensar, refletir e essa ação acaba dando sentido a nossa existência (Diana, professora).

Através da reflexão gerada pela Arte, campo de estudo e área conhecimento, compreensão e sentido, observamos que o fenômeno que ela apresenta está intimamente ligado a sensações e significados, que quando pautados pelas experiências semióticas, englobam parte do que tal ciência vislumbra em termos de tarefa estética que cumpre.

A semiótica é uma das disciplinas que fazem parte da ampla arquitetura filosófica de Peirce. Essa arquitetura está alicerçada na fenomenologia, uma quase-ciência que investiga os modos como apreendemos qualquer coisa que aparece à nossa mente, qualquer coisa de qualquer tipo, algo simples como um cheiro, uma formação de nuvens no céu, o ruído da chuva, uma imagem em uma revista etc., ou algo mais complexo como um conceito abstrato, a lembrança de um tempo vivido etc., enfim, tudo que se apresenta à mente. Essa quase-ciência fornece as fundações para as três ciências normativas: estética, ética e lógica e, estas, por sua vez, fornecem as fundações para a metafísica. Todas elas são disciplinas muito abstratas e gerais que não se confundem com ciências práticas. A estética, ética e lógica são chamadas normativas porque elas têm por função estudar ideais, valores e normas. Que ideais guiam nossos sentimentos? Responder essa questão é tarefa da estética. Que ideais orientam nossa conduta? Esta é a tarefa da ética. A lógica, por fim, estuda os ideais e normas que conduzem o pensamento (Santaella, 2008, p. 2).

Já as professoras Camila e Elaine mantiveram a compreensão da produção de sentido ligada à contextualização sobre os aspectos gerais ou específicos das teorias da Arte.

Mantenho a resposta anterior - acredito que contextualização é tudo, pois entendo que é justamente isso que produz sentidos (Camila, professora).

Sim. Oportunizando referências na Arte e contextualizando a partir da teoria da arte (Elaine, professora).

Aqui observamos que aspectos ligados a contextualização podem ser inferidos pela questão de que as bases teóricas e também práticas, são alicerces fundamentais para o fomento dos conteúdos paralelos que circundam as Artes Visuais enquanto reprodução de imagem. Tal contextualização teórica pode agir como um guia para a interpretação, fornecendo estruturas conceituais que enriquecem a produção de

sentidos na experiência artística. Podemos aqui lembrar de Steiner, que constrói sua proposta filosófica por meio do conhecimento da natureza do ser humano. A proposta de contextualização está aqui também ligada aos aspectos de que reflexionar sobre o mundo requer uma postura fluída, participativa e voltada a percepção sistêmica do universo que nos cerca.

Ao olharmos para trás, para a evolução da humanidade de uma forma teórico-histórica, estaremos fazendo uma observação superficial da realidade. Se conseguirmos olhar de uma forma a sentir historicamente antigas épocas da civilização humana, iremos perceber que o surgimento desta está ligado ao sentir religioso, o observar artístico e o conhecer conceitual e ideal que até a Grécia encontravam-se unidos, numa união harmoniosa entre a Religião, Arte e Ciência. O homem sentia-se como uma cópia, como a imagem do espírito divino que permeia e interpenetra o mundo e até então o conhecimento era procurado no conhecimento de Deus, na origem espiritual primordial atuante no homem (Bomfim, 2010).

Portanto, no que tange às respostas ligadas às Artes Visuais como impulsionadoras da produção de sentido, observamos que os professores destacam que ensinar Arte envolve primordialmente reflexões, análises e auto avaliações através do trabalho criador. Para tanto, a contextualização dos preceitos artísticos apresentados – sejam estes ligados a teorias ou práticas – é tida como ferramenta primordial para tal condição.

Sabemos que os elementos artísticos ganham significado quando inseridos em contextos relevantes para os alunos. Dessa forma, a Arte torna-se um meio de comunicação eficaz, pois é capaz de se relacionar com a experiência de vida dos estudantes, permitindo a produção de sentido.

Ao pensarmos hoje na educação da juventude, devemos ter sempre em mente o fato de estarmos plasmando os sentimentos, as representações mentais e os impulsos volitivos da próxima geração. Devemos estar concisos de que nos cabe, a partir da época presente, preparar a próxima geração para determinadas tarefas que devem ser realizadas no futuro da humanidade (Steiner, 2016, p. 12).

A Arte cria caminho, pois trabalha o pensamento através das imagens. Plasma novas possibilidades de leitura e linguagem. Gera contextualização a partir da teoria e da prática e indica a importância de considerarmos as dimensões culturais e de possibilidade de linguagens para a compreensão dos signos artísticos através do ensino.

Com uma resposta mais elaborada, o professor Bernardo expõe que:

Vivemos em um momento de muitas subjetividades ao mesmo tempo onde muitas normatizações que podem cercear ideias e modos de expressão dos indivíduos. A arte na minha vida contribuiu para que eu pudesse compreender melhor a mim mesmo, deixando minha criatividade e minhas ideias fluírem por intermédio de uma linguagem que supera a fala e a escrita, dando novas possibilidades de expressão e podendo comunicar de modos diferentes que não seriam possíveis de serem externados de outra forma. Desse mesmo modo, os alunos ao ter acesso as artes visuais podem dar sentido a coisas que eles veem e sentem que nem sempre são possíveis de serem explicadas em palavras; a arte como linguagem permite também a expressão de sentimentos, que nem sempre são completamente compreensíveis em momentos específicos de nossa existência, permitindo uma auto reflexão e novas formas de ressignificação da vida (Bernardo, professor).

Este professor, aprofundou, em suas experiências vividas através da Arte, a compreensão de si mesmo. Seu relato nos faz perceber que a Arte como linguagem, transcende a fala e a escrita, criando novos meios de comunicação e expressão. Ela gera possibilidade de explicar coisas que vemos e sentimos e que nem sempre podem ser expressas ou explicadas em palavras.

Reconhecemos que em caso algum a realidade tal como se apresenta aos nossos sentidos é algo em que o homem, tendo chegado a um nível superior de cultura, possa permanecer. Só quando o gênio humano transcende esta realidade, rompendo o invólucro para penetrar no cerne, é que se lhe revela o que coere o mundo em seu íntimo (Steiner, 1998, p. 19).

A compreensão e sentido de atributos subjetivos, como os sentimentos únicos e individualíssimos de cada ser, que muitas vezes podem ser mal compreendidos via formas de comunicação formal, cotidianas ou em momentos específicos, podem culminar em novas maneiras de significação da vida a partir de autorreflexões.

Podemos observar essas condições quando, através de uma atividade, uma reprodução de imagem, observamos estudantes que se manifestam, expõe suas mazelas, medos e sentimentos complexos através do exercício. Notamos que seus gostos, desejos e sonhos vigoram por meio da elaboração de atividades cotidianas, onde a compreensão de contextos, a elaboração através de exercícios fluídos contemplam uma compreensão de si e um ressignificar da vida.

Há aqui um consenso entre parte dos participantes em dizer que a relação entre as Artes Visuais e a produção de sentido acontece por meio de aspectos internos, através do pensar, analisar, refletir, expressar sentimentos e ressignificar a vida via potência que a Arte é e como reverbera, não dando especificações ou caminhos para

tanto. Enquanto a outra parte dos participantes, elabora esta relação através da contextualização das obras de arte, dando aos aspectos externos, o motivo para o surgimento de sentido.

Apenas um professor, ao expressar o que a Arte fez para ele em termos de contribuição pessoal, expressa que a sua apropriação através do fazer artístico tornou-se algo tão significativo que se estende como uma projeção do seu EU para o externo.

### **5.3 Aspectos relevantes no ensino das artes visuais no ensino médio**

Este tema retrata como os docentes relatam sobre seus desafios e o que vai além do contato entre professor e estudante em sala de aula. Há aqui uma busca pelo estabelecimento de conexões profundas, além do que vemos superficialmente, como nos lembra Steiner:

Mas, primeiro quero chamar a atenção para o fato de que conhecer realmente, verdadeiramente o ser humano não é ocupar-se simplesmente da compreensão de cada pessoa, conforme seu corpo, sua alma e seu espírito, tal como ela se coloca diante de nós, mas sim querer captar, antes de mais nada, com os olhos da alma, o que se passa entre as pessoas na vida terrena (Steiner, 2014, p. 4).

Nesta visão, vemos uma latente tentativa dos colaboradores em proporcionar uma educação holística, integrando elementos, sejam estes artísticos ou pertencentes a outros componentes do conhecimento, que estimulem não só a imaginação e a criatividade, mas uma vasta possibilidade de linguagens.

O professor Bernardo esboça significativamente esta preocupação:

Uma das principais questões que, na minha opinião, corrobora com o aluno adolescente de ensino médio, sobre o autoconhecimento e a produção de sentido, é que nesta fase de formação eles estão imersos em um mundo de muitas transformações, tanto biológicas de seus próprios corpos, que lhes fazem entrar em conflitos pessoais e sociais; tanto com as próprias transformações do mundo, de tantas informações e de notícias falsas que eles recebem. Desse modo, acredito que a arte como uma forma de autorreflexão de si e do mundo, contribui para que eles possam problematizar todas essas informações, inclusive muitas delas que são propagadas por meio de imagens, de estereótipos e de Fake News, possibilitando que esses jovens ao experimentar a arte para além de ideologias e discursos

políticos, possam interpretar, construir e desconstruir conceitos, simbologias e conseqüentemente levá-los ao exercício da arte, da criatividade de maneiras múltiplas, dando vazão às suas próprias subjetividades, negociando e questionando as verdades instituídas (Bernardo, professor).

Ressalta-se a capacidade da Arte em proporcionar uma plataforma para a autorreflexão, permitindo aos alunos enfrentar e compreender suas próprias identidades em constante desenvolvimento. A Arte também é instrumento decisivo diante de informações e imagens disseminadas na era digital, podendo gerar uma análise reflexiva e a construção/desconstrução de conceitos e simbologias, cultivando o pensamento crítico, a expressão autêntica e a negociação ativa de verdades instituídas.

Este movimento de autorreflexão e problematização tangencia as premissas abordadas por Peirce e Steiner em promover uma reflexão sobre os signos, conceitos e do mundo que nos cerca através de uma interpretação das simbologias e contextos apresentados, assim trazendo à luz um melhor entendimento do Eu e de sua função perante o mundo.

Outros professores mostram aqui uma preocupação da Arte ser considerada tão importante quanto outra disciplina, como a docente Camila:

Acho importante jamais perder de vista que as Artes são um campo de conhecimento como qualquer outro (embora muitas vezes as instituições e o próprio sistema de ensino façam parecer que não). Isto posto, articula-se o ensino de arte como produção de sentidos, conhecimento e também a educação para a sensibilidade (Camila, professora).

Esta preocupação dos colaboradores corrobora e vai além em Steiner, que considera a Arte como uma expressão espiritual e enfatizava que a educação artística poderia despertar a espiritualidade nos indivíduos. Dizia que “tudo tem de ser transformado em algo artístico-imagético por nós mesmos, por meio da nossa criatividade artística, de nosso senso artístico (Steiner, 2014, p. 35)”. Esta educação para a sensibilidade, nesse contexto, pode ser vista como uma busca pela conexão espiritual por meio da experiência artística, onde a conectividade e o dinamismo apresentado nas funções da Arte, alinham-se num processo rumo à sensibilidade do indivíduo.

Outros participantes deste estudo estão atentos a interdisciplinaridade que a Arte propõe e possibilita.

Ensinar arte na educação profissional tem sido um desafio constante, uma aprendizagem ímpar, pois precisamos para além do ensino de arte propriamente, buscar estabelecer conexões com a formação, inclusive de natureza interdisciplinar. As artes visuais, por contemplar vastas possibilidades (artes plásticas, vídeo, ilustrações, cinema, fotografia, instalação artística, entre outras) contribui para um trabalho mais efetivo, ou seja, podemos trabalhar com o hibridismo de linguagens, envolvendo a música, teatro e dança, quando trabalhamos por exemplo a arte contemporânea (Abigail, professora).

A interdisciplinaridade da Arte, sua expressão a partir da cultura e as múltiplas formas de expressão da arte e cultura (Elaine, professora).

As Artes Visuais possibilitam um hibridismo de linguagens que se alinha com a visão de Peirce, onde a multiplicidade de signos na interconexão de diferentes formas simbólicas estabelece junções e exerce papel fundamental nas semioses, onde os signos operam em sistemas mais amplos, conectando-se com outras áreas do conhecimento além das Artes.

Rastrear signos é embrenhar-se em meio a fenômenos comunicativos e através destes, que damos formas a nossas ideias, ideologias e criamos um imaginário cultural (Bianchini, 2017, p. 18).

E chama a atenção a fala da participante Diana, que diz:

O autoconhecimento é imprescindível na prática docente (não só da arte). A cada dia que passa percebo que o conteúdo trabalhado nas aulas de arte precisam fazer sentido. Não é apenas um ensinar sobre a Arte Moderna, mas é fazer com que ela tenha algum sentido para mim enquanto docente, como para os estudantes (Diana, professora).

Da leitura da natureza humana em geral, temos de passar para a leitura do ser humano individual, dizia Steiner (2014, p. 47) e esta é uma prerrogativa que se mostra presente. Desenvolver a si mesmo e percorrer caminhos que façam sentido para si e assim, passar este conhecimento adiante. Docentes preocupados com os processos cognitivos, respeitando o tempo e a demanda de cada aluno é o que vemos nestes relatos.

