

MIRIAN CELESTE MARTINS
GISA PICOSQUE
M. TEREZINHA TELLES GUERRA

TEORIA E PRÁTICA DO ENSINO DE ARTE



A LÍNGUA
DO MUNDO

 FTD

COLEÇÃO
TEORIA E PRÁTICA

TEORIA E PRÁTICA DO ENSINO DE ARTE

Rosiane Oliveira



A LÍNGUA DO MUNDO

MIRIAN CELESTE FERREIRA DIAS MARTINS

Paulistana. Transita no território de formação de educadores, sempre envolvida, envolvendo e enlaçando arte&cultura em ações pedagógicas e em publicações e materiais educativos. Professora hoje da Universidade Presbiteriana Mackenzie na pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura, já andarihou pelo Instituto de Artes/UNESP, Faculdade Santa Marcelina e Espaço Pedagógico, entre outros espaços. Em parceria com Gisa Picosque impulsiona a Rizoma Cultural na sua produção de projetos para instituições culturais e educacionais, sempre com a íntima e amorosa atenção à arte, cultura e educação.

GISA PICOSQUE (GISELDA MARIA PICOSQUE)

Paulistana. Transita no território da arte&cultura. Prisioneira do gerúndio está sempre sendo. Professora, consultora e escrevedora de artigos e materiais educativos. Em parceria com Mirian Celeste impulsiona a Rizoma Cultural na sua produção de projetos para instituições culturais e educacionais, sempre com a íntima e amorosa atenção à arte, cultura e educação.

MARIA TEREZINHA TELLES GUERRA

Paulista de Oriente. Atua como consultora e assessora em diferentes instituições, na produção e publicação de textos, materiais e projetos educativos na área de Arte, Educação e Cultura, assim como na formação de educadores. Atualmente desenvolve trabalhos no CENPEC e na Pinacoteca do Estado de São Paulo, entre outras instituições.

São Paulo, 1ª edição, 2010

 **FTD**

COLEÇÃO
TEORIA E PRÁTICA

Teoria e prática do ensino de Arte – A língua do mundo
Copyright © Mirian Celeste Martins, Gisa Picosque e M. Terezinha Telles Guerra, 2010
Todos os direitos de edição reservados à

EDITORA FTD S.A.

Matriz: Rua Rui Barbosa, 156 (Bela Vista) São Paulo - SP
CEP 01326-010 - Telefone (0-XX-11) 3598-6000
Caixa Postal 65149 - CEP da Caixa Postal 01390-970
Internet: www.ftd.com.br
E-mail: projetos@ftd.com.br

Diretora editorial

Silmara Sapiense Vespasiano

Editora

Ceciliany Alves

Editora adjunta

Valéria de Freitas Pereira

Edição de texto

Lucila VrubleVICIUS Segóvia

Assistentes de produção

Ana Paula Iazzetto

Lília Pires

Assistentes editoriais

Ândria Cristina de Oliveira

Tássia Regiane Silvestre de Oliveira

Preparadora

Lucila VrubleVICIUS Segóvia

Revisora

Regina C. Barrozo

Colaboração (música)

Teca Alencar de Brito Rocha

Coordenador de produção editorial

Caio Leandro Rios

Editor de arte, projeto gráfico e capa

Roque Michel Jr.

Ilustradora

Rosiane Oliveira (capa)

Iconografia

Coordenadora

Sônia Oddi

Pesquisa

Célia Rosa

Assistência

Cristina Mota

Diagramação

Herbert Tsuji da Silva

Tratamento de imagens

Eziquiel Racheti

Vânia Aparecida Maia de Oliveira

Gerente executivo do parque gráfico

Reginaldo Soares Damasceno

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

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

Bibliografia.

ISBN 978-85-322-5610-2

1. Arte (Ensino fundamental) I. Picosque, Gisa. II. Guerra,
M. Terezinha Telles. III. Título. IV. Série.

09-11863

CDD-372.5

Índices para catálogo sistemático:

1. Arte : Ensino fundamental 372.5

Apresentação

Nostálgico é o movimento da revisão de um livro. Por dentro das palavras escritas, permanece o que foi pensado, o que ainda continuamos a pensar, em junção com novas partículas verbais que revelam o que agora se faz fluxo em nosso modo de pensar a teoria e o ensino de arte.

Assim esta nova edição está também ampliada com outros textos complementares, temperada com outras narrativas de projetos de professores impulsionadores de aprendizagens inventivas em arte.

E, porque a vida não cessa de inventar desvios que se fazem em felizes encontros com pensadores, um novo capítulo engorda esta edição, riscando no papel um outro modo para o fazer ensinante do ofício de professor de arte.

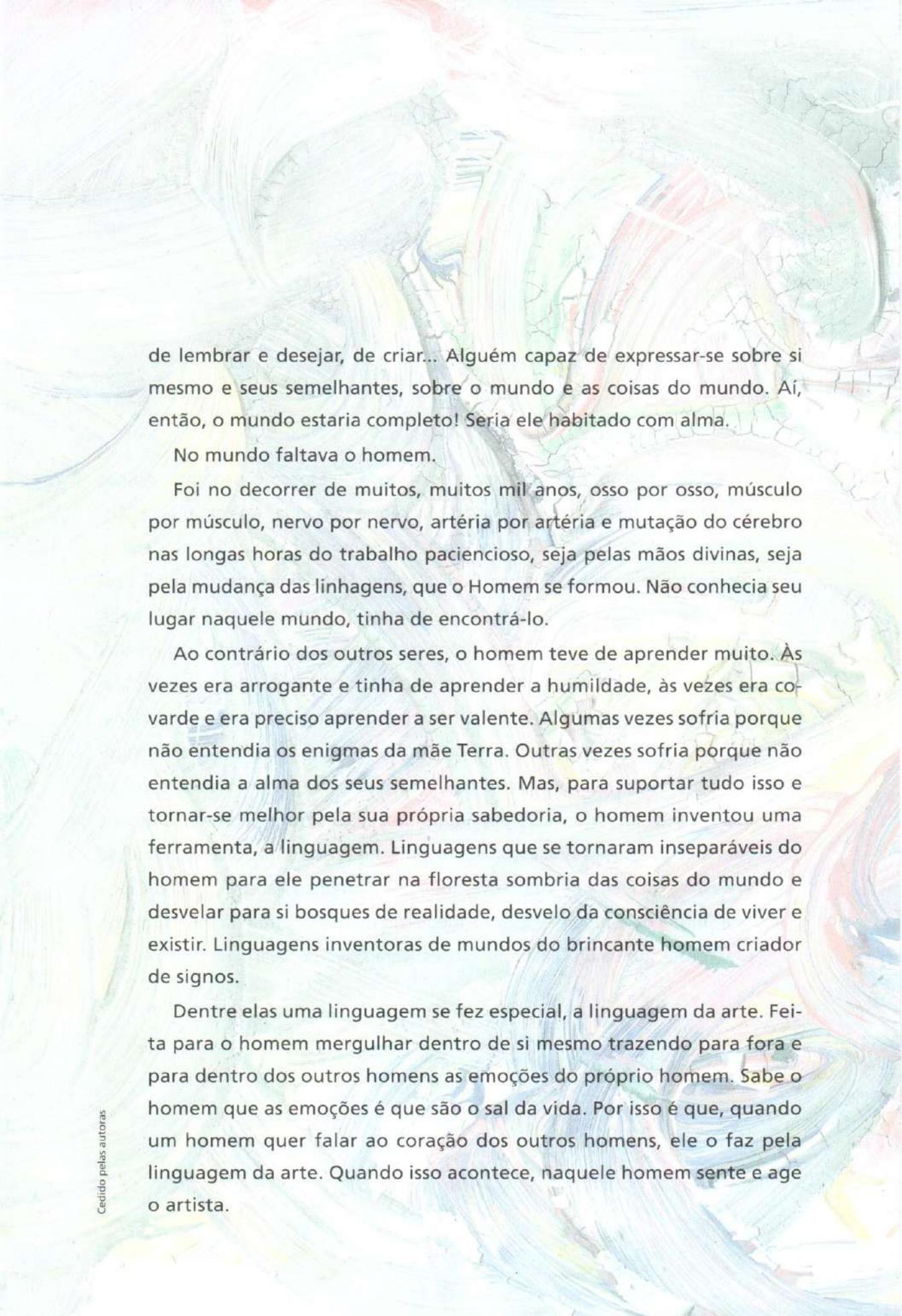
Ao leitor, adoraríamos com este livro provocar pensamentos sobre arte que possam cavar em cada um maneiras singulares de mover proposições educativas em arte.

Mirian, Gisa, Terezinha

No princípio dos tempos minúsculos, grãos de todos os seres rodopiavam no espaço entre o céu e as estrelas à procura de um lugar para germinar. Chegaram ao Sol, mas o Sol, muito ardente, não era um bom lugar. Rodopiaram até a Lua; e ela, sempre inconstante, ora minguante, ora crescente, ora cheia, também não era um bom lugar para germinar. Então avistaram a mãe Terra e lá desceram. Mas a mãe Terra estava coberta de água. Soprados pelo ar, os grãos voaram em busca de terra seca. Nas lufadas do vento, rodopiaram de norte a sul, de leste a oeste, e nada acharam. De repente... catapum pum pum... apareceu uma grande pedra queimando no meio da água. Era tanta a sua queimação que no fogo as águas ferviam e subiam ao ar em nuvens. Foi então que a terra seca e boa apareceu e no ventre da mãe Terra finalmente germinaram os minúsculos grãos de todos os seres.

Cada qual escolheu um lugar. Os mares dançaram rolando em ondas imensas, os rios desenharam seus cursos de água, e as montanhas esculpiram seus contornos erguendo-se em picos. Na terra fresca e fofa, as plantas cresceram, coloridas flores brotaram, e doces e suculentos frutos amadureceram. O canto das aves ecoou no eco das matas e os cardumes de peixes bailaram no vaivém da correnteza das águas. Bichos grandes e pequenos, cada um a seu jeito, na mãe Terra habitaram. O mundo estava pronto. Mundo que girava no universo com seus enigmas, movido pelas determinações naturais daquelas muitas formas de ser que ali habitavam. O mundo era a morada da natureza.

Entretanto, faltava ainda alguém. Um ser capaz de perguntar sobre o seu lugar na natureza e no cosmo. Alguém capaz de refletir sobre os muitos mistérios daquele mundo. Mas alguém que também fosse capaz de chorar e sorrir, de temer e ousar, de odiar e amar, de perdoar e esquecer,



de lembrar e desejar, de criar... Alguém capaz de expressar-se sobre si mesmo e seus semelhantes, sobre o mundo e as coisas do mundo. Aí, então, o mundo estaria completo! Seria ele habitado com alma.

No mundo faltava o homem.

Foi no decorrer de muitos, muitos mil anos, osso por osso, músculo por músculo, nervo por nervo, artéria por artéria e mutação do cérebro nas longas horas do trabalho paciente, seja pelas mãos divinas, seja pela mudança das linhagens, que o Homem se formou. Não conhecia seu lugar naquele mundo, tinha de encontrá-lo.

Ao contrário dos outros seres, o homem teve de aprender muito. Às vezes era arrogante e tinha de aprender a humildade, às vezes era covarde e era preciso aprender a ser valente. Algumas vezes sofria porque não entendia os enigmas da mãe Terra. Outras vezes sofria porque não entendia a alma dos seus semelhantes. Mas, para suportar tudo isso e tornar-se melhor pela sua própria sabedoria, o homem inventou uma ferramenta, a linguagem. Linguagens que se tornaram inseparáveis do homem para ele penetrar na floresta sombria das coisas do mundo e desvelar para si bosques de realidade, desvelo da consciência de viver e existir. Linguagens inventoras de mundos do brincante homem criador de signos.

Dentre elas uma linguagem se fez especial, a linguagem da arte. Feita para o homem mergulhar dentro de si mesmo trazendo para fora e para dentro dos outros homens as emoções do próprio homem. Sabe o homem que as emoções é que são o sal da vida. Por isso é que, quando um homem quer falar ao coração dos outros homens, ele o faz pela linguagem da arte. Quando isso acontece, naquele homem sente e age o artista.

A

Adolfo, Afonso, Agathe, Almerinda, Alunos do Espaço Pedagógico, Alunos e Colegas do Instituto de Artes e do Mackenzie, Amanda, Ana(s), Analice, Antonieta, ATPs de Educação Artística, Bã, Bel, Bruno, Cafí, Caio, Carlos, Celeste, Célia, Chicão, Cidinha, Cristina, Danilo, Elaine, Elza, Equipes da CENP/SE, Ezequiel, Fátima(s), Fernando, Fran, Giba, Henrique, Integrantes AESP/FAEB, Ivani, Iveta, Ivone, Jéssica, João, José Antonio, Juliana, Laude, Lourdes, Lourdinha, Lucimar, Ludi, Luiz, Madá, Marco Antonio, Marcos, Maria, Maria Helena, Maria Isabel, Maria José, Maria Sílvia, Marialice, Mariângela, Mariazinha, Marina, Maurício, Meylí, Milton, Nelson, Olga, Pio, Rafael, Rita, Roberta, Ronaldo, Roseli, Sandra, Sayonara, Solange, Suzana, Teca, Theo, Thiago, Turma da Associação Franciscana, Turma do CENPEC, Turma da EEPSPG "Prof. Mauro de Oliveira", Turma da Fundação Bradesco, Turma do Instituto de Artes/UNESP, Turma da Pré-escola do Emilie de Villeneuve, Turma do Dumont Villares, Turma do Gracinha, Turma do Grupo de Pesquisa Mediação Cultural, Turma do IAE, Turma do Mackenzie, Turma do Mathema, Ulisses, Vera(s), Volpe, Wal

Sumário

Parte I

A linguagem da arte	8
1. Pra início de conversa	10
2. A traição das imagens	18
3. Quatro letras: a língua do mundo	30

Parte II

Produção e leitura em arte	44
4. Imagem poética: modo singular de desvelar o mundo	46
5. Leitura: hospedando a obra em nós	66

Parte III

Aprendiz da arte	82
6. Cirandando nos movimentos da metamorfose expressiva	84

Parte IV

Metodologia de ensino e aprendizagem em arte	116
7. Em busca de uma aprendizagem significativa	118
8. Ensino de arte: uma atitude pedagógica	144

Parte V

Pra início de uma outra conversa	182
9. Provoações pra início de outra conversa	184

PARTE IV

Metodologia de ensino e aprendizagem em arte



Jean Baptiste Siméon Chardin – A Jovem Professora, 1736-37.
National Gallery, Londres. Foto: The Granger Collection/Otherimages

Jean-Baptiste Siméon Chardin. *A Jovem Professora*, 1736-37.

7

Há um instante mágico na vida em que, nem mesmo sabendo por que, ficamos envolvidos num jogo. Num jogo de aprender e ensinar.

Fazemos parcerias. Não só com os outros, mas também parcerias internas nos propondo desafios. Porém, só ficamos nesse estado de total cumplicidade com o saber se este tem sentido para nós. Caso contrário, somos apenas espectadores do saber do outro.

Em que o ensino de arte faz sentido para você?

EM BUSCA DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

*Alguém só se torna marceneiro
tornando-se sensível aos signos da madeira
e médico tornando-se sensível aos signos da doença...*

Gilles Deleuze

Supondo que nossa questão fosse: Como levar as crianças a conhecer o sentido do tato? Nossa resposta imediata seria tocando, ou seja, colocando-as em contato direto com o sentido que se quer que elas conheçam.

O que se pretende nas aulas de arte, nessa perspectiva, é a interação da criança com o campo da arte, o seu contato direto com ela. Essa interação, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (1997, p. 25), envolve:

- a experiência de fazer formas artísticas e tudo o que entra em jogo nessa ação criadora: recursos pessoais, habilidades, pesquisa de materiais e técnicas, a relação entre perceber, imaginar e realizar um trabalho de arte;
- a experiência de fruir formas artísticas, utilizando informações e qualidades perceptivas e imaginativas para estabelecer um contato, uma conversa em que as formas signifiquem coisas diferentes para cada pessoa;
- a experiência de refletir sobre a arte como objeto de conhecimento, onde importam dados sobre a cultura em que o trabalho artístico foi realizado, a história da arte e os elementos e princípios formais que constituem a produção artística, tanto de artistas quanto dos próprios alunos.

Ensinando a construir sentido

Aprendemos a pensar sobre as coisas. Como intérpretes dos signos do mundo, construímos interpretantes sobre ele.

O que “decoramos” ou simplesmente copiamos mecanicamente não fica em nós. É um conteúdo momentâneo, por isso conhecimento vazio que, no decorrer do tempo, é esquecido. Não faz parte de nossa experiência.

Para Gillo Dorfles (1987, p. 25), “toda a nossa capacidade significativa, comunicativa e frutiva é baseada em experiências vividas – por nós ou por outros antes de nós –, mas, de qualquer modo, feitas nossas”. Só aprendemos aquilo que, na nossa experiência, se torna significativo para nós.

“A experiência é algo que nos passa, ou que nos acontece, ou o que nos toca. Não o que passa ou o que acontece, ou o que toca, mas o que nos passa, o que nos acontece ou nos toca”, diz Larrosa (2004, p. 154). Não passa por nós, mas em nós. Em todas as línguas latinas e germânicas, o termo experiência está relacionado com travessia e perigo, pois nos envolve em um acontecimento. Mas Larrosa alerta: a experiência é cada vez mais rara pelo excesso de informação que pode se desviar da experiência direta, pelo excesso de opinião tomada a partir da informação, por falta de tempo, pois somos consumidores vorazes de informações e ações superficiais, por excesso de trabalho.

Ao pensar em processos de aprendizagem, o convite de Larrosa (2004, p. 160) é para:

[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

O educador pode ser aquele que prepara e participa de um encontro com os alunos, afetando e deixando-se afetar nessa vida em grupo. *Nada aprendemos com aqueles que nos dizem faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem "faça comigo"*, alerta Deleuze (1988, p. 54). É do entusiasmo do educador que nasce o brilho dos olhos dos aprendizes. Brilho que reflete também o olhar do mestre, pois vivem o acontecimento, a experiência.

Nessa perspectiva, ensinar – que etimologicamente significa apontar signos – é deixar que o outro construa sentidos, isto é, viva a experiência e construa signos internos na busca de compreender conceitos, processos e valores.

Cada aula, como um jogo de aprender e ensinar, é um instante mágico. Requer preparação e coordenação especiais, de mãos habilidosas que tocam, que apontam, que escolhem contextos significativos para o aprendiz tecer sua rede de significações.

A magia, gerada na alquimia da intuição, do olhar cuidadoso para cada aprendiz, no saber fazer, se revela na criação de situações de aprendizagem significativa. Para construir esses momentos, o educador terá de ser guloso em seu desejo de ensinar, paciente na oferta e na espera de quem acredita e confia no outro e amoroso no compartilhar de saberes. Como um pesquisador, ele ensina porque quer saber mais de sua arte. E aprende a ensinar ensinando, pensando sobre esse ensinar. E assim ensinando, também aprende.

Na rede de significações do mundo da arte, de seus produtores e fruidores, o educador se encontra "com uma rédea no criativo, uma rédea no técnico, uma rédea no estético, uma rédea no processo de vida, uma rédea no futuro e uma no passado, todas elas puxadas ao mesmo tempo. Com a habilidade de um auriga romano, ele manobra essa impressionante energia em direção a uma meta. As Musas se detêm para observar. Outra trajetória foi percorrida; outra aula foi dada". Essa sensível fala de Murray Louis (1992, p. 101), bailarino, coreógrafo e professor, certamente traz a ressonância de quem viveu instantes mágicos do aprender e ensinar.

A magia certamente pode ser facilitada pelo cenário convidativo da sala de aula e por aprendizes vorazes pelo aprender. Mas o mágico educador, muitas vezes limitado pelas amarras que lhe são impostas no espetáculo da vida, terá de encontrar saídas na busca incessante do que é possível, para além do apenas aceitável.

O mistério pode ser desvelado no enredamento dos conteúdos do que é preciso ensinar/aprender e dos conteúdos do aprendiz – o que intui e sabe –, articulados em situações de aprendizagem especialmente projetadas.

Muitas vezes o aprendiz ainda não viveu encontros felizes com a arte, talvez tenha dificuldades em explorar e comunicar ideias de pensamentos/sentimentos e pode ter aprendido apenas a seguir a lição de outros. Silenciado de seu próprio pensar/sentir, repetidor do pensamento de outro, esse aprendiz terá de ser envolvido na rede da linguagem da arte por outros caminhos. É preciso abrir espaço para que possa desvelar o que pensa, sente e sabe, ampliando sua percepção para uma compreensão de mundo mais rica e significativa. Desvelar/ Ampliar e propor desafios estéticos são como poção mágica, pó de pirlim-pim-pim, na possível experimentação lúdica e cognitiva, sensível e afetiva do poetizar, do fruir e do conhecer arte.

Alicerces da aprendizagem significativa em arte

É com a gramática da linguagem da arte que se trabalha no fazer artístico para abstrair dela uma forma expressiva que será percebida como imagem sonora, gestual ou visual, tornando presentes nossas próprias ideias.

Cada som, cada gesto, cada linha, massa e cor de uma produção artística nos apresentam uma qualidade sensorial que faz visíveis ideias de sentimentos/pensamentos que poetizam o mundo. Ou, como diz Merleau-Ponty (1975, p. 360-1), sobre o que é indispensável na obra de arte:

Que contenha, melhor que ideias, matrizes de ideias, que nos forneçam emblemas cujo sentido não cessará jamais de se desenvolver, que, precisamente por nos instalar em um mundo do qual não temos a chave, nos ensine a ver e nos propicie enfim o pensamento como nenhuma obra analítica o pode fazer, pois que a análise só revela no objeto o que nele já está. [...] Nada veríamos se não tivéssemos, em nossos olhos, um meio de surpreender, interrogar e formar configurações de espaço e cor em número indefinido. Nada faríamos se não dispuséssemos, junto ao corpo, de algo que, saltando por sobre todas as vias musculares e nervosas, nos leva a um ponto.

Nessa perspectiva, uma aprendizagem em arte só é significativa quando o objeto de conhecimento é a própria arte. É por meio dela que o aprendiz será provocado a

Exposição Retratos e Autorretratos: Jogos, Brinquedos e Brincadeiras.
Projeto Museu, Educação e o Lúdico. Coordenação de Maria Angela Serri Franco. MAC/USP, SP.
Foto: Marínez Maravalhas Gomes



saber manejar e conhecer a gramática específica de cada linguagem que adquire corporalidade por meio de diferentes matérias, recursos, procedimentos e instrumentos que lhe são peculiares, levando em consideração não só a arte presente nas instituições culturais, nas salas de espetáculo e de concerto, mas também a arte pública, as manifestações populares, o nosso patrimônio cultural vivo.

Meandros da linguagem musical

A gênese do pensamento musical se dá quando a criança ainda nem mesmo aprendeu a falar.

A voz da mãe, com suas melodias e seus toques, é pura música, ou é aquilo que depois continuaremos para sempre a ouvir na música: uma linguagem onde se percebe o horizonte de um sentido que no entanto não se discrimina em signos isolados, mas que só intui como uma globalidade em perpétuo recuo, não verbal, intraduzível, mas, à sua maneira, transparente (WISNIK, 1989, p. 27).



Teca Oficina de Música. Foto: Marínez Maravalhas Gomes

Bruno, 10 anos.

O modo de ser da linguagem musical tem como matérias-primas sons e silêncios articulados em pensamentos musicais. Assim, compor implica imaginar, relacionar e organizar sons, ouvindo-os internamente. Beethoven, por exemplo, continuou compondo, mesmo após a perda da audição, pois operava com seu pensamento musical, transcendendo a realidade física do som.

Para experienciar e desenvolver-se na linguagem musical, é necessário que o aprendiz envolva-se com:

- o pensamento musical, imaginando, relacionando e organizando – intencional e expressivamente – sons e silêncios, no contínuo espaço-tempo. Para isso, vai utilizar materiais e recursos, tais como:
 - os parâmetros do som (altura, duração, intensidade e timbre) na transformação dos sons em linguagem musical;
 - a composição, a improvisação e a interpretação como meios para o desenvolvimento de tal prática;
 - a voz, o corpo, os variados instrumentos musicais ou objetos sonoros.
- A estrutura da linguagem musical e seus elementos constitutivos (sinais e signos sonoros, modos, melodias, ritmos, tonalidades, séries), lendo e produzindo formas sonoras.
- Os modos de notação e registro musical, integrando a criação de notações ao sistema de leitura e escrita tradicional, bem como aos códigos de notação musical contemporâneos.

- A prática da escuta musical, entrando em contato com as diferentes formas, gêneros e estilos musicais, analisando e reconhecendo seus modos de estruturação e organização, como canto, canto coral, conjunto de câmara, improvisação musical, *jazz*, MPB, música eletrônica, música erudita, música instrumental, música *pop*, orquestra sinfônica, *rap*, repente, *rock*, samba, tecnomúsica etc.
- Os processos de criação em música, percebendo seus trajetos, escolhas, coletas sensoriais, repertórios pessoais e culturais etc.
- O patrimônio cultural musical, da música erudita, popular, étnica.
- As relações com outras linguagens, como a trilha sonora, o *jingle*, os efeitos sonoros para jogos eletrônicos, os sons para celular, o videoclipe etc.

A vivência da experiência estética na linguagem musical pode se dar por meio da audição de gravações, projeções de DVDs, sendo bastante enriquecida quando há possibilidade de assistir a apresentações musicais: grupos com formações diversas, que interpretam diferentes estilos, concertos de grandes orquestras, corais, óperas, *shows* de música popular.

Conhecer e compreender a música como uma produção cultural supõe também a criação de contextos significativos para a conversa sobre os conceitos e a história da linguagem musical – nas diferentes culturas, no decorrer do tempo – e sobre seus produtores – compositor, intérprete (instrumentista ou cantor), maestro, disc-jóquei etc., muitos deles habitantes do universo da criança.

Meandros da linguagem teatral

Pelo seu modo de ser, a linguagem teatral faz brotar nas crianças maiores aquela antiga sensação das brincadeiras de quando eram pequenas, o faz de conta.

– Mas vamos brincar de quê?

– Ah, não sei. De qualquer coisa...

– Qualquer coisa não quer dizer nada. Quem tem alguma ideia?

– Eu tenho – disse um menino gordo, de voz fina. Vamos fazer de conta que esta ruína é um navio de verdade, que nós estamos navegando por mares desconhecidos, vivendo aventuras... Eu sou o capitão, você é o piloto e você um naturalista, um professor, porque vai ser uma expedição de pesquisas, entenderam? E os outros são os marinheiros.

– E nós, meninas? O que vamos ser?

– Marinheiras. Vai ser um navio do futuro.

A ideia era excelente. Começaram a brincar. [...]

Ouvia-se o barulho da água batendo na proa. O navio de pesquisas. Argo balançava suavemente avançando pelas ondas, a todo vapor, em direção ao mar de Coral (ENDE, 1995, p. 20).

O encantamento do faz de conta vira teatro e deixa-se conduzir com um novo significado, isto é, apresentar com parceiros uma história fictícia para outros.

Desse modo, as crianças maiores realizam um jogo que é teatral, ou seja, há um certo modo de jogar, de propor ou de organizar o jogo que passa a ser coletivo com a intenção de fazer a linguagem teatral.



Cedido pelas autoras

Mônica, Bianca e Andréa, 14 anos.

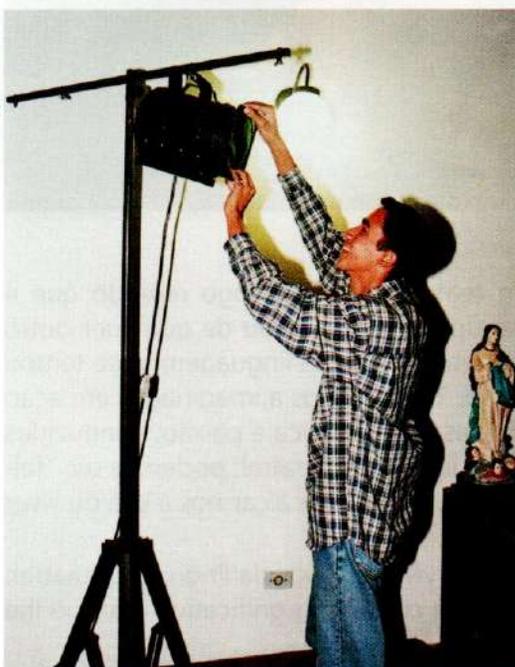
A chave de entrada da linguagem teatral é o jogo. Jogo regrado que é jogado no tempo-espaço fictício e metafórico do palco ou de qualquer outro espaço que se queira atuar. Quando penetramos nessa linguagem, esse tempo e espaço nos obrigam e convidam à ação. Trabalhamos a imaginação em ação agindo como construtores de vidas fictícias, com poética e paixão, conduzidos pelo fio da história. Nesse jogo mágico da linguagem teatral, podemos ser “feiticeiros, capitães do mar, fadas, elefantes. [...] podemos alçar-nos à Lua ou viver em lindos castelos” (SPOLIN, 1979, p. 254).

