

**NARRATIVAS ESTÉTICAS,
FORMAÇÃO E ENSINO:**

**TRILHANDO ROTAS DE PESQUISAS
SOBRE EDUCAÇÃO ESTÉTICA**



Pedro & João
editores

Organizadores:
Adriana Vaz
Rossano Silva
Anderson Roges Teixeira Góes

NARRATIVAS ESTÉTICAS, FORMAÇÃO E ENSINO:
TRILHANDO ROTAS DE PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO ESTÉTICA

**NARRATIVAS ESTÉTICAS, FORMAÇÃO
E ENSINO: TRILHANDO ROTAS DE
PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO
ESTÉTICA**

Uma obra do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Tecnologias e
Linguagens – GEPETeL



www.gepetel.ufpr.br

NARRATIVAS ESTÉTICAS, FORMAÇÃO E ENSINO:
TRILHANDO ROTAS DE PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO ESTÉTICA

Organizadores:

Adriana Vaz
Rossano Silva
Anderson Roges Teixeira Góes

**NARRATIVAS ESTÉTICAS, FORMAÇÃO
E ENSINO: TRILHANDO ROTAS DE
PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO
ESTÉTICA**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Adriana Vaz; Rossano Silva; Anderson Roges Teixeira Góes (Organizadores)

Narrativas estéticas, formação e ensino: trilhando rotas de pesquisas sobre educação estética. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 166p.

ISBN: 978-65-86101-85-0 [Digital]

1. Narrativas estéticas. 2. Ensinar e aprender. 3. Educação estética. 4. Autores. I. Título.

CDD 370

Capa: Rossano Silva

Diagramação: Anderson Roges Teixeira Góes e Rossano Silva

Revisão textual: Mônica Lúcia Bucco

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi Maia (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/ Brasil); Marisol Barenco de Melo (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2020

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO _____	7
<i>Adriana Vaz; Rossano Silva; Anderson Roges Teixeira Góes</i>	
1. O SENTIDO DA ARTE PARA O PÚBLICO DO MUSEU OSCAR NIEMEYER: PONDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESTÉTICA EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS _____	11
<i>Adriana Vaz</i>	
2. EXPERIÊNCIA ESTÉTICA: O CAMINHO PARA O ENSINO DA ARTE _____	33
<i>Neide Fior; Rossano Silva</i>	
3. EDUCAÇÃO PERFORMATIVA, SENTIDOS E SENSIBILIDADES: UM DIÁLOGO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS _____	51
<i>Anne Caroline Pereira Arruda; Michelle Bocchi Gonçalves</i>	
4. ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO PROJETO DE TEATRO VIDA EM CENA, COM ALUNOS DO TEATRO II DA EDUCAÇÃO BÁSICA _____	65
<i>Genice de Fátima Fortunato da Silva Fiaschi</i>	
5. DIVERSIDADES CULTURAIS E SUAS NARRATIVAS: DIÁLOGOS ENTRE ESCOLA, RELAÇÕES RACIAIS E LITERATURA _____	77
<i>Fernanda Christina da Silva Castanheiro; Adriana Vaz</i>	
6. AS EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS VIVENCIADAS NA RELAÇÃO ENTRE A LITERATURA INFANTIL, A CRIANÇA CONTADORA DE HISTÓRIAS E O PÚBLICO _____	89
<i>Selma Soczecki Leal</i>	
7. A FOTOGRAFIA COMO PROPOSTA DE FORMAÇÃO ESTÉTICA EM LÍNGUA PORTUGUESA _____	103
<i>Morgana Basso; Veronica Branco</i>	

8. REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE ARTE E A EDUCAÇÃO INFANTIL: TRAJETOS EM CONSTRUÇÃO PARA UMA FORMAÇÃO ESTÉTICA _____	117
<i>Francisca Martins Gois; Anderson Roges Teixeira Góes</i>	
9. A POTENCIALIDADE DO USO DAS IMAGENS NO PROCESSO DE LETRAMENTO PELO PRISMA DA ESTÉTICA _____	133
<i>Ana Paula da Silva</i>	
10. FEIRA CULTURAL: PERCEPÇÕES SOBRE A ESTÉTICA ESCOLAR _____	147
<i>Fabiana Stolf; Adriana Vaz</i>	
SOBRE OS AUTORES _____	161

APRESENTAÇÃO

Este livro, produção do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Tecnologias e Linguagens – GEPETeL¹, reúne pesquisas desenvolvidas na disciplina “Tópicos especiais em teorias e práticas de ensino na educação básica I - Narrativas estéticas e culturais na Educação básica”, ofertada no Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino (PPGE: TPEn) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), pela docente Adriana Vaz.

Os textos que compõem este livro abordam sobre o conceito de estética em diferentes chaves teóricas e metodológicas, abrangendo dez capítulos, decorrente das pesquisas de mestrado profissional em Educação, em andamento, e em consonância com a base teórica. A estética no ensino da Arte conexas à cultura usual e mediada em diferentes espaços educacionais, em que parte do debate se pauta nos “estágios de compreensão estética” propostos por Abigail Housen, alicerçam o Primeiro capítulo “*O sentido da arte para o público do Museu Oscar Niemeyer: ponderações sobre a educação estética em espaços não formais*”, escrito por Adriana Vaz; assim como, o Segundo capítulo “*Experiência estética: o caminho para o ensino da arte*”, de Neide Fior e Rossano Silva.

Abordando o corpo como objeto de estudo, na linguagem da performance ou na linguagem do teatro, temos o Terceiro capítulo “*Educação performativa, sentidos e sensibilidades: um diálogo sobre formação continuada para professores de educação infantil e anos iniciais*”, apresentados por Anne Caroline Pereira Arruda e Michelle Bocchi Gonçalves, e o Quarto capítulo “*Aspectos teóricos e metodológicos do projeto de teatro vida em cena, com alunos do teatro II da Educação básica*” escrito por Genice de Fátima Fortunato da Silva Fiaschi. Ambos se conectam com a estética pelo diálogo com Sandra J. Pesavento,

¹ O GEPETeL tem sua nascente na Universidade Federal do Paraná com professores do programa de Pós-graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, linha de pesquisa Teorias e Práticas de Ensino da Educação Básica. O foco do GEPETeL está nas relações entre as temáticas Educação, Tecnologias e Linguagens no âmbito de processos educacionais escolares em diferentes níveis e modalidades da Educação Básica. Com isso, problematiza questões de ordem didático-pedagógica, cultural, filosófica, sociológica e técnica, pesquisando e produzindo metodologias inovadoras na interface com a formação da cidadania, diversidade, linguagens e projetos educacionais. Além disso, vislumbra as potencialidades do uso e do desenvolvimento das tecnologias nas práticas escolares e, especialmente, na formação de professores, apropriando-se, cientificamente, de convergências entre os estudos do currículo, tecnologias e linguagens, com pressupostos a análise contextual dos desafios da aprendizagem e sua relação com os letramentos e multiletramentos, que surgem na educação contemporânea.

quando as autoras apresentam o conceito de sensibilidade ao deslocarem a análise para o tempo presente. Esse conceito de sensibilidade no teatro ajusta-se ao que Augusto Boal define como pensamento sensível, na proposta de Genice em abordar sobre o racismo na escola.

Indiretamente a representação do corpo se faz presente em diversas pesquisas aqui apresentadas, embora o tema da identidade e da educação racial igualmente alicerçam o Quinto capítulo, “*Narrativas sobre as diversidades culturais na escola: relações raciais e a literatura infantil na biblioteca*”, redigidos por Fernanda Christina da Silva Castanheiro e Adriana Vaz; e o Sexto capítulo, “*As experiências estéticas vivenciadas na relação entre a literatura infantil, a criança contadora de histórias e o público*”, de Selma Soczecki Leal. Nesses dois capítulos o foco recai sobre a literatura: de um lado, pela valorização do espaço escolar em que a estética escolar se edifica em seus diferentes espaços de convívio, nos termos de Pablo Pineau, a exemplo do espaço temático Cantinho de Africanidades criado na biblioteca; de outro lado, por meio da contação de histórias, as crianças assumem o papel de “artistas”, sensibilizam o público e atendem parte dos pressupostos teóricos da definição estética de arte de Monroe Beardsley em pesquisa desenvolvida por Rosi Leny Morokawa.

Em outra direção, tanto o Sétimo capítulo “*A fotografia como proposta de formação estética em língua portuguesa*”, de Morgana Basso e Veronica Branco; como o Oitavo capítulo “*Reflexões sobre o ensino de arte e a educação infantil: trajetões em construção para uma formação estética*”, de Francisca Martins Gois e Anderson Roges Teixeira Góes, deslocam-se do ensino da Arte. O foco nesses dois textos é a interdisciplinaridade das linguagens artísticas com outros campos de saberes como a Língua Portuguesa e a Educação Infantil. Morgana fundamenta-se em Walter Benjamin, ao trabalhar com a fotografia e o gênero textual do cartão-postal, a autora registra o espaço escolar e seus usos pelo olhar dos alunos mobilizando a família pela troca de correspondência e sinalizando que as formas de comunicação entre os jovens se alteraram. Francisca e Anderson nos conduzem as reflexões sobre a formação estética das crianças pela junção entre os saberes oriundos da Arte e a prática do professor da Educação Básica, um caminho a ser trilhado e em constante transformação, que envolve a formação continuada do professor e a compreensão que a expressão gráfica é materializada por imagens (desenhos, pinturas etc.)

Também fora do ensino das Artes, no Nono capítulo, “*A potencialidade do uso das imagens no processo de letramento pelo prisma da estética*”, Ana Paula da Silva discute a importância da imagem durante as fases de letramento e enfatiza que a mediação estética no espaço escolar se constrói pelo (a) professor (a) em sua prática. Neste caso, a estética escolar nos termos de Pablo Pineau desprende a imagem (objeto de apreciação) do campo da Arte e da Filosofia, em que a memória afetiva de um belo universal, que na

Filosofia remete aos estudos de Kant, difere dos aspectos políticos que a estética agrega. Uma vez que a escola é rodeada de objetos e símbolos que educam o olhar esteticamente em sua dimensão ética e social, isto é, a estética escolar não atende à categoria clássica do belo e não é um campo de estudo exclusivo das Artes.

Na esteira de Pablo Pineau, em diálogo com Antonio Viñao Frago e Agustín Escolano Benito, no Décimo capítulo “*Feira cultural: percepções sobre a estética escolar*”, as autoras Fabiana Stolf e Adriana Vaz falam da quebra de rotina no espaço escolar e o protagonismo dos alunos jovens durante a Feira cultural realizada em uma escola estadual de Curitiba/PR. Nesse capítulo se problematiza que a escola possui uma estética própria conformando a cultura e os corpos ao seu modo.

Pela coletânea das pesquisas que compõem este livro: “*Narrativas estéticas, formação e ensino: Trilhando rotas de pesquisas sobre educação estética*”, conclui-se que o campo de estudo da estética suscita múltiplas vertentes teóricas e metodológicas, em que o mote entre autores e autoras está em associar a formação estética com a prática dos (as) professores (as), na posição de sujeitos-narradores ao valorizar a experiência sensível como *locus* de ação, isto é, a experiência ancorada em Walter Benjamin e a formação estética como trajeto, relação e processo, cujo ponto central não está no objeto e sim nas relações que os objetos suscitam a partir dos modos de olhar e sentir de cada pessoa, posição teórica defendida por Jesús Martín-Barbero, Pablo Pineau, entre outros.

Em síntese, sinalizamos diferentes entradas teóricas-metodológicas que tematizam sobre estética em diálogo com o contexto educacional: 1) estética da recepção ligada aos estudos de Literatura; 2) estética pela Historiografia da Educação a partir dos descritores sentidos e sensibilidades; 3) estética no ensino da Arte interligada aos estudos da Cultura visual, 4) estética sociológica ancorada na Educação e representação do corpo.

Os organizadores:

Adriana Vaz
Rossano Silva
Anderson Roges Teixeira Góes
Junho, 2020.

O SENTIDO DA ARTE PARA O PÚBLICO DO MUSEU OSCAR NIEMEYER: PONDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESTÉTICA EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS¹

Adriana Vaz²

A pesquisa de doutorado sobre o Museu Oscar Niemeyer (MON) e seu público trazia como questão compreender quem era o público desse museu e entender quais os fatores que conduziram a uma visitação de praticamente 199 mil pessoas, em 2009, o que em comparação a outros museus de arte em Curitiba representava um volume de público expressivo. Por meio de uma construção sociológica, a base teórica se fundamentava no conceito de poder público e grande público de Jürgen Habermas (2003), pela qual o autor mostra a transição entre o pensar e o consumir cultura e as diferentes conformações de público na metade do século XIX, em que predomina “uma grande massa de consumidores por meio de comunicação pública de massa.” (HABERMAS, 2003, p. 207). A ideia de hibridação de Néstor García Canclini (2008) também é empregada para qualificar os diferentes perfis de público (o culto, o massivo e o popular) e suas misturas nesse espaço social delimitado pelo MON. E na definição de estética popular apresentada por Jesús Martín-Barbero (2009), associada ao melodrama e ao folhetim, que serviu como contraponto para ideia de uma estética artística ancorada no conceito de arte erudita de Pierre Bourdieu (2001).

O recorte empírico abrangia o período de 2002 até 2011, com ênfase na gestão de Maristela Requião, embora nesse interstício o museu atravessou três gestões governamentais: em 2002, no final da gestão de Jaime Lerner ocorre a inauguração do museu denominado de Novo Museu; de 2003 a 2010, duas gestões consecutivas com Roberto Requião, o museu é rebatizado de MON e tem como gestora Maristela Requião, esposa do então governador do estado do Paraná; e por último, a partir de 2011, no governo de Beto Richa, quem assume o museu é a artista Estela Sandrini. Como fontes e procedimentos de pesquisa foram aplicados questionários ao visitante na área

¹ Com o título original “**Percursos para uma educação estética: o sentido da arte para o público do Museu Oscar Niemeyer (MON) – 2009**”, esta é a primeira versão do texto apresentado no IV Seminário Interinstitucional (UFMG/PUC-SP/UFPR) – Diálogos sobre a história da educação dos sentidos e das sensibilidades, promovido pelo Centro de Pesquisa em História da Educação (GEPHE), na Faculdade de Educação, da UFMG, realizado em maio de 2017.

² Professora da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR. vazufpr@gmail.com

interna do museu, analisados os livros de assinaturas das exposições artísticas, realizado o acompanhamento em grupos de monitorias agendadas pelo setor educativo, avaliados os dados da mala direta e da bilheteria, bem como, a observação dirigida nos espaços externos do MON, como o parque ao fundo denominado pelos usuários de Parcão (VAZ, 2011).

De modo geral, o sucesso do MON e o alto índice de visitação foi resultado de vários fatores como: o modelo institucional do museu que era uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP); o papel do governo do estado do Paraná que direcionou suas ações para o museu, como o 1º domingo de cada mês com entrada gratuita; a arquitetura do Olho projetado por Oscar Niemeyer; as exposições artísticas de relevância internacional e a diversidade do repertório de mostras oferecidas; a visitação das escolas via setor educativo, o entorno do museu que se assemelhava a outros parques e bosques de Curitiba. (VAZ, 2011).

O foco deste texto é mostrar de que modo o público do MON dialoga com a obra de arte, no entendimento de que a arquitetura do Olho é um produto artístico em si, assim como os diversos outros produtos ofertados pelo MON, seja em suas salas expositivas, seja nos aspectos arquitetônicos internos como o túnel de acesso ao Olho, seja a própria natureza e as áreas verdes disponíveis ao cidadão de Curitiba/PR e ao visitante de outras localidades do Brasil e Exterior. Desse modo o narrador é o grande público, a soma dos seus olhares permite compreender a importância desse museu para cada visitante, em que as reflexões delineadas neste capítulo visam contribuir com os processos avaliativos dos museus de arte.

Em hipótese os mediadores culturais, em acordo como Rejane G. Coutinho (2013), ao conhecer como o público do MON interpreta as obras de arte disponibilizadas no questionário – por meio das ferramentas, dos estágios estéticos e das estratégias utilizados pelo visitante para compreensão da arte nos termos de Michael J. Parsons, Abigail Housen e Dmitry A. Leontiev, respectivamente – poderão refletir sobre sua prática, uma vez que tais respostas poderão servir de parâmetro para outras mediações em espaços não formais, que objetivem a educação estética a partir do olhar do grande público, conceito de público na acepção de Habermas (2003).

Primeiramente, resgata-se a conceituação de artístico e estético fundamentada em John Dewey (2010) para reiterar o que se define por estética popular. Na sequência, adota-se uma posição dialógica para com a obra de arte trazendo a contribuição de Neide Pelaez de Campos (2002) a respeito da categoria “intencionalidade” na construção do olhar estético-crítico do (a) professor (a) de artes com base na fenomenologia de Edmund Husserl. Ainda sobre a educação estética são anunciados os diferentes estágios estéticos como respostas a obra de arte de Housen e as diversas

estratégias individuais empregadas pelo consumidor da arte de Leontiev, juntamente com as ferramentas elencadas por Parsons.

O que interliga os três autores é a importância dada ao desenvolvimento da compreensão da arte com base no observador inexperiente, independente de reconstituir seus contextos sociais e profissionais. Em um terceiro momento, os modelos de análises desses autores trazem uma outra abordagem diante aos resultados obtidos com a pesquisa do público do MON, na tese de doutoramento (VAZ, 2011); portanto, retoma-se como fonte o questionário aplicado em 2009 ao visitante adulto, particularizando a questão que discursava sobre a apreciação da obra de arte, em que se apresentam as narrativas que cada visitante tornou visível durante sua vivência no museu, ao responder a pergunta: Como você interpreta cada imagem? As imagens se referiam a uma obra dos artistas: Claude Monet, Wassily Kandinsky, Cildo Meireles e Spencer Tunick (VAZ, 2011).

O produto artístico e a obra de arte: continuidade da experiência geral à estética

Na introdução do livro “*Arte como experiência*” de John Dewey, Abraham Kaplan menciona que “o pragmatismo de Dewey não é uma simples filosofia da ação; é igualmente uma filosofia do pensamento e do sentimento – o primeiro para nortear a ação, o segundo para identificar as consumações visadas pela ação.” (DEWEY, 2010, p. 11). E prossegue se referindo aos vários adjetivos que os críticos colocam sobre a concepção filosófica de Dewey, como por exemplo o de “instrumentalismo”, que explica com outra citação do próprio Dewey (2010, p. 11): “[...] seu conteúdo real é simples: o saber é instrumental para o enriquecimento da experiência imediata”, em que o enriquecimento é proporcionado pela arte.

Independente dos dualismos que marcam a escrita de Dewey, o essencial é compreender que não existe separação entre a experiência em geral e a artística. Segundo o autor, o objeto artístico ocupa o mesmo universo material que os objetos do cotidiano, ou seja, “o problema é ‘recuperar a continuidade de experiência estética com os processos normais de viver’ [...]” (DEWEY, 2010, p. 18). O saber instrumental trata da materialidade do produto artístico, sem o qual o artista não domina seu ofício. “Fazer do material um veículo requer uma perícia considerável. É por isso que o dualismo da arte ‘pura’ e ‘aplicada’ é insustentável. Toda arte se assenta na habilidade.” (DEWEY, 2010, p. 32). O modo que o material é utilizado interfere no tipo de produto artístico, e não na sua apreciação,

O artista cria apenas um produto artístico; a obra de arte é o que esse produto faz na experiência da pessoa, e esta depende tanto da pessoa quanto do

produto. A criação da obra de arte define o campo do que Dewey às vezes chama de o ‘artístico’, distinto de ‘estético’, que é o campo da resposta apreciativa (DEWEY, 2010, p. 41-42).

E ainda, para esse autor sua referência é o artista, embora traga como questão central compreender “como” o produto artístico se converte em obra de arte, ao afirmar que: “[...] sua filosofia da arte lida mais com o ‘artístico’ do que com o ‘estético’ [...]” (DEWEY, 2010, p. 42). Existe uma ligação entre o estético e o artístico, no exemplo da criação de um poema, em que “[...] para ler poesia de forma apreciativa, há que se ter algo de poeta – o estético e o artístico convergem. A questão é exatamente *como* [...]” (DEWEY, 2010, p. 42).

A compreensão de como acontece a ligação entre o produto artístico e quem o aprecia, para Martín-Barbero ocorre quando o público desempenha a função de narrador – em outra chave teórica, Rossi (1999 e 2005) menciona que a narrativa conduz a recepção estética – visto que, para o autor a estética popular é uma estética da repetição, uma vez que o gosto popular se prende nas ações e emoções das pessoas retratadas no produto artístico, comparando-as com situações do seu cotidiano.

As propriedades do melodrama condizem com a leitura das obras de arte expostas no MON na observação da monitoria com alunos de 7ª série (VAZ, 2011, p. 227), em continuidade à posição do autor, pelo forte apelo emocional é que o melodrama se caracteriza como popular em oposição a uma educação burguesa de controle dos sentimentos, reclusos na interioridade da cena privada, como afirma Martín-Barbero. Uma vez que o melodrama se projeta como espelho de uma consciência coletiva escrito para os que não sabem ler, logo não são as palavras que prendem a atenção, mas as ações e as paixões encenadas que os emocionam. Além do melodrama, o estudo do folhetim traz elementos que concorrem para a compreensão de como a massa se manifesta e quais padrões de leitura adotam para si, ou seja, por analogia defende-se que nas artes visuais estes parâmetros também são válidos ao legitimarem a preferência do grande público pelo realismo suscitados pelos produtos artísticos, as quais possibilitam a criação de narrativas por parte do espectador, que ao invés de contemplar as obras, participa ativamente delas – nesse aspecto entende-se a estética popular como uma estética participativa.

No caso do MON, quando compreende-se que o conceito de estética popular não separa arte e vida, já que ambas são experimentadas simultaneamente, é que fica claro a preferência do visitante pela arquitetura do Olho, expressa por uma recepção intuitiva, o mesmo tipo de recepção que a pessoa toma para si ao ir ao cinema. Isso remete ao conceito de obra aberta, possibilidade discutida por Maria I. H. Peixoto (2003, p. 90-91), ao aproximar

a arte e o grande público, em que o fortalecimento individual e coletivo é o que desencadeia a arte numa obra aberta; visto que, para autora em concordância com Umberto Eco: "[...] cada fruição é, assim, uma *interpretação* e uma *execução*, pois em cada fruição a obra revive dentro de uma perspectiva original [...]" (ECO, 1997, p. 40). A obra aberta permite "[...] conceber, sentir, e, portanto ver o mundo segundo a categoria da possibilidade [...]" (ECO, 1997, p. 177).

A ideia de obra aberta de Eco por analogia caracteriza o que o folhetim oferece aos seus leitores, uma estrutura aberta, entre outros mecanismos de reconhecimento e participação que o compõem, permitindo que a obra de arte seja interpretada como uma narrativa de "gênero" e não "autoral", defendida por Martín-Barbero. A narrativa de gênero valoriza a percepção do público e qual o lugar da arte para ele; já a narrativa autoral parte do que o campo artístico postula como legítimo, que também gera posições distintas, entre uma arte de elite (o público burguês) e outra erudita (a classe artística) nos termos de Bourdieu.

No limiar entre o que o artista propõe e o público interpreta, a obra de arte ultrapassa o sentido de mercadoria e autoriza cada sujeito a conhecer e se reconhecer no mundo, como coloca Hannah Arendt. Embora arte e cultura não sejam sinônimas, as discussões sobre objetos de arte, cuja função ultrapassa o uso funcional e se julga pela aparência, em que o critério de apreciação é a beleza, com referência a Kant, marca a fase anterior à sociedade de massa, que se acentua posteriormente ao se manter atual quando arte e cultura mesmo independentes envolvem questões políticas.

Ao se objetivar apenas a qualidade do que é produzido sem o valor pessoal, em que o objeto fabricado supre o ciclo de vida e se esgota ao ser consumido, seja no trabalho do artista ou do fabricante, em que se exaltam os talentos individuais cuja amplitude de julgamento não se aplica ao contexto político, é que se percebe o uso inadequado do termo gosto.

O gosto, portanto, na medida em que, como qualquer outro juízo, apela ao senso comum, é o próprio oposto dos 'sentimentos íntimos'. Em juízos estéticos, tanto quanto em juízos políticos, toma-se uma decisão, e conquanto esta seja sempre determinada por uma certa subjetividade, também decorre, pelo mero fato de cada pessoa ocupar um lugar seu, do qual observa e julga o mundo, de o mundo mesmo ser um dado objetivo, algo de comum a todos os seus habitantes. A atividade do gosto decide como esse mundo, independente de sua utilidade e dos interesses vitais que tenhamos nele, deverá parecer e soar, o que os homens verão ou ouvirão nele (ARENDRT, 2007, p. 276-277).

Cada pessoa julga o mundo a sua maneira e o gosto expressa sua subjetividade, contudo na analogia que cultura remete ao conhecimento sobre arte nos moldes do campo artístico – o *ethos* de classe que identifica o

“burguês” e o “povo” (BOURDIEU, 2001, p. 288) – é que nota-se o seu uso equivocado, ou seja, como sinônimo de distinção entre as classes.

Assim como Arendt, Dewey retoma Kant, na “*Crítica da faculdade do juízo*”, cujos desdobramentos teóricos que sustentam a ideia de contemplação, o belo associado a um sentimento puro, contribuiu “para a torre de marfim de um ‘Belo’ distante de qualquer desejo, ação e fremito de emoção” (DEWEY, 2010, p. 440).

A passagem da experiência em geral à experiência estética, como coloca Dewey, em que não se separa o puro e o aplicado, é uma preocupação que fundamenta a pesquisa realizada por Neide Pelaez de Campos, tendo como foco a construção do olhar estético-crítico do (a) professor (a) de arte, com base nas categorias: intencionalidade, contexto, crítica e expressão – sendo a intencionalidade que conduz a demais. Como parte dos resultados obtidos na aplicação da proposta pedagógica realizada em dezembro de 1999³, referentes ao grupo I e III, a respeito do grupo I a autora constatou que para maioria: “a busca de espaço de apreciação foi mais uma caminhada sem ‘foco’, demonstrada nos exercícios de expressão gráfica. Apresentaram estereótipos ou desenhos de formas captadas por um ‘olhar de superfície’ [...]” (CAMPOS, 2002, p. 165).

Em continuidade às conclusões de Campos (2002, p. 131), no que diz respeito às práticas de ensino, ainda persistia no cotidiano da sala de aula atividades que enfatizam a técnica pela técnica. Sendo que, a formação acadêmica em artes facilitou os resultados expressivos do grupo III, atribuído: a) ao conhecimento da linguagem visual, b) a compreensão da estrutura da composição, c) ao exercício de observação da própria natureza – fatores que somados a bagagem cultural e imagética dos professores – possibilitou o “encontro” com espaços de vivência estética. Na averiguação de que apenas instigar o olhar oferecendo o contato com os fenômenos visuais, mesmo se tratando de adultos, não é suficiente para que se desenvolva a vontade do fazer e a apreciação da arte de modo crítico, ou seja, a continuidade da experiência geral para estética implica em intencionalidade por parte de quem vivência a realidade, bem como o domínio mínimo dos meios expressivos.

Ponderando que o aprendizado da linguagem visual difere da verbal e sua importância se potencializa pelo forte apelo imagético que a sociedade contemporânea oferece ao cidadão, logo o desenvolvimento de potencialidades sensíveis e cognitivas pela amplitude de acesso aos espaços

³ Na Universidade Regional do Nordeste, Rio Grande do Sul, delimitado por três grupos de professores: I. De currículo, que ministram todas as disciplinas e a maioria com formação de nível médio; II. Com formação superior distinta de artes; III. Com formação em artes e áreas afins, incluindo estudantes (CAMPOS, 2002, p. 145).

que promovem uma educação artística e estética, permitirá que a experiência de cada pessoa se converta em um olhar estético para com os objetos do mundo que o rodeia.

A palavra experiência tem como sentido os fazeres do homem, isto é, realizações a partir dos conhecimentos construídos nas vivências, que se estende como um caminho significativo para um processo de construção de conteúdos subjetivos e objetivos e, conseqüentemente, para a formação do ser humano. (CAMPOS, 2002, p. 27).

A categoria “intencionalidade” foi utilizada por Campos como um recurso pedagógico, com base na fenomenologia de Edmund Husserl, e visava a construção do “ser-sujeito”, ou seja, “no sentido de ‘consciência’ de ação, neste caso, orientada para olhar, sentir a sensação da experiência estética que se renova a cada novo olhar, construindo a consciência fenomenológica” (CAMPOS, 2002, p. 125). No todo, destaca-se que as categorias contexto, crítica e expressão estão fundamentadas na intencionalidade, que se processa, “como um fio condutor, somando ‘fazeres’ que levam a adentrar no mundo fenomênico das sensações, culminando com o prazer da experiência estética” (CAMPOS, 2002, p. 165). Portanto, a intencionalidade fenomenológica ocorre por meio de uma entrega física e espiritual, do esforço, da energia canalizada ao fazer intencional – “na diferença de um fazer como habilidade motora e o fazer intencional da vivência” (CAMPOS, 2002, p. 165).

As outras três categorias mostram que a autora seguia a “metodologia triangular” de Ana Mae Barbosa (1995), atreladas ao DBAE (SAUNDERS, 1990, p. 134-139), uma vez que a expressão tem como elemento-chave o “fazer criativo”. No encadeamento proposto, “a *expressão* representa um momento posterior, em que as impressões recebidas são elaboradas, numa relação que envolve sensibilidade e cognição, transformadas e devolvidas através de uma nova forma, possibilitadas pela ação expressiva” (CAMPOS, 2002, p. 127). Enfim, no que tange as carências educacionais que o (a) professor (a) enfrenta no dia a dia e a intenção de romper com práticas de ensino ultrapassadas, precisa ser uma escolha do educador, diante das possibilidades oferecidas, que deseje aprimorar sua formação subjetiva e objetiva valorizando sua prática docente.

Educação estética: canais de acesso para compreensão da arte

Enfatizando a educação estética e o modo como o público inexperiente lida com o produto artístico, há as pesquisas realizadas por Leontiev e Housen, que conectam com a maneira que o público do MON interpretou

as obras de arte. A preocupação com as funções da arte, e a partir dela a educação estética, é teorizado por Leontiev na concepção de que qualquer tipo de educação é uma prática social que visa proporcionar às pessoas certos aspectos da experiência social, compartilhada dentro de determinada sociedade.

A apropriação de toda experiência pelos indivíduos é uma parte substancial e significativa do processo de socialização, que abrange a adaptação e a identidade social. A adaptação social implica no desenvolvimento de uma competência prática e social que a pessoa adquire para se adaptar de modo satisfatório e efetivo ao sistema social. A identidade social considera que cada pessoa possui uma identidade social múltipla, pelo fato de conviver e pertencer a um conjunto diverso de entidades sociais as quais diferem em extensões e critérios de pertencimento. Nesse conjunto de entidades sociais existe a identificação nacional e étnica, religiosas e ideológicas, profissionais e ocupacionais, assim como as identidades microsociais como a consciência em pertencer a uma determinada família, escola etc.

Todos os níveis de identidade social resultam da apropriação e assimilação da experiência, de valores e significados, acumuladas pelo sistema social corrente e transmitidas pelo do sistema de ensino; porém, a educação estética não se limita apenas ao conhecimento e ao acúmulo de informação no sentido de adaptação social, sendo difícil definir o que está sendo ensinado quando tratamos da educação estética. Educação estética difere do conhecimento da história e teoria da arte, que se aprende como outra teoria do conhecimento – embora, são repertórios que podem auxiliar na compreensão da obra de arte. “Sabemos que tanto teórica como intuitivamente (experimentalmente) que o contacto com a arte, adequadamente vivido e assimilado, tem algo a ver com o processo mais íntimo do desenvolvimento pessoal e da personalidade, [...]” (LEONTIEV, 2000, p. 128).

Mesmo conscientes da importância da educação estética para o desenvolvimento pessoal e autorrealização de cada indivíduo, seu ensino não integra a educação. Considerando o contexto educacional, indaga-se: Quais são os objetivos e resultados que se espera da educação estética? De modo direto, a resposta advém do que deve ser ensinado na educação estética, que para o autor: “é a capacidade de perceber e entender a arte e a beleza em geral” (LEONTIEV, 2000, p. 128). De modo indireto, a resposta suscita outras indagações, do tipo: “O que é arte? O que quer dizer perceber e entender (adequadamente) arte?” (LEONTIEV, 2000, p. 128). Fazendo uso da linguagem da própria arte, o autor cita Shakespeare e reformula o

problema a partir da pergunta do príncipe Hamlet⁴: “O que significa Hécuba para ele e ele para Hécuba para que ele chore por ela” (LEONTIEV, 2000, p. 128).

Tema que do mesmo modo é central para Housen (2000, p. 147), ao questionar: “Qual é a natureza da resposta estética? E a partir das respostas obtidas, interroga: Como ensiná-la e desenvolvê-la de modo eficaz? Sua investigação se desenvolve a partir do olhar do observador inexperiente, que em hipótese seria a chave essencial para a compreensão da experiência estética (HOUSEN, 2000, p. 147-148). A autora traz como proposta de currículo uma série de perguntas a partir de reproduções de obras de arte, com o intuito de sustentar uma experiência e descoberta imediata, estruturado em três momentos: “apresentar um estímulo (objeto de arte ou reprodução), uma maneira de focar a atenção (isto é, perguntas cuidadosamente elaboradas), e um processo (de diálogo) que mantém a atenção focada de um modo desejado [...]” (HOUSEN, 2000, p. 159).

Quanto às funções da arte e o fato que a arte tem muitos aspectos, dos quais parte deles são partilhados com outros fenômenos, o aspecto essencial diz respeito “a capacidade de exercer um impacto profundamente sentido no âmago da personalidade humana”, afirma Leontiev (2000, p. 129), portanto, a definição da arte deveria partir de suas características essenciais. Essa colocação desemboca nas diferentes definições de arte e no abismo entre o ponto de vista dos “especialistas” e dos “principiantes”, o que, em si, dificulta que a educação estética se efetive nos espaços de educação formal e não formal – situação que confirma os diversos posicionamentos a respeito da definição de arte e cultura, a partir dos agentes sociais que atuaram no Museu Oscar Niemeyer (VAZ, 2011).

Sendo o ponto de origem para conceituar arte a posição do principiante no mundo da arte, cuja referência são os objetos “quase-arte”, “temos de aceitar que a arte é tudo o que se designa a si mesma arte por qualquer razão” (LEONTIEV, 2000, p. 129). Prosseguindo sua argumentação, indaga: “Será que um especialista erudito possui os critérios para distinguir a verdadeira arte?” (LEONTIEV, 2000, p. 129). De certo modo sim, visto que a posição do especialista e do principiante revelam diferentes níveis de competência e processam a informação estética de modo distinto.

Por analogia, as reações estéticas delineadas por Housen partiam das premissas:

concentração no observador principiante; olhar para pensamentos concretos, de momento a momento; procurar estruturas de compreensão que podem manifestar numa sequência; esperar que alunos aprendam através da

⁴ Shakespeare W., Hamlet, acto 2, cena 2.

experiência ativa; conduzir discretamente a entrevista, procurando interromper o menos possível, captando diretamente a resposta estética, mantendo abertura de espírito sobre as categorias que se vão encontrar, persistindo no entanto, em alcançar conclusões e procurar aplicar os dados (HOUSEN, 2000, p. 150-151).

A preocupação de Housen em não interferir durante o momento da entrevista, foi observado na análise dos questionários aplicados no MON (VAZ, 2011, p. 373). Essa fonte revelou que as imagens das obras de arte utilizadas para mensurar a apreciação artística e os códigos de leitura de cada visitante na interpretação das reproduções, somado ao fato da entrevista ser realizada dentro do museu, acarretou um pré condicionamento por parte do público – primeiro porque o visitante concordava que todas as imagens eram obras de arte, segundo, ao invés de responder a questão: “Como você interpreta cada imagem (abaixo)?”, o visitante indagava: Por que determinada imagem era arte?

Quanto aos códigos de leitura no ensino da arte, Analice D. Pillar (1999, p. 16) destaca algumas abordagens teóricas: “biográfica, estética, formal, iconológica e semiótica”; contudo, para Rossi (2005), a descrição dos elementos formais da obra ainda persiste como modelo de leitura. Na pesquisa do público do MON, o conflito entre diferentes posicionamentos sobre a definição de arte e de cultura mostra a resistência do museu em aceitar que o seu público não era formado apenas por uma elite social, cultural e artística, já que o segmento popular representava uma parcela significativa do público (VAZ, 2011). A separação entre o culto e o popular problematizado no estudo do MON – prosseguindo as colocações de Leontiev sobre esse modelo dualista – resulta do fato que a informação estética é absorvida de modo diferente e particulariza o nível de competência estética de cada pessoa.

De modo simples, a dicotomia entre uma reação espontânea do principiante, que caso não reflita sobre o sentido da arte resultará numa interpretação superficial e ingênua; e do especialista, que mesmo que realize uma interpretação refletida e dotada de profunda agudeza na produção artística, poderá ser incompleta se deixar de considerar o envolvimento pessoal e isolar-se do contexto pessoal (LEONTIEV, 2000, p. 129). Pela ciência da psicologia, essa polaridade entre razão *versus* sentimento se revela dúbia, uma vez que: “nem uma atitude refletiva sem envolvimento pessoal nem uma reação emocional sem uma penetração mais profunda conseguem proporcionar uma compreensão adequada da arte” (LEONTIEV, 2000, p. 129-130).

A arte como forma de comunicação não pode ser monológica, que isole a posição do especialista e do principiante, tipologia que se aplica ao consumo da cultura de massas. Considerando que a arte implica no desenvolvimento da personalidade, isso só ocorre em um modelo dialógico pela interação de

dois mundos com significado. “O que devíamos ensinar é a atitude dialógica para com a arte, a capacidade não apenas de ver o mundo significativo que transcende os meios expressivos, mas também de nos relacionarmos pessoalmente com este mundo, [...]” (LEONTIEV, 2000, p. 132). Tanto o especialista imparcial preocupado apenas com os significados semânticos da produção artística, quanto um espectador inexperiente que absorve emoções de modo superficial, “ambos são incapazes de tocar no âmago da verdadeira arte que é o *sentido pessoal*” (LEONTIEV, 2000, p. 132).