Uma grande parte do espiritual anímico fica fora do ensino e da educação. É necessário darmos à criança, por meio de uma abordagem artística maleável que pode crescer, sensações e representações mentais, e sensações de representações mentais em

imagens que possam passar por metamorfoses, que, pelo simples fato de a alma crescer, podem crescer junto. Isso exige que haja uma relação viva do professor, do educador com a criança. Não um relacionamento morto que acontece por meio de conceitos pedagógicos mortos. E é por isso que todo o ensino entre o sétimo, o oitavo e o décimo quarto, décimo quinto ano de vida, aproximadamente, deve ser permeado dessa maneira por imagens (Steiner, 2014, p. 36).

Apesar de Steiner se referir primeiramente à criança, sua proposição em relação às imagens e a importância do professor trabalhar por meio delas, se estende até o décimo quinto ano de idade para uma educação a partir de conceitos vivos, o que pode ser facilmente trabalhado pelas Artes Visuais.

A necessidade das Artes Visuais enquanto linguagem primordialmente imagética fica clara nestes relatos. Notamos que os participantes consideram como relevante no ensino das Artes Visuais no Ensino Médio, a importância que a Arte tem como ferramenta de autorreflexão de si e do mundo, seu potencial interpretativo e seu poder de construir e desconstruir conceitos. Por meio de sua interdisciplinaridade e diferentes linguagens, a Arte viabiliza múltiplas formas de expressão. Através do exercício da criatividade dá vazão às subjetividades, educa para a sensibilização do indivíduo e o faz questionador de informações e verdades instituídas. Porém, esse conteúdo só será efetivo, se fizer sentido tanto para o docente quanto para o discente em suas respectivas trajetórias.

#### **5.4 Considerações sobre o ensino de Artes Visuais**

Apesar de certas diferenças nas abordagens e ênfases, as respostas dos professores revelam uma compreensão coesa da Arte como um meio significativo de educação, capaz de ir além dos limites tradicionais e promover um aprendizado mais holístico e engajado.

As respostas dos professores refletem uma percepção da Arte como um sistema de signos que vai além do ensino técnico e busca promover o desenvolvimento integral dos estudantes, conectando-se às suas experiências, sentimentos e visões de mundo.

A análise das respostas à luz da semiótica de Peirce, e da filosofia e educação steineriana, revela uma compreensão profunda da Arte como um sistema significativo, que contribui para a produção de sentido na vida dos professores e alunos, destacando a importância da interpretação, da contextualização e da expressão criativa.

Aspectos como a conexão espiritual através da Arte não são mostrados de forma explícita nas falas dos professores, mas transparecem ao notarmos que há um crescimento latente da auto-observação e da compreensão de si no exercício prático das Artes.

Peirce reforça esta ideia onde

[...] a caracterização de um hábito depende de como ele possa levar-nos a agir, não somente em circunstâncias suscetíveis de serem antecipadas, mas em situações quaisquer por improváveis que possam considerá-las. O que o hábito seja depende de *quando* e *como* ele nos leva a agir. No que respeita ao *quando*, todo o estímulo para o agir deriva da percepção; no que concerne ao *como*, todo objetivo de uma ação é produzir um resultado sensível. Voltamos, assim, a dar ao que é tangível e admissivelmente prático o papel de raiz de qualquer efetiva distinção – por mais sutil que seja – possível de traçar com respeito ao pensamento; e, inexiste distinção de significado tão refinada que possa consistir em algo que não uma possível diferença prática (Peirce, 1975, p. 58).

Podemos aqui verificar que a inteligência e as faculdades humanas são essencialmente produzidas a partir da aprendizagem na experiência.

[...] em primeiro lugar, a experiência possibilita a base para o conhecimento, e a atividade mental é o trabalho de transformação da experiência em objetos de conhecimento; o confronto e a transformação desta experiência tem como principal objetivo sanar as dúvidas e inquietações na mente (cuja característica é ser inquiridora), estabelecendo a crença; por fim, o conhecimento visa o estabelecimento da “crença prática”, isto é, a formação de hábitos de conduta cognitiva e moral futura (Dazzani, 2008, p. 284).

Através das práticas artísticas, os participantes demonstram a preocupação em perceber o adolescentes dentro de suas peculiaridades e necessidades únicas, em meio a um período com diversas chances de conturbações. Esta prática reflete a premissa de Steiner em entender o indivíduo como um todo e dentro de um ambiente que o circunda.

De modo que precisamos saber olhar a história universal, caso contrário não seríamos capazes de julgar corretamente nossa posição como homens dentro do desenvolvimento da época (Steiner, 2014, p.43).

A arte, como linguagem que é, estabelece ligação entre o indivíduo e seu entorno. É ferramenta de entendimento cultural, social e político, e permeia até mesmo as civilizações mais distantes e inóspitas. A compreensão da arte é via que permite a expressão do universo particular do indivíduo, do seu pensar, sentir e querer, mas que ao mesmo tempo propicia ampliação sócio e cognitiva ao outro, gerando novas formas de interação social, de conhecimento, de integração e de apreensão estética (Bianchini, 2017, p. 10).

Ao levantar a importância do aprendizado artístico como vivência, somos lembrados aqui da importância da Arte para a humanidade, como meio de comunicação e de mediação que não se solidifica e que não pode, nem deve ser considerada como um simples complemento enfático, mas sim, como uma área que se inter-relaciona com as demais.

Em suma, todos os professores participantes do estudo destacam a importância da arte para o desenvolvimento pessoal, emocional e social e para o tornar-se protagonista de seu processos de conhecimento, desempenhando um papel fundamental para a autonomia do indivíduo.

## **6 A ARTE COMO MEMÓRIA VIVA PARA A PRODUÇÃO DE SENTIDO.**

Este capítulo trata da descrição do processo de desenvolvimento de uma professora de Artes no ensino médio. Inicia pelas memórias familiares que, cercadas de cultura e de aspectos ligados a Arte, contextualizam e situam o leitor no campo de fala até chegar à docência da disciplina de Artes em instituição no ensino médio técnico tecnológico no sul do Brasil.

### **6.1 Memórias, família e educação**

Em minha história de vida, existiram momentos em que a arte se fez presente como parte de uma construção de persona quanto de conhecimento. O fazer artístico, a apreciação da arte e a experiência estética, já estavam presentes na minha família, seus hábitos e costumes.

Nasci no Brasil, na cidade de São Paulo, aos vinte primeiros minutos de 20 de maio de 1980. Pouco dias antes de meu nascimento, o Brasil e especificamente São Paulo deram início a um processo de mudança política com a manifestação dos trabalhadores e em prol do fim da ditadura.

O 1º de Maio de 1980 foi o ápice de um processo de lutas dos metalúrgicos do ABC que começou com as greves de 1978 e que transbordou para todo o Brasil como epicentro da luta contra a ditadura. A história do Brasil começava a mudar quando trabalhadores demonstravam que unidos jamais seriam vencidos e, assim, rompiam com o “pacto das elites” fazendo da luta pela democracia a luta do povo brasileiro (SMABC, 2020).

Minha mãe, uma mulher linda de 29 anos, secretária executiva bilíngue, e meu pai, uma figura carrancuda de 27 anos, gerente de engenharia de manutenção da Brastemp, iniciavam sua família, onde fui e sou única filha e a única neta de ambos os lados. E onde dentre os primos em segundo grau, também usufrui, por anos, do regalia de ser a única criança, gozando da atenção e carinho de todos os adultos que me cercavam.

Numa família de classe média, onde o destaque feminino era nítido, tive o privilégio de conviver com duas de minhas bisavós. Mulheres de fibra do início do

século 20, ambas nascidas e vindas da Europa. Em meio a uma sociedade rodeada de hegemonia masculina, essas mulheres conquistaram seu espaço e abriram caminhos para que as gerações futuras permanecessem a reivindicar e manter seu espaço na sociedade.

Segundo Cruz (2010, p. 110), na década de 1980 mudanças foram possíveis no cotidiano dessas mulheres trabalhadoras e de setores médios. O cotidiano, considerado aqui como um espaço vital das ações humanas, era o lócus da politização do privado que interagiu com as manifestações coletivas, gerando novas necessidades e formas peculiares de satisfazê-las. Rodeada de mulheres fortes e desbravadoras de novas possibilidades, recebi valores diferenciados sobre a figura do feminino e as inúmeras possibilidades que essa postura me gerou. A elas agradeço a perseverança e postura guerreira que foi ensinada e que mantive.

Minha bisavó por parte de avó paterna, foi a que mais convivi. Antonietta Cezarina Santini Giugliardi, na época com 76 anos, era uma senhora risonha, que ao sorrir cerrava os olhos, espichava a boca e cobria a maior parte dos dentes com seus lábios finos e retraídos. Nascida na Itália, filha de operários, era a filha obstinada e corajosa que, enquanto seus pais vieram ao Brasil na primeira leva da imigração italiana, manteve sua vontade de regressar a Itália assim que completou a maioridade, a fim de lá viver uma verdadeira história de amor. Nesta época, segundo o site do IBGE, a cidade de São Paulo chegou a ser identificada como uma “cidade italiana” no início do século XX, onde os italianos ocuparam principalmente a indústria nascente e as atividades de serviços urbanos, chegando a representar 90% dos 50.000 trabalhadores ocupados nas fábricas paulistas. Mas mesmo com esse vislumbre de possibilidades e de crescimento, minha bisavó voltou para a Itália.

Musicista nada, tocava violino e piano sem nunca ter estudado em uma escola de música. Era cantora lírica - soprano - em seu didatismo artístico. Conheceu meu bisavô Italo Mario, em Torino. Ele, projetista da Fiat, filho de condessa e de renomado bronzista (artesão de peças em bronze) descendente de sangue nobre. Ela, operária das fábricas em ascensão industrial em Torino, mais velha que ele e sem “sangue azul”. Foi uma paixão arrebatadora, um amor real que viria a se tornar quase um conto de fadas, onde os protagonistas lutam para ficarem juntos.

Já casados, em 1930, dão a vida a minha avó, Amalia Giulia Giugliardi (após viúva, Bianchini), que infelizmente veio a perder seu jovem pai, de 29 anos, em um

acidente de moto em 1933/34. Desolada pela perda, minha bisavó Antonieta regressa ao Brasil para estar perto de sua família, levando a única joia viva da condessa e do bronzista que acabavam de perder seu único filho, Italo. Em meio a dúvida, saudades e frustrações, o bronzista e a condessa, acabam por abençoar e agradecer essa vinda para o Brasil, pois em seguida inicia-se a segunda guerra mundial na Europa, onde ambos falecem.

No Brasil e mais especificamente em São Paulo, na década de 1930 e 1940, após um período de revoluções, a cidade esboçava um papel dual, onde o destino da população paulistana, segundo o site do governo de São Paulo, [...] os trilhos das ferrovias paulistas chegavam às proximidades do rio Paraná, e a colonização ocupava mais de um terço do Estado. As cidades se multiplicavam. Socialmente, o Estado, com seus mais de um milhão de imigrantes, tornou-se uma torre de Babel, profundamente marcado pelas diferentes culturas trazidas de mais de 60 países.

Minha bisavó fez parte desse crescimento e juntamente ao trabalho de tecelã em malharia, participava de concursos musicais como a Peneira de Ouro Roudine (verificar) e se classifica em segundo lugar como intérprete, perdendo para Aurora e Carmem Miranda<sup>56</sup>.

Em meio ao trabalho na malharia, Antonieta se acidenta em um tear e perde a falange do indicador. Ela contava que a primeira coisa que falou neste momento de dor foi: “Ai meu violino”. A arte e o prazer gerado por esta, neste momento, transcendem a dor e a função, dando início a um novo ciclo da música em sua vida, o piano.

Me recordo do piano dentro de casa e suas apresentações privadas quando pequena. Bem como, quando em viagem, nos hotéis que mantinha o instrumento em sua casa, hóspedes se reuniam para vê-la tocar, montando aglomerações em saguões. A imagem que tenho vívida é de pequena esbarrar nas calças e saias dos espectadores, buscando brechas até chegar perto da minha bisavó, para não só vê-

---

<sup>56</sup> Aurora era a mais nova das moças da família Miranda — além de Carmen, havia Olinda, que morreu de tuberculose aos 23 anos, e Cecília, que não seguiu carreira artística. Nascida em 1915, com a família de origem portuguesa estabelecida no Rio (Carmen nascera ainda em Portugal, em 1909), Aurora completaria 100 anos de idade no próximo dia 20. Ela conheceu a era de ouro do rádio na década de 1930, período em que foi a segunda cantora a gravar mais discos no país. Na frente dela, claro, apenas Carmen. É unanimidade, porém, que as duas nunca se enxergaram como rivais. Eram, ao contrário, unha e carne, conhecidas à época como “as irmãs Miranda” (Clarissa Pains, 2015).

la e ouvi-la tocar, mas para sentir sua presença que irradiava uma luz própria quando o fazia. Era mágico estar na sua presença naquele momento.

Mas a vida cotidiana não deixava por menos. Com a minha avó por parte de pai, já neste momento dona de loja e confecção própria, sentava no balcão branco e maciço em sua loja e a observava a desenhar modelos de vestimentas para a produção para suas clientes. Figuras de mulheres esguias, trajadas de vestes modernas e funcionais para a época, me encantavam e migravam para minhas brincadeiras, onde eu mesma com retalhos da loja arquitetava vestimentas para as minhas bonecas. Eram panos enrolados que encantavam as clientes de minha avó ao ver uma mini pessoa a tentar produzir sua própria coleção de indumentária.

Já havia aqui uma intensão despreziosa em fazer parte do circuito cultural através da observação de vestimentas, onde em nossa cultura, em meio ao final dos anos oitenta, sofria grande influência de uma moda voltada a extravagância, exuberância e muita cor.