Tornar a criança parceira de jogo pede o viver estético da linguagem teatral. Para isso, é necessário proporcionar-lhe um contexto significativo em que lhe seja possível a experiência com:

- o pensamento “como se”, ou seja, ser capaz de agir de modo artístico-estético, numa situação de jogo teatral, mostrando algo ou alguém, diferente de si próprio, movido pela imaginação em ação, o aprendiz (e o ator) torna realidade cênica o irreal, o mundo imaginário;
- a estrutura da linguagem teatral nos seus elementos constitutivos, lendo, interpretando e produzindo a ação cênica, o lugar cênico, a personagem, a relação palco/plateia;
- processos compartilhados de criação, tanto a criação coletiva como o desenvolvimento de processos colaborativos, seja para colocar “em pé” um texto teatral, seja para a invenção de um texto; para a criação de figurinos, cenografia ou a própria ação no fazer teatral;
- a ação improvisada utilizando-se de diferentes recursos cênicos – máscaras, figurinos, maquiagem, iluminação, sons, objetos etc. – e de textos de diferentes gêneros – dramáticos, narrativos, poéticos, jornalísticos etc.

- diferentes procedimentos de trabalho com a voz e o corpo para o fazer teatral;
- o imaginário dramático, a fim de que possa ressignificar poeticamente o mundo e as coisas do mundo;
- a construção e a invenção cênica em conexão com a linguagem da cenografia, da iluminação, dos trajes de cena, da música, da maquiagem;
- de contato com diferentes modos de fazer a linguagem cênica: as artes circenses, *commedia dell'arte*, escultura viva, Folia de reis, *happening*, improvisação teatral, intervenção cênica, *performance*, teatro pós-dramático, teatro contemporâneo, teatro de animação, teatro de marionetes, de mamulengos, teatro de rua, teatro de sombras, teatro moderno, teatro Nô, ópera etc.;
- o patrimônio cultural teatral, suas edificações, os acervos de trajes de cena e cenografias, os acervos de registros fotográficos e em audiovisual de espetáculos etc.

Cedido pelas autoras



Pertence também a um contexto significativo de ensinar/aprender na linguagem do teatro a experiência estética da criança ante os espetáculos teatrais. Nem sempre nos damos conta do quanto uma experiência estética fica impregnada em nós. Murray Louis nos presenteia com sua memória ao dizer (1992, p. 107):

Lembro-me muito vivamente de quando assisti ao meu primeiro espetáculo teatral, em meu aniversário de 9 anos – uma apresentação de Pinóquio. Quando a cortina subiu no segundo ato, o interior azul da baleia resplandeceu diante de mim. Naquele momento, como Gepetto, também fui traçado, não pela baleia, mas pelo teatro. E até hoje essa cortina nunca desceu.

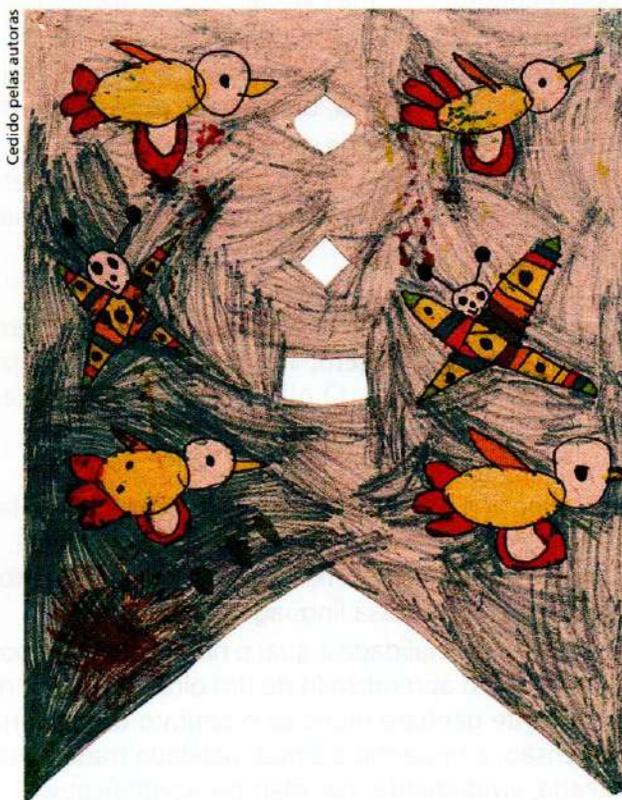
Como espectador, a criança poderá perceber a linguagem executando-se e através da mediação cultural de o educador analisar, fruindo, a construção de seus signos.

Tornar sensível a criança aos signos da linguagem teatral é também criar contextos significativos para a conversa sobre conceitos do teatro e de sua história, bem como sobre aqueles que exercem o ofício teatral, como o ator, o dramaturgo, o diretor, o encenador, o cenógrafo, o figurinista e tantos outros que mantêm viva a magia teatral.

Meandros da linguagem visual

Quando o pintor Cézanne diz “a paisagem se pensa em mim”, a paisagem é seu pensamento e seu pensamento torna-se paisagem – pensamento visual.

Cézanne sonha com os olhos da mente. Visões que se transmutam em formas, cores e texturas pela corporeidade da linguagem visual.



Cedido pelas autoras

Desenho de Luiza,
5 anos e 9 meses.

O aprendiz também brinca com as linhas, formas e cores da linguagem visual, em produções sonhadas também por artistas que nelas buscaram a liberdade e a ousadia. Ousadia de quem nem sabe que ousa tanto.

Para que o aprendiz possa poetizar, fruir e conhecer o campo da linguagem visual, é necessário que o professor possibilite:

- o pensamento visual tornado visível, materializado, por meio da forma e da materialidade;
- a pesquisa e a leitura da estrutura da linguagem visual e da articulação de seus elementos constitutivos: ponto, linha, forma, cor, textura, dimensão, movimento, volume, luz, planos, espaços, equilíbrio, ritmo, profundidade etc.;
- a experimentação e a leitura dos diferentes modos da linguagem visual: *assemblage*, *body art*, cerâmica, colagem, desenho, escultura, fotografia, grafite, gravura (metal, xilogravura, serigrafia etc.), *happening*, HQ, instalação, *land art*, livro de artista ou livro-objeto, objeto, *performance*, pintura (mural, têmpera, óleo, acrílico, aquarela etc.), *ready-made*, *site specific*, tapeçaria, videoarte, web art, desenho de animação etc.;
- o manuseio e a seleção de matérias, ferramentas, suportes e procedimentos e suas especificidades como recursos sígnicos expressivos;
- os processos de criação em artes visuais, percebendo os trajetos, as escolhas, o perseguir ideias, os repertórios pessoais e culturais tanto em poéticas

pessoais como em processos colaborativos como se vê hoje na arte contemporânea com a autoria dos denominados "coletivos";

- o patrimônio cultural das artes visuais, incluindo monumentos, edifícios, museus e seus acervos, sítios arqueológicos etc.;
- as relações com outras linguagens, como arquitetura, cenografia, cinema, design gráfico, figurino, moda, ourivesaria, publicidade etc.

A linguagem visual também pode ser revelada à criança através de um sensível olhar pensante. O olhar já vem carregado de referências pessoais e culturais, contudo, é preciso instigar o aprendiz também para um olhar cada vez mais curioso e mais sensível às sutilezas.

A simples visão supõe e expõe um campo de significações, ele, o olhar – necessitado, inquieto, inquiridor –, as deseja e procura, seguindo a trilha de sentido. O olhar pensa, é a visão feita interrogação (CARDOSO, 1988, p. 349).

Nutrir esteticamente o olhar é alimentá-lo com muitas e diferentes imagens, provocando uma percepção mais ampla da linguagem visual, olhar diferentes modos de resolver as questões estéticas, entrando em contato com os conceitos e a história da produção nessa linguagem.

A velocidade e a superficialidade à qual o nosso olhar é exposto no cotidiano pedem, de certa forma, o aprendizado de um olhar em outro ritmo e profundidade. E ele certamente ganhará muito se o contato direto com a obra for possibilitado. A dimensão, o tamanho e a materialidade traduzem outra percepção que ficará marcada, vividamente, nas memórias significativas.

Foi assim que o jovem Basquiat viu a *Guernica*, de Picasso, levado pelos olhos emocionados de sua mãe. Assim também Picasso viu Velázquez aos 13 anos, em companhia de seu pai, também professor de desenho. Assim também Adriana Varejão se encantava, quando criança, com os fascículos "Gênios da Pintura", publicação vendida em bancas de jornal. Também foi assim que Kandinsky (1991, p. 69), ao olhar sobre o passado, nos brinda com suas memórias cromáticas:

As primeiras cores que me causaram grande impressão foram o verde-claro e cheio de seiva, o branco, o vermelho-carmim, o preto e o amarelo-ocre. Essas lembranças remontam a meus 3 anos. Vi essas cores em diferentes objetos que hoje não visualizo tão claramente quanto as próprias cores.

Conhecer os ofícios do pintor, escultor, gravador, desenhista, projetista, cineasta, *designer*, *videomaker* e tantos outros poderá fazer parte das prazerosas conversas sobre arte com as crianças.

Ken Welsh/AGE Fotostock/Keystock



Museu Chagall, Nice (França).

Meandros da linguagem da dança

Quando ainda era criança, a bailarina norte-americana Isadora Duncan (1878-1927) começou a dançar sozinha apresentando-se em casa para sua família. Aos 6 anos, ensinava as crianças dos vizinhos a movimentarem os braços graciosamente. Dizia à sua mãe que aquela era a sua escola de dança.

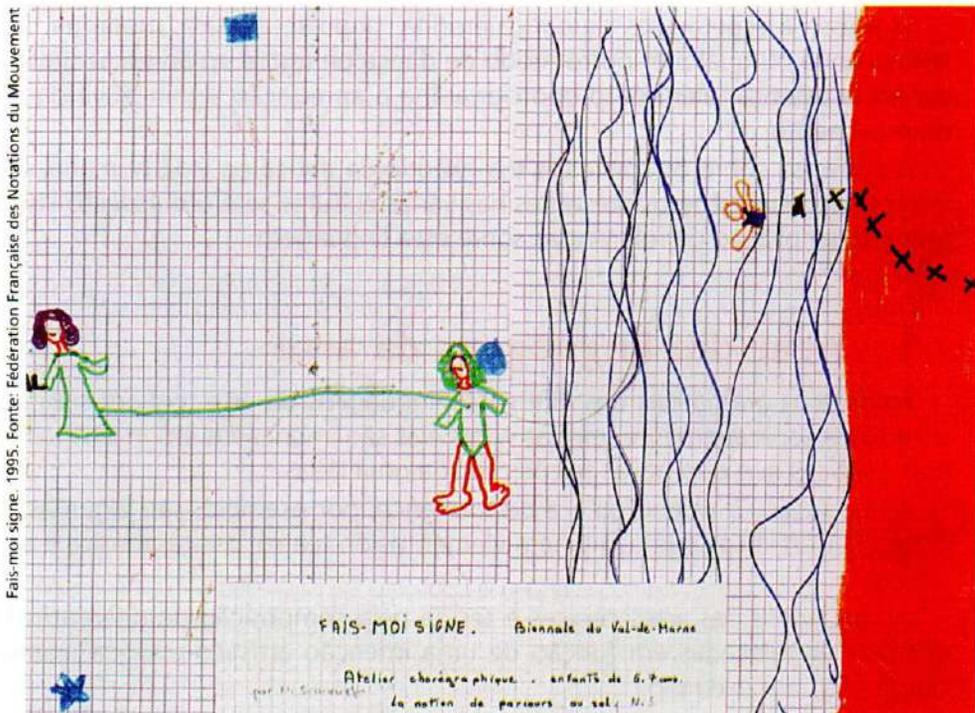
A pequena Isadora transformou-se na grande profetisa da dança moderna. Pesquisando vasos e esculturas gregas em livros e museus, e prestando atenção às imagens dos dançarinos, ela construiu o seu ideal pessoal de dança: dançar

descalça e de pernas nuas. Isadora foi ainda além, quando afirmou que, "se a dança não vier de uma emoção interior e não exprimir uma ideia, não terá sentido".

Roger Viollet/Imageplus



Isadora Duncan com alunas.



Notação em sistema Laban/Oficina de notação coreográfica para crianças de Noël Simonet/Biennale du Val-de-Marne.

A linguagem da dança é um pensamento cinestésico, ou seja, um pensar em termos de movimento, que se executa como emoção física, impulsionado pelas sensações musculares e articulações do corpo.

A aprendizagem da arte do movimento – a dança – pede que a criança tenha experiência com:

- o pensamento cinestésico tornado presente por meio da ação corporal, poetizado pela criação de movimentos expressivos;
- a estrutura e o funcionamento corporal por meio de diferentes formas de locomoção, deslocamento e orientação no espaço;
- a improvisação de movimentos expressivos a partir de diferentes formas corporais, como curvar, esticar, torcer, balançar, sacudir, respondendo a pulsações internas rítmicas, mudanças de tempo etc.;
- o registro da sequência de movimentos expressivos criados em coreografias simples;
- a percepção e a leitura das soluções expressivas encontradas pelo grupo para comunicar pelo movimento a sua ideia de sentimento/pensamento, assim como a experimentação e a leitura das linguagens e manifestações da dança: capoeira, dança clássica, dança contemporânea, dança moderna, dança-teatro, dança popular, danças de salão, danças regionais, escola de samba, forró, frevo, *hip-hop*, jongo, tambor de crioula etc.;
- os diferentes procedimentos em processos de criação em dança;
- o patrimônio cultural da dança, os acervos de registros fotográficos e em audiovisual de espetáculos etc.
- a construção e a invenção da dança em conexão com a linguagem da cenografia, da iluminação, dos figurinos, da música, do cinema etc.

O acesso a espetáculos de dança erudita, popular, clássica, moderna, contemporânea ou qualquer outro modo de dança permitirá ao aprendiz uma experiência estética, além de proporcionar-lhe a apreciação significativa da arte do movimento.

A conversa sobre os conceitos e a história da dança na vida humana, seus intérpretes, seus gêneros presentes nas várias culturas será um aspecto importante na ampliação de referências sobre essa linguagem.

O entremear das linguagens da arte

Embora as gramáticas das diferentes linguagens da arte tenham sido aqui abordadas separadamente, muitas vezes elas são imbricadas em inventivas formas poéticas que dão novas feições a cada uma delas.

A instalação, o *videoclipe* e a *performance*, por exemplo, são algumas das produções artísticas que combinam elementos do teatro, dança, música e artes visuais.

A linguagem das artes cênicas é tecida pela composição de diferentes linguagens entrelaçadas em função de uma intenção artístico-estética, como a cenografia, por exemplo.

Os recursos tecnológicos têm sido amplamente utilizados na pesquisa da linguagem da arte, propondo a criação de novas formas de espetáculo ou rom-

pendo com os suportes tradicionais, do mesmo modo que provocam novas formas estéticas de recepção.

Além do conhecimento artístico e estético específico de cada linguagem, as discussões e as reflexões sobre ética, autoria, direitos autorais e patrimoniais, cópia, plágio, "pirataria", liberdade de expressão e censura são parte integrante e indispensável das aulas de arte.



Otavio Donasci - Videocriatura

Videocriatura, de Otavio Donasci. Galeria de Arte São Paulo, maio de 1982. Reapresentada em 1997 no evento Arte e tecnologia (Instituto Cultural Itaú, São Paulo).

Poetizar, fruir e conhecer arte

Pensando sob a luz teórica de César Coll, o processo de ensino-aprendizagem em arte também envolve ações implícitas nas várias categorias do aprender/ensinar, como objetivos a serem alcançados quanto à aprendizagem de fatos, conceitos, procedimentos, valores, atitudes e normas.

Desse modo, vemos que:

- a aprendizagem de fatos e conceitos envolve: analisar, interpretar, conhecer, explicar, descrever, comparar, relacionar, identificar, situar (no tempo e no espaço), reconhecer, classificar, recordar, inferir, generalizar etc.;
- a aprendizagem de procedimentos envolve: construir, simbolizar, representar, observar, experimentar, elaborar, manejar, compor, confeccionar, utilizar, simular, reconstruir, planejar etc.;
- a aprendizagem de atitudes, valores, normas envolve: apreciar, valorar (positiva e negativamente), ser consciente de, estar sensibilizado a, sentir, aperceber-se, prestar atenção a, deleitar-se com, brincar com, preferir etc.

Essas ações não ocorrem de forma estática quando estamos vivendo o processo de ensinar-aprender em arte, pois o poetizar, o fruir e o conhecer entram em jogo, somados às especificidades dos conceitos, fatos, procedimentos, atitudes, valores e normas próprias das linguagens artísticas.

A nutrição estética

“A arte alimenta a própria arte”, disse Picasso, que aos 13 anos viu pela primeira vez Velázquez. Imagens e emoções que o levaram a uma série de trabalhos muitos anos mais tarde, na sua série *As Meninas*.

Velázquez fazia parte do contexto cultural de Picasso e se converteu em referência para sua compreensão, tanto da obra em si quanto da própria linguagem visual.

O conhecimento de diferentes produções, diferentes artistas/autores, épocas e países é visto como ampliação de referências, pois permitem outras perspectivas, outros modos de pensar e fazer. Quando são muitas, diferentes e até opostas ou contraditórias, essas referências podem provocar um rearranjo no pensar, não só artisticamente.

Com a preocupação de ampliar referências, o educador precisa ter clareza sobre algumas questões básicas. Quais imagens ou obras – visuais, sonoras, gestuais – trazer para os aprendizes? Quando mostrá-las? Como? Por quê? Os aprendizes também não podem selecionar imagens ou obras que gostariam de compartilhar?

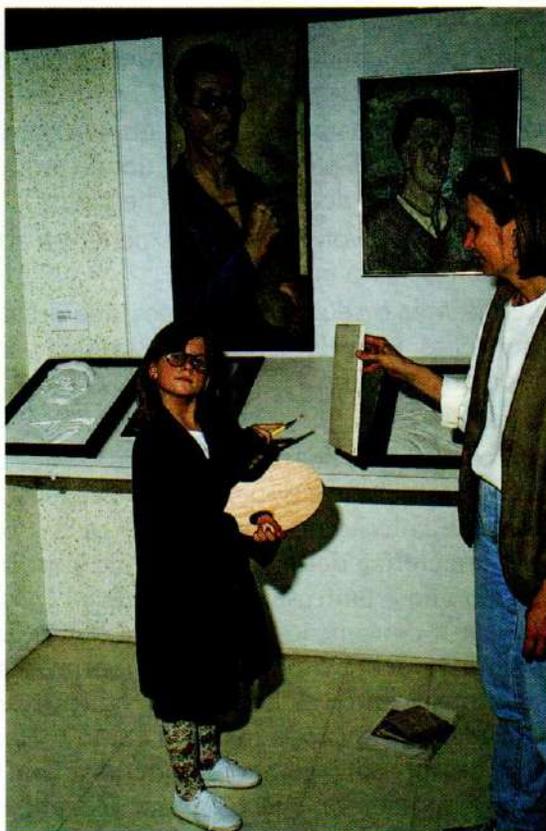
O objetivo maior de uma nutrição estética é provocar leituras que possam desencadear um aprendizado de arte, ampliando as redes de significação do fruidor.

Seu foco principal está na percepção/análise e no conhecimento da produção artístico-estética; no entanto, o centro não está na informação dada, mas na capacidade de atribuir sentido, construir conceitos, ampliá-los pelas ideias compartilhadas entre os parceiros, com o professor e, se for o caso, com os teóricos que também se debruçaram sobre essa obra, artista ou movimento.

O educador é um mediador entre a arte e o aprendiz, promovendo entre eles um encontro rico, instigante e sensível. Para isso, a sua curadoria educativa precisa ser cuidadosa, ampla, provocadora.

Para isso, é importante:

- escolher cuidadosamente as obras, levando em consideração o repertório dos aprendizes e o conteúdo curricular, tendo clareza da intenção da escolha que fez escolhê-las. É preciso cuidar da apresentação das obras, com boas reproduções. Em relação às artes visuais, cobrir texto e ilustrações que desviem o olhar é uma boa estratégia;
- desafiar leituras com a mesma profundidade, tanto para os trabalhos de artistas como os de aprendizes;
- promover o acesso a artistas vivos, contemporâneos, brasileiros, não só pintores, como também escultores, gravadores, músicos, compositores, bailarinos, atores;
- estar consciente de que nem sempre a leitura da obra precisa gerar produções que a focalizam. Ela pode ampliar referências para outros trabalhos num sentido mais amplo;
- promover visitas aos museus e galerias, ruas, parques e praças, teatros, salas de concerto. São atividades especialmente provocantes, quando o caráter de passeio ou visita é transformado em expedição – artística, exploratória, científica – planejada anteriormente com os alunos.



Um livro, uma história, um conto bem contado, um vídeo, uma montagem de exposição com boa curadoria, um catálogo ou programa de espetáculo podem ser também mediadores instigantes. E não se pode esquecer das esculturas nas praças, os murais nos bancos e outros espaços, os grupos amadores de música, dança e de teatro.

A mediação com o objeto artístico também é possível para portadores de deficiências sensoriais, motoras ou com distúrbios emocionais, como é realizada na Pinacoteca do Estado de São Paulo, no MAC/USP, além de outros espaços expositivos. É desafiante porque exige uma outra forma de contato, não pode ser negada.

Avaliação como processo

O assunto avaliação é extremamente polêmico e contemporâneo. Palavras como avaliação, autoavaliação, processo, produto, valor, nota, julgamento etc. envolvem pessoas, sonhos, projetos de vida e, ainda, questões éticas.

Crítérios de avaliação não surgem do nada. São frutos de uma sociedade, de uma ideologia, de determinada visão de mundo, de uma época ou país, cada um refletindo práticas, teorias e concepções pedagógicas diferentes.

Se o objetivo das aulas de arte é a produção e a leitura de textos visuais, sonoros e gestuais, a avaliação deve partir daí, de como os aprendizes se apropriam dessas linguagens.

- De que modo os alunos, por exemplo, decodificam e interpretam os signos da linguagem cênica?
- De que modo os alunos produzem os seus próprios signos para que outro os interprete?
- O que sentiram os alunos em seus afazeres durante as aulas?
- O que os alunos percebem que conheceram sobre arte?

- O que consideram que foi mais interessante realizar nas aulas?
- O que causou frustração? O que gostariam de continuar investigando em arte?

A avaliação tem de ser transparente, tanto para o educador quanto para os seus aprendizes. Numa avaliação em arte, todos participam discutindo regras e critérios, tendo clareza dos pontos de partida e dos pontos de chegada.

A avaliação acontece durante todo o desenvolvimento da experiência artística e também no final, mas não unicamente no final.

Trazendo a arte como base para pensar o seu ensino, vemos que artistas, *designers* e arquitetos têm seus portfólios. Para Hernández, o portfólio, como um continente de diferentes tipos de documentos,

é algo mais do que uma recompilação de trabalhos ou materiais colocados numa pasta, ou os apontamentos e notas tomadas em sala de aula e passadas a limpo, ou uma coleção de lembretes de aulas colados num álbum. [...] O que caracteriza definitivamente um portfólio como modalidade de avaliação não é tanto seu formato físico (pasta, caixa, CD-ROM etc.), mas sim a concepção de ensino e aprendizagem que veicula. O que definitivamente o particulariza é o processo constante de reflexão, de contraste entre as finalidades educativas e as atividades realizadas para sua concepção, a maneira como o aluno explica seu próprio processo de aprendizagem, como dialoga com os problemas e temas da série e os momentos-chave em que o estudante considera (e coloca para contraste com o grupo e com o professor) em que mediu superou ou localizou um problema que dificulta e/ou permite continuar aprendendo.

Como elemento de reflexão e avaliação, os portfólios podem ser construídos individualmente, em pequenos grupos ou envolvendo toda a classe. São mais interessantes quando a sua organização deixa de lado a sequência do que foi realizado e consegue mostrar percursos do pensamento, levantar questões que ainda ficam abertas, cruzar dados e conceitos, ser testemunho da experiência vivida. Portfólios, assim como obras de arte, têm marca pessoal.

A construção do portfólio permite também o acompanhamento do professor na processualidade vivida. Não interessa receber a produção no final, mas acompanhar e problematizar enquanto ela nasce, pois é isso que amplia as potencialidades, as ideias iniciais.

Uma série de questões problematiza aspectos de cada linguagem específica, a partir dos campos conceituais que subsidiam o trabalho em arte, como apenas alguns exemplos dentro da infinidade de objetivos, conteúdos, competências e habilidades que podem ser avaliados pelo professor.

Avaliando a criação/produção

O aprendiz produz trabalhos artísticos utilizando sua poética pessoal para expressar e comunicar imagens, ideias, pensamentos, sentimentos por meio da forma singular da representação estética. O que e como produz?

Teatro

Exercita o pensamento “como se”, simbolizando e agindo como alguém/ algo além de si próprio? Mantém a ação cênica? Elabora e propõe a criação cenográfica e trajes de cena? Como trabalha expressivamente a voz e o corpo? Improvisa? Trabalha com a linguagem cênica para expressar seu pensamento/ sentimento?

Música

Exercita o pensamento musical, simbolizando através de sons e silêncios o seu sentir/pensar? Elabora e reproduz estruturas rítmicas, linhas melódicas? Canta? Compõe? Improvisa? Constrói instrumentos e os utiliza em suas criações? Cria efeitos sonoros vocais, instrumentais e corporais? É capaz de criar seu próprio sistema notacional?

Dança

Exercita o pensamento cinestésico, simbolizando seu sentir/pensar por meio do movimento? Opera com os códigos dessa linguagem? Elabora movimentos expressivos? Movimenta-se com naturalidade? Salta, gira, anda, corre expressivamente? Utiliza os planos alto, médio, baixo? Curva, estica, torce, balança o corpo respondendo a pulsações rítmicas? Improvisa movimentos? Elabora e propõe coreografias?

Artes visuais

Utiliza o pensamento visual, simbolizando seu sentir/pensar através das diversas modalidades expressivas das artes visuais? Como experimenta os códigos da linguagem visual? Como organiza o espaço? Utiliza-se tanto do bidimensional como do tridimensional? De que forma trabalha as cores? Cria cores novas? Elabora novas formas? Texturas? Como utiliza o material? Como expressa a visualidade do movimento, da profundidade, da perspectiva, da proporção, da deformação?

Avaliando a percepção/análise

O aprendiz frui arte? É sensível a ela? Como compreende, interpreta, reflete, crítica, analisa, recria, reinterpreta o seu trabalho e o dos outros?

Teatro

Como é a leitura que faz da linguagem teatral? O que percebe da ação no palco, do espaço-tempo cênico, dos personagens, do texto escrito ou improvisado e posto em cena? Apercebe-se de soluções expressivas encontradas pelo grupo para resolver problemas de ressignificação temática através do imaginário dramático? Identifica as releituras, as recriações? Distingue a expressão teatral da cinematográfica e televisiva?

Música

Como ouve e analisa uma produção musical? Percebe fontes sonoras? O som, o silêncio, o ruído? A direção do som? É sensível às qualidades do som

(altura, intensidade, timbre e duração)? E ao ritmo, à harmonia, à melodia? Identifica vozes, instrumentos? Percebe as semelhanças e as diferenças nas interpretações de uma mesma obra, de um mesmo tema?

Dança

Faz a leitura das estruturas do movimento corporal expressivo? Percebe a tensão, o relaxamento, o leve, o pesado, o forte, o fraco? Percebe o movimento como algo significativo? Apercebe-se das soluções expressivas encontradas pelo grupo? Distingue diferentes formas de dança? É sensível a diferentes interpretações?

Artes visuais

Como faz a leitura e a análise da obra de arte visual? Percebe os elementos de visualidade (linha, ponto, luz, forma, volume, espaço, formas de composição) em suas várias modalidades (pintura, escultura, colagem, desenho, gravura, cinema, fotografia etc.)? É sensível a questões como profundidade, composição etc.? E a análise interpretativa? Percebe a multiplicidade de leituras que cada obra proporciona? Compreende as infinitas maneiras de se simbolizar uma mesma ideia?

Avaliando o conhecimento da produção artístico-estética

O aprendiz constrói conceitos sobre arte? Relaciona e compara intenções e valores nas manifestações artísticas e estéticas do passado e da atualidade, na sua própria cultura e na de outros povos? Em que nível de profundidade?

No teatro, na música, na dança, nas artes visuais, identifica autores e artistas de diferentes épocas, países, movimentos, gêneros nas diversas linguagens da arte? Situa as preocupações estéticas dos períodos da história da humanidade que foram trabalhados? Compreende e explica como as manifestações artísticas, a história e a cultura se influenciam mutuamente na produção e decodificação de seus produtos? Conhece as profissões artísticas (músico, maestro, compositor, ator, bailarino, artista plástico, escultor, coreógrafo, estilista, dramaturgo, cineasta, diretor, gravador, arquiteto, ceramista etc.)?

Diário de bordo: uma bússola do professor

A avaliação é um modo de leitura dos alunos, do professor e do assunto tratado, fornecendo um mapa dos interesses e das necessidades da turma. É ponto de chegada e de partida, é meio, começo, fim e reinício. É um jeito de acompanhar a processualidade dos movimentos feitos no encontro pedagógico.

Por meio da avaliação, o professor também saberá se posicionar frente às situações de aprendizagem que foram propostas. Para isso, é sempre interessante ter o hábito da escrita de um diário de bordo, um registro do que vai acontecendo no decorrer do fazer pedagógico.

A escrita de um diário de bordo é a expressão pessoal do pensamento do professor. Nessa escrita, o professor vai construindo índices para uma reflexão sobre o que é trabalhado com os alunos no dia a dia. A observação sobre o trabalho realizado oferece informações para a reflexão do que deu certo ou não na aula, do que aconteceu e do que não estava previsto, do que gostou ou não gostou e do que mudaria. Da observação enquanto o olhar sobre o que os alunos fazem e a escuta do que falam, o professor vai percebendo o que poderia ser feito de outro modo na ação pedagógica e quais modificações vão acontecendo no seu fazer pedagógico.