De modo paradoxal, o olhar para o mundo do artista amplia o mundo do observador, pela percepção do outro e na aceitação das diferenças é que o observador reconhece sua própria individualidade; aliás, nem sempre pessoas potencialmente capazes de chegar a um encontro dialógico com a arte conseguem um resultado positivo, as razões podem ser atribuídas às pessoas, aos objetos de arte e à situação. A primeira razão está relacionada ao nível de competência estética, “que implica a capacidade do leitor, espectador, ouvinte para extrair conteúdos de significado de diferentes níveis de profundidade da textura estética de uma produção artística” (LEONTIEV, 2000, p. 133), resultante do nível geral de desenvolvimento estético de cada pessoa de acordo com a sua vivência significativa com a arte. Os outros dois fatores referem-se ao mundo interior – a estrutura de sentido da personalidade – e as necessidades dominantes, que definem a opção individual na escolha das obras de arte disponíveis: estilos, gêneros, escolas etc.

Ainda interligado à competência estética, três aspectos estão presentes nesse processo dialógico com a arte: a complexidade cognitiva da visão de mundo de cada indivíduo; o domínio que uma pessoa tem das “linguagens” da arte, que está relacionado ao seu repertório cultural e imagético; as características de atividade da percepção artística, ou seja, “é o grau de mestria das competências e aptidões operacionais que define a capacidade pessoal para desempenhar a atividade de desobjetivação de textos relevante para um determinado texto” (LEONTIEV, 2000, p. 133).

Para Parsons (2000), a teoria do desenvolvimento da arte, a psicologia da arte em geral, concentra-se no fazer arte e não em compreendê-la, mas esse direcionamento não é mais suficiente para os propósitos da arte-educação. Referindo-se à construção de repertórios, menciona:

o uso de *ferramentas* depende não tanto das características da criança, como da cultura em que a criança nasceu. As *ferramentas* são criações sociais que são proporcionadas pela sociedade para o uso das crianças. O desenvolvimento consiste na capacidade crescente da criança para as usar (PARSONS, 2000, p. 174). [grifo original].

O autor com base em Michael Cole (1996) enumera três tipos de “ferramentas” (artefactos): a) o nível concreto, que em arte seriam pincéis e espátulas, programas de pintura computadorizados; b) o dos modos de representação e uso dos artefactos do primeiro nível; c) o nível abstrato, mais geral. Para os educadores o segundo nível é o mais importante, no entendimento de que os estilos da história da arte (Impressionismo, Barroco, Renascimento etc.) seriam “caixa de ferramentas”. Outra espécie de “ferramenta” incluem as competências e rotinas vivenciadas pelo artista em seu estúdio.

Para Parsons o desenvolvimento de cada pessoa diante a compreensão da arte não é linear, e sim uma estrutura ramificada que possui vários elos de conexão; isto é,

uma rede permite que o desenvolvimento tenha muitos estágios finais. Sugere também que há uma série de pontos de partida e torna mais claro que o desenvolvimento pode progredir simultaneamente em diferentes percursos ao mesmo tempo. Sugere ainda também, que os momentos mais criativos se situam onde os diferentes percursos se cruzam, ou seja, onde usamos duas *ferramentas* em conjunto para um propósito em vez de uma só, [...] (PARSONS, 2000, p. 177).

Dentre os tipos de “ferramentas”, Parsons explora a ideia de expressão e de estilo em geral. Na primeira, “a expressão” corresponde, mais ou menos, à noção de que uma produção artística personifica e expressa de certa maneira um sentimento ou emoção, uma ideia que herdamos do século XIX” (PARSONS, 2000, p. 177), sendo que para Gombrich (1995) os termos expressão, beleza e perícia do artista atendem ao gosto do principiante.

Na segunda, não é concebida como um estilo histórico específico,

mas a ideia de estilo de um ponto de vista mais genérico. Esta ideia corresponde ao princípio da análise das obras de arte em termos de elementos formais – traço, forma, cor, textura, etc. – e em termos das relações destes elementos entre si – repetição, contraste, equilíbrio, etc. [...] (PARSONS, 2000, p. 185).

O estilo possibilita que os alunos mais jovens (12 anos) não olhem apenas para o tema e sim, como os quadros são pintados. A partir de um conjunto de capacidades – contexto histórico, representação, outras ideias, estilo – Parsons elabora um mapa de desenvolvimento para a compreensão da arte, que ilustra um diagrama não linear, “este modelo multifacetado afasta a impressão – um produto de modo linear – de que tem de haver uma determinada sequência para que estas diferentes ideias ocorram, [...]” (PARSONS, 2000, p. 189).

As colocações de Parsons se assemelham tanto aos estágios iniciais elaborados por Housen, quanto as estratégias de consumo individual da arte elaboradas por Leontiev – a ser detalhado posteriormente. O desenvolvimento da competência estética é um dos objetivos da educação estética, visto que: “a grande parte do público de todos os gêneros de arte situa-se ao nível inferior da competência estética” (LEONTIEV, 2000, p. 133), situação que está relacionada com os tipos de produtos colocados em circulação pela indústria da cultura de massas.

Retomando Arendt, a autora ao discutir a crise da cultura, esclarece que o divertimento, o trabalho e o sono são processos da vida biológica a que todos têm direito. Ao distinguir entre sociedade e sociedade de massa, a autora opõe cultura e entretenimento, em que: “a cultura relaciona-se com objetos e é um fenômeno do mundo; o entretenimento relaciona-se com pessoas e é um fenômeno da vida” (ARENDDT, 2007, p. 260). O problema ultrapassa a indústria do divertimento e a compulsão da massa em consumi-los, mas se aloja, primeiramente, na oposição de artistas e intelectuais, que por meio das artes, das ciências e do posicionamento político, não aceitam que a cultura deixe de se constituir como um emblema de classe, seja por “esnobismo social” ou “pura hipocrisia”.

Cultura distribuída à massa é positiva, porém, o erro é transformá-la em entretenimento por meio de simplificações e reduções grosseiras, nesse aspecto não ocorre uma ruptura com a experiência comum. Como menciona Dewey (2010, p. 451):

a experiência comum é amiúde contagiada pela apatia, pela inércia e pelo esteriótipo. São situações em que não captamos o impacto da qualidade pelos sentidos nem o significado das coisas pelo pensamento. O ‘mundo’ fica presente demais em nós como um fardo ou distração.

Na verdade, na sociedade de massa ao se caracterizar como uma sociedade de consumo, as horas de lazer não são empregadas para o próprio aprimoramento ou para aquisição de maior *status* social, e sim, apenas para o consumo e para o entretenimento que nada acresce ao ciclo vital, é que se percebe a extensão do problema. Logo, o termo não é cultura de massas e sim entretenimento de massa, cuja lógica de funcionamento não tornará a sociedade mais cultivada.

Na acepção de Leontiev, a cultura de massa fornece aos seus consumidores uma “quase-arte”, necessitando do mínimo de competência estética para o seu consumo, entretanto, a competência estética não explica a maior parte das diferenças individuais do consumo da arte. A ideia de que o consumo da arte tem um modelo padrão se adequa abordagem teórica-normativa, para autor este modelo teórico é ambíguo, “porque reduz todas

as peculiaridades qualitativas da interação pessoa-arte a uma única dimensão de adequação” (LEONTIEV, 2000, p. 134).

A percepção estética perfeita não ocorre com frequência nem mesmo em sujeitos sofisticados, conseqüentemente, mesmo os tipos empíricos “imperfeitos” tem suas particularidades e merecem atenção; pois podem existir uma gama de contatos entre uma pessoa e um produto artístico, que não necessariamente envolva a comunicação estética. A investigação das estratégias individuais do consumo da arte foi realizada por meio de uma abordagem individual baseada na análise fenomenológica qualitativa dos processos empíricos da interação “pessoa-arte”, tendo como técnica de investigação as “livres descrições”.

Como resultado, mapeou-se pelo menos sete estratégias invariantes para todos os estudos incluindo literatura, pintura e teatro. As estratégias relacionadas a pintura incluem: emocional, de orientação para a vida, estilística, de síntese, associativa, orientada para o autor, impressiva, gráfica, cultural e metafórica (LEONTIEV, 2000, p. 136-137). A emocional, associativa e estilística recaem na análise de Parsons. Todas as estratégias são válidas e partem da reconstrução mental da obra por aquele que a observa, logo, deve-se ensinar todas essas estratégias com o intuito de treinar o olho para ver uma obra de arte, abarcando suas múltiplas facetas.

Seguindo em outra direção, mas com resultados semelhantes, Housen (2000, p. 153-155) enumera cinco estágios estéticos: narrativos, construtivos, classificadores, interpretativos, recreativos, respectivamente. Dentre os vários pressupostos elencados pela autora para o estudo das respostas estéticas, um deles é de que a abordagem construtivista e de desenvolvimento é a direção mais adequada para apreciação estética, pois “o ensino construtivista permite que a estrutura mental do aluno evolua” (HOUSEN, 2000, p. 150)⁵. Sua proposta parte de duas questões: “Como que uma pessoa elabora o significado? Quais são os pensamentos momento a momento na experiência estética?” (HOUSEN, 2000, p. 149). Com esse intuito, no currículo “Estratégias Visuais de Pensamento” a transição do primeiro para o segundo estágio articula as perguntas: “O que se vê aqui? O que é que vê que o faz ver isso?” (HOUSEN, 2000, p. 160) – a primeira, caracteriza o estágio I, a segunda, propõem um desenvolvimento natural do estágio I para o estágio II.

⁵ A partir das colocações de Housen, Rosa Iavelberg (2013, p. 202-203) adota uma proposta pedagógica construtivista na escola e no aprendizado propostos pelos museus. “O que importa no modelo construtivista é que o aluno estabeleça relações com uma quantidade substantiva de coisas que já sabe, não só da arte, mas também de outras áreas de conhecimento e experiências” (IAVELBERG, 2013, p. 208).

Pelo que foi enunciado, cada autor a sua maneira – Leontiev, Parsons e Housen – elucida como o desenvolvimento da compreensão estética tem como ponto de contato entre o produto artístico e sua apreciação: o tema e a emoção, decorrente de uma narrativa pessoal de cada observador, caminho que mostra um percurso inicial em relação aos passos já percorridos pelo especialista em arte – o que para Campos se sustenta pela intencionalidade de cada pessoa diante da arte, a partir de suas vivências do cotidiano.

Mediações indiretas em espaços de educação não formal: diálogo com o público do MON

A mediação indireta refere-se ao modo como as pessoas interagem com as diferentes imagens fornecidas pela mídia no seu dia a dia, sendo a forma de interação utilizada com as reproduções das obras de arte contidas no questionário. Na validação de mediações diretas e indiretas como diferentes canais de comunicação do público com os objetos artísticos, a mediação direta é um dos papéis atribuído aos museus de arte como espaços de educação não formal, por meio das exposições artísticas.

Além do papel educativo, o museu é um espaço de sociabilidade, celebração e representação, e para tanto, deve atuar em quatro segmentos, segundo Cristina Bruno (1997, p. 10):

- a) salvaguardar e comunicar as expressões culturais com vistas à sua valorização e ressignificação, evidenciando a sua função social contemporânea;
- b) amparar a negociação sobre os valores culturais a partir de estudos científicos e da interlocução com distintos segmentos das sociedades;
- c) desenvolver processos sistemáticos que consolidem a trajetória da educação da memória;
- d) preservar o espaço e o tempo para a fruição e argumentação sobre os nossos próprios valores e dramas culturais.

Com base nas características descritas acima, a conduta do MON condicionada as ações da curadoria artística reafirmam os interesses de uma classe artística que prestava serviço ao museu, tendo em vista que a administração cultural do museu segue uma lógica empresarial, envolvendo pessoas físicas e jurídicas em torno da finalidade de promover arte e cultura: o museu como um mercado de bens simbólicos. Com isso, a classe artística realiza suas ações voltadas para o público especializado. Em contrapartida, o setor educativo possibilitava o intermédio entre o culto e o popular, amenizando o caráter excludente da curadoria.

Para Marília X. Cury, as parcerias estabelecidas entre sociedade e museus com fins educacionais devem considerar três pontos: conhecimento,

avaliação e comunicação (CURY, 2008). Ao problematizar sobre a exposição como principal elo de comunicação entre o museu e o público, Cury (2005, p. 41) indica que o visitante é heterogêneo e afirma que supor um modelo padrão de mediação é negligenciar a individualidade de cada sujeito. Contudo, como desenvolver um trabalho educativo de modo eficaz sem conhecer seu próprio público?

Essa era uma das indagações de Cintia da Silva (2007, p. 127), ao tratar do público escolar da educação básica em visita ao MON, o qual totalizou um atendimento a 33.792 visitantes, entre professores e alunos, em 2007. Do mesmo modo, conhecer quem era o público do MON era um dos objetivos da pesquisa de doutoramento (VAZ, 2011), o que permitiria que em gestões futuras o museu tivesse ciência da sua diversidade e aprimorasse suas ações avaliativas. Pois, dentre os pontos elencados por Cury, o MON articulava o conhecimento e a comunicação, que na prática remetia as curadorias, palestras, cursos e oficinas ministrados com a colaboração de críticos e especialistas em arte, bem como, as diversas formas de comunicação realizadas tanto pelo setor educativo quanto pelas ações de *marketing* – a publicação e comercialização dos catálogos expositivos, a produção e a doação de materiais didáticos às escolas, etc. – ficando em segundo plano as ações avaliativas.

No decorrer da pesquisa, a opção foi não trabalhar com as exposições promovidas pelo MON para compreensão da arte, e sim pela aplicação do questionário e análise dos conteúdos dos livros de assinatura da exposição do Acervo do museu realizada no Olho. No caso do questionário, a versão definitiva foi aplicada para 323 visitantes, entre o período de agosto a dezembro de 2009, predominantemente em sábados e domingos, o qual continha três grupos de questões: o primeiro, se referia ao perfil do visitante; o segundo, tratava da prática artística, cultural e de lazer; o terceiro, discorria sobre a apreciação estética e os códigos de leitura utilizados pelo visitante para interpretação das imagens que compunham a nona questão, foco apresentado neste tópico.

As características de cada estratégia/estágio/ferramenta serão tratadas em consonância com as interpretações que público do MON manifesta ao falar a respeito das obras de Monet, Kandisky, Cildo Meireles e Tunick Spencer. De um lado, articula-se o que representa cada imagem no universo da arte; de outro, em paralelo, apresenta-se o que cada imagem significa para o segmento de público que participou da enquete.

A primeira imagem é “*O passeio, mulher com sombrinha*”, de 1875, feita por Monet, a produção desse artista ilustra a mudança de paradigma do acadêmico para o moderno, a escolha da imagem se justifica pela técnica pictórica que caracteriza a arte impressionista e pela temática. Para Monet, pintar a natureza era registrar algo “pitoresco”, sendo que, o tema era

definido de acordo com as possibilidades de combinar os efeitos da luz e do ar, ou seja, qualquer cena da vida cotidiana poderia ser representada.

O olhar do público a respeito dessa obra revela estratégias de cunho emocional e de orientações para a vida (LEONTIEV, 2000, p. 136), sintetizada pela fala: “Um dia feliz em 1950” (VAZ, 2011, p. 245). A estratégia de orientação para vida é mais recorrente pelo público, como nas expressões: “Quadro com campo, lembra uma colheita de soja ou café” ou “Mulher com criança que vivia no século XIX” (VAZ, 2011, p. 245). As duas estratégias nessa obra de Monet se enquadra no primeiro estágio estético definido por Housen: “(...) os observadores *narrativos* são contadores de histórias. Usando os seus sentidos e associações pessoais, fazem observações concretas sobre a obra de arte que são entrelaçadas na narrativa” (HOUSEN, 2000, p. 153), como podemos constatar pelo dizeres: “Camponesa passeando num sábado de sol com o irmãozinho, ela está no alto; Um momento de lazer entre mãe e filho em uma tarde ensolarada. Foi pintado o cotidiano. [...]” (VAZ, 2011, p. 245).

A segunda imagem traz a "*Primeira aquarela abstrata*" de Kandinsky, pintada em 1910 ou 1913, o artista é o primeiro a expor uma pintura sem nenhum objeto reconhecível. Para Kandinsky, "a obra de arte já não deveria depender de condições externas, como o modelo da natureza. Em vez disso, o que determinava a gênese do quadro era a voz interior do artista" (BECKSMALORNY, 2007, p. 55).

O visitante do MON, a respeito dessa imagem, vê: “Lençol no chão quando alguém vai pintar; Desenho infantil da minha filha; Estampa para roupa; Colorido, alegre, pintura de criança; Lembra caleidoscópio; [...]” (VAZ, 2011, p. 245). A leitura da obra de Kandinsky apresenta as mesmas estratégias que o público utilizou na de Monet, por ser uma pintura abstrata, a qual não se associa nenhuma lógica plausível e não retrata o real, as expressões: "Não vejo nada" ou "Não entendi", se justificam por não apresentar uma sequência narrativa, um enredo que o público identifique e construa como modelo, portanto não agrada – como alude Parsons (2000), o nível abstrato é o último a ser utilizado como ferramenta para compreensão da arte. De acordo com Housen, a maioria dos adultos entrevistados raramente estão acima do “Estágio II”, os dados obtidos são provenientes de crianças em idade de escola primária e dos seus (suas) professores (as). E ainda, em seus estudos “professores do ensino geral situam-se com grande frequência em Estágios bastante semelhantes aos dos seus alunos” (HOUSEN, 2000, p. 165). Com base em suas colocações,

no **Estágio II**, os observadores *construtivos* começam a construir uma estrutura para olhar para as obras de arte, usando ferramentas mais lógicas e acessíveis: as suas próprias percepções, o seu conhecimento do mundo natural e os valores

do seu mundo social, moral e convencional (HOUSEN, 2000, p. 154). [grifo original].

Quanto as outras imagens, a terceira é a obra “*Parla*”, de 1982, feita por Cildo Meireles, artista brasileiro nascido em 1948 no Rio de Janeiro, que absorve a influência minimalista. A arte minimalista faz uso de objetos derivados da natureza ou da indústria, que tenham o mínimo de conteúdo artístico. O artista também é reconhecido por sua vertente conceitual, característica predominante na obra escolhida. Por meio desse objeto tridimensional, Cildo Meireles se apropria da obra Moisés de Michelangelo Buonarroti e da obra O pensador de Auguste Rodin.

Nesse caso, o segundo estágio é mais empregado que o primeiro estágio, e a estratégia foi do tipo associativa. Para o público a imagem indica:

Lugar fechado, quase uma prisão; [...] Montagem representando um cotidiano pesado; Falta de sensibilidade, inflexível, mundo contemporâneo, relações hoje em dia; Peça do Tetris, relaxando; Peso do trabalho (responsabilidade), como um bloco de cimento (VAZ, 2011, p. 245).

A quarta imagem é do fotógrafo americano Spencer Tunick, que nasceu em Middeltown, em 1967, denominada: “*Buenos Aires, Argentina 1*”, datada de 2002 (RUBIO, 2003, p. 41). Suas obras se caracterizam pelo processo de produção que mescla fotografia, vídeo, entre outros recursos tecnológicos. Desse modo, a obra é composta de várias fases: a escolha do lugar, a publicidade gerada pelo evento, a circulação das pessoas durante a produção da obra, a realização da imagem final, a direção do próprio artista, a cópia fotográfica presenteada a cada um dos voluntários que posaram. Dentre os temas abordados, o nu é predominante. Na maior parte dos casos, os museus e os espaços de arte contemporânea aparecem como cenários em sua produção na relação entre corpo e arquitetura. A opção por esse artista justifica-se pelo uso da fotografia atrelado ao tema: “o retrato de pessoas nuas” que, para Spencer é articulado em termos sublimes e de composição formal no enquadramento da foto.

Posição distinta ao do visitante do MON, em que o aspecto sublime não é mencionado:

Protesto, desespero talvez; [...] Passeata, cunho para reivindicação; Praça XIX, homem nu; Nudez mostra protesto contra uma sociedade hipócrita; Uma grande “palhaçada” de quem não tem o que fazer; [...] Homem pelado na praça, Argentina; Protesto público chamativo (VAZ, 2011, p. 245).

Tanto na obra de Meireles quanto na de Tunick, o público emprega as mesmas estratégias das duas primeiras imagens: a emocional, a de orientação

para vida e a associativa. Assim como, estão situadas no primeiro e segundo estágio do desenvolvimento estético: narrativos e construtivos.

A cada estágio a observação da pessoa vai em busca de estreitar o olhar para o universo da arte, até que alcance a intimidade de “recriar o quadro”, o que demonstra familiaridade. A partir do recorte proposto, constata-se que as respostas do público diante as obras de arte ilustram referências pessoais, cuja interpretação se constrói por comparação e semelhança a outros repertórios distintos da arte, ou seja, suas narrativas remetem as ações e emoções das pessoas retratadas nas obras, comparando-as com situações do seu cotidiano. Para Housen, a transição entre os estágios permite que cada pessoa se coloque diante da obra de acordo com a sua própria cultura, de modo natural.

Nós verificamos um movimento: - de contar uma história para uma maior descrição dos pormenores do quadro; - de associações pessoais e idiossincráticas para associações próprias e culturais ou convencionais; - de umas poucas observações feitas ao acaso para observações cada vez mais interligadas; [...] (HOUSEN, 2000, p. 158)

Parte dessas mudanças, embora pareçam arbitrárias e triviais, são transições naturais e previsíveis que mostra um modo “pré-analítico” de resposta estética, que avança em relação a uma forma criativa no sentido imaginativo ou uma forma autônoma. No modo pré-analítico, o observador se interessa e sente-se “capaz de descodificar a intencionalidade, a técnica e criação do artista, assim como de classificar a obra de arte dentro da sua própria cultura” (HOUSEN, 2000, p. 158). As outras estratégias listadas por Leontiev, como, por exemplo, a “orientada para o autor” ou a “cultural” – presume maior intimidade com o mundo da arte, o que por comparação está relacionada aos estágios mais avançados a que se refere Housen.

Em consonância com este conjunto de autores, que valoriza a beleza, a emoção e a representação (tema realista) como ponto de partida para que os educadores em arte dialoguem com o grande público, concordamos com Housen que não se inicia no mundo da estética sem transitar pelos primeiros estágios, como quem aprende a gatinhar e a andar, deste modo, “[...] se dermos valor à capacidade e à opção de correr, temos de compreender e dar valor a gatinhar e à transição para andar” (HOUSEN, 2000, p. 158). Então, por meio de uma “experiência aberta”, entendemos que o público do MON que visitou o museu pela beleza do “Olho”, ou que ficou encantado com as exposições mais tradicionais de pintura realista, ou que transformou o museu em um espaço de sociabilidade e lazer, estão no caminho certo para compreensão da arte – já que o convívio frequente no museu poderá

possibilitar que o público olhe outra vez a arte, a cada nova visita, valorizando sua própria cultura e história.

Referências

- ARENDDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BARBOSA, A. M. Arte educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. In: **Comunicação e Educação**, São Paulo (2), jan./abr.1995, p. 59-64. Disponível em: <<http://www.journals.usp.br/comueduc/article/view/36136/38856>>. Acesso em: 28 mar. 2017.
- BECKS-MALORNY, U. **Wassily Kandinsky (1866-1944)**: em busca da abstracção. Köln: TASCHEN GmbH, 2007.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- BRUNO, C. **Museologia e museus**: princípios, problemas e métodos. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT), 1997.
- CAMPOS, N. P. **A construção do olhar estético-crítico do educador**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002.
- CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. 4.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. (Ensaio Latino-americanos, 1).
- COLE, M. **Cultural Psychology**: A once and future discipline. Cambridge, MA.: Harvard University Press, 1996.
- COUTINHO, R. G. A formação de educadores como mediadores culturais. In: ARANHA, Carmen S. G. e CANTON, Kátia (orgs.). **Espaços da mediação**: a arte e seus públicos. São Paulo: Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, 2013, p. 151-165.
- CURY, M. X. **Exposição**: concepção, montagem e avaliação. São Paulo: Annablume, 2005.
- CURY, M. X. Comunicação e pesquisa de recepção: uma perspectiva teórico-metodológica para os museus. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, v.12 (suplemento), p. 372, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/hesm/v12s0/18.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2008.
- DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes - selo Martins, 2010.
- ECO, U. **Obra aberta**: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas. 8.ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- GOMBRICH, E. H. **A História da Arte**. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: LTC, 1995.

- HABERMAS, J. **Mudança estrutural da espera pública**: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.
- HOUSEN, A. O Olhar do observador: Investigação, teoria e prática. In: FRÓIS, J. P.; et. al. **Educação estética e artística**: abordagens transdisciplinares. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000, p. 147-168.
- IAVELBERG, R. O museu como lugar de formação. In: ARANHA, C. S. G. e CANTON, K. (orgs.). **Espaços da mediação**: a arte e seus públicos. São Paulo: Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, 2013, p. 199-215.
- LEONTIEV, D. A. Funções da arte e educação estética. In: FRÓIS, J. P.; et. al. **Educação estética e artística**: abordagens transdisciplinares. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000, p. 127-145.
- MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. 6.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.
- PARSONS, M. J. Dos repertórios às ferramentas: ideias como ferramentas para a compreensão das obras de arte. In: FRÓIS, J. P.; et. al. **Educação estética e artística**: abordagens transdisciplinares. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000, p. 169-189.
- PILLAR, A. D. Leitura e releitura. In: PILLAR, A. D. (org). **A educação do Olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 9-21.
- PEIXOTO, M. I. H. **Arte e grande público**: a distância a ser extinta. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 84).
- ROSSI, M. H. W. A compreensão do desenvolvimento estético. In: PILLAR, A. D. (org). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 23-35.
- ROSSI, M. H. W. **A estética no ensino de artes visuais**. Educação & Realidade, n. 30 (2), jun./dez.2005, p. 49-69.
- RUBIO, P. A. **Spencer Tunick Nude Adrift**. Institut de Cultura de Barcelona, 2003. Catálogo de exposição.
- SAGNER, K. **Claude Monet (1840-1926)**: uma festa para os olhos. TASCHEN GmbH, 2006.
- SAUNDERS, R. O que é DBAE – *Discipline based art education*. In: BARBOSA, A. M. T. B.; SALES, H. M. (Orgs.) **3º Simpósio Internacional sobre o ensino da arte e sua história**. São Paulo: MAC/USP, 1990.
- SILVA, C. R. V. da. **Políticas públicas de acesso as artes visuais em Curitiba**: ações educativas do Museu Oscar Niemeyer para escolas da educação básica. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

VAZ, A. **O Museu Oscar Niemeyer e seu público**: Articulações entre o culto, o massivo e o popular. 377f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

EXPERIÊNCIA ESTÉTICA: O CAMINHO PARA O ENSINO DA ARTE

*Neide Fior*⁶
*Rossano Silva*⁷

A sociedade passa pelas mais variadas transformações resultantes de mudanças de comportamentos e formas de pensar e agir que perpassam os aspectos subjetivos de ver, compreender e agir no mundo. Esse modo de ver o mundo e agir nele vai se construindo ao longo da vida, a partir daquilo que se vivencia no dia a dia, no meio em que se está inserido. Assim, a educação exerce um papel primordial no desenvolvimento do ser humano.

A escola, instituição responsável pela educação formal, não pode ficar à margem do processo de mudanças que permeia a sociedade. É papel dela possibilitar aos estudantes, pelo domínio dos conhecimentos culturais e científicos e pela formação da consciência crítica e reflexiva, as condições para o exercício da cidadania efetiva e para a participação ativa na sociedade. Para atingir esse objetivo não basta o professor dar uma boa aula, trabalhar bem os conteúdos, ele deve ter bem claras as concepções teóricas que fundamentam a sua prática, assumindo, segundo Paulo Freire (2015), o seu papel de mediador e pesquisador entre o conhecimento historicamente elaborado e o aluno.

Pensando no ensino da Arte, o que suscitaremos para discussão é uma reflexão das formas de atuação do (a) professor(a) dessa disciplina para que se adequem à educação atual, resultante da experiência e percurso na docência de Arte, na Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED). O texto será estruturado em duas partes: na primeira serão apresentados autores que abordam sobre a experiência estética, a estética no contexto escolar e as sensibilidades, centrados nas contribuições de Abigail Housen (2011), Hans R. Jauss (1979), Walter Benjamin (1994), Dimitry A. Leontiev (2011), Adriana Vaz (2019) e Sandra J. Pesavento (2005); a segunda apresenta o desenvolvimento de uma prática de trabalho na disciplina de Arte, ponto de partida para refletir a educação estética no contexto escolar por meio de estágios de aprendizagem voltados à apreciação estética propostos por Abigail Housen.

⁶ Professora da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED) e da Secretaria Municipal de Araucária (SMED). neide.fior27@gmail.com

⁷ Professor da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR.
rossano.degraf@yahoo.com.br

Ao pensar que uma das finalidades do ensino da Arte é a educação estética, formação que possibilita o refinamento da percepção e da sensibilidade, indaga-se: Como organizar uma prática docente voltada para a aprendizagem em Arte por meio de uma experiência estética reflexiva que prepare os estudantes para enfrentar os desafios da vida? Partindo dessa questão, no que se refere ao ensino da Arte, este capítulo pretende refletir sobre a prática escolar e o percurso do ensinar e aprender arte, em que o estudante se descobre como sujeito e vivencia experiências estéticas de relações com os saberes, com os outros e com ele mesmo. Para cumprir o objetivo proposto, o capítulo foi construído a partir da revisão bibliográfica de autores que discutem uma prática voltada à educação estética no contexto escolar e da análise de uma prática aplicada na disciplina de Arte.

Estética no contexto escolar em interface com o ensino da arte

A palavra estética tem origem no termo grego *aisthētiké*, que significa “aquele que nota, que percebe”, ou seja, trata-se de uma habilidade de perceber sensorial, emocional e intelectualmente. É conhecida como um ramo da filosofia que estuda a beleza e o sentimento que um objeto belo suscita nos seres humanos. Para Alexander Baumgarten (2017, p. 70), em texto de 1750, “a estética (como teoria das artes liberais, como gnoseologia, inferior, como arte de pensar de modo belo, como arte do *análogon* da razão) é a ciência do conhecimento sensitivo”, um dos primeiros escritos que situa a estética como disciplina filosófica acompanhado depois pelos estudos de Kant e Hegel (WERLE, 2005). Deslocando a estética do campo da filosofia, a estética está presente no contexto escolar, pois entende-se que uma educação estética pode permitir compreender como a ideia de beleza se revela em sala de aula, por meio dos diferentes olhares e sentidos e de que forma ela pode despertar interesse no processo de ensino-aprendizagem em Arte. Segundo Leontiev (2011, p. 134):

O que devíamos ensinar é a atitude dialógica para com a arte, a capacidade não apenas de ver o mundo significativo que transcende os meios expressivos, mas também de nos relacionarmos pessoalmente com este mundo, de nos abriremos a ele e de nos enriquecermos com os significados aí descobertos.

Quando os (as) professores (as), em sua ação, conseguem propor uma experiência estética, o estudante é estimulado e se sensibiliza emocional, sensorial e intelectualmente. Essa experiência é afetada pelos sentidos, para depois materializá-la, ou seja, a experiência não se restringe apenas na subjetividade do estudante; ele partilha essas sensações, emoções, experiências e o conhecimento, por meio da narrativa estética que relata a

experiência. Assim, o ato de narrar não se detém apenas ao receptor, em alusão ao “narrador” de Walter Benjamin (1994), podendo reafirmar a troca de experiência entre professor (a) e aluno (a). Conseqüentemente, o trabalho em Arte pode levar os estudantes a elucidarem significados incorporados nas formas de representação, em virtude de como os sujeitos comunicam-se entre si e partilham suas experiências e visões de mundo.

Pensavento (2005a, 2005b), sobre o prisma da História Cultural, com uma abordagem historiográfica, elucida sobre o conhecimento sensível e as sensibilidades, conceitos que estão presentes na prática do (a) professor (a) de Arte. Nas palavras da autora:

O conhecimento sensível opera como uma forma de reconhecimento e tradução da realidade que brota não do racional ou das construções mentais mais elaboradas, mas dos sentidos, que vêm do íntimo de cada indivíduo. Às sensibilidades compete esta espécie de assalto ao mundo cognitivo, pois lidam com as sensações, com o emocional, com a subjetividade, com os valores e os sentimentos, que obedecem a outras lógicas e princípios que não os racionais. As sensibilidades são uma forma do ser no mundo e de estar no mundo, indo da percepção individual à sensibilidade partilhada. (PESAVENTO, 2005a, s. p.)

Em sintonia com Pesavento (2005a), entende-se que, na educação estética, a beleza não está no objeto nem no sujeito, está na relação, no encontro. Sendo assim, a beleza surge se o sujeito passar por uma experiência estética que faz com que queira seguir em frente em suas descobertas e o perceba com esse olhar; pois, nem todas as obras de arte suscitam beleza. É a única coisa para explicar que, mesmo que as coisas não sejam bonitas, são estéticas. A experiência estética expressa valores sensíveis sem se mostrar bonita, temos como exemplo a obra *Guernica*⁸, de Pablo Picasso. Essa obra é bela porque cria um impacto, traz uma recompensa e estimula as habilidades sensíveis no ser humano.

A arte por si só cria um entusiasmo nas pessoas, que, por meio de experiências estéticas, buscam ver algo além do utilitário. Cada vez que o estudante passa por uma experiência estética o (a) professor (a) está sensibilizando esse aparato de percepção tanto sensorial e emocional, quanto intelectual. Como afirma Housen (2011, p. 169): “o desenvolvimento estético irá surgir natural e previsivelmente, se criarmos as condições que promovam a experiência estética”.

O objetivo da educação em Arte deveria não apenas cumprir uma sucessão de atividades para obter uma nota, porque, nesse caso, na maioria

⁸ Produzida em 1937, na técnica tinta a óleo, com dimensões de 3,49 m x 7,77 m. Disponível em: <<https://www.museoreinasofia.es/en/collection/artwork/guernica>>. Acesso em: 29 fev.2020.

das vezes o (a) aluno (a) está preocupado com o resultado, e não com o processo. A educação em Arte deveria partir de um viés contrário, ou seja, o (a) aluno (a) realizar com prazer porque viu beleza em uma experiência estética que marca sua vida. É preciso que os estudantes sejam estimulados a passar por uma experiência estética para ver beleza nesse objeto de conhecimento carregado de sentido, narrativas que poderão ou não coincidir com o que o campo da arte define como modelo estético. Para tanto, segundo Vaz (2019, p. 40),

[...] a educação estética envolve diferentes abordagens metodológicas e novas posturas atitudinais: de um lado, os professores que, ao expor a produção dos artistas situando-os socialmente, elucidem como se constrói o discurso valorativo da arte; de outro, os alunos que ao interpretarem o que está ausente na fala dos peritos de arte, ou do artista, construam as suas narrativas.

Caso o (a) professor (a) só disponibilize informação, sem diálogo e oportunidade de vivenciar uma experiência estética, poderá agir, como Freire (2015) já falava, segundo uma “educação bancária”, modo de ensino que afasta o estudante por meio de um “anestésico” que adormece as faculdades de sentir e vai na contramão da experiência estética. O conhecimento fica enclausurado e os alunos e alunas não se sentem como parte do processo.

A imagem aos olhos dos alunos

Para analisar a leitura estética de alunos e alunas da educação básica, foi realizado um trabalho com um grupo que envolveu uma turma de 9º ano, totalizando 38 estudantes de uma escola pública de Campo Largo-PR, a proposta desenvolvida durante 8 aulas de 50 minutos cada. Nessa escola, existe um trabalho em Artes Visuais, com três professoras habilitadas por curso superior em Licenciatura em Desenho, Educação Artística (Habilitação em Desenho) e Licenciatura em Artes Visuais, que frequentemente desenvolvem a leitura de imagens em suas aulas.

Nessa ocasião, a proposta para analisar a leitura estética dos estudantes tomou por referência a imagem da obra *Guernica* (1937), de Pablo Picasso, que faz parte dos conteúdos programáticos da disciplina de Arte para a turma em análise. Mais do que uma preocupação em abordar o conteúdo, o desejo inicial era reconhecer o que os alunos já trazem consigo e como acontece a recepção das imagens. Além disso, num fio condutor, sintonizar o que se pretendia ensinar a partir das afirmações e indagações dos alunos, ou seja, buscar uma inter-relação entre professora e estudantes que foi sendo provocada e alimentada durante o processo de ensinar e aprender.

Num primeiro momento, os estudantes receberam uma imagem da obra *Guernica*. Foi apresentado a eles um cartaz com uma imagem da obra colado no centro. Então foi solicitado que todos tentassem se concentrar em silêncio, para apenas observar a imagem; a qual, em nenhum momento, afirmou-se por parte da professora ser uma obra de arte. Depois desse momento de apreciação inicial, os estudantes foram instigados a se dirigirem até o cartaz para escrever, ao redor da imagem, as impressões, as afirmações e os questionamentos que gostariam de fazer sobre a mesma. Conforme vemos na Figura 1, não demorou muito para que aquele cartaz composto por apenas uma imagem estivesse repleto de afirmações e indagações. Nesse momento foi possível notar que até mesmo estudantes muito tímidos levantaram-se e sentiram-se à vontade para escrever.

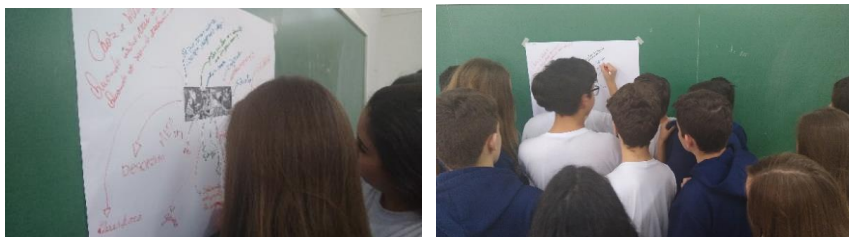


Figura 1: Impressões dos estudantes sobre a obra *Guernica*, de Pablo Picasso.
Fonte: Imagens registradas por Fior (maio 2019).