Se tem algo que define a moda dos anos 80, são as cores. O Brasil abraçou a tendência global de tons vibrantes e neons. Era comum ver roupas em tons de rosa-choque, azul elétrico e verde-limão, refletindo o espírito jovem e despojado da época. [...] A música teve um papel fundamental na moda dos anos 80. Com o surgimento de ícones como Blitz, Rita Lee e Legião Urbana, o visual rock'n'roll e punk influenciou o guarda-roupa dos jovens. Jaquetas de couro, tachas e botas eram itens desejados (Brum, 2023).

Ainda na mesma década, meu pai, desenhista e musicista nato e que acabou por estudar em um colégio técnico<sup>57</sup>, desenhava o que eu, enquanto criança, pedia, afim de colorir e copiar e tirava músicas de ouvido em seu violão para me embalar à noite antes de eu dormir. Essa percepção musical me parecia inerente e ouvir suas sonatas antes de dormir me mantinha integrada a ele, enquanto figura de austeridade e da música que tanto teve a me ensinar.

Tanto meu pai quanto minha mãe trouxeram para a minha vida parte fundamental na construção do gosto musical e uma apreciação diversa, eclética e fundamental para um estilo heterogêneo que mantenho até hoje. Suas aberturas a estilos, seus conhecimentos e postura em sempre me apresentar abertamente a

---

<sup>57</sup> Com uma latente representatividade, as escolas técnicas, criadas com uma função disciplinadora e industrialista no Brasil, tiveram a sua reestruturação na década de 1940, onde passam de escolas de aprendizes e artífices e se transformam em Liceus Profissionais e posteriormente, no final da década de 1960, em escolas técnicas federais (Lima, 2015).

diferentes estilos sonoros, significou não somente uma base de meu leque musical, mas também meu gosto e apreciação pelos encartes de LPs e fitas K7 da época.

Minha relação com a música perpassava desde “shows” produzidos para minha mãe, que mesmo retornando exausta do trabalho, carinhosamente atendia ao meu pedido de ver coreografias montadas com as músicas dos álbuns que mantínhamos em casa, até explicações do porque as figuras dos encartes estavam de determinada maneira e o que isso tinha a ver com a música que correspondia ao encarte.

A imaginação florescia desde o microfone – uma parte de um quebra-nozes de madeira, a montagem do figurino com direito a acessórios e adornos, até a montagem do palco fictício estruturado e delineado com blocos de montar. Em algumas apresentações mantinha a participação especial de um amigo imaginário, o Cacá, com quem dançava valsas e músicas clássicas. Em outras, me inspirava em filmes como “Flash dance” e imitava a coreografia da protagonista em apresentação solo.

Em meio a LPs de Música Popular Brasileira, áudios de contos e histórias infantis e outros com músicas educativas para crianças, meu universo entre música e imagem era repleto de curiosidade e significados. Me lembro de ficar vendo os encartes dos LPs e de perguntar à minha mãe constantemente sobre eles. Noto que minha curiosidade ia além das letras e canções, pois questionava sempre sobre os encartes. Por exemplo, lembro que tínhamos um LP de trilhas sonoras de filmes famosos. E eram dois LPs. E quando você abria de um lado e do outro, tinha como se fossem “frames” dos filmes. “Carruagens de fogo”, “Love Story”, “Romeo e Julieta”, “Laranja Mecânica” eram alguns dos que me recordo e minha especulação começava. Eu queria que minha mãe me contasse sobre cada um dos filmes. E ela descrevia, contava. Mas claro, com toda delicadeza e cuidado, sobre filmes de conteúdo adulto como Laranja Mecânica. Me narrava a história dos filmes e eu, quando ouvia a música, ficava imaginando. Então eu não precisava ver o filme. Eu precisava que alguém me contasse a história e eu ouvisse a música, assim eu imaginava. Esta lembrança é uma das memórias vivas de onde a arte se torna mais significativa em minha vida. Minha mãe foi peça guia na minha caminhada. Se não fosse essa percepção de mundo que ela carrega consigo, eu não teria conseguido chegar onde estou. Com todas as experiências abrangentes, que ela me proporcionou, e com o fato de ser uma eterna questionadora da vida e de suas formas e conteúdos, nuances e cores.

Gostava de fazer relações, encartes, músicas e canções. Outro exemplo era um LP do grupo MPB4 onde havia fotos de todos que participaram da gravação, inclusive com as crianças. Dentro do encarte havia pessoas desenhadas com um número apontando o nome de quem era, como se fosse um índice de figuras. E eu lembro que eu gostava de ficar achando quem era quem, comparando silhueta com a foto e decifrando quem era quem.

Além disso, o mesmo encarte continha desenhos e alegorias sobre cada uma das músicas, e eu sempre perguntava a minha mãe sobre a relação de cada desenho com cada uma das músicas. Essa “brincadeira”, hoje, representa como uma pesquisa, um conhecimento além das fronteiras tradicionais de uma música e seus ouvintes. Era um despertar do interesse em investigar e conhecer o que havia por detrás de cada elemento. Era investigar o que compunha tal criação e até onde esta iria em forma e conteúdo. Eu tinha a curiosidade de saber. E isso despertava em mim um desejo de compreender, intuir, decifrar, esmiuçar, que se mantinha na maioria das minhas atividades artísticas, fossem estas em casa ou em sala de aula.

Interessante hoje, adulta, conseguir vislumbrar que a Arte sempre foi isso, uma forma, um veículo para entender o que está por detrás. E isso é o que na minha visão dá grande significado à Arte. E aqui me permito fazer um parênteses ao dizer que hoje, enquanto docente, vejo que meus alunos conseguem elaborar com maior representatividade, quando eu ensino história da arte – por exemplo – pois não ensino a história da arte pela história da arte, mas ensino a história da arte com contexto social, econômico, político, histórico, geográfico, religioso. O compreender de um todo através de uma imagem, de um signo representativo que denota todo um contexto histórico, social, filosófico, cultural.

A realidade social inclui tais coisas como dinheiro, propriedade, sistemas econômicos, classes sociais, gênero, grupos étnicos, governos, sistemas de cerimoniais religiosos e crenças, linguagens e similares. As artes são representações simbólicas dessas realidades. As artes são importantes pedagogicamente porque espelham essas representações de forma que podem ser percebidas e sentidas. (Efland, 1998, p. 12).

[...] a possibilidade da existência de conhecimentos específicos relacionados à arte de origem multicausal, que surge como resultado das complexas interações dos alunos em diferentes contextos; tanto o imediato, familiar, escolar, entre iguais, quanto o mais genérico, social, político, religioso, cultural, etc. Em consonância com esta ideia, podemos afirmar que a predisposição para aprender sobre matérias de Arte destes alunos não está apenas intimamente relacionada com a capacidade cognitiva do aprendiz, mas também e sobretudo com a

experiência afetiva e social do mesmo (Bruner, 1997) e é condicionada pelo meio em que o indivíduo fala (Castro, 2017).

As trocas de conteúdos com minha mãe cada vez iam mais além. Eram músicas com questionamentos, reivindicações políticas, mantras sociais que me faziam, a cada estrofe, questionar o porquê de tudo, o porquê do todo, o porquê daquilo ser como era. Eram verdadeiros mergulhos poéticos e literários em canções como “O Pato” do MPB4, “Cálice” do Chico Buarque e até mesmo movimentos com a “Tropicália”. Íamos até análises linguísticas e estruturais, percebendo a sonoridade contida nas palavras e suas relações com a harmonia e com a temática musical.

É como se desde pequena, em minhas construções sobre a Arte, ela sempre tivesse um porquê! Isso também é questionado hoje. Nunca foi a Arte pela Arte. Era um buscar contínuo de sentido nas músicas, nas palavras, nos versos para analisar que poderia haver algo a mais além daquilo que estava sendo escrito, cantado, falado, recitado, externado.

A música e as histórias musicais também faziam aflorar aspectos sobre a arte que despertavam dentro de mim uma imensa capacidade de apreciar e imaginar elementos que possibilitavam ir além. Histórias literárias como o conto de Jorge Amado “O gato malhado e a andorinha sinhá” me mantinham inertes e em um estado de encantamento. O LP me prendia a atenção, me fazia imaginar e viajar nesse universo encantado, mas sem deixar de lado a minha latente curiosidade de apreender e compreender o que surgia de novo ao meu olhar. Questionamentos ingênuos de “o que é um rouxinol?”, ou “o que é uma andorinha?” ou “o que é uma vaca mocha?” me davam elementos para construir os personagens. Isso é também parte da Escola Waldorf em que estudava. Eu era uma criança que não ficava escutando músicas e sorvendo informações. Mantinha questionamentos, queria entender e imaginar o mais profundo que conseguisse.

A pedagogia Waldorf incentivou ainda mais o meu questionamento. Era um movimento de aprendizado através da curiosidade pelas coisas e pela vida. Ao entrar no Jardim da Infância da Tia Leonor com 3 anos, em 1983, tive o primeiro contato com esta pedagogia linda e que incentiva o lúdico e o questionamento sobre o mundo desde a tenra idade do ser e o coloca frente a um desconhecido universo cheio de possibilidades. Desde os primeiros momentos na escola Waldorf, fui envolvida por

uma atmosfera mágica, onde as artes visuais, a música e a literatura falada, em uma abordagem holística para o aprendizado, eram o cerne de tudo.

Floresci em um ambiente que não apenas valorizava o conhecimento acadêmico, mas também celebrava a expressão individual e a criatividade. As aulas de pintura, música e teatro não eram apenas disciplinas, eram portais para o meu autoconhecimento e produção de sentido. Era um encontro com a minha própria alma. A Escola Waldorf me proporcionou um espaço para cultivar minha imaginação, onde entendi que a educação vai além dos livros e exames.

Ao longo dos anos, a escola me ensinou a importância de estar conectada à natureza, a respeitar as estações do ano e a compreender minha interconexão com o mundo ao meu redor. Desenvolvi um profundo apreço pela terra e suas maravilhas, tornando-me consciente do impacto das minhas escolhas no meio ambiente.

A abordagem única da Escola Waldorf para a educação despertou ainda mais o meu interesse pelas artes de uma maneira especial. Não era apenas sobre aprender a tocar um instrumento ou memorizar linhas de uma peça de teatro. Era sobre criar, expressar minhas emoções, e entender o poder transformador das artes. Aprimorei ainda mais minha paixão pela pintura, pelo desenho, pela história da arte e pelas formas de comunicação que iam além das palavras.

A Escola Waldorf e a pedagogia Waldorf influenciaram diretamente o meu papel como professora e me levaram à carreira nas Artes Visuais, onde levo comigo a certeza de que cada um de nós tem uma voz única para se expressar no mundo. Segundo Steiner (2014), é necessário não deixarmos, de modo algum, que o elemento artístico de nossa cultura continue sendo visto como um artigo de luxo ao lado da vida séria, como uma distração supérflua à qual nos voltamos, mesmo que saibamos levar uma vida espiritual; temos de considerar que o elemento artístico permeia tudo, permeia o mundo e o ser humano como uma lei divino-espiritual. E com este compromisso, com a moldagem da minha identidade através das artes, pude, através desta pedagogia e preceitos de Rudolf Steiner, promulgar minha paixão pelas artes e meu compromisso com um mundo mais consciente e inspirador.

Em prosseguimento, após sair da escola Waldorf Rudolf Steiner de São Paulo, não consegui ficar longe dos fazeres artísticos e me matriculei em curso de escultura

em argila no Liceu de Artes e Ofícios da cidade de São Paulo<sup>58</sup> e fiz aulas particulares de violão e canto. Esses ambientes e atividades me mantiveram dentro desta cultura viva que a arte propicia e foi onde consegui ter acesso a novas práticas, principalmente através da escultura em argila, que viria a ser a “menina dos olhos” em minha produção e proposta através do ensino.

O ingresso na universidade, num contexto e local onde a educação superior é e ainda hoje mantém uma taxa de matrícula das mais baixas entre países de nível de desenvolvimento semelhante (Neves, 2014) e ainda, uma faculdade na área de Artes e não um curso de ampla concorrência e demanda, foi um passo corajoso e eu diria até devocional para o cumprimento de uma missão de vida que transcende os parâmetros tradicionais focados pela a massa da atualidade.

Com efeito, o Brasil é um país de contrastes e o seu ensino superior reflete, nesse sentido, um traço histórico persistente da sociedade brasileira como um todo. Deste modo, é preciso analisar o ensino superior brasileiro tendo presente suas peculiaridades, que muitas vezes implicam a convivência de realidades bastante distintas. Entre essas peculiaridades está a formação e a coexistência do ensino público (minoritário) com o ensino privado (diferenciado e amplamente majoritário em termos de matrícula e do número de instituições de ensino) e um regime de financiamento que se mostra incapaz de sustentar um processo consistente de inclusão social. Caracteriza esse sistema, também, a desigualdade flagrante em termos de qualidade entre as instituições, mesmo as denominadas universidades públicas ou privadas. Mostra-se notável a diferença em termos de consolidação e de atualidade entre o nível da graduação e o da pós-graduação *stricto sensu* – mestrados e doutorados. Os desafios, por isso mesmo, são enormes (Neves, 2014, p. 96).

Ainda sem o recurso do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que foi criado para avaliar os estudantes que concluem o ensino médio, ingressei na universidade particular, anteriormente Faculdade de Belas Artes de São Paulo e hoje, Universidade de Belas Artes de São Paulo, no curso de Licenciatura em Artes Visuais, que melhor oferecia fomento às minhas demandas perante o ensino superior escolhido. Considerando minha motivação, cursei todas as disciplinas em três anos com o auxílio econômico de meus pais. Durante este período, também conheci o

---

<sup>58</sup> O Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo (Laosp) é criado em 1873, com a denominação de Sociedade Propagadora da Instrução Popular, por iniciativa de Carlos Leôncio da Silva Carvalho (1847-1912) e um grupo de sócios ligados às elites cafeicultoras locais. Trata-se de uma associação educacional privada, fundada com apoio da maçonaria, destinada às classes trabalhadoras, do campo e da cidade, que se propõe a "ministrar gratuitamente ao povo os conhecimentos necessários às artes e ofícios, ao comércio, à lavoura, às indústrias" (Itaú Cultura, 2024).

campo da pesquisa através do programa interno oferecido pela universidade para Iniciação Científica.