O diário de bordo, como todo diário, é um modo de entrar em contato mais íntimo com a própria atuação e pensamento de professor, seja revendo caminhos dos projetos, alterando métodos, buscando novas alternativas, reforçando conteúdos, seguindo em frente, retrocedendo ou mudando totalmente a direção.

Sala de aula: retrato dos encontros pedagógicos

Mais que um espaço físico, a sala de aula é o lugar onde o professor e o seu grupo de aprendizes habitam, pois imprimem nela as marcas dos encontros da vida pedagógica.

Em verdade, toda sala de aula é retrato de uma história pedagógica construída numa concepção de educação. A cada dia de aula, no encontro do professor e alunos, o retrato da sala vai se esboçando.

A cenografia da sala de aula precisa se tornar acolhedora. Assim como o artista prepara seu espaço, é preciso preparar o cenário da sala para a aula de arte. Para isso, uma rotina de trabalho pode ajudar. Rotina construída com os aprendizes, como meio de agilizar também o tempo. Mesas sem os cadernos das outras disciplinas, encostadas ou agrupadas, e materiais preparados anteriormente podem estabelecer a marca da mudança para outra atividade.

Mais do que quantidade de materiais, é preciso oferecer ricas oportunidades de aprendizagem. Para isso, é preciso selecionar meios acessíveis à realidade, inventar possibilidades para os materiais existentes, inovar, ousar.

Havendo possibilidade de usar uma sala específica para o ensino de arte – sala ambiente –, torna-se importante adequá-la para o trabalho com as diferentes linguagens artísticas. É interessante equipá-la, por exemplo, com bancadas, mesas, cavaletes, prateleiras, araras (suporte para cabides), aparelho de som, gravador, rádio, TV, DVD, projetor, spots.

Papéis, pincéis, trinchas, lápis, canetas hidrográficas, tintas, giz de cera, goivas, tecidos, argila, cola, tesoura, roupas, acessórios, maquiagem são alguns dos elementos que podem compor o conjunto de materiais que serão selecionados para uso.

É imprescindível formar um acervo que possa alimentar a produção e a leitura com reproduções de obras de artes visuais, musicais (discos, CDs, DVDs, instrumentos musicais, livros), para que o poetizar, o fruir e o conhecer arte possam ser trabalhados.

- O que poderíamos ter nas paredes de nossas salas de aula?
- Por que não animá-las com a marca do grupo, com o que os aprendizes andam pesquisando e pensando? Com notícias do que ocorre no mundo da arte?

Pensar o espaço da aula é também ousar tanto trazer a vida de fora para dentro da sala como dar vida à sala, deixando visível a marca do grupo que ali convive. Marcas que não podem se transformar em “arquivo fixo” que ninguém mais percebe. Mas marcas que vão se tornando signos do que vamos concretizando.

Há infinitos modos de arranhar a sensibilidade dos alunos, no sentido de fazê-los acordar da dormência de uma anestesia dos sentidos. Há infinitos modos de instalar um mundo na sala de aula. Escurecer a sala ou iluminá-la com pequenas lanternas ou velas pode ser um jogo de luz que se torna conteúdo significativo na exploração das linguagens artísticas. Ou trazer um grande pano para virar painel, vento ou grande manto... Ou chegar com música muito suave ou agitada.

É a personagem do mestre que pode trazer para o espaço a magia que acolhe a criação, mesmo que seja numa feia sala acinzentada.

O cenário da aula de arte não é apenas a sala de aula, seja ela específica para seu uso ou não, pois a arte também é um convite para sair de suas quatro paredes. Expedições exploratórias pela escola e seus jardins, aulas em espaços inusitados para além da sala de aula, mesmo que sejam diminutos, ou pelos arredores, certamente abrem oportunidades de olhar e escutar pelos olhos do pensamento, do sentimento, da percepção, da imaginação.

Não podemos também nos esquecer das possibilidades de expedições, especialmente organizadas para lugares onde a arte está mais vivamente presente, ou seja, museus, galerias, praças, casas de espetáculo, instituições culturais.

Mesmo nas pequenas cidades é possível fazer uma expedição a uma olaria, marcenaria, conhecer o trabalho de algum grupo de teatro amador ou de músicos.

LEITURA COMPLEMENTAR

I. Registros e registros...

[...] Elaborar registros escritos é fundamental na aula de arte, pois o ato de escrever sobre aquilo que se aprendeu – ou se ensinou – faz refletir, organiza o pensamento e sintetiza ideias de forma consciente, mais profunda, num exercício de apropriação do conhecimento e de construção de significações.

Para o professor, o ato de registrar – intimamente ligado ao ato de avaliar – possibilita a melhor percepção dos progressos, obstáculos, retrocessos e limites de seus alunos, assim como permite efetuar as intervenções imediatas e apontar possíveis encaminhamentos. Cada

momento de registro é também uma pausa para se repensar a própria prática pedagógica, rever caminhos, tentar novas possibilidades e reafirmar certezas.

Pedir, observar e interpretar os registros dos alunos requer um olhar que vá além das aparências, que busque os significados estéticos, simbólicos, cognitivos; um professor atento, investigativo, sensível, que não despreza pistas, que lê nas entrelinhas, dialoga com seus aprendizes e com sua própria prática e que, acima de tudo, tem clareza do papel da arte na educação, dos objetivos do ensinar aprender arte e o que pretende com cada uma das situações de aprendizagens propostas.

[...] Há algumas décadas, os “registros” da aprendizagem em arte se resumiam a cadernos de desenhos iguais, encapados iguais, apresentando a mesma sequência de atividades iguais e o melhor aluno era, obviamente, aquele que fosse mais “igual” ao professor, que cobrava cada página ausente (ele sabia a ordem das coisas...) e não aceitava nada além daquilo que ele havia colocado na lousa...

Educadores contemporâneos sugerem a organização dos registros dos alunos – e também os do professor – em portfólios, palavra essa que não deve ser desconhecida dos arte-educadores, pois se trata de uma pasta há muito tempo usada por artistas e arquitetos que nelas documentam todo seu percurso profissional, selecionando suas obras mais marcantes e significativas.

Cada aluno pode e deve criar seu próprio portfólio – que é individual –, nele guardando suas produções e documentando toda sua trajetória durante um determinado projeto ou ano escolar, sempre orientado pelo professor que, com sua turma, pode combinar os critérios de seleção dos trabalhos que dele farão parte: textos, desenhos, rascunhos, projetos, anotações, reflexões, trabalhos individuais ou em grupo, relatórios, marcos significativos de aprendizagem organizados de forma que evidenciem o envolvimento do aprendiz no processo de ensinar/aprender arte. Cada portfólio é único, tem a marca de quem o fez, com a história única, irrepetível de seu autor.

[...] Portfólios podem e devem ser compartilhados entre os alunos da classe, com outros professores da escola assim como com os pais. São como álbuns de fotografias, revelam vidas, contam histórias...

(Maria Terezinha Telles Guerra.

Disponível em: <www.artenaescola.org.br/pesquisa_artigos_texto.php?id_m=17>.

Acesso em: 12 set. 2009.

2. Sobre pensar, aprender, conhecer

Para pensar e aprender tem-se que admitir e aceitar, em certos momentos, que se está “perdido”. Ver-se numa avalanche de dúvidas, hipóteses e ignorâncias. Pensar envolve construir hipóteses inadequadas “erradas” e ter que refazer, ou inventar outro percurso em busca da adequada “certa”.

Para pensar e aprender tem-se que perguntar. E para perguntar é necessário existir espaço de liberdade e abertura para o prazer e sofrimento inerentes a todo processo de construção do conhecimento.

A pergunta é um dos sintomas do saber. Só pergunta quem sabe e quer aprender. Ninguém pergunta no vazio. Pergunta porque constata que, do que sabe, algo não sabe e só a pergunta desvelará o caminho possível a ser seguido.

O que não sabe, quem sabe é o outro. O outro que, de um outro lugar, aponta, retrata e alimenta o que nos falta. Toda pergunta se dirige ao outro, ao grupo. A pergunta revela o nível da hipótese em que se encontra o pensamento e a construção do novo conhecimento. Revela também a intensidade da chama do desejo, da curiosidade de vida.

Para perguntar, pesquisar, conhecer, é necessário aprender a conviver com a curiosidade, o deparar-se com o inusitado, a capacidade de assombrar-se, o enfrentar-se com o caos criador, a ansiedade e o medo do encontro com o novo.

Para tanto, temos que educar a flexibilidade e a imaginação, para trabalhar a organização e o planejamento, que são ingredientes básicos da disciplina, sem a qual não se constrói conhecimento. [...]

Ansiedades, confusões e insegurança são constitutivos do processo de pensar e aprender. Assim como também o imaginar, o fantasiar e o sonhar. Não existe pensamento criador sem esses ingredientes.

Educador ensina a pensar. Mas somente pensar não basta. Educador ensina a pensar e a agir, segundo o que se pensa, enquanto se faz. [...]

Mas não existe processo de autonomia – libertação – sem criação e apropriação do pensamento, dos desejos e dos sonhos de vida. É através da reflexão (no desenvolvimento de suas hipóteses) que o educador se apropria de seu pensamento, no contato com o pensamento dos outros – iguais e teóricos.

Para pensar, conhecer um objeto é necessário recriá-lo, reinventá-lo. Nesse processo ocorrem mudanças não somente no objeto, mas também no sujeito que atua.

O processo de aprendizagem é constituído por esses movimentos de mudança. Aprender significa mudar, transformar.

Ensinar significa acompanhar e instrumentalizar com intervenções, devoluções e encaminhamentos esse processo de mudança de apropriação do pensamento, dos desejos e sonhos de vida. Educador ensina, enquanto ensina aprende a pensar (melhor) e a construir seus sonhos de vida.

(Madalena Freire e outros. *Instrumentos metodológicos II. Avaliação e planejamento: a prática educativa em questão*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997. p. 17-8.)

3. Avaliação: além do certo e do errado

Não há quem seja mais dogmático do que uma criança de 6 ou 7 anos que “sabe” a resposta. Ela já está refletindo e aceitando os padrões do mundo que a cerca. Ela está certa e eles estão errados! Parece, a princípio, impossível erradicar essas palavras de julgamento de seu vocabulário.

“Ele está errado!” diz uma. O que você quer dizer por errado?

“Ele não fez certo.” O que você acha “certo”?

“Assim!” E a criança põe-se a demonstrar o jeito certo de pular corda ou comer. Mas e se o João quer fazer do seu jeito? “Ele está errado.”

Você viu o João comendo a sua comida? “Vi.” E o que estava errado? “Ele comeu muito depressa.”

Você quer dizer que ele não come como você? “A gente tem de comer devagar.”

Quem lhe disse isso? “Minha mãe.”

— Pois bem, se a sua mãe quer que você coma devagar, isso é uma regra na sua casa. Talvez seja diferente na casa do João. Você viu quanto ele comeu? “Vi.”

Se o professor insiste nisso, as diferenças individuais podem ser finalmente aceitas e os termos “errado” e “certo” substituídos por:

“Eu não consegui ver o que ele estava fazendo.”

“Ela ficou parada como uma boneca, o tempo todo.”

“Ele não compartilhou a voz conosco.”

“Eles não tinham ‘Era uma vez’,”

“Ele se tornou plateia.”

Depois que o trabalho no palco foi executado por um time de alunos, a avaliação é feita como se se tratasse de atores mais velhos.

Pergunta-se à plateia de alunos: a concentração foi ou não completa? Eles solucionaram o problema? Eles estabeleceram o “Era uma vez”?

Quando os alunos-atores são cuidadosamente inquiridos, depois de algum tempo começam a dizer: “Eu atravessei um muro”, “Eu me tornei parte da plateia”, “Eu não compartilhei minha voz”. Essa espécie de perguntas e respostas tem muito mais valor para desenvolvimento da realidade, conhecimento pessoal e percepção das crianças do que as expressões subjetivas: “Eles estavam bons”, “Eles estavam maus”.

O erro de se pensar que há tipos de comportamentos prescritos apareceu forçosamente um dia. Os alunos-atores realizaram uma cena doméstica. A mãe, o pai e o avô estavam sentados num sofá, tomando chá. O avô mostrou-nos sua identidade ao falar, por acaso: “Olha o capanga!” Então, à moda de uma criança, de 6 anos, ele subiu e deu uma volta em redor do sofá (feito de blocos).

Na avaliação disseram ao João que ele sem dúvida mostrou que ele era o avô. A professora perguntou-lhe, então, se ele imaginava um velho andando assim em volta do sofá. João ficou perplexo por ter feito isso. Da forma como foi feita a pergunta, João ajustou seu pensamento ao quadro de referência do diretor e desde aí aceitou sua autoridade, bem como o fato de os avós não subirem em sofás. Subitamente, ouviu-se uma voz na plateia.

“Meu avô faz isso!”

Ele faz?

“No duro, cada vez que fica bêbado.”

Ao propor as questões durante a avaliação, o professor-diretor deve sempre ter o máximo cuidado de não impor suas ideias ou palavras aos alunos. Embora seja verdade que só um avô entre vinte mil sobe num sofá como uma criança de 6 anos, isso é possível e, portanto, o aluno-ator tem o direito de explorar o fato.

(Viola Spolin. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1979. p. 265-6.)

PARA SABER MAIS

ANDRE, Carminda Mendes. *O teatro pós-dramático na escola*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, USP, 2007.

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

_____ e outros. *Artes visuais da exposição à sala de aula*. São Paulo: Edusp, 2005.

BARRAUD, Henry. *Para compreender as músicas de hoje*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BELTRAME, Valmor (Org.). *Teatro de sombras: técnica e linguagem*. Florianópolis: Udesc, 2005.

COURTNEY, Richard. *Jogo, teatro & pensamento*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do espectador*. São Paulo: Hucitec, 2003.

FELIZ, Júlio. *Instrumentos sonoros alternativos: manual de construção e sugestões de utilização*. Campo Grande: Oeste, 2002.

FREIRE, Madalena e outros. *Observação, registro e reflexão, instrumentos metodológicos I*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

_____. *Instrumentos metodológicos II. Avaliação e planejamento, a prática educativa em questão*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: mito & desafio – uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: UFRS, 1991.

HOLM, Anna Marie. *Fazer e pensar arte*. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2005.

LABAN, Rudolf. *O domínio do movimento*. São Paulo: Summus, 1978.

_____. *Danza educativa moderna*. Barcelona: Paidós Iberica, 1984.

- LANDIER, Jean-Claude; BARRET, Gisèle. *Expressão dramática e teatro*. Lisboa: ASA, 1994.
- LOBO, Lenora; NAVAS, Cássia. *Teatro do movimento: um método para o intérprete criador*. Brasília: LGE Editora, 2003.
- LOUIS, Murray. *Dentro da dança*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.
- LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo*. ANDE, São Paulo (5): 47-51, 1986.
- MACHADO, Arlindo. *A arte do vídeo*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- MARDIN, Marcel. *A linguagem cinematográfica*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- MARTINS, Marcos Bulhões. *Encenação em jogo – Experimento de aprendizagem e criação do teatro*. São Paulo: Hucitec, 2004.
- MIRANDA, Regina. *O movimento expressivo*. Rio de Janeiro: Funarte, 1979.
- MOREIRA, A. Angélica. *O espaço do desenho: a educação do educador*. São Paulo: Loyola, 1984.
- MUNIZ, Rosane. *Vestindo os nus – o figurino em cena*. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2004.
- PAVIS, Patrice. *A análise dos espetáculos*. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- PUPO, Maria Lucia de Souza Barros. *Entre o Mediterrâneo e o Atlântico, uma aventura teatral*. São Paulo: Perspectiva/Capes-SP/Fapesp-SP, 2005.
- RATTO, Gianni. *Antitratado de cenografia: variações sobre o mesmo tema*. São Paulo: Senac, 1999.
- RENGEL, Lenira. *Dicionário Laban*. São Paulo: Annablume, 2003.
- _____. *Os temas de movimento de Rudolf Laban: modos de aplicação e referências I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII*. São Paulo: Annablume, 2008.
- RICHTER, Ivone M. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. *Jogar, representar: práticas dramáticas e formação*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- SANTOS, Inaicyra Falcão dos. *Corpo e ancestralidade: uma proposta pluricultural de dança, arte, educação*. Salvador: UFBA, 2002.
- SCHAFFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Unesp, 1991.
- SOUZA, Jusamara (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Música do Instituto de Arte da UFRGS, 2000.
- _____. e outros. *Hip-hop da rua para a escola*. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- TELLES, Narciso. *Pedagogia do teatro e o teatro de rua*. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- UBERSFELD, Anne. *Para ler o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais na sala de aula: o livro do professor*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- WISNIK, J. Miguel. *O som e o sentido*. São Paulo: Companhia das Letras/Círculo do Livro, 1989.

TEXTOS DE APOIO

- BRASIL (Ministério da Educação e do Desporto). *Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte*. Brasília: MEC, 1996.
- CARDOSO, Sérgio. O olhar do viajante (do etnólogo). In: NOVAES, Adauto (Org.). *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- COLL, César. *Psicologia e currículo*. São Paulo: Ática, 1996.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DORFLES, Gillo. *O devir das artes*. Lisboa: Martins Fontes, 1987.
- ENDE, Michael. *Momo e senhor do tempo...* São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- HERNANDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *O olho e o espírito*. São Paulo: Abril Cultural, 1975.
- SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- ZABALZA, Miguel A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.
-



Pablo Picasso – Guernica, 1937. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Madrid. Foto: DeAgostini/imageplus

Pablo Picasso. Guernica, 1937.

8

Você sabia que Guernica, a famosa obra de Picasso, já esteve no Brasil, na II Bienal de São Paulo, em 1953?

Embora tenha doado essa obra para a Espanha, Picasso só permitiu que ela fosse para lá depois da queda da ditadura, o que ocorreu em 1981, anos depois de sua morte.

Guernica nasceu de um projeto, construído com muita paixão e trabalho, em processo de busca constante.

De suas imagens mentais, de suas hipóteses e esboços, o projeto foi sendo gestado por Picasso até sua finalização.

Como seres humanos, como educadores de arte e como artistas temos nossos próprios projetos. Quais serão os seus neste momento?

ENSINO DE ARTE: UMA ATITUDE PEDAGÓGICA

*O projeto é uma grande sinfonia,
na qual intervém a plural orquestra
das nossas operações mentais.*

José Antonio Marina

Pensar o ensino de arte é pensar modos de gerar processos educativos propositores de ações para poetizar, fruir e conhecer arte.

Mais do que a preocupação com determinadas propostas ou métodos, desejamos que você possa ir construindo uma atitude pedagógica apoiada nos fundamentos teóricos e práticos da educação e da arte. Para isso, aproximando-nos do processo de trabalho dos artistas, o que podemos aprender com eles?

Picasso: um projeto de 34 dias

Em janeiro de 1937, o governo espanhol encomendou a Pablo Picasso obras que seriam enviadas a uma exposição em Paris, no mês de junho. Em 26 de abril do mesmo ano, aviões militares de Hitler destruíram a antiga cidade de Guernica, centro da tradição cultural basca, na Espanha. Poucos dias depois, Picasso, trabalhando na obra encomendada, deu início a desenhos, buscando personagens, animais e símbolos carregados de sentido, metáforas da dor e da guerra. Assim nasceu *Guernica*. Suas mulheres tornaram-se signos da Humanidade indefesa e inocente transformada em vítima. Para Arnheim (1976), essa obra "é um intrincado tecido de pensamentos, não um mero lamento".

Pablo Picasso - Studio compositivo per Guernica V - 02 de Maio 1937 - Em Catálogo di Picasso Guernica. Medri: AIdessa, 2001



Pablo Picasso - Studio compositivo per Guernica VI - 08 de Maio 1937.
Em Catálogo di Picasso Guernica. Madri: Aldeasa, 2001



Pablo Picasso - Studio per la testa di cavallo I - 02 de Maio 1937.
Em Catálogo di Picasso Guernica. Madri: Aldeasa, 2001



O artista trabalhou muito, num incessante perseguir de ideias, que se alimentavam mutuamente ou que se opunham. Criou e recriou. Desenhos iam nascendo, novas imagens eram procuradas, com diferenças ora sutis, ora drásticas. São maravilhosos seus desenhos de investigação, da mulher que segura o filho morto, dos cavalos, das faces repletas de dor e espanto, das mãos do guerreiro.

Arnheim, estudando a criatividade, faz uma belíssima leitura do processo de Picasso, em seu livro *El "Guernica" de Picasso: génesis de una pintura* (1976, p. 69). Diz ele:

O processo criativo tem fases de sístole e diástole. O artista condensa seu material, eliminando o não essencial, ou extrai abundância de formas e

ideias que se acumulam desordenadamente sobre o conceito. Mais que crescer regularmente como uma planta, a tarefa flutua frequentemente entre operações antagônicas.

Picasso viveu intensamente o exercício do pensamento visual. Pela sua capacidade e habilidade singular de simbolizar pela linguagem plástica, tornou visível através da forma e da matéria o seu objeto de pesquisa artística – sua temática instigadora.

Pablo Picasso - Cavallo e toro - sem data.
Em Catálogo di Picasso Guernica. Madri: Aldeasa, 2001



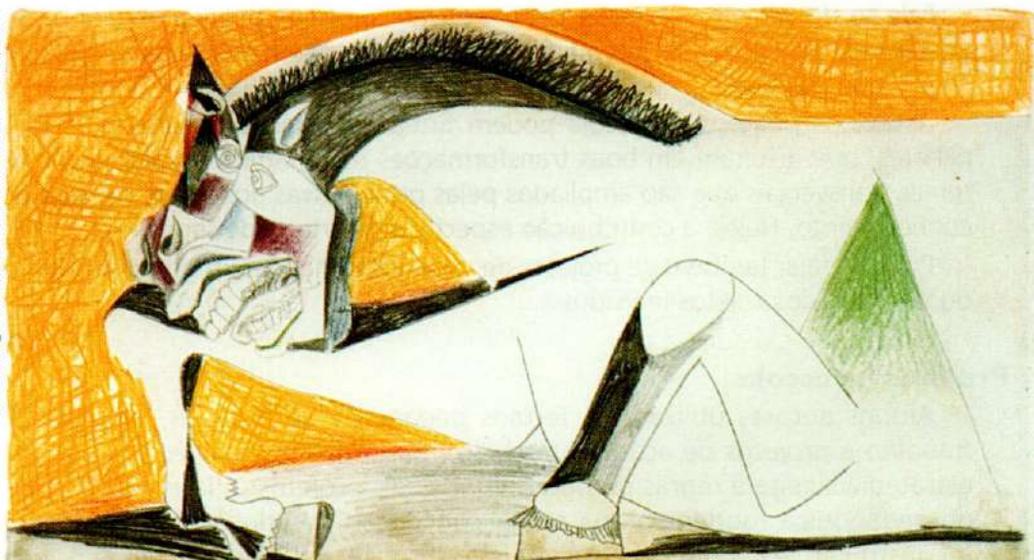
O pensamento projetante de Picasso não deixou de criar durante toda a execução da imensa obra de 3,51 X 7,82 m. As sete etapas fotografadas na concretização de seu processo não indicam apenas a execução de um plano. Há também criação, porque o projeto está em ação. O cavalo que estava deitado no chão ergue sua cabeça na quarta etapa, no grito lancinante anterior à sua queda, e para isso o artista ajusta a composição, invertendo também a posição do boi. Mesmo depois da obra terminada, novas imagens nasceram carregadas das mesmas ideias estéticas. Sua célebre *Mulher Chorando* é uma dessas obras posteriores.

No tempo que lhe foi necessário, certamente também pressionado pelas datas da exposição em Paris, para a qual a sua obra seria enviada, Picasso viveu um projeto. Nele mergulhou, condensando-o em sua produção final, num processo de pouco mais de um mês, fazendo muitos esboços e desenhos. A esse respeito, diz Fabre (1981, p. 79):

Pablo Picasso - Studio per il cavallo I - 10 de Maio 1937.
Em Catálogo di Picasso Guernica. Madri: Aldeasa, 2001



Resumindo, dos 45 desenhos, alguns (1 a 10), realizados nos dias 1º e 2 de maio, foram feitos pensando em *Guernica* de um modo muito geral, um pouco na tentativa; outros (do 12 ao 25), executados nos dias 8, 9, 10, 11 e 13 de maio, trazem soluções imediatas e concretas à obra; os restantes (do 26 ao 45), feitos entre o dia 20 de maio e 4 de junho, são, em sua maioria, expansões ou compensações marginais.



Picasso partiu das imagens acumuladas em seus 56 anos de vida, imagens pessoais e culturais, trazidas por suas obras anteriores e também pelas obras de Goya, Velázquez, Rubens, Delacroix, acrescidas do impacto da notícia do bombardeio de *Guernica*.

A ideia-imagem germinal de Picasso, ainda não clara em suas hipóteses de como torná-la visível, foi se concretizando na obra. Ela foi recriada até seu término, só formalizada pela sua saída do ateliê do artista. Se houvesse mais tempo, talvez Picasso continuaria a trabalhar sobre ela.

Para Mário Quintana, uma obra só termina quando está publicada. Talvez o mesmo tivesse ocorrido com Picasso.

Projetos...

Na palavra projeto está contida uma intencionalidade, que ainda é um vir a ser. Algo que, como a arte, citando mais uma vez Pareyson (1984, p. 32), é “um tal fazer, que enquanto faz inventa o por fazer e o como fazer”. É esse fazer que está presente na construção de *Guernica*.

A palavra *projeto* designa igualmente tanto o que é proposto para ser realizado quanto o que será feito para atingi-lo. Essa dialética leva a muitas possibilidades de construção de projetos, tendo em vista diferentes preocupações.

Fala-se de projetos políticos para a nação, projetos político-pedagógicos, educativos, artísticos, de trabalho, enfatizando também sua possibilidade de construção coletiva.

Assim, os projetos na escola podem firmar-se como propostas interdisciplinares, que resultam em boas transformações na dinâmica escolar, como os temas transversais que são ampliados pelas perspectivas dos vários campos do conhecimento. Neles, a contribuição específica da arte pode ser valiosa.

Pode-se falar também de projetos de uma disciplina, de um grupo de alunos ou, mesmo, de projetos individuais.

Projetos na escola

Alguns autores utilizam os termos *pedagogia de projetos*, *projetos de trabalho* e *projetos de ação*. Entretanto, mais do que uma técnica ou uma estratégia sujeita a regras predeterminadas, os projetos refletem uma atitude pedagógica fundamentada numa concepção de educação que valoriza a construção do conhecimento. É uma outra forma de planejar o ensinar/aprender arte.

Um projeto é uma intenção, que precisa ser continuamente avaliado e replanejado. Pode ser transformado durante sua concretização, na medida em que novas ações precisem ser inseridas a fim de que os objetivos e os conteúdos possam ser alcançados.

Transformar as atividades isoladas das aulas de arte em ensinar/aprender arte através de projetos, criando situações de aprendizagem através de seqüências articuladas continuamente avaliadas e replanejadas, pode se converter numa eficiente atitude pedagógica.

Cedido pelas autoras

PABLO PICASSO O PAI DE PICASSO
O QUERIA QUE ELE PINTASE MUITO
BEAL AUS POLCOS PICASSO FOI QURECENDO
PINTANO AUS 15 ANOS ELE PINTOU QUADA VES
MELHOR AU 52 ANOS PICASSO PINTOU QU
DA VES PIOR ELE PINTOU QUADROS ESTAMOS
ACOMTESEU UMA GERRA E PICASSO FICOU MUITO
ERRTADO PICASSO PINTOU O QUADRO DA GERRA
I OS 92 ANOS ELE MORREO

Texto de Alexandre, 6 anos, sobre Picasso.

Nesta perspectiva, traçaremos algumas diretrizes como fios condutores para o desenvolvimento de projetos que aqui se centram sobre a especificidade do aprendizado em arte.

Esse modo de trabalhar tem uma dinâmica própria que poderá ser transformada e adequada às diferentes realidades de cada turma, não se constituindo como método, mas como uma atitude pedagógica, que envolve a investigação do professor, atento ao seu grupo e ao conteúdo que quer ensinar.

Não há métodos bons ou ruins, e sim métodos que pensam o aprendiz e o processo de ensino-aprendizagem de formas diferentes. Cada método é sempre recriado pelo professor, que na sua prática e teoria traça as suas opções metodológicas.

Em relação ao ensino de arte, algumas propostas de ensino têm trazido oportunidades interessantes de trabalho. A proposta triangular, preconizada por Ana Mae Barbosa, a metodologia de jogos teatrais, de Viola Spolin, os métodos Kodaly e Orff e a dança educativa, de Laban, são algumas das possibilidades metodológicas. Esses e outros métodos podem ser incorporados à dinâmica de projetos aqui apresentada.



Desenho de Gabriela, 6 anos, a partir de *Mulher Chorando*.

Aprendendo a projetar com os projetos de Picasso

Voltemos a Picasso e à sua *Guernica*.

Na execução da encomenda feita pelo governo espanhol, Picasso viveu um momento de pré-tarefa, isto é, a ideia iniciante começava a se esboçar, mas ainda estava no ar.