Depois, num segundo momento, foi solicitado aos estudantes que se sentissem à vontade para explicar as suas impressões sobre a obra. Buscou-se conduzir um diálogo, sempre respeitando as colocações e considerando a bagagem cultural de cada um dos alunos e alunas. Com esse direcionamento, o diálogo foi acontecendo de forma descontraída. O papel de professora foi apenas o de direcionar, abaixo lê-se algumas falas do grupo:

- Dor, vi muita dor! Uma mãe com um bebê morto. (estudante 1)
- Tortura! Parece que estão sendo torturados. (estudante 2)
- Guerra! Morte! Medo! Angústia! (estudante 3)
- Acho que parece um sonho! Um pesadelo tudo isso! (estudante 4)
- Senti um aperto no coração! (estudante 5)
- Eu estou sentindo angústia [...] parece que as pessoas estão pedindo socorro. Mas tem uma flor no meio da confusão [...] deve representar esperança. (estudante 6)
- É uma imagem muito forte! Mas vejo uma perfeição no jeito que foi desenhada [...] foi perfeito. (estudante 7)
- Deve ser o reflexo de uma sociedade. (estudante 8)

Nesse momento em que todos descreviam a imagem – conforme coloca Housen (2011), que no estágio narrativo⁹ o observador utiliza os sentidos para fazer observações e associações objetivas sobre a obra – um dos estudantes levantou uma nova indagação em relação a ela: “Isso é uma obra? Fiquei na dúvida.” (estudante 9, 2ª aula, 27/05/2019).

Então, uma das alunas logo, sem pensar muito, responde: “É uma obra porque está passando uma mensagem para refletirmos. Expressa sentimento! Tudo que faz eu olhar e sentir é uma obra! Ela mostra sofrimento”. (estudante 2, 2ª aula, 27/05/2019).

Foi quando um outro aluno, que não estava no diálogo, afirma: “Eu escrevi que não é arte! A arte é algo que tem que estudar anos para fazer e entender o que é. Aqui tem um monte de rabisco!”. (estudante 10, 2ª aula, 27/05/2019).

Enquanto isso, alguém no fundo da sala responde: “Pensamento pequeno! Arte é o que você sente! Não é a perfeição! Quando olho essa imagem consigo distinguir uma forma do artista se expressar para o mundo!” (estudante 5, 2ª aula, 27/05/2019).

Prosseguindo, a conversa sobre a imagem da obra *Guernica*, um outro aluno responde com a afirmação: Não é arte. (estudante 11, 2ª aula, 27/05/2019). E o debate entre os estudantes prosseguem entorno da questão: “O que é arte?”:

[...]

– Isso é arte! O que você falou é uma arte antiga. Hoje tem máquina fotográfica para fazer o que falou. Hoje a arte expressa seu sentimento, que é o mais importante para quem está recebendo a obra. (estudante 12)

– Hoje não tem limite para a arte! Basta dizer que é arte. (estudante 13). [risos]

– Acho que as pessoas dizem que não é arte porque você vê sofrimento e pessoas agonizando! Eu sinto todo esse medo e sofrimento das pessoas. (estudante 6)

[...]

[falas da 2ª aula, 27/05/2019]

Novamente, o aluno que diz que “não é arte” afirma:

– Isso não é arte! Olha a cena! O cara deveria estar fora de seus pensamentos! (estudante 11)

– Tenho uma pergunta para quem acha que isso não é arte: então, se o tema da imagem fosse feliz, seria obra? (estudante 12)

⁹ Abigail Housen (2011) apresenta em suas pesquisas cinco níveis de desenvolvimento à compreensão estética: estágio I, observadores narrativos; estágio II, observadores construtivos; estágio III, observadores classificadores; estágio IV, observadores interpretativos; e estágio V, observadores recreativos.

[...]

[falas da 2ª aula, 27/05/2019]

Nesse momento houve um pequeno silêncio, e a professora, muito entusiasmada com o diálogo dos alunos e das alunas não interrompeu. Foi quando alguém respondeu:

– Acredito que pessoas dizem que não é arte se não é bela para ela! Pra mim é uma obra, mas eu não colocaria na minha casa, porque é uma negatividade e um medo profundo.

– O belo nem sempre é padrão! A arte tem que provocar uma reação, um sentimento.

– Arte faz você refletir, não é só para pendurar na sua casa. (estudante 14)

[...]

[falas da 2ª aula, 27/05/2019]

O mesmo aluno que ainda não está convencido de que é uma obra, afirma:

– Arte é aquilo que é real! (estudante 11).

– Mas se o artista estivesse passando por todo esse momento difícil e de sofrimento que está na obra, não seria real? Eu posso representar a realidade, mas de formas diferentes. Tem uma narrativa, uma história e pode ser um retrato da realidade. (estudante 14).

[...]

[falas da 2ª aula, 27/05/2019]

Os observadores, alunos e alunas do 9º ano, ainda sabem pouco sobre as propriedades formais ou sobre a linguagem visual da obra, mas demonstram interesse pelo modo como a imagem é produzida, buscam enquadrar a imagem seguindo o seu repertório pessoal, além de terem consciência da intencionalidade do artista. Nesse caso, os estudantes se encontram no estágio construtivo nos termos de Housen (2011). Segundo a autora,

[...] em cada estágio, os observadores abordam a questão de maneira diferente, ou seja, a partir daquilo que conhecem, descobriram ou construíram. Trata-se de um processo activo de experimentar as coisas e descobrir novas maneiras de construir e criar significado. (HOUSEN, 2011, p. 161).

Após a colocação da aluna tentando explicar seu ponto de vista sobre o quanto de realidade a obra apresenta, um aluno muito tímido diz: “Essa obra tem um clima nada legal! Me faz lembrar de coisas muito ruins que

“passei quando vejo aquela mãe com a criança morta no colo!” (estudante 15, 2ª aula, 27/05/2019).

Um silêncio tomou a sala de aula [...]. Os olhos do aluno se encheram de lágrimas. Nesse momento, a professora interferiu no diálogo, explicando que ele não precisava contar aquilo que estava sentindo. Porém, o aluno prosseguiu:

Eu tinha oito anos quando estava voltando pra casa com meu pai de carro. Meu pai atropelou uma criança de 3 ou 4 anos, não sei direito, mas ele não quis fazer isso, e lembro da mulher com a criança no colo gritando para meu pai que ele tinha matado o filho dela. (estudante 15, 2ª aula, 27/05/2019).

Esse foi um momento muito forte da aula, em que todos, em silêncio, mostravam em seus rostos uma tristeza imensa pelas palavras do colega, além de lágrimas sendo derramadas por muitos. Em seguida, tocou o sinal para o intervalo. Esse fato demonstra a necessidade de oferecer oportunidades para ouvir os alunos e alunas e elucidar que a arte tem o potencial de criar conexões em seus pensamentos por meio de experiências estéticas, não se limitando ao universo instituído pelo artista.

Em outra direção distinta de Housen, Hans R. Jauss (1979) apresenta uma reflexão teórica sobre a experiência estética – atrelada a estética da recepção e voltada à área de literatura – valorizando não apenas o lado produtivo da arte, e sim o receptivo e o comunicativo. Pois, três são as funções vitais da arte como experiência estética, o aspecto produtivo, o receptivo e o comunicativo (JAUSS, 1979). Por analogia, nas aulas de Artes, concorda-se com a posição de Jauss ao refletir sobre a recepção do leitor e relacionar a experiência estética com a realidade cotidiana.

A experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra; menos ainda, pela reconstrução do seu autor. A experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com (*Einstellung auf*) seu efeito estético, isto é, na compreensão fruidora e na fruição compreensiva. (JAUSS, 1979, p. 69).

Essa experiência primária a que se refere Jauss foi o ponto de partida da proposta desenvolvida com os estudantes do 9º ano, visto que não se optou por iniciar a aula pela leitura da imagem em seus aspectos formais ou situando Pablo Picasso no contexto da história da arte.

Ao término da aula, a professora se direcionou à sala dos professores, era intervalo para o recreio. Estava feliz com a evolução da aula, porém iria retomar o assunto com essa turma somente na próxima semana. Para seu espanto, ao sair da sala dos professores, o aluno que afirmara não ser arte a

obra *Guernica* estava a esperando ao lado da sala. Acompanhando-a pelo corredor, diz:

- Professora, fiquei pensando sobre a nossa conversa.
- Como assim? O que você quer dizer?
- Sabe, acho que aquela imagem é uma obra de arte!
- Mas o que fez você mudar de opinião?
- Ah! Fiquei pensando e conversando com o pessoal da sala! Na realidade pensando em tudo, é arte, só não é o tipo de arte que eu aprecio. (estudante 11, 2ª aula, 27/05/2019).

Nesse momento, a professora deu um sorriso para o aluno e disse: “Adorei a conversa, até a próxima aula.” (Professora, 2ª aula, 27/05/2019).

O fato de o aluno sair para o recreio e continuar pensando sobre a imagem e em todo o diálogo realizado em sala com os colegas, faz pensar e afirmar que realmente é aqui que se encontra o principal objetivo da educação estética no âmbito escolar como menciona Leontiev (2011). Nesse caso, o receptor não se contentou apenas com a discussão em sala de aula, continuou a pensar e estabelecer conexões com seu pensamento, a ponto de identificar o tipo de arte da sua preferência.

Um receptor que jamais procura qualquer coisa para além do enredo e das emoções, tem muito poucas hipóteses de colher algo mais profundo – digamos significado ou prazer do estilo. [...] O receptor não se esforça por adquirir nada de novo. Pelo contrário, ele quer reconhecer algo bem conhecido, de modo a identificar a projecção das suas atitudes, valores, vontades e sonhos não realizados e nada mais. (LEONTIEV, 2011, p. 143-144)

Por meio do registro do diálogo dos alunos e alunas, nota-se que, em vários momentos, eles buscavam relacionar imagens acumuladas em suas vidas, imagens pessoais e culturais, trazidas em seus discursos por meio de narrativas com a obra *Guernica*:

- Parece o massacre de Suzano! Todos correndo de medo e desespero! (estudante 6)
- Eu imaginei o incêndio do Ninho do Urubu! (estudante 8)
- Brumadinho (...) (estudante 5)
- Momentos que vivi! (estudante 15)

Após esses textos escritos no cartaz e a conversa em sala de aula e no corredor sobre as impressões da obra *Guernica*, nota-se que parte do repertório dos estudantes conectam-se às notícias de acidentes e tragédias

presentes em seu dia a dia, como o massacre de Suzano, o acidente de Brumadinho e o incêndio do Ninho do Urubu¹⁰.

Narrativas visuais sobre o cotidiano e a *Guernica*

Assim como parte do processo desencadeado durante as aulas e com o intuito de buscar novas referências para suas narrativas referente à obra *Guernica*, de modo que remetesse ao cotidiano de cada aluno, foi solicitado para turma que representassem por meio de imagens situações injustas no nosso momento histórico; isto é, que representassem situações relacionadas com a desumanidade do homem para com o homem hoje, porém, comparando com a obra feita por Picasso. Na Figura 2, as imagens A1, B1, C1, D1, E1 e F1 mostram temáticas relacionadas aos problemas sociais e diferentes formas de preconceito presente na sociedade, que pôde ser discutido por meio das produções dos próprios estudantes e, assim, colocar em debate muitos problemas que os adolescentes também enfrentam na escola.

Nas imagens A1 e E1, nota-se a aproximação das temáticas, também a imagem A1 parece referir-se a atos de intimidação e violência psicológica através de palavras maldosas registradas na própria ilustração. Já a imagem E1, também por meio da presença de palavras que reforçam as expressões do desenho, evidenciam-se cobranças que a mulher tem feito a si mesmo para atingir o padrão de beleza imposto por uma sociedade patriarcal.

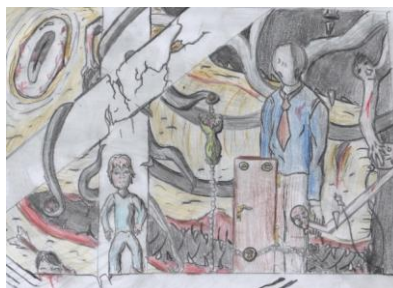
¹⁰ O Massacre de Suzano foi um massacre escolar ocorrido em 13 de março de 2019, na Escola Estadual Professor Raul Brasil no município de Suzano, em São Paulo. A dupla, ambos ex-alunos, mataram cinco estudantes e duas funcionárias da escola. Antes do ataque, num comércio próximo à escola, a dupla também matou o tio de um dos assassinos. Após o massacre, um dos atiradores matou o comparsa e em seguida cometeu suicídio.

O rompimento da barragem de Brumadinho, em 25 de janeiro de 2019, resultou em um dos maiores desastres com rejeitos de mineração no Brasil. O rompimento resultou em um desastre de grandes proporções, considerado como um desastre industrial, humanitário e ambiental, com mais de 200 mortos e cerca de 93 desaparecidos.

O incêndio no alojamento do Flamengo foi um incêndio ocorrido em um alojamento do time brasileiro do Flamengo, que matou 10 pessoas e deixou 3 feridas. Ocorreu nas primeiras horas do dia 8 de fevereiro de 2019, no Centro de Treinamento George Helal, também conhecido como "Ninho do Urubu", no bairro carioca de Vargem Grande, na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro.



A1



B1



C1



D1



E1



F1

Figura 2: Produção plástica dos alunos e alunas – Atividade 1.

Fonte: Imagens registradas por Fior (maio 2019)

Seguindo a produção dos estudantes, nas imagens C1 e D1 é possível notar temas que os adolescentes trazem à tona na escola, as quais abordam questões importantes de serem debatidas na sociedade atualmente: homofobia e feminismo. A imagem C1 parece denunciar o assédio e a violência contra a mulher, reforçadas por registro de palavras. A imagem D1 parece revelar um caráter preconceituoso sobre as pessoas retratadas por meio do silêncio,

desprezo e ódio em relação aos homossexuais. Por fim, as imagens B1 e F1, comunicam os temores e desconfortos do homem nessa sociedade.

Esses desenhos feitos pelos alunos se enquadram no que Pesavento (2005b) define como materialidades, a autora fazia menção ao ofício do historiador¹¹, embora no contexto da sala de aula a subjetividade de cada aluno e aluna foi convertida nessas imagens e retratam um tempo presente. A posição de Pesavento (2005b) para analisar a estética está relacionada às sensibilidades frente a um contexto histórico, marcas deixadas no passado em que se captam mensagens dos objetos por meio do olhar e do corpo. Isto é, o ser humano é afetado primeiramente pelos sentidos para depois materializá-los.

[...] as sensibilidades corresponderiam a uma relação originária dos homens com a realidade, expressa por sensações e pela percepção, que, de forma individual e partilhada, implicam a tradução da experiência humana no mundo. Sendo tudo um processo subjetivo, brotado do íntimo de cada indivíduo, como uma experiência única, a sensibilidade não é, a rigor, intransferível. Sendo a sensibilidade uma forma de ser e estar no mundo, ela pode ser também compartilhada, uma vez que é, sempre social e histórica. (PESAVENTO, 2005b, p. 128)

Concorda-se com a autora que a sensibilidade não fica apenas na subjetividade do indivíduo, mas é partilhada com o coletivo e construída socialmente.

Professores (as) como mediadores (as)

Neste tópico trazemos a contribuição de Consuelo Schlichta para tratar do professor (a) como mediador (a). Em seguida, em um terceiro momento, ainda como parte das aulas sobre a *Guernica* e concluídas as apresentações das produções dos estudantes, foi a hora de retomar algumas narrativas da primeira aula, quando livremente os alunos e as alunas falaram sobre a imagem da obra *Guernica*.

Nessa etapa do encaminhamento pedagógico, destaca-se a importância do papel de mediação da professora, que encaminhou um diálogo para articular com as falas dos estudantes retomando a etapa inicial da leitura da imagem, de tal maneira que um dos alunos afirmava: “A arte é algo que tem que estudar anos para fazer e entender o que é. Aqui tem um monte de rabisco!” (estudante 16).

¹¹ “O historiador precisa, pois, encontrar a tradução das subjetividades e dos sentimentos em materialidades, objetividades palpáveis, que operem como a manifestação exterior de uma experiência íntima, individual ou coletiva”. (PESAVENTO, 2005b, p. 132).

Ao chegar nesse ponto, foi solicitado que, em grupos, os estudantes buscassem novas informações a partir da pesquisa e de um diálogo no grupo, seguindo um roteiro baseado em Consuelo Schlichta (2009)¹², que incluía as perguntas: Quem fez? Como foi feito? Onde está? O que diz? Como diz? E por quê?

Na 6ª aula do dia 06/06/2019, os grupos apresentaram oralmente as suas descobertas e a professora foi mediando as conversas. A experiência de aprendizagem se ampliou, abrindo um espaço para reflexão sobre a experiência estética da obra no conjunto das aulas desenvolvidas até então. Solicitou-se, ao final da atividade, que escrevessem um texto em forma de síntese sobre tudo o que foi aprendido até o momento.

Nos fragmentos dos textos abaixo, percebe-se a presença maior do observador construtivo situado no estágio II. Sendo que, o destaque é sobre Picasso e o que a obra retrata:

Pablo Picasso era espanhol, este quadro retrata um bombardeio na cidade de *Guernica*, na Espanha. Havia uma disputa de governos de esquerda e direita [...]. Muitas pessoas foram mortas, pessoas inocentes, filhos, trabalhadores. (estudante 1)

[...]

Em sua obra Pablo fez **em forma de cubismo**, o que deu um grande destaque. Em cada elemento ele representou um sentimento como [...] sofrimento de uma mãe [...] segurando seu filho morto nos braços, como o homem com braços levantados representando estar refém de algo, mas querendo que isso acabe, todos os personagens estão de boca aberta como se estivessem gritando, a obra também dá a sensação de movimento como se todos quisessem fugir para algum lugar. É uma **obra monocromática**, o que dá um impacto maior. (estudante 2)

[...]

Ele fez uma obra monocromática (que vai do preto ao branco), utilizou **a linguagem cubista**, fez uma sobreposição, mas ao mesmo tempo deu um equilíbrio. Na obra temos o touro que além de ser uma simbologia da Espanha [...], temos uma mãe segurando seu filho morto, uma pessoa dando a impressão que está correndo e outra com a mão para o alto como se estivesse se entregando, temos uma pomba que tenta simbolizar a paz e uma flor simbolizando esperança e um olho ou luz representando que Deus vê toda a situação. (estudante 3) [grifo nosso].

¹² “[...] assim como outro qualquer, este objeto foi feito por alguém (quem fez?); como uma determinada linguagem ou, no sentido mais restrito, com uma técnica (como é feito?); dentro de um conceito de representação e de estilo na arte (como o artista “diz”?); com um significado que será aprendido em um tempo (quando foi feito?) e com uma função (por que e para quem é feito?)” (SCHLICHTA, 2009, p. 61).

Os trechos a seguir também remetem ao estágio II, os estudantes arquetetam a cena ligada aos sentimentos que a imagem comunica: dor, sofrimento, angústia, tristeza, e criam um modo próprio de estruturar a obra, ordenando-a, ou falando sobre as intenções do artista.

À primeira vista você pode ver apenas bagunça sobre uma tela, mas prestando atenção podemos ver expressões de dor, susto, sofrimento, angústia. Não é bagunça! Olhando bem, é guerra sim, um ataque que aconteceu na Espanha. Percebendo as expressões usadas eu me sinto triste, triste pelas pessoas inocentes que viveram esse momento. (estudante 5)

A obra está em preto e branco representando o vazio, a tristeza, pois se a obra fosse colorida não causaria tanto impacto. Todos os elementos da obra foram usados sabiamente e todos eles têm um forte significado, impactando as pessoas que compreendem a obra. (estudante 6)

A obra *Guernica*, uma obra **com tons de cinza, preto e branco**, personagens deformados e com expressão de desespero, muitas pessoas quando olham essa obra sentem agonia, falam que aquilo não é uma obra, por ser uma coisa que não faz sentido, mas elas falam isso, pois não sabem o que o pintor quis representar, não sabem sobre a história por trás da obra, o seu significado. (estudante 7)

A **obra Cubista *Guernica***, é composta por diversos elementos, como o touro, a mãe que sofre pela morte do filho, o cidadão no chão ferido, tudo tem um significado por trás, a lâmpada, representa o olho de Deus, o homem de braços abertos representa a rendição e o desespero do povo. [...] Creio que Pablo Picasso conseguiu passar medo, pavor, agonia e frustração dos admiradores da obra e da arte, não é algo que colocaria em minha casa, pois traz uma energia pesada, mas acho que tem um significado importante e belo. (estudante 8). [Grifo nosso].

Sobre os estágios estéticos de Housen, mesmo em que parte dos textos nota-se a presença de um olhar que reflete o interesse em construir ideias associadas ao universo da arte, o que poderia se enquadrar no estágio III, denominados de observadores classificadores; contudo, nota-se que a atitude dos alunos não se assemelha à postura analítica e crítica do historiador da arte no sentido de “situar o lugar, a escola, o estilo, o tempo e proveniência” (HOUSEN, 2011, p. 156). Por exemplo, a pintura ser monocromática ou ser uma obra cubista, alicerça ideias associadas ao aspecto emocional que a obra provoca e ao significado que o artista queria comunicar ao público.

Com essa atividade didático-pedagógica associada ao roteiro de perguntas formuladas por Schlichta (2009), foi possível observar que os alunos e alunas se situam no estágio II, o que confirma os estudos realizado por Housen (2011), pois a compreensão estética e a transição entre os estágios ocorrem lentamente. Do mesmo modo, pensando na arte e em seu processo de ensino-aprendizagem, os (as) professores (as) precisam por meio

de sua ação propor uma experiência estética, que se dá na ação com a arte, fazendo com que os alunos e alunas tenham a oportunidade de dialogar, ao valorizar o repertório do estudante. Pois, “a função do professor consiste em colocar estas perguntas abertas¹³, incentivar os membros do grupo a pensar em voz alta, encorajar todas as crianças a falar e a deixar que se repitam oportunidades para partilhar o que veem” (HOUSEN, 2011, p. 162).

Por fim, como última proposta, foram solicitadas produções plásticas para a turma, desenho ou pintura, com referência direta a obra *Guernica* (imagens das Figura 3 e 4).



A2



B2



C2



D2



E2



F2

Figura 3: Produção plástica dos alunos e alunas – Atividade 2
Fonte: Imagens registradas por Fior (2019)

¹³ A transição do estágio I para o estágio II se pauta em duas perguntas: “O que se vê aqui? O que é que vê que o faz ver isso?” (HOUSEN, 2011, p. 162).



G2



H2



I2

Figura 4: Produção plástica dos alunos e alunas – Atividade 2
Fonte: Imagens registradas por Fior (2019)

Nas imagens A2 e B2, a figura do olho torna-se o elemento principal das composições, juntamente da cor preta que passa a ser tratada como constitutiva de expressividade, não a tornando um elemento isolado e sim com o objetivo de expressar uma ideia. Além disso, nas duas imagens nota-se uma temática em forma de crítica e protesto sobre “ser mulher” e “questões ligadas ao racismo”.

As imagens C2, D2, E2, F2 e G2 apresentam composições com planos coloridos que provocam efeitos variados. A imagem C2 traz a expressão: “#elenão”, que se tornou um repúdio à um dos candidatos à presidência, nas eleições de 2018, no Brasil. Ainda na temática das eleições, a composição D2 faz uma versão inspirada no personagem a presidência tratada como “mito”, como um herói por seus admiradores, porém com uma postura assustadora nos seus discursos agressivos. A composição E2, traz a figura do cavalo, representando de forma irônica, o presidente dos Estados Unidos, que proíbe a entrada de refugiados no país, provocando a separação de centenas de famílias, representadas nas figuras que mostram o desespero e gritos de horror, como na obra *Guernica*.

Na imagem F2, segundo o aluno, autor da imagem, “eu quis representar algo imprevisível que acontece a toda hora, a agonia e o desespero das

pessoas, assim como na *Guernica*'. Já a imagem G2 traz elementos inspirados nas obras *Guernica* e *O Grito*, que é uma série de quatro pinturas do norueguês Edvard Munch, em 1893, e que representa uma figura de desespero num momento de profunda angústia.

Por fim as imagens H2 e I2 são composições em preto e branco que mostram a angústia e sofrimento do ser humano, que muitas vezes, resultante do confronto da livre iniciativa de suas crenças com as condições impostas pela sociedade.

Reflexões finais

O que nos moveu a pensar e refletir sobre uma prática voltada para a aprendizagem por meio de uma experiência estética reflexiva foi exatamente o desafio de propor conteúdo da disciplina de Arte que não tenha como objetivo central a transferência e a reprodução do conhecimento, mas que busque investir no refinamento da percepção e da sensibilidade, valorizando o estudante receptor e as experiências que circulam no âmbito escolar.

No entendimento que ensinar arte é criar situações de aprendizagem a partir de uma experiência estética, que vai permear a vida dos alunos e alunas, que pode levar a uma autonomia, que vise uma formação mediada pelo prazer, e que possibilita ao estudante a busca por novas pesquisas e descobertas.

Tendo em vista esses apontamentos, é possível compreender, com os autores apresentados, que o desenvolvimento estético pode acontecer quando a professora cria condições para assegurar a oportunidade de cada aluno e aluna vivenciar uma experiência estética. Visto que, os trabalhos da turma do 9º ano comunicam posicionamentos relevantes diante de diferentes temas atuais que permeiam o cotidiano dos alunos, ou seja, as composições plásticas demonstram ligações com a expressão poética da própria realidade humana e social dos adolescentes.

Na prática, a aprendizagem com as produções plásticas entrecruza-se em vários momentos com o diálogo iniciado nos primeiros encontros sobre a *Guernica* e com os dois estágios iniciais de Housen (2011), nos quais os alunos e alunas se encontraram: o narrativo e o construtivo.

Referências

BAUMGARTEN, A. G. Estética. In: DUARTE, R. **O belo autônomo**: textos clássicos de estética. 3. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica/Crisálida, 2017.

- BENJAMIN, W. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- JAUSS, H. R. A estética da recepção: colocações gerais. In: LIMA, L. C. **A literatura e leitor**: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979, p. 67-84.
- HOUSEN, A. O olhar do observador: investigação, teoria e prática. In: FRÓIS, J. P.; et al. (Orgs.). **Educação estética e artística**: abordagens transdisciplinares. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011. p. 149-170.
- LEONTIEV, D. A. Funções da arte e educação estética. In: FRÓIS, J. P.; et al. (Orgs.). **Educação estética e artística**: abordagens transdisciplinares. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011. p 129-147.
- PESAVENTO, S. J. Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades. **Nuevo Mundo, Mundos Nuevos**, 2005a, s.p. Disponível em: <<http://nuevomundo.revues.org/229>>. Acesso em: 3 jul. 2019.
- PESAVENTO, S. J. Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades. **Tempos acadêmicos**, Criciúma, n. 3, p. 127-134, 2005b.
- SCHLICHTA, C. **Mundo das ideias**: arte e educação, há um lugar para a arte no ensino médio? Curitiba: Aymarâ, 2009.
- VAZ, A. A educação estética no contexto escolar: proposições para uma estética sociológica no ensino de artes visuais. In: VAZ, A.; et al. **Educação, tecnologias e linguagens**: teoria e prática na educação básica. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019, p. 35-48.
- WERLE, M. A. **O lugar de Kant na fundamentação estética como disciplina filosófica**. In: Dois pontos, Curitiba, São Carlos, vol.2, n.2, p. 129-143, out.2005.

EDUCAÇÃO PERFORMATIVA, SENTIDOS E SENSIBILIDADES: UM DIÁLOGO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS

*Anne Caroline Pereira Arruda*¹⁴

*Michelle Bocchi Gonçalves*¹⁵

Este trabalho é parte da pesquisa de mestrado no programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino (PPGE-TPEn), e visa propor o diálogo entre Educação Performativa e os Sentidos e as Sensibilidades na perspectiva de formação continuada para professores de educação infantil e anos iniciais da educação básica.

Nesse sentido, ressalta-se que o conceito de Educação Performativa tem sido desenvolvido pelo ELiTe, grupo de pesquisa Laboratório de Estudos em Educação, Linguagem e Teatralidades (ELiTe/UFPR/CNPq). O qual se debruça para questões relacionadas ao corpo, discurso e estética. Sendo que ao abordar o conceito de Educação Performativa, este bebe-se da fonte dos estudos da performance, de Richard Schechner, e dialoga com as concepções da pedagogia crítico-performativa, de Elyse Pineau. Entretanto, opta-se por empregar o conceito de Educação Performativa compreendendo que a abrangência dos estudos relacionados à educação não é apenas interligada aos aspectos pedagógicos, mas aos diferentes contextos que percorrem os âmbitos escolares.

Assim, dando início às discussões propostas, consideremos que as relações entre mente e corpo permeiam estudos e temáticas distintas do conhecimento. Na educação essa relação e sua dissociação denotam um dos marcos divisores de pensamentos educacionais, alterando assim a formação do (a) professor (a), suas práticas, a concepção de criança/estudante e de corpo na aprendizagem.

De acordo com Abbagnano (1982), a partir de Descartes (1596-1650), com o dualismo cartesiano, essa separação, antes nunca concebida, se estabelece. O autor acrescenta: “[...] crê-se comumente que a separação instituída por Descartes entre alma e corpo, como entre duas substâncias diferentes, tenha tido como consequência a independência da *alma em relação ao corpo*” (ABBAGNANO, 1982, p. 197) [grifo original].

¹⁴ Coordenadora pedagógica dos anos iniciais na rede privada e confessional de educação do município de Curitiba/PR. educ.performativa@gmail.com

¹⁵ Professora da Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR. michellebocchi@gmail.com

Essa dissociação influenciou concepções de educação que privilegiaram o desenvolvimento de práticas voltadas para aspectos mais racionais e instrumentais, nas quais o corpo, os sentidos, fossem considerados como uma capacidade inferior à racionalização. No contexto escolar, pedagogias respaldadas nesse pensamento possuem currículos que evidenciam divisão por disciplinas de formas unilaterais, reafirmando que os exercícios da mente – na resolução, leitura e escrita – são mais importantes que a atuação deste corpo na sua aprendizagem. Dessa forma, indaga-se: Como pode ser compreendida a formação continuada do (a) professor (a) de educação infantil e anos iniciais, em uma perspectiva performativa e sensível?

É nesse âmbito que repensar as práticas pedagógicas que evidenciem uma concepção de sujeito integral, que se relaciona com o mundo a partir de seu corpo, seus sentidos, emoções, interações, sua bagagem histórica e não apenas racional, torna-se relevante para pesquisas educacionais atuais. Sendo assim, o presente trabalho tem como objetivo geral compreender quais os sentidos sobre o corpo na aprendizagem podem ser concebidos pelos professores e professoras de educação infantil e anos iniciais, em uma proposta formativa amparada em Educação Performativa, Sentidos e Sensibilidades. Além disso, como objetivo decorrente, tem-se o intuito de estabelecer um diálogo entre os autores da Educação Performativa com os da Educação dos Sentidos e Sensibilidades, apresentados pela historiografia da educação.

Os procedimentos metodológicos contam com uma sucessão de encontros de formação pedagógica que abordaram estudos sobre Educação Performativa, Sentidos e Sensibilidades. Nos quais foram realizadas propostas de leituras, sobretudo de vivências com diversas linguagens que pudessem suscitar experiências e olhares para os corpos.

O percurso da performance à Educação Performativa

Denota-se uma difícil tarefa dialogar sobre performance sem mencionar Richard Schechner, dadas as suas contribuições para esta área do conhecimento. Schechner é um dos fundadores do Departamento de Estudos da Performance da *Tisch School of the Arts, New York University* (NYU) e fundador do *The Performance Group*, que marcou o teatro *Off Broadway* nos anos de 1970 e 1980.

A princípio, Richard Schechner (2006) começa explicando conceito de performance, partindo do pressuposto do que seria realizar performance. Nas várias instâncias da vida, as pessoas têm concepções do que seria performance. Sendo que em áreas como negócios, esportes e sexo, realizar performance é ter sucesso, realizando algo com alto desempenho; no campo da Arte, é demonstrar excelência em um espetáculo, num concerto; na vida,

é mostrar-se, exhibir-se, ser visto por aqueles que o assistem. Assim sendo, a performance, permeia a vida dos sujeitos; a despeito de não perceberem ou enunciarem um discurso de que não estão fazendo performance, ela ainda está presente. Pois, realizar performance é viver, é existir, e todos os dias performances são realizadas. Comportamentos são vivenciados, praticados e repetidos.

A compreensão da performance segundo Richard Schechner (2006) pode ser possível pelas relações de “sendo”, “fazendo”, “mostrar fazendo” e “explicar mostrar fazendo”, nas palavras do autor:

‘Sendo’ é a existência por ela mesma. ‘Fazendo’ é a atividade de todos que existem, dos quarks até seres conscientes e cordas supergalácticas. ‘Mostrar fazendo’ é desempenhar: apontar, sobrelinhar, e exhibir fazendo. ‘Explicar mostrar fazendo’ são os estudos performáticos. [...] O quarto termo, ‘explicar mostrar fazendo’ é um esforço reflexivo para compreender o mundo da performance e o mundo enquanto performance (SCHECHNER, 2006 p. 28).

Nesse sentido, quando o autor se refere a “compreender o mundo da performance” e “o mundo enquanto performance”, fica mais uma vez evidenciado que há uma infinidade de performances todos os dias sendo praticadas. Em todos os lugares, com todos os sujeitos, sendo que “toda e qualquer das atividades da vida humana pode ser estudada enquanto performance” (SCHECHNER, 2006, p. 28).

Além disso, Schechner (2006), explicita que as performances assinalam as trajetórias humanas ao marcarem identidades, adornarem os corpos, e que estas também contam histórias. Sobretudo, “performances – de arte, rituais, ou da vida cotidiana – são considerados ‘comportamentos restaurados’, ‘comportamentos duas vezes experienciados’, ações realizadas para as quais as pessoas treinam e ensaiam”. (SCHECHNER, 2006, p. 28).

A performance pode ser considerada complexa e atribuída de significados devido a ser caráter polissêmico, para além do desempenho, ela mostra-se mutante e transgressora, evidencia ação e movimento. Entretanto, se instaura em uma fronteira, se faz nas lacunas, nos entremeios. Este campo do conhecimento é concebido na confluência entre: Artes, Antropologia e Filosofia. Com sua característica interdisciplinar e com possibilidades distintas de concebê-la, a performance estará presente também na educação, como muitas vezes enunciada nos “Estudos da Performance na Educação”.

Propiciando novos olhares e experiências para a aprendizagem, considerando o corpo no cerne educativo e repensando os processos de aprendizagem. Dentre as vertentes, incorporadas em tais estudos, Elyse Pineau aduz a pedagogia crítico-performativa evidenciando considerações relevantes ao campo educacional. A autora conceitua três formas de

tematizar o corpo na educação escolar, sendo elas: corpo ideológico, corpo etnográfico e corpo atuante. Aliado a estes três conceitos, Pineau (2013) comunga de uma pedagogia libertadora e de postura crítica, que evidencia uma educação emancipadora, tanto para o estudante, quanto para o professor que a vive.

Em corpo ideológico, este corpo físico nunca é considerado sem mediação ou sem sua historicidade. Pelo contrário, denota-se o corpo concebido carregado de bagagens culturais, marcado por elas. De acordo com a autora:

Desde o momento do nascimento, associações culturais no tocante à etnicidade, classe, gênero, orientação sexual, capacidade física, e assim por diante, são impressas na nossa própria musculatura. Em termos palpáveis, essas normas sociais dão forma à nossa postura, medem nossos movimentos, modulam nossas vozes e padronizam a maneira como tocamos, experimentamos e interagimos com o corpo de outras pessoas (PINEAU, 2013, p. 41).

Corpo que se faz presença, que se constrói e reconstrói em sala de aula. Ações que são realizadas por estes corpos e que devem levar o professor a questionar: “O que os corpos dos estudantes estão fazendo em minhas aulas?”, “O que o meu próprio corpo faz neste lugar?”, “Que significados podem ser possíveis de serem atribuídos a eles e a mim?. Refletir sobre tais questionamentos e sobre seu próprio corpo, instaura no professor um início de percepção de uma educação performativa.

Na categorização de corpo etnográfico, a autora alude sobre métodos de pesquisas etnográficas e propõe uma análise crítica dos códigos sociais relacionados aos corpos pesquisados. Em corpo etnográfico, interessa-se saber quais convenções caracterizam os papéis vivenciados por professores e estudantes. Assim,

movendo-se para além do arranjo das mesas e dos comportamentos não mediados, o pesquisador poderia olhar para como corpos particulares habitam e negociam seu lugar dentro de uma cultura de sala de aula por meio da postura, das poses, dos gestos e dos graus de tensão muscular. De forma mais significativa, tais estudos poderiam identificar padrões recorrentes de comportamento que significam tradições ritualizadas por intermédio das quais a educação revela e, frequentemente, obscurece as agendas políticas e as premissas que a sustêm. (PINEAU, 2013, p. 47).

Percebe-se a indissociação entre corpo ideológico e corpo etnográfico, pois o primeiro carregado de bagagens culturais, históricas, vivência papéis estabelecidos de forma cultural. Corpos que no âmbito escolar, muitas vezes,

são reiterados, sem que haja uma reflexão sobre tais convenções ou sobre a hegemonia de um sistema instituído, espaços nos quais as posições já foram definidas para todos.

Pineau (2013) inicia sua elucidação sobre corpo atuante definindo uma postura de reciprocidade entre os corpos dos professores e estudantes, de presença, de cooperação entre ambas as partes, “professores que envolvem seus próprios corpos e os de seus estudantes na sala de aula sempre reconheceram que o ensino e o aprendizado são processos fundamentalmente somáticos.” (PINEAU, 2013, p. 50).