O período de entrada na Universidade, na década de 1990, representou um período de dificuldades econômicas no contexto brasileiro.

A partir de janeiro de 1999, o governo brasileiro articulou juntamente com o FMI uma política macroeconômica ancorada em três pilares: taxa de câmbio flutuante com livre mobilidade de capitais, para ajustar as contas externas; taxa de juro real elevada, para garantir o cumprimento das metas de inflação; superávit primário crescente, para conter o endividamento do setor público. Esse modelo macroeconômico tem se revelado capaz de produzir ciclos econômicos que acompanham os movimentos de expansão e retração da liquidez e do comércio mundiais, mas não tem conseguido recolocar o país no caminho do desenvolvimento econômico e social, entendido como a ampliação consistente dos investimentos, sobretudo os de maior porte e com longos prazos de maturação (como aqueles em infraestrutura ou na indústria pesada) ou de maior risco (como aqueles em setores de alto conteúdo tecnológico), com aumento do emprego e dos salários e melhoria na distribuição da renda (Contra, 2005).

Em 1999 consegui entrar na faculdade de Belas Artes de São Paulo<sup>59</sup>, e se fez presente em minha vida métodos, formas e contextos da arte e seu processo educacional, onde pude vislumbrar uma nova perspectiva deste mundo que tanto me fascinava. Lá tive contato com diversas áreas das artes visuais como pintura, desenho, modelagem, escultura, desenho vivo, história da arte, semiótica (aqui se dava meu primeiro encontro com Peirce) e antropologia. Desta nova experiência pude

---

<sup>59</sup> A instituição Belas Artes foi oficialmente fundada em 23 de setembro de 1925, com o primitivo nome de Academia de Belas Artes de São Paulo por Pedro Augusto Gomes Cardim. Pedro Augusto era filho do artista português João Pedro Gomes Cardim e participou ativamente da vida artístico-cultural de São Paulo antes de fundar a Academia de Belas Artes. Envolveu-se ativamente na criação do Teatro Municipal, do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, da Academia Paulista de Letras e da Companhia Dramática de São Paulo. Fundar uma instituição para o ensino das artes era um movimento natural e, assim, surgiu um espaço de diálogo, troca de conhecimentos e desenvolvimento da criatividade e expressão pessoal. Talvez por isto o nome da Escola de Belas Artes esteja tão ligado à história da cidade de São Paulo. Na década de 30, poucos anos depois de sua fundação, a Escola criou um forte laço com a Pinacoteca do Estado de S. Paulo, ficando responsável por seu acervo durante sete anos. As duas instituições, inclusive, dividiram o mesmo prédio durante anos, até que a então Faculdade de Belas Artes mudou-se na década de 80 para a Vila Mariana onde permanece até hoje. Ao longo dos anos, importantes figuras conviveram com a instituição Belas Artes. Amigos de Pedro Augusto Gomes Cardim, Mario de Andrade e Menotti Del Picchia, estiveram presentes na fundação. Do primeiro Salão Paulista, em 1934, participaram Anitta Malfati, Tarsila do Amaral e Alfredo Volpi, por exemplo. Responsável pelo projeto da Basílica Nacional de Nossa Senhora Aparecida, Benedito Calixto Neto foi formado pela Academia de Belas Artes no curso de Arquitetura, o primeiro da cidade. Foi assim que a instituição Belas Artes construiu uma sólida base para desenvolver sua história – proporcionando um espaço de troca e diálogo onde a criatividade de cada um é respeitada e incentivada. Criar é um aspecto essencial de expressar-se. É nisto que acreditamos até hoje: na criatividade, persistência e iniciativa de cada um para continuarmos esta história que já passa dos 90 anos e está cada vez mais jovem (Centro Universitário de Belas Artes de São Paulo, 1925-2024).

construir meu arcabouço estrutural metodológico para o que viria a ser uma proposta de formação artística, intelectual e cognitiva para o ensino da disciplina de artes.

Na busca por ir mais à fundo em conhecimentos de ordem educacional e psicológica, ingressei em uma especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Esta etapa de minha vida me propicionou compreender melhor os campos pedagógicos e psicológicos, que habitam o adolescente e onde podemos atuar como educadores para melhor guiá-los nesta jornada que é a vida.

Da especialização *latu sensu* em Psicopedagogia Clínica e Institucional para a especialização *stricto sensu* em Integração Contemporânea da América Latina na UNILA (Universidade Federal da Integração Latino-Americana) pude me ater ao foco cultural, social e artístico no âmbito da América Latina.

A Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) foi criada em 12 de janeiro de 2010, pela Lei nº 12.189/2010, sendo um órgão de natureza jurídica autárquica, vinculado ao Ministério da Educação, com sede e foro na cidade de Foz do Iguaçu, Estado do Paraná (Universidade Federal da Integração Latino-Americana, 2020).

A UNILA preconiza em sua matriz transnacional e transdisciplinar que contribua para a integração latino-americana, com ênfase no Mercosul, por meio do conhecimento humanístico, científico e tecnológico, e da cooperação solidária entre as instituições de ensino superior, organismos governamentais e internacionais (Unila, 2022).

Com a possibilidade de ter uma universidade federal voltada a estudos da América Latina, a UNILA, foi possível conhecer novos campos de pesquisa, fazendo com que eu continuasse nessa universidade, não só pela facilidade em termos de localização geográfica, mas sobretudo pela proposta pedagógica do programa, que incentiva as vertentes interdisciplinares condizentes às Artes. Então, em 2015 ingressei no mestrado.

No mestrado, no Programa de Integração Contemporânea da América Latina e na área de concentração em Integração, Cultura e Sociedade pude mergulhar nos movimentos e escolas latino americanas e compreender como nossa cultura está interligada pelos processos de colonização – seja esta portuguesa ou espanhola – e como esta perdura até os tempos de hoje em meio a nossos processos de emancipação sistêmica e um movimento vital das sociedades latino americanas.

A Arte, aqui, me deu o caminho para experimentar e vivenciar propostas que falam diretamente com o meio em que nos inserimos – mesmo que através de outro idioma. Segundo a pesquisa de dissertação elaborada (Bianchini, 2017, p. 12), por meio do diálogo entre culturas e as artes latino-americanas, tentou-se verificar sua expressividade, de maneira a serem entendidas e veiculadas como reflexo das gerações que as conformam através dos séculos, observando sua contribuição para a construção da liberdade de pensamento.

Da dissertação, levei para o meu trabalho como docente aspectos ligados a História da Arte Latino Americana, suas intersecções com os povos originários, suas crenças e influências e a miscigenação cultural pós colonização. Intitulada A Iconografia plástica Latino-Americana: Antonio Berni (2017), a pesquisa mostra o diferencial de Berni (1905 – 1981), tanto em sua proposta plástica quanto em seu conteúdo, características únicas que o colocam como um artista “fora da curva”, destacando-se como um dos artistas que elabora e expressa sua arte sem necessariamente pertencer aos “ismos”. Berni se reúne a antecessores como Giuseppe Arcimboldo (1526 – 593) e Frida Kahlo (1907 – 1954).

Além da educação formal, participei de de vários cursos livres que me possibilitaram vivências, geraram aprendizados e contribuíram para o autoconhecimento através de exercícios de respiração consciente, meditação, observação integrada a natureza, percepção através de todos os sentidos. Nos cursos conseguia sempre ir mais fundo no meu processo de autoconhecimento e vivenciar novas técnicas que despertam para o olhar para si e de si para o todo, ampliando cada vez mais nossa percepção e desenvolvimento de práticas para melhor se perceber.

Não me cansava de ir em busca de novas ferramentas para auxiliar nas minhas compreensões. Através de cursos voltados a biografias de pensadores como Peirce (1839 – 1914) Vygotsky (1896 – 1934) e Roberto Assagioli (1888 – 1974) e pude compreender mais a fundo sobre suas ideias basilares, suas vivências e propostas teóricas para a humanidade. O caminho para o autoconhecimento não finda, mas a cada passo que dava me sentia mais conectada ao que posso considerar minha essência enquanto ser, enquanto forma viva de existência que habita neste corpo e neste planeta. Entrava cada vez mais num processo de aprofundar e amadurecer através de olhar para o meu self do momento e as vezes vislumbrar possibilidades do que ainda poderia vir a ser.

Em cursos de meditação para iniciantes, cursos de Ser e Estar, na cidade de Foz do Iguaçu, ministrado pelo Centro de Estudos da Linguagem Humana e Semiótica (CELHS) fundado pela pesquisadora, semioticista e especialista em psicossíntese, professora Regina Celia Camillo, e que embasavam temas como a *presentidade* (termo que sugere o foco de estar presente no aqui e agora), pude ampliar, através de vivências, a auto percepção sobre meu ser e propor novas formas de trabalhar com os estudantes por meio da Arte.

Outro curso que marcou minha trajetória foi o do Método da Consciência Sígnica, promovido também pelo CELHS, que aborda de uma forma terapêutica, a partir da semiótica, aspectos relacionados à cognição humana, ao desenvolvimento e à linguagem como objeto e sujeito de nossas matrizes epistemológicas, o que me possibilitou uma visão mais abrangente sobre os processos de linguagem, imagem e conhecimento.

Surgia então, através de um campo de conhecimento diverso, a possibilidade de tornar esses ensinamentos, de grande significado para mim, como elemento central do trabalho com Arte com os meus estudantes, gerando neles uma melhor apreensão dos conteúdos, pois esses, agora, estavam enraizados dentro de mim.

## **6.2 O Eu em Construção**

Todas essas vivências e momentos compartilhados, entendidos, introjetados e elaborados, fizeram parte do desenvolvimento e da construção de quem sou, da mulher, da profissional, da docente, do Ser que estou hoje.

Havia em mim uma busca a fim de poder apresentar aos meus alunos e à sociedade o quanto a potência da arte é capaz de transbordar e auxiliar na compreensão dos sistemas que nos cercam e que nos interferem, nos colocando frente a vida e a nós mesmos.

As tentativas de sair de dentro da caixa, muitas vezes, eram constantemente reprimidas, colocadas como não possíveis; vigiada, eu não deveria fazer isso ou

aquilo. E em muitos momentos encontrei-me limitada, com medo e impelida e manter-me no mesmo lugar, sem expandir.

Porém, a partir de movimentos, internos e externos, através do encontro com o amor pelo que fazia e ao recordar de como isso aconteceu de maneira fluída e natural em minha vida, através do que vivia e me era apresentado, pude perceber que já estava arraigado dentro de mim, não havia mais volta a não ser trazer à tona essa abundância de conteúdos, vivências, experiências, méritos, aprendizados, empoderamentos e visão de mundo que trouxe comigo.

Apesar de ter sido uma aluna Waldorf e estudado durante 15 anos em uma renomada e conhecida escola de São Paulo, que se valia dessa metodologia, somente na faculdade é que comecei a me debruçar sobre as teorias de Steiner e compreender – agora como ex-aluna e pesquisadora – seus fomentos filosóficos, que traziam consigo uma visão holística do conhecimento. As ideias de Steiner vinham ao encontro da minha realidade vivida, minhas crenças e valores desenvolvidos, onde a conservação e cuidado com o desenvolvimento humano não se limitaria apenas ao intelecto, mas englobaria aspectos emocionais, sociais e espirituais através do fazer artístico e da sua compreensão. As vivências que eu tive junto às ideias de Steiner eram a ponte necessária para que meus alunos do ensino técnico compreendessem sua própria humanidade e seu papel no mundo.

Ao ingressar em uma instituição federal de educação técnica tecnológica em 2012 e ministrar aula de Artes para adolescentes do Ensino Médio, me vi com a tarefa de trazer para este ambiente desafiador, aspectos que faziam parte da construção do meu Ser e que fizeram parte do meu processo de crescimento e aprendizado, sem deixar de manter o vínculo com os objetivos técnicos de cada curso. Seria a possibilidade de trazer à tona os preceitos steinerianos sobre o ensino da Arte e efetivá-los e também desvelar alguns pontos da semiótica peirceana, onde a facilitação e compreensão minuciosa dos signos promove a apreensão e sintetização dos conteúdos de maneira única.

Os estudos que realizei no meu percurso acadêmico, me entusiasmaram em poder passar a importância do mundo das imagens para a compreensão de mundo e de si mesmo. Através delas conseguimos entender de maneira fácil, na maioria das vezes mais assertiva, e especificar conceitos que muitas vezes outras linguagens não

possibilitam. Era o momento de trazer à vida conceitos que tanto me auxiliaram no meu processo de auto e hetero desenvolvimento. E que Steiner, por sua vez, ratifica:

Quero elucidar isso com um exemplo, com o qual vou mostrar como é realmente importante o professor adquirir uma relação viva com o mundo, e dela haurir o entusiasmo necessário, quando ele deve transformar em imagens simples e inteligíveis para a criança aquilo que vive em sua alma como algo diferente. Mas, quando ele mesmo se consagrou em seu relacionamento com o mundo, então, ao olhar para a criança e para a atividade infantil, isso se transforma naquele mundo de imagens que é necessário para realmente impulsionar a criança tal como exige o desenvolvimento da humanidade (Steiner, 2014, p. 64).

Steiner, pesquisador e filósofo, fundamenta as práticas e teorias vividas por mim em meus anos escolares. Apesar de já ter me debruçado sobre suas ideias em minha pesquisa de conclusão da graduação (Bianchini, 2002), no momento em que estive diante da busca como profissional da Arte, pude encontrar e me identificar em suas propostas.