Podemos dizer que nesse momento o artista, ou qualquer ser humano diante de uma tarefa, pode estar aberto e sensível com uma atenção nem sempre consciente, mas vigente, em vigília. Momento em que é capaz de aproveitar todos os "proximais" aos seus projetos em construção, indo além da zona de desenvolvimento previsível. É um estado perceptivo, vigente, criador, capaz de fecundar e transformar até ideias banais em significativas e sugestivas. A esse respeito, diz Marina (1995, p. 125):

O que defendo é que a amplitude do campo de vigência, ou seja, a quantidade de projetos e esquemas que podemos manter ativados simultaneamente, é uma das características decisivas da inteligência criadora.

Uma porta para o projeto

Se os sentimentos são geradores de ideias, a notícia do bombardeio em Guernica foi o estímulo gerador para Picasso em estado de vigência, dentro de uma temática maior já esboçada, que era a própria Espanha. Seu projeto encontrava assim um foco, e a partir dali havia uma direção a seguir. As perspectivas, entretanto, nunca seriam únicas, e as novas imagens alimentavam-se mutuamente.

Encontramos temáticas – um objeto de pesquisa e estudo – em meio aos interesses dos aprendizes e/ou em meio ao que consideramos importante oferecer a eles como experiência estética, como ampliação do conhecimento da arte. Para isso, uma avaliação iniciante com a elaboração de situações de sondagem e de observação planejada favorece o pensar potenciais ações.

Precisamos nos manter e manter os nossos aprendizes da arte em estado de invenção, abertos e sensíveis, instigando com ideias germinadoras, nutrindo com imagens visuais, sonoras, cinestésicas/coreográficas, cênicas e desafiando a ousadia de buscar novas perspectivas, novos modos de ver, ouvir e agir, de conhecer outras épocas e culturas. E novas ideias fluirão em redes de múltiplas conexões.



O contato com a obra de Miró levou Guilherme, 4 anos, a novas explorações de cor, forma e significação.

Cedido pelas autoras

Perseguindo ideias

Picasso, em sua tarefa estética, perseguiu ideias, na busca criadora, tenaz e constante, sempre presente em tantas obras suas, como na célebre sequência do touro.

O exercício do pensamento da arte se torna possível através da forma e da matéria. Ideias já nascem carregadas de outras ideias-imagens-sonoridades-gestualidades-palavras-matérias significativas, nossas e de outros, e das nutrições estéticas oferecidas pelo mundo da natureza e da cultura e atualizadas por nós.

Perseguir ideias é mergulhar no mar de suas potencialidades, buscando mais referências, procurando outras perspectivas para investigá-las e perscrutando novas hipóteses no exercício do pensamento projetante. Esse trabalho envolve tanto os aprendizes quanto o educador como estudiosos e pesquisadores.

Teremos de ser cuidadosos com a diversidade de ritmos dos alunos, especialmente porque as ideias germinais de um projeto podem não ser do interesse maior de todos os alunos de uma classe. Alguns mergulham logo nesse trabalho, outros vão aos poucos tomando contato com ela e se motivando. Se desistirmos antes de obter algum resultado, não permitiremos que os alunos mais arreados, resistentes ou mais lentos tenham a oportunidade de serem envolvidos e iniciarem o projeto de fato.

Trabalhando com projetos, também trabalhamos as relações grupais, pois há uma tarefa comum que acontece em movimentos de idas e voltas, em *pré-tarefa*, *tarefa* e *projetos*. Segundo Pichon-Rivière (1988), na *pré-tarefa* o grupo desliza, foge da tarefa, dá passos, e volta atrás, e reinicia. Cada um carrega sua perspectiva, seus modelos internos, e os vínculos entre todos são frouxos. Há muita defesa e resistência no enfrentamento do novo. É outro o movimento quando todos se envolvem e se comprometem com a tarefa comum. Enfrentam as dificuldades, o mal-estar, os ruídos da comunicação. Há crescimento e aprendizagem. Mas é com o projeto que há mudança interna e externa. Todos se tornam implicados no desejo por uma causa, por uma ideia e concretizam sua tarefa na ação, enfrentando o futuro que emerge do próprio processo. O pensamento criador implica numa visão sem barreiras, em que a imaginação busca algo que ainda não está determinado. Mas o faz sem se esquecer de olhar o presente, a realidade crua e nua, e o passado que a gerou, procurando “tornar possível amanhã o impossível de hoje” (FREIRE, 1993, p. 108).

Alimentar os aprendizes com a ampliação de referências e diálogos que problematizam o projeto certamente impulsionará o perseguir ideias, indo mais longe do que poderíamos prever.

Como educadores, também perseguimos ideias, objetivos, conteúdos e provocamos competências e habilidades em nossos aprendizes.

Concretizando ideias

Em *Guernica*, Picasso não foi um mero executor de um desenho preliminar. O projeto foi sendo construído até a última oportunidade. Para ele: “uma pintura não é pensada e decidida de antemão. Enquanto se está fazendo, muda, como mudam os pensamentos de cada um”.

Do mesmo modo, um projeto na escola não pode ser comparado a um simples planejamento de atividades que deverão ser cumpridas, mas a certas intenções e possibilidades, em constante avaliação e replanejamento, aproveitando acasos, caminhando opostamente por outros caminhos, em tentativas investigadoras e ousadas, sem nunca perder de vista os focos centrais que fizeram nascer o projeto.

Como já foi dito, um projeto não é uma metodologia, mas uma atitude pedagógica. Não está centrado em um produto final, ou produtos, com um planejamento fechado, como vemos em algumas práticas.

Navegar pelas potencialidades, deslocar-se em espaços a desbravar, problematizar soluções convencionais e encontrar outras possibilidades na parceria entre aprendizes, mestres e propostas curriculares são caminhos para concretizar ideias.

Para Fernando Hernández (2000, p. 183), “nessa forma de conceber a educação, os *estudantes* (a) participam de um processo de pesquisa, que tem sentido para eles e elas (não porque seja fácil ou porque gostem disso), e utilizam diferentes estratégias de pesquisa; (b) podem participar do processo de planejamento da própria aprendizagem, e (c) lhes auxilia a serem flexíveis, reconhecer o ‘outro’ e compreender o seu próprio meio pessoal e cultural”.

Desvelar/Ampliar

Ao desenvolver-se na linguagem da arte, o aprendiz apropria-se – lendo/produzindo – do modo de pensamento da própria arte. Essa apropriação converte-se em competências simbólicas porque instiga esse aprendiz a desvelar seu modo singular de perceber/sentir/pensar/imaginar/expressar e a ampliar sua possibilidade de produção e leitura do mundo da natureza e da cultura, ampliando também seus modos de atuação sobre eles.

Quanto mais o aprendiz tiver oportunidade de ressignificar o mundo por meio da especificidade da linguagem da arte, mais poder de percepção sensível, memória significativa e imaginação criadora ele terá para formar consciência de si mesmo e do mundo.

Desvelar/Ampliar, como termos interligados, são ações que se autoimpulsionam, como polos instigadores para poetizar, fruir, conceituar e conhecer a arte, elaborando sempre novas relações com o já sabido. E na escola? Como essa ação pode acontecer? Qual seria o papel do professor?

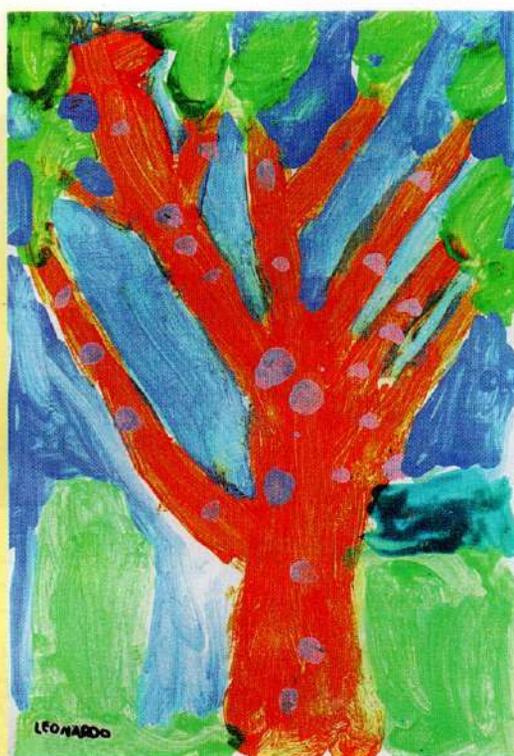
Suponha, por exemplo, que numa avaliação iniciante se perceba que os aprendizes da arte apresentem desenhos muito simplificados de árvores, repetindo os traços daquela árvore desenhada com um contorno de lápis preto, de copa arredondada com as maçãzinhas vermelhas pintadas na superfície verde, com tronco marrom sobre um solo marcado por um traço único. E que esse esquema seja repetido mecanicamente para qualquer tipo de árvore, da mesma forma que repete o mesmo tipo de flor.

- O que essa produção nos revela?
- Como poderíamos ampliá-la para nossos aprendizes?
- Como provocar a percepção e a análise sensível, de modo que esse esquema possa ser enriquecido pela percepção de semelhanças e diferenças entre pinheiros, mangueiras, coqueiros e eucaliptos? Entre as árvores de seu bairro, de sua cidade, do campo e da praia, daqui e de lá? Como instigar para que analise as formas, as cores, a estrutura, as diferentes “idades” da planta, os seus tamanhos possíveis, os seus movimentos, as suas partes, os animais que nela habitam, o que com elas fazemos?
- Como provocar o registro e a criação, ampliados pela memória do que é captado por um olhar sensível de modo a reter as descobertas e tecer relações e sentidos? Instigados pela imaginação criadora, como desafiar o devaneio, a fantasia? A criação de uma árvore fantasiosa não geraria novas formas de representação de uma árvore? Ideias sem limites?

Trabalhos realizados no projeto desenvolvido pela profª Ana Lúcia de Camargo.



Desenho de Talita, 6 anos.



Desenhos de Leonardo, 6 anos.



Cedido pelas autoras

- Como provocar a construção de conceitos e o conhecimento da produção artístico-estética da Humanidade, apresentando artistas que desenharam, pintaram, esculpiram, cantaram, escreveram, encenaram e dançaram tendo como foco a árvore? Como ver as ênfases diferentes dadas por esses artistas, valorizando a proteção, tornando-a metáfora da vida, valentes e fortes, ou leves, altivas, delicadas, registrando suas cores em pleno sol ou na tempestade, ou buscando a abstração de suas formas, como já vimos em Mondrian? E o que falar da árvore genealógica? Da árvore dos arquivos no computador? Como provocar a observação da turma sobre a sua própria produção artística, de modo a ampliar as hipóteses de solução gráfica, sonora, cênica e corporal?
- Que outras matérias, suportes e ferramentas poderiam gerar novas experiências estéticas?

O desvelar/ampliar é o fio condutor da ação possível do educador e do artista, na busca de sua própria poética, seja pedagógica, seja estética.

Roberto Magalhães – Nascerem como Plantas.
Foto: Keiju Kobayashi/Editora Abril



Iberê Camargo – Árvores. 1991. Foto: Keiju Kobayashi/Editora Abril

ACASTANHERA
ERA UMA VEIS O ACASTANHERA
CRIA SPICHA OGALIO
AI JIATO IGRADENHTRO
AI OSOMENSTACARAO PEDRA
AI ELES PARARAO FIM

Cedido pelas autoras

Texto de Andressa, Gabriel e Marina, 6 anos.

Projetos em ação para o ensino da arte

Ensinar arte é também viver arte. Para vivê-la, os artistas operam com ideias e sua concretização. E a escola?

A exemplo do caminho percorrido por Picasso em seu projeto, podemos dizer que, num processo de ensino-aprendizagem em arte sob a ótica de projetos em ação, estão presentes algumas premissas:

- Um objeto de pesquisa e estudo, isto é, uma temática, um conjunto de perguntas e ideias que se articulam a partir da leitura de necessidades, interesses e faltas apresentadas pelos alunos. Há temáticas mais amplas ou mais restritas, centradas na construção da própria linguagem, na sua história, ou relacionadas à natureza, à vida social etc.
- Uma sequência de situações de aprendizagem que instiga o aprendiz de arte a perseguir respostas às perguntas e ideias germinais, problematizando, desvelando pensamentos/sentimentos e ampliando referências. Essa sequência não é definida previamente, mas vai se estruturando pela análise dos seus resultados, levando a novas ações, como exercício do pensamento projetante.
- A utilização dos códigos da linguagem da arte como meio não só de concretizar o que se quer expressar e comunicar, mas também de ler e conhecer os objetos da produção artística da Humanidade.

- O ato de desvelar/ampliar como ações que se alimentam dialeticamente no sentido de aflorar o que está velado e abrir horizontes de possibilidades e potencialidades.

Desse modo, o trabalho com projetos possibilita sintonizar os conteúdos que queremos ensinar com aqueles trazidos pelos aprendizes. É na sua inter-relação que poderemos problematizar e provocar o que já se sabe e aquilo que se deseja saber, ampliando e aprofundando o conhecimento arte, alimentando o questionamento, a dúvida, as possíveis soluções e o prazer de estar vivo no processo de aprender e ensinar.

Como o projeto é um vir a ser, proporciona ao grupo a aprendizagem e o conhecimento através de situações de aprendizagem nas quais escolher, propor, opinar, discutir, decidir e avaliar são habilidades desenvolvidas durante o processo do próprio aprendizado em parceria com o grupo e com o professor.

Certamente a aprendizagem dos conteúdos da linguagem da arte através de projetos em ação deve ser conduzida também em torno do saber fazer e do saber compreender sua própria produção e a dos demais – parceiros e artistas. E aprender a fazer e a conhecer arte é aprender a produzir e a ler arte, cabendo ao professor a tarefa de articular essas ações.

Momentos do projeto em ação

Trabalhar com projetos exige uma reflexão constante, e é por meio dela que podemos avaliar todos os passos planejados e já realizados, para dar sequência às ações. Essas ações, depois de operadas e recriadas na própria ação, serão refletidas para nova avaliação e replanejamento. Em síntese, o trabalho do ensinante está pautado na ação-reflexão-ação.

Em nossa prática, temos confirmado a necessidade básica de desenvolver três momentos no projeto em ação – com atividades, objetivos e ações específicas – para o seu desenvolvimento:

- 1º momento: Avaliação iniciante – sondagem para o levantamento de repertório.
- 2º momento: Encaminhamento de ações – levantamento de propostas possíveis, avaliações e replanejamentos.
- 3º momento: Sistematização – apropriação do conhecimento construído.

1º momento: a avaliação iniciante

Por onde começar?

Quem são os meus aprendizes? Desejosos de aprender? Indiferentes? Resistentes? Conseguirei construir um bom vínculo com eles?

Sei que o vínculo permite o acesso mais significativo à arte, mas só será construído se eu puder estar em sintonia com meus alunos, com seus interesses, suas necessidades e suas faltas. Preciso investigar!

Como poderíamos saber mais sobre nossos alunos? A observação de suas produções realizadas sem nossas intervenções pode revelar alguns interesses, mas é vital criar situações para sondar seu repertório, seu arquivo dinâmico de

experiências reais ou simbólicas, para que possamos olhar melhor e mais cuidadosamente nossos aprendizes. Com essa avaliação iniciante, pretendemos investigar o que já sabem e o que ainda não sabem, do que mais gostam e o que não os atrai, como agem no grupo, suas dificuldades no uso dos materiais etc.

Sondando o repertório

Não começamos do zero, nem sobre algo totalmente “em branco”. Qualquer início de trabalho já nasce no meio de intenções, desejos, expectativas, inquietações e saberes. Saberes construídos a partir da nossa própria vida como alunos, da leitura e estudo de textos daqueles que transformaram a sua prática e o seu pensar sobre ela em teoria, de nossa vivência como docentes, do que sabemos e intuímos daqueles educandos que estarão em nossa frente, em determinado lugar, vindos de determinada família, em determinado bairro, cidade, com uma proposta curricular específica ou não.

Ideias são hipóteses potenciais de ação. São mutantes, frágeis, nebulosas.

Muitas vezes, dão medo. Medo de não envolver os alunos, de não conseguir bons resultados, de enfrentar o que ainda não se sabe, o que ainda não está definido. E esse medo não é só daquele que tem pouca experiência. A ansiedade e a insegurança são enfrentadas por todos os que ousam criar e propor novas possibilidades de ensinar, como pesquisadores e leitores atentos da própria prática. Viver o medo e a ansiedade só é ruim se nos paralisam, se nos fazem fugir da ousadia planejada e voltar às velhas fórmulas vividas, aos modelos prontos, à cópia do que outro ou nós mesmos já fizemos.

Mas essas histórias anteriores não bastam para iniciar um projeto. É preciso também dar espaço para ouvir o outro – nosso educando.

Observando: o planejado e o realizado

O papel do educador não é provocar ampliações ou mudanças somente durante o fazer do aluno. Sua intervenção já ocorre antes, no sentido de organizar a ação, na escolha de materiais adequados para a sondagem e na preparação do espaço externo, do ambiente.

A ênfase da ação docente é a observação. O olhar do educador deve estar centrado em vários aspectos e no grupo. Em grupos maiores, é preciso planejar ainda mais essa observação, pois é quase impossível olhar todos ao mesmo tempo. Estar atento especialmente a um número menor de alunos, em rodízios de observação, pode facilitar a percepção das individualidades.

Para isso, há sempre uma pauta para observação, isto é, um levantamento de aspectos que deverão ser olhados para se tornar objeto de registro e análise, tanto na ação proposta como na leitura da produção realizada.

Observação durante a própria ação docente

Há necessidade de observar prioritariamente alguns aspectos, tais como:

A *ação expressiva*, isto é, o fazer do aprendiz frente ao trabalho artístico, seu interesse, soltura, indiferença, pedido constante ou não de ajuda etc. Alguns comportamentos observados: “Ricardo fica muito tempo olhando para os

lados antes de iniciar seu trabalho”; “Enquanto Marcelo entra imediatamente na ação, Marília fica esperando por algum incentivo”; “Nara faz rapidamente o seu desenho e o entrega, sem qualquer envolvimento, para se ver livre da tarefa”; “Daniela não participa do jogo teatral com os outros, fica sentada, olhando”...

A construção de signos das linguagens artísticas. O modo como utilizam linhas, cores, formas, espaços. O modo como produzem sons e silêncios com a voz, instrumentos musicais. O modo como entram no jogo de faz de conta ou no jogo teatral ou dramático. O modo como se permitem ou não a experimentação com o corpo, seja na cena planejada ou improvisada ou na dança. O modo como constroem sentidos por meio dos códigos verbais e não verbais; enfim, a maneira como expressam seus pensamentos/sentimentos por meio do teatro, da música, da dança e das artes visuais...

O processo de exploração e manipulação do material, do espaço etc. Alguns comportamentos observados: “Na colagem, a maioria das crianças apenas colou papéis, parecendo não ter nenhuma preocupação em dar forma a algo”; “Entre os materiais oferecidos, as crianças preferiram usar canetinhas hidrográficas”; “Grande parte da classe só usa as cores dadas, não experimentando novas misturas. Também apresentam dificuldades no controle do pincel, ainda sujam os potes de tinta e frequentemente derrubam tinta ou água no chão”; “Para a maioria da turma, as roupas do baú já são por si só incentivo à exploração. Mas Fábio se sente constrangido em vesti-las”; “Exploram o som sem dificuldade, mas correm o risco de apenas repeti-lo mecanicamente”.

As temáticas, que estão presentes em suas produções. Exemplos: “A paisagem é um assunto muito presente nesta classe”; “A figura humana quase sempre aparece nos desenhos, mas o movimento é atribuído pela fala das crianças, e não por sua representação”; “No jogo, as crianças sempre brincam de casinha e de super-heróis”; “É leve a pressão da mão sobre o papel nas garatujas”.

As preferências estéticas – Podem nos mostrar que tipos de obra são as preferidas e as desprezadas, o tipo de comentário que fazem, que vocabulário utilizam etc. Exemplos: “Alguns mostraram preferência pelo tema, de certa forma próximos de suas referências, e rejeitaram a obra com figura feminina que, segundo alguns, era feia”; “Muitos alunos centraram seu comentário nas cores utilizadas pelos artistas, preferindo as fortes e nítidas”; “Percebi que não sabem a diferença entre uma escultura e uma pintura, entre um pintor e um escultor”; “Preferem músicas infantis ou as de sucesso na mídia. Demonstram pouco contato com música instrumental ou erudita”; “Gostam de histórias de ação que narram grandes aventuras”.

A interação no grupo – Podemos verificar as lideranças, aqueles que sempre ficam à espera de que alguém inicie antes, se há “panelinhas” etc. Alguns comportamentos observados: “Rodolfo é sempre rejeitado pelo grupo e Gisele

sempre quer ficar em evidência e faz tudo para chamar a atenção sobre si”; “Ana tem uma liderança que move o grupo para a construção”; “Lia e Regina são sempre silenciosas e parece que Lúcia é porta-voz do grupo, sempre trazendo suas preocupações e dúvidas”.

A relação entre educando/educador – Vínculos construídos ou não, mostrados pelo envolvimento, escuta, participação na construção da aula etc. Exemplos: “O grupo fica especialmente feliz quando chego para o trabalho, dispondo o espaço conforme o combinado”; “Carlos, Adriana e Gustavo querem sempre minha atenção, mostrando certa dependência”.

Observação após a ação docente

Distanciado da ação pedagógica, o educador poderá observar e refletir sobre:

A leitura cuidadosa das produções realizadas, através de uma análise dos trabalhos que deixaram registro concreto, ou relembrando as produções efêmeras, na dança, no teatro, na música etc.

A articulação e as relações entre o conteúdo que é preciso trabalhar e o repertório trazido pelos aprendizes.

Todas essas observações precisam ser bem criteriosas, pois descobrir o que sabem e o que ainda não sabem o que é de interesse dos aprendizes não é fácil. Por isso, é importante registrar as nossas ações e refletir sobre elas. Isso porque frequentemente o professor é treinado para, muitas vezes, registrar mecanicamente as ações de seus alunos nos diários de classe.

Raramente é possível fazer um registro durante a aula, mas podemos fazer algumas anotações rápidas para não esquecer determinadas falas ou ações. Depois, é preciso que haja uma reflexão e avaliação das ações propostas, atentas ao aspecto da observação e da investigação presente nesse primeiro momento, verificando também a adequação dessas ações realizadas.

A linguagem escrita nos ajuda a trazer à consciência certas ações, nossas e de nossos aprendizes, e por isso é interessante registrar num diário de bordo o planejado e o realizado, de forma reflexiva, e não simplesmente como uma lista de ações. O mais importante é avaliar o que essas ações nos trazem para replanejar as próximas. A avaliação iniciante permite, assim, traçar nossas primeiras hipóteses, que precisam ser reavaliadas e confirmadas.

Isso é importante, pois nem sempre o aluno coloca o que sabe em suas produções, especialmente quando não há vínculo construído com o educador e nem envolvimento nesse fazer, o que pode acontecer numa primeira ação com o grupo. Corre-se o risco de pressupor determinadas lacunas e necessidades que nem sempre são reais.

É com essa avaliação iniciante, da qual citamos alguns exemplos retirados de textos de educadores, que poderemos fazer o planejamento do segundo momento.

Achando um foco de estudo

A avaliação iniciante nos faz encontrar um foco de estudo junto com o grupo de alunos.

Quanto mais clareza o educador tiver para priorizar um foco de estudo, mais facilidade terá para gerar processos educativos por meio de situações de aprendizagem.

As sondagens permitem que conheçamos melhor nossos alunos para pensar situações de aprendizagem que possam convidá-los a navegar pelos territórios da arte e da cultura.

Por meio do registro significativo sobre as respostas dos alunos, podemos perceber o percurso vivido por professoras de crianças de 4 e 5 anos de uma escola de educação infantil:

Em resumo, nossa primeira sondagem consistiu em pedir às crianças que desenhassem tudo o que produzisse som. Tais desenhos nos mostraram que o som está presente em suas vidas e que, para elas, é significativo falar sobre esse tema. A maior parte dos registros apresentou-se de forma figurativa, com variedade de símbolos. Portanto, decidimos pensar em situações de aprendizagem que dessem às crianças a oportunidade de explorar a representação simbólica através do som e das formas figurativas.

É desse modo que as professoras Patrícia, Juliana e Sandra justificam a entrada no segundo momento do projeto: “Fábrica de sons”.

2º momento: o encaminhamento de ações

Há muitas possibilidades de trabalho com esta turma, mas como posso prosseguir?

Pensei numa sequência de atividades e já fiz até o cronograma, mas nem sempre isso funciona, porque as coisas não acontecem como planejamos. Há sempre situações imprevistas que me fazem mudar, mesmo na aula, o que havia planejado.

Sei que não posso perder de vista os objetivos que são a minha meta neste projeto e para isso tenho de criar situações de aprendizagem, contextos significativos e avaliar cada resultado para replanejar o próximo passo.

Um levantamento de possíveis situações de aprendizagem pode ser a primeira tarefa do educador neste segundo momento. A escolha de cada ação será determinada pela avaliação das respostas dos alunos, pelo aproveitamento dos acasos, dos interesses e das faltas que vão sendo instigados.

Em síntese, nesse momento encaminhamos ações, isto é, desenvolvemos o projeto, ampliando suas possibilidades.

No bolso do colete

Encaminhar ações futuras depende da avaliação que se fez dos resultados que as ações anteriores desencadearam. É impossível definir de antemão todos

os desafios que podem ser trabalhados para o exercício e a apropriação da linguagem da arte.

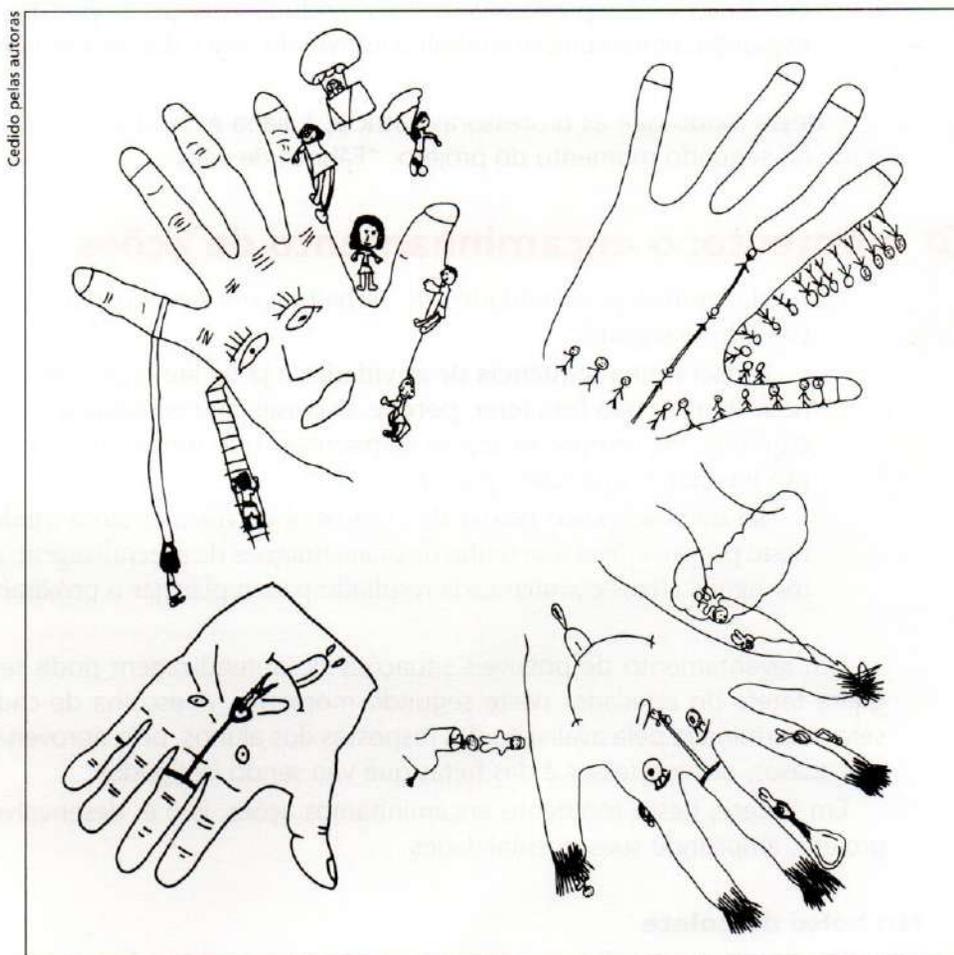
Podemos, entretanto, listar uma série de ideias e ações possíveis no sentido de focar competências, habilidades, apropriação de noções e conceitos artísticos e estéticos e objetivos detectados no primeiro momento; e, depois, estabelecer uma hipótese de sequência. É como se tivéssemos muitas “cartas no bolso do colete” e as escolhêssemos ou as recriássemos em função do que lemos dos interesses, das faltas e das necessidades do grupo.

Encaminhar ações é levantar possibilidades de situações desafiadoras de aprendizagem e selecioná-las ou recriá-las em função dos aprendizes durante o percurso do projeto.

Cada ação desencadeada gera uma resposta que precisa ser refletida e avaliada e que direcionará a decisão do educador sobre o próximo passo a ser dado.

Como parte de um projeto que tinha a figura humana como objeto de pesquisa e estudo, Ana Paula Lima relata uma situação planejada:

Na aula anterior os alunos recortaram as figuras humanas diretamente com a tesoura, sem desenho prévio. Como percebi que em muitos



Recriação a partir de desenhos de mãos gigantes.

bonecos as mãos não estavam representadas, planejei este desafio: depois de contar uma história, pediria que eles se desenhassem com seus amigos subindo na mão gigante. Partiriam para isso do contorno de suas próprias mãos no papel. Teria a oportunidade de verificar como resolveriam no desenho o movimento de escalar, se superariam os desenhos sempre frontais e se colocariam as mãos.