Em corpo atuante o estudante é convidado não apenas a ter seu corpo em exposição diante de uma aprendizagem conquistada, mas a ter um corpo como meio de aprendizagem. Aprender fazendo, percebendo o que é ser um corpo, e não a ter um corpo. Além disso, priorizar o processo enquanto se constitui por meio dele e não como o resultado de um produto, no qual se apresentou algo como um concerto, uma declamação de poema. Ser um corpo atuante é entender seu papel político, é perceber que os corpos são marcados por desigualdades sociais, e que a mesma luta por igualdade se dá por meio deste corpo, tantas vezes submetido, encarcerado. Um corpo atuante pode ser a forma transgressora de ir contra um sistema, no qual nem todos têm os mesmos direitos ou oportunidades, pois “um corpo ativo aprende de maneiras tais que são eminentemente mais pessoais, aplicáveis, críticas e duradouras do que qualquer outro método de ensino que eu tenha utilizado.” (PINEAU, 2013, p. 55).

É no contexto de ampliar a práxis de ensinar e aprender, repensar sistemas educacionais, locação deste corpo como meio de aprendizagem, intervenção, invenção, vivências e experiências corporais na escola – além de outras abrangências educacionais – que a Educação Performativa se faz necessária e atuante.

A Educação Performativa dialoga com a relevância de considerar os corpos ideológicos, etnográficos e atuantes na educação; além disso, busca uma práxis da presença e da autonomia; concebe o educando em sua integralidade, constituidora de um ser humano marcado por em sua dimensão física, social, cognitiva, cultural e política. De acordo com Gonçalves:

desse modo, a relação entre professores e alunos seria mediada pela compreensão das exigências de cada papel desempenhado. Os sujeitos teriam, assim, formas de expressão que lhes conferem o direito de representar sua função em determinado papel. No caso da performance, o interesse central é o de possibilitar a ocupação de diferentes papéis e experimentar fronteiras de identidade que possam questionar padrões dominantes, o que justifica e ressalta

a urgência da ampliação e alcance dos estudos da performance no campo da educação (GONÇALVES, 2016, p. 71).

É pela participação do sujeito/estudante que age, pensa e intervém, que se recupera e se constrói, é que a Educação Performativa tem a sua centralidade no corpo. A Educação Performativa também é concebida como possibilitadora de posicionamentos do sujeito frente aos discursos que presumivelmente o podem determinar. Nessa perspectiva, pensar a formação de professores pelo viés da Educação Performativa/Performance “é uma possibilidade de entrar na dimensão do conhecimento sensível negando qualquer ideia de instrução sobre como ensinar ou de que jeito resolver problemas na educação” (GONÇALVES, 2016, p. 72). Pelo contrário, é viabilizar novas formas de compreender e agir humano, de compreender com este sujeito/estudante aprende, se faz presença, não permitir uma “descorporização”, e sim uma aprendizagem com sua centralidade no corpo.

Educação Performativa entende que corpo é representação, possível de significações, emissor de sentidos, que em si há toque, presença, modos de estar no mundo, de ser papel humanizador e materializar em atos, o que se acredita por educação. Entende seu papel militante na luta pela libertação de seus estudantes, por seus direitos políticos educacionais. Porém, tal luta se dá no corpo, portanto, a práxis inicia quando o estudante tem consciência de seu encarceramento, procurando agir sobre o mundo. É neste sentido, na percepção do corpo, de suas possibilidades, de seu fazer histórico, como um vetor de sentidos na história humana, que propomos o diálogo com a Educação dos sentidos e sensibilidades, tendo o corpo como cerne deste processo.

Educação dos sentidos e sensibilidades

O conceito de sentidos e sensibilidades será apresentado neste trabalho pela vertente da historiografia da educação. Corrente esta que trabalha com as representações que os homens constituíram de si mesmos e do mundo ao longo do tempo. Nesse sentido, a História cultural, por meio do historiador, irá se interessar pelas sensibilidades desse homem, em um outro tempo, no qual o passado pode ser entendido no presente, como alude Sandra J. Pesavento (2005). Entretanto, neste trabalho não há a intenção de fazer uma abordagem historiográfica em relação à Educação dos sentidos e sensibilidades, seguindo as pesquisas de Taborda de Oliveira (2018), Pablo Pineau (2018). E nem se pôr na posição-sujeito do historiador para compreender como o homem se constituiu e se relaciona em suas construções históricas. O que motiva a proposta de interlocução entre Educação Performativa e a Educação dos sentidos e sensibilidades são as

similaridades de suas características interdisciplinares e a centralidade do corpo em contato com o real.

A Educação Performativa advinda da Performance na Educação nasce da confluência entre: Artes, Antropologia e Filosofia – mas não se limita a elas – dialogando com a Linguística, Estudos Culturais e Literatura. Um dos traços definidores da perspectiva desses estudos históricos no âmbito da Educação dos sentidos e sensibilidades, se define em seu contato com o diálogo entre Antropologia, Psicanálise, Sociologia Histórica, Filosofia, Linguística e a Estética. Pesavento (2005) esclarece que a primeira aproximação como o campo das sensibilidades seria a de entendê-las como outra forma de entendimento e percepção do mundo, para além do conhecimento científico. Nesse mesmo âmbito, a Educação Performativa, idealiza e concebe uma educação que extrapola o modelo racionalista-instrumental. Percebe-se aqui, que ambos os campos dialogam com uma forma mais estética e corporal na compreensão e apreensão da realidade.

Além disso, a autora menciona que a experiência de estar no mundo, apesar de ser única e de cada indivíduo, não se faz sozinha, mas em seu entorno social e se constitui por meio dos sujeitos. Sendo que:

Principiemos nossa reflexão pelo entendimento de que as sensibilidades corresponderiam a uma relação originária dos homens com a realidade, expressa por sensações e pela percepção, que, de forma individual e partilhada, implicam a tradução da experiência humana no mundo. Sendo, contudo, um processo subjetivo, brotado do íntimo de cada indivíduo, como uma experiência única, a sensibilidade não é, a rigor, intransferível. Sendo a sensibilidade uma forma de ser e estar no mundo, ela pode ser também compartilhada, uma vez que é, sempre social e histórica. (PESAVENTO, 2005, p. 128)

Se pelas sensibilidades os homens e mulheres estabelecem sua relação com a realidade, será pelos sentidos que, de acordo com Taborda de Oliveira e Luisa C. B. Oscar (2014), essa noção pode ser inscrita como uma educação do corpo. Assim, reitera-se que este sujeito se constitui não apenas de forma racional, mas por uma educação dos sentidos e sensibilidades que é intrínseca de cada indivíduo.

É justamente na educação dos sentidos como uma produtora de novas sensibilidades que localizamos o processo que buscamos interpretar. É em como se dá esse processo, naquilo que os vestígios do passado nos permitem, que concentramos nossos esforços. Nessa busca entendemos, ainda, que sentidos e sensibilidades não são domínios exclusivos da esfera da cultura ou da ‘natureza’, ainda que a própria história dessa noção deva ser objeto de cautela [...]. Mas pensamos a constituição dos sentidos e das sensibilidades

como um problema histórico em uma perspectiva multifacetada, tal como propôs Lucien Febvre quem, certamente não por acaso, aludia ao nosso ‘complexo afetivo-motor’. São concebidos imbricados com a política, a economia, a cultura, naquilo que as nossas culturas e sociedades mantêm de resquício do que é da natureza ou do mundo físico. Uma história dos odores, a ideia da regressão da audição ou as formas que aprendermos do andar, não são marcas tangíveis da interação entre o mundo natural e mundo social que sobrevive e muda em nós? Quando os regimes autoritários ou totalitários desenvolvem uma tecnologia do terror baseada na dor e na crueldade, não é porque capturaram justamente aquele ponto onde a cultura e natureza se confundem? (TABORDA DE OLIVEIRA; OSCAR, 2014, p. 176-177).

Dessa forma, o diálogo entre Educação Performativa e a Educação dos Sentidos e Sensibilidades mostra-se substancial no que concerne a uma concepção de sujeito e educação que constrói sua história, a partir do seu corpo. Inscreve-se além de uma elaboração intelectual, que apesar de não se separar dela, dado o caráter de sua integralidade, se constitui primariamente a partir de suas percepções, sensações advindas do seu corpo.

Metodologia

Esta pesquisa, que faz parte dos estudos desenvolvidos durante o mestrado profissional, apesar de toda a reflexão proposta estar circundada pelo referencial da Educação Performativa e dos Sentidos e Sensibilidades, neste tópico, será apresentado um recorte dos encontros desenvolvidos com 13 professores regentes de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola privada do município de Curitiba. Os encontros ocorreram durante os meses de fevereiro a julho de 2019, contemplando duas semanas pedagógicas e duas reuniões de formação continuada, totalizando 40 horas. Neste texto será descrito o encontro da primeira semana pedagógica realizada em fevereiro e uma das reuniões de formação continuada que ocorreu no mês de junho.

No primeiro momento, com duração de 4 horas, 13 professores (as) foram convidados a pensar sobre a concepção de educação que norteia sua prática, refletir sobre a estrutura da sala de aula, ou seja, se prevalece o modelo cartesiano ou se é um ambiente propício para o desenvolvimento do corpo. Após discussões, os (as) professores (as) foram divididos em grupos de quatro participantes e por meio de modelagem com argila os grupos propuseram ambientes de salas de aula, ambientes que externassem o conceito que eles gostariam que tivesse esse corpo na aprendizagem.

No decorrer dos encontros, leituras e estudos que ocorreram para subsidiar o aporte teórico da formação pretendida, em um destes, os professores e professoras realizaram o estudo do texto “Pedagogia crítico-

performativa: encarnando a política da educação libertadora”, de Pineau (2013).

No encontro realizado em abril, novamente em grupos de quatro participantes (em cada reunião os grupos eram revezados), fazia parte da programação proposta que os (as) professores (as) conhecessem aspectos da história de vida uns dos outros e que contassem um fato marcante; fato que fosse considerado o “ponto da virada” na docência de cada professor e professora ali presente. Nesses grupos, após ouvirem seus colegas, cada equipe escolheu o fato marcante de um colega que mais os sensibilizaram e encenaram de forma que não houvesse falas, mas que através de seus corpos fosse enunciado o fato escolhido. Além do mais, o conceito de sentidos e sensibilidades foi um dos nortes da formação e a autora Pesavento (2005) foi citada para esse momento.

Como atividade prática, no encontro realizado em junho, respaldada em um dos exercícios sugerido por Augusto Boal (2007, p. 216), em seu livro “*Jogos para atores e não atores*”, os (as) professores (as) foram convidados a realizarem um grande círculo. No centro do círculo uma das formadoras estava com uma cadeira e propôs: “Esta para mim não é uma cadeira e sim [...]”, encenando uma situação na qual a cadeira possuía outra função. Na sucessão, cada um dos 13 professores utilizou o mesmo objeto, de forma que em cada situação a cadeira significava algo além de sua função específica.

Análise

Na formação continuada realizada com os (as) professores (as) foi possível perceber um misto de sensações e experiências oriundas das atividades práticas. Primeiramente, foi interessante observar que para as atividades de leitura, era completamente aceitável para eles, que como professores, ainda que docentes da faixa etária de 3 a 10 anos, se mantivessem sentados, lendo e dialogando sobre as temáticas. Entretanto, ao realizarem a primeira atividade prática com argila (Figura 1), inicialmente mostraram-se surpresos e até desconcertados. Aparentemente a postura denotou: “Argila? Não seria uma atividade para crianças?”.

Na divisão dos grupos e no trajeto até o laboratório de Arte, eles foram se mostrando mais desinibidos e as conversas começaram a ocorrer para que propusessem um ambiente ideal, no qual esse corpo que age e reage fosse incorporado.



Figura 1: Modelagem com argila.
Fonte: Arruda (2019).

No encontro do mês de abril, no qual houve o estudo sobre o texto de Elyse Pineau (2013), foi observado que a leitura trouxe algumas reflexões. Pronunciamentos como “este texto mostrou-se diferente de outros textos pedagógicos que li”, ou ainda “não estava acostumada com este vocabulário, no início achei uma leitura difícil”. No entanto, com a roda de conversa e reflexões, os professores demonstraram compreender que realmente muitas das práticas em sala de aula encarceram os corpos, sem importar-se com a forma integral que o estudante deve ser considerado. Parte deste encontro também ocorreu a encenação de um fato marcante da história de vida de um dos colegas (Figura 2). Nessa atividade foi possível perceber um comportamento que estava receptivo para as atividades tendo o corpo como foco. Na devolutiva no final da reunião, algumas professoras procuraram o vice-diretor do colégio, que estava participando também da formação e disseram: “Esta foi uma das melhores reuniões pedagógicas que já tivemos!”

No conceito introduzido de sentidos e sensibilidades foi observado que os professores e professoras internalizaram o cerne da questão, de conceber um modelo cartesiano em detrimento de valorizar as aprendizagens dos estudantes por meio do corpo. Além do mais, cada vez foi se esclarecendo possibilidades de educação que considerem a bagagem histórica e outras formas de apreender o mundo por meio de sentidos, emoções e construções históricas.

Essa forma de contemplar pensamentos educacionais mais sensíveis, visando a integralidade do ser, começaram a estar presente nas devolutivas dos (as) professores (as), principalmente nas atividades práticas que no início

da formação mostravam-se desconfortáveis. No entanto, no decorrer do curso, cada vez mais, eles externavam um certo anseio por esperar que em cada encontro algo corpóreo ocorresse.



Figura 2: Encenação fato marcante.
Fonte: Arruda (2019).

Dessa forma, na atividade que foi proposto um dos exercícios de Boal (2007, p. 216), que consistia em encenar alguma situação diária com um objeto, mas concebendo uma outra perspectiva para ele. Uma das formadoras, em círculo com todos os professores, ao escolher a cadeira e ir para o centro, encenando que aquela cadeira não era para ela uma cadeira e sim um vaso sanitário, risos e um comportamento de surpresa pairou no ambiente. A escolha foi intencional, para que aqueles corpos vivenciassem um momento de fruição naquela atividade.

Assim, houve uma “leveza” por parte do grupo, ao brincarem e encenarem com a cadeira (Figura 3). Para alguns ela foi um computador, para outros o banco de seu carro, para outras o carrinho de supermercado, e muitas outras possibilidades foram exploradas. E quando encenadas, muitos deles esclareciam os sentidos que eram despertados; uma das professoras externou: “Neste banco da minha moto, sinto meus cabelos ao vento, é o que gosto de fazer nos finais de semana, viajar com a minha moto!”.



Figura 3: Exercício com a cadeira.

Fonte: Arruda (2019).

O objetivo primordial desse exercício, além de propiciar vivências com os corpos, era oportunizar para os professores e professoras o entendimento que assim como uma cadeira não necessitava exatamente ser um móvel, a escola não precisa ser uma escola que encarcera os corpos. Ela pode ser um palco, um laboratório, uma floresta, um parque, uma praça de debates, ou qualquer outro ambiente que proporcione aos estudantes possibilidades de aprendizagem no qual seus corpos são considerados no processo.

Estudantes considerados protagonistas de suas histórias, tendo em vista, suas bagagens ideológicas e históricas, que vão se constituindo e se construindo, sem submeter seus corpos a um encarceramento. É neste sentido que a escola, por se constituir a instituição responsável pela educação escolar, pode possibilitar formas de conceber aprendizagem que considerem os estudantes em sua integralidade.

Reflexões finais

Na educação, em uma perspectiva performativa, não se buscar chegar a um produto em específico, mas a valoração do processo formativo, não que seja inconclusivo, porém os sujeitos vão se constituindo ao longo da trajetória. Do mesmo modo, nestas reflexões finais, a temática não esgota e nem se pretende tal façanha. Todavia, mostra-se relevante refletir sobre os questionamentos iniciais.

Dessa forma, a formação continuada do (a) professor (a), no contexto apresentado, pode ser compreendida na possibilidade de conceber práticas

pedagógicas que evidenciem uma concepção de integralidade – sujeito considerado em sua dimensão, física, social, cognitiva, cultural e política – que se relaciona com o mundo a partir de seu corpo, seus sentidos, emoções e interações, sua bagagem histórica e não apenas racional.

Tal abordagem concebida na formação do (a) professor (a) tem seu acolhimento na Educação Performativa, por acreditar neste corpo que age, reage, intervém, inventa e se constrói nas relações com os outros. De igual modo, na Educação dos Sentidos e Sensibilidades, pelo viés da historiografia da educação, há possibilidade das relações com o mundo a partir da experiência sensorial, das emoções, sentimentos, ideias e desejos oriundos do corpo.

Os sentidos sobre os corpos na aprendizagem são múltiplos e dependem da forma como o professor se relaciona e enxerga seu próprio corpo na aprendizagem. Alguns podem considerar apenas necessidade de movimentação infante, ou seja, necessidades das crianças, e não deles. Enquanto outros, corpos atuantes, podem considerar suas relações por meio de seus corpos somatórias, que se faz e refaz no outro.

O diálogo entre os autores da Educação Performativa com os da Educação dos sentidos e sensibilidades, apresentados pela historiografia da educação, é possível, principalmente por permitir esse contato com uma dimensão que é primeira do corpo, vinculado ao real, isto é, da apreensão da realidade pelos sentidos e pelo corpo. Entretanto, o diálogo não termina por aqui e faz pertinente sua continuação nas mais abrangentes esferas educacionais.

Referências

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- BOAL, A. **Jogos para atores e não-atores**. 10 ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2007.
- GONÇALVES, M. B. **Performance, discurso e educação: (re)construindo sentidos de escola com professores em formação na licenciatura em educação do campo – ciências da natureza**. 141 f. Tese (doutorado em Educação), Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.
- PESAVENTO, S. J. Sensibilidades o tempo, tempo de sensibilidades. **Tempos acadêmicos**, n.3, p. 127-134, Criciúma: SC, Universidade do Extremo Sul Catarinense, 2005.
- PINEAU, E. L. Pedagogia crítico-performativa: encarnando a política da educação libertadora. In: PEREIRA, M. A. de; **Performance e educação: (des)territorializações pedagógicas**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 37-58.

PINEAU, P. Historiografia educativa sobre estéticas y sensibilidades en América Latina: un balance (que se sabe) incompleto. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 18, n. e023, p. 1-16, Mar. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e023>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S223800942018000100605&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 10 dez. 2019.

SCHECHNER, R. “O que é performance?“, em **Performance studies: an introduction**, second edition. New York & London: Routledge, 2006. p. 28-51.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. Educação dos Sentidos e das Sensibilidades: entre a moda acadêmica e a possibilidade de renovação no âmbito das pesquisas em história da educação. **Hist. Educ.** (Online), Porto Alegre v. 22 n. 55 maio/ago. 2018 p. 116-133. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/76625>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/76625>. Acesso em: 10 dez. 2019.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A; OSCAR, L. B. Referências teórico-metodológicos nas pesquisas em história da educação: para uma história das relações entre sensibilidades, tempo livre e formação. **Revista Esboços**, Florianópolis, v. 21, n.31, p. 171-193, ago.2014.

ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO PROJETO DE TEATRO *VIDA EM CENA*, COM ALUNOS DO TEATRO II DA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Genice de Fátima Fortunato da Silva Fiaschi*¹

O projeto de teatro “*Vida em Cena*” integra o Centro Municipal de Educação Cultural (CMEC) e faz parceria com outras unidades educacionais do município de Araucária/PR. Esse projeto era ofertado em contraturno escolar, em forma de curso semestral com um encontro semanal. Este capítulo aborda parte das atividades desenvolvidas durante o 1º semestre de 2019, no total perfaziam 21 encontros, de 1h30 cada, nesse momento o projeto atendeu aproximadamente 91 estudantes, os quais se subdividem em turmas com no máximo 18 estudantes e nas faixas etárias de 6 a 9 anos e de 10 a 17 anos.

Os estudantes podiam se matricular e frequentar quantos semestres desejassem. Para análise deste capítulo, serão considerados os estudantes de Teatro II, com as atividades ministradas pela professora Genice Fiaschi. O grupo era composto inicialmente por 6 integrantes com idade entre 10 e 16 anos, entretanto, um estudante teve que desistir no percurso. Alguns deles iniciaram o curso desde o 1º semestre de 2018 e continuaram no 1º semestre de 2019.

A discussão aqui presente tem como hipótese que o ensino de teatro através da experiência estética e da linguagem teatral poderá oportunizar uma formação integral aos alunos, nos aspectos intelectuais, emocionais, físicos, culturais e sociais. Em sintonia com as questões problematizadas na pesquisa de mestrado, em andamento, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino (PPGE: TPE_n), na linha Teorias e Práticas de ensino na Educação Básica, indaga-se: Em que medida o teatro na perspectiva da experiência estética pode promover o desenvolvimento da reflexão crítica e a autoestima do estudante no aspecto antirracista em seu cotidiano?

Parte das respostas ainda não estão delineadas, contudo, neste texto, objetiva-se: 1) aguçar a reflexão crítica e a autoestima do estudante no aspecto antirracista por meio da exploração das possibilidades cênicas; 2) analisar às situações de preconceito racial no ambiente escolar.

A metodologia envolveu um debate inicial, por meio de uma roda de conversa mediada pela professora, com reflexões de acordo com as respostas

¹ Professora do Centro Municipal de Educação Cultural (CMEC), Araucária/PR. genicefortunato@gmail.com

ao questionário inicial; bem como abrangeu a realização de improvisações teatrais com o tema racismo, incluindo pesquisas de textos e vídeos relacionados aos questionamentos levantados na roda de conversa e, por fim, contemplou a escrita e apresentação de um texto dramático, seguido de análises. Como parte da revisão de literatura, faz-se aproximações entre o entendimento de teóricos que discutem sobre o teatro, a educação estética e o ensino de relações étnico-raciais, com base nas contribuições de: Augusto P. Boal (1991, 2009), Ingrid D. Koudela e Arão P. de Santana (2005), Nilma Lino Gomes (2005), Antonio F. B. Moreira e Vera M. Candau (2003), Joel Z. Araújo (2000), Sandra J. Pesavento (2005), entre outros.

Ciente de que as diversas disciplinas na escola e seus projetos educacionais devem inserir em seus conteúdos elementos de história e cultura Africana e Afro-Brasileiras, caracterizando o ensino de relações étnico-raciais no Brasil, em acordo com as normas estabelecidas pela Lei 10.639/03, pelo Parecer do CNE/CP 03/2004, e pela Resolução CNE/CP 01/2004.

O panorama teórico apresentado por esses marcos legais em sintonia com o que acontece na escola, tendo em vista a realidade dos estudantes e seus familiares, justifica as reflexões apresentadas neste capítulo. Embora, tais apontamentos não serão detalhados nesse momento, já que fazem parte da estrutura metodológica da pesquisa de mestrado com orientação da professora Adriana Vaz, cujas análises estabelecerá um paralelo com o projeto “*Vida em Cena*”. No entanto houve uma alteração no perfil do grupo da pesquisa que envolverá as crianças do 4º ano do Ensino Fundamental, já que o projeto em questão foi extinto no 1º semestre de 2020.

Apontamentos teóricos

A escola é um palco e os atores que estão presentes nesse espetáculo trazem consigo sua história e sua realidade, não é possível falar de educação sem pensar na cultura como mola propulsora; pois, cada sujeito que faz parte da cena escolar traz consigo sua história, sua realidade, enfim sua cultura. Para Moreira e Candau (2003) a educação está associada a questão cultural, visto que:

Não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa. A reflexão sobre esta temática é co-extensiva ao próprio desenvolvimento do pensamento pedagógico. Não se pode conceber uma experiência pedagógica ‘desculturizada’, em que a referência cultural não esteja presente. (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 159)

Em concordância com os autores, o trabalho com o teatro oportuniza aos educandos ampliar a visão de si próprio e do mundo. Com isso, abre-se a possibilidade de tornarem-se cidadãos críticos e participativos, a partir da experiência estética que é proporcionada a cada aula de teatro, valorizando o cotidiano do estudante.

Quando o foco não é apreciação da arte e sim a produção, entende-se que nos exercícios de dramatização o estudante-ator pode interpretar vários personagens, mantendo ou não uma relação direta com o público; nesse sentido é possível pensar uma abordagem pedagógica a partir das sensibilidades como aborda Pesavento (2005), ou seja, “as sensibilidades seriam, pois, as formas pelas quais indivíduos e grupos se dão a perceber, comparecendo como um reduto de representação da realidade por meio dos sentidos, das emoções, da esfera da vida afetiva” (PESAVENTO, 2005, p. 130).

Embora a autora fale sobre o ofício do historiador da cultura e trate das sensibilidades ligadas ao passado, por analogia, no tempo presente o ensino do teatro e sua linguagem no contexto escolar produz sensibilidades por meio dos sentidos. Para tanto, é preciso que os alunos e alunas conheçam seu corpo, voz e sentimentos, pois estes serão necessários para dar vida às suas ideias. Em hipótese, para o progressivo desenvolvimento da arte de dramatizar é preciso a aplicação do jogo teatral, tendo em vista que para Viola Spolin, autora americana, a improvisação é parte do jogo teatral, sendo este baseado em resoluções de problemas, e a avaliação acompanha cada jogo proposto. Os jogos teatrais servem de base para o trabalho do ator, como podemos perceber na abordagem de Viola Spolin:

Os jogos são baseados em problemas a serem solucionados. O problema é o objeto do jogo que proporciona o foco. As regras do jogo teatral incluem a estrutura dramática (Onde/ Quem/ O Que) e o foco, mais o acordo de grupo. Para ajudar os jogadores a alcançar uma solução focalizada para o problema, Spolin sugere o princípio da instrução, por meio do qual o jogador é encorajado a manter a atenção no foco. (SPOLIN, 2010, p. 22)

A metodologia teatral de Spolin por meio de jogos foi adotada no Brasil por Ingrid Koudela, em 1970, os estudos de Koudela serviram como base para o processo de trabalho com o teatro no país e propunha uma ruptura com os paradigmas até então existentes, como afirma Japiassu (1988) ao se referir à Koudela.

A base de sua proposta pedagógica em procedimentos do teatro improvisacional interagiu com o movimento de renovação cênica do Teatro (do qual participou ativamente Moreno e que teve início nas primeiras décadas deste século, em todo o planeta) repercutindo intensamente no meio

educacional brasileiro sobretudo a partir dos anos setenta, após a experimentação de seu sistema de jogos teatrais pelo grupo de pesquisadores da ECA-USP em Teatro-Educação, liderados por Ingrid Koudela, responsável pela tradução brasileira de seu livro *Improvisação para o Teatro*, publicada pela editora Perspectiva. (JAPIASSU, 1998, p. 85).

Essa renovação do teatro brasileiro na década de 1970 também tem como marco o teatro do oprimido de Augusto Boal, o teatro como meio de transformação. Nas palavras do autor: “[...] Mas o teatro pode igualmente ser uma arma de liberação. Para isso é necessário criar as formas teatrais correspondentes. É necessário transformar” (BOAL, 1991, p. 13). Boal propõe que o espectador e o ator possam pensar sobre a sua realidade e ver que ela é passível de modificação. Nesse sentido, o teatro nos permite olhar a realidade com o necessário distanciamento: “a distância estética permite ver o que, diante de nossos olhos, se esconde.” (BOAL, 2009, p. 120).

A realidade abordada com os estudantes do projeto “*Vida em Cena*” envolvia a opressão, devido ao preconceito e racismo, e objetivava promover atitudes antirracistas através de improvisações teatrais. As práticas desenvolvidas durante o projeto permanecem válidas para educação em espaços formais, como na disciplina de Artes. Para tanto, é necessário olhar para a realidade dos estudantes e escutar os seus registros sobre a escola, e também ouvir sobre o tema do racismo em suas vidas, ativando o próprio corpo por meio de improvisações teatrais para comunicar seus sentimentos e emoções, em acordo com o “Pensamento Sensível” a que se refere Boal (2009). Nas palavras do autor:

O Pensamento Sensível não é língua: é linguagem. Com ela, o sujeito expressa ideias e revela sentimentos, para si e para outros, decide ações e age sem usar palavras nem gestos simbólicos apenas sinaléticos (onde significantes e significados são inseparáveis). (BOAL, 2009, p. 40)

Esses sentimentos revelados durante o projeto envolviam a percepção dos alunos sobre o racismo. No Brasil presenciamos uma forma de racismo que se fortalece pela sua negação, por isso é pertinente abordar o assunto para compreender como esse modo de agir se manifesta no âmbito da Educação Básica. Segundo Nilma Lino Gomes (2005),

O racismo no Brasil é alicerçado em uma constante contradição. A sociedade brasileira sempre negou insistentemente a existência do racismo e do preconceito racial, mas, no entanto, as pesquisas atestam que, no cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e na universidade, os negros ainda são discriminados e vivem uma situação de

profunda desigualdade racial quando comparados com outros segmentos étnico-raciais do país. (GOMES, 2005, p. 46)

Para problematizar sobre a desigualdade racial a que se refere a autora, é importante compreender que o conceito de raça é uma construção social atrelada a um tempo histórico, e não um atributo biológico.

As raças são, na realidade, construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. [...] Aprendemos, na cultura e na sociedade, a perceber as diferenças, a comparar, a classificar. Se as coisas ficassem só nesse plano, não teríamos tantos complicadores. O problema é que, nesse mesmo contexto não deixamos de cair na tentação de hierarquizar as classificações sociais, raciais, de gênero, entre outras. Ou seja, também vamos aprendendo a tratar as diferenças de forma desigual. E isso, sim, é muito complicado! (GOMES, 2005, p. 40)

Mas não é apenas os conteúdos prescritos pelo currículo escolar que devem ser levados em conta na prática dos professores e professoras em sala de aula durante o ensino de teatro, já que os estudantes têm acesso às informações disponíveis nos meios de comunicação, tais como a televisão. Nota-se que, em relação as telenovelas, temos os personagens brancos como detentores do padrão de beleza, poder e intelectualidade, como alude Araújo (2000), supostamente, essa representação também afeta a autoestima dos estudantes do ensino fundamental.

Em poucos trabalhos identificamos atores negros nos papéis principais, de protagonistas ou antagonistas. As rédeas da ação são tomadas geralmente por personagens interpretados por atores brancos, que atuam como o Leão, o condutor, ou compõem o grupo de personagens principais [...]. O racismo brasileiro é representado da mesma forma em que ele aparece na sociedade, como um tabu sempre escamoteado no discurso oficial e privado dos brasileiros. [...] não é perceptível em nenhum dos autores de telenovelas a existência de um conhecimento de pesquisa que descentralize a visão “Zona Sul” e atualize suas percepções sociais, colocando-as em sintonia com a literatura sociológica, antropológica e a crítica literária que buscaram a perspectiva da população negra. (ARAÚJO, 2000, p. 308-309).

Durante as atividades com os alunos e alunas do Teatro II, ficou claro a identificação do grupo com as diferentes mídias, as quais comunicam padrões de beleza e comportamento a que se refere Araújo (2000). Modelos que são narrados, questionados e encenados pelos estudantes durante as atividades cênicas, quando atuam como “autores”, nos termos de Grada Kilomba (apud JESUS, 2016).

Jéssica Oliveira de Jesus, na tradução do texto “*A Máscara*”², de Grada Kilomba, em sintonia a palestra-performance “*Descolonizando o conhecimento*”, apresentada no Centro Cultural de São Paulo³, deixa claro que quando estudamos uma teoria temos que levar em conta o fato de que ela tem um (a) autor (a), que carrega consigo uma bagagem e o que ele escreve estará relacionado à sua própria história e percepção de mundo, para autora:

este projeto expõe não só a violência da produção de conhecimento clássico, mas também como essa violência é realizada em espaços acadêmicos, culturais e artísticas, que determinam tanto ‘quem pode falar’ como ‘sobre o que é que se pode falar’. [...] (KILOMBA, 2016, s.p).

O silenciamento do negro tem como símbolo a máscara, para Kilomba, apud Jesus (2016, p. 172):

a máscara representa o colonialismo como um todo. Ela simboliza políticas sádicas de conquista e dominação e seus regimes brutais de silenciamento dos(as) chamados(as) ‘Outros(as)’: Quem pode falar? O que acontece quando falamos? E sobre o que podemos falar?

Em acordo com a autora, entende-se que o estudante é o autor de sua própria narrativa e a partir de um trabalho em sala de aula que valorize o que ele tem a dizer, indaga-se: O que incomoda os estudantes do projeto “*Vida em Cena*” em relação ao racismo no ambiente escolar e no seu cotidiano? Suas colocações sobre o racismo se assemelham as narrativas dos estudantes da 4ª série do ensino fundamental?

Na busca dessas respostas utilizamos do teatro onde o espaço de fala se constrói durante o jogo teatral, por meio da improvisação. Dessa forma, foi possível promover um diálogo entre os estudantes e a professora-mediadora, cujo viés parte da sensibilidade frente ao que vivencia no dia-a-dia, rumo a compreensão do mundo como é e de como poderia vir a ser, com propostas que discutem o “real” e o “ideal”. Sensibilidade que valoriza as dimensões éticas e políticas de cada pessoa e que constitui o próprio viver. Boal (2009), ao tratar da estética do oprimido, menciona que a razão simbólica e a razão sensível se complementam nas artes.

Palavras são obra e instrumento da razão simbólica, não da razão sensível: temos que transcendê-las, buscar outras formas de comunicação que não sejam apenas simbólicas, mas também sensoriais – comunicações estéticas. Atenção:

² KILOMBA, Grada. “The Mask” In: *Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism*. Münster: Unrast Verlag, 2. Edição, 2010.

³ Disponível em: <<https://mitsp.org/2016/portfolio/descolonizando-o-conhecimento-uma-palestra-performance-de-grad-a-kilomba/>> Acesso em: 04 maio 2019.

esta transcendência estética da Razão é a razão do teatro e de todas as artes. Não podemos divorciar razão e sentimento, ideia e forma, palavra e voz. Razão simbólica e razão sensível são sólidos casais, mesmo quando às turras, bicadas. A palavra escrita é voz pressentida ou imaginada. (BOAL, 2009, p. 105)

A conexão entre essas duas razões se dá por meio das improvisações teatrais, em consonância com o teatro do oprimido de Boal (2009), pois,

No teatro – a mais complexa de todas as artes porque a todas inclui com suas complexidades –, os artistas (cidadãos) devem fazer-nos ver o que temos diante do nariz e não vemos, entender o que é claro e nos aparece obscuro. (BOAL, 2009, p. 57)

Ao fazer uso da arte em sua linguagem teatral uma gama de oportunidades estará aberta aos estudantes para que estes possam concretizar sua aprendizagem, com base no que eles observam em seu cotidiano, em sintonia com Boal: “Mesmo nas chamadas criações coletivas, a equipe criativa deve encontrar uma visão comum, descobrir e revelar o insólito escondido pelo dia-a-dia.” (BOAL, 2009, p. 111).

A seguir serão delineadas algumas questões sobre o racismo a partir da conversa inicial com o grupo de estudantes do Teatro II.

Aspectos metodológicos da pesquisa: ponto de partida

O projeto inicial do mestrado profissional era para ser aplicado aos estudantes que participariam desse projeto de teatro, em 2020, cujas análises seriam ponderadas em relação ao período de 2018 a 2020, porém o projeto “*Vida em Cena*” foi extinto em 2020, sendo o mesmo readaptado para as aulas de Arte e não como um projeto isolado.

No ano de 2019, a metodologia englobou as seguintes etapas: 1) realização de uma roda de conversa inicial; 2) realização de improvisações teatrais a partir de Viola Spolin; 3) desenvolvimento de propostas cênicas com base em Augusto Boal (Teatro-Imagem e Quebra de Repressão); 4) processo de criação cênica por meio de improvisações teatrais e reflexões sobre a temática do racismo e do preconceito, a partir das informações e dados coletados pelo grupo de alunos e pela professora-pesquisadora; 5) elaboração, leitura e apresentação do texto dramático.

Neste momento não serão delineadas as atividades realizadas pelos alunos durante o 2º semestre de 2018, somente parte do processo de pesquisa colocado em prática no curso de teatro “*Vida em Cena*” durante o 1º semestre de 2019, momento em que se abordou a questão racial e a reflexão sobre atitudes antirracistas.

Como ponto de partida, em diálogo com os estudantes, questionou-se sobre o racismo, a discriminação e o preconceito, manifesto direta ou indiretamente, seja contra indivíduos ou grupos sociais, por causa de sua etnia ou cor. Esse tema foi apresentado através de uma roda de conversa que ocorreu na primeira aula, em que foram abordadas duas perguntas: 1) O que é racismo?, 2) Você percebe ações racistas em seu cotidiano?

A seguir apresenta-se algumas falas dessa roda de conversa, em que nos sinaliza um primeiro diagnóstico sobre a percepção dos estudantes a respeito dessa temática.

Análise inicial

Toda a turma do Teatro II participou das rodas de conversa, o que inclui seis estudantes entre 10 e 16 anos, que aconteceram na primeira aula e ao término das improvisações. A primeira roda de conversa durou todo o período da aula, as demais ficaram para os últimos vinte minutos de cada encontro. Conforme íamos conversando, como professora-mediadora registrava no caderno as colocações dos estudantes, essas anotações foram a base das pesquisas solicitadas que objetivava responder as questões levantadas pelo grupo. Abaixo lê-se as colocações de alguns estudantes sobre o que é racismo.

Aluno A, 10 anos: Racismo é o que minha família fez com o meu pai. Ele era a pessoa com pele mais escura na família e não se sentia aceito. Certa vez em uma fotografia com a família, ele raspou a sua imagem e deixou branco, ao mostrar a imagem para seu pai, este disse que desse jeito ele tinha ficado bem melhor [...].

Aluna E, 10 anos: É quando uma pessoa chama um afrodescendente de preto, macaco etc. O preconceito causa a exclusão, por exemplo ao se recusar fazer um grupo com um aluno negro. [...]

Aluno C, 12 anos: É uma forma de zombar ou xingar a pele ou nação da pessoa. Os que sofrem mais o racismo são os negros. [...]

Com relação as respostas da primeira pergunta, pôde-se notar que os alunos e alunas sabem o que é o racismo e o preconceito, ao relacionarem com exclusão, inferiorização do indivíduo por conta de seu tom de pele, nesse aspecto a fala dos alunos coincidem com a abordagem de Gomes (2005) e Kilomba (apud JESUS, 2016), quando argumentam que o negro ao sofrerem racismo e preconceito sentem-se com sua dignidade diminuída.