Encontrava-me num momento de vida em que a compreensão da importância das imagens na vida do ser humano gritava aos olhos, principalmente após análises através da semiótica, o profundo significado da filosofia do conhecimento, que esta revela, e os preceitos imagéticos, tão falados e retratados por Steiner e pela educação Waldorf.

Quando falamos do método de ensino e das condições da vida do educar, temos de falar do entusiasmo que pode ser estimulado por uma compreensão verdadeira do mundo, não por uma compreensão teórico-abstrata. Quando abordamos dessa forma a criança que se encontra entre a troca dos dentes e a maturidade sexual, então ela estará sendo guiada corretamente até a maturidade sexual. E, na época da vida em que ocorre a maturidade sexual, o corpo astral desenvolve sua autonomia no ser humano. Aquilo que, de certo modo, foi assimilado inicialmente como música do universo, continua a se desenvolver no interior. É notável como o que foi desenvolvido em imagens na infância, na idade entre a troca dos dentes e a maturidade sexual, e que, em imagens vivas, tornou-se uma propriedade interior plástico-musical da alma, será compreendido pelo intelecto. O ser humano não assimila com seu intelecto o que lhe é impingido intelectualmente de fora; com o intelecto, ele só assimila o que nele nasceu por si mesmo de outro modo, e não por meio do intelecto. E então ocorre o que é significativo: Foi preparado o que tem de estar por trás da maturidade sexual no ser humano que se desenvolve sadiamente, a própria compreensão do que já se possui. Tudo que foi captado sob forma de imagem agora vem à tona de modo compreensível a partir de um brotar interior (Steiner, 2014, p. 74).

Steiner trazia-me não somente sua visão de mundo, mas o sentimento de acolhimento e sentido a tudo que fazia em minha prática docente. E a cada etapa de aprofundamento, pude perceber que suas ideias também faziam parte da minha forma de fazer, agir, pensar e externalizar pensamentos e ideias. Era uma simbiose prática dos movimentos exercitados por uma grande parte de minha vida, ganhando nome, corpo e forma em meus ensaios evolutivos.

Vislumbrava aqui a verdade de ser professora, que ao meu olhar está ligada a fazer o bem maior, a trazer à tona toda essa possibilidade que nos circunda através de um olhar aguçado, voraz e determinado. A compreensão de se estar conectado com a sua essência e a vontade de passar essa visão a seus estudantes, nos faz afastar o medo de nossas vidas e nos tornarmos autônomos de nossa caminhada, a fim de compartilhá-la com os demais, fazendo-se exemplo e ideal, mesmo dentro de nossas limitações.

Tudo fazia sentido quando eu considerava a escola, a família, os cursos e minha percepção sobre todas essas influências. Minhas transformações foram ficando mais aguçadas a cada passo que eu dava em direção ao autoconhecimento que me despertava para o meu papel no mundo. A cada turma, a cada aluno, a cada nova aula testemunhava a possibilidade de transitar em mim, modificando e aprimorando minha percepção de mundo. Tais trocas são de valor inestimável.

Comecei a me observar nestas trocas e pude ver que as premissas que estudava também sobre a composição cognitiva através de Peirce se inseriam em minha prática. A compreensão do mundo de linguagens que fazemos parte, se traduzia pelos preceitos de Peirce e, como leitora assídua e voraz de imagens, nada mais lógico do que usar as práticas semióticas em minhas metodologias como docente.

Peirce já havia entrado em minha vida na faculdade, analisando através da semiótica ambientes plásticos de comunicação de fácil acesso, como histórias em quadrinhos. Mas foi através de cursos de formação em Semiótica que pude compreender e absorver suas premissas e conceitos acerca do nosso processo de aquisição de conhecimento, sua filosofia da ciência.

Com suas teorias pragmáticas, Peirce me conduzia a explorar e encorajar a prática artística como fonte de conhecimento. A Arte, para mim, não é apenas um

exercício técnico, mas uma linguagem que se comunica através de cores, formas e texturas, fazeres e habilidades. E vai além. Pode despertar cheiros, memórias, analogias, universos informacionais únicos através de seu entendimento simbólico, que enriquece a experiência, transformando os elementos visuais em mensageiros de novas percepções, visões, emoções e ideias.

Estabelecia aqui um ir e vir de conhecimento e autoconhecimento, que por sua vez se entrelaçavam no âmbito de meu Ser (físico, anímico, psíquico, emocional, energético e espiritual) e produziam, a cada abdução de conteúdos, novas produções de sentido, de significado. Era como se o mundo que me rodeava pudesse ser entendido e dominado. Fazia sentido viver a totalidade que podemos ser neste universo.

Ser professor e viver em sua totalidade é ser criador de universos. É ir além de contextos nucleares onde as limitações, sensações e pretextos educacionais técnicos nos limitam a guardar nossos sonhos em uma estante de sonhos arquivados. É empoderar-se e dar o caminho a seus estudantes. É ser a fonte de conhecimento, autoconhecimento e sentido em relação ao mundo que circunda cada indivíduo. É manter-se conectado ao que nos cerca, ao amor que nos liga aos outros seres vivos. É a real vivência de se estar conectado ao universo.

Somos criadores de nossas histórias e experiências. Senhores de nossas escolhas a cada etapa do caminho. Somos cada um, em sua individualidade, a fonte criadora de tudo que se torna possível neste universo. Afinal, somos “plantadores” de luz em nossos alunos, a partir das fontes ilimitadas e da profusão de sabedoria e engrandecimento nesta terra. Somos fonte e receptores de conhecimento, autoconhecimento e produção de sentido.

Era então momento de perpassar o que para mim fazia sentido para o corpo e alma de meus alunos.

### 6.3 O hibridismo das percepções na arte para uma nova proposta

Ao me debruçar sobre esta etapa desta jornada autoetnográfica voltada às minhas práticas docentes e as razões que me levaram a escolhê-las, sou levada a mergulhar nas águas profundas da minha própria experiência como educanda e educadora. Este momento serve como um convite para explorar os bastidores das minhas escolhas pedagógicas, desvendando os fios que tecem a trama da minha identidade como professora. A trajetória de compreensão do meu Eu como educadora não se pauta apenas em buscar por métodos eficazes, mas também embrenha-se numa profunda reflexão sobre quem eu sou, minhas crenças e valores, e como esses elementos fundamentais da minha identidade se entrelaçam com a minha prática pedagógica.

Na programação para o ensino da Arte, especificamente no âmbito das Artes Visuais, tenho como objetivo desenvolver a capacidade do aluno nas áreas da estética, gráfica, plástica, de composição e leitura de obras visuais. Busco definir conceitos básicos sobre as diferentes linguagens artísticas como: artes plásticas (desenho, pintura, escultura, grafite, etc) e as outras linguagens artísticas existentes.

Através da apreciação e vivência de materiais plásticos, seus diferentes meios de aplicação e utilização, lanço a proposta de experimentação artística através de diferentes manejos, que tem o cunho de ampliar o fazer artístico dos estudantes. Contudo, mantenho como parte do escopo ampliar o conhecimento individual e grupal sobre a cultura local, nacional, cultura popular brasileira (antigo folclore), suas vertentes e linhas de pesquisa pessoal e histórica cultural.

Ao adentrar uma sala de aula, nos vemos diante do desafio enraizado na complexidade única de cada estudante e na diversidade de experiências que trazem consigo. A inquietação para entender e abordar essa diversidade foi o ponto de partida para a construção de uma prática pedagógica que não apenas se adapta, mas também celebra as singularidades presentes em cada estudante.

Assim, no primeiro momento, após conhecer os estudantes, suas experiências pretéritas e seus objetivos para com a disciplina, lhes é passado uma introdução que considero basilar, pois aborda aspectos elementares da Cultura e da Arte em suas respectivas linguagens, mas também os coloca frente ao potencial que a Arte, enquanto ferramenta de linguagem e enquanto disciplina que emancipa, pode ter na

vida destes alunos. Usando como base autores como Lucia Santaella, Bernard Berenson e Clifford Geertz consigo traçar paralelos e trazer exemplos diversos do nosso dia a dia a fim de registrar o quanto estamos inseridos neste contexto cultural.

Por meio de uma aula teórica com construção coletiva, que aborda e questiona definições de Arte e Cultura, e também investiga: “O que busca o ser humano?”, nos embrenhamos pela busca constante do ser humano em compreender, saber e dar sentido às coisas. Buscas essas que transitam e se mostram diferenciadas nos veículos do conhecimento como a lógica, a ciência, as vivências e as crenças.

Conforme a aula adentra essas linhas, perpassa a compreensão da linguagem e adentro no campo do que pode ou não ser linguagem. Através da compreensão do que pode ou não ser lido à nossa volta e que se refere à existência de coisas que ainda não demos nome ou significado, nos deparamos com o pensamento em si, que forma-se através de imagens. Vislumbra-se aqui que, assim sendo, o pensamento também é linguagem, pois comunica(-se) através de imagens, linguagem basilar do ser humano e que exerce força nas Artes Visuais.

Assim, traçamos um paralelo entre as linguagens que nos cercam, o arcabouço cultural ao qual estamos inseridos, e a compreensão da Arte como propulsora de imagens que explicam o mundo. Esse é o salto para que possamos recuperar a real significância na Arte, para que esta, além de essencial veículo de expressão do ser, possa também se tornar meio de significação do Eu para o mundo e do mundo para o Eu.

As decisões que moldaram minha prática docente não foram tomadas de maneira arbitrária; pelo contrário, foram cuidadosamente moldadas pelas sementes plantadas nas minhas experiências pessoais, na minha formação acadêmica e nas inspirações colhidas ao longo da minha jornada pessoal e educacional.

As raízes Waldorf mantinham-se em minhas memórias e em meus estudos, e através dos processos que vivenciei, por exemplo, com a escultura em argila, pude tornar esta atividade tão rica e única como parte integral da ementa que eu propunha aos cursos de Ensino Médio técnico. Aos estudantes proponho a modelagem de um animal, devido ao contexto em que se encontram pela idade e por muitas vezes nunca terem mexido com a argila, fazendo com que propor uma figura humana ficasse mais complicado e demorado para elaborar.

Nesta proposta, trabalho com os alunos sobre a escolha do animal de cada um através de uma pesquisa sobre a representação simbólica de cada animal e porque

houve tal identificação por conta do estudante em escolher tal figura. É interessante que este fato, apesar de parecer isolado, os coloca frente a certas formas de ver a si mesmo antes não observadas.

Figura 1 - Escultura em argila da figura humana.



Fonte: O autor, 2024.

Figura 2 - Escultura em argila de animal.



Fonte: O autor, 2024

Alicerçando minha abordagem pedagógica está a crença na construção ativa do conhecimento, na valorização do diálogo e na promoção de um ambiente inclusivo e colaborativo. Este ponto busca desvendar as influências que me levaram a priorizar

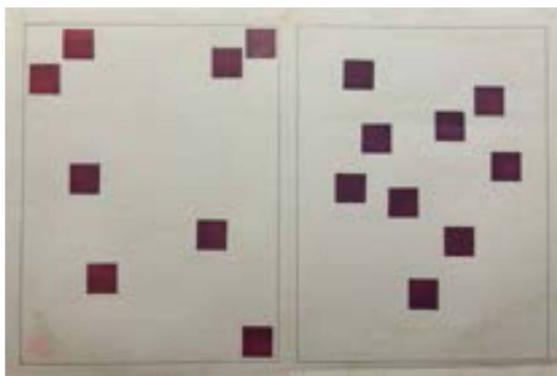
métodos participativos, acreditar na autonomia do aluno e a reconhecer o poder transformador da Arte como uma ferramenta de empoderamento.

Ao explorar minha própria história como educadora, busco não apenas descrever as práticas adotadas, mas também compreender as motivações subjacentes, as lições aprendidas ao longo do caminho e suas relações com as ideias propostas por Steiner e Peirce. E por consequência, as transformações ocorridas na minha visão de ensino e aprendizagem. Ao compartilhar minhas experiências, pretendo não apenas iluminar as escolhas feitas, mas também convidar o leitor a refletir sobre sua própria prática docente, propondo uma troca de conhecimentos e inspirações que enriqueçam a paisagem educacional que construímos juntos.

Cada uma destas práticas me fez enxergar o processo do fazer artístico além do que ele propõe e compor um arcabouço de significados arraigados na construção – ainda em andamento, mudança e aprimoramento contínuos – do meu ser, do Eu que me representa enquanto docente e pesquisadora da Arte como meio e processo educacional. Tentarei aqui dar cor ao caminho percorrido e as interfaces que compõe com as teorias dos pensadores aqui reconhecidos. E, exemplificar aspectos relevantes da Arte e da cultura – pois ambas se entrelaçam e se complementam – na contemporaneidade, bem como, o reconhecimento da ferramenta importante que a Arte e a cultura são em nossas vidas.

Numa sala de aula onde a Arte se torna um portal para a descoberta, os elementos cuidadosamente incorporados nos planos de ensino se entrelaçam como fios que tecem uma tapeçaria rica em significados. A jornada começa com atividades artísticas que fizeram parte da minha formação, seja esta no ensino médio ou no ensino superior e que de fato fizeram sentido para a minha compreensão das artes visuais e sua inserção em nosso mundo cotidiano. A partir de exercícios práticos e que tangenciam a subjetividade dos grafemas que a arte propõe, a minha proposta foi e é trazer para a vivência em sala de aula, cada pincelada, colagem, recorte, textura e desenho para se transformar em uma experiência palpável, moldando não apenas objetos, mas experiências únicas transformadas em construções paupáveis. Como exemplos, trago as propostas abaixo.

Figura 3 - Trabalho sobre equilíbrio e harmonia.