Essa característica do segundo momento gera certa insegurança no educador, desejoso de uma definição mais precisa de sua trajetória. Mas, como diz o psicólogo argentino José Bleger, “pensar equivale a abandonar um marco de segurança e ver-se lançado em uma corrente de possibilidades”.

Nesse pensar, devemos sempre voltar aos objetivos traçados, para que não se perca de vista a meta que queremos alcançar, que foi elaborada ao final do primeiro momento, a avaliação iniciante.

Desvios de rota podem acontecer, mas é preciso fugir da visão espontaneísta que fica à mercê desses desvios e não consegue direcionar a ação, ou melhor, acompanhar os fluxos da criação dando contorno a eles.

Pensando possíveis intervenções

Quanto mais claros forem o foco de estudo, as competências, as habilidades, os conteúdos, os conceitos e os objetivos, quanto mais palpáveis, mais fácil será para o educador intervir, encaminhar o trabalho para que eles sejam alcançados.

Há muitas possibilidades de intervenção que podem ser oferecidas como situações de aprendizagem, instigando a criação, a percepção e o contato com a arte. Mudar o espaço físico, entrar na sala trazendo uma “surpresa”, oferecer aos aprendizes suportes diferentes em cor, tamanho e textura, variar a postura corporal para o fazer, ficando de pé, deitados ou sentados no chão, e propor subgrupos de acordo com algum critério diferente são alguns modos possíveis de intervir. Tudo isso pode renovar a criação e a ousadia de pensar, sentir e imaginar por outras perspectivas.

Começar com uma enorme lista do que é possível fazer sobre o objeto/temática de pesquisa e o estudo em foco pode parecer difícil, mas, quando a iniciamos, vemos quantas ideias surgem. Com um *brainstorming* de possibilidades – sem julgar *a priori* as dificuldades, porque isso poderia intimidar a criação de soluções diferentes –, pode-se fazer um levantamento de diferentes propostas. Essa listagem comporá a dinâmica planejada.

Cada situação de aprendizagem, depois de realizada, gera uma avaliação e um replanejamento da ação, sempre tendo em vista as metas a serem alcançadas e o grupo específico que temos à nossa frente.

No berçário, por exemplo, a exploração de materiais a partir dos sentidos se enlaça com a curiosidade e o encantamento em relação a espaço, ambiente e matérias que acontece de forma intensa, tendo em vista que os bebês neste momento descobrem o mundo através do seu corpo, explorando as possibilidades sonoras, táteis, visuais, entre outras, que lhe são oportunizadas. Vera Parisotto pesquisa essas experiências sensoriais, materiais junto aos bebês em seu trabalho e em sua dissertação orientada por Susana Rangel Vieira da Cunha, no PPGEDU-UFRGS.

Relato: Brincando com luz e sombras no berçário

APRENDIZES: 15 bebês do berçário (de 6 meses a 1 ano e 3 meses) e educadoras de uma escola de educação infantil do município de Porto Alegre

EQUIPE DO BERÇÁRIO: Vera Parisotto, Maria Rita Rocha, Cláudia Nascimento, Nara Schena, Flavia Cardona, Graziela Rodrigues

JUSTIFICATIVA: A escola de educação infantil é um dos lugares onde as crianças têm seus primeiros contatos com as linguagens das artes plásticas, o teatro, a música, entre outros, iniciando neste momento o conhecimento sobre o mundo através dos sentidos (tato, audição, paladar, visão e olfato), do movimento, da curiosidade em relação ao que está à sua volta, da repetição, da imitação e do jogo simbólico.

É possível iniciar este trabalho no berçário, onde a exploração de materiais a partir dos sentidos e a curiosidade e o encantamento em relação a espaço, ambiente e matérias acontecem de forma intensa, tendo em vista que os bebês neste momento descobrem o mundo através do seu corpo, explorando as possibilidades sonoras, táteis, visuais, entre outras, que lhes são oportunizadas.

Nesta perspectiva, pensamos em um projeto que contemplasse as dimensões sensível/inteligível no ato de ver, cheirar, escutar e sentir em atitudes, posturas, brincadeiras, explorações de materiais. A sala do berçário é um lugar que congrega muitos sons, cheiros, toques corporais, constituindo assim um conhecimento amoroso do espaço e do próprio corpo.

Entre explorações de texturas, imagens e objetos, incluímos o retroprojektor, pois percebemos que poucas vezes brincamos com a luz e a sombra no berçário.

OBJETIVOS:

- Produzir junto dos bebês um repertório tátil-visual a partir da exploração de luz e sombra, usando pequenos objetos e brinquedos da sala.
- Brincar com a percepção visual, as questões do claro/escuro, as sensações de calor/frio e as projeções e sombras, produzindo paisagens nas paredes.
- Conhecer novos materiais e objetos que existem na escola.

REGISTRO DE UMA SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM: Uma experiência com retroprojektor
Num primeiro momento, o retroprojektor foi trazido e colocado à disposição dos bebês (com supervisão das educadoras), colocado no chão à altura dos bebês para ser observado, tocado, mexido dentro do possível, obviamente desligado da tomada.

Os bebês se aproximaram, tocaram e sentiram o objeto. A seguir, ao apagar-mos a luz da sala, o que já provocou uma sensação de expectativa neles, ligamos o retro para brincarmos com a luz. Quase todos se aproximaram, e alguns ficaram de longe olhando para a parede onde foi projetada a luz. A primeira reação foi aproximarem-se do retro e mexerem na luz (que fica na mesa) e no espelho que projeta a luz na parede. Existe uma excitação em relação à luz e uma demonstração de curiosidade em relação ao objeto em si.



Bebês produzem paisagens brincando com luz e sombra.

Também observamos que parecem sentir o calor provocado pela lâmpada ao colocarem suas mãozinhas sobre o vidro, a plataforma.

Exploramos os objetos, figuras em E.V.A., com as quais brincaram, experimentando com a boca enquanto colocam sobre a superfície do retroprojetor. Somente alguns momentos depois é que perceberam a sombra e a luz projetadas na parede. Alguns se aproximaram da parede. A maioria ficava próxima ao retroprojetor.

Percorri as paredes com a luz projetando-a, o que provocou gritinhos e sorrisos. A luz foi ao teto e percorreu a sala sozinha e depois com a projeção de alguns objetos. Mais gritinhos e sorrisos. Percebi que o interesse deles mais intenso foi a exploração do próprio objeto e a luz que ele projetava. Também apreciaram degustar os objetos de E.V.A. (bichinhos). Alguns tentam alcançar suas sombras indo até a parede e tocando-as.

Esta experiência é muito intensa e gratificante de observar entre eles. Brincamos durante mais de 20 minutos e depois, ao desligarmos o retroprojetor, eles demonstraram interrogação, como se perguntassem: Onde está?

Relato: O desenho do som

PROJETO: “Registro e notação”

APRENDIZES: Alunos de 6 a 8 anos de uma escola particular de música

EDUCADORA: Teca de Alencar

JUSTIFICATIVA: Todo som é movimento, onda, vibração, impulso e repouso. É gesto. Sem papel ou lápis, também costumamos registrar corporalmente os sons que ouvimos. Não só as mãos, mas todo o corpo reage, fazendo tudo aquilo que “deu vontade”. É a partir daí que trabalharemos a escuta mais ativa, provocando o registro e preparando para a compreensão da notação musical.

OBJETIVOS:

- Preparar para a criação de códigos de registro sonoro que, nessa trilha, levará à alfabetização, à leitura e à escrita musical.
- Instigar para a escuta ativa de altura, duração e intensidade, transformando o som em movimentos suaves ou fortes, econômicos ou amplos, longos, interrompidos, pontilhados.

CONTEÚDOS:

- Percepção dos parâmetros do som.
- Registro sonoro.

OBJETIVO DA ATIVIDADE RELATADA:

- Registrar as diferentes possibilidades de sons, numa atividade perceptiva e também expressiva.

REGISTRO REFLEXIVO DE UMA DAS SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM:

“Já sei! É só fazer o que a mão ficou com vontade de fazer quando ouviu o som!”

Foi assim que Guigo, aos 6 anos, sintetizou, de forma especial, o significado da proposta que a princípio ele não entendera.

– É para desenhar o instrumento? – perguntou.

Respondi-lhe que não.

– Feche os olhos e ouça o que vai soar e, então, escolha uma ou várias cores e desenhe o som.

– Como assim, desenhar o som? – Guigo insistiu. – Como se desenha um som?

– Boa pergunta! – respondi.

– Você desenha como achar que é – interveio Luísa.

– Vamos tentar. Se você quiser, pode observar um pouco, Guigo!

E assim foi. No início ele apenas observou. Toquei uma série de impulsos curtos, nos blocos sonoros, de maneira um tanto irregular. As crianças registraram no papel e aconteceu um grande número de pontos e pequenos traços.

Realizei em seguida um movimento contínuo nas fendas do reco-reco. Novos desenhos.

Foi então que Guigo matou a charada:

– É só fazer o que a mão ficou com vontade!

Confesso que me apropriei das palavras dele e ainda hoje recorro a elas quando preciso ajudar alguém a entender melhor a proposta do exercício. E, mais do que isso, Guigo conseguiu perceber a estreita ligação ou mesmo a interligação que existe entre o gesto sonoro e o corporal.

A avaliação e o replanejamento estão sempre presentes na realização de toda ação do educador, amarrando os fios compostos pelas situações de aprendizagem.

No relato a seguir, vemos como um primeiro projeto torna-se avaliação iniciante de um segundo, que, partindo de sua concretização, vai em busca de outros objetivos.

Relato: Vozes para Severino-Doido

PROJETOS: “De volta ao quintal” e “Improviso com o texto”

APRENDIZES: Crianças de 9 e 10 anos de uma escola particular

EDUCADORA: Gisa Picosque

JUSTIFICATIVA DOS PROJETOS: O grupo, com exceção de uma criança, nunca havia participado de um trabalho específico com a linguagem teatral. No período de sondagem, foram criadas algumas situações para levantar o repertório de ação levando-os ao jogo coletivo e à competência simbólica de agir “como se”. Esse projeto de avaliação iniciante, de sondagem, “De volta ao quintal”, deu origem ao projeto “Improviso com o texto”.

AVALIAÇÃO INICIANTE: Estávamos no mês de maio. Dois meses antes, menino não jogava com menina e vice-versa. Pouco a pouco, brincando de jogos tradicionais, as fronteiras foram rompidas. O grupo passou a ser um grupo e, como tal, passou a existir. Jogando coletivamente, as crianças compartilhavam e trabalhavam em parceria na aula. Apresentavam uma competência simbólica de agir “como se” que as levava a viajar para muito longe; por exemplo, a uma expedição numa ilha deserta em busca de um vulcão onde se escondia o “espírito do mal”.

O grupo tinha uma singularidade: gostava de brincar com rimas. Brincadeira que começou com a procura de um nome para o vulcão. As crianças falavam “vulcão da ilha bela” – rimando – “na casa da panela”; “vulcão grandão” – rimando – “da casa do monstrão”; “ilha do vulcão” – rimando – “do monstrão bobão”, entre outras.

Divertiram-se muito com esse jogo de palavras. Para o grupo, o problema deixava de ser o nome do vulcão e passava a ser a invenção de rimas para as palavras vulcão, ilha, monstrão.

Observando o interesse das crianças por esse jogo de rimas, avaliei que poderia ampliá-lo, trazendo-o para a linguagem teatral através do contato com um texto poético. Seria jogar com o texto, trabalhando-o pelo dizer teatral.

Conversamos, então, sobre rimas e poesias; e combinamos que iríamos inventar uma nova brincadeira de teatro a partir de uma poesia.

Entreguei-me à tarefa de encontrar um pequeno texto com rimas e associações inesperadas apresentadas em diálogo. Na busca, encontrei no livro *Guriatã* um cordel para menino (Melhoramentos, 1988), de Marcus Accioly, o texto “De Severino-Doido”.

Com esse encaminhamento, abrimos uma nova porta de entrada para a linguagem teatral: o texto. Iniciamos, também, o projeto “Improviso com o texto”.

OBJETIVOS:

- Explorar o texto, improvisando, descobrindo uma nova relação com o texto escrito.

- Improvisar, recriando o texto na ação das réplicas do diálogo.
- Dar acesso às crianças, conhecer a literatura de cordel.

CONTEÚDO: Introdução do texto poético no jogo teatral.

RELATO REFLEXIVO DE UMA SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM:

Texto “De Severino-Doido”:

- Lá vem Biu-Doido!
- Como ele vem?
- Vem fumaçando.
- Biu é um trem.
- Bate os dois braços.
- Biu é um galo.
- Corre e relincha.
- Biu é cavalo.
- Pula de costas.
- Biu é um gato.
- E faz caretas.
- Biu é macaco.

Para a exploração do texto, poetizando-o, no decorrer de uma aula foram encaminhadas as ações que se seguem.

Num primeiro momento, as crianças escolheram um lugar da sala para ficar. Cada uma recebeu uma cópia do texto, e todos o leram ao mesmo tempo em voz alta. Depois, em dupla, explorando a réplica no diálogo, fizeram nova leitura em voz alta.

Num segundo momento para jogar com o texto, uma criança atuava como protagonista e as outras eram coro. Para cada jogo, havia revezamento. Os jogos eram conduzidos com propostas como: murmurando, cochichando, berrando, fazendo eco, comendo, com protagonista e coro distanciados, lentamente, rapidamente, protagonista nervoso e coro medroso etc. Nesses jogos, as crianças foram acrescentando ao texto expressões sonoras e corporais, como: em “Biu é um trem”: piuiiiiiiiiiiii, andando como trenzinho; em “Biu é um galo”: cocoricóóóóóó, subindo no tablado e batendo os braços na perna; em “Biu é um cavalo”: pocotó, pocotó, pocotó, correndo com passos de galope; em “Biu é um gato”: miauuuuuuuu, ficando de quatro; em “Biu é um macaco”: sons guturais e micagens.

Nas aulas seguintes, o mesmo texto continuou sendo trabalhado com outros jogos, que deram origem a improvisações que o grupo realizava à medida que o recriava, tecendo e enxertando nele parlendas e cantigas.

3º momento: Sistematização

Já anda aparecendo outro foco de interesse na classe enquanto estamos trabalhando. Sinto que é hora de fechar este projeto e iniciar outro a partir do que aprendemos deste. Vou terminar, não porque o semestre

está acabando ou já notei certo cansaço nas crianças, mas porque os objetivos já foram, de certa maneira, alcançados.

Em vários momentos já vivemos situações de avaliação e de apropriação do que estamos aprendendo neste projeto, mas agora é hora de olhar para todo o processo junto com as crianças.

O que poderemos fazer neste momento?



Cedido pelas autoras

Desenho de Sofia, 6 anos. Projeto Despertar do Imaginário.

A apropriação do conhecimento ocorre, de certa forma, quando instigamos nossos alunos a perceber com mais clareza o que e como estamos trabalhando em arte, verificando o que aprendemos.

Há duas circunstâncias em que a sistematização do conhecimento é vivida: quando encerramos cada aula (ou a começamos com a memória do que aconteceu na anterior) ou quando terminamos um projeto.

Aprendendo a aprender

No terceiro momento, sistematizamos o conhecimento produzido a partir do trabalho realizado nos três campos conceituais, isto é, elaboramos situações de aprendizagem em que desafiamos um olhar mais distanciado para o projeto vivido. Desse modo, os aprendizes retomam o que criaram e produziram, o que perceberam e analisaram e o que acessaram em relação à produção artístico-estética da Humanidade em seu contexto conceitual, histórico e cultural.

Esse é o momento em que os conteúdos trabalhados são mais claramente desvelados para os aprendizes, possibilitando que assimilem e acomodem novas alternativas de compreensão não só da linguagem da arte. Com suas próprias palavras, eles expressam o que viveram e se apropriam desse conhecimento. Aprendem a refletir e a aprender.

O ensinante precisa ter clareza dos conteúdos que quer ensinar para que possa sistematizá-los também para si.

É importante criar momentos para a avaliação, como forma de retomar o que acabamos de fazer. Através deles, conversaremos sobre o que aprendemos, avaliando o que foi ou não significativo, sintetizando a nossa apropriação do conhecimento.

Isso pode ocorrer ao final da atividade ou, se não for possível – muitas vezes o tempo não é suficiente –, podemos começar o encontro seguinte com essa roda de conversa.

Vejamos um relato de um momento de sistematização que ocorreu durante um projeto.

Relato: Ouvindo e coletando sons

PROJETO: “Ouvindo e coletando sons”

APRENDIZES: Alunos de uma escola particular de música

EDUCADORA: Teca de Alencar

JUSTIFICATIVA: Ouvir a paisagem sonora, tomando de empréstimo as palavras do compositor e educador canadense Murray Schafer, é tomar consciência da qualidade do ambiente sonoro que nos cerca. Assim como existe um esforço no sentido de melhorar a qualidade do ar, de encontrar saídas para o problema do lixo, é preciso trabalhar também com a questão da poluição sonora e da perda da sensibilidade auditiva, entre outros problemas. Ouvir a paisagem sonora é também um interessante jogo de “escuta ativa”: os diferentes sons percebidos podem ser classificados quanto à duração, à intensidade e ao timbre.

OBJETIVO:

- Instigar a “escuta ativa”, criando “mapas sonoros” e partituras gráficas a partir do ouvir, listar, analisar e classificar.

CONTEÚDOS:

- Percepção do ambiente sonoro.
- Partitura gráfica.

RELATO DE UMA SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM:

As crianças fizeram um passeio pela escola. Um passeio para ouvir e coletar sons. A tarefa era simples: fechar os olhos e abrir o “orelhão” e depois listar, classificar, analisar.

Começamos então a nossa viagem. De olhos fechados, paramos em cada lugar para ouvir. Em cada ambiente uma lista e uma análise: na varanda ouvimos maior número de buzinas, motores de automóveis e motos, além de algumas vo-

zes humanas e pássaros. Nos fundos da escola, a sensação do silêncio era maior: os sons vindos da rua tornavam-se distantes, provocando novas sensações.

Conversamos sobre algumas questões:

- Qual o ambiente sonoro que nos rodeia?
- Como seria esse ambiente, aqui mesmo em São Paulo, há 50 anos?
- Será que ouvimos tudo o que nos cerca?
- Qual a diferença entre escutar e ouvir?
- Que espécies de som ouvimos em maior quantidade? Sons naturais, artificiais, de máquinas, de instrumentos musicais? Tons ou ruídos?
- Ouvimos sons graves ou agudos? O que dizer sobre os diferentes timbres?

Depois, realizamos um “mapa sonoro” do ambiente e partituras gráficas.



Pintura de André, 6 anos. Projeto Despertar do Imaginário.

Acolhendo o conhecimento construído

A sistematização do que vamos construindo durante o projeto vai sendo realizada em várias ocasiões, como ocorreu no exemplo acima. Ali a apropriação do que viveram gerou novas situações de aprendizagem na sequência do projeto.

Ao final do projeto, entretanto, é preciso acolher tudo o que foi construído, elaborando um portfólio e também avaliando o processo vivido. Mas é preciso não esquecer que a avaliação não pode ser apenas do educador. É extremamente interessante propor situações de avaliação nas quais os alunos possam também refletir sobre o que foi mais significativo e o que poderia ter sido diferente.

Entre as possíveis situações de aprendizagem que instigam para a apropriação do conhecimento, podemos citar:

- Trabalhos, cadernos, livros escritos sobre o objeto estudado, produzidos em grupo ou individualmente.
- Textos coletivos ou individuais. Pode não ser fácil construir textos coletivos, mas cada educador saberá experimentar novas possibilidades para

torná-los uma ação interessante para a criança. Professoras de uma classe de crianças de 4 e 5 anos, por exemplo, ficaram entusiasmadas com eles, que ficaram concentrados por muito tempo na construção de um texto sobre a visita à exposição do pintor catalão Joan Miró, na Pinacoteca do Estado (SP). Alunos de 5 e 6 anos escreveram sobre suas próprias impressões após uma expedição ao Masp (SP).

Cedidos pelas autoras

DESCOBERTAS
 OS PINTORES PINTAVAM DE DIFERENTES
 MODOS (PINCELADAS) A PINTURA,
 ESCUTURA E FOTOGRAFIA MOSTRAM
 O MOMENTO VIVIDO
 OS QUADROS TINHAM CORES DIFERENTES
 DIFERENTES ALGUNS PINTORES SE
 PREOCUPAVAM COMO CONTOURNO
 E OUTROS PINTAVAM CRIANDO O CONTOURNO

DESCOBERTAS
 -EU DESCOBRI QUE OS QUADROS SÃO PINTADOS
 COM TINTAS
 -OS QUADROS SÃO DELICADOS
 -NO MUSEU TEM QUADRO DIFERENTE DE
 LUTAS
 -PARA ELAS FAZEM A PINTURA ELES
 PRISIGAM DAR AS PINCELADAS (BRUNO)

DESCOBERTAS
 EU DESCOBRI QUE
 TEM QUART-ESCUTURA
 DESCOBRI QUE TEM
 UM PENTE
 EU DESCOBRI QUE TEM
 UM QUADRO QUE
 PARECE QUE É UMA ESCUTURA
 (FERNANDA)

Colagem de textos individuais sobre uma expedição ao MASP/SP.

- Exposições de trabalhos. Nesse caso, é interessante que as crianças possam vivenciar o mesmo processo dos artistas e das instituições que os expõem: a curadoria, os convites, o livro de assinaturas, a monitoria, no caso das artes visuais; o programa da apresentação, os cartazes de divulgação da temporada, no das artes cênicas e musicais.

Também vale a pena pensar em como expor, pois o foco é o processo de cada aluno, e não o processo do educador. Às vezes, separar por atividades apenas enfatiza as atividades, e não o processo e a produção de cada criança. Todos os alunos devem ter trabalhos expostos, do mesmo modo que todos são atuantes numa apresentação cênica ou musical.

- Textos reflexivos escritos ou conversas entre os aprendizes e o educador revivendo todo o processo, apontando acertos, desafios, ganhos, perdas etc. Além disso, o educador precisa organizar todos os registros do projeto, também para si, escrevendo no final uma avaliação que lhe permita marcar o que poderia fazer num próximo projeto, com a mesma temática ou não.

A sistematização nesse terceiro momento se expressa também pela organização do portfólio, individual, de pequenos grupos ou coletivo como continente de tudo o que foi estudado, pesquisado, realizado etc. Abre também espaço para a percepção de novas brechas e interesses, que geram novos projetos com outra sondagem e novos encaminhamentos ou apropriações diferentes.

Relato: A gente inventa...

PROJETO: “*Gestalt* da forma – do coelho à figura humana”

APRENDIZES: 17 alunos de pré-escola de uma escola particular de educação infantil

EDUCADORA: Romilda Fernandes Pena

JUSTIFICATIVA: A opção pela procura da *gestalt* da forma – embora não tenha sido utilizado esse termo com as crianças – se deu pelo interesse dos alunos no trabalho desenvolvido no primeiro projeto, todo centrado no levantamento de repertório. O coelho, mesmo depois da Páscoa, sempre aparecia nos desenhos, e a partir dele iniciamos esse segundo projeto.

OBJETIVOS:

- Ampliar as possibilidades de representação da figura humana com vários materiais e suportes.
- Exercitar a percepção de si mesmo, do outro e a leitura de imagens coletadas de fotos de revistas ou de reproduções de obras de arte.
- Provocar a leitura dos trabalhos desenvolvidos, percebendo diferenças e semelhanças entre eles e registrando-as numa lista.
- Montar uma exposição garantindo o exercício de todos os aspectos presentes numa mostra.

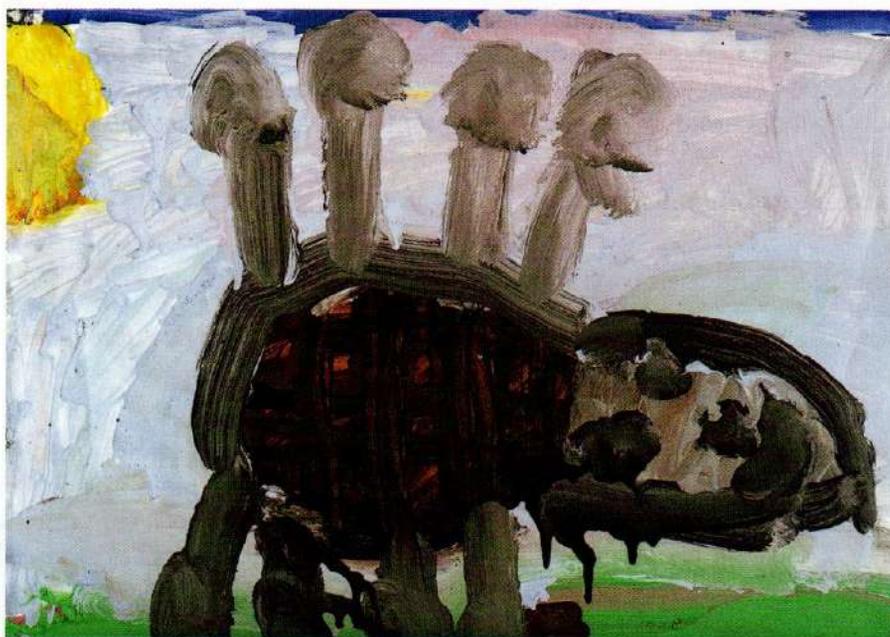
CONTEÚDO: Representação da figura humana

OBJETIVO DA ATIVIDADE RELATADA: Sistematização final

RELATO REFLEXIVO DA AVALIAÇÃO FINAL

Todos os trabalhos foram expostos aos pais e alunos da escola. Os alunos fizeram convites e livro para assinaturas dos visitantes e se revezaram na função de monitores para explicar a exposição. Com a ajuda da professora, fizeram também um texto coletivo sobre o que acharam de todos os trabalhos realizados e o que assimilaram desse segundo projeto:

Nós adoramos fazer os trabalhos de arte. Nós aprendemos um monte de coisas, como desenhar pessoas de vários jeitos, porque nós só desenhávamos pessoas em pé, e agora nós sabemos desenhar de vários jeitos. Nós desenhamos gente rindo, chorando, correndo, pulando, deitada, ajoelhada etc. Nós também aprendemos que, quando a gente não sabe como desenhar alguma coisa, é só olhar para essa coisa e tentar fazer igual. Nós podemos procurar em livros, revistas ou, se for uma coisa que existe na natureza, é só olhar e desenhar do jeito que a gente conseguir ou, então, a gente inventa.



Cedido pelas autoras

Pintura de Fernanda, 6 anos. Projeto Despertar do Imaginário.

Relato: Cartografando o percurso

PROJETO: “Despertar do imaginário”

APRENDIZES: 30 alunos de uma escola particular de educação infantil

EDUCADORAS: Lucila Toledo Bernardes e Stela Barbieri

JUSTIFICATIVA: Queríamos muito trabalhar uma temática que desenvolvesse a expressividade, ao mesmo tempo que as crianças pudessem ampliar a linguagem da arte. A ideia de trabalhar com o imaginário combinou com a necessida-

de real do grupo, pois havia uma dificuldade de deixar fluir e explorar ideias e imagens internas. O trabalho com arte possibilitaria ampliar não só as formas de expressão, como também o universo criativo e o imaginário das crianças.

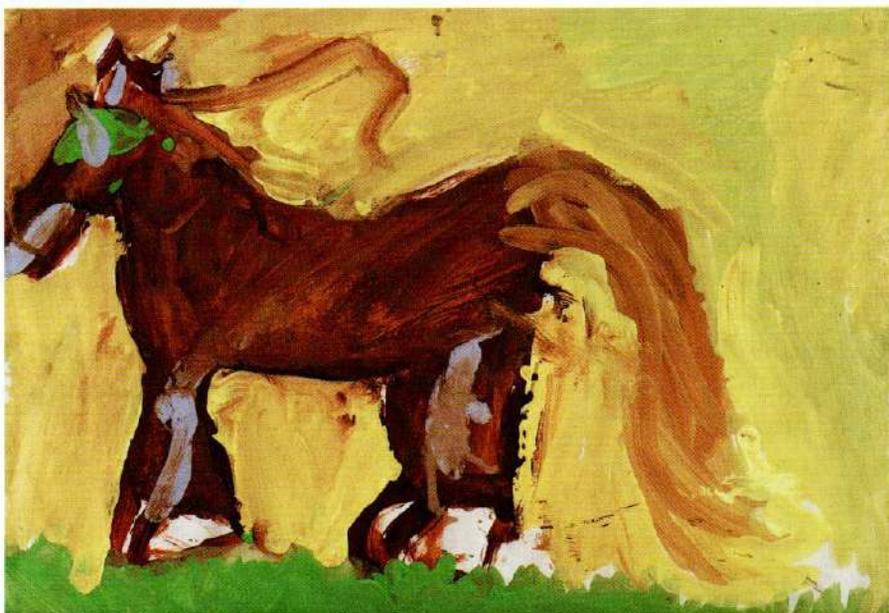
OBJETIVOS:

- Ampliar o contato de cada criança com o imaginário próprio, trazendo à tona suas imagens internas.
- Saber comunicar estas imagens através da arte, adequando-as ao material utilizado e expressando-se de maneira singular.
- Conseguir estruturar seus trabalhos satisfazendo-se com a produção.
- Saber apreciar e refletir sobre os trabalhos dos colegas e dos artistas.