Além disso, quando os estudantes relacionam o racismo à rejeição do outro e a zombaria, fica claro que o racismo é uma construção social que

ocasiona o tratamento desigual entre as pessoas, como coloca Gomes (2005). Essas falas conectam-se com o teatro na concepção de Boal (1991), ao defender que essa linguagem artística pode organizar a vida social, promover a distância estética e, assim, perceber “o que de perto se ofusca”, como a negação do racismo no Brasil.

Referente a segunda questão, sobre a percepção dos alunos a respeito de ações racistas, eles relatam que:

Aluno A, 10 anos: Percebo o racismo dentro da minha família. [...]

Aluno C, 12 anos: Vejo na comunidade, policiais são racistas e matam pessoas negras. Vejo isso em jornal, onde julgam a aparência negra ameaçadora comparando a ladrão. [...]

Aluna B, 13 anos: Percebo. Tem pessoas que fazem sem querer, outras que fazem por maldade mesmo. Em minha escola, um professor foi racista com um colega meu, que é negro. Ele estava conversando muito, então o professor chamou sua atenção e ele não parou. O professor disse: ‘um grafite desse é só pegar a borracha e apagar’, se referindo a cor de pele do meu amigo. Então eu e outros amigos orientamos nosso colega para denunciar o ocorrido, mas ele não quis. Em outra ocasião, esse mesmo colega ao jogar bola foi xingado de preto fedido por outro aluno, no meio do jogo. E novamente se calou ao falarmos para ele se defender e contar para a pedagoga e a diretora. [...]

Pela narrativa dos alunos e alunas fica claro que atitudes racistas fazem parte de seu cotidiano: na família, na escola e na comunidade. Na situação onde o colega é orientado a se defender do racismo e decide por não buscar seus direitos, vemos uma resistência e dificuldade por parte do aluno em falar sobre o fato ocorrido.

Reflexões finais

Nesse capítulo foi apresentado alguns apontamentos teóricos e metodológicos do curso de teatro “*Vida em Cena*”, com ênfase nas primeiras atividades realizadas no 1^a semestre de 2019 e que culminou na criação de um texto dramático.

O texto foi elaborado coletivamente pelos estudantes, em que a professora desenvolvia a função de mediadora no processo de criação teatral. Reitera-se que o conjunto de atividades propostas durante esse semestre envolveu 21 aulas, a saber: a roda de conversa inicial (1 aula), a improvisação teatral (8 aulas), a discussão de textos e audiovisuais (4 aulas), a elaboração do texto dramático (6 aulas) e a leitura dramática (2 aulas). Sendo que, a

apresentação do texto dramático para comunidade não foi contemplada nessa etapa do processo.

Em síntese, as etapas que se efetivaram foram pautadas na troca de experiências, o que proporcionou um efetivo envolvimento com as sensibilidades nos termos de Pesavento (2005) e com o pensamento sensível de Boal (2009). O trabalho desenvolvido com a turma de Teatro II, na perspectiva da estética do oprimido com base em Boal (2009), promoveu a reflexão crítica e autoestima do estudante no aspecto antirracista da sociedade, pois os alunos e alunas colocaram suas vozes a partir da realidade vivida e puderam repensar suas ações.

Referências

- ARAÚJO, J. Z. **A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira**. Editora Senac: São Paulo, 2000.
- BOAL, A. P. **O Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A, 1991.
- BOAL, A. P. **A estética do oprimido**. Editora Garamond: Rio de Janeiro, 2009.
- BRASIL, Lei nº10639 de 9 de janeiro de 2003. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. MEC/SECAD. 2005
- GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005, p. 39-62. Disponível em: < <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>> Acesso em: 09 out. 2019.
- JAPIASSU, R. O. V. Jogos teatrais na escola pública. In: **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 81-97, jul. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010225551998000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 abr. 2019.
- JESUS, J. O. de. A Máscara. **Cadernos de literatura em tradução**, n.16, p. 171-180, 2016. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/clt/search/search>>. Acesso em: 04 maio 2019.
- KILOMBA, G. **Descolonizando o conhecimento: Uma palestra-performance de Grada Kilomba**. Centro Cultural São Paulo, 2016. Disponível em:<<https://mitsp.org/2016/portfolio/descolonizando-o->

conhecimento-uma-palestra-performance-de-gradua-kilomba/ > Acesso em: 04 maio 2019.

KOUDELA, I. D.; SANTANA, A. P. de. Abordagens Metodológicas do Teatro na Educação. **Ciências Humanas em Revista**, São Luiz, v.3, n. 2, p. 145-154, dez.2005. Disponível em:<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Arte/artigos/me_tudo_teatro.pdf> Acesso em: 16 jan. 2019

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. n.23, p. 156-168, maio-ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf>> Acesso em: 16 jan. 2019.

PESAVENTO, S. J. Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades. **Tempos Acadêmicos** – Revista do curso de História, n. 3, Edição anual, Criciúma, SC: Universidade do Extremo Sul Catarinense, p. 127-134, 2005.

SPOLIN, V. **Jogos teatrais na sala de aula**. 2 ed. Tradução: Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2010.

DIVERSIDADES CULTURAIS E SUAS NARRATIVAS: DIÁLOGOS ENTRE ESCOLA, RELAÇÕES RACIAIS E LITERATURA

*Fernanda Christina da Silva Castanheiro*¹
*Adriana Vaz*²

Este capítulo apresenta um “Cantinho de Africanidades” e discute sobre a diversidade cultural associada à recepção da literatura infantil e suas narrativas a respeito da educação étnico-racial, convertidas em ações comprometidas em contribuir à conquista de direitos e de igualdade dos atores da escola básica. Discutir sobre as relações raciais implica em observar o muito que já se tem feito dentro da escola, e o quanto ainda essas discussões e ações vinculadas ao tema necessitam avançar, portanto, objetiva-se assim: 1) descrever algumas ações desenvolvidas no ambiente escolar, utilizando-se de livros de literatura infantil de temática africana e afro-brasileira; 2) analisar a ambientação do espaço escolar, referenciando-o como ativador de experiências estéticas; 3) realizar aproximação do arcabouço teórico da teoria do efeito, que se caracteriza por uma relação dialética entre texto e leitor.

Nesse contexto, encontra-se a necessidade de compreender as imbricações presentes na educação das relações étnico-raciais no cotidiano escolar, e questiona-se: Como a escola pode criar imagens positivadas auxiliando na representação e construção da identidade do sujeito negro? Na educação básica, as séries iniciais do ensino fundamental se constituem como etapa de suma importância na socialização escolar, que envolvem a afirmação da identidade e das relações interétnicas, determinantes na trajetória escolar posterior. Tão importante quanto à escolha de livros de literatura, que colaborem para práticas pedagógicas válidas nessa proposta de trabalho, a recepção dos livros permeia as considerações e os encaminhamentos com a leitura às crianças, isto é, a forma que a leitura irá acionar a interpretação de quem lerá a obra.

O disparador para o diálogo entre a escola, as relações étnico-raciais e a literatura configuraram-se pelas ações e propostas pedagógicas aplicadas aos estudantes de anos iniciais ao quinto ano do ensino fundamental, de uma escola pública de Curitiba/PR. O espaço era o da biblioteca escolar, local onde várias ações determinadas como momento cultural relacionadas as

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, da Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR. fer.castanheiro@hotmail.com

² Professora da Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR. vazufpr@gmail.com

ações afirmativas na escola foram desenvolvidas durante os anos de 2010, 2011 e 2012.

Essas ações mediadas pela pesquisadora e professora de literatura no ambiente biblioteca escolar – sendo que parte das fontes deste projeto compõem a pesquisa do mestrado profissional – onde as visitas dos estudantes eram agendadas em horário escolar e ali participavam das atividades e propostas desenvolvidas com formato de projetos, em que o foco era a leitura de livros de literatura infantil de temática africana e afro-brasileira, atendendo assim as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Africana, bem como, a efetivação da Lei 10.639³. Momento em que se problematizava sobre o preconceito e o racismo na escola, e não sobre a recepção estética da literatura infantil, pelo olhar da criança leitora⁴.

Faz-se breves considerações sobre particularidades culturais na educação de crianças negras em diferentes momentos e menções aos estudos realizados sobre o preconceito racial na infância. De modo sumário, as discussões acerca das diversidades culturais, que fizeram parte do universo escolar e fomentaram a elaboração e execução de ações afirmativas, mostram que: 1) as ações desenvolvidas solidificaram hábitos de leituras e geraram novos comportamentos principalmente entre os estudantes, 2) a estética do ambiente escolar interfere na construção de imagens positivas sobre o sujeito negro, considerando o espaço ambientado na biblioteca escolar.

Literatura infantil africana e afro-brasileira

A ênfase na escolha de livros de literatura infantil de cultura africana e afro-brasileira se dá em prol de uma qualidade literária em que o negro possa se apresentar como sujeito e protagonista de sua própria história, em contraposição a uma realidade social posta como preconceituosa, oportunizando a valorização da cultura e das diferenças étnicas. Autores como Nilma Lino Gomes (2002), Sergio Luis do Nascimento (2009), Heloísa Pires Lima (2000) e Débora Cristina de Araujo (2010) enunciam trabalhos de

³ A Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, altera o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, depois modificada pela Lei 11.645 de 11 de março de 2008, que manteve o texto e acrescentou o ensino de História e Cultura Indígena. A primeira destas Leis foi normatizada por: Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana por meio do Parecer 03, de 10 de março de 2004, do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno/DF.

⁴ Tema de estudo que envolve a pesquisa de mestrado com orientação da professora Adriana Vaz.

cunho antirracista manifesto na literatura negra infantil e na educação escolar, bem como na análise da figura do negro em livros didáticos e de literatura. A seguir delinea-se sobre o projeto em si.

a) Seleção dos livros de literatura infantil de temática racial

Neste tópico o foco recai sobre as reflexões trazidas por Eliane Debus (2010), a pesquisadora em artigo “*Podemos falar de protagonismo negro em livros infantis?*”, convida seus leitores a revisitar sua estante de livros, “presencial ou de memória”, e realizar uma rápida observação sobre as personagens negras. Essa ação leva o leitor a refletir sobre obras de infância que rememoram personagens negras subalternizadas ou embranquecidas, nesta ordem: Tia Nastácia e A Escrava Isaura, somando-se ao Saci e ao Negrinho do pastoreio, e o menino André escravizado. Realidades de textos literários que fizeram parte da infância de grande parte de professores (as) e mediadores (as) de leitura. Segundo Debus (2010), esses livros, em sua maioria, abordavam questões e tramas de subalternidade e escravidão ou relações de subserviência, lidos de modo “natural”, com “ilustrações monótonas e livros monocórdios” que priorizavam personagens de matriz eurocêntrica.

Esse repertório de personagens listado por Debus (2010) difere dos personagens que cativam os leitores e que participaram do projeto que envolvia ações afirmativas na escola denominado de “momento cultural”, o qual foi desenvolvido na biblioteca escolar por três anos consecutivos. Durante a realização do projeto, considerando que a cultura africana ancestral era disseminada essencialmente pela oralidade, optou-se pela contação de histórias e leitura dos livros de literatura infantil. O projeto tinha a finalidade de propiciar processos de vivência, criação e expressão para o contador e o ouvinte. A escolha dos livros foi realizada mediante levantamento com base em empréstimos na biblioteca escolar no mesmo período do desenvolvimento do projeto. Por meio de observação dos empréstimos efetuados realizou-se um levantamento geral dos livros de literatura disponíveis na biblioteca escolar, após foi gerada uma listagem com esses títulos, e dentro desta uma nova filtragem com o recorte temático voltado a educação étnico-racial e observando quais os títulos da literatura infantil eram os mais procurados pelos estudantes.

Os títulos foram selecionados tendo como principal critério o fato de que as histórias já eram conhecidas por parte das crianças – reitera-se que parte dessa compilação de fontes integra a pesquisa de mestrado em andamento – esses livros compunham o “Cantinho de Africanidades”.

b) Ambientação da biblioteca e as ações do projeto

A criação de um ambiente propício para a realização da contação e dos momentos culturais dentro da biblioteca escolar resultou na execução de um painel temático com pintura de dois personagens de livros de literatura “Betina”, de Nilma Lino Gomes e ilustrações de Denise Nascimento, e “O menino marrom”, de Ziraldo Alves Pinto (2005), sendo estes os livros mais emprestados segundo o levantamento realizado durante o projeto, que abrangeu cerca de 30 títulos diferentes dentro da temática étnico-racial. Do mesmo modo, na ambientação da biblioteca realizou-se a montagem e a composição de prateleiras com o material sobre a temática étnico-racial, contemplando não só os livros de literatura infantil do acervo da biblioteca, mas outros materiais sobre a temática como jogos, dicionário com palavras de origem africana, personagens das histórias construídos nas oficinas pelos alunos e alunas, o kit “*A cor da cultura*” contendo dvd’s e cd’s com histórias narradas e músicas contidas nas histórias presente nos materiais do kit.

A adaptação do espaço dentro da biblioteca tinha o intuito de facilitar a visualização e o acesso aos livros e materiais, já que anteriormente esses títulos estavam dispersos na biblioteca, dentro da organização formal. Como parte do projeto, além do empréstimo dos livros e momentos de contação de histórias foram realizadas oficinas de construção e momentos de reflexão sobre a temática étnico-racial e sobre os outros temas que compunham as leituras. Os materiais produzidos nas oficinas estavam à disposição dos alunos e alunas também no intervalo, como o recreio, gerando reflexões em conexão com a realidade dos alunos.

Durante as oficinas foi realizada a confecção de uma boneca feita a partir de interesse dos estudantes que após leitura de livros onde a boneca ou bonecos eram protagonistas despertou-lhe a atenção – a exemplo do livro “Prezinho meu boneco querido”, de Maria Cristina Furtado (2008), e ilustrações de Ellen Pestili – assim como, a confecção de uma a galinha d’angola baseado em livro “Outros contos africanos para crianças brasileiras”, de Rogério Andrade Barbosa (2008) e ilustrações de Maurício Veneza. Além desses dois personagens havia outros que poderiam ser confeccionados, no entanto para essa escolha organizou-se uma breve enquete: Que personagens precisam ter no acervo de nossa biblioteca?

As crianças envolvidas nos projetos do espaço da biblioteca escolar votaram na confecção da boneca, pois a boneca veio a integrar um acervo de bonecas brancas já existentes na biblioteca escolar – as oficinas são retratadas na Figura 1 e 2.



Figura 1: Projeto Momento Cultural - Confeção da galinha d'angola.
Fonte: Acervo pessoal Castanheiro (2015).



Figura 2: Projeto Momento Cultural - Bonecas do acervo da biblioteca escolar.
Fonte: Acervo pessoal Castanheiro (2015).

Durante a oficina, alguns depoimentos e falas dos estudantes foram registrados demonstrando o que pensaram sobre o processo como um todo.

Estudante 1: Dá vontade de ficar com a bonequinha preta. (L.F.B. 7 anos).

Estudante 2: Fiquei feliz, porque a bonequinha preta veio visitar a minha sala. Eu peguei ela no colo e fiz carinho nela. (K.Z.R 5 anos).

Estudante 3: Eu gostei de escrever uma aventura para a bonequinha preta e achei ela muito bonita. (G.V.L. 8 anos).

A leitura e a contação das histórias, as oficinas, as discussões e as dinâmicas que seguiram após essas duas oficinas, mantiveram os alunos e alunas em contato com os personagens criados nesses processos: a boneca negra e a galinha d'angola. Esses dois personagens visitavam as salas de aula, onde os demais estudantes que não participaram do projeto puderam ouvir

dos colegas participantes as histórias e o porquê das visitas, bem como foram instigados a emprestar os livros para realizarem as leituras.

O Cantinho de Africanidades: usos didáticos do espaço escolar

O Cantinho de Africanidades contém o painel pintado pela professora-pesquisadora de literatura assim como as demais materialidades à ambientação dentro da biblioteca, desenvolvido com a participação dos alunos e alunas, reitera-se que esse espaço possibilitava a leitura e a pesquisa sobre a cultura africana e afro-brasileira de um modo direcionado. Fernanda Castanheiro era a professora responsável pelo projeto e atuou na biblioteca escolar nos períodos de 2010 a 2012, o projeto como um todo envolvia ações afirmativas, tinha a finalidade de estimular a leitura de obras de literatura infantil na temática étnico-racial colocando a prática envolvendo os alunos e buscando a efetivação da lei 10.639/03.

Esse nome “Cantinho de africanidades” foi incorporado do trabalho de Valéria Aparecida Algarve (2004), que em dissertação de mestrado sobre a cultura negra em sala de aula questionava se o Cantinho de Africanidades poderia elevar a autoestima de crianças negras e melhorar o seu relacionamento escolar. A autora desenvolveu o estudo sobre como a intervenção de um ambiente construído na escola contribuiu na mudança de comportamentos com relação à cultura africana e afro-brasileira, bem como melhorou o relacionamento entre os estudantes negros e brancos. Seguindo as colocações de Algarve (2004, p. 54):

O Cantinho de Africanidades foi montado numa prateleira ampla, localizada no fundo da sala (que era o único espaço disponível) e contou com CDs de cantores e compositores negros; livros de histórias infantis que retrataram o negro de forma positiva; fotos, postais, figuras, cartazes que mostraram as cidades africanas, população negra e suas manifestações culturais; esculturas provenientes de diferentes países africanos ou da diáspora; roupas e adereços de inspiração africana; bonecas negras e ou africanas; assim como brinquedos; instrumentos musicais; revistas com fotos de negros; receitas de comidas típicas de origem africana ou afro-brasileira, enfim, diferentes objetos que retrataram a história e cultura do povo negro, seja no Brasil, em África ou na Diáspora. (ALGARVE, 2004, p. 54).

Do mesmo modo, o Cantinho de Africanidades da biblioteca escolar do projeto desenvolvido entre 2010 e 2012 foi citado por Castanheiro (2015) em trabalho de conclusão de curso de Especialização em Educação das

Relações Étnico-Raciais, como uma ação afirmativa da escola⁵, em que o principal objetivo foi a contribuição para a efetivação da Lei 10.639. (FIGURA 3)



Figura 3: Painel que compunha o cantinho de africanidades. Com inscrição de tradução do Zulu, “Uma pessoa se faz humana, devido as outras.”
Fonte: Imagem acervo pessoal Castanheiro (2015).

O painel que integrava esse “cantinho” dentro da biblioteca escolar permaneceu ativo durante oito anos, pois, no início de 2019, por problemas de infiltrações foram realizados reparos na biblioteca escolar e realocou-se as posições do mobiliário e o painel teve que ser encoberto.

O Cantinho de Africanidade materializado por esse painel temático, as prateleiras com livros e demais mobiliários, acompanhou outras aulas e outros projetos que seguiram nos anos seguintes na biblioteca escolar – sinalizando o ambiente como um espaço educativo e transmitindo significados sobre a diversidade cultural – identificado como um espaço temático, como gostavam de chamar as professoras da escola.

⁵ Ações afirmativas são políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado ou no presente. Trata-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural. Disponível em: <<http://gema.iesp.uerj.br/o-que-sao-acoes-afirmativas/>>. Acesso em: 20 jul.2019.

A cerca da percepção do painel integrado a biblioteca como um “espaço escolar”, que modifica o cotidiano escolar e de todos que deles fazem uso, concorda-se com Antonio Viñao Frago, citado por Augustín Escolano Benito (2001), ao mencionar que o espaço escolar afeta não somente a estética do ambiente, mas, também interfere nas concepções das tarefas básicas a serem desempenhadas no local, em função de uma determinada disposição espacial. Analisando a fala das professoras sobre o espaço ter se tornado temático, o painel reorganizou o espaço anterior conferindo a ele um caráter diferenciado dos demais espaços da biblioteca. Nesse aspecto, considerando o papel da educação como processo de configuração de espaços e os “usos didáticos do espaço escolar”, tema de estudo de Benito, concorda-se com o autor que:

Os espaços educativos, como lugares que abrigam a liturgia acadêmica, estão dotados de significados e transmite uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo oculto, ao mesmo tempo em que impõem suas leis como organizações disciplinares (BENITO, 2001, p. 27).

Esse espaço escolar ambientado e os processos pedagógicos de aproximação dos estudantes, professores e da comunidade escolar com os livros de literatura infantil africana e afro-brasileira configurou-se em diferentes estímulos, como alude Benito (2001). O que de certo modo, em outra direção, permite que o ato da leitura seja visto como algo prazeroso no sentido atribuído por Iser (1996), delineado no próximo tópico.

Apontamentos sobre a recepção da literatura no ensino: uma teoria do efeito

No aporte teórico da estética da recepção tem-se direções distintas em função de cada autor que participa dessa corrente teórica. Iser (1996, 1999) direciona seus estudos para a teoria do efeito estético com o objetivo de compreender a intersubjetividade dos processos mobilizados por cada sujeito diante a leitura; já Hans Robert Jauss (1979), que também se dedica ao estudo da estética da recepção, volta-se para a recepção da literatura atrelada a sua historicidade.

A estética como práxis em acordo com Jauss (1979) é um processo que abrange três estágios: a produção, a recepção e a comunicação⁶. Ao fazer menção a diferentes teóricos, dentre eles Kant, Jauss questiona sobre a inexistência de uma tradição da experiência estética.

Segundo Jauss (1979, p. 68):

⁶ Em alusão aos termos: *Poiesis*, *Aisthesis* e *Katharsis* (JAUSS, 1979, p. 68).

[...] a estética se concentrava no papel de apresentação da arte e a história da arte se compreendia como história das obras e de seus autores. Das funções vitais (*lebensweltlich*) da arte, passou-se a considerar só o lado produtivo da experiência estética, raramente o receptivo e quase nunca o comunicativo.

O lado produtivo é uma das possibilidades para abordar os conteúdos de arte, e, ao que parece, ainda é a mais frequente no cotidiano escolar. Por outro lado, a partir dos desdobramentos da experiência estética enunciada por Jauss (1979), Iser (1996) trata do efeito estético, isto é, um processo que reverbera em narrativas que revelam a experiência estética de cada leitor e não a recepção no sentido diacrônico, que abrangeria a interpretação do conjunto de leitores de uma determinada obra; e com isso, a recepção em seu aspecto histórico como coloca Jauss (1979).

Para Iser (1996), a experiência durante a leitura é aberta e não há um padrão a seguir para se analisar o efeito estético que a obra pode produzir no leitor. Igualmente, Iser (1996) chama a atenção para uma gama de possibilidades que envolve o ensino de literatura por meio da teoria do efeito, ao sinalizar que o efeito se atualiza durante o processo de leitura. “Como o texto literário só produz seu efeito quando é lido, uma descrição desse efeito coincide amplamente com a análise do processo de leitura.” (ISER, 1996, p. 15). Assim, João Alexandre Barbosa (1997) explica que quanto a constituição do sentido do texto, seja o leitor com experiência literária ou seja o leitor que está lendo pela primeira vez, na leitura de ambos requer imaginação; o conhecimento em literatura, segundo Barbosa, não é o objetivo, mas ele acontece no encontro com os atos imaginários que são produzidos durante a “consciência da leitura.”

Ao considerar o uso da literatura como abordagem das relações étnico-raciais na escola, dentre as ações descritas anteriormente, reitera-se que não se objetiva, neste momento, apresentar um estudo minucioso das estruturas comunicativas dos textos trabalhados, e sim elucidar alguns apontamentos teóricos sobre a teoria do efeito. O efeito e a recepção são entendidos como consequentes em um processo de hermenêutica literária, já a hermenêutica literária não pode ser entendida fora de um quadro propiciado por uma experiência estética proporcionada pela obra, pois é quando acontece o efeito estético. O efeito estético é composto por dois fenômenos simultâneos: a compreensão fruidora e a fruição compreensiva, portanto, na medida que a obra é consumida, ela provoca um determinado efeito.

Zilberman (2011) descreve duas modalidades de relacionamento entre o texto e o leitor, enunciado por Jauss e Iser, em postulação as suas teorias:

[...] de um lado ao ser consumida a obra de arte provoca determinado efeito [*wirkung*] sobre o destinatário, de outro ele passa por um processo histórico,

sendo ao longo do tempo recebida e interpretada de diferentes maneiras – esta é a sua recepção [*rezeption*]. [...] W. Iser examina o que classifica como estrutura de apelo ao texto [*appelstruk turder texte*]. Apoiado nas conclusões de R. Ingarden, para quem o mundo imaginário representado numa obra mostra-se de modo esquematizado, portanto, incompleto e com pontos de indeterminação e lacunas, Iser tem condições de confirmar um dos principais postulados da estética da recepção: a obra literária é comunicativa desde sua estrutura, logo, depende do leitor para constituição de seu sentido [...] (ZILBERMAN, 2011, p. 69-70).

Seguindo as colocações de Zilberman, o sentido da obra atrela-se ao olhar de quem lê, o que se adequa as colocações do próprio autor, Iser (1996, 1999)⁷, em edição brasileira, apresenta em seus dois volumes a teoria do efeito, por meio de exemplos de textos literários e da análise da estrutura comunicativa desses textos, cujo objetivo é propor uma reflexão sobre o efeito produzido no ato da leitura no e para o leitor.

Considerações finais

Uma parcela das discussões apresentadas neste capítulo parte do aporte teórico e metodológico resultante do curso de especialização realizado pela professora-pesquisadora em 2015, cujo objetivo era refletir sobre o preconceito e o racismo no ambiente escolar, bem como desenvolver ações de modo a efetivar a Lei 10.639 em seu ambiente de trabalho; ao notar em sua prática a não visibilidade do sujeito negro de forma positivada na escola e a falta de pertencimento racial entre as crianças. Assim como afirma a pesquisa de Inaldete Pinheiro de Andrade (2005), a ausência de referência positiva na vida da criança – seja na escola, seja na família, seja em livros – fragmenta a sua identidade; com isso, a criança que ao chegar à fase adulta rejeita o seu pertencimento racial.

Com o intuito de valorizar a identidade da criança negra, o projeto desenvolvido na escola tendo como ambiente o Cantinho de Africanidades, lugar criado no espaço da biblioteca, trouxe como resultados: “a identificação de alunos negros e não-negros com as histórias, personagens e figuras utilizadas no processo” (CASTANHEIRO, 2015, p. 55). Igualmente, gerou novas reflexões à comunidade escolar: “conhecimento dos livros de literatura trabalhados, compreensão da diversidade racial, mudanças de atitudes, pedidos para empréstimos de livros sobre a temática do Cantinho de Africanidades” (CASTANHEIRO, 2015, p. 55).

De modo pontual, as leituras dos autores selecionados neste capítulo, seguem em duas direções quando aborda-se sobre a estética na escola. A

⁷ Obra original de 1976. No Brasil a obra foi publicada em anos diferentes em dois volumes.

primeira, em diálogo com Benito (2001), trata da arquitetura escolar e dos espaços didáticos que compõem a escola, neste estudo problematizado pelo Cantinho de Africanidades; a segunda, centra-se na estética da recepção, em interlocução com Jauss (1979) e Iser (1996, 1999).

Iser (1996) teoriza sobre o efeito estético, processo receptivo e comunicativo que valoriza o olhar e a interpretação de cada leitor tendo o texto literário e os processos de leitura do mesmo como atualizações, desvelando um potencial de efeitos. Esses efeitos foram pretendidos durante a leitura e contação de histórias, em que os livros e seus personagens se aproximavam da realidade de muitos estudantes frequentadores da biblioteca escolar. Durante o projeto o processo de leitura, além de propiciar o conhecimento de uma diversidade cultural por meio da literatura específica – estimulando o interesse dos estudantes e professoras – também promoveu o enriquecimento do repertório individual e coletivo do grupo e da escola.

Além disso, sobre a educação das relações étnico-raciais optou-se por desenvolver ações positivadas como contraponto ao racismo e a discriminação, discutindo por meio de livros de literatura infantil as questões raciais que interpelam as aulas e o cotidiano nas salas de aula. Ressaltando as diversidades culturais étnicas e avaliando o comportamento entre as crianças decorrente da interação e do contato com o projeto desenvolvido no espaço escolar da biblioteca.

Referências

- ALGARVE, V. A. **Cultura negra na sala de aula: pode um cantinho de africanidades elevar a autoestima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas?** 274 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.
- ANDRADE, I. P. de. Construindo a autoestima da criança negra. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 127-133.
- ARAÚJO, D. C. de. **Relações raciais, discurso e literatura infanto-juvenil**. 192f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.
- BARBOSA, J. A. **Iser e os efeitos da leitura**. Especial para a folha de São Paulo, domingo, 11 de maio de 1997. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs110507.htm>> Acesso em: 27 dez. 2019.
- BARBOSA, R. A. **Outros contos africanos para crianças brasileiras**. Editora Paulinas: São Paulo, 2008.

BENITO, A. E. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. In: VIÑAO FRAGO, A.; BENITO, A. E. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 19-57.

CASTANHEIRO, F. C. da S. **Algumas reflexões sobre a complexidade na educação das relações étnico-raciais no cotidiano escolar: análise do fazer docente**. 62f. Curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

DEBUS, E. **Podemos falar de protagonismo negro em livros infantis?** Quindim Clube da leitura, nov. 2010. Disponível em: <<https://blog.clubequindim.com.br/podemos-falar-de-protagonismo-negro-nos-livros-para-infancia/>>. Acesso em: 22 jul. 2019.

FURTADO, M. C. **Pretinho meu boneco querido**. Editora do Brasil, 2008.

GOMES, N. L. **Betina**. Editora Mazza, 2009.

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, n.21, p. 40-51, set./dez. 2002 Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03>>. Acesso em: 12 mar. 2019.

ISER, W. **O ato da leitura**. Uma teoria do efeito estético. Vol.1. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996.

ISER, W.. **O ato da leitura**. Uma teoria do efeito estético. Vol.2. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999.

JAUSS, H. R. A estética da recepção: colocações gerais. In: LIMA, L. C.(org). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 67-84.

LIMA, H. P. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília-DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 2000. p. 96-109.

NASCIMENTO, S. L. do. **Relações raciais em livros didáticos de ensino religioso do ensino fundamental**. 305 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Educacionais). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

PINTO, Z. A. **O menino marrom**. Editora Melhoramentos, 2005.

ZILBERMAN, R. **Estética da recepção e história da literatura**. Ed. Ática, São Paulo, 1º ed. Livro e-book- e-ISBN978850814882, 2011.

AS EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS VIVENCIADAS NA RELAÇÃO ENTRE A LITERATURA INFANTIL, A CRIANÇA CONTADORA DE HISTÓRIAS E O PÚBLICO

Selma Soczecki Leal¹

Desde muito cedo o ser humano é exposto às experiências que são promovidas pelo mundo em que está inserido, e elas vão sendo interiorizadas construindo assim o indivíduo. Essas vivências são agenciadas pela comunicação nas suas mais variadas formas, e ao longo de um percurso se transformam em narrativas individuais de um coletivo social.

O ambiente escolar é um local de efervescência dessas narrativas, no qual as relações culturais se estabelecem com muita intensidade entre os estudantes, professores (as), gestores (as) e a comunidade. Dentre essa multiplicidade cultural escolar está todo o aparato didático e nele circulam os textos literários infantis, que apresentam não só o universo das letras, mas também proporcionam a fruição, enquanto prazer estético, descortinando formas de ler e compreender o mundo.

A literatura infantil escrita com seus mais variados gêneros serve, na maioria das vezes, de base para que se estabeleça a ação de contar uma história. Acredita-se que contato inicial com a literatura, o fazer artístico de transformá-la em histórias orais e a interação com o público são experiências estéticas transformadoras no que diz respeito a possível significação ou ressignificação do percurso histórico de um indivíduo, interferindo assim na construção da identidade do contador e provavelmente dos seus interlocutores. E pensa-se, ainda, que essa experiência possa ser mais expressiva quando a história é contada pela criança, quando ela se apropria da narrativa e, a partir da arte de narrar, encanta seus pares.

Tendo como base a definição estética de arte de Monroe Beardsley em pesquisa desenvolvida por Rosi Leny Morokawa (2018), este capítulo problematiza: A criança contadora de história no processo de criação de sua arte durante a reapropriação da literatura infantil desperta a experiência estética em si, e no público, de modo que essa experiência tenha um caráter estético?

Para tal investigação, depende-se de objetivos como: identificar que significados culturais a escolarização tem potencial para reforçar ou questionar através de suas narrativas estéticas; analisar se as crianças

¹ Professora do Centro Municipal de Educação Cultural (CMEC), Araucária/PR. sslselma@hotmail.com

contadoras de história promoveram com sua arte uma experiência de caráter estético, que se ajustam definição estética de arte de Monroe Beardsley.

E para nortear tal estudo foram considerados os pensamentos de autores como Hans Robert Jauss (1979), Wolfgang Iser (1996), Morokawa (2018), Sandra J. Pesavento (2005), Pablo Pineau (2018), Celso Sisto Silva (2013) e Marcus A. Taborda de Oliveira (2018).

O capítulo vai mostrar o contexto da pesquisa, que foi baseada no projeto “Arte de contar histórias”, que é realizado no município de Araucária/PR, desenvolvido por mim na posição de contadora de histórias². A metodologia utilizada é qualitativa e versa sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em 2019, com um grupo de aproximadamente 60 alunos.

As fontes da pesquisa baseiam-se nos dados colhidos por meio de questionários aplicados às crianças contadoras de histórias, aos seus pais ou responsáveis e ao público ouvinte das histórias, sendo que esses eram professores e professoras que participaram da formação continuada “Narrativas, Infâncias e Literatura na Educação Infantil”, promovida pela Secretaria de Educação, no município de Araucária, voltada para professores da Educação Infantil, ocorrida em 2019. A aplicação do questionário foi feita por vários meios, como contato pessoal no qual se incentivou as pessoas a responderem usando caneta e papel, e quando o contato foi virtual, foram enviadas perguntas via *WhatsApp* e *Facebook* do evento “Narrativas, Infâncias e Literatura na Educação Infantil”.

Apontamentos teóricos

A criança é exposta às experiências estéticas que são promovidas pelo mundo em que está inserida, sendo que essas se apresentam de maneira plural por meio dos sentidos, tendo pesos diferentes conforme os valores estabelecidos pela sociedade, e, aos poucos, essas vivências vão sendo interiorizadas. Logo, o ser humano vem de uma construção coletiva, sendo constituída por meio do acúmulo de conhecimentos, num processo em que o indivíduo por meio da sua sensibilidade passa a interagir, incorporar, agregar e, ao longo da sua existência, transformar o que foi estabelecido como normas, padrões, crenças e valores.

² Até o ano de 2017 ministrei aulas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental/Anos Finais, após um processo de estadualização que está ocorrendo nas escolas do município de Araucária, fui convidada a desenvolver um projeto para aplicar em contra turno escolar. Optei pela contação de histórias porque a Literatura faz parte da minha formação e configurou-se objeto de estudo do mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino (PPGE: TPEn), na linha de pesquisa Teorias e Práticas de Ensino da Educação Básica com orientação de Adriana Vaz.

O social então vai além de um espaço geográfico, alcançando os aspectos mais imperceptíveis das práticas culturais trilhando o fluxo da multiplicidade de vivências de sentido, no qual o sujeito passeia pelos espaços e, ao mesmo tempo, absorve os significados que deles emergem, como assume Tabora de Oliveira (2018).

Partindo, então, do entendimento que a sensibilidade marca profundamente a nossa experiência, e aquilo que ouvimos, vemos, tocamos, cheiramos ou saboreamos é tanto aprendido historicamente, quanto define pela via do nosso aparato sensitivo o que seremos, seguimos por registros – escritos, imagéticos, sonoros – que nos permitam compreender os limites e os alcances possíveis do que vimos chamando de história da educação dos sentidos e das sensibilidades, na particularidade que cada ambiência histórica permite captar. Segundo compreendemos, a sensibilidade não é uma reação passiva dos sujeitos – individuais ou coletivos – aos influxos do meio externo. Antes, é resultado da ação ou da reação dos sujeitos a todo tipo de afetação dos sentidos, sendo, pois, uma faculdade ativa. (TABORDA DE OLIVEIRA, 2018, p. 125).

Pensando que os indivíduos se constroem a partir das experiências, e que a necessidade de se expressar é inerente a todos os seres fazendo parte do caminho de busca pelo sentido da vida, nesse percurso as pessoas passam afetar e também são afetadas a todo o momento pela realidade, recriando-a, como afirma Pesavento (2005, p. 128):

Os sentidos são afetados e provocam sensações, ou seja, são dotados dessa capacidade reativa, anterior a capacidade reflexiva, e que marca uma modificação no equilíbrio entre o ser e o mundo. As sensações, fenômenos da ordem da sensibilidade, são imediatas e momentâneas e pode ser definidas como a capacidade ser afetado por fenômenos físicos e psíquicos, na reação dos indivíduos diante da realidade que os toca.

Nesse trajeto, a comunicação é um fator essencial para que as experiências se concretizem, e as interações apresentam-se de várias formas, desde a comunicação verbal, através da palavra escrita ou falada, ou até em casos da carência dela, uma vez que mesmo quando não se tem a intenção ou vontade de comunicar-se, o corpo, por meio do não verbal, revela esse propósito, logo a interação já está estabelecida. Visto que, nesse processo das sensibilidades comunicativas vão se construindo as narrativas, imprescindíveis à sobrevivência humana, pois além de preservar a história, os saberes e a memória são recursos pelos quais a vida e o mundo tornam-se explicáveis. O indivíduo, enquanto autor/narrador da sua história, partindo dos seus preceitos particulares, mergulha em uma constante leitura cultural

coletiva, ressignificando ao longo do seu percurso o seu “eu” contador de histórias.

Seguindo essa perspectiva, o narrador oral, enquanto ser humano, faz das palavras a sua matéria prima para dar vida à arte de expressar o que sua alma sente, em uma tentativa de contar o mundo ou se contar no mundo e nele se encontrar. Ato personificado na figura dos antigos griôs africanos que se incumbiam de preservar o passado na memória dos seus interlocutores, sendo que estão hoje representados pelos contadores de histórias, perpetuando e reconstruindo o inconsciente coletivo, como revela Silva:

Os griôs, os condutores do rito do ouvir, ver, imaginar e participar, são os artesãos da palavra. São os que trabalham a palavra, burilam, dão forma, possuem essa especialidade de transformar a palavra em objeto artístico. Há registros da atuação desses artistas desde o século XIV, onde já atuavam no Império Mali. São eles os mantenedores da tradição oral africana, nos últimos setecentos anos, sem dúvida. De fato, a arte verbal dos griôs é tão antiga quanto a mais antiga das cidades da África Ocidental e as pesquisas arqueológicas podem nos fazer crer que tal arte já era mesmo praticada, na África, antes de Cristo. (SILVA, 2013, s.p.)