Fonte: O autor, 2000.

Figura 4 - Trabalho sobre enquadramento de imagens.



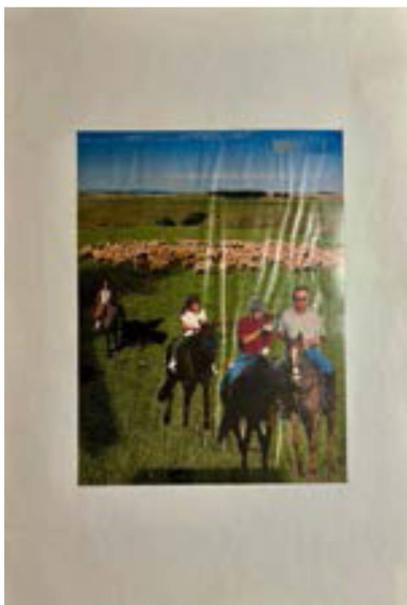
Fonte: O autor, 2000.

Figura 5 - Trabalho sobre relação Figura x Fundo



Fonte: O autor, 2000.

Figura 6 - Trabalho sobre relação Figura x Fundo



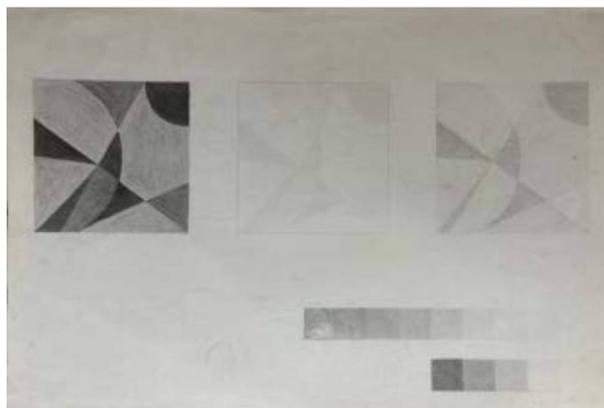
Fonte: O autor, 2000.

Figura 7 - Trabalho sobre contraste de tamanho.



Fonte: O autor, 2000.

Figura 8 - Trabalho sobre escala de cinzas.



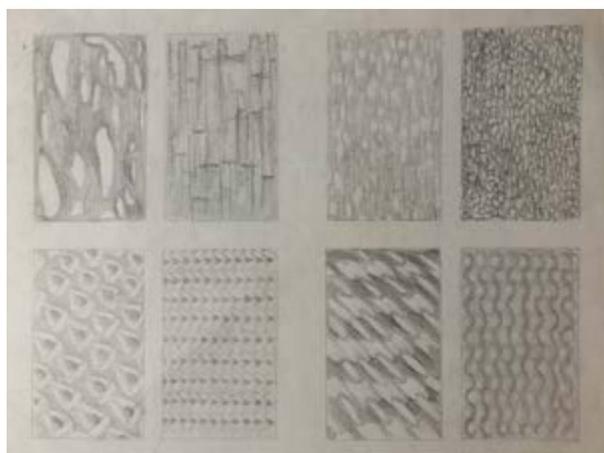
Fonte: O autor, 2000.

Figura 9 - Trabalho de captação de texturas.



Fonte: O autor, 2000.

Figura 10 - Trabalho sobre representação de textura.



Fonte: O autor, 2000.

Figura 11 - Trabalho sobre desconstrução da imagem.



Fonte: O autor, 2000.

Figura 12 - Pintura da desconstrução.



Fonte: O autor, 2000.

Figura 13 - Trabalho sobre desconstrução da imagem.



Fonte: O autor, 2000.

Figura 14 - Pintura da desconstrução.



Fonte: O autor, 2000.

Desde o início da minha carreira como docente no ensino médio técnico tecnológico, mergulhei de cabeça em uma experiência educacional que transformou não apenas meu entendimento sobre arte, mas também a forma como encaro a construção do conhecimento e do Eu. A cada pouco me encontrei como docente singular para alunos do ensino médio, em sua maioria adolescentes de baixa renda e que tinham a “verdadeira arte” como esfera longínqua de suas realidades. Numa caminhada repleta de descobertas e emoções, me vi entrelaçada a objetivos singulares que permeiam essa trajetória.

Queria levar para a sala de aula conteúdos que transcendessem as tradicionais definições e que fossem além das superfícies visíveis. Entendi que para formar

cidadãos críticos e conscientes era fundamental introduzir conceitos basilares sobre arte e cultura, destacando suas diferenças e explorando seus paralelos que permeiam um universo intrincado. A semiótica, neste processo, me oportunizou trazer arte e cultura ao universo em que estamos inseridos, o universo das linguagens, onde tudo é apenas linguagem. A percepção de que estamos imersos em processos dinâmicos, moldados por experiências compartilhadas e onde tudo que nos permeia e cerca é linguagem, fez com que a ampliação da visão de mundo de meus estudantes – assim como a minha própria – me permitisse trilhar por fenômenos coletivos, onde símbolos e significados são construídos e reconstruídos pelas sociedades ao longo do tempo. Queria que meus alunos compreendessem não apenas as manifestações artísticas e culturais, mas também suas raízes e os significados, que permeiam cada expressão, adentrando em campos correlatos como história, geografia, política, economia e religião. Era a oportunidade de valer-se de pensadores como Steiner e Peirce, que por suas propostas, perpetraram grande diferença em minha vida e trajetória docente.

Através de rememoração do que para mim fazia sentido na minha formação, tanto artística como de ser humano, pude recorrer às práticas exercitadas na escola Waldorf como escultura de animais em argila, práticas de tricô e desenho de observação, as quais pressupunham atividades que gerassem grande significado em determinados pontos estratégicos da formação dos meus alunos.

Figura 15 - Escultura em argila feita por aluno.



Fonte: O autor, 2017.

Figura 16 - Escultura em argila feita por aluno.



Fonte: O autor, 2017.

Figura 17 - Escultura em argila feita por aluno.



Fonte: O autor, 2017.

Figura 18 - Escultura em argila feita por aluno.



Fonte: O autor, 2017.

Figura 19 - Escultura em argila feita por aluno.



Fonte: O autor, 2017.

Figura 20 - Escultura em argila feita por aluno.



Fonte: O autor, 2017.

Figura 21 - Escultura em argila feita por aluno.



Fonte: O autor, 2017.

Figura 22 - Escultura em argila feita por aluno.



Fonte: O autor, 2017.

Figura 23 Escultura em argila feita por aluno.



Fonte: O autor, 2017.

Figura 24 - Escultura em argila feita por aluno.



Fonte: O autor, 2017.

Figura 25 - Escultura em argila feita por aluno.



Fonte: O autor, 2017.

Figura 26 - Escultura em argila feita por aluno.



Fonte: O autor, 2017.

Figura 27 - Escultura em argila feita por aluno.



Fonte: O autor, 2017.

Figura 28 - Escultura em argila feita por aluno.



Fonte: O autor, 2017.

Figura 29 - Escultura em argila feita por aluno.



Fonte: O autor, 2017.

Figura 30 - Escultura em argila feita por aluno.



Fonte: O autor, 2017.

Figura 31 - Escultura em argila feita por aluno.



Fonte: O autor, 2017.

Figura 32 - Escultura em argila feita por aluno.



Fonte: O autor, 2017.

Não somente me bastava alicerçar questões voltadas a estética, mas sim, mantê-las de acordo com o campo de trabalho que deveríamos engendrar. Estética, neste momento entendo como a ordenação, disposição, equilíbrio, harmonia encontrados nas imagens e campos onde podemos ler imagens. Através de exercícios de equilíbrio, harmonia, justaposição, contraste de tamanho, planos pictóricos e outras nuances que compõem a linguagem visual gráfica, pude trazer ao conhecimento dos alunos, aspectos necessários para explorar campos visuais dentro de suas áreas técnicas (lembrando que tratamos aqui de alunos do ensino técnico tecnológico profissionalizante), mas também dentro de perspectivas pessoais. Traçando paralelos com a teoria de Steiner, onde compreendemos que a estética não é apenas uma questão visual, mas uma manifestação do equilíbrio e da harmonia presentes entre natureza e espiritualidade, pude trazer, através da prática, os aspectos subjetivos que enredam o limiar tênue do fomento artístico material e o espiritual. É um fazer voltado para o seu Eu. É um contínuo decifrar-se através do seu fazer estético e da compreensão que este gera.

Figura 33 - Pintura em tela para montagem coletiva.



Fonte: O autor, 2018.

Figura 34 - Montagem de tela coletiva.



Fonte: O autor, 2018.

Figura 35 - Preparação para telas coletivas.



Fonte: O autor, 2018.

Figura 36 - Montagem de tela coletiva.



Fonte: O autor, 2018.

Figura 37 - Pinturas em tela individual em escala de cinza.



Fonte: O autor, 2018.

Figura 38 - Pinturas em tela individual em escala de cinza.



Fonte: O autor, 2018.

Ao mergulhar nas composições, formas e noções básicas de desenho, percebi o desenvolvimento da autoestima dos alunos, junto a um crescimento cognitivo e da percepção espacial. Utilizando técnicas de passagem de desenhos em quadriculados, produção de texturas, desconstrução e abstração da imagem, construí junto aos alunos formas e composições moldadas através de suas experiências e percepções individuais. A sala de aula se tornava um espaço onde os alunos aprendem a decodificar essa linguagem, expandindo não apenas sua compreensão artística, mas também sua capacidade de interpretar o mundo ao seu redor.

Figura 39 - Técnica do quadricula (desenho feito por aluno).



Fonte: O autor, 2018.

Figura 40 - Técnica do quadricula (desenho feito por aluno).



Fonte: O autor, 2019.

Figura 41 - Técnica do quadricula (desenho feito por aluno).



Fonte: O autor, 2017.

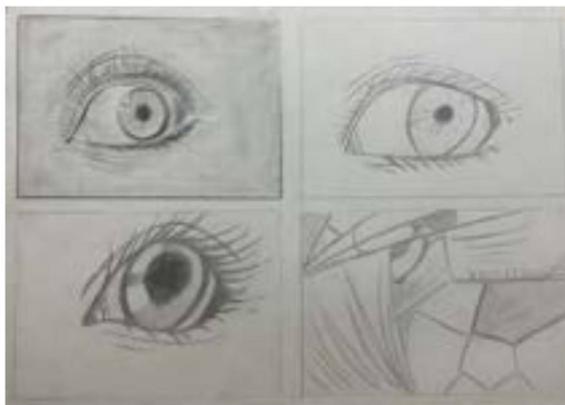
Figura 42 - Técnica do quadricula (desenho feito por aluno).



Fonte: O autor, 2017.

Ao explorar aspectos da história da arte, os alunos viajam através do tempo, testemunhando as diversas manifestações artísticas que moldaram sociedades. Através do conhecimento das principais escolas artísticas, artistas, vanguardas e movimentos, passam a observar as mudanças artísticas como reflexos de mudanças sociais, culturais e históricas. Imagens, dados históricos, localização geográfica, movimentos políticos, situações econômicas, guerras, momentos religiosos tornam-se elementos fundamentais para a compreensão de uma imagem e o que ela representa e externaliza. A Arte, assim, transcende suas formas físicas, tornando-se um espelho da evolução da humanidade.

Figura 43 - Realismo, Fauvismo, Expressionismo e Cubismo.



Fonte: O autor, 2016.

Figura 44 - Realismo, Fauvismo, Expressionismo e Cubismo.



Fonte: O autor, 2016.

Figura 45 - Realismo, Fauvismo, Expressionismo e Cubismo.



Fonte: O autor, 2016.

Figura 46 - Realismo, Fauvismo, Expressionismo e Cubismo.



Fonte: O autor, 2014.

Como uma contação de histórias para crianças, mas aqui com um enredo “teen”, observamos os passos dados pela humanidade que nos precede e configuramos uma espécie de mapa mental através das imagens e seus determinados momentos históricos. É aqui que se faz latente a percepção de que pensamos através de imagens, sejam elas gráficas ou grafêmicas. É a contemplação do todo sintetizada em imagens, ou mesmo numa única imagem.

O desenho de observação e a introdução a novos materiais artísticos me permitiram explorar a fusão entre percepção e expressão e influenciaram em uma experiência sensorial e simbólica de meus estudantes. Trazia aqui à tona, aspectos relevantes a teorias steinerianas, onde enfatiza-se a integração de diferentes aspectos do ser humano – toque, cheiro, cor, texturas. Juntamente à observação, o fazer, a habilidade, o pensamento e a expressão.

Figura 47 - Sapatinho feito na aula de tricô.



Fonte: O autor, 2017.

Figura 48 - Aula de tricô.



Fonte: O autor, 2017.

Figura 49 - Aula de tricô.



Fonte: O autor, 2017.

Figura 50 - Aula de tricô.



Fonte: O autor, 2017.

Figura 51 - Sapatinhos produzidos na aula de tricô para doação.



Fonte: O autor, 2017.

Figura 52 - Sapatinho produzido na aula de tricô.



Fonte: O autor, 2017.

Figura 53 - Exercício de observação (desenhando com o lado direito do cérebro).



Fonte: O autor, 2017.

Figura 54 - Exercício de observação (desenhando com o lado direito do cérebro).



Fonte: O autor, 2017.

Figura 55 - Exercício de observação (desenhando com o lado direito do cérebro).



Fonte: O autor, 2017.