Relato reflexivo da avaliação final

Sentíamos a cada atividade um interesse e envolvimento crescentes e uma maior intimidade e familiaridade com a linguagem plástica. No decorrer do trabalho, muitas ideias surgem, e existiu uma vontade muito grande de desviar dos objetivos para criar outros e assim tentar abarcar tudo. O recorte ajudou muito na nossa condução do trabalho, pois priorizar é essencial na arte de educar.

Ter a temática em mente todo o tempo nos ajudou a ver o quanto as crianças têm a capacidade de ampliar os aprendizados. Elas possuem uma facilidade quase mágica de multiplicar, transformar e criar. Os desenhos, as esculturas e as pinturas demonstraram este enorme prazer e como as imagens internas puderam fluir de forma natural, à medida que fomos propondo, intervindo, variando materiais e técnicas... Ao analisarmos os trabalhos, chegamos na singularidade de cada um, em trabalhos autênticos em que puderam explorar seu estilo próprio, dando um mergulho profundo no seu próprio universo simbólico.



Cedido pelas autoras

Pintura de Júlia, 6 anos. Projeto Despertar do Imaginário.

Além disso, ficamos impressionadas com os comentários que o grupo fez nos momentos de apreciação. As crianças mostraram ter um vasto repertório de conhecimento, fazendo inferências e levantando hipóteses com muita habilidade. Esta exploração mais “cognitiva” também mostrou ser muito importante para enriquecer e nutrir a elaboração e a expressão das necessidades e representações internas.

Fora o aprendizado das crianças, tem o nosso. Estamos nos sentindo vitoriosas e realizadas por executar, criar e registrar todo este processo. Eu, que não sou diretamente da área, descobri uma infinidade de conteúdos. Ler a produção dos alunos e intervir nela é uma delicada aprendizagem. Libertar-se de alguns preconceitos durante o processo também foi muito importante. O objetivo não é querer chegar à representação fiel do real, mas a riqueza está em entender e apreciar as diferenças de estilo, o tom que cada um dá à sua produção, expressando, de modo singular, suas imagens e representações internas do mundo e da vida.

Relato: Sou bem animada

PROJETO: Como se faz uma animação?

APRENDIZES: Alunos do 8º ano de uma escola particular na cidade de São Paulo

EDUCADORA: Olga Egas

JUSTIFICATIVA: Professores e alunos estão familiarizados com o uso da TV e das imagens em movimento no dia a dia: *games*, *sites* na internet, propagandas e até a telinha do telefone celular. Tudo é forma, cor e movimento. Porém, nem sempre tal familiaridade amplia a compreensão sobre essa linguagem e não a qualifica como campo de conhecimento a ser discutido na escola. Apresentar na aula de arte a ideia da sequência de movimentos quadro a quadro, presente na animação, pode ser uma brecha de acesso eficiente na busca de novos significados para os alunos desta geração visual. Creio que é fundamental preencher os espaços vazios entre o que se ensina na escola e o que se aprende fora dela para oportunizar conexões entre o universo cotidiano do aluno e o universo da arte com a cultura visual.

OBJETIVOS:

- Provocar a observação da visualidade presente no cotidiano, assistindo a animações com diferentes recursos técnicos.
- Valorizar os processos de criação e de produção da animação.
- Ordenar e executar as etapas de produção seguindo um planejamento prévio.

CONTEÚDOS:

- Animações com diferentes técnicas.
- Criação de um roteiro.
- Produção técnica da animação em *PowerPoint*.

RELATO REFLEXIVO SOBRE O PROJETO VIVIDO

Esta proposição foi a retomada do processo de animação, já visto/conhecido em experiência anterior malsucedida (meramente executora), em que os alunos afirmavam “odiar” animação. Para explorar novos caminhos, assistimos juntos às animações produzidas por computação gráfica, ora na versão integral, ora retirando o som, ou ainda paralisando a imagem em algumas cenas para apreciar cenário/personagens e aspectos formais, e observamos a grande equipe de produção nos créditos finais e a diversidade de procedimentos técnicos. Muitas conversas, dúvidas e comentários esquentaram a discussão; afinal, cada aluno estava encarregado de produzir uma animação baseada em roteiro de sua autoria, através de texto ou *story board*. Diante das telas dos computadores, experimentação, concentração e muito trabalho desvelaram jovens envolvidos com o prazer de descobrir a si mesmos ao reinventarem a animação. Ao entrarem em processo de criação e viver uma experiência inventiva, houve uma desconstrução da experiência anterior e, portanto, uma “desaprendizagem” do que ficou como representação daquela experiência primeira. A socialização das animações para a turma foi uma oportunidade para argumentação orgulhosa de sua própria produção e a dos colegas. Encerramos com a apreciação do documentário *Estrela de oito pontas*, de Fernando Diniz.

DEPOIMENTOS DE ALUNOS AO FINAL DO PROJETO

– Dá trabalho: vai fazendo de pouquinho em pouquinho e só depois você vê o trabalho... Vale a pena!

– Gostei porque gosto de assistir à animação. Achei complicado e trabalhoso, mas gostei muito do resultado final.

– Gostei da diversidade dos trabalhos, em que cada um fez o que queria.

– Minha animação superou minhas expectativas, não achei que seria capaz de algo tão legal. A história é boa apesar de não ser complexa.

– Eu mesma fiquei surpresa quando terminei o trabalho e o assisti. Ficou legal e acho que deveria colocar frases que eu gosto no meio da animação.

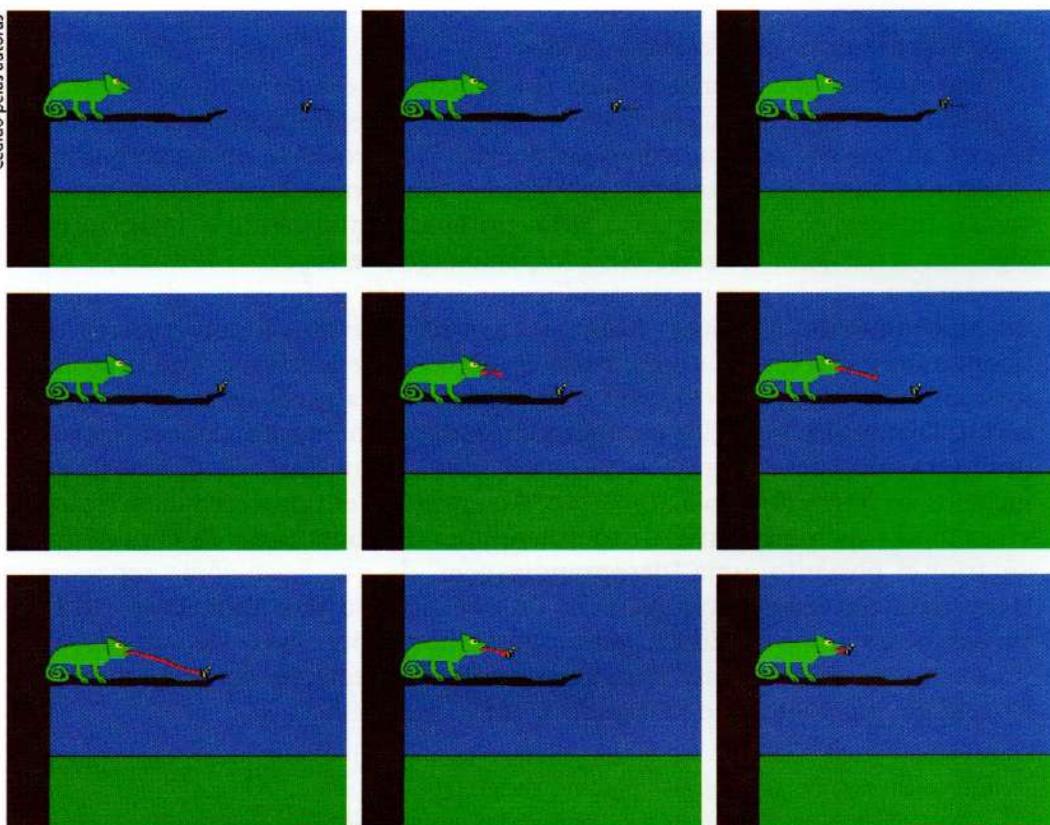
– Meu roteiro são bolas pulantes. Fiz todas coloridas para ficar mais bonitas. A história tem tudo a ver comigo: sou bem animada!

– Fazendo a animação eu aprendi a ter um pouco de paciência para ficar legal.

– Foi legal! O pessoal trabalhou muito para ter um bom resultado, mas tem gente que nem se esforçou.

– Gostei de fazer. Dá para fazer o que a gente quiser e fica engraçado. Não sabia que a animação era legal assim. Achava que era chato.

– Eu gostei do resultado porque imaginei aquilo antes de fazer.



Cenas do desenho de animação (45 desenhos e duração de 10 segundos). Ataque. Prof^a Olga Egas e aluno Arthur B. Cambler (8º ano), 2007.

Desenhos de animação também estão sendo desenvolvidos na escola pública estadual de São Paulo. Destacamos o projeto *Anima Barretos*, organizado pela professora coordenadora da oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino daquela região.

Calçando botas de sete léguas

Talvez os projetos de ação possam nascer de algo ainda muito indefinido. Quase como uma palavra que não conseguimos lembrar, que está “na ponta da língua”, mas que poderá ser reconhecida assim que aparecer. Algo que há de ser buscado, construído, vivido e compartilhado com nossos aprendizes. E crescerá ainda mais se pudermos discuti-los com nossos parceiros educadores.

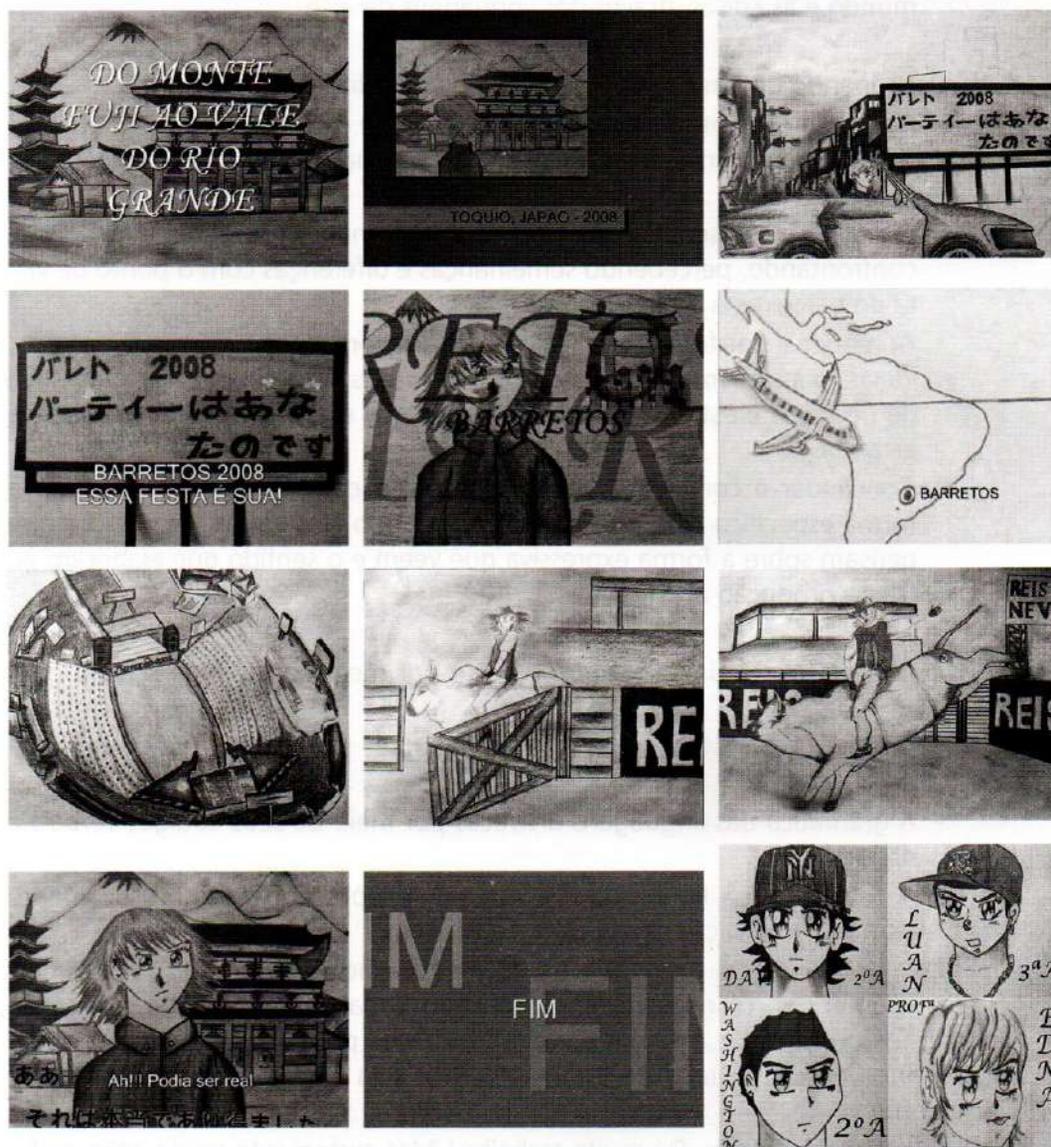
No projeto, visualizamos uma meta, no primeiro momento, talvez nebulosa porque envolve os desejos de quem ensina e de quem aprende. E a buscamos no jogo criador atento e vigilante ao acaso e às possíveis relações com o que se pesquisa.

Com olhar de viajante que tudo registra e guarda, o educador vê a paisagem pedagógica com sua beleza e com sua agrura sem perder de vista aonde quer chegar. Leva com ele seus aprendizes, curiosos pesquisadores e também aqueles que apenas “entraram no trem”. Juntos poderão trocar ideias ao final de cada dia, no diálogo sensível que aos poucos envolverá

todos, ou quase todos. A expedição ao mundo da arte, desejada e enriquecida pelos investimentos sensíveis de cada aventureiro, certamente deixará marcas. E desejo de novas aventuras, atravessando outros territórios, já que para o ser humano não deveria haver fronteiras, mas apenas horizontes.

Para essa aventura, é interessante o educador não perder de vista algumas intenções:

- Instigar a percepção estética e a imaginação criadora no exercício do pensamento que se concretiza.
- Despertar o prazer de conhecer, compreender, refletir e aprender também pela troca com seus parceiros.



Cedido pelas autoras

Cenas do desenho de animação (43 desenhos e duração de 1 minuto). Do Monte Fuji ao Vale do Rio Grande. Escola Estadual de Olímpia (SP). Profª Edna e os alunos Davi, Luan e Washington. Trilha sonora composta por: música japonesa, música de rodeio. Termina com os créditos dos alunos acompanhados pela música utilizada quando brasileiros ganham a Fórmula 1.

- Levantar possibilidades para processos educativos, articuladores da aprendizagem inventiva dos códigos e elementos das linguagens artísticas, de modo a potencializar a competência simbólica do grupo de aprendizes, que serão escolhidas, transformadas, substituídas conforme o fluxo do projeto.
- Possibilitar o acesso dos aprendizes às obras artísticas de diferentes modalidades, épocas, lugares e movimentos artísticos que enfocam o mesmo objeto/temática de pesquisa e estudo, para que desenvolvam habilidades, hábitos e atitudes de observação, percepção, comparação, conexão e conhecimento da produção do artista e suas soluções expressivas.
- Em resumo, aguçar a curiosidade de querer poetizar, fruir e conhecer o mundo e as coisas através das linguagens da arte.

Participando de um projeto, o grupo de aprendizes poderá:

- Agir poeticamente sobre um objeto/temática de pesquisa e estudo, aprofundando suas investigações por meio de suas próprias escolhas expressivas.
- Construir o seu sentido sobre esse objeto/temática estudado, dialogando, confrontando, percebendo semelhanças e diferenças com o ponto de vista de parceiros e de outras pessoas.
- Aprender a dar forma poética – ordenar, reordenar e criar suas imagens, ideias, pensamentos, sentimentos e emoções sobre esse objeto/temática de pesquisa e estudo, por meio dos códigos e elementos das linguagens artísticas.
- Conceituar e conhecer através do contato com o mundo da cultura a forma específica de a arte significar o mundo e as coisas, expondo o que pensam sobre a forma expressiva que veem e o sentido que elaboram ao fruir a produção artística.

O conhecimento da linguagem da arte por meio de projetos poderá contemplar:

- A produção artístico-estética da humanidade por meio de suas modalidades artísticas.
- A gramática das linguagens artísticas por meio de seus códigos verbais e não verbais.
- A produção e a leitura de um sistema simbólico utilizado artisticamente para ressignificação do mundo e das coisas.

Quanto mais nós exercitarmos na elaboração de projetos, focalizando seus momentos, planejando e registrando cada ação realizada, mais poderemos aprofundar a nossa compreensão dos processos de criação e dos caminhos de construção do conhecimento, seja ele da área de arte ou de qualquer outra.

O desafio é grande. Dá muito trabalho! Mas certamente nossa ação pedagógica precisa instigar o domínio do pensamento que se expressa e se comunica. Alfabetizando, verbal ou esteticamente, ensinamos a pensar. Não seria esse o nosso papel de ensinantes?

LEITURA COMPLEMENTAR

I. Platô da invenção de problemas

“A arte não responde. Pergunta.” [mote da 4ª Bienal do Mercosul, 2003]. Se a arte não nos ensina a ver com clareza o mundo e encontrar respostas sobre o mundo, com certeza, ela nos afeta, nos provocando a pensá-lo. Os signos da arte portam em si uma maior potência da diferença, isto é, são polissêmicos, camaleônicos, o que faz com que a arte imponha-se como um ponto de vista privilegiado sobre o mundo e as coisas do mundo.

[...] O processo educativo que move a aprendizagem da arte revela-se cheio de sutilezas porque envolve colocar em movimento os sentidos/sensações, o sentimento, a razão e a ação.

Por certo, quando trabalhamos com uma pedagogia estética artística, aceitamos que existe um pensamento, uma reflexão sobre o mundo, sobre o homem, sobre as coisas, que não se dá no âmbito do conceito explicativo que vem da solução de problemas armados. Na arte, descobrimos outros domínios pelos quais somos convocados à invenção e levados a perceber o mundo e os seres do mundo com uma sabedoria que não cabe nas equações. Nessa aprendizagem inventiva, atinamos para caminhos emocionais, intuitivos, que são também modos de conhecimento.

Se a arte não responde, pergunta; experiências com a arte são geradas de uma aprendizagem da interrogação pela sensação, emoção e pela razão reflexiva e sensível que nos leva a criar conceitos não explicativos, mas interrogativos sobre a vida. Como nos mostra Adélia Prado: *Arte/das Tripas/Coração* (PRADO, 1999, p. 115).

Para pôr-se em movimento no platô da invenção de problemas como poderíamos interrogar a nós mesmos: seria suficiente mudar os conteúdos ou é preciso mudar o modo de abordar os conteúdos? [...]

(Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque. Travessias para fluxos desejantes do professor-propositor. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (Org.). *Arte, educação e cultura*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007, p. 353-4.)

2. A tarefa de abrir janelas

Pensar um ano de atividades é como elaborar uma festa, nenhum detalhe pode ser esquecido; nada pode estar de mais e nem faltar; ou, se faltar, é necessário ao anfitrião manter-se flexível o suficiente para “dar um jeito”. Uma festa precisa ser um tempo muito prazeroso, cheio de germens da memória, precisa ser inesquecível, o “milmaravilhoso”. A concretização desses desejos todos dependerá, é claro, de muitos outros elementos que não podem ser previstos; mas há que, pelo menos no planejamento, ser uma festa. O ano de atividades precisa nascer achando a vida boa, achando que vale a pena viver.

Estou falando que entendo a elaboração das aulas a partir da ideia de experiência significativa, defendida por Dewey. Esse é o fundamento da constituição da minha prática educativa: elaborá-la de maneira que o meu planejar em si seja uma festa a qual se estende para as crianças, ao nos encontrarmos nas “salas das mesas” – onde estão as grandes mesas de madeira – e na “sala do rola” – onde estão as almofadas –; junto com elas o proposto ganha vida afetiva e a festa assume proporções cada vez maiores.

Não estou dizendo com isso que não há problemas no dia a dia, ou que as crianças não tragam propostas inesperadas que mudam a rota da festa, muito menos quero passar a ideia de que às vezes a festa não pare para “acertarmos as contas”. Não é possível pensar uma atividade educacional sem esses acontecimentos, eles são inerentes a ela. Mas é preciso ter sempre em mente que esses percalços jamais impedem, ou impedirão, a festa de acontecer.

O ato de fazer, a produção na qual a criança se envolve é um movimento dotado de colorido, como uma sinfonia onde os *pianissimo* conversam com os *fortissimo*, os *moderato* se alternam aos *vivacce* e aos *allegro*, os fazeres são ora cheios de vigor, ora suaves. Não há linearidade no processo criativo; quer ele seja entendido como uma atividade específica, quer ele esteja sendo tomado por todo o percurso do ano. É nessa dinâmica que qualifica o fazer, que mora a conclusão, a consumação da atividade proposta.

(Meyli M. de O. Lima. *Um conto e muitas histórias: um trabalho de arte-educação*. Tese de mestrado. Universidade de São Paulo/FE. São Paulo, 1996. p. 11.)

3. Projetos de um eu poético

Acho verdadeira e, além disso, estimulante a ideia de que a personalidade criadora é aquela que é capaz de inventar, escolher e manter um projeto criador, abrindo dentro de si uma área de desenvolvimento remoto em que a liberdade pode se expandir.

Creio que essa era também a opinião de Rilke, quando analisava o trabalho poético e não se limitava a cantar a superioridade da obra em relação ao criador. [...]

E quando se pergunta como é que tem de nascer um bom poema, não remete para vozes celestes, mas para a experiência.

Para escrever um verso que seja, há que ter visto muitas cidades, muitos homens e muitas coisas; há que conhecer os animais, há que ter sentido o voo dos pássaros e saber que movimentos fazem as flores ao abrirem-se de manhã, leves, brancas e adormecidas, voltando a fechar. Há que ter recordações de muitas noites de amor, todas diferentes, de gritos de mulheres com dor de parto e de parturientes. E ter estado junto a moribundos, e ao lado de um morto, com a janela aberta, pela qual chegavam, de vez em quando, os ruídos do exterior. E tampouco basta ter recordações. Há que saber esquecer-las quando são muitas, e há que ter a imensa paciência de esperar que voltem. Porque as recordações não servem. Tem de converter-se em sangue, olhar, gesto; e quando já não tem nome, nem se distinguem

de nós próprios, então pode acontecer que, a certa altura, brote delas a primeira palavra de um verso.

Não me importo, depois de um parágrafo tão admiravelmente escrito, de voltar a uma linguagem menos elevada. Quando as recordações se esquecem, convertem-se em núcleos dos nossos hábitos e sentimentos, que por sua vez se transformam em olhar e em gesto. O criador não está sujeito ao acaso, mas sim, em todo o caso, à inconsciência, ao não saber que está a construir, tão minuciosamente, o seu Eu poético. Um projeto que concebeu um dia de repente, quando era uma criança que gostava de ver as letras e as imagens, ouvir e contar histórias e fazer jogos de palavras, e que se manteve durante toda a vida distante, como um Eu desejado e irreal que fazia acenos suaves e imperiosos ao Eu real que ele era. Nessa busca ao acaso, emocionalmente ou patética, do caminho para chegar até onde colocou o seu anseio, gastou horas incontáveis.

Todo o esforço de busca implica uma tenacidade enraçada com todas as atividades. O projeto não é apenas o final entrevisto, mas a constância mantida. A criação não é uma operação formal, mas biológica, vital, exposta a azares e acidentes e prolongada pelo anseio de uma subjetividade que quer expandir a sua liberdade, os seus domínios e a sua agilidade.

(J. Antonio Marina. *Teoria da inteligência criadora*. Lisboa: Caminho, 1995. p. 216-7.)

PARA SABER MAIS

BRASIL (Ministério da Educação e do Desporto). *Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte*. Brasília: Secretaria do Ensino Fundamental/SEF, 1997.

CAVALCANTI, Zélia (Coord.). *Arte na sala de aula*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do espectador*. São Paulo: Hucitec, 2003.

FERRAZ, Maria Heloísa; FUSARI, Maria F. *Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2009.

MARINA, J. Antonio. *Teoria da inteligência criadora*. Lisboa: Anagrama, 1995.

RICHTER, Ivone Mendes. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

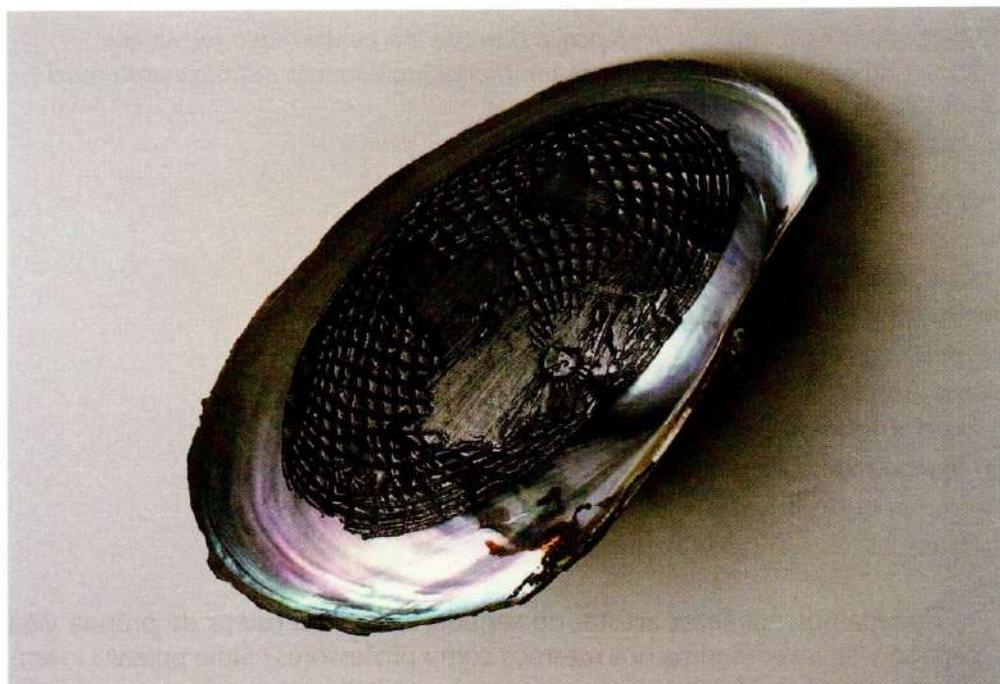
SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de educação artística, 1º grau*. São Paulo: SE/Cenp, 1988.

_____. *Proposta curricular para o ensino de educação artística, 2º grau*. São Paulo: SE/Cenp, 1992.

_____. *Horizontes Culturais*. São Paulo: FDE, 2008.

PARTE V

Pra início de uma outra conversa



Anna Bella Geiger – Sobre Nacar, 2003. Foto: Anna Bella Geiger

Anna Bella Geiger. *Sobre Nacar*, 2003.

9

A boniteza de uma concha com aparência de madrepérola dá abrigo a uma rede de linhas e manchas que evoca em nós a ideia de mapa.

Mapas mostram territórios. Mapas apontam fronteiras, horizontes. Mapas são detonadores de viagens, de andanças por paisagens conhecidas ou desconhecidas.

Ousáramos falar sobre processos educativos em arte como viagem? Como compor mapas imaginários e polissêmicos geradores de percursos para uma aprendizagem inventiva da arte?

Ousáramos atuar como um professor propositor que faz traçados cartográficos da arte, ancorados numa poética da geografia?

PROVOCAÇÕES PRA INÍCIO

DE OUTRA CONVERSA

Mirian Celeste Martins & Gisa Picosque

[...] o próprio do novo, isto é, a diferença, é provocar no pensamento forças que não são as da reconhecimento, potências de um modelo totalmente distinto, numa terra incógnita nunca reconhecida, nem reconhecível.