Graças a esses antigos narradores orais, as histórias foram resguardadas e com o advento da tecnologia foram registradas e hoje ainda pulsam no coração dos livros; e no sentido inverso desse fluxo, o contador atual entra, primeiramente, em contato com o mundo transformador da literatura escrita, para então lapidar as palavras e dar vida para narrativa oral.

Só o ato de ler ou ouvir uma história já é um exercício de puro prazer, e acredita-se que ao vivenciar a vida do personagem, o indivíduo possa transformar-se nessa experiência, já que o texto literário apresenta caminhos pelos quais o leitor, conforme suas vivências, passa a olhar o mundo descortinado pelo autor.

O contador enquanto ouvires das palavras se percebe no espaço narrativo a partir de sua sensibilidade e por meio da sua arte passa a sensibilizar o outro, já que se acredita que cada vez que se conta uma história, tanto o contador como o interlocutor, que esteja disposto a entrar no jogo da fruição, tem uma experiência estética, pois ambos colocam sua bagagem de vida para viver aquele momento e dele possivelmente saem com marcas de uma elevação interior, nas palavras de Jauss (1979).

A experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra; menos ainda, pela reconstrução de seu autor. A experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com (*Einstellung auf*) seu efeito estético, isto é, na compreensão fruidora e na fruição compreensiva (JAUSS, 1979, p. 69).

Logo o contador de histórias age na imaginação, resgatando por meio da sensibilidade as vivências, reavivando as memórias do passado, uma vez que, para recontar, a história escolhida tem de fazer sentido, ter tocado verdadeiramente seu coração, repercutido em “eu interior”, apropriando-se dos significados, para que então o contador, a partir dos seus recursos, dê vida aos personagens e com sua arte passe encantar seus interlocutores, o que nos remete a hermenêutica literária a que se refere Jauss (1979).

Disso resulta a dupla tarefa da hermenêutica literária: diferenciar metodicamente os dois modos de recepção. Ou seja, de um lado aclarar o processo atual em que se concretizam o efeito e o significado do texto para o leitor contemporâneo e, de outro, reconstruir o processo histórico pelo qual o texto é sempre recebido e interpretado diferentemente, por leitores de tempos diversos (JAUSS, 1979, p. 70).

Sob o prisma da estética da recepção, tendo como interlocutores Jauss e Iser, o primeiro centra-se a experiência estética atrelada a sua recepção, no sentido da abrangência histórica; o segundo, elabora sua teoria com ênfase no efeito estético atrelada à construção de sentido para o leitor (ISER, 1996), ou seja, “se a estética do efeito compreende o texto como um processo, então a práxis da interpretação, que dele deriva, visa principalmente ao acontecimento da formação de sentido” (ISER, 1996, p. 13). Sendo que, segundo Iser (1996, p. 16): “o efeito estético deve ser analisado, portanto, na relação dialética entre texto, leitor e sua interação”, isto é, interação que a criança vivência quando assume a função de comunicar e contar as histórias ouvidas.

Na infância, a criança passa a reproduzir formas de vidas socialmente aceitas adquiridas ao longo do seu processo de socialização e escolarização, incluindo crenças, preconceitos e valores e dessa forma vai se constituindo. Nesse aspecto a escola é um ambiente cultural altamente estético, sendo um propício laboratório para que se vivenciem diferentes formas de se expressar, principalmente nos momentos em que os alunos são expostos as mais variadas formas de arte, já que ela é um meio para que essa expressão aconteça de maneira viva, como diz Pineau:

Considera os elementos relacionados à percepção organizados em torno do modo de funcionamento da escola em seu aspecto sensível, implícita ou explicitamente, plausível de ser distinguido nos tempos, espaços e estilos de funcionamento escolar. É composto pelas ações que a escola realiza relacionadas ao condicionamento do gosto a uma rede de valores a partir da qual os sujeitos seriam capazes de formular seu juízo de prazer estético. Nesse sentido, equivale a um código ou a um sistema de convenções que pode ser

transmitido para diferentes populações. (PINEAU, 2018, p. 9). [tradução nossa].

Nesse espaço, a criança, enquanto contadora de história, entra em contato com diversas narrativas históricas de distintas tradições, contando a visão de mundo de um povo ou do seu povo, simulando viver vidas e comportamentos de reis, imperadores, czares, sultões, princesas, príncipes, bruxas, anciões, animais, seres imaginários, entre muitos outros personagens.

É possível que o relacionamento com esse mundo fantástico e o percurso de transpô-lo para oralidade acione mecanismos internos não despertados até então, em que o contador entre em contato com o seu “eu”, e possivelmente se reconheça mais ainda transitando e vivenciando as angústias, medos, alegrias, desafios entre outros sentimentos vividos pelos personagens, num momento de catarse que mistura o imaginário e o real.

Também na busca de investigar a experiência estética do contador de história e do seu público se tomará os estudos Morokawa (2018), no que se refere a proposta de Beardsley (1983)³, que afirma que uma experiência tem um caráter estético marcado quando tem algumas ou todas as seguintes características: (1) um sentido de liberdade de preocupações sobre questões externas à coisa recebida; (2) um afeto intenso que é, contudo, desligado de fins prático; (3) o sentido revigorante de exercitar capacidades de descoberta; (4) a integração do eu (self) e suas experiências.

Optou-se por Morokawa, pois em sua pesquisa de mestrado ela busca saber se uma definição estética de arte pode responder a questão “O que é arte?”, com o intuito de defender que a definição proposta por Beardsley não precisa negar os readymades de Marcel Duchamp e ainda consegue responder a questão levantada, sem restringir a arte produzida no século XX.

Metodologia

O projeto “Arte de contar histórias” é desenvolvido no município de Araucária/PR, no contra turno escolar, ministrado em forma de curso e atendeu aproximadamente 60 estudantes divididos em seis turmas, com a faixa etária entre 6 a 11 anos, que frequentavam as aulas uma vez por semana, sendo que cada encontro tem a duração de uma hora e meia, totalizando aproximadamente dezessete horas de curso por semestre; vale ressaltar que na mesma turma existem crianças em processo de alfabetização e também alunos que já dominam a leitura e escrita.

³ BEARDSLEY, Monroe C. (1983). “An Aesthetic Definition of Art”. In: LAMARQUE, Peter (Org.). *Aesthetics and the Philosophy of Art: The Analytic Tradition*. Oxford: Blackwell Publishing, 2005.

O objetivo principal do projeto é proporcionar situações desafiadoras para que as crianças se revelem como contadoras de histórias para um público real, desenvolvendo a autonomia e a iniciativa, despertando a imaginação e os sentimentos, compartilhando com os colegas as histórias inventadas, reconhecendo a arte de contar e ouvir histórias como uma forma de fortalecer vínculos sociais, educativos e afetivos, aprimorando a expressão corporal e oral a partir de variadas técnicas para a contação⁴.

A pesquisa foi desenvolvida com base nas vivências que quatro contadores, 2 alunos e 2 alunas, e seu público tiveram a partir da experiência de contar histórias no evento “Narrativas, Infâncias e Literatura na Educação Infantil”, promovido pela Secretaria de Educação, no município de Araucária, voltado para professores da Educação Infantil, ocorrido durante todo o mês de maio de 2019.

No momento desse convite, os contadores convidados já tinham frequentado aproximadamente oito aulas do curso, nelas ouviram histórias contadas pela professora e com base nesse repertório⁵ que fizeram suas escolhas. Vale ressaltar que três desses contadores já haviam participado do curso em semestres anteriores e já tinham se apresentado em outras ocasiões. Durante essas aulas os alunos tiveram contato com jogos teatrais, brincadeiras que exploravam a expressão corporal, facial, a entonação de voz e a produção de vozes distintas para vivências de diferentes personagens.

Dois desses contadores escolheram a mesma história “A onça Dolores e o Bode Quirino”, versão de um conto popular recontada por Zeco Homem de Montes (2013), que traz como ideia central uma disputa por uma casa que ambos construíram juntos. Essa história foi contada por meio do teatro de fantoches e para tanto foram confeccionados dois fantoches a partir de material reciclável, ideia trazida pela ilustradora do livro Deborah Engelender. Esses fantoches representavam os únicos personagens da história. Durante as aulas e os ensaios, foram discutidos os desafios e sentimentos que os personagens vivenciaram e como o contador pode emprestar seus próprios sentimentos para dar vida aos fantoches, usando técnicas de voz e manipulação dos fantoches, simulando movimentos corporais similares à realidade desses animais.

⁴ As técnicas para contação incluem o uso de fantoches, dedoches, palitoches, objetos, bonecos de pano e bonecos com papel machê.

⁵ ANDERSEN, H. C. **Histórias Maravilhosas de Andersen**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1995; AYALA, W. **O Carnaval do Jabuti**. 7. ed. São Paulo: Moderna, 1990; CAVALCANTI, M.C. **Quibungo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Escrita Fina, 2011; CUNHA, L. **O Reino Adormecido: peça em 3 atos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Galerinha Record, 2012; GOMES, L.; MORAES, F. **Histórias de quem conta histórias**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2010; MONTES, Z. H. de. **A Onça Dolores e o Bode Quirino**. 1. ed. São Paulo: Ôzé Editora, 2013; SUNNY. **Ulomma: A Casa da Beleza e Outros Contos**. 5. ed. São Paulo: Paulinas, 2011.

Os outros dois contadores contaram suas histórias usando o corpo e a voz. Um escolheu o conto africano “Ulomma a Casa da Beleza”, do livro “Ulomma: A Casa da Beleza e Outros Contos”, recontado pelo autor Sunny (2011). A narrativa do conto explora a questão das mulheres subjugadas, que abandonam suas filhas por vontade do rei; e o outro também escolheu um conto africano intitulado “Quibungo”, recontado por Maria Clara Cavalcanti (2011), história que retoma a figura do “velho do saco” ou “bicho papão” que pega a criança desobediente.

Esses contadores também já tinham passado por discussões prévias a respeito das narrativas, das vivências dos personagens, como elas os tocaram e como poderiam envolver o espectador se o contador usasse sua sensibilidade.

Vale ressaltar que todas as histórias escolhidas continham uma música⁶ e a pedido da criança contadora, era ensinada ao público, sendo que esse era estimulado a cantar junto como o narrador oral.

Após as apresentações, a plateia foi instigada a dar sua opinião sobre as histórias, sobre o desempenho do contador e muitas pessoas se manifestaram, porém não foram feitos registros escritos ou gravados dessas apreciações. Então para se desenvolver essa pesquisa, foi necessário entrar em contato com o organizador do evento para tentar retomar possíveis depoimentos, que foram colhidos posteriormente.

Para além das falas do espectador, também foram entrevistados os próprios contadores e seus responsáveis e o questionário foi composto pelas seguintes perguntas: 1) para os contadores: a) Quais os principais desafios que você teve que vencer para ser contador de histórias para um público real? b) Como você escolhe seu repertório? c) Quais foram as experiências mais significativas no seu percurso de contador de história? Conte um pouco sobre elas; 2) para os responsáveis dos contadores de histórias: a) Você percebeu alguma mudança na interação familiar, nas atitudes ou nas falas do seu filho (a), depois que ele passou pela experiência de ser um contador de história para um público real? Explique; 3) para o público: a) O que mais te marcou na(s) história (s) que você ouviu? b) Como a experiência de ouvir esses contadores e suas histórias contribuiu na sua prática ou na sua vida?

A aplicação do questionário foi feita por vários meios, quando o contato foi pessoal, se incentivou as pessoas a responderem usando caneta e papel, e quando o contato foi virtual, foram enviadas perguntas via *Whatsapp* e *Facebook* do evento “Narrativas, Infâncias e Literatura na Educação Infantil”. Do conjunto de questionários enviados houve a participação de: 4

⁶ As histórias Quibungo e Ulomma A Casa da Beleza já têm as músicas inseridas no texto, já a história A Onça Dolores e o Bonde Quirino a professora criou o seguinte refrão “Tra-lá-lá-lá vou fazendo alegremente uma casa pra morar”, que é repetido duas vezes.

contadores, 2 responsáveis dos contadores de história⁷ e 6 pessoas do público.

Análises

Ao serem questionados sobre os principais desafios vencidos para ser contador de história para um público real, os contadores mencionaram:

- O fascínio por narrar, emprestando a vida aos personagens mergulhando no mundo imaginário para transpor o enfrentamento inicial da vergonha **(contadora 1, 8 anos)**;
- A dificuldade de conseguir olhar nos olhos das pessoas, mas que quando se estabelece esta conexão pode se perceber o quanto o público está imerso na narrativa. **(contadora 2, 8 anos)**;
- O desafio de fazer com que as pessoas gostem da contação, sendo que um dos recursos é dar muita vida ao personagem e o fazer interagir com o público, lançando mão de perguntas para a plateia ao longo da narrativa. **(contador 3, 11 anos)**;
- A questão da memorização sequencial da história e o quanto é importante não se apegar rigidamente nas palavras do texto, ou seja, é interessante ter domínio da sequência lógica da história e buscar palavras do seu próprio léxico. [...]. Aprender a música que acompanhava a história, sendo que essa música era em um dialeto africano e a vergonha de cantar, por isso que é legal o público cantar junto, fica mais divertido **(contador 4, 8 anos)**; [...].

Esses depoimentos mostram que as experiências estéticas vão para além das práticas escolares institucionalizadas, é significativo quando o ambiente escolar proporciona situações reais e desafiadoras por meio da comunicação como menciona Pineau (2018), nesse movimento se percebe a ação e reação das sensibilidades em seus vários aspectos, e que as vão contribuindo para evolução e constituição da identidade do ser humano.

Quanto ao repertório, três contadores escolheram suas histórias por elas serem baseadas no humor⁸ e nas peripécias que os personagens vivenciaram para se vencer seus enfrentamentos⁹, relatando que quando entraram em contato com a narrativa pela primeira vez, se divertiram muito, logo acreditaram que o público iria gostar. O quarto contador afirmou que optou pela história por tê-lo tocado, por perceber as tristezas e dificuldades da vida das mulheres no conto¹⁰.

⁷ Os outros dois responsáveis receberam o mesmo questionário, porém não foi obtida uma devolutiva.

⁸ História do Quibungo.

⁹ História Onça Dolores e o Bode Quirino.

¹⁰ História Ulomma a Casa da Beleza

Interessante observar a influência da literatura, seus efeitos estéticos, como alude Iser (1996), no período de escolarização e que significados ela tem possibilidade de questionar. No que se refere a principal experiência, uma contadora, que já havia participado de apresentações em várias escolas do município de Araucária, revelou que sua vivência mais marcante não foi essa do evento em questão, mas sim quando teve a oportunidade de contar histórias para a autora Glória Kirinus¹¹, pois achou fantástico estar diante de uma escritora e ainda narrar histórias para quem cria histórias.

Outro contador mencionou que em sua experiência, o que mais lhe marcou foi perceber a atenção do público para ele. Segundo esse artesão das palavras, os espectadores não sabiam quais eram as aventuras que viriam logo após e ficavam vidrados na sua narrativa, e isso o encantou, sendo que ele percebeu isso pela olhar e expressões das pessoas. Esse mesmo contador também relatou sobre como ficou impressionado ao perceber como as histórias afetam as pessoas, já que uma espectadora do público chorou com a sua contação¹².

O terceiro contador, que tem o transtorno do espectro autista, e de todos foi o que mais participou de eventos, afirmou que, ao longo do seu percurso, o que mais lhe marcou foi ver seu trabalho sendo reconhecido. Segundo ele, raramente alguém lhe ouvia e que no momento da contação tem a atenção e respeito do outro. Vale mencionar que esse contador é um dos que escolheram a história pelo humor, e é interessante que ele relata que no seu dia a dia, seus colegas riem dele. Quando questionado sobre o porquê escolhe narrativas que causam risos, afirmou que o riso, nessa situação, tem sentido e afeta o público de maneira positiva, ou seja, nesse caso o retorno é benéfico e recompensador para ele. Também é interessante observar que para esse terceiro contador o ato de contar história é visto como um trabalho, ou seja, ele revela com o uso dessa referência, que a arte por ele praticada, exige criação, produção e técnica.

O mais marcante para a última contadora que se apresentou pela primeira vez, foram os elogios que recebeu, pois ela mesma não acreditava em si própria, nem que poderia despertar tanta atenção do público.

Os depoimentos acima mostram que a história tem que primeiramente tocar o coração do contador, para que então ele a transforme em arte que irá encantar seus interlocutores pelos sentidos criados, processo que vai muito além da compreensão e interpretação da leitura, chegando ao processo de fruição compreensiva, como mostra Jauss (1979).

¹¹ A contadora de história se refere a Verdadeira História dos Três Porquinhos, apresentada na Câmara Municipal de Araucária no dia 14/11/2018, nesse dia a autora Glória Kirinus foi convidada para falar sobre seus livros.

¹² História Ulomma a Casa da Beleza.

E a partir das respostas sobre as experiências, percebe-se como as sensibilidades deixam marcas registradas no íntimo do ser humano e que essas vivências estéticas não são passivas e sim que as identidades se constroem no coletivo, por meio do acúmulo de conhecimentos, num processo em que o indivíduo passa pela interação com o outro, como apresenta Tabora de Oliveira (2018).

Já no que se refere aos depoimentos dos responsáveis pelas crianças contadoras de histórias, que passaram pela experiência de narrar para um público real, foram apontadas várias questões. Uma responsável afirmou que seu filho passou a ter maior interesse pela leitura, além de despertar no irmão mais velho a vontade de ler e também de contar suas histórias para um público real. Essa mesma responsável também relatou que seu filho agora conta histórias para os familiares e acha fascinante reunir e fazer com que as pessoas entrem na sua narrativa, além disso, essa mãe se diz orgulhosa, pois viu seu filho emocionar o público.

Outra responsável menciona que o filho está muito mais interativo em casa e ainda teve um ganho significativo na socialização, uma vez que esse contador enfrenta dificuldades de relacionamento por causa do transtorno do espectro autista.

A partir das respostas dos responsáveis pode-se observar que a construção da identidade também é um caminho de busca pelo sentido da vida, nesse percurso os contadores estão criando e recriando sua realidade, observações que dialogam com Pesavento (2005).

Os espectadores mencionaram o encantamento de ver crianças tão novas contando histórias tão longas e usando técnicas que os levaram a mergulhar na história, sendo que uma entrevistada disse que essa experiência lhe fez repensar sobre o potencial que precisa ser despertado em seus alunos.

Uma das pessoas entrevistadas relatou que viveu um momento de encantamento com a história do Quibungo, despertando sua criança interior adormecida pela correria do dia a dia. Segundo ela, foi mágico viajar na imaginação e sentir as emoções dos personagens que passeavam pela floresta em busca da verdade. Ela afirmou que, enquanto professora, refletiu que por mais difícil que seja a realidade de ensinar e aprender, com as histórias pode-se conquistar as crianças, mexer com seus sentimentos, colocar alegria e fantasia nas suas vidas e fazer a diferença.

Outra espectadora disse que a história da “Onça Dolores e o Bode Quirino” a tocou muito, pois a fez retornar a sua infância, na qual o avô a colocava no colo e contava a história de um jeito que só ele sabia fazer. Esse relato valida as palavras de Silva (2013), quando esse autor retoma a figura dos *grãos* enquanto mantenedores da memória.

Dentre os pesquisados do público, uma pessoa informou que também se divertiu muito com a história da “Onça Dolores e o Bode Quirino”, pois

o contador a apresentou de tal forma que ela conseguiu viver a disputa dos personagens e ficou na expectativa de como aquela situação iria se resolver. Outra pessoa relatou que gostou muito de aprender e cantar as músicas ensinadas pelos contadores e que isso deixou as histórias ainda mais divertidas.

Outro participante do evento questionou sobre as técnicas empregadas na contação com fantoches. Nesse momento houve um relato do contador que possui o transtorno do espectro autista, no qual mostrou sua autonomia, uma vez que foi além dos recursos vistos em aula. Nesse caso o contador usou onomatopeias durante sua apresentação e, segundo ele, emprestou a ideia dos desenhos animados, além disso, o contador relatou que gosta que o personagem fale com o público, pois se diverte com isso. Essa resposta deixou o participante impressionado com a desenvoltura do contador de história e ele se disse pensativo no que se refere ao quanto permite que seus alunos ajam de forma autônoma.

Um dos relatos mais significativos foi de uma professora que iniciou dizendo que a história da “Ulomma” havia lhe tocado muito, pois já tinha passado por algo parecido anteriormente, mas infelizmente não conseguiu continuar seu depoimento devido à grande emoção.

Reitera-se que esses dois últimos relatos foram registrados apenas na memória da autora desse artigo, pois foram colhidos no calor do momento e infelizmente não se obteve um retorno do questionário enviado para eles, mas optou-se por apresentá-los uma vez que validam de forma contundente os pensamentos de Taborda de Oliveira (2018).

Para além desses, todos os depoimentos do público foram carregados de muita emoção e mostraram como tudo o que é comunicado afeta o outro, ainda se pôde perceber que tais relatos corroboram com a maioria das questões propostas por Beardsley (1973), retomadas por Morokawa (2018) na busca de investigar as experiências estéticas, uma vez que as palavras dos espectadores revelaram que diante do fazer artístico dos contadores de histórias estavam libertos de preocupações sobre questões externas; foram afetados em sua maioria de forma intensa e desligada de fins práticos; e ainda percebe-se que houve uma integração do eu (self) e suas experiências com as histórias.

Por fim, os depoimentos revelam que as crianças vivenciam as experiências estéticas no contato com contação de histórias e validam o valor estético da sua arte, quando elas se reapropriam da literatura infantil passam a ser contadoras de histórias afetando o seu público.

Reflexões finais

Os indivíduos estão em constante evolução e sofrem a influências de inúmeros fatores, como crenças individuais e coletivas construídas em ambientes familiares, escolares e sociais. Essa evolução se dá pelas experiências sensíveis que o mundo proporciona através das mais diferentes situações comunicativas e o ambiente escolar é um solo fértil para essas vivências, pois nele há uma efervescência intercultural que propicia inúmeras transformações.

Para além dessa heterogeneidade cultural das relações humanas vividas na escola, circulam também nesse ambiente as narrativas literárias infantis, que também são carregadas de valores, tradições, crenças que sensibilizam os leitores. A criança contadora de histórias pode se apropriar desses textos literários e com sua arte encantar o público.

Acredita-se que o objetivo desse artigo de investigar a criança contadora de história no processo de criação de sua arte durante a reapropriação da literatura infantil que desperta a experiência estética em si e no público, de modo que essa experiência tem um caráter estético, foi cumprido. Isso se revela nos depoimentos que vão ao encontro do que foi exposto nos pressupostos teóricos levantados sobre as questões da escola como um ambiente que produz e reproduz sensibilidades, sobre a importância do contador de histórias no que se refere a preservação da memória e do valor fruição a experiência estética na arte de contar histórias.

Referências

- CAVALCANTI, M.C., **Quibungo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Escrita Fina, 2011.
- ISER, W. **O ato de leitura: uma teoria do efeito estético** (Vol.1), 1 ed. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- JAUSS, H. R. A estética da recepção: colocações gerais. In: LIMA, L. C. **A literatura e leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979, p. 67-84.
- MONTES, Z. H. de. **A Onça Dolores e o Bode Quirino**. 1. ed. São Paulo: Ôzé Editora, 2013
- MOROKAWA, R. L. **Definição estética de arte: experiência estética e definição de arte em Monroe Beardsley**. 90f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Setor de Ciências Humanas, da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.
- PESAVENTO, S. J. **Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades**. Tempos acadêmicos, n. 3, p. 127-134, Criciúma: SC, Universidade do Extremo Sul Catarinense, 2005.

PINEAU, P. **Historiografia educativa sobre estéticas y sensibilidades en América Latina:** un balance (que se sabe) incompleto. Revista Brasileira de História da Educação, v. 18 (48), p. 1-16, 2018.

SILVA, C. S.; et al. **Do griô ao vovô:** o contador de histórias tradicional africano e suas representações na literatura infantil. Nau Literária, v.9, n.01. Porto Alegre, 2013.

SUNNY, **Ulomma:** A Casa da Beleza e Outros Contos. 5. ed. São Paulo: Paulinas, 2011.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. **Educação dos sentidos e das sensibilidades:** entre a moda acadêmica e a possibilidade de renovação no âmbito das pesquisas em história da educação. **Hist. Educ.** (Online), Porto Alegre, v. 22, n.55, p. 116-133, maio/ago. 2018.

A FOTOGRAFIA COMO PROPOSTA DE FORMAÇÃO ESTÉTICA EM LÍNGUA PORTUGUESA

*Morgana Basso*¹
*Veronica Branco*²

Este capítulo traz como proposta a construção de cartão-postal utilizando fotografia e integrando-a com o componente curricular de Língua Portuguesa. Tem como objetivos: 1) refletir sobre a formação estética dos estudantes do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Curitiba/PR; 2) explorar o espaço escolar pelo olhar do aluno por meio da fotografia, ouvindo suas narrativas sobre a escola; 3) caracterizar o gênero textual do cartão-postal e a forma de escrita que lhe é conferida.

A pesquisa é de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação. Para tanto, aplicou-se uma sequência didática de Língua Portuguesa e trabalhou-se a fotografia por meio da elaboração do cartão-postal, as atividades envolveram três encontros, totalizando seis horas e contou com a participação de trinta estudantes, de faixa etária entre 9 e 10 anos, do 5º ano do Ensino Fundamental.

De início quando pensamos em estética, a palavra nos remete ao componente curricular da Arte ou ao campo da Filosofia, contudo a estética também se faz presente na escola. A educação estética ligada a essa ideia de pertencer ao campo da Arte, nos termos de Pierre Bourdieu (2002), limita a compreendê-la ao colocá-la no patamar de alta cultura, como privilégio de uma cultura dominante ou de domínio de especialistas da área. Na contemporaneidade, por outro lado, a estética inclui outros espaços de ação e não somente os espaços consagrados de arte (museus, galerias, etc.), como o modo de recepção presente nas artes populares e festas tradicionais, nas manifestações culturais dos jovens, nos hábitos alimentares e de vestuário, e nas próprias características linguísticas regionais do país.

Diante desse contexto, compreendendo a formação estética e sua educação como parte do próprio cotidiano escolar e ampliando sua compreensão como prática pedagógica lançou-se a proposta de refletir: Como o componente curricular de Língua Portuguesa contribui com a formação estética dos estudantes e de que forma desenvolver o olhar estético em sala de aula?

¹ Professora da Prefeitura Municipal de Curitiba/PR. mor.basso23@gmail.com

² Professora da Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR.
veronica_branco@hotmail.com

A partir desse questionamento trabalhou-se com o gênero textual dos cartões-postais, na proposta com os cartões-postais também se fez o uso da fotografia, pois com uma máquina fotográfica em mãos os estudantes vivenciaram uma das formas de exploração da imagem aprimorando seu olhar estético. Olhar que se revelou subjetivo, ao “clique” de cada estudante diante do espaço escolar. De abordagem qualitativa, conforme afirma Elaine Linhares de Assis Guerra (2014), as atividades propostas buscam compreender as ações dos indivíduos ou grupo social em seu ambiente, neste caso os alunos, cujos dados são interpretados segundo a perspectiva dos próprios participantes da pesquisa. Tendo como elementos de análise a interação entre o objeto de estudo e o professor-pesquisador, o registro dos dados coletados e sua interpretação.

O olho aprende mais depressa que as mãos (...)!

Para pensar sobre a formação estética e a imagem, Walter Benjamin apresenta o conjunto de reflexões existentes entre a história e a linguagem, a imagem e o pensamento, sendo a imagem um princípio dinâmico como potência de pensamento. Assim o conhecimento não é visto de modo linear, mas como uma paisagem urbana de diferentes lugares, cujas imagens fragmentadas pelas reconfigurações da memória não são fixas, ou seja, o conhecimento não tem um lugar fixo e assim como as imagens formam uma constelação de ideias. Benjamin, de acordo com Eloiza Gurgel Pires (2014), se auto intitula como um pesquisador itinerante, dentre seus percursos, as relações entre a linguagem e a história lhe interessam, percursos e olhares “esquecidos” pela história ou ignorado pela Modernidade. A realidade é descontínua para Benjamin, como afirma Pires (2014), em que se mistura o que passa nas ruas com o que passa na fábrica, no cinema e na literatura, cujas misturas surgem relações inusitadas.

Assim para Pires (2014), Benjamin acreditava que o conhecimento e a experiência podem ter convergência; pois a filosofia da razão queria uma criança piedosa, bondosa e sociável. No entanto, essa concepção de educação limitou os processos formativos e a aprendizagem, na busca de uma experiência total e concreta do conhecimento. Benjamin critica a institucionalização do saber; já que, a criança está inserida na história, dentro de uma cultura e é criadora. Em concordância com Pires, a escola deve extrapolar dinâmicas e ações além das salas de aula assumindo seu papel de importância na sociedade. Assim, por meio da educação, o homem poderá aumentar as condições de compreender o seu lugar no mundo e posicionar-se na sociedade de maneira crítica.

Em conexão com Benjamin (1994), com o desenvolvimento das técnicas de capturas de imagens como a fotografia e o filme (cinema), a

imagem expande dos limites da arte e muda o modo como as pessoas percebem o espaço e o tempo. Na proposta apresentada neste estudo, a imagem pelo uso da fotografia integra as aulas de Língua Portuguesa e nos faz olhar à escola em seu conjunto. Para Benjamin (1994), a mudança de olhar acontece ao ter outra forma de reprodução técnica da obra de arte, a imagem fotográfica ultrapassando os limites da imagem artística, ou seja, a imagem em seus atributos estéticos passa a fazer parte do cotidiano das pessoas como recurso documental, comercial e doméstico.

Com essa reprodução da imagem, pode-se produzir vários exemplares a partir de um original e Benjamin (1994) referência que existia a Xilogravura, antes da imprensa, tendo como suporte a base de madeira; desenhos em placas de cobre; a litografia, um registro em pedra que forneceu a ideia da impressão de gravuras para o surgimento da imprensa de Gutenberg. Com a evolução das novas técnicas, dentre elas a fotografia, outras formas de criação foram desenvolvidas bem como a adoção das artes gráficas, o uso da imagem como um recurso em grande escala.

Andréia Chiari Lins (2011), retoma Benjamin (1994)³, ao afirmar que o olho aprende mais depressa que as mãos, pois a fotografia (filmes) como processo de reprodução das imagens situou-se no mesmo nível que a palavra oral. Consequentemente nos faz refletir que o surgimento de novas tecnologias permite outras formas de educar e formar. Como coloca Benjamin (1994, p. 169), apud Lins (2011, p. 7): “no interior de grandes períodos históricos, a forma de percepção das coletividades humanas se transforma ao mesmo tempo que seu modo de existência”.

A fotografia e o filme permitem uma nova percepção da coletividade, do mesmo modo o homem inventa a escrita e a modifica, de tal maneira que possa registrar a sua história; contudo, muitas vezes, não percebemos como a escrita mudou a forma de transmitir as informações. Em continuidade as colocações de Lins (2011), a autora comenta que ainda ocorre o debate sobre a importância da escrita e a linguagem verbal à educação, pois a escrita transformou a forma de transmissão das informações; assim a continuidade de negligenciar o potencial da imagem não nos meios de comunicação, mas na escola e ao crescimento do uso da tecnologia nas escolas. A imagem é um recurso que envolve o lúdico, o imaginário, o realismo, sendo que à criança que está no desenvolvimento da construção da escrita no período do processo de alfabetização, entre os 5 e 7 anos, a imagem permite uma leitura rápida de uma mensagem.

Em síntese, neste tópico abordou-se sobre a importância da imagem como forma de criação, registro e comunicação, a qual se potencializa com o

³ BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: obras escolhidas I.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

advento da fotografia como alude Benjamin (1994). Em sintonia com Benjamin, concorda-se com Lins (2011) que a fotografia mesmo descontextualizada traz o tempo-espaço de algo ou de alguém que efetivamente existiu e não se silencia.

Gêneros textuais: a criação de um cartão-postal

Reitera-se que a proposta de trabalho foi aplicada em uma escola municipal pública de Curitiba/PR, com estudantes do 5º ano, partindo de uma sequência didática de Língua Portuguesa, e caracteriza-se por ser uma pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação, associada com uma ação ou resolução de um problema coletivo. De acordo com Michel Thiollent (2009), os pesquisadores e os participantes estão envolvidos de modo participativo ou cooperativo com algo a “dizer” ou “fazer” que não é conhecimento exclusivo do grupo analisado.

Essa sequência iniciou com a leitura do livro “O carteiro chegou”, de Allan Ahlberg (2007), com ilustração de Janet Ahlberg, que conta a história de um carteiro que realizava a entrega de correspondências às pessoas ligadas a diversos contos infantis, por exemplo: Gigante da galinha dos ovos de ouro, Cachinhos Dourados e os três ursos, Lobo mau, Bruxa, Cinderela, Branca de Neve, e cada um recebia uma correspondência de gêneros textuais diferentes. Os gêneros textuais que constavam no livro eram: carta com pedido de desculpas, convite, panfleto, cartão-postal, carta de comunicação.

Dentre esses gêneros o que mais instigou os estudantes foi o cartão-postal, um gênero em desuso, devido a evolução dos meios de comunicação ninguém mais expede cartão-postal, pois basta enviar pelo celular uma foto de qualquer local, ou postar nas redes sociais, que o receptor recebe em segundos e vê a imagem do lugar visitado. Durante a leitura do livro e a discussão sobre os gêneros textuais, nota-se que o cartão-postal enviado pelo correio por um remetente – a maioria destacando imagens de pontos turísticos do local que a pessoa visitava, ou até mesmo sua entrega pessoalmente como lembrança e com dedicatória – era desconhecido por muitos estudantes.

Assim, partindo do interesse em conhecer esse gênero, pesquisou-se com o uso do computador da sala de aula, junto com os alunos, diferentes *layouts* de cartões-postais e as características desse gênero. O cartão-postal é a simplificação de uma carta, feito em um retângulo de papelão fino, enviado pelo correio, sem colocar em envelope. Em um dos seus lados é destinado à escrita do destinatário, cola-se o selo e a mensagem para o remetente; do outro lado, tem a figura ou imagem.

Após conhecer a estrutura e características do gênero, foi proposto aos estudantes tirarem fotos de partes da escola e montar o cartão-postal com o

tema: “Escola”; em seguida, escreveriam nesse cartão-postal, e seria postado no correio pela professora. Com uma máquina fotográfica da escola⁴, cada estudante tinha que tirar uma foto da parte que mais gostava da instituição. As reações em usarem esse aparelho foram das mais variadas: alguns estudantes comentavam que se sentiram fotógrafos profissionais; outros diziam que era muito diferente do celular, com a máquina precisa saber focar e tirar a foto, perceberam que o tempo de disparo é maior; os estudantes também destacaram que nunca tinham feito uma atividade dessa nos anos anteriores.

No momento seguinte, depois de tirarem as fotos, elas foram extraídas da máquina para o computador e mostradas na televisão da sala, para que todos pudessem visualizar as fotos feitas pelos outros colegas. Surgiram diferentes interesses em relação aos espaços da instituição, tais como: a quadra de esportes, as salas de aula, o pátio coberto, o parquinho de areia das crianças maiores e menores, a fachada da escola, as rampas de acesso, as plantas da escola (árvores, flores, grama, arbustos), os carros dos professores e o jardim da escola.

Foi proposto aos estudantes utilizar 30 fotos no total – as imagens foram impressas para melhor visibilidade e manipulação – e confeccionar um cartão-postal por grupo com a montagem das fotos, no total de 6 grupos. Reitera-se que participaram da atividade 30 alunos, entre 9 e 10 anos, envolvendo 3 aulas, de 2 horas cada aula. Os estudantes estipularam a quantidade de grupos e de membros de cada grupo, propondo quatro arranjos como mostra a Figura 1. A professora-pesquisadora registrava no quadro as possibilidades de montagem das imagens por grupo, mapeando as quantidades de grupos que os estudantes sugeriram.

A escolha dos grupos foi realizada por meio de votação. As propostas levantadas à formação dos grupos foram: 6 grupos com 5 estudantes em cada; 5 grupos com 6 estudantes; 3 grupos com 10 estudantes e 10 grupos com 3 estudantes. Com a votação, a disposição dos grupos ficou de 6 grupos com 5 estudantes em cada, com 22 pontos da turma de 30 alunos. Os números que estão em cima da Figura 1 são referentes a quantidade de pontos da votação propostos pelos próprios estudantes, para melhor visualização cada ideia de organização foi registrada no quadro.

Os próprios estudantes se organizaram e escolheram os componentes dos grupos. Todos os estudantes estavam em seus grupos, não ocorreu exclusão de nenhuma criança. Cada grupo teve um determinado tempo de analisar as fotos e de discutir com seus colegas as possibilidades de *layout* e

⁴ Foi utilizado uma máquina fotográfica disponível da marca Sony-Cyber-shot, Dsc-W830, que é uma point-and-shoot de bolso.

de escolha das fotos para a composição do cartão-postal do grupo, conforme pode-se observar na Figura 2.

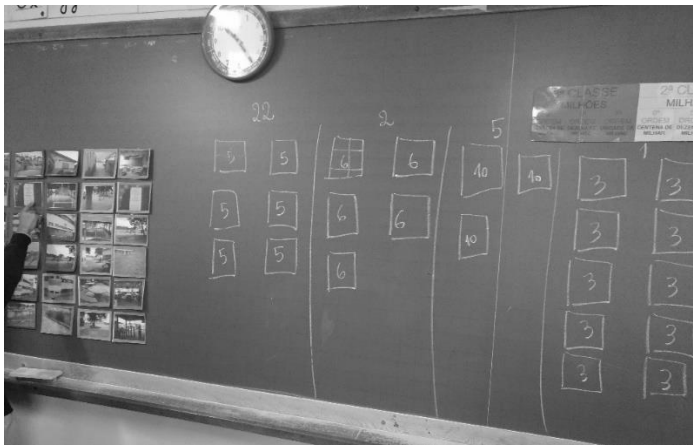


Figura 1: Formação dos grupos do cartão-postal.
Fonte: (BASSO, 2019).