Ao explorar a cultura popular e desbravar as raízes das famílias de cada um dos alunos, incluindo o riquíssimo folclore que nos é particular, não fizemos apenas uma aula de história cultural (material e imaterial) de cada família. Foi sim a oportunidade de uma viagem ao cerne da identidade de cada estudante, uma compreensão mais profunda do meu papel no tecido social. Não há como sabermos para onde vamos, se não sabemos de onde viemos. Esta é a força motriz para as descobertas propostas a partir da elaboração do trabalho de Pesquisa Popular Brasileira – apelidado carinhosamente pelos alunos egressos de “Trabalho da Família”. A semiótica novamente desempenha um papel, revelando novos e velhos signos que contam histórias e preservam tradições. A proposta de trabalho se transforma em um santuário onde o imaterial se entrelaça com o material, e as histórias do passado ganham vida através desse imaterial, deixando legados e criando alicerces para novas trajetórias.

Figura 56 - Trechos do “Trabalho da Família”.



Fonte: O autor, 2000.

Figura 57 - Trechos do “Trabalho da Família”.



Fonte: O autor, 2000.

Assim, cada objetivo traçado nessa jornada não foi apenas uma meta educacional; foi uma peça fundamental na construção do meu ser e no Eu de cada um de meus estudantes. As teorias de Rudolf Steiner e Charles Sanders Peirce ecoam em cada traço, em cada descoberta, reforçando que a educação não é apenas acumular conhecimento, mas descobrir quem somos e o nosso papel no mundo. Minha jornada não é apenas acadêmica, é uma busca apaixonada por sentido, por autenticidade, por uma conexão mais profunda comigo mesmo e com o mundo ao meu redor. É uma construção híbrida que me possibilita viver e fazer viver experiências ricas e significativas através da arte e onde a sala de aula não é mais um local para mais uma disciplina, torna-se um espaço sagrado de comunicação, expressão, compreensão, transformação gerando conhecimento, autoconhecimento e produção de sentido a cada novo encontro.

Inserida em um Instituto Federal Técnico Tecnológico, pude ter a liberdade de montar minha própria ementa e disseminar o conhecimento aos meus alunos da maneira que melhor me cabia. Contudo, sempre tivemos o recebimento do livro didático para uso dos estudantes e nele eu via um retrocesso sobre as formas e metodologias livre de ensino. Infelizmente, o livro didático engessa o conhecimento e não o torna vivencial, tocando todos os corpos do indivíduo. Limita e cerceia a liberdade proporcionada pela Arte.

O uso do livro didático vem sendo estudado e muitas vezes mostra dificuldades como ressalta André (2011):

[...] vários problemas advindos da relação entre o público e o privado através da compra de sistemas apostilados: padronização e homogeneização dos conteúdos e currículos escolares, fragilidade pedagógica dos materiais comprados, vinculação do direito à qualidade de ensino à lógica do lucro e duplo pagamento pela educação pública. As apostilas dos sistemas de ensino têm como característica a estruturação, que indica os conteúdos que os professores devem ensinar a cada aula, e orientações claras sobre planejamento (André, p. 101, 2011).

Em síntese, a descrição do processo de desenvolvimento como docente de Artes Visuais no ensino médio a partir de uma narrativa autoetnográfica precede o que podemos considerar de ensaio biográfico. Nos dá possibilidade de acessar o que há de significativo em relação às Artes em nossa trajetória pessoal e no decorrer da vida.

Por meio desta descrição autoetnográfica, percebi com mais profundidade como a Arte foi e é fundamental para a produção de sentido da existência, exatamente pela confrontação com as possibilidades do conhecimento artístico e o autoconhecimento nesse processo. Nesta trajetória pude verificar que não há uma passagem de conteúdos significativos, sem que antes o professor já tenha se apropriado deste conhecimento. É como se a representação de um significado fosse reproduzida em imagem, a qual o docente se identifica, e esta, ao ser passada, transcende as camadas superficiais do conhecimento. Ela de finca, cria raízes e gera novas possibilidades de significados em novos olhares.

No decorrer desta pesquisa fui colocada frente a frente com um conteúdo que nem eu mesma tinha noção de que possuía. Fui desafiada a rememorar conceitos, livros, trabalhos, histórias, momentos que me fizeram chegar até esta breve síntese, um pequeno conjunto de enredos que colore, transformam e dão significado ao meu trabalho, ao meu ser e a minha trajetória. É a minha possibilidade de me inserir no mundo, mesmo que de maneira tímida, e propiciar o lampejo de que um legado se faz por meio das escolhas que fazemos em nossas vidas. Quem sabe mais ideias e histórias possam ajudar a criar uma nova trajetória da nossa expansão cultural, nossa arte e nossas vidas. Agregando cada vez mais conhecimento, auto conhecimento e produção de sentido na vida dos seres humanos.

## 7 CONCLUSÃO

Na presente pesquisa buscamos compreender o ensino das Artes Visuais no Ensino Médio como proposta de desenvolvimento do conhecimento e do autoconhecimento para a produção de sentido. Neste trabalho defende-se a tese de que o ensino das Artes Visuais pode contribuir para a criação de sentido na existência a partir do trabalho articulado entre conhecimento e autoconhecimento por meio da Arte.

Por meio da questão relativa ao conhecimento, ao autoconhecimento e à produção de sentido nas perspectivas de Rudolf Steiner e Charles Sanders Peirce, numa análise ontológica e epistemológica, pudemos discutir as contribuições destes pensadores para o ensino das Artes Visuais. Dessa reflexão foi possível perceber, em ambos, uma preocupação quanto às questões filosóficas e epistemológicas voltadas ao pensamento e ao conhecimento.

A visão de Steiner se pauta no princípio da falibilidade; enquanto Peirce pauta-se no princípio do *falibilismo*. Steiner propõe investigar o campo espiritual, explicita a necessidade do indivíduo posicionar-se como humano, sujeito a enganos e falhas, visto que o campo espiritual não é algo completamente cognoscível às faculdades das ciências humanas ou normativas. Peirce, por sua vez, volta-se aos conhecimentos humanos palpáveis, e em sua busca, observa a possibilidade de estarmos equivocados perante crenças, expectativas e o que consideramos plausível, como nossa compreensão de mundo, estando assim sujeitos a falhas.

Fenomenologicamente, ambos concordam quanto à importância das ações, visto que, para Steiner, o pensar intuitivo deve expressar-se em ações no mundo, as ações do ser humano influenciam e são capazes de transformar o entorno onde estão inseridos. Para Peirce, ações pressupõem hábitos de ação, ou seja, a partir do que pensamos e executamos, nossos processos cognitivos de crenças e ideias, por sua vez, recaem sobre determinadas posturas científicas, vivenciais, lógicas e de crença, a fim de transformar os objetos, situações e seres.

Para Steiner, o conhecimento apresenta diferentes níveis: material (racional intelectual); imaginativo; inspirativo e intuitivo. Já para Peirce, o conhecimento utiliza-se de processamentos humanos internos e externos através das estruturas filosóficas conhecidas até o momento.

Peirce, em nenhum momento exclui o autoconhecimento e a produção de sentido das experiências estruturais e práticas. Mas sim, os coloca como um fenômeno voltado a consequência da conduta, estando ligado à individualidade do ser e suas relações humanas. Para Steiner, o autoconhecimento está ligado a uma profunda investigação sobre a natureza do ser em âmbitos físicos, mentais, emocionais e espirituais. A produção de sentido é decorrente da interação entre conhecimento e autoconhecimento, transitando interna e externamente ao ser humano.

Em síntese, Steiner e Peirce pautam-se em filosofias que consideram a reflexão sobre o pensamento – atento e aberto à possibilidade de erros – como fomento para a ciência. Através de aspectos dinâmicos propõem a experimentação dos fenômenos – sejam estes uni ou multidimensionais – como método de compreensão, sentido e de singularidade dos indivíduos.

Visto e analisado este âmbito da pesquisa, adentramos ao segundo objetivo deste estudo, da revisão integrativa, onde pudemos notar que as investigações sobre o ensino das Artes Visuais no Ensino Médio aponta para uma persistente preocupação quanto à potência da arte como meio de expressão das emoções e dos sentimentos, sejam esses viabilizados por diferentes meios e propostas; uma preocupação de cunho didático-pedagógica voltada ao desenvolvimento do prazer do indivíduo, através de processos artísticos que o auxiliem a encontrar seu lugar no mundo, a desenvolver sua capacidade crítica, seu bem-estar, sua saúde mental, seu arcabouço argumentativo, e seu desenvolvimento social-afetivo-emocional-corporal, despertando a sensação de pertencimento a um contexto ou a um grupo, validando a arte como um catalisador de transformação pessoal no Ensino Médio.

No entanto, a partir da revisão, foi possível perceber que a disciplina de Artes não é integrada a outras disciplinas e sim é tida como uma proposta complementar ao currículo. No processo de revisão, os artigos brasileiros foram descartados por não contemplarem propostas voltadas ao conhecimento, autoconhecimento e produção de sentido nos indivíduos.

Quanto ao terceiro objetivo da tese, foi possível verificar que há uma preocupação coesa em relação à importância da Arte como veículo significativo educacional que promove engajamento e que vai além da tecnicidade. A partir dos participantes evidenciou-se que a Arte apresenta potencial para o desenvolvimento

integral dos estudantes, pode conectá-los às suas experiências e sentimentos e ampliar a sua visão de mundo.

Os relatos dos professores conduzem ao entendimento de que a Arte tem contribuído para a produção de sentido em suas vidas e na de seus alunos através de sua potência como expressão criativa, capacidade interpretativa e contextualização.

Enquanto elemento do campo de estudos, a Arte também propicia uma melhor compreensão das peculiaridades inerentes aos adolescentes e, enquanto disciplina, possibilita uma inter-relação com as demais áreas do conhecimento, contribui para o desenvolvimento pessoal, emocional e social do aluno, a fim de que este se torne protagonista de seu papel na sociedade.

Esta contribuição vem ao encontro da descrição do processo de desenvolvimento da autora da pesquisa na narrativa autoetnográfica. É neste momento que foi possível integrar as experiências de vida às teorias aqui elencadas sobre a construção do conhecimento, do autoconhecimento e da produção de sentido no ensino das Artes. Em síntese, foi possível perceber o passo a passo de um processo que vem desde a tenra infância, perpassa momentos de novos aprendizados, sínteses de conteúdo e que culminam numa proposta de ensino das Artes no ensino médio. O estar presente ao executar qualquer tarefa, mostra-se necessário no viver de qualquer ser humano, que se atenha aos processos de desenvolvimento da humanidade em prol da evolução terrena e espiritual.

Nesse sentido, relembremos Steiner (2000, p. 15), que problematiza se o ser humano é de fato um sujeito espiritualmente livre ou se está compelido a um inflexível determinismo natural ou cultural. Ora, refletir sobre este aspecto nos remete a toda uma existência, que traz em sua história ritos, passagens, vivências, raízes históricas, geográficas, epistemológicas e religiosas que nos perpassam e que nos penetram durante nossa trajetória. A Arte pode auxiliar no processo de tomada de consciência desses processos.

Estamos nós, seres humanos, imersos em um universo de condições e poréns, que rodeiam nossa vida, nosso pensar e nosso agir. Entra aqui a possibilidade de conhecer os motivos por detrás das nossas ações, e a possibilidade de modificá-los. Para tanto, necessitamos desenvolver uma consciência ampliada e a Arte pode auxiliar nesse processo (Stoltz; Veiga; Weger, 2023).

Ao tomarmos posse, nem que parcialmente, de nossas ações, ideias, emoções e escolhas, nos apoderamos do mundo das ideias, assimilamos a cada momento, a cada nova experiência, uma nova possibilidade sináptica de relacionar o signo já existente em nós a novas possibilidades sígnicas. Isso representa um processo de empoderamento de si, do seu universo e da sua verdade. É o momento em que a fala condiz com a ação. É a síntese que a crença estabelece entre o pensar, o agir, o querer e o mundo. É a conexão mais pura e rara que podemos descrever ao sermos nós mesmos, em nossas potencialidades e fraquezas, a fim de mostrar ao mundo a que viemos.

## APÊNDICE B - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO NO GOOGLE FORMS

Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE - UFPR

Pesquisadora: Talitha Bianchini e Tania Stoltz

Antes das perguntas serem enviadas, serão feitos os esclarecimentos sobre o objetivo da pesquisa, bem como a assinatura dos documentos necessários para a sua realização.	
Este material faz parte de um estudo de Doutorado e é confidencial. Sua participação é muito importante. Solicitamos que você responda a cada uma das questões da maneira mais sincera possível. Agradecemos a sua colaboração!	
Dados pessoais	
Data: ___/___/____.	
Horário _____	Local: _____ Entrevistado: _____
Código: _____	
Gênero:	Feminino (            )            Masculino (            )
Graduação: _____	
Pós graduação: _____	
Idade: _____	
Tempo de Instituição Federal: _____	
Tempo como professor de Artes Visuais: _____	

### PREÂMBULO

As perguntas abertas visam captar a maior quantidade e detalhe possível de informações dos participantes. A partir delas pretende-se explicitar experiências pessoais dos fenômenos descritos pelos participantes e conhecer possíveis contextos informacionais e de formação que incitem caminhos epistemológicos que possam traçar ou identificar nuances relevantes para a pesquisa.

A introdução ao questionário foi direcionada da seguinte forma:

Olá ilustre colega!

Sou a professora Talitha Bianchini e junto à Professora Dra. Tania Stoltz, estamos coletando dados para nossa pesquisa de doutorado. E você é elemento fundamental para esse processo.

Este material faz parte de um estudo de Doutorado e é confidencial. Sua participação é muito importante.

Neste questionário mantivemos as perguntas abertas para que você possa respondê-las livremente. Lembre-se, não há resposta certa. Este levantamento é para saber como você vê os assuntos pautados nas três questões a seguir. Responda-as a partir de sua trajetória, teorias que acredita, vivências, experiências, contextos pessoais, acadêmicos, etc. Você é o narrador da sua história. Sinta-se a vontade em enviar imagens, artefatos, documentos ou fotos caso ache pertinente.