Gilles Deleuze (1988, p. 225)

*O essencial é saber ver,
Saber ver sem estar a pensar,
Saber ver quando se vê,
E nem pensar quando se vê
Nem ver quando se pensa.
Mas isso (tristes de nós que fazemos a alma vestida!),
Isso exige um estudo profundo,
Uma aprendizagem de desaprender.*

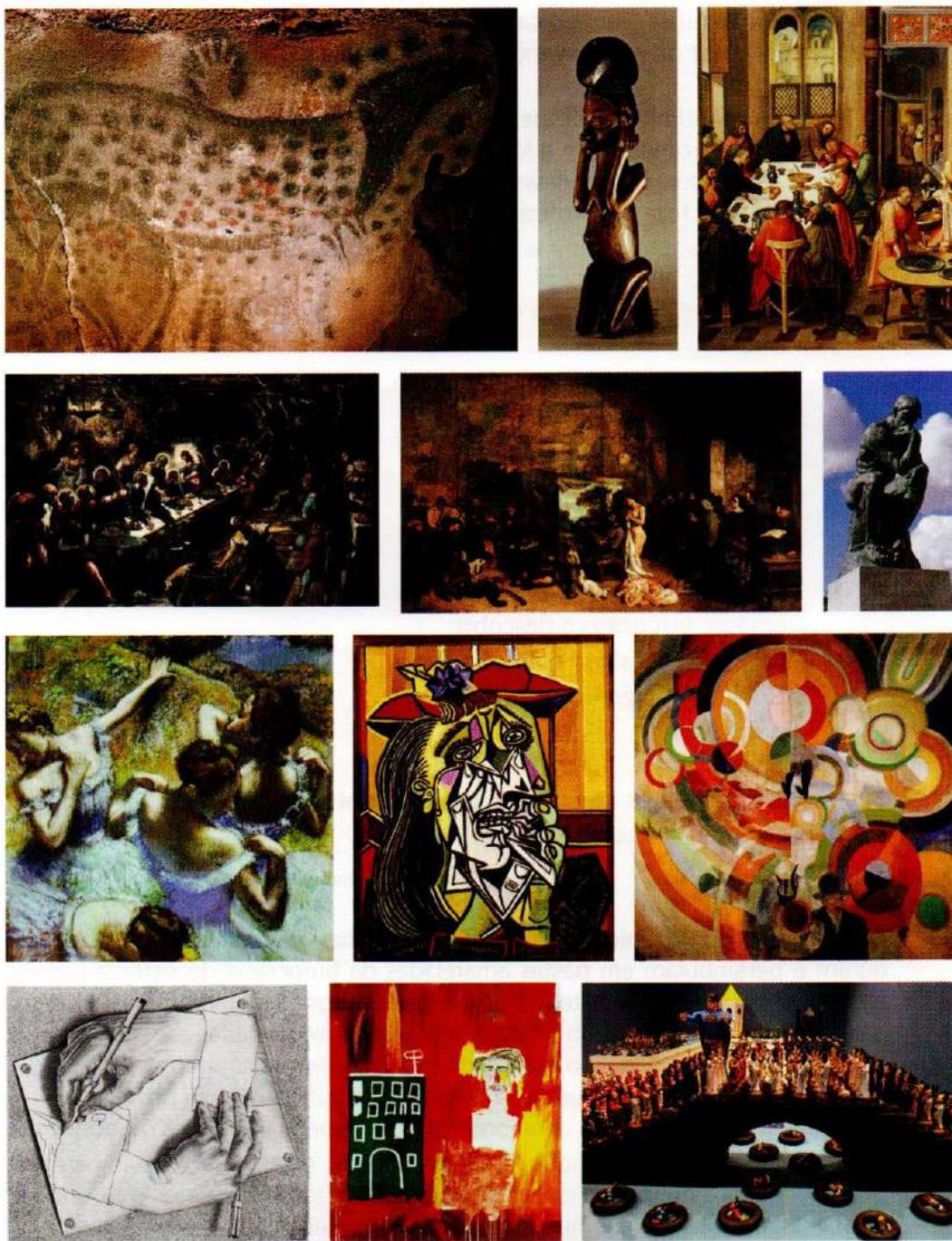
Fernando Pessoa (2006, p. 63)

Poderíamos nos fazer artista, no sentido de ser um esteta da própria vida pedagógica, inventando a nós mesmos como professores? Seria possível inventar um outro jeito de pensar, mexer, arranjar, trabalhar com processos educativos em arte?

Nas palavras de Virginia Kastrup (1999, p. 152-3):

O melhor aprendiz não é aquele que aborda o mundo por meio de hábitos cristalizados, mas o que consegue permanecer sempre em processo de aprendizagem. O processo de aprendizagem permanente pode, então, igualmente ser dito desaprendizagem permanente. Em sentido último aprender é experimentar incessantemente, é fugir ao controle da representação. É também, nesse mesmo sentido, impedir que a aprendizagem forme hábitos cristalizados. [...] Aprender é, antes de tudo, ser capaz de problematizar, ser sensível às variações materiais que têm lugar em nossa cognição presente.

Isso quer dizer sair do abrigo do que é conhecido e como é conhecido, desabrigando-se no desaprender. Na invenção, devemos justamente vencer as ideias prontas, o senso comum, os preexistentes e os clichês aos quais nos agarramos como a uma espécie de "guarda-sol" a nos proteger do caos. "O poeta, o artista abre uma fenda no guarda-sol, rasga até o firmamento, para fazer passar um pouco do caos livre e tempestuoso e enquadrar numa luz brusca uma visão que aparece através da fenda, primavera de Wordsworth ou maçã de Cézanne silhueta de Macbeth ou de Ahab", como dizem Deleuze & Guattari (1992, p. 262).



Créditos das fotos, da esquerda para a direita, de cima para baixo.
 Charles e Josette Lenars/Corbis/Latinstock; Séc. XX. Coleção particular. Foto: Werner Forman Archive/Imageplus; Lucas van Leyden – The Last Supper. Suermond Museum, Aachen. Foto: Erich Lessing/Album Art/Latinstock; Tintoretto – A Última Ceia. 1592–94. San Giorgio Maggiore. Foto: DeAgostini/Imageplus; Gustave Coubert – O Ateliê. 1854–55. Musée d'Orsay, Paris. Foto: SuperStock; Rodin – O Pensador. 1880. Museu Rodin, França. Foto: F1Online/Otherimages; Edgar Degas – Ballarinas em Azul. c. 1898. Museum State A. Pushkin, Moscou. Foto: Fine Art Images/Imageplus; Pablo Picasso – The Weeping Woman. 1937. Tate Gallery, Londres. Foto: SuperStock/Keystone; Robert Delaunay – Manege de cochons. 1922. Musée National d'Art Moderne, Centre Pompidou, Paris. Foto: White Images/Photo Scala, Florence/Imageplus; M.C. Escher – Drawing Hands. 1948. Em M.C. Escher Gravura e Desenho. Alemanha: Taschen, 1994; Jean-Michel Basquiat – Hallop. 1983. Coleção particular. Foto: Christie's Images/Corbis/Latinstock; Nelson Leirner – A Lot(e). 2007. Bienal do Mercosul, Porto Alegre. Foto: Ricardo Duarte/Zero Hora

Assim faz o artista. Toma o caos que o cerca e se serve do que é próprio de sua arte para, por meio da invenção, de devires, apresentar percepções e visões inéditas.

Problematizando, fazendo perguntas sobre nossas práticas, podemos abrir uma fenda para romper com a lógica do reconhecimento daquilo que já sabemos, nos movendo a um processo de cognição impulsionador da construção de outros modos de fazer-se professor.

Começemos, então, a abrir a fenda, construindo um problema.

As entediadas linhas retas

Era um caminho que de tão velho, minha filha,
já nem sabia mais onde ia...
Era um caminho
velhinho,
perdido...
Não havia traços
de passos no dia
em que por acaso o descobri:
pedras e urzes iam cobrindo tudo.
O caminho agonizava, morria
sozinho...
Eu vi...
Porque são os passos que fazem os caminhos!
O último viandante

Mário Quintana (2003, p. 12)

Planejamentos definidos em entediadas linhas horizontais e verticais perduram e perambulam em pastas amareladas da burocracia do sistema escolar, mesmo com livros como este, com palestras, congressos, materiais produzidos pelas secretarias de educação e outras instituições preocupadas com os rumos da educação em nosso país. São tabelas de organizações de conhecimentos usadas nas práticas pedagógicas, que geram em sala de aula caminhos possíveis ou caminhos já trilhados em anos anteriores? Trajetos, percursos, traços ou borrões?

Suspeitamos que esse modo de planejamento está colado, estampado na pele pedagógica de muitos professores, gerando um modo de ensinar ancorado na reprodução. Parece que esse hábito, tão decantado no espaço escolar, tem decerto origem longínqua, enraizando-se no professor como uma fôrma (modelo oco) de fazer-se professor pela cópia: a cópia do planejamento do ano anterior, a cópia das atividades de um livro didático, a cópia da atividade que "deu certo" para outro professor, a cópia da cópia.

O modo de planejamento das linhas retas, colado a um modelo como uma arborescente (como uma árvore) de ensinar-aprender, risca linhas no ensino da arte com raízes profundas no terreno da história da arte e o tronco sustentando os movimentos artísticos que ramificam artistas, suas biografias e temáticas de suas obras de arte. Copia também projetos centrados no planejamento do professor que não

lê seus alunos e suas produções. Deixa invisível a compreensão de sistemas simbólicos que sustentam galhos-linguagens que são tratados como estilos, técnicas...

Como desgrudar, rasgar essa membrana-copiagem que reveste a pele pedagógica do professor? Se todas as identidades são revestidas pela pele, o que potencializar na pele que se faz professor? Como provocar nessa pele a transpiração dos desejos, a ligação entre o interno e o externo, o elo entre o dentro e o fora, entre o eu-professor e o outro-aluno? Qual experiência é capaz de penetrar, atravessar as entranhas da pele, regenerando a relação entre a vida e o fazer-se professor? Como fugir de um modo de pensamento que em nós é enraizado?

Perguntas são como pontes sobre o abismo. "A ponte é até onde vai o meu pensamento. A ponte não é para ir nem pra voltar. A ponte é somente pra atravessar. Caminhar sobre as águas desse momento", como canta Lenine.

Ao invés de novas, outras metodologias ou tendências em educação, esbarramos em referenciais conceituais e estéticos de alguns pensadores que nos dão olhos para olhar de outro jeito o estudo da arte no sistema escolar.

Nessa perspectiva, no rastro do conceito deleuziano de rizoma e de artista propositor, de Lygia Clark e Hélio Oiticica, é que vamos continuar esta conversa sobre provocar, reconvocar nos professores "estados de invenção".

Para mover o pensamento

Unidade complexa:

um passo para a vida,

um passo para o pensamento.

Os modos de vida inspiram maneiras de pensar,

os modos de pensar criam maneiras de viver.

Deleuze (1994, p. 7-18)

Convite para embarcar numa experiência do olhar e do pensamento.

Obras de arte. Imagens fazem paisagem. Olhando...

Para onde se move o pensamento? Para um caminho traçado na linha de tempo?

As mesmas obras de arte.

Outros agrupamentos fazem outras paisagens. Olhando...

Para onde se move o pensamento?

O convite é fazer uma experiência, olhando e pensando sobre o que você vê.

Observe a página 185. São obras de arte. Imagens que fazem uma paisagem.

Olhando... Para onde se move o seu pensamento?

Você percebe qual caminho traçado na linha de tempo?

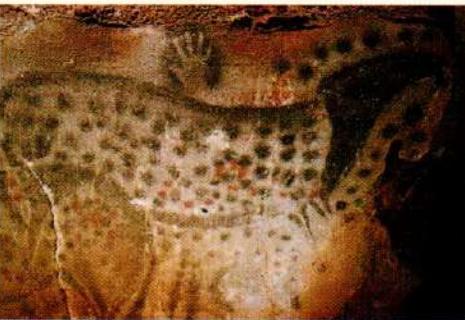
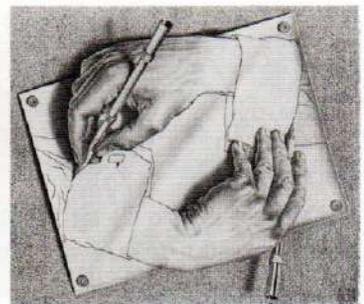
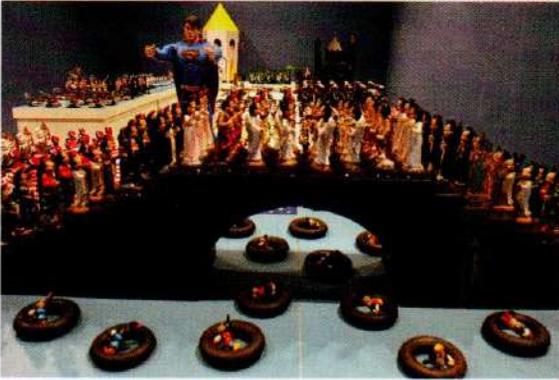
Agora, observe as imagens das páginas 188 e 189.

São as mesmas obras de arte. Porém, elas formam outro agrupamento. Por isso, fazem outras paisagens.

Olhando... Para onde se move o seu pensamento?

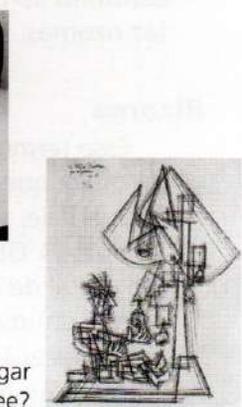
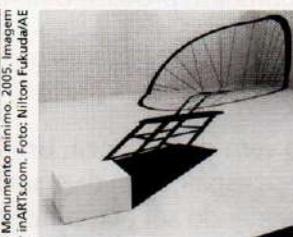
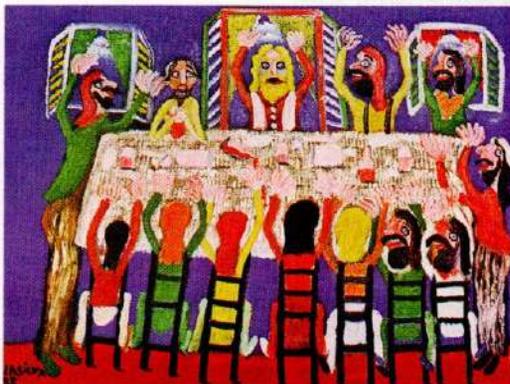
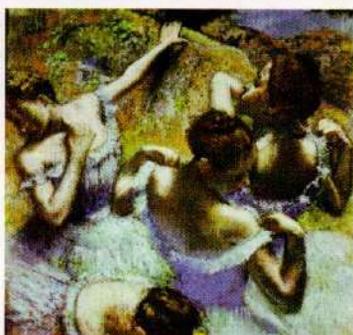
Para você, qual a diferença entre o primeiro e o segundo agrupamento?

Dois agrupamentos de imagens com as mesmas obras de arte provocam o mesmo movimento do pensamento?



Créditos das fotos, da esquerda para a direita, de cima para baixo.

Séc. XX. Coleção particular. Foto: Werner Forman Archive/Imageplus; Rodin – O Pensador. 1880. Museu Rodin, França. Foto: F1Online/Otherimages; Nelson Leirner – A Lot(e). 2007. Bial do Mercosul, Porto Alegre. Foto: Ricardo Duarte/Zero Hora; Otavio Donasci – Videocriatura; Wellington Virgolino – Meninos Brincando na Ceia Larga. 1970. Coleção Ranulpho Galeria de Arte, Recife; M.C. Escher – Drawing Hands. 1948. Em M.C. Escher Gravura e Desenho. Alemanha: Taschen, 1994; Charles e Josette Lenars/Corbis/Latinstock; Jean Baptiste Siméon Chardin – A Jovem Professora. 1736-37. National Gallery, Londres. Foto: The Granger Collection/Otherimages; Haroldo Palo Jr.



Nils Arneved - Momento mínimo. 2005. Imagem licenciada por mARTs.com. Foto: Nilton Fukuda/AE

Em que lugar entra este Klee?

Créditos das fotos, da esquerda para a direita, de cima para baixo. Gustave Courbet – O Ateliê. 1854-55. Musée d'Orsay, Paris. Foto: SuperStock; Jean-Michel Basquiat – Hallop. 1983. Coleção particular. Foto: Christie's Images/Corbis/Latinstock; Pablo Picasso – The Weeping Woman. 1937. Tate Gallery, Londres. Foto: SuperStock; Robert Delaunay – Manège de cochons. 1922. Musée National d'Art Moderne, Centre Pompidou, Paris. Foto: White Images/Photo Scala, Florence/Imageplus; Edgar Degas – Bailarinas em Azul. c. 1898. Museum State A. Pushkin, Moscou. Foto: Fine Art Images/Imageplus; Lia Rodrigues. Coreografia MA. Foto: Emídio Luisi; Andy Warhol - Mona Lisa. 1963. Coleção particular. Foto: Album/Akg-Images/Latinstock; José Antonio da Silva – A Mesa de Cristo. 1963. Coleção particular; Marcel Duchamp – Roda de Bicicleta. 1913. Museu Nacional de Arte Moderna, Centro Georges Pompidou, Paris. Foto: Christian Bahier e Philippe Migeat/RMN/Otherimages; Jacques Louis David – The Dead Marat. 1793. Musée Royaux des Beaux-Arts, Bruxelas. Foto: Photo Scala, Florence/Imageplus; Regina Silveira - In Absentia M. D. (detalhe). 1983. Foto: Rômulo Fialdini; Paul Klee – For Alfred Flechtheim on his 50th anniversary, 1928, 45 (N5). India ink on paper. 28,5x23,2 cm © VG Bild-Kunst, Bonn 1997. Kein Eintrag

No fluxo das imagens do primeiro agrupamento, o pensamento percorre a paisagem pisando numa linha de tempo sob a lógica causal e sucessória de um tempo linear, cronológico e encadeado, sem provocar embaraços, choques ou rompantes que desviem a retidão do pensamento. Nesse contexto, o pensamento reconhece, confirma, reproduz e representa o já pensado e conhecido.

Repetir a experiência, no segundo agrupamento, com o fluxo das imagens compondo uma paisagem diferente, desaloja o pensamento do que é conhecido, esperado, previsível. As imagens arrastam o pensamento para um movimento de conexões imprevisíveis. O pensamento é levado a passear por paisagens desconhecidas, é forçado a pensar o impensado. O pensamento é, então, instigado a pensar e a decifrar o impensado. Associações surgem, perguntas, incômodos, ressonâncias. Nessa perspectiva, o pensamento é movente.

Na linguagem da escultura, quais materialidades?

No processo de criação, um procedimento é a apropriação?

Na forma-conteúdo, a mão se mostra uma temática?

Na linguagem da pintura, há a linguagem do desenho?

Ou, na linguagem do desenho, há a linguagem da pintura?

Figuração? Abstração?

Na tela, a cor se faz visualidade da forma-conteúdo?

Morte. Mote temático para alguns artistas? Na história da arte, que arte mostra essa visualidade?

Arte. De que matéria é feita?

Em que lugar podemos colocar o desenho de Klee? Que outras conexões você proporia?

Nesse contexto de experiência, não estamos focalizando o que as imagens querem dizer, mas sim como o modo de agrupamento das imagens provoca o pensamento. O que podemos enfatizar é que o segundo agrupamento, ao contrário do primeiro, provoca o pensamento a fazer conexões. O pensamento faz rizomas.

Rizoma

Esse termo vem da botânica. Um tipo de caule. Um tipo de comportamento de caule: que se espalha em diversas direções, mergulhando no solo e voltando à superfície, podendo ser aéreo, formar nódulos, bifurcar, trifurcar, multifurcar. Deleuze & Guattari, em *Mil platôs*, o tomam emprestado para opor à noção estrutural de árvore, verticalizada, bifurcada. A "árvore do saber" tem em seu tronco um modo de estruturar o conhecimento, é o paradigma que propõe a hierarquização epistemológica.

Diferentemente do pensamento arborescente, o rizoma é uma proposta de construção do pensamento em que há:

- conexão – qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo;
- heterogeneidade – qualquer conexão é possível, marcando um arranjo por elementos e ordenações distintas;

- multiplicidade – não há noção de unidade, há um arrançamento de linhas que se definem por fora, pela desterritorialização, segundo a qual as linhas mudam de natureza ao se conectarem às outras;
- ruptura de hierarquização – não há uma única direção, pode ser rompido ou quebrado em lugar qualquer e também retomado segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas;
- cartografia – pode ser mapeado, cartografado. Tal cartografia nos mostra que ele possui entradas múltiplas, isto é, o rizoma pode ser acessado de infinitos pontos, podendo daí se remeter a quaisquer outros pontos em seu território.

No rastro dos princípios do rizoma, seria possível a composição de paisagens com o campo da arte capaz de mover o pensamento?

Uma geografia mental para pensar arte&cultura

Faça rizomas e não raiz, nunca plante! Não semeie, pique! Não seja nem uno nem múltiplo, seja multiplicidades! Faça a linha e nunca o ponto! A velocidade transforma o ponto em linha! Seja rápido, mesmo parado! Linha de chance, jogo de cintura, linha de fuga. Nunca suscite um General em você! Nunca ideias justas, justo uma ideia. Tenha ideias curtas. Faça mapas.

Gilles Deleuze & Félix Guattari (1995, p. 36)

É da arte se mover na invenção traçando suas veredas no múltiplo. Invenção que nos permite ver pontos de vista sobre o mundo por meio de múltiplos sentidos, aspectos, contextos, procedimentos na criação.

Nessa perspectiva, operar com o campo da arte&cultura fazendo rizoma é criar um modo aberto de ligação entre os diferentes conteúdos, num sistema acêntrico, não hierárquico, com infinitas possibilidades de transitar entre eles, sem nenhum vestígio de hierarquia.

Desde o ano de 2004, uma proposta cartográfica de territórios da arte&cultura vem sendo traçada e desdobrada em diferentes espaços de experimentação: nas escolas da Fundação Bradesco (2004); na produção de material educativo para 130 documentários da DVDteca Arte na Escola (2004); nas escolas da Associação Cultura Franciscana (2005); e na Proposta Curricular de Arte da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (2008-2009), entre outros lugares.

Como articular o que estudamos e produzimos em arte, ultrapassando os conteúdos sequenciais e estanques? Da cartografia inicial, no exercício de mapear e mirar para a arte&cultura, uma problematização: Com quais territórios elas funcionam? Linguagens artísticas. Processo de criação. Materialidade. Forma-conteúdo. Mediação cultural. Patrimônio cultural. Saberes estéticos e culturais. Conexões transdisciplinares. E... e... e...

A composição desses territórios oferece diferentes paisagens e direções para o estudo da arte, tal qual o traçado de uma cartografia, um mapa de possibilidades, com trânsito por entre os saberes, articulando diferentes campos.

Um sobrevoo sobre territórios

Linguagens artísticas

Artes visuais, música, teatro, dança, artes audiovisuais e tantas outras que podem surgir e que se fazem na inventiva criação de linguagens, articuladas com códigos que se fazem signos artísticos. Cada artista, cada obra, em cada época, gera linguagens ou cruzamentos e hibridismo entre elas, ultrapassando limites processuais, técnicos, formais, temáticos, poéticos.

No estudo das produções artísticas, entramos em contato com a singularidade do modo de produção da linguagem da arte. Somos parceiros estéticos quando interpretamos e criamos significação para uma obra que olhamos e que nos olha, provocando ressonâncias em nós, abrindo fissuras em nossa percepção e arranhando a nossa sensibilidade por meio de seus signos artísticos. Certos saberes, habilidades, sensibilidades só são experimentados inventivamente quando feitos nas linguagens artísticas, tanto como fazedor quanto como leitor de práticas artísticas.

Processo de criação

O que vem a ser o percurso criador específico do fazer de práticas artísticas? É o estudo da criação e invenção em arte como um processo que pode oferecer a compreensão sobre o percurso criador que envolve projetos, esboços, estudos, protótipos, diálogos com a matéria, tempo de devaneio, de vigília criativa, do fazer sem parar, de ficar em silêncio e distante, de viver o caos criador.

A criação artística envolve aprendizagem. Todo fazedor de arte se forma trabalhando em processos de criação, com as informações, deformações e formações que os atos de criação propõem durante a procura incansável de uma poética pessoal de tal forma que, enquanto a obra se faz, se inventa o seu próprio modo de fazer.

Materialidade

Combinações de materiais. Cada material, uma matéria que dá consistência física à obra de arte. Corpo. Movimento do/no corpo. Mármore, parafina, feltro ou o som e o silêncio. Matérias que deixam de ser o que são quando sujeitas à prática artística, perdendo sua crueza de matéria pela passagem para o simbólico. Matérias são pele sobre a carne da obra. A materialidade é, portanto, signífica na medida em que dá sustento, suporta significação, na mesma relação de conteúdo e forma.

O estudo da materialidade das obras de artes nos aproxima da poética dos materiais, do sentido que brota e de que modo brota da própria matéria pela sua simbolização. Matéria, procedimentos com a matéria, suportes e ferramentas estão envolvidos intrinsecamente. Podem, entretanto, ser analisados diferenciadamente, desde que não nos esqueçamos de que "separar a obra da sua matéria é impossível: a obra nasce *como* adoção de uma matéria e triunfa *como* matéria formada. A matéria é insubstituível", diz Pareyson (1984, p. 125).

Forma-conteúdo

Onde se vê a forma, lá está o conteúdo. Kandinsky (1991, p. 118) discute essa questão de modo certo. Para ele, “a forma é a expressão exterior do conteúdo interior”. A junção entre forma e conteúdo revela identidades singulares de signos e sentidos estéticos, de expressão e produção. Para Pareyson (1984, p. 54), “o conteúdo nasce como tal no próprio ato em que nasce a forma, e a forma não é mais que a expressão acabada do conteúdo”. O invisível do conteúdo só se torna visível pela forma, isto é, pelos próprios elementos que compõem a visualidade, a musicalidade, a teatralidade.

No estudo desses elementos e sua composição, nosso olhar é aguçado a ver a forma conjugada com a matéria, na procura pela expressão ligada aos significados que imprimem cada artista, período ou época. Forma e conteúdo são, assim, intimamente conectados, inseparáveis, imantados.

Mediação cultural

Práticas artísticas encontram abrigo em museus, galerias, instituições culturais, salas de espetáculo e concerto, que acolhem vedores de arte. Curadores, museólogos, encenadores, maestros, cenógrafos, programas de ação educativa e todos os segmentos e agentes que envolvem uma produção cultural em arte trabalham para ativar culturalmente a produção artística, viabilizando o acesso a ela de forma sensível e significativa, para mover o público à experiência estética. Experiência estética: múltiplas sensações, percepções, reflexões; às vezes, solitária, em seu próprio ritmo; algumas vezes, é compartilhada com outros numa conversa.

No território de mediação cultural, o estudo se faz sobre a experiência estética e os modos de provocar essa experiência, seja nos bastidores das instituições culturais, seja no espaço da escola, onde o professor, pode-se dizer, é também um curador.

Patrimônio cultural

Obras de arte habitam a rua. Obras de arte em museus. Obras de arte efêmeras, registradas em diferentes mídias. Manifestações artísticas do povo, mantidas de geração em geração. Tudo são bens culturais, materiais e imateriais, que se oferecem ao nosso olhar. Tudo é patrimônio de cada um de nós, memória do coletivo; bens culturais que apresentam a história humana pelo pensamento estético-artístico, testemunhando a presença do ser humano, seu fazer estético, suas crenças, sua organização, sua cultura. Se destruídos, empobrecemos. Quando conservados, enriquecemos. Patrimônio e preservação são, assim, quase sinônimos.

No estudo da arte, tendo como viés a ideia de patrimônio cultural, nosso olhar é ampliado sobre a cultura e as heranças culturais que marcam e dão referência sobre quem somos.

Saberes estéticos e culturais

Há saberes que são como estrelas para acelerar o olhar ou o pensamento sobre arte. Para conhecer arte e cultura, podemos chegar pertinho do que já se pensou sobre artistas ou obras de um período, quando abrimos o discurso da

história da arte. Quando em contato com as teorias estéticas produzidas pela filosofia ou, ainda, sobre a percepção e a imaginação, podemos ter um olhar ampliado sobre a experiência estética e estésica. Podemos conhecer o que a psicologia da arte tem a nos dizer sobre isso ou mesmo compreender melhor o papel do artista na sociedade pelas questões que a sociologia da arte nos provoca. Talvez seja na antropologia da arte que podemos encontrar, por exemplo, os sentidos da arte indígena para seu povo, o sentido dos signos africanos em suas manifestações artísticas ou o da própria multiculturalidade no Brasil, tão presente nas estéticas do cotidiano.

No estudo da arte através de campos de saberes estéticos e culturais, embasamos nosso pensamento sobre a arte e seu sistema simbólico ou social, encontrando outras referências para nossa atuação como intérpretes da cultura.

Conexões transdisciplinares

O olhar singular da arte faz conexão com outras áreas de conhecimento, assim como espelha em si as contribuições daquelas, transversalizando fronteiras. Neste território, a arte gera conexões que podem abordar conceitos e conteúdos que ultrapassam os limites de seus próprios territórios.

É assim que as linhas que demarcam os diferentes territórios podem ser rizomáticas, se aceitamos que “um território está sempre em vias de desterritorialização, ao menos em potencial, em vias de passagem a outro arranjo, mesmo que o outro arranjo opere por uma reterritorialização” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 18).

A desterritorialização, como deslocamento de um território, potencializa incessantes descobertas e quebras que desconcertam nossas percepções e sensações, abrindo-nos para um sempre-novo modo de olhar, pensar, sentir e agir sobre a arte. Isso nos leva a adentrar na ambiência criadora da invenção que nos força a sair de modos de saber cristalizados, nos impondo a necessidade de trabalhar com limites conceituais mais flexíveis, menos rígidos.

Zarpando

Nesse movimento de territorializar, desterritorializar e reterritorializar, a cartografia é aberta para zarpar para outros deslocamentos, criando outros lineamentos, outros territórios. É um convite para expansão da cartografia que não pode ficar engessada dentro dos mesmos territórios.

Desenhando a si mesmo como professor propositor

Nós somos os propositores: nós somos o molde.

Nós somos os propositores: nossa proposição é o diálogo.

Sós, não existimos.

Lygia Clark, 1968

Como Lygia Clark e Hélio Oiticica, para quem o artista é o proponente, a proposta é que professoras/professores façam suas escolhas, percorram seus próprios caminhos nos territórios da arte&cultura. Que sejam também proponentes. A cartografia é apenas um primeiro acercamento para provocar a experiência com problematizações que deixam em aberto os fazeres do educador, reconvocando “estados de invenção”. Um outro olhar para o que já estudamos e produzimos em arte, provocando novas conexões, outros fluxos.

Emerge nessa ideia gerar em professoras/professores o mesmo movimento da experiência com a fita de *Moebius* proposta por Lygia Clark na obra *Caminhando* (1964). Diz Lygia Clark:

Faça você mesmo o Caminhando com a faixa branca de papel, corte-a na largura, torça-a e cole de maneira a obter uma fita de *Moebius*. Tome então uma tesoura, enfie uma ponta na superfície e corte continuamente no sentido do comprimento. Tenha cuidado para não cair na parte já cortada, o que separaria a fita em dois pedaços. Quando você tiver dado a volta na fita de *Moebius*, escolha entre cortar à direita ou à esquerda do corte já feito. Essa noção de escolha é decisiva e nela reside o único sentido dessa experiência. Se utilizo uma fita de *Moebius* para essa experiência é porque ela quebra os nossos hábitos espaciais: direita-esquerda, anverso e reverso etc. Ela nos faz viver a experiência de um tempo sem limite e de um espaço contínuo. (*Livro-obra*. Rio de Janeiro, 1983.)

A aposta é na liberdade de professoras/professores inventando a si mesmos e seus fazeres em sala de aula, ao sabor da inocência de certo aprendizado, experimentando o traçado de seus próprios mapas de arte, desenhando lineamentos para percorrer lugares pouco explorados, sítios valorizados, buscando trilhas e clareiras junto com seus aprendizes.

Cartografar seu próprio fazer pedagógico, como um professor-proponente, é elevar-se à condição de criador dos próprios percursos de aprendizagem junto aos alunos, de tecer a coautoria do seu pensar/fazer pedagógico com escolha de caminhos que possam abrigar e expressar também os desejos de seus alunos.

A aposta é que, nesse fazer enquanto invenção, os professores sintam o estado de sujeito da experiência e, concomitantemente, um sujeito intensivo, um sujeito das expressões e das invenções, da presença viva de si no próprio fazer de professor, que amplia o seu olhar sobre a experiência.

Cartografia de um projeto

PROJETO: Boca Fechada não Entra Cultura, Entra?

PROFESSORA: Juliana Carnasciali em parceria com Josianne Hasegawa.

Para a criação da virtualidade projetada dos mapas, tudo começou com um olhar e escuta atenta, observando possíveis temáticas e problemáticas

suscitadas pelos alunos em avaliações iniciantes. Nesse trabalho foi sendo percebido um foco a ser potencializado a partir de interesses ou incômodos ressaltados no cotidiano dos alunos.

Nesse movimento, foram encontradas algumas linhas temáticas desajantes como a arte grafite, o rap, a cultura hip hop, o racismo, o preconceito, a ausência da ética, a desigualdade social em relação a afrobrasilidade, entre outros temas.

Nasceu então a oportunidade de investigar a afrodescendência como ponto de partida do imaginário que compõe a raiz da história cultural brasileira. Abertura de caminho para tatear a multiculturalidade que marca o modo de ser-estar do povo brasileiro, preservando a base característica das histórias imagéticas e literárias.

Para gerar um momento de provocação, foi feita aos alunos a pergunta: *Em boca fechada não entra cultura, entra?* Cada aluno, para responder a pergunta, teve como desafio inventar uma ilustração.

Assim teve início o projeto.

Na criação do projeto, a professora traçou seus mapas. As linhas apontam traçados de potenciais investigações nos territórios da arte, de modo a gerar deslocamentos para lugares de estudo. Não há começo. Não há fim. Há trajetos.



Em boca fechada não entra cultura, entra?

MAPA PROPOSITOR. 3º e 4º BIMESTRE
Arte educadora Juliana Carnasciali
Osasco. Unidade II



Juliana Carnasciali

Mapas que montam uma cartografia de conteúdos, conceitos e procedimentos possíveis visualizados pela professora para desenvolvimento do projeto, nos diferentes platôs do território da arte&cultura. Ao contrário de trazerem um modo prescritivo, já pronto com objetivos previamente estabelecidos, cada mapa é uma virtualidade que oferece uma orientação, pistas, para o percurso do projeto.

PLATÔ PLATÔ PLATÔ
FORMA E CONTEÚDO

Elementos da visualidade e musicalidade



ZOOM: TEXTURA

TEMÁTICAS

De ontem à hoje:
da Xilo ao Graffit do repente ao rap...

O papel da textura na construção e caracterização da visualidade e musicalidade singular da cultura popular brasileira.

RELAÇÕES ENTRE OS ELEMENTOS

- Composição
- Harmonia e Equilíbrio
- Sobreposição
- Movimento
- Ritmo

PLATÔ PLATÔ PLATÔ
FORMA E CONTEÚDO

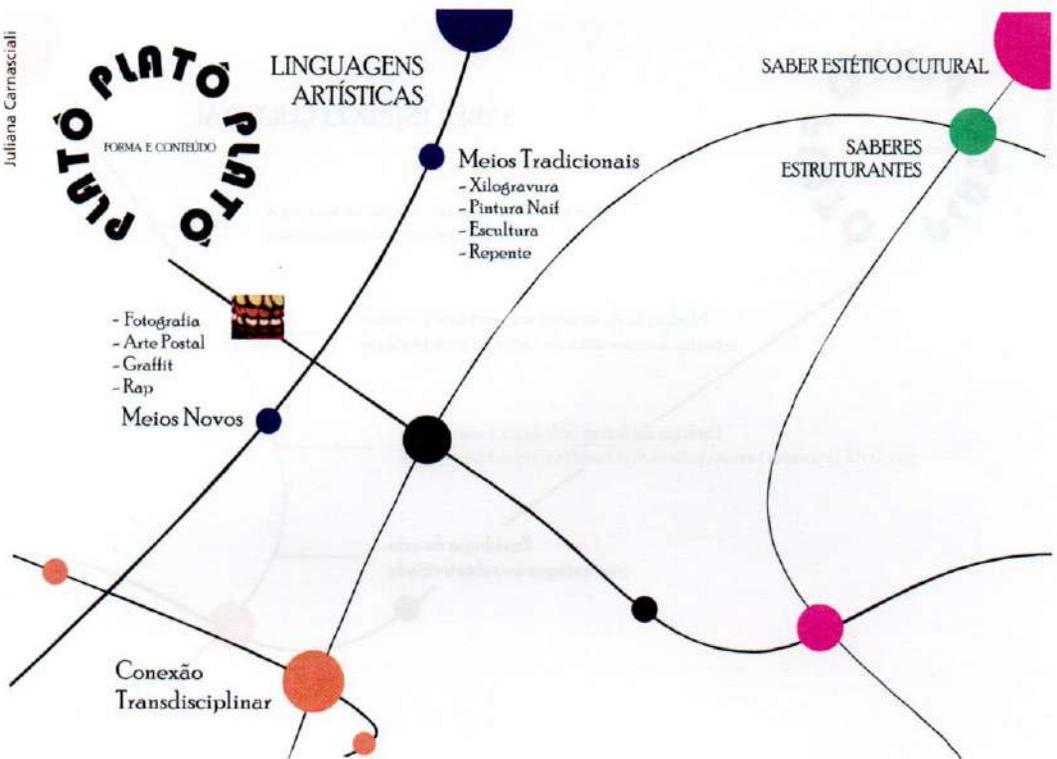
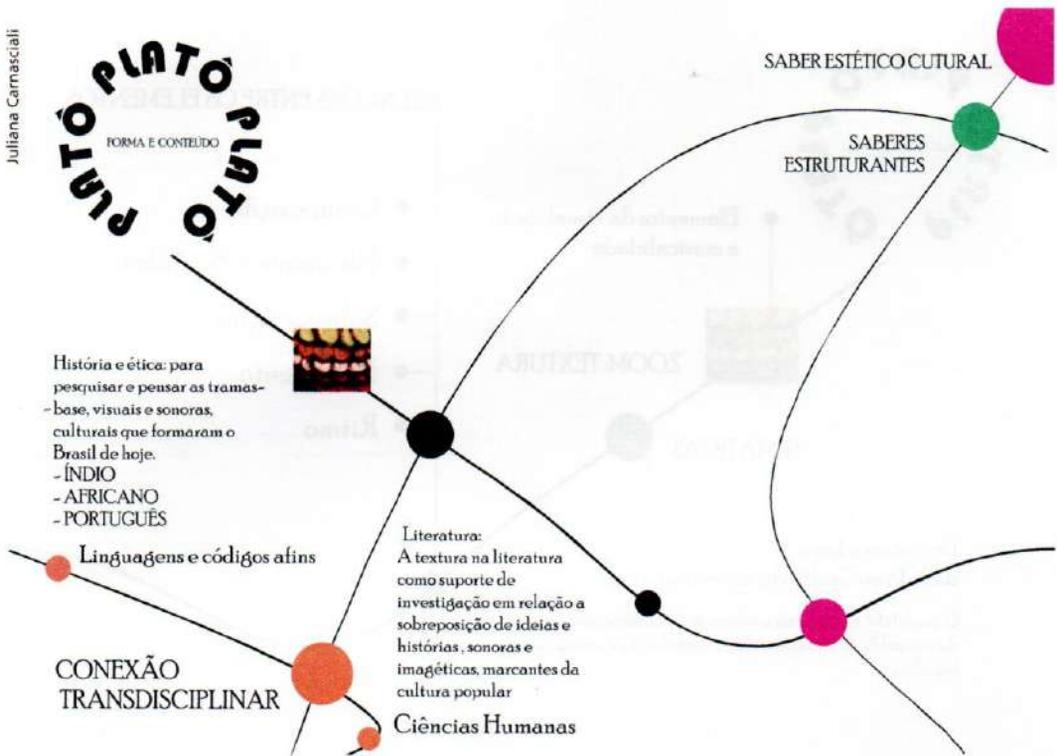
SABER ESTÉTICO CULTURAL

Semiótica da Arte: percepção da textura a partir de observações intertextuais

Mediação da experiência estética e estésica a partir de exercícios de leitura e interpretação

Estética da forma pelo fazer e exprimir a partir de processos investigativos que ampliam repertório visual.

Psicologia da arte com enfoque na subjetividade



PLATÃO PLATÃO

FORMA E CONTEÚDO

LINGUAGENS ARTÍSTICAS

SABER ESTÉTICO CULTURAL

SABERES ESTRUTURANTES

PROCESSO DE CRIAÇÃO E PESQUISA ARTÍSTICA AÇÃO CRIADORA

- Trabalhar com a poética e o pensamento visual e sonoro bem como percursos de experimentação em relação a potencialização da intenção criativa interligada ao diálogo com a matéria da ceara popular regional e urbana.



Fruição e leitura de mundo para embasar pesquisas referentes ao universo arte e o universo vida com foco na cultura afrobrasileira/cultura popular.

Disponibilidade e desejo do aprendiz na lida com o caos criador em encontros abertos de ação criadora.

Conexão Transdisciplinar

-Materiais literários, imagéticos e sonoros fazem parte do campo de pesquisa dos alunos

PLATÃO PLATÃO

FORMA E CONTEÚDO

LINGUAGENS ARTÍSTICAS

SABER ESTÉTICO CULTURAL

SABERES ESTRUTURANTES

MEDIAÇÃO CULTURAL

Observatórios: percursos de coleta de olhares sensíveis em relação ao tema foco: a cultura brasileira com base na poética afrodescendente.



Experiência estética e estética ativada em ampliação de repertório cultural com visita ao Museu Afro Brasil e a peça Avoar para mover o corpo-sensível -inteligível em processos sensorio-cognitivos.

Processo de Criação e Pesquisa Artística Ação Criadora

Conexão Transdisciplinar

PIATÔ PIATÔ PIATÔ

FORMA E CONTEÚDO

PATRIMÔNIO CULTURAL

Investigar o processo de preservação do patrimônio cultural brasileiro a partir das heranças culturais que se texturizam a estética do cotidiano contemporâneo popular.

LINGUAGENS ARTÍSTICAS

SABER ESTÉTICO CULTURAL

SABERES ESTRUTURANTES

MEDIAÇÃO CULTURAL

Processo de Criação e Pesquisa Artística
Ação Criadora

Olhar sensível pensante aos bens simbólicos imateriais do imaginário popular brasileiro para nutrir o repertório cultural em ampliação percebendo-o como linha constituinte e essencial a trama em estudo.

Conexão Transdisciplinar

PIATÔ PIATÔ PIATÔ

FORMA E CONTEÚDO

PATRIMÔNIO CULTURAL

LINGUAGENS ARTÍSTICAS

SABER ESTÉTICO CULTURAL

SABERES ESTRUTURANTES

MEDIAÇÃO CULTURAL

MATERIALIDADE

Experiências com a poética e natureza da matéria em atelier de criação.

Processo de Criação e Pesquisa Artística
Ação Criadora

Conexão Transdisciplinar

Os mapas, assim, constroem estruturas abertas, contribuindo para que aconteçam conexões. Segundo Deleuze e Guattari (1995, p. 42):

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, susceptível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação.

Desse modo, os mapas mostram conteúdos móveis e por meio deles é que são desenhadas as conexões, alongando o foco de estudo para diferentes espaços, diferentes territórios da arte&cultura. Construir mapas ajuda o professor propositor a perceber o foco de estudo e as conexões possíveis, impulsionando outras ideias para potencializar processos educativos.

Trabalhar desse modo em processos educativos em arte representa trabalhar na invenção pessoal tanto de professores como de alunos, por isso mesmo um trabalho que se dá no plano do devir. Não entenderemos esse modo de trabalhar caso fiquemos aprisionados naquilo que Jorge Larossa (2001) chama de “pedagogia instituída” que, dentre outras coisas, determina o que deve ser transmitido e como deve ser transmitido.

Nesse modo instituído de pedagogia também já está definido qual é o processo e qual será o produto a ser realizado para ser avaliado como aprendizagem adquirida ou não. Isso se vê claramente naquele molde de fazer/pensar pedagógico das linhas retas do planejamento predefinido com conteúdos fixos que permanecem de um ano para outro.

Quando trabalhamos no plano do devir, o que conta é a processualidade tanto do professor como a dos aprendizes. Mais do que momentos de aprendizagem se poderia falar de movimento processual da aprendizagem.

A processualidade se faz no percurso e no modo como o percurso é percorrido. Nessas condições, professor e aprendizes vivem uma vida pedagógica que poderíamos nomear de nômade, porque não há lugar para ideias de permanência ou estabilidade. Ou seja, o aprender-ensinar deixa de ser a tarefa entediante de execução e reprodução de saberes para vir a ser um ato de investigação, de invenção.

Que a proposta de uma cartografia da arte&cultura se faça grávida de possibilidades para professores propositores, inspirando um pensamento que não está pronto, que não está dado, mas um pensamento que está entre o fluxo e o fixo. Fluxo que se move como a linha desenhando. Fluxo-Linha que é ato de movimento, emprestando contorno ao mundo, caminhando pela superfície das coisas. Fluxo-Linha que sugere proximidade e afastamento, remarcando os territórios. Fluxo-Linha, fio interminável de vocação andarilha. Contínuo movimento, conduzindo os devires.

Fechando esta outra conversa, vale lembrar a epígrafe que abre o início da conversa deste livro,

A vida só é possível
reinventada.

Cecilia Meireles

1. Ensinar e aprender: falando de tubos, potes e redes

O que significa ensinar arte? Como é possível enfrentar este desafio na sala de aula? Através de uma comparação entre duas maneiras de praticar e entender o ensino pretendo fornecer algumas ferramentas conceituais que possam contribuir para o trabalho do professor. Para isto, é preciso distinguir o ensino entendido como transmissão de informação e o ensino como propagação da experiência. Para esta comparação me baseio na ideia de cognição entendida como invenção (KASTRUP, 1999).

A abordagem cognitivista identifica o conhecer ao processamento de informações. Como pensa a Inteligência Artificial e grande parte da psicologia cognitiva, somos máquinas inteligentes, dotadas de memória e de capacidade de solução de problemas. O entendimento do ensino como transmissão de informação é pautado neste modelo da cognição. A transmissão de informação reproduz a antiga ideia de instrução e de transmissão de saber. Não há nada a ser experimentado, criado ou inventado. A aprendizagem é uma questão de processamento de informações e de conservação na memória. Na melhor das hipóteses, trata-se de aprendizagem inteligente, com vistas à solução de problemas.

Podemos chamar este modelo de ensino de modelo do tubo. O processo de transmissão é de mão única – o professor detém as informações e as transmite ao aluno, que as recebe, processa, armazena e utiliza em seus desempenhos futuros. [...]

Lembrando uma metáfora budista, diríamos que nem sempre o pote está perfeito para receber o que vai ser dito pelo mestre. No ensinamento budista, são enumerados três defeitos no pote. O primeiro é o pote emborcado, no qual não se pode depositar nada. A pessoa chega para ouvir, mas não apreende nada. O segundo defeito é o pote rachado. O ensinamento entra no pote, mas não se mantém lá. A pessoa acredita que aprende, mas o progresso é muito lento, pois o recipiente está rachado e pouco se conserva. O terceiro defeito é o pote envenenado – que é o caso mais grave. Os ensinamentos não produzem benefício, pois o pote está contaminado, corrompendo tudo que nele é depositado (SAMTEN, 2001). Nele, todo conhecimento torna-se reconhecimento, julgamento baseado num saber anterior. [...]

O aprendizado da arte não se submete aos parâmetros da solução de problemas, mas envolve experiências de problematização que forcem a pensar. Mais uma vez, cai por terra o modelo do processamento de informação. A arte não transmite informação, mas provoca perturbação. Ela mobiliza uma atenção de qualidade distinta daquela envolvida na execução de uma tarefa. O aprendizado da arte não se esgota na aquisição de respostas e de regras.

A aprendizagem inventiva possui duas características. Em primeiro lugar, ela não se esgota na solução de problemas, mas inclui a invenção de problemas. Em segundo lugar, ela não é um processo de adaptação ao

mundo externo, mas implica na invenção do próprio mundo. O inacabamento é sua marca, o que aponta para um processo de aprendizagem permanente, mas também de desaprendizagem permanente.

A relação com a arte se caracteriza por experiências de estranhamento e surpresa, que deslocam o eu e mobilizam uma atenção aberta ao plano dos afetos. Não se ensina arte transmitindo informações. O professor atua como um dispositivo por onde circulam afetos. Ele não é professor porque detém um saber, mas porque possui um *savoir-faire* com esta dimensão da experiência.

Como professores, sabemos que aprendemos com nossos alunos, que os alunos aprendem uns com os outros, que dispositivos como um livro, um filme, ou uma simples imagem podem ensinar e muito. O processo de ensino-aprendizagem se configura como uma rede complexa e sem lugares predefinidos. A rede é uma figura heterogênea, composta de pessoas e coisas, de experiências e práticas, linguísticas e não linguísticas. Não há via de mão única. As trocas se dão em múltiplas direções, envolvendo diversos atores, formais e informais. [...]

[...] O tubo, o pote e a rede são diferentes políticas pedagógicas e o problema do ensino da arte em sala de aula não pode abrir mão desta questão. Uma política pedagógica da invenção exige uma luta permanente contra o cognitivista que insiste em se instalar em nós professores. No campo da invenção, não há um método único nem receitas infalíveis. O desafio não é apenas capturar a atenção do aluno para que ele aprenda, mas promover nosso próprio aprendizado da atenção às forças do presente, que trazem o novo em seu caráter de perturbação. É preciso também encontrar estratégias de constante desmanchamento da tendência a ocupar o lugar do professor que transmite um saber. Não se trata de mera adoção de modelos nem tampouco de boa vontade. O caminho é o de um aprendizado permanente do ser professor.

In: Boletim Arte na Escola número 40, dezembro de 2005, p. 6-7. Disponível em: <http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=42>. Acesso em 14 set. 2009.

Referências bibliográficas do texto: KASTRUP, V. A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas: Papyrus, 1999 e SAMTEN, P. A joia dos desejos. São Paulo: Peirópolis, 2001.

2. A professora-rizoma

São tantas as demandas que nos fazem carecer de ser de si mesmos/as uma outra experiência, uma nova invenção ou outra atitude. A dureza e a rigidez da ciência moderna nos fizeram descrever do nosso lado melhor, o mágico, o criativo, o inventivo, o crente, o crédulo, pausamos na segurança e na promessa dos métodos. Ensinamos apregoando modelos, pregando verdades. O que inquieta a professora-rizoma é a abertura de novos espaços híbridos gerativos de tensões que possam articular sonhos com as tramas bandidas que traçam no tempo a vida. Quer que sua ação seja construtora de linhas de intenção que signifiquem para além dela. Sem ser alheia ou contrária contribuição dos estímulos que provêm de uma sociedade altamente consumista, tecnologicamente pragmática e copista,

a professora-rizoma quer falar da alma e da lama, da linha e da trama, por isso sua ciência é mana, seu conhecimento é arte que se faz da vida. Gera da adversidade das tensões que enfrenta, ela crê na coragem que tudo transforma, crê na superação de uma educação que limita corpos, crê no espírito que está no centro de tudo onde não há nada. Crê na trama *mana!*

(Cláudia Madruga Cunha. A professora rizoma: TPM (Tensão Pré-menstrual) e magia na sala de aula. In: *Educação & Realidade*. Dossiê Gilles Deleuze. Volume 27 jul./dez., 2002, p. 166-168.)

3. Manguê's school

- Seu Pedro, onde começa o mangue?
- Professor! Olhe o mangue! Não tem nem começo, nem fim: o mangue só tem meio!

(Diálogo com um velho pescador, na Ilha do Pinto, em Fortim, Ceará, abril de 2004)

A árvore, lugar primordial da hierarquia, do nome próprio, do brasão e da genealogia familiar, estabelece tudo de antemão. É o sistema classificatório no seu apogeu. Classificação que começa no ventre materno: nota-se tudo, escreve-se tudo, tudo é digitado, mapeado. Eis por que a pedagogia arborescente, deflação de estrutura, tem seu alto e seu baixo, seu começo e seu fim. O contrário, pois, do rizoma que é meio, *intermezzo*, interser, que não tem alto nem baixo, nem começo nem fim: um ponto do rizoma é conectado a todos os outros pontos, fazendo da escola um imenso manguezal que se espria num entrelaçamento de proteínas, calorias, gases, lama, gozos, prazeres, detritos e... ouro (o caranguejo, em particular, e os crustáceos, em geral, são o ouro dos mangues), esquecimento ativo e devires, sem simbiose nem filiação, mas alianças, intercessões, vizinhanças.

Faz-se mister olhar o mangue como se olha o meio: um olhar de índio. Olhar que não vê por antecipação, mas que deixa eclodir o novo, sob a força duma ética (e estética) do olhar: sem lodo nem aviltamento, numa repetição sem semelhança, mas como diferenciação, numa contemplação vibrátil, sem determinação, mergulhada numa visão que inventa a visão do que é visto sem pontos de referência nem muletas. O que eu vejo é ainda o que *verei* a partir da invenção e não da representação; mas o olhar que acolhe o mangue é um olhar órfão: nem começo nem fim. E a visão supõe a produção que, no mangue, passa necessariamente pelo inter-ser, interolhar, sob o signo de uma individuação que é pura fulguração no curso do tempo. Eis, pois, um possível esboço de uma pedagogia rizomática: *Manguê's school*.

[...]

A criança não sendo uma “floresta virgem”, um mundo a “descobrir”, ou um ser sem existência própria, o *inexistente* (“descobrir” uma criança é reproduzir a própria criança, segundo o estado de representação

do colonizado, sob a imposição do eu, ficção colonizadora), mas um devir-manguezal, uma igualdade na desigualdade, dobras e desdobras, com as quais se pode ou não coabitar. Como o mestre, *mutatis mutandis*, a criança vive o dilema da igualdade não mensurável, mas conceitual. Professor e aluno, ambos são dotados de saberes, experimentos, vivências, logo não são folhas brancas: cada um, a sua maneira, tem seu *capital cultural*, e isso desde a mais tenra infância. Neste quesito, há uma igualdade não estatutária, não contabilizada nem competitiva, mas real: não há matas virgens, ambos possuem conhecimentos não comparativos. O fato de que um e outro, contudo, tenham um *capital cultural*, emocional ou linguístico aproxima-os duma multiplicidade rizomática, não gramatical nem hierárquica. O professor, suposto saber “mais” que a criança, não é superior ao aluno, suposto saber “menos” que o mestre, mesmo porque na “contabilidade” rizomática não há sinais negativos. Estamos, pois, no universo dos intercessores e não do *General*, dos devires e não das estruturas arborescentes. *Saber* ou *não saber* são devires imperceptíveis, sua percepção exige que se tenha pequenas orelhas, pequenos olhos, e ausência de hierarquias terroristas, interpretações assassinas, verdade ou juízo.

Como ficaria, neste contexto, o aprendizado? Que tipo de leitura conduz ao saber-sabor? Como fica a relação entre pedagogia, aprendizado, escola, rizoma ou imanência?

(Daniel Lins. *Mangue's school* ou por uma pedagogia rizomática. In: *Educação & Sociedade: Revista da Ciência da Educação*. 93, volume 26 set./dez., 2005, p. 1241-48. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27277.pdf>. Acesso em: 14 set. 2009.)

PARA SABER MAIS

- ARTAUD, Antonin. *Acabar com as obras primas – Escritos de Antonin Artaud*. Porto Alegre: L&PM Editores, 1983.
- DOSSIÊ GILLES DELEUZE. In: *Educação & Sociedade*. Revista da Ciência da Educação. Volume 27, n. 2, jul./dez. 2002.
- GALLO, Silvio. *Deleuze & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- LEÃO, Lucia. *A estética do labirinto*. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2002.
- LINS, Daniel. *Mangue's school* ou por uma pedagogia rizomática. In: *Educação & Sociedade: Revista da Ciência da Educação*. 93, volume 26, set./dez., 2005, p. 1229-1256. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27277.pdf>. Acesso em: 14 set. 2009.
- MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. *A aventura de planar numa DVDteca*. Disponível em: <www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=40>. Acesso em: 14 set. 2009.

_____. Travessia para fluxos desejanos do professor-propositor. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (Org.). *Arte, educação e cultura*. Santa Maria: UFSM, 2007.

PASSOS, Eduardo e outros. *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SÃO PAULO, Secretaria de Estado da Educação. Proposta Curricular – Arte. Disponível em: <www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portais/18/arquivos/Prop_ART_COMP_red_md_20_03.pdf>.

TEXTOS DE APOIO

CLARK, Lygia. 1968: *Nós somos os propositores*. Rio de Janeiro: Funarte, 1980. Reproduzido In: Manuel J.B. Vilhel e Nuria E. Mayo (Edit), *Lygia Clark*, Fundacio Antoni Tpies (Barcelona), Réunion des Muses Nationaux/MAC, galeries contemporaines des Muses de Marseille (Marselha), Fundação de Serralves (Porto) e Palais des Beaux-Arts (Bruxelas), 1997; p. 233.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. *Nietzsche*. Lisboa: Edições 70, 1994.

_____. GUATTARI, Felix. *Mil Platôs – Capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

_____. *O que  a filosofia?* Rio de Janeiro: 34 Letras, 1992.

KANDINSKY, Wassily. *Olhar sobre o passado*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

KASTRUP, Virginia. *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Campinas: Papyrus, 1999.

ONFRAY, Michel. *Teoria da viagem: poética da geografia*. Porto Alegre: L&PM, 2009.

PESSOA, Fernando. *Poemas completos de Alberto Caeiro*. São Paulo: Martin Claret, 2006.

QUINTANA, Mario. *A cor do invisível*. São Paulo: Globo, 2003.



**Contam as fotos como éramos
quando meninas. A pose, um instante
de meninice...**

**Um tempo diferente paralisado,
inventado pela envoltura
encantada dos panos
de fundo da fantasia
infantil. Passaram-se
os anos... a memória da infância
veio pra perto da gente ensinar o
alinhavo do tecido deste livro.**

**Nessa aprendizagem,
inventariamos outras infâncias
guardadas em fotos, desenhos,
registros escritos; dos filhos, dos
sobrinhos, dos que foram nossos alunos, sempre com o
fim de exaltar o olhar que debruçaram sobre a arte.**

**À sombra dessa memória, emprestamos o melhor
de nós como professoras, nossas
fundamentações teóricas,
nossos gestos, atos, atitudes
e experiências para melhor
traduzir o sentimento e a razão
de ensinar arte.**

**Assim nasceu o livro,
celebração entre nós da profissão
e da amizade. Em torno dele
ornamentamos nosso desejo maior, o
surgimento de uma escola envolta de beleza e
a magia da linguagem da arte.**

**E agora? Fim? Que dizer ao leitor que lê a última
página?**

Ao leitor, dizemos: Adeus!

Não, jamais se diz adeus ao leitor! Dizemos...

“até outro livro”.

Mirian, Terezinha, Gisa



TEORIA E PRÁTICA DO ENSINO DE ARTE

A LÍNGUA DO MUNDO

“Quando eu pinto faz carinho nas mãos”

Rodrigo, 6 anos

A forma como construímos este texto e o conteúdo abordado têm a intenção de marcar um encontro sensível entre você e a linguagem da arte e seu ensino. Nosso desejo foi tornar o texto acolhedor, abrindo espaço para o seu pensar e para pontuar ideias potenciais para o ensino contemporâneo da arte. De modo poético, com jeito de conversa, oferecemos a oportunidade de viver – pelo menos no que é possível por meio de um texto também didático – uma aprendizagem inventiva em arte como o Rodrigo, falando de sua experiência com pintura a dedo.