Figura 2: Estudantes analisando as fotos a serem escolhidas no cartão-postal.
Fonte: (BASSO, 2019).

Conforme aparece na Figura 2, as fotografias estavam impressas para que pudessem manipulá-las e montar o cartão-postal de acordo com a ideia de cada grupo. Nas imagens da Figura 3 pode-se observar o momento que

os grupos faziam as disposições das fotos e discutiam para construir o cartão-postal.



Figura 3: *Layout* do cartão-postal
Fonte: (BASSO, 2019).

A Figura 4 mostra o registro feito pela professora de como ficou cada diagramação (5 grupos), para depois reproduzir no computador, assim cada grupo visualizaria como ficou as fotos dos demais colegas. Em seguida, realizou-se a impressão dos modelos de cartão-postal.



Figura 4: Cartão-postal de cada grupo.
Fonte: (BASSO, 2019).

Cada grupo montou o seu cartão-postal e a professora reproduziu-o por meio do programa do Office, no Word; assim cada estudante recebeu individualmente o seu cartão-postal que montou com o respectivo grupo. O modelo de preenchimento do cartão-postal foi impresso em folha sulfite, e entre a frente e o verso foi colado papel cartão para ficar firme. Foi impresso

de um lado, as fotos escolhidas; do outro, o espaço para escrever o remetente, o destinatário, o endereço, fixar o selo, e tinha o espaço para o aluno escrever a mensagem à pessoa que fosse receber esse gênero. A maioria dos cartões-postais foram endereçados aos tios (as), primos (as), avós/avôs dos estudantes, apenas 2 casos que remeteram aos seus pais. Nas figuras 5a e 5b tem-se o modelo, verso e frente, de um cartão-postal.



Figura 5a: Cartão-postal (verso)



Figura 5b: Cartão-postal (frente)
Fonte: (BASSO, 2019).

Nessa seção, a pesquisadora propôs aos estudantes o contato da fotografia como recurso importante da linguagem visual, nesta etapa do processo da construção do conhecimento percebe-se a importância de aliar a escrita e a imagem.

Escrita, imagem e afetividade

Ao realizar a proposta do cartão-postal, inicialmente, considerou-se a possibilidade de organizarem as fotos por temas, por exemplo, fotos do prédio, fotos da paisagem com os parquinhos, etc.; mas, as escolhas das fotos e a montagem em todos os grupos se deu pela funcionalidade de cada espaço, ou pelo tipo de aula, de acordo com o olhar dos alunos. Pelo depoimento de dois grupos, ao serem indagados pela professora sobre as fotos realizadas, fica claro essas escolhas:

Grupo 1: Pegamos essas fotos, porque pensamos em algumas aulas que representam: a natureza, que é a aula de Ambiental, os esportes que é Educação Física, uma sala de desenhos que é Arte, letra de uma música que representa a aula de canto, no meio está o nome da nossa escola.

Grupo 2: Nós escolhemos essas fotos, porque demonstra que é uma escola, e porque aparece o nome e identifica bastante. Colocamos elas posicionadas em duas fileiras, cada uma com três fotos. Nós também escolhemos fotos do prédio em vários ângulos e nosso pátio também. A quadra é um lugar de esportes, o prédio tem atividades integrais, as mesas ficam em um lugar aconchegante para jogar, conversar etc. O significado das letras CEI é Centro de Educação Integral. (Estudantes do 5º ano).

Na fala de cada grupo nota-se que além de vivenciarem a experiência de explorar o espaço da escola com uma máquina fotográfica, tem-se um olhar estético ao escolher o local que mais gostam na escola: no ato de olhar, enquadrar e clicar para se obter a imagem. Durante a organização dos grupos, constata-se também que a escola comunica uma funcionalidade, já que os grupos associaram os espaços da escola com uma função específica ao elaborarem as imagens dos cartões-postais. Por fim, os objetivos propostos na sequência didática foram alcançados, os grupos puderam utilizar da escrita, conteúdo da Língua Portuguesa, associado a imagem fotográfica, componente curricular da Arte.

Ao envolver o trabalho de um determinado gênero textual com a fotografia, mostra-se que a escola tem uma estética que é comunicada pelos seus diferentes espaços, os quais são nominados por suas funcionalidades. Esse modo de vivenciar a escola atrela-se a bagagem cultural de cada aluno, pois Fabiana Souto Lima Vidal e Rossano Silva (2015) defendem a ideia que o modo que experimentamos as variadas manifestações sensíveis são tecidas

dos resultados com a nossa cultura. A cultura se faz presente na escola, cuja educação do olhar se configurou com uma atividade mediada pelo professor para o aprimoramento da escrita, em que o uso da imagem fotográfica se constitui fator determinante nessa proposta que integra a Língua Portuguesa. E concorda-se com a afirmação dos autores, isto é, “que cultura é toda e qualquer produção humana” (VIDAL; SILVA, 2015, p. 71).

Muitos códigos são aprendidos na família e no social, outros são construídos na escola; porém, a escola não é isenta. Cada estudante ao executar suas fotos atribui diferentes valores sobre a escola, explicitando seus gostos, bem como seus vínculos afetivos e sociais, considerando os destinatários que receberam esse gênero textual. Os cartões-postais foram enviados pelo correio para tios (as), primos (as), avós e avôs, e dois casos que enviaram aos seus pais.

Ao realizar o trabalho do cartão-postal cada estudante teve a possibilidade de escolher um determinado espaço da instituição de ensino para fotografar, com isso, constatou-se que o olhar modificou, pois houve um posicionamento crítico dos alunos ao perceber a diferença de fazer uma foto com celular em comparação com a máquina fotográfica, por exemplo. Destaca-se também que a própria escolha do gênero textual faz conexão com Benjamin (1994), quando elucida sobre as transformações do olhar propiciado pela fotografia e pelo filme (cinema) no final do século XIX.

No caso da atividade proposta com os alunos do 5º ano, na atualidade, modificou-se a comunicação via gênero textual com o cartão-postal e por não fazer parte do cotidiano desses alunos, despertou-lhes o interesse. Enfim, podemos ter experiências estéticas com qualquer objeto ou acontecimento, podendo fazer parte do universo da arte ou não, envolver a ideia de beleza ou não. Assim concorda-se com Marcos Villela Pereira (2012), que essas experiências podem acontecer ao escutar uma música, o som da natureza e o ruído da cidade, até mesmo no silêncio. O olhar estético pode ser experienciado por meio de uma pintura e desenho, fotografia e filmes, entre outras situações pelas quais somos afetados, desde que tenham sentido para quem a experiência.

A escola vista pelo olhar do aluno pode ou não coincidir com a visão dos professores e gestores, contudo destaca-se que nessa atividade proposta como componente curricular de Língua Portuguesa, registrou-se uma sensibilidade sobre os espaços que fazem parte da Escola pelo olhar dos alunos ao criarem seus cartões-postais.

Walter Benjamin era colecionador de insignificâncias, uma delas era os cartões postais, ele utilizava-se uma caderneta para realizar anotações de endereços, citações e observações do dia-a-dia; além de escrever diário, que mesclava as viagens e sua vida pessoal. Conectando a Língua Portuguesa com a Arte, entende-se a posição de Benjamin ao comentar que a linguagem é

tradução, sua relação com as coisas não é arbitrária e a palavra não é apenas signo e convenção; pois, a linguagem traduz o mundo e simboliza o verdadeiro conhecimento (PIRES, 2014).

Com isso, nessa sequência pedagógica que conecta a imagem e o uso da escrita, os alunos são agentes transformadores dos espaços ao interagir e atribuir significados às fotos realizadas. Ao retomar o uso da máquina fotográfica em sala de aula, levou-se a repensar o surgimento de novas tecnologias de registro de imagens, a exemplo do celular, como comenta Lins (2011). Seguindo suas palavras:

repensar a História é o que propõe a ideia do círculo hermenêutico de Walter Benjamin: a compreensão do passado para poder compreender o futuro e a necessidade de entender o presente para entender o passado, sem um não se chega ao outro. (LINS, 2011, p. 88).

Portanto, destaca-se a importância de trabalhar as novas tecnologias em sala de aula de modo contextualizado historicamente, visto que a escolha de diferentes materialidades como a fotografia interfere na própria percepção de mundo que é construída em sala de aula. Nesse caso, o cartão-postal como um dos gêneros textuais foi ressignificado pela mediação do professor de modo dialógico. Ao trazer Benjamin em diálogo com a educação por meio do uso de imagens foi necessário contextualizar sobre o surgimento da fotografia em acordo com Lins (2011), no entendimento que a fotografia é um elemento fundamental para compreender e registrar a história e comunicar aspectos da realidade.

Reflexões finais

Durante a atividade desenvolvida em sala de aula, preocupou-se em trabalhar com a formação estética dos estudantes, de forma que a sequência didática chamasse a atenção do grupo e despertasse o interesse na realização da atividade, cujo intuito era trabalhar a escrita ligada ao componente curricular da Língua Portuguesa. Ao propor a construção do cartão-postal, gênero textual escolhido pelos estudantes, poderia ter sido solicitado como imagem que eles fizessem um desenho de alguma coisa que mais gostam, ou até mesmo a imagem escolhida poderia retratar os pontos turísticos da cidade. Mas, percebeu-se que para envolvê-los de modo ativo devia-se partir da realidade em que vivem e que estão em constante contato, por isso a escolha de fotografar a escola. Outro ponto de interesse e de curiosidade foi fazer as fotos com a máquina fotográfica, não com o celular, e enviar essa produção pelo correio.

Os estudantes comentavam sobre a chegada das correspondências que foram destinadas à pessoa de sua escolha, desde manifestação de curiosidade, até sentimento de felicidade e nostalgia por parte de quem recebeu o cartão-postal ao lerem sobre a escola; pois muitos dos que receberem os cartões-postais desconheciam sobre o espaço escolar do estudante e rememoraram o seu próprio tempo como aluno.

Em síntese, a formação estética não se restringe ao componente curricular de Arte, mas pode-se ampliada para outros componentes curriculares, de forma que instigue a curiosidade e o interesse dos estudantes a partir de uma nova forma de abordagem. Assim, os estudantes foram oportunizados a uma atividade que os retira de uma “zona de conforto” ao explorar a escola por meio da máquina fotográfica, cujo registro exhibe materialidades que revelam o seu olhar sobre a instituição, e nesse caso a formação estética expandiu-se do universo delineado pela arte.

Referências

- AHLBERG, A. **O Carteiro chegou**. Rio de Janeiro: Companhia das Letrinhas, 2007.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: obras escolhidas I**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOURDIEU, P. **A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos**. São Paulo: Zouk, 2002.
- LINS, A. C. Walter Benjamin e a educação: apropriações de suas teorias para análise da imagem como recurso didático. **Pró-Discente: Caderno de Produções Acadêmico-Científicas do Programa de Pós-Graduação em Educação: Vitória (ES)**, v. 17, n. 2, p. 84-99, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/PRODISCENTE/article/view/5809/4249> Acesso em: 20 jul. 2019.
- GUERRA, E. L. de A. **Manual de pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Anima Educação, 2014.
- PEREIRA, M. V. O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. **Pro-Posições**, v. 23, n. 1, p. 183-198, 2012.
- PIRES, E. G. Experiência e linguagem em Walter Benjamin. **Educação e pesquisa: São Paulo**, v.40, n. 3, p. 813-828, jul./set. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n3/aop1524.pdf>> . Acesso em: 20 jul. 2019.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.
- VIDAL, L. S.F; SILVA, R. Afinal, o que é essa formação estética?. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto**

Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Arte no Ciclo de Alfabetização. Caderno 06. Brasília: MEC/ SEB, 2015, p. 70-78.

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE ARTE E A EDUCAÇÃO INFANTIL: TRAJETOS EM CONSTRUÇÃO PARA UMA FORMAÇÃO ESTÉTICA

Francisca Martins Gois¹

Anderson Roges Teixeira Góes²

A arte se faz presente em muitas circunstâncias da vida do ser humano, sendo caracterizada pelas suas diversas linguagens. Dessa maneira, a arte e suas linguagens cooperam, não somente para o desenvolvimento cognitivo, mas também para o afetivo, resgatando valores indispensáveis para a formação do cidadão. A arte possibilita criar, inventar algo, perguntar e descobrir novas possibilidades. É uma maneira do ser humano evidenciar suas emoções, sua história, sua cultura, pois o conhecimento harmonioso que a arte nos propicia, pode incentivar a criatividade, a imaginação e, conseqüentemente, nossa consciência de mundo. O mundo é ocupado por imagens, a toda hora e local somos surpreendidos por elas, imagens envolventes, que buscam a todo custo controlar nosso comportamento. Sendo assim, a leitura de imagens é uma necessidade para a percepção e decodificação desses signos difundidos na nossa vida cotidiana, além disso compreender o que se está vendo e ser produtor de arte também são pontos relevantes, e a escola, enquanto instituição voltada a formação integral do ser humano, tem sua parcela de responsabilidade na contribuição para este trabalho importante com arte.

Diante dessa realidade, portanto, se faz necessário que as crianças, que já têm uma vivência social e cultural com arte, tenham desde o primeiro contato com a escola a possibilidade de ampliar seus conhecimentos de forma sistematizada com essa linguagem indispensável. Dessa forma, como os Centros Municipais da Educação Infantil normalmente são os primeiros espaços educativos que as crianças frequentam, é imprescindível que os (as) professores (as) adotem na sua prática outras formas de conhecimentos, apoiados na oralidade e leitura de imagens e na ampliação de repertório artístico para as crianças. Sendo assim, a inquietação que move essa pesquisa é a busca por saber se: Os professores da Educação Infantil contemplam a educação estética em suas práticas? De que forma são articulados os

¹ Professora da Prefeitura Municipal de Curitiba/PR. francisca.mg1@hotmail.com

² Professor da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR artgoes@ufpr.br

conteúdos de arte no processo de ensino e aprendizagem desta etapa educativa?

Conectar a Educação Infantil com o ensino de arte pode parecer simples em seus aspectos teóricos, mas a escola ainda tem um caminho longo a trilhar. O interesse em responder tais questionamentos se dá com o intuito de aprimorar e refletir a prática docente, ainda, ir além da etapa formal (leitura) no que tange aos conteúdos de arte.

Na busca de responder essas indagações, esse texto tem o objetivo de despertar o interesse dos professores e professoras em propiciar ações voltadas ao ensino de arte, que possibilitem a educação estética pela observação e desenvolvimento da oralidade e da produção artística com as crianças, implicando no aprendizado que contribuirá para o seu desenvolvimento cognitivo, social e afetivo. Para tanto, faz-se uma breve revisão de literatura com autores do universo da arte e da educação, com a hipótese de que a arte tem o potencial de promover uma formação estética, para além dos processos e conhecimentos artísticos que abrangem o ofício do artista, atrelada ao papel do professor na postura de mediador que, ao exercer seu ofício de modo dialógico (FREIRE, 2003), faz com que a arte adquira valor no ambiente escolar. Assim, o professor se coloca como “[...] um auxiliar dos alunos no processo de sua formação, de seu crescimento. Mas esse processo é, necessariamente, um processo artístico” (SHOR e FREIRE, 1986, p. 76).

O ensino de arte precisa associar o olhar arte, o fazer arte e o compreender arte, processo este que se encontra aproximado com a proposta conhecida como "abordagem triangular" (BARBOSA, 1987), em que para se aprender arte é preciso ver, olhar a imagem e atribuir significados a ela, contextualizando do ponto de vista artístico, social e cultural, bem como produzir objetos artísticos. Em hipótese, o (a) professor (a) rompe com o ensino tradicional e passa a ser o mediador da aprendizagem, porém, neste caso, da Educação Infantil, se vai além, e se busca desenvolver a expressão da criança por meio da linguagem da arte.

A autora Claudia de C. Leão (2012) enfatiza que:

Toda linguagem da arte é um modo singular do sujeito refletir e reinventar seu estar no mundo, permeado pelos contextos culturais, históricos e sociais. A experiência estética está presente tanto no brincar como na criação artística. A arte e a brincadeira criam vínculos e territórios de sentido coletivos, imprescindíveis à socialização dos seres humanos. O brincar e a arte ritualizam os fazeres e saberes da humanidade. (LEÃO, 2012, p. 20).

A educação do olhar, em períodos de reflexão e inclusão da imagem das obras de arte na vida cotidiana, torna-se primordial para o ensino e

aprendizagem de crianças em fase de desenvolvimento cognitivo. O ensino de artes, quando bem desenvolvido pelos professores, pode promover a aquisição desses conhecimentos, para a compreensão da nossa cultura e da cultura do outro. Mas para isso é indispensável que o professor reconheça que “a arte como linguagem é entender a necessidade que tem o ser humano de se comunicar de diversas formas, numa convergência de saberes que contribuem para a riqueza de nosso fazer cotidiano” (LEÃO, 2012, p. 20).

A leitura de imagem pode se tornar uma atividade muito prazerosa e dinâmica nas aulas de artes, para isso o (a) professor (a) precisa habituar as crianças a ler as imagens, inclusive propor obras de arte, deixando-as à vontade para observar, analisar e questionar. E que juntos possam construir aprendizagens e descobertas. Porém, ele precisa ir além, fazendo o estudante refletir sobre as imagens e o significado que ela pode ter em diferentes contextos ou situações.

Uma vez, que todos têm o direito a explorar, a criar e a ampliar seu repertório cultural por meio da arte e suas linguagens, pois o uso de múltiplas linguagens é incentivado em todos os níveis escolares e inclui a linguagem corporal, verbal, visual, entre outras; parte-se do pressuposto que a arte pode contribuir para inúmeras possibilidades de encaminhamentos, com desafios propostos pelo (a) professor (a), nas diversas linguagens artísticas, como a investigação de materiais e suportes, a criação de trabalhos e a leitura visual.

O diálogo que a arte possibilita é um momento de oportunidade de expressão dos sentimentos e pensamentos das crianças. Fernanda M. Camargo (2010) destaca sobre a importância das imagens no ambiente escolar e apresenta contribuições importantes sobre o aprendizado infantil e a educação estética, ao ver a produção artística e estética como um processo de formação. “[...] a produção estética cultural infantil está ligada às condições sobre as quais o ensino da arte no espaço escolar acontece, sendo assim, as aulas de arte não devem ser apenas um momento de relaxamento ou atividade de livre expressão.” (CAMARGO, 2010, p. 66). Para que a arte não se reduza ao utilitarismo, como defende Camargo: “[...] a criança, através da produção artística, expressa seu universo a partir das mediações socioculturais, inclusive pela cultura adulta que promove uma arte cujos valores estéticos não coincidem com os critérios de produção infantil [...]” (CAMARGO, 2010, p. 66).

Em acordo com Camargo (2010), considerando o contexto de Curitiba/PR, os Centros Municipais da Educação Infantil, precisam reinterpretar e redescobrir a própria visão de educação. É imprescindível ampliar o olhar e estar atento ao ato de planejar num contexto envolto em ludicidade e promovendo experiências estéticas, como sugerem as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil de Curitiba:

Nessa relação histórica e social, o ser humano amplia formas de expressar-se, acrescentando nas linguagens artística e literária componentes lúdicos e estéticos, demonstrando a complexidade de um ser em constante invenção de si próprio e do mundo em que vive. (CURITIBA, 2006).

A Educação Infantil é a etapa do processo educativo que possibilita e muito o trabalho com arte, pois tem o potencial de romper com as paredes do espaço escolar e dinamizar os saberes para fora da escola, em que o ver seja significante e tenha sentido para quem olha. Onde a sala de aula e os outros espaços de educação sejam um laboratório de aprendizagem, local onde o (a) professor (a) e a criança tenham vez e voz, em que ambos sejam coautores do processo de ensino e aprendizagem. Mas para tanto é importante que o (a) professor(a) perceba isso, olhe para o entorno e perceba o quanto pode ser explorado e integrado ao processo educativo das crianças. O bairro, a rua, a cidade, podem ter tantas possibilidades a serem incluídas no planejamento, levando a criança a perceber o que tem além das paredes da escola.

A autora Arslan (2011) enfatiza em sua pesquisa, “Experiência estética na cidade: uma leitura a partir da estética pragmática”, que a experiência estética a partir de uma proposta de arte denominada “visualidade popular da cidade”, na qual se foge de modelos visuais padronizados, analisando imagens produzidas por artistas desconhecidos nos espaços urbanos, opção para dialogar com imagens de obras de arte no contexto escolar. Uma vez que essa visualidade: “[...] pode ser proporcionada a partir das imagens (e que pode ser experimentada em diferentes graus de complexidade), podemos pensar muitas imagens que podem pertencer – ou não – ao campo de produção dominante [...]” (ARSLAN, 2011, p. 790).

Com isso, no entendimento que na Educação Infantil as práticas do(a) professor(a) podem formar um elo com a comunidade escolar, familiar e local, em prol da aprendizagem com equidade, que seja significativa e de qualidade, o(a) professor(a) sempre está em busca de: melhorar o processo de ensino e aprendizagem; incentivar a inovação metodológica e pedagógica no ambiente de trabalho; incorporar novas atitudes e posturas a partir da Educação Infantil.

Dessa forma, discutimos na próxima seção a arte e a formação estética buscando reafirmar a sua importância no processo educativo desde a Educação Infantil.

A arte e a formação estética, reafirmando seus valores

A importância do ensino de arte deve acontecer desde cedo na vida da criança, posição defendida por Maria Ferraz e Maria Fusari (1993) quando

evidenciam que o ensino de arte na escola deve receber uma atenção especial desde o oferecimento na Educação Infantil. Mas, o ensino de arte, de certo modo, é rejeitado em todo o ambiente escolar. Muitas vezes serve apenas para cumprir tarefas práticas, como produção de lembrancinhas para datas comemorativas, decoração de espaços ou de eventos, ou simplesmente para a passar o tempo.

Mesmo na contemporaneidade, sendo reconhecida como uma área do conhecimento, existe ainda certo olhar de algo sem muito valor por profissionais que talvez desconheçam a importância da arte na formação humana.

Considerando na Educação Infantil, o ensino de arte pode ser um dos percursos dentro do ambiente escolar que, pensada numa maior autonomia na construção dos conhecimentos, possibilita mostrar às crianças o seu papel na sociedade, a importância da responsabilidade de suas ações e reações com o mundo. Talvez mais do que propor “técnicas artísticas”, a arte forma a sensibilidade, um educar atrelado aos valores éticos, sociais e culturais. Vygotski (2006) destaca a importância da apropriação da cultura pelas crianças como fator de desenvolvimento afetivo e cognitivo, porque a cultura é fundamental para os processos de formação das funções psíquicas superiores, sendo assim, a arte deve ir além das atividades mecanizadas de pintura e cópia de modelos. Deve propor a reflexão, a descoberta do mundo a sua volta e a elaboração de perguntas, para que pela discussão e busca de soluções se chegue a novos conhecimentos.

Valorizar a disciplina de arte começa na própria escola, pois para muitos (as) professores (as), gestores (as), estudantes etc. os conteúdos de arte são desconsiderados em todo o ambiente escolar, como afirma Zagonel (2011)

[...] um cotidiano em que ainda persiste a ideia de que o trabalho em sala de aula pode ser realizado por qualquer pessoa que possa distribuir papéis, lápis e solicitar à criança que desenhe livremente. De forma geral, percebemos que o entendimento vigente é o de que arte não tem conteúdo e que basta oferecer materiais, ensinar técnicas para fazer coisas bonitinhas. (ZAGONEL, 2011, p. 221).

Dessa maneira, em oposição a ideia de desvalorização da arte, ela se faz vigente em todas as etapas da vida do homem, sendo reconhecida em suas diversas linguagens e discursos, de acordo aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997). Reitera-se que a arte, seus discursos e suas linguagens, contribuem não exclusivamente para o crescimento cognitivo, mas também para o crescimento o afetivo, valores indispensáveis para a formação de um cidadão.

Se os profissionais da Educação Infantil relembrem o tempo escolar irão se deparar com os discursos em circulação, bem como, com a quantidade de matérias ou disciplinas que eram ofertadas. Disciplinas essas consideradas essenciais e importantes, pois saber ler, escrever, interpretar, fazer contas, em hipótese, nos garantiria um futuro melhor, no trabalho e na vida, narrativas que escutávamos dos adultos. E a arte no meio destas disciplinas era vista como aquela que poderia talvez nos divertir, aliviar a tensão das cobranças de outras áreas. Como comenta Duarte Júnior (2012), em seus escritos do início da década de 1980, jamais aquelas aulas poderiam ter cumprido outra finalidade, jamais elas poderiam fazer de nós um “doutor” mais eficiente.

Mas será que não poderiam mesmo? Será que a arte, na vida do homem, não é algo mais do que simples lazer? (Se bem que o lazer é importantíssimo.) Será que, espremida entre as disciplinas “sérias”, as aulas de arte não estariam relegadas à segundo ou terceiro plano pelo próprio sistema educacional? Será que não haveria uma forma de a arte contribuir mais efetivamente para o nosso desenvolvimento? (DUARTE JÚNIOR, 2012, p. 10).

As perguntas de Duarte Júnior ainda são atuais e nos fazem indagar: Será que essa desvalorização ocorre porque não atuamos como professores e professoras de arte ou porque não aprendemos, na maior parte das vezes, a perceber a arte ao nosso redor e em nossas vidas?

Como discutido no início desta seção, há um longo caminho a percorrer e que nos leva a refletir: Qual a diferença entre ensinar e educar?

Marcílio nos explica:

Para se ensinar algo é preciso organizar uma série de atividades didáticas, para levar os educandos à compreensão de áreas específicas do conhecimento como História, Matemática, Artes. Mas, para se educar, torna-se necessária a integração de muitas dimensões da vida ao ensino: percepção, reflexão e ação do todo e não somente das partes. Neste caso, apropria-se de competências e habilidades a fim de que se desenvolva a compreensão, o sentimento e a comunicação, que permite ao aluno conhecer não somente seus espaços como indivíduo, mas também como integrante de uma sociedade (MARCÍLIO, 2012, p. 49).

Os professores e professoras da Educação Infantil estão em um processo de aprendizado, em especial quando se trata sobre a arte e suas linguagens, visto que na fase da Educação Infantil as propostas das atividades artísticas colaboram com o desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças, por meio de autonomia e integração, uma vez que põem ao seu alcance diversos tipos de materiais para exploração. Atividades artísticas que podem propiciar uma criação espontânea, que surge nas brincadeiras, ou que se

origina de uma proposta direcionada. Conseqüentemente, o ensino pela arte leva à ampliação das percepções do mundo, auxiliando na construção da autonomia e cidadania das crianças desde a Educação Infantil, como prescrevem as Diretrizes Curriculares (2006).

De acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal, de Curitiba:

A escola é responsável por estabelecer as comunicações entre a diversidade cultural de nosso tempo e a de outros tempos, possibilitando ao estudante a construção de sua individualidade. Esta só pode ser concretizada na medida em que existam os meios que propiciem a realização de sua subjetividade. O homem só pode vir a ser numa relação mútua com as condições cotidianas de sua própria vida, ao mesmo tempo em que realiza a cultura humana (CURITIBA, 2006, p. 86).

O professor de Educação Infantil, até busca oportunizar atividades artísticas contextualizadas, possibilitando a apreciação, leitura e produção de arte, para que as crianças, criando símbolos visuais, expressem sentimentos e pensamentos. Nesse aspecto Iavelberg afirma que:

é necessário que o professor seja um ‘estudante’ fascinado por arte, pois só assim terá entusiasmo para ensinar e transmitir a suas crianças a vontade de aprender. Nesse sentido, um professor mobilizado para a aprendizagem contínua, em sua vida pessoal e profissional, saberá ensinar essa postura a seus estudantes. (IAVELBERG, 2009, p. 12).

Portanto, para que isso aconteça é necessário planejar, orientar e avaliar as atividades, ou seja, o(a) professor(a) deve ser um observador atento e sensível, buscando novos conteúdos e recursos para explorar a arte na sala de aula.

A arte é um requisito da sociedade contemporânea, considerando a grande porção de conhecimentos que são difundidas por meio dessa linguagem. Ana Mae Barbosa, nos estudos que realizou sobre o ensino de arte nas escolas, sempre defendeu o uso da gramática visual no contexto escolar, enfatizando a importância que a educação formal tem para a alfabetização visual. (BARBOSA, 1998).

Os professores, tradicionalmente, no Brasil, têm medo da imagem na sala de aula. Da televisão às artes plásticas, a sedução da imagem os assusta, porque não foram preparados para decodificá-la e usá-la em prol da aprendizagem reflexiva de seus alunos (BARBOSA, 1998, p. 138).

A autora menciona que os professores, na rotina escolar, embora demonstrem disposição em trabalhar com os conteúdos de arte, por meio de imagens, ainda o fazem de maneira descontextualizada. Tal concepção decorre de diversos fatores: falta de reflexão na prática pedagógica e de aprendizagem quanto à introdução dessa modalidade de trabalho na Educação Infantil; receio em romper com as rotinas instaladas; predomínio de uma cultura verbal; ausência de uma reflexão sobre as possibilidades didático-pedagógicas da arte e suas múltiplas linguagens (Música, Dança, Teatro e Artes Visuais).

Esses fatores indicam para a necessidade de repensar os vínculos do ensino de arte com a Educação Infantil e propiciar uma formação adequada aos professores e professoras que, de modo continuado, possibilite aprendizagens que os tornem aptos a inserir esse tipo de trabalho nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Essa formação precisa constituir-se em espaços de reflexão, estudos e troca de experiências, pois ser professor(a) investigador(a) implica também em tornar as crianças investigadoras; isto é, realizar práticas que podem contribuir para a atitude de repensar os pressupostos que permeiam a ação pedagógica e a sua adequação às necessidades dos pequenos. Já que atualmente as crianças estão imersas em um mundo caracterizado pela grande proliferação de imagens.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1997, “ver arte” é um dos eixos da aprendizagem, portanto é preciso incluir o ensino de arte na Educação Infantil. Importância também destacada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao afirmar que:

A arte articula diferentes formas de cognição: saberes do corpo, da sensibilidade, da intuição, da emoção etc., constituindo um universo conceitual e de práticas singulares, que contribuem para que os estudantes possam lidar com a complexidade do mundo, por meio do pensamento artístico. (BRASIL, 2018, p. 82).

A arte é criar, produzir algo. É uma forma do ser humano expressar suas emoções, sua história, sua cultura. Em suas diversas linguagens colabora não somente para o desenvolvimento cognitivo, mas também pode acalantar a imaginação e nossa percepção de mundo, e promove o desenvolvimento afetivo, resgatando valores indispensáveis para a formação de um cidadão crítico. Tendo o ensino de arte como um letramento, Barbosa (2008) enfatiza que:

[...], é necessário começar a educar o olhar da criança desde a educação infantil, possibilitando atividades de leitura para que além do fascínio das cores, das formas, dos ritmos, ela possa compreender o modo como a gramática visual se estrutura e pensar criticamente sobre as imagens. (BARBOSA, 2008, p. 81).

Micotti (1999) salienta que a alfabetização como leitura de mundo abrange muito mais que o ensino da leitura e da escrita, contemplando também a iniciação da criança nos processos de sobreviver, conviver e de se comunicar no meio ambiente (MICOTTI, 1999), formação essa que, segundo Barbosa (2008), não envolve apenas as leituras dos elementos formais da arte. Pensar criticamente sobre as imagens envolve um olhar estético, o que permite focar a atenção nos sentimentos, contribuindo para o seu aprimoramento e estimulando a sua imaginação.

Do exposto, desprende-se que a compreensão do ensino de arte, que atualmente ocupa um espaço considerável na vida do homem, também se inclui no processo de “inserção no mundo”, denominado “alfabetização”. Em acordo com Micotti (1999):

[...] alguns (estímulos), ao serem percebidos, podem ser identificados e entendidos diretamente: são partes ou aspectos dos seres e das coisas (cores, formas, tamanho, manifestações de animais, como os latidos de um cão). [...] Há ainda estímulos cuja compreensão (de seus significados) depende de um tratamento mais sofisticado, mediante instrumentos aprendidos, como acontece com a comunicação falada e a escrita. (MICOTTI, 1999, p. 12-13).

A compreensão sobre a arte, envolve a sua apreciação, pela comunicação compartilhada entre professor(a) e estudante, pautada nas experiências culturais que as crianças já trazem de suas vivências cotidianas, a arte é um objeto cultural e permite ao homem a interação com o conhecimento das diferentes culturas.

Por outro lado, os professores e as professoras são os mediadores, são eles que no ambiente escolar tem a responsabilidade de formar cidadãos, e a arte abre caminhos para a conscientização social. Além disso, o diálogo que a arte oferta é um momento de oportunidade de expressão dos sentimentos e pensamentos das crianças, os saberes se constroem dentro de um âmbito de interação e trocas mútuas. Diante disso não é certo estabelecer um conhecimento como único e verdadeiro, pois cada pessoa “ao ver o mundo” atribui significados diferentes.

Por que, então, não privilegiar desde o início a atividade oral espontânea das crianças? Nela é que se pode dar sentido, e mais facilmente, aos pedacinhos de escrita das crianças, sem recorrer a expressões mais longas. Contextualizando oralmente sua escrita, mesmo as palavras mais simples e aparentemente soltas, as crianças conseguem um resultado satisfatório pela simples razão de que são elas mesmas que constroem a significação e o conhecimento. (FRANCHI, 2012, p. 119).

Oportunizar às crianças falar sobre a arte relacionando-a com o seu contexto, sem julgamento, é uma forma de auxiliar a superação de constrangimento, inibição e medo de se expressar. Essa postura do(a) professor(a) se ajusta as colocações de Paulo Freire (2003), que já destacava a importância do diálogo.

O diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem (FREIRE, 2003, p. 74).

A educação do olhar, em tempos de difusão e incorporação das aulas de arte na vida cotidiana, torna-se necessária para o ensino-aprendizagem de crianças em fase de desenvolvimento cognitivo. Os conteúdos de arte, quando bem empregados, pelos professores e professoras podem promover uma formação estética. Para realizar um efetivo trabalho do ensino de arte em sala de aula é necessário saber para ensinar, e para saber ler “textos e imagens” é necessário passar por um processo de alfabetização, de “letramento”. Assim como nos afirma o Caderno Pedagógico de Arte da Secretaria Municipal de Ensino, de Curitiba.

Ao pensarmos na questão do ensino, devemos lembrar que só se ensina aquilo que se conhece. Portanto, antes de qualquer coisa, é preciso conhecer e compreender arte, norteando a ação pedagógica pela premissa de que ela pode e deve ser ensinada. Cabe ao professor conduzir o processo de ensino-aprendizagem, oportunizando ao estudante o desenvolvimento do pensamento estético em relação aos objetos artísticos visuais. Através do contato com muitas e diferentes imagens, ele ampliará sua percepção da linguagem visual. Diferentes modos de resolver uma mesma questão conduzirão à ideia de que, em arte, não existe certo ou errado, mas diferentes formas de representação, que se configuram de acordo com o tempo e espaço onde estão inseridas (CURITIBA, 2008, p. 13).

Esse ato de ver, ou esse ato de ensinar a olhar o que está ao redor, deve e pode ser colocado em prática na escola por meio da arte, já que: “a escola deve colaborar para que os alunos passem por um conjunto amplo de experiências de aprender e criar, articulando percepção, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção artística pessoal e grupal” (BRASIL, 1997, p. 45). Assim como já menciona Ana Mae Barbosa (1991), no início da década de 1990:

Não é possível uma educação intelectual, formal ou informal, de elite ou popular, sem arte, porque é impossível o desenvolvimento do pensamento

divergente, do pensamento visual e do conhecimento presentacional que caracterizam a arte. (BARBOSA, 1991, p. 5).

Com isso, buscando uma educação humanizadora, é indispensável em qualquer área do conhecimento tais pensamentos. O pensamento visual e sua percepção de acordo com Arnheim (1991) se constrói desde a infância, as pessoas organizam suas necessidades tomando como base o que veem desde a mais tenra idade. Na qualidade de captação ativa, de caráter dinâmico e não passivo, a atividade perceptiva envolve construção e diálogo desde o seu primeiro momento.

[...] o mundo das imagens não se satisfaz apenas em imprimir-se simplesmente sobre um órgão fielmente sensível. Ao contrário, ao olhar para um objeto nós procuramos alcançá-lo. Com um dedo invisível movemo-nos através do espaço que nos circunda, transportando-nos para lugares distantes onde as coisas se encontram, tocamos, agarramos, esquadrihamos suas superfícies, traçamos seus contornos, exploramos suas texturas. O ato de perceber formas é uma ocupação eminentemente ativa. (ARNHEIM, 1991, p. 35).

A arte faz parte da existência, está no do dia-a-dia, é incessante, é transformadora e se transforma. E é essa inquietude trazida pela arte, a diligência que leva a um saber de maneira significativa. A correlação da arte com a aprendizagem pode ser apresentada a partir de Vygotsky (2001a):

[...] a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implica algo a mais daquilo que nelas está contido. (VYGOTSKY, 2001, p. 307).

Para o autor a ação de se notar uma obra de Arte seria “uma atividade interior sumamente complexa, no qual o contemplar e o ouvir são apenas o primeiro momento, o primeiro impulso, o impulso básico” (VYGOTSKY, 2001b, p. 332). A percepção da arte não ocorre somente pelos sentidos, mas “se baseia em um modelo preciso de reação comum, que pressupõe necessariamente a existência de três momentos: uma estimulação, uma elaboração e uma resposta” (VYGOTSKY, 2001b, p. 333), ou seja, a percepção da arte passa por um processo de ensino-aprendizagem e depende do professor compreender e assumir a importância de seu papel nesse processo.

Reflexões finais

Após essa revisão da literatura sobre arte, formação estética e Educação Infantil, apresentou-se autores em circulação desde a década de 1980, cujos apontamentos nos conduzem às colocações de Freire (2011) sobre a pesquisa e o ensino, ações que não se separam, mas complementam-se, de forma a mostrar que o sujeito sempre está em constante aprendizagem.

Freire (2011) enfatiza que o aprendizado deve ser contínuo, em que as crianças atuam como protagonistas da aprendizagem – experimentar, pesquisar, questionar, criar, desafiar, ampliar, comunicar e dialogar –, ou seja, processo feito por ações e práticas construídas pela mediação, colaboração e diálogo. Isso nos desafia a refletir sobre uma nova forma de pensarmos como desenvolver uma cultura de trocas de experiências e com o objetivo de propiciar que as aulas ocorram, de maneira integradora, comunicacional e colaborativa. Aulas que sejam motivadoras da autonomia das crianças, de práticas que contemplem tanto os diferentes estilos de aprendizagem quanto contribuam para a construção individual e coletiva do conhecimento.

Porém, pela observação e constatações que se tem hoje sobre como os professores e as professoras da Educação Infantil contemplam a educação estética em suas práticas, ainda se apresenta de forma muito tímida, sendo indispensável assim investimento na divulgação da necessidade da arte e das experiências estéticas com as crianças desde pequenas, ou seja desde a Educação infantil.

Para tanto, a formação continuada do(a) professor(a) se torna essencial, preocupação que entraram em pauta a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1997), mencionada no artigo 67 como “aperfeiçoamento profissional continuado”. Visto que essa inserção no final da década de 1990 ocorre em um contexto de perpetuação do ideário neoliberal, e figura-se a partir da constatação da incompatibilidade entre o ensino ofertado e as necessidades do mercado de trabalho.

A pesquisa e a reflexão sobre a prática docente que prevalece o contexto neste instante parece ser uma proposta coesiva. Assim, prolongam-se novas concepções de trabalho das quais se sente o dever de que todos se sensibilizem, pois: “este processo demanda novas habilidades cognitivas e sociais dos cidadãos para atingir um novo patamar de desenvolvimento.” (GATTI, 1997, p. 3). Questão que permanece válida, pois a mudança no paradigma da formação docente é inquestionável.

Quanto à indagação inicial sobre a forma como são articulados os conteúdos de arte no processo de ensino e aprendizagem, percebe-se pela prática docente e pelo convívio neste contexto que a prática na sala de aula, nos faz refletir que a realidade social de muitas escolas almeja por modificações no processo formativo dos (as) professores (as). As mudanças

que envolvem desde o planejamento do governo até as ações efetivadas pelos docentes em seu cotidiano, que de modo contínuo esse fazer perpassa os projetos pedagógicos dos cursos de formação docente. Além disso, o trabalho de artes na Educação Infantil pode contribuir para o conhecimento social, artístico, estético e lógico-matemático, entre outros, que serão necessários na idade adulta. Quanto mais conteúdos artísticos o educador apresentar para as crianças, mais rica será a linguagem e a expressividade delas.

Em suma, compreende-se que os professores e professoras precisam estar em permanente busca pelo reconhecimento da importância do ensino da arte e da educação estética, pesquisando e estando atentos aos diversos recursos que podem utilizar na escola, para que não fique reduzida semente em atividades livres e de coordenação, ou mero passatempo. Para mobilizar os sentidos, é essencial o enriquecimento de experiências promovendo encontros com diferentes linguagens, alimentando a imaginação para que as crianças possam aventurar-se a ir além do habitual.

Referências

- ARNHEIM, R. **Arte e percepção visual**: uma perspectiva da visão criadora. Nova versão. 6ª ed. São Paulo: Pioneira, 1991.
- ARSLAN, L. M. Experiência estética na cidade: uma leitura a partir da estética pragmática. **Anais ANPAP**, 2011. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/luciana_mourao_arslan.pdf> Acesso em 10 abril. 2020.
- BARBOSA, A. M. **Arte-educação**: conflitos e acertos. São Paulo: Max Limond, 1987.
- BARBOSA, A. M. **Imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BARBOSA, A. M. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 1998.
- BARBOSA, A. M. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. 4 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Arte/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, vol. 6. 1997.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília Distrito Federal, 1996.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

- CAMARGO, F.M.B. **Estranhamento e particularidade na prática de leitura de imagens:** mediações nas aulas de arte em séries iniciais do ensino fundamental. Universidade Federal do Espírito Santo.
- CAMARGO, F.M.B. **Memórias Imagéticas:** revisitando as narrativas infantis em contexto escolar de Ensino Fundamental. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória 2014.
- CURITIBA, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares:** para a educação municipal de Curitiba. v.3. Ensino Fundamental. Curitiba: SME, 2006.
- CURITIBA, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares:** para a educação municipal de Curitiba. v.2. Ensino Fundamental. Curitiba: SME, 2006.
- CURITIBA, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno pedagógico:** artes. Curitiba: SME, 2008.
- DUARTE JÚNIOR, J. F. **Por que arte-educação?** 22 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- FERRAZ, M. H. de T.; FUSARI, M. F. de R. **Metodologia do Ensino da Arte.** São Paulo: Cortez, 1993.
- FRANCHI, E. P. **Pedagogia da Alfabetização:** da oralidade à escrita. São Paulo: Cortez, 2012.
- FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. 18. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Cartas à Cristina.** 2. ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2011.
- GATTI, B. **Formação de professores e carreira.** São Paulo: Autores Associados, 1997.
- IAVELBERG, R. **Para Gostar de Aprender Arte:** sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- LEÃO, C. de C. **Professores e crianças nas tramas da imaginação e criação de imagens.** 82f. Dissertação – Programa de Pós-graduação, Universidade Federal do Paraná, do Rio de Janeiro, 2012.
- MARCÍLIO, E. C. F. **Web & arte:** desafios comunicacionais na educação. 140 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Programa de Mestrado em Comunicação, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2012.
- MICOTTI, M.C.O. A Educação Infantil e a alfabetização. In: MICOTTI, M.C.O. (org.) **Alfabetização: aspectos teóricos e práticos.** Rio Claro: Instituto de Biociências - Unesp, 1999.
- VYGOTSKI, Lev S. **Obras Escogidas. Traducción de Lydia Kuper.** Madrid: A. Machado Libros, 2006. Tomo IV.

- VYGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.
- VYGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.
- ZAGONEL, B. (Org.); et. al. **Metodologia do ensino de arte**. Curitiba: Ibpex, 2011

A POTENCIALIDADE DO USO DAS IMAGENS NO PROCESSO DE LETRAMENTO PELO PRISMA DA ESTÉTICA

Ana Paula da Silva¹

O presente capítulo propõe uma reflexão acerca da presença e do papel da imagem no cotidiano dos indivíduos e, conseqüentemente, no cotidiano escolar. Para tanto foi realizada uma pesquisa bibliográfica nos estudos de Hernández (2000), Magalhães (2012) e Vaz (2019) sobre o ensino da arte e da cultura visual; bem como os de Rossi (2005), Magalhães, Vidal e Silva (2015) a respeito da estética no contexto escolar; entre outros autores ligados ao letramento e a alfabetização, como as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985), Kleiman (2007), Soares (2003), Rojo (2009) etc.

O texto foi organizado em três tópicos: 1) A importância do uso da imagem nas práticas pedagógicas; 2) Alfabetização, letramento e imagem; 3) Estética, arte e filosofia. E parte-se da hipótese que a imagem como recurso pedagógico potencializa o processo de alfabetização e letramento, a partir desse pensamento as concepções de imagem vão ao encontro das reflexões sobre estética enquanto conceito voltado ao lado prático de dar significação aos aspectos sociais e culturais que são observados no contexto escolar.

Como parte da pesquisa em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino (PPGE: TPEn), na linha de pesquisa Teorias e Práticas de Ensino na Educação Básica, com orientação de Adriana Vaz, neste capítulo não será aprofundado sobre a estética escolar. Pois, supostamente, sintonizar a estética escolar com a cultura escolar revela um olhar sobre as práticas escolares e possibilita perceber os sentidos que a escola comunica na etapa de alfabetização e letramento.

A importância do uso da imagem nas práticas pedagógicas

Em uma sociedade em constante transformação, na qual os indivíduos estão rodeados pelos mais diversos e diferentes estímulos, as práticas escolares não podem ficar alheias às situações históricas e sociais que se consolidam no cotidiano, a escola abriga uma cultura que lhe é própria, circunscrita aos espaços físicos e encharcada por contextos políticos. Fabiany

¹ Professora da rede municipal de ensino de Curitiba/PR. anapsaula@hotmail.com

de C. T. Silva (2006) aprofunda esse pensamento ao considerar a escola como uma instituição com cultura própria, cujos elementos são os atores, os discursos e as linguagens, as instituições e as práticas desenvolvidas.

Nesse contexto, Jean-Claude Forquin (1993) apresenta a cultura escolar como um conjunto de saberes organizados e didatizados que embasam os conhecimentos trabalhados na escola, advindos da cultura que produz e reproduz símbolos. Em sintonia a Forquin (1993), Angel I. Pérez Gómez (2001) situa a escola como cruzamento de culturas e problematiza sobre a necessidade de desenvolvermos um novo olhar e novas posturas que identifiquem essas culturas, em um movimento de reinventar este espaço por meio de uma mediação reflexiva.

A cultura escolar que representa essa multiplicidade de práticas fundamentadas pelo uso dos mais variados recursos pedagógicos, como os livros didáticos, a fim de contribuir para a qualidade do processo ensino-aprendizagem conecta-se a ideia do(a) professor(a) como mediador(a). Desse modo, a professora-pesquisadora também compreende a necessidade de reflexões sobre esses recursos e como estes vem sendo percebidos e explorados em suas práticas em sala de aula, considerando a influência das mídias no cotidiano dos alunos, indaga-se: Qual o potencial pedagógico das imagens na etapa de alfabetização escolar?

Ao pensarmos na imagem compreendida em seu sentido mais amplo, como evidência histórica nos termos de Peter Burke (2017), ou de modo pontual, como potencial pedagógico a que se refere Lúcia I. P. Piovesani (2012), nos faz refletir: Existe uma invisibilidade do visual no processo de alfabetização escolar? A ideia de “invisibilidade visual” é o termo utilizado por Burke (2017, p. 18) quando menciona sobre o uso das imagens pelos “historiadores”, as quais, muitas vezes, ilustram os dados já revelados pelos textos e outras fontes documentais. Por analogia as colocações de Burke, indaga-se: Será que o aspecto ilustrativo da imagem também prevalece nos livros didáticos?

A imagem que mesmo nos contextos de mudanças tecnológicas esteve e está presente no cotidiano dos indivíduos de maneira abundante, muitas vezes indiscriminada, para Piovesani (2012) é um elemento de informação com potencial pedagógico e pode contribuir para que o educando conviva com as imagens cotidianas de modo crítico.

Tanto as colocações de Burke quanto de Piovesani, em chaves teóricas distintas justificam a necessidade dos (as) educadores (as) explorarem as possibilidades do universo visual. O que nos faz concordar com Piovesani (2012, p. 44-45):

[...] Saber interpretar corretamente signos visuais tornou-se uma necessidade aos acadêmicos e profissionais do ensino. E por isso mesmo, o estudo

associado às imagens torna-se indispensável nas mais diversas matérias escolares. Contudo, antes de simplesmente utilizar a imagem como uma simples ilustração ou um apêndice de suas aulas, debates ou discussões, o educador precisa compreender a imagem dentro de alguns parâmetros teóricos, pensar nela como parte integrante de um universo visual que pode ser de origem diversa [...].

Ao pensarmos nas imagens como inerentes ao cotidiano, a relação destas com o contexto histórico e cultural é fundamental para a construção de sentidos, tanto que Magalhães (2012) alerta para a complexidade das imagens nos aportes da cultura visual.

As imagens provocam uma multiplicidade de sentidos, interpretações e experiências subjetivas que variam em função da diversidade dos meios, das culturas e das regiões em que foram criadas e, igualmente, de onde são apresentadas. Os significados originados desse processo dependem da relação concreta com o contexto no qual são vivenciados, e são baseados em um diálogo entre o sujeito, a imagem, o meio e a conjuntura no qual estão inseridos. Logo, a proposta da cultura visual é a de instigar um conhecimento mais profundo acerca das representações visuais e das práticas culturais que resultam na construção de sentidos e de subjetividades. E, igualmente, de ressaltar a importância não somente da compreensão, mas também da interpretação crítica da arte e da imagem como artefatos culturais (MAGALHÃES, 2012, p. 42-43).

Para Magalhães (2012) as imagens produzem diferentes interpretações de acordo com o repertório cultural de cada pessoa, colocação que se assemelha a de Célia A. Belmiro (2000). A autora analisa as consequências quando a complexidade das imagens não é compreendida, ao expressar que “a subordinação a um padrão conceitual que não lhes é próprio faz as imagens se ajustarem a uma lógica textual de produção de sentidos linear, argumentativa e unívoca.” (BELMIRO, 2000, p. 16). Ou seja, esse uso linear e fechado restringe as práticas e os resultados a partir do trabalho com a imagem. Além disso, a imagem se limita ao objeto de estudo que normalmente é a linguagem verbal, reduzindo assim suas possibilidades interpretativas.

A leitura de imagem como prática pedagógica atrelada ao ensino das Artes, por exemplo, tem um histórico que adquire potencialidade com a “metodologia triangular”, de Ana Mae Barbosa, por volta da década de 1980, e posteriormente, a partir do final da década de 1990 marca a produção de autores ligados a “cultura visual” como alude Vaz (2019).

Nesse aspecto é importante aliar as imagens da arte e da cultura visual com as imagens do universo escolar, atrelada ao cotidiano dos alunos e a

cultura escolar, cujo repertório imagético delineia uma estética escolar, que, em hipótese, propiciará novos modos de olhar. A imagem produzida pela Arte ou pela Cultura visual é dialógica, pelos significados materializados e comunicados durante a recepção, e não se restringe a visão individual do artista. Para Hernández (2000, p. 114):

o espectador, com a produção de significados, faz com que a obra artística ou o objeto da cultura visual deixe de ser um processo interior (do artista, do desenhista, do publicitário, do cineasta, etc.) e se transforme numa experiência exterior, [...].

A partir das colocações de Hernández, indaga-se: Considerando a imagem como parte da Cultura visual, ela possibilita quais mediações no universo pedagógico do processo de letramento? De que modo a Cultura visual integra a cultura escolar no processo de letramento?

Para estabelecer relações entre o ensino da Arte e o ensino da Cultura visual com o processo de letramento, é preciso refletir sobre o uso da imagem a partir do contexto e das etapas da escolarização, questão delineada a seguir.

Alfabetização, letramento e imagem

Ao longo dos estudos e das práticas educativas, o conceito de alfabetização refere-se ao sistema da escrita, à decodificação dos sinais gráficos e à codificação dos sons da fala. A partir dos anos 1980, com os estudos de Ferreiro (1985), Ferreiro e Teberoski (1985) surgiram novas teorias e reflexões sobre alfabetização, segundo as quais a aquisição do sistema de escrita não se restringe apenas à decodificação e à codificação, mas consolida-se em um processo de construção e reconstrução de hipóteses visando à compreensão da escrita como um sistema de representação e o domínio dos conhecimentos que possibilitam o uso dessas habilidades nas práticas sociais de leitura e escrita.

Diante desse novo contexto, em meados da década de 1980, surge o termo letramento, Soares (2000) esclarece que o termo é uma tradução da palavra da língua inglesa *literacy*, estado ou condição daquele que domina competências do uso da leitura e escrita, representando “consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (SOARES, 2000, p. 17). Além disso, de acordo como o programa de formação continuada de professores dos anos e séries iniciais do Ensino Fundamental,

letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita. (BRASIL, 2008, p. 11)

Nesse documento a ideia central é que o aprender a ler e a escrever está associado à sua efetivação pelo uso atrelado às práticas sociais. Magda B. Soares (2003) aborda o equívoco que ocorre ao se dissociar alfabetização e letramento quando explora a simultaneidade desses processos: a alfabetização como aquisição do sistema convencional de escrita e o letramento como o desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema não apenas em atividades de leitura e escrita, mas nas práticas sociais que envolvem a língua escrita. Portanto, alfabetização e letramento são interdependentes, pois a primeira representa a aprendizagem da relação fonema-grafema e, por sua vez, precisa dos contextos e das práticas sociais que envolvem o segundo para desenvolver-se, oferecendo subsídios para que um complemente e efetive o outro.

Por outro lado, seguindo o documento emitido pelo Ministério da Educação referente ao “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, o termo alfabetização ainda é de uso corrente nas prescrições oficiais.

No Brasil, o termo letramento não substituiu a palavra alfabetização, mas aparece associada a ela. Atualmente ainda convivemos com um alto índice de analfabetos, mas não podemos dizer que essas pessoas são “iletradas”, pois sabemos que um sujeito, criança ou adulto, que ainda não se apropriou da escrita alfabética, envolve-se em práticas de leitura e escrita por meio da mediação de uma pessoa que sabe ler e escrever e, nessas práticas, desenvolve conhecimentos sobre os textos que circulam na sociedade (BRASIL, 2012, p. 16-17)

Partindo do pressuposto de que esses conceitos e práticas determinam e possibilitam o domínio e o uso do sistema de escrita implicando aspectos sociais, políticos, culturais, econômicos, cognitivos e linguísticos tanto para o indivíduo que aprende e utiliza essas habilidades, quanto para o grupo social de que faz parte. As capacidades linguísticas desenvolvidas por meio da leitura, da escrita, da fala e da escuta com compreensão em diversas situações precisam de sistematizações que ocorrem principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Porém tais sistematizações não esgotam todas as capacidades linguísticas e comunicativas, as quais se desenvolvem ao longo das necessidades da vida social e de todo o processo de escolarização.

Segundo Angela B. Kleiman (2007), assumir o letramento como objetivo do ensino significa adotar uma concepção social da escrita, que

“parte de uma concepção de leitura e escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem” (KLEIMAN, 2007, p. 2). Portanto, o letramento se faz presente nas situações da vida social envolvendo atividades individuais e coletivas que sofrem e exercem influências nos interesses, intenções, objetivos e metas comuns. Nesse sentido, para que as práticas de letramento se efetivem é importante que os(as) educadores(as) desde a sua formação vivenciem a importância e os resultados obtidos a partir das práticas que contribuam para a efetivação do letramento no seu sentido mais amplo.

Embora o termo letramento seja considerado atual, Emília Ferreiro (1985) já fazia uma crítica ao ensino da leitura e escrita voltada ao exercício de uma série de habilidades específicas nas quais a aprendizagem é reduzida a um conjunto de técnicas perceptivo-motoras. A autora aborda um conceito que vai ao encontro das concepções de letramento difundidas atualmente por Kleiman (2007), voltadas para as práticas sociais. De acordo com Ferreiro (1985, p. 43):

A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções sociais e tem meios concretos de existência (especialmente nas concentrações urbanas). O escrito aparece, para a criança, como um objeto com propriedades específicas e como suporte de ações e intercâmbios sociais. Existem inúmeras amostras de inscrições nos mais variados contextos. [...] Imersa em um mundo onde há a presença de sistemas simbólicos socialmente elaborados, a criança procura compreender a natureza destas marcas especiais. Para tanto não exercita uma técnica específica de aprendizagem. Como já fez antes com outros tipos de objeto, vai descobrindo as propriedades dos sistemas simbólicos através de um prolongado processo construtivo.

Desse modo, um dos desafios nesse processo de ensino e aprendizagem diz respeito a fundamentação teórica e metodológica dos educadores e educadoras quanto as suas concepções de alfabetização e letramento, as quais norteiam suas práticas e vão desde o planejamento até a avaliação. Compreendendo a escrita como um objeto cultural como alude Ferreiro (1985), parte-se da hipótese que a formação estética das crianças integra esse processo de letramento. A escrita permeia as diferentes funções sociais que as crianças desempenham em contextos reais, repletos de sistemas, códigos culturais e simbólicos, aprendizado que pode ser enriquecido pelas reflexões que a estética propicia.

A formação estética também é composta pelo universo das imagens, pois as imagens que circulam socialmente fazem parte do processo de aquisição do sistema de escrita, já que antes de codificar e decodificar a escrita

a criança interage com estes elementos visuais e, naturalmente, já faz tentativas de representação e compreensão do sistema alfabético.

Além disso, as crianças ao contato com lápis e papel tornam-se produtoras de textos na qual pode-se observar tentativas claras de escrita já com diferenciação das tentativas de desenhos, sendo de dois tipos: traços ondulados contínuos ou pequenos círculos ou linhas verticais. Os escritos de Ferreiro e Teberosky, em meados da década de 1980, abrem caminho para a compreensão das hipóteses sobre o sistema de escrita. Visto que, processo de escrita aproxima a criança de desenhos e imagens que representam o primeiro nível da aquisição do sistema de escrita proposto por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), suas pesquisas enfocam o processo de aprendizagem e os mecanismos cognitivos relacionados à leitura e à escrita. Pois de acordo com as pesquisas de exploração sobre a psicogênese da língua escrita, seguindo Ferreiro e Teberosky (1985), tem-se como hipóteses que o aprendizado perpassa os 4 níveis sucessivos de evolução da escrita: Pré-Silábico, Silábico, Silábico-Alfabético e Alfabético.

Ainda que o indivíduo vivencie esta relação com imagens ao longo de toda a vida, o primeiro nível (Pré-Silábico) representa o início do processo de alfabetização, a descoberta e a criação de novos significados que mais se aproximam de imagens e desenhos.

Fundamentadas nesses pensamentos, as práticas com e a partir dos textos dão identidade ao processo de letramento, seguindo a premissa de que as práticas de leitura e escrita também sejam contextualizadas por meio de imagens, pois ao aliar os códigos verbais e não-verbais as práticas pedagógicas contemplam a interação dos estudantes com diferentes linguagens. Com isso a prática da professora em sala de aula alinha-se ao encontro das necessidades da sociedade quanto a formação estética e o ensino da Cultura visual.

Em outra chave teórica, Roxane H. R. Rojo (2009) discute sobre o modo como os letramentos multissemióticos vem sendo abordados e trabalhados na alfabetização destacando as modalidades de linguagem verbal (oral e escrita) e não-verbal por meio da multissemiiose, a qual explora os signos e as linguagens. Portanto, por meio dos textos multissemióticos é possível representar uma informação imagetivamente, auxiliando na compreensão do conteúdo, possibilitando inferências. Já que a leitura de imagens não é desenvolvida naturalmente e implicitamente pela criança, que embora realize leituras do mundo onde vive, em acordo com Rojo (2009), é no processo de letramento que a criança sistematiza os conhecimentos por meio de leituras que a partir de objetivos claros são levadas a sua consciência.

Ainda sobre o papel educativo das imagens, Lúcia Santaella (2012) apresenta o aspecto fisiológico da interação com a imagem, a relação com o aspecto emocional e potencializador da aprendizagem.

As imagens e a língua são também diferentes quanto à sua elaboração cognitiva. Nosso cérebro tem dois lobos, o direito e o esquerdo. Na elaboração de informações imagéticas, domina o lobo cerebral direito, que é a instância responsável pela elaboração das emoções. Já a compreensão da língua é dominada pelo hemisfério cerebral esquerdo, geralmente mais responsável por comandar os processos do pensamento analítico e racional. Do mesmo modo, a capacidade de memórias varia no contexto de informações imagéticas ou linguísticas. As imagens são recebidas mais rapidamente do que os textos, elas possuem um maior valor de atenção, e sua informação permanece durante mais tempo no cérebro. Somos mais capazes de memorizar descrições de objetos a partir de imagens do que a partir de palavras. Além disso, memorizamos com mais facilidade palavras que designam conceitos objetos do que palavras que designam conceitos abstratos. (SANTAELLA, 2012, p. 108-109).

Se as imagens são de acesso mais rápido que os textos, as imagens como elemento da Cultura visual e do universo da Arte possibilitam quais mediações no universo pedagógico? Como essas imagens integram a cultura escolar e o que elas comunicam esteticamente?

Parte dessas indagações nos conduzem as colocações de Magalhães, Vidal e Silva (2015) ao se referirem sobre a importância da arte nos anos iniciais da alfabetização (1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental). A Arte enquanto potencializador da capacidade de pensar, criar, expressar e comunicar do estudante, por meio de vivências artísticas e estéticas no contexto em que estão inseridos, integra-se ao universo escolar durante o processo de alfabetização e letramento.

Assim, precisamos adentrar no universo de possibilidades pedagógicas, dos livros infantis disponíveis na escola, nas lendas e mitos, nas histórias em quadrinhos, na televisão, estimular nossos alunos a olhar para o lugar onde vivem e dialogar com outros lugares e épocas, apresentá-los às manifestações culturais presentes no seu contexto, como também dialogar com outras manifestações culturais locais, nacionais e globais, aproximar as crianças das produções visuais, teatrais, musicais e de dança, além de buscar outros meios que instigam a capacidade imaginativa e perceptiva das crianças. (MAGALHÃES; VIDAL; SILVA, 2015, p. 12)

Ferraz e Fusari (2009) complementam essas ideias ao apontarem que para mediar o trabalho com os estudantes, ao se referir ao ensino da Arte, o(a) professor(a) precisa ter como referências um repertório imagético tanto do universo da arte, quanto desenvolver a análise das imagens, dos movimentos e dos sons que fazem parte do cotidiano dos estudantes.

Por outro lado, ao considerar o contexto da escolarização e a construção de conhecimentos sobre a relação entre o processo de letramento e o potencial imagético presente nos livros didáticos de Língua Portuguesa

que a escola adota, em alusão ao projeto de mestrado em andamento, em que a professora-pesquisadora não atua diretamente com o ensino da Arte, a ênfase recai sobre o potencial estético das imagens em que a sua mediação possa contribuir no aprendizado dos alunos e alunas, na qual: “[...] a leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” como coloca Paulo Freire (2002, p. 11).

Portanto, na conexão entre linguagem e realidade a imagem sendo instrumento de mediação de significado e conteúdo pedagógico, no processo dialógico entre professores (as) e alunos (as), pode ser pensada pelo prisma da estética e não apenas pelo olhar do artista, em seus aspectos formais e técnicos. A seguir serão apresentados alguns apontamentos sobre a estética.

Estética, arte e filosofia

Luigi Pareyson (1997) aborda a estética e seus problemas quanto ao seu significado em si, no sentido de sua abrangência e pluralidade, ao tratar sobre o belo e as teorias da estética que não relacionam a beleza como sinônimo de arte. Aborda também sobre a dicotomia da constituição da estética: de um lado a estética com base na reflexão filosófica ligada aos pensamentos e as ideias; de outro a estética conectada a empírica da experiência artística. O autor evidencia a estética como complementar a crítica e a poética, menciona que a estética pode adotar para si a natureza como objeto de apreciação; embora sua interlocução refira-se ao objeto artístico ao propor uma “estética da formatividade”, ou seja, o objeto artístico tem forma e conteúdo (PAREYSON, 1993).

Adotando a arte como objeto de apreciação estética, Maria H. W. Rossi (2005) alerta sobre a disposição de “ler a arte” de modo formal em detrimento de outras abordagens.

Há uma tendência em enfatizar a leitura formal de obras e imagens, pressupondo que a percepção de linhas, formas, cores, textura, valor, equilíbrio, é a responsável pela compreensão estética. Essa tendência desconsidera os contextos (de produção e de leitura da obra) e demonstra a crença na objetividade embutida na obra de arte. (ROSSI, 2005, p. 50).

A posição de Rossi remete a leitura descritiva que se refere Consuelo Schlichta (2006), as duas autoras têm suas pesquisas direcionadas ao ensino das Artes. Em outra direção o sociólogo Roger Bastide (2006) ao tratar sobre a sociologia da arte propõe a estética sociológica, nas palavras do autor:

achamos que a estética sociológica, por ser uma ciência, deve limitar-se a enunciar julgamentos da realidade, a estudar correlações entre as formas artísticas e as formas sociais, sem abordar o problema normativo, que é preciso deixar com a filosofia (BASTIDE, 2006, p. 295).

A estética sociológica difere da filosofia no que se refere ao aspecto normativo e busca conhecer e compreender as ações dos grupos sociais na manutenção e/ou na inovação das formas artísticas, perpassada pela construção de uma consciência coletiva. Portanto, a arte precisa ser compreendida em conjunto com a realidade como coloca Bastide (2006, p. 301): “o que nos interessa é o ponto de vista oposto: a arte, criando nos espíritos uma certa imagem do mundo, concretiza-se na sociedade por um estilo de vida por sua vez encarnado nas formas sociais”. A colocação de Bastide nos faz questionar: Que imagens ou formas sociais a escola comunica na fase de alfabetização?

A estética ligada ao universo escolar permite uma interlocução com Pablo Pineau, em entrevista realizada no Seminário-Taller do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Nacional de La Plata, por Tália Meschiany (2014), o autor menciona que a estética escolar não se limita apenas aos objetos artísticos que compõem a disciplina de Arte ou a ideia clássica de belo proposto pela Filosofia; contudo, se conduzimos o olhar para os conteúdos de Artes, a escola como espaço de formação possibilita a ampliação do repertório artístico e cultural dos estudantes.

Durante o processo de alfabetização as linguagens artísticas podem ser exploradas, na ideia de que o(a) professor(a) como mediador(a) cultural trabalhe com diversas linguagens artísticas com o intuito de desenvolver o olhar estético do estudante. Posição defendida por Magalhães, Vidal e Silva (2015, p. 8):

A escola, ao proporcionar o acesso às quatro linguagens artísticas, numa perspectiva crítica e sistematizada dos conteúdos curriculares, proporcionará o avanço, de forma qualitativa, do conhecer Arte; conseqüentemente, abre espaço para outras formas de ler o mundo, de compreender a si mesmo e de compreender os outros.

A formação do educador e educadora reverbera em sua prática em sala de aula, sua visão de mundo dialoga com a visão dos alunos e alunas, em que a formação estética se atrela a cultura no sentido amplo. Sobre a importância de os educadores e educadoras estarem em busca de construir novos conhecimentos concorda-se com Magalhães, Vidal e Silva (2015, p. 10-11):

Outro aspecto que não deve ser esquecido é a formação estética e artística das crianças (e, também, a nossa), com um enfoque crítico, problematizador,

reflexivo e plural, que estimule o conhecimento local, sem perder de vista seu potencial de universalidade. Isso implica ao mesmo tempo na necessidade de aprofundarmos os conhecimentos sobre as culturas que nos cercam, como também ir além das vivências culturais dos contextos sociais em que transitamos.

A formação estética das crianças no universo da escola pelas colocações dos autores conecta ao conhecimento das linguagens artísticas em sintonia com os contextos culturais nas quais os estudantes, docentes e a comunidade escolar estão inseridas.

Reflexões finais

Os apontamentos teóricos aqui apresentados demonstram a necessidade de compreendermos o uso da imagem para além do ensino da Arte, ou seja, no entendimento que o uso da imagem na escola proporcionará um olhar estético sobre a Cultura visual inserida na cultura escolar. Uma vez que a arte e a cultura representam concepções, conhecimentos e práticas contextualizadas historicamente e socialmente. Reitera-se que o objetivo deste texto foi refletir sobre a importância da formação estética das crianças pelo uso da imagem no processo de letramento, com a mediação do(a) professor(a). Já que as perguntas formuladas neste capítulo fazem parte do processo reflexivo da fase de revisão de literatura do mestrado profissional em Educação.

Por fim, entendemos que na relação entre a mediação das imagens e o processo de alfabetização e letramento, a professora tem a possibilidade de superar o pensamento de que a compreensão da imagem é inata, não utilizando a imagem apenas como ilustração e adereço de sua prática em sala de aula. Pois adota-se o pressuposto que a imagem em seus aspectos estéticos e sociais se torna um elemento fundamental para a construção de sentidos por parte dos estudantes, conecto a realidade vivida.

Referências

BASTIDE, R. Problemas da sociologia da arte. **Tempo social**. Revista de sociologia da USP. v. 18, n. 2, p. 295-305, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ts/v18n2/a16v18n2>. Acesso em: 05 mai. 2019.

BELMIRO, C. A. A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. **Educ. Soc.** [online], vol.21, n.72, p. 11-31, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4191.pdf>. Acesso em 02 jun. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Ano 1, Unidade 1. Brasília: 2012.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental: alfabetização e linguagem**. Brasília: 2008.

BURKE, P. **Testemunha Ocular**. Bauru, SP: EDUSC, 2017.

FERRAZ, M. H. C. de T.; FUSARI, M. F. de R. **Metodologia do ensino da arte: fundamentos e proposições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre a escrita**. São Paulo: Cortez, 1985.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FORQUIN, J. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2002.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KLEIMAN, Â. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Rev. Santa Cruz do Sul**, v. 32 n 53, dez, 2007. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242/196>>. Acesso 28 mai. 2019.

MAGALHÃES, A. D. T. V.; VIDAL, F. S. L.; SILVA, R. Ensino da arte na contemporaneidade: alguns pressupostos e fundamentos. In: **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A arte no ciclo de alfabetização. Caderno 06 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015, p. 08-20.

MAGALHÃES, P. J. de F. Um olhar sobre a educação da cultura visual. **Anais do ComA**. Volume 1, Número 1. Brasília: IdA/UnB, 2012. Disponível em: <<http://www.anaisdocoma.unb.br/component/phoca/download/category/28-educacao-em-artes-visuais?download=121:um-olhar-sobre-a-educacao-da-cultura-visual>>. Acesso em: 08 mai. 2019.

MESCHIANY, T. N. Una historia de la educación argentina a través de la dimensión de la estética escolar: Entrevista a Pablo Pineau. **Archivos de Ciencias de la Educación**, 8 (8), 1-11. En Memoria Académica. Disponível em: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6603/pr.6603.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2019.

PAREYSON, L. **Estética: Teoria da formatividade**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

- PAREYSON, L. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- PÉREZ-GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PIOVESANI, L. I. P. Arte-educação: uso de imagens no desenvolvimento do saber. **Revista Conteúdo**, Capivari, v.3, n.1, p. 41-48, ago./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.conteudo.org.br/index.php/conteudo/article/view/78/70>>. Acesso em mai. 2019.
- ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROSSI, M. H. W. A estética no ensino de artes visuais. **Educação & Realidade**, n. 30 (2), p. 49-69, jun./dez.2005. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/view/12415/7345>>. Acesso em: 17 mai. 2019.
- SANTAELLA, L. **Leitura de Imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- SCHLICHTA, C. A. B. D. Leitura de imagens: uma outra maneira de praticar a cultura. **Educação**. v. 31, n. 02, p. 353-366, Santa Maria, 2006. Disponível em: < <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1571/873>>. Acesso em: 15 jun. 2019.
- SILVA, F. de C. T. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/er/n28/a13n28.pdf>>. Acesso em 15 mai. 2019.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **26ª ANPED: GT Alfabetização, leitura e escrita**, outubro de 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 16 mai. 2019.
- VAZ, A. A educação estética no contexto escolar: proposições para uma estética sociológica no ensino de artes visuais. In: VAZ, A.; et. al (orgs). **Educação, tecnologias e linguagens: teoria e prática na educação básica**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019, p. 35-48. Disponível em: <https://ebookspedroejoaoeditores.files.wordpress.com/2019/03/e-book-educac387c383o-tecnologias-e-linguagens_definitivo.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2019.

FEIRA CULTURAL: PERCEPÇÕES SOBRE A ESTÉTICA ESCOLAR

Fabiana Stolf¹
Adriana Vaz²

Neste estudo buscou-se observar a estética escolar presente no ambiente de uma escola estadual de periferia da cidade de Curitiba/PR, analisando as possíveis alterações dessa estética quando uma atividade diferenciada acontece, como uma Feira Cultural.

Alguns autores basearam esta análise, cujo foco é a estética escolar, dentre eles: Antonio Viñao Frago (2001), Agustín Escolano Benito (2001) e Juliana G. Macedo (2017); assim como autores que abordam sobre a percepção do sensível: Pablo Pineau (2018), pelo viés da historiografia da educação e Sandra J. Pesavento (2005), que segue a vertente da história cultural, respectivamente. Não se tem intenção de determinar quais mudanças devem acontecer na estética escolar quando a rotina dos estudantes é rompida por uma atividade diferenciada, apenas elencar o que se percebeu numa determinada situação em uma escola; também não se objetiva fazer uma abordagem historiográfica sobre a educação estética, visto que este trabalho aborda o tempo presente; o que difere das colocações de Pesavento (2005) quando trata do papel do historiador que toma para si as representações dos sujeitos e do mundo, cuja temporalidade é o passado.

A historiografia da educação aponta para aspectos que estão ligados ao trato pedagógico da escola, dentre eles está o tema da estética conexo aos estudos das sensibilidades, Pineau fala deste objeto de estudo, em acordo com diversos autores, “destacamos aquí el análisis de los sujetos, los discursos y las formas de distribución, producción y apropiación de saberes y prácticas vinculados al mundo de lo sensible” (PINEAU, 2018, p. 2). Complementa mencionando a experiência com o sensível, ou seja, “la experiencia sensible, personal o colectiva, se despliega en diferentes modalidades que implican formas de entender, apropiarse y actuar sobre el mundo”. (PINEAU, 2018, p. 2).

Seguindo as colocações de Pineau (2018), entende-se que os sentimentos e as emoções podem auxiliar a compreensão de fenômenos culturais, sociais e históricos incluindo os que acontecem no ambiente escolar, mesmo que a abordagem não seja historiográfica. Uma vez que a

¹ Professora da Rede Estadual – SEED/PR, Curitiba/PR. fabiana.stolf@hotmail.com.

² Professora da Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR. vazufpr@gmail.com

escola pode sancionar ou possibilitar novas sensações e formas de ver, justamente por ser um lugar que produz estéticas: a arquitetura e a disposição do mobiliário em uma sala de aula, as demandas de condutas apropriadas para o ambiente escolar, exemplificam questões e situações que podem ser percebidas como pertencentes a estética escolar, uma vez que determinam uma maneira de reagir, agir e pensar o espaço da escola. Visto que, a escola também é um espaço político, muitas vezes oculto pela rotina escolar no sentido de ter se “naturalizado”. Portanto, se olharmos com atenção para rotina escolar, ela traz à tona inúmeros aspectos da estética escolar, desde aqueles físicos