Envio aqui o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) para sua assinatura a fim de resguardar a integridade na pesquisa. O mesmo também será enviado anexo a este questionário em formato PDF para impressão, preenchimento e assinatura e depois escaneado e enviado novamente às pesquisadoras.

Solicitamos que você responda a cada uma das questões da maneira mais sincera possível.

Agradecemos sua colaboração!

**POR FAVOR, RESPONDA ÀS PERGUNTAS ABERTAS ABAIXO COM O MÁXIMO DE INFORMAÇÕES E DETALHES QUE PUDER EXPLICITAR:**

1. O que você considera relevante em sua prática docente em relação ao ensino de Artes Visuais para o Ensino Médio?
2. Você acha que o ensino das Artes Visuais para estudantes do Ensino Médio poderia contribuir para o processo de desenvolvimento do conhecimento e do autoconhecimento? Se sim, de que maneira?

3. As Artes Visuais poderiam contribuir para a produção de sentido em sua vida e na de seus alunos? Se sim, de que forma?

## **ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Em nome da Professora Tania Stoltz e da doutoranda Talitha Perez Bianchini, da Universidade Federal do Paraná, convidamos o (a) Senhor(a) a participar de uma entrevista para o estudo intitulado “PROCESSOS DE CRIAÇÃO NO ENSINO DA ARTE: REFLEXÕES PARA A FORMAÇÃO DO SER”.

Essa pesquisa visa conhecer o fenômeno do Ensino das Artes Visuais no Ensino Médio técnico e tecnológico voltado ao desenvolvimento do conhecimento e do auto conhecimento para a produção de sentido. Nesse sentido, pauta-se nos seguintes aspectos:

- a) O objetivo desta pesquisa é compreender o ensino das Artes Visuais no Ensino Médio como proposta de desenvolvimento do conhecimento e do autoconhecimento para a produção de sentido.
- b) Os questionários serão enviados via Google Forms e poderão ser respondidos pelo participantes dentro de um quadro de tempo determinado pelos pesquisadores. Bem como, os participantes poderão alterar ou complementar suas respostas durante o processo do estudo.
- c) A pesquisa não traz risco ao participante.
- d) Um dos benefícios que esta pesquisa propõe é a ampliação dos processos educacionais e possíveis novas práticas metodológicas que viabilizem e qualifiquem a prática docente de professores de Artes do Ensino Médio. Nem sempre você será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para o avanço científico.
- e) A Professora Doutora Tania Stoltz e a doutoranda Talitha Perez Bianchini são responsáveis por esta pesquisa e pelo tratamento das informações, e elas poderão ser contatadas pelos endereços eletrônicos: talitha.bianchini@ifpr.edu.br (Talitha), tania.stoltz795@gmail.com (Tania) ou pelo telefone: (045) 99941.2015 (Talitha) para esclarecimentos de dúvidas que o Senhor(a) possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

- f) A sua participação neste estudo é voluntária e, se você não quiser mais fazer parte da pesquisa, poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.
- g) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas apenas pelo pesquisador e pelo seu orientador. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação científica, o seu nome não será revelado, e sim substituído por um código ou nome fictício, respeitando-se completamente o seu anonimato.

Eu, \_\_\_\_\_ li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar do estudo.

---

Assinatura do Professor(a)

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 202\_\_.

---

Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE

## 8 REFERÊNCIAS

ALEKSEEVA, L. L.; SAVENKOVA, L. G. Art classes at school and intellectual and creative child development. *Revista Spacios*, v. 38, n. 56, 2017. Disponível em: <<http://www.revistaespacios.com/a17v38n56/a17v38n56p03.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2022.

ANDRÉ, T. C. Usos do livro didático de alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental: uma abordagem etnográfica. Curitiba, 2011. Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

BACH, J. J.; STOLTZ, T. Educação, arte e linguagem em Steiner e Vygotsky. In: VEIGA, M.; STOLTZ, T.; O pensamento de Rudolf Steiner no debate científico. Campinas: Alínea, 2014.

BAUMAN, Z. Modernidade líquida. Tradução de: DENTZIEN, P. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. de A.; MACEDO, M. O método da Revisão Integrativa nos estudos organizacionais. Belo Horizonte, 2011.

BOURDIEU, P. Espíritos de Estado: gênese e estrutura do campo burocrático. In: BOURDIEU, P. Razões práticas: sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus, 1996. p. 91-135.

BOYAKOVA, E. V.; SAVENKOVA, L. G.; TORSHILOVA, E. M. The quality of aesthetic development in the context of an art festival as a condition for the overall development of children and adolescents. *Propósitos y Representaciones*, v. 8, ago 2020, DOI: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE2.678>.

BUDIMAN, A.; NUGRAHENI, T.; PURNOMO, P. The Effect of Architecture of Arts Education Tourism Towards Interest in Learning Arts for High School Students. *Harmonia: Journal of Arts Research And Education*, Indonesia, v. 20, n. 2, p. 117-125, 2020. DOI: [10.15294/harmonia.v20i2.24845](https://doi.org/10.15294/harmonia.v20i2.24845)

CARIA, T. H. Itinerário de aprendizagens sobre a construção teórica do objeto saber. *Etnográfica*, Lisboa, v. 11, n. 1, p. 215-250, 2007.

CARLGREN, F.; KLINGBORG, A. Educação para a liberdade: a pedagogia de Rudolf Steiner. São Paulo, Escola Waldorf Rudolf Steiner, 2006.

CARVALHO, F. O. Imagens e palavras para pensar a escola: apontamentos sobre a reforma do Ensino Médio. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 14, n. 3, p. 973-985, jul./set., 2019. DOI: 10.21723/riaee.v14i3.10621.

CASIAN, S.; LOPES, A.; PEREIRA, F. (Re)thinking emotions in visual education activities: students' experiences. *The International Journal of Art & Design Education*. v. 37, n. 3, p. 399-412, ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1111/jade.12141>.

CASTRO, E. El desvelamiento de las estructuras de significación del alumnado de arte. Espanha, 2017.

CRESWELL, J. W. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. 3. ed. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, Tânia Mara. Mulheres trabalhadoras, experiências feministas e transformações de si. *História Oral*, v. 13, n. 2, p. 89-113, jul.-dez. 2010.

EFLAND, Arthur D. **Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno**. In: GUINSBURG, Jacó; BARBOSA, Ana Mae (Org.) *O pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva, p. 173- 188. 2005.

ELLIS, Carolyn; ADAMS, Tony E. & BOCHNER, Arthur P.. Autoethnography: An Overview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), Art. 10., 2010.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

HAMZE, A. Fernando Hernández. *Gestão Educacional*. Canal do Educador, 2022. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/gestao-educacional/fernando-hernandez.htm#:~:text=A%20principal%20proposta%20dos%20educadores,sujeito%20do%20processo%20ensino%20aprendizagem>. Acesso em: 14/02/2024.

HANNIGAN, S.; GRIMA-FARREL, C.; WARDMAN, N. Drawing on creative arts therapy approaches to enhance inclusive school cultures and student wellbeing. *Issues in Educational Research, Australia*, v. 29, n. 3, p. 756-773, 2019. Disponível em: <http://www.iier.org.au/iier29/hannigan.pdf> 2019. Acesso em: 10 jul. 2022.

HISTÓRIA. Conheça SP. Governo do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/conhecasp/historia/>. Acesso em: 02/02/2024.

40 anos do 1º de Maio que abalou a ditadura. Sindicato dos Metalúrgicos do ABC. 29 de Abril de 2020. Disponível em <https://smabc.org.br/40-anos-do-1o-de-maio-que-abalou-a-ditadura/>. Acesso em 02/02/2024.

KARPATI, A.; FREEDMAN, K.; CASTRO, J. C.; KALLIO-TAVIN, Mira; HEIJNEN, EI. Collaboration in visual culture learning communities: towards a synergy of individual and collective creative practice. *The International Journal of Art & Design Education*.

United Kingdom, v. 36, n. 2, jul. 2016, p. 164-175.  
DOI: <https://doi.org/10.1111/jade.12099>

LANZ, R. A pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano. São Paulo: Antroposófica, 2011.

LAU, C.Y. A cognitive learning account of the avoidance, omission and exaggerated phenomena and expressions in young adolescents' drawings of the human figure in the visual culture art education context. *The International Journal of Art & Design Education*. United Kingdom, v 39, n. 3, p. 686-703, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1111/jade.12311>

LICEU de Artes e Ofícios de São Paulo (Laosp). In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2024. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/instituicao17403/liceu-de-artes-e-oficios-de-sao-paulo-laosp>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2024. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

LIMA, C. P.; ALVES, J.M. Ensino técnico no Brasil: breve histórico. *Educ&Tecnol*. Belo Horizonte, v. 20, n. 3, p. 26-36. Set/dez. 2015.

NAKAGAWA, Regiane Miranda de Oliveira; CARDOSO, Tarcísio de Sá. Epistemologia semiótica e a questão do observador em Peirce e Lotman. *Estudos Semióticos* [online]. Volume 16, número 3. Dossiê temático: "Semiótica e Epistemologia". São Paulo, dezembro de 2020, p. 112- 132. Disponível em: <[www.revistas.usp.br/esse](http://www.revistas.usp.br/esse)>. Acesso em: 18/04/2023.

MAIA, Suzana; BATISTA, Jeferson. Reflexões sobre autoetnografia. *Prelúdios*, Salvador, v. 9, n. 10, p. 240-246, ago./dez. 2020.

MANIFOLD, Marjorie Cohee. Understanding and instructing older students who cannot draw realistically. *Art Education*, USA, v. 72, n. 5, p. 19-24, 2019. DOI: 10.1080/00043125.2019.1621675.

OKASAKI, Aymê; KUNAMARU, Antonio. Ensino da arte e desenvolvimento da leitura visual: uso da estamparia têxtil no Ensino Médio. São Paulo, 2018.

ORMEZZANO, G. Educação estética, imaginário e arteterapia. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

PAINS, C. Aurora Miranda, a irmã discreta de Carmen que gravou "Cidade Maravilhosa". *O Globo*. Música. Cultura. Rio de Janeiro, abril de 2015. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/cultura/musica/aurora-miranda-irma-discreta-de-carmen-que-gravou-cidade-maravilhosa-15848400>>. Acesso em: 14/02/2024.

PAULINO, R. A. F.; BACCEGA, M. A. Sujeito, comunicação e cultura (entrevista com Jesús Martín-Barbero). *Comunicação e Educação*, São Paulo, v. 15, p. 62-80, 1999. doi: 10.11606/issn.2316-9125.v0i15p62-80.

PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica e Filosofia*. São Paulo: Cultrix, Editora da Universidade de São Paulo, 1975.

PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 2015.

PEIRCE, Charles Sanders. *The Collected Papers of Charles Sanders Peirce*. reproducing Vols. I-VI ed. Charles Hartshorne and Paul Weiss (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1931-1935), Vols. VII-VIII ed. Arthur W. Burks (same publisher, 1958), 1994.

PETITMENGIN, Claire. Towards the source of thoughts - The gestural and transmodal dimension of lived experience. *Journal of Consciousness Studies*, 14, no 3, 2007.

ROMANELLI, R. A.; A influência de Goethe no pensamento steineriano e na pedagogia Waldorf. In: VEIGA, M.; STOLTZ, T.; O pensamento de Rudolf Steiner no debate científico. Campinas: Alínea, 2014.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. del P. B. *Metodologia de pesquisa*. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTAELLA, L. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

SANTAELLA, L. *Semiótica aplicada*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

STEINER, R. *A filosofia da liberdade: fundamentos para uma cosmovisão moderna resultados da observação interior segundo o método das ciências naturais*. Curitiba: Juruá, 2022.

STEINER, R. *A filosofia da liberdade: fundamentos para uma filosofia moderna: resultados com base na observação pensante, segundo o método das ciências naturais*. São Paulo: Antroposófica, 2008.

STEINER, R. *A metodologia do Ensino: e as condições de vida do educador*. São Paulo: Antroposófica, 2014.

STOLTZ, T. Posfácio: Filosofia da liberdade para a área da educação. In: STEINER, R. *A filosofia da liberdade: fundamentos para uma cosmovisão moderna resultados da observação interior segundo o método das ciências naturais*. Curitiba: Juruá, 2022.

STOLTZ, T.; VEIGA, M.; WEGER, U. Creative Activity and the Development of Consciousness: A Discussion With Piaget and Rudolf Steiner. **Psychology Research**, v. 13, p. 109-122, 2023. Disponível em: <https://doi:10.17265/2159-5542/2023.03.001>

SPRY, T. Performing Autoethnography: An Embodied Methodological Praxis. *Qualitative Inquiry*, Volume 7 Number 6, 2001. (Acesso em 18/06/2023)

SPRY, T. Who Are “We” in Performative Autoethnography? *International Review of Qualitative Research*, Vol. 10, No. 1, Spring 2017, pp. 46–53. DOI: <https://doi.org/10.1525/irqr.2017.10.1.46>. (Acesso em 18/06/2023)

VEIGA, M. O significado do pensamento filosófico para a pedagogia Waldorf. In: VEIGA, M.; STOLTZ, T.; O pensamento de Rudolf Steiner no debate científico. Campinas: Alínea, 2014.

WEGER, U.; HERBIG, K. The self in the periphery. *Review of General Psychology* 2021, Vol. 25(1) 73–84. DOI: 10.1177/1089268020954372. (Acesso em 07/10/2021)

WHITTEMORE, R.; KNAFL, K. The integrative review: update methodology. *J Adv Nurs*: 2005.

WORKMAN, A.; VAUGHAN, F. Peer teaching and learning in art education. *Art Education, USA*, v. 70, n. 3, 22-28, 2017. DOI: 10.1080/00043125.2017.1286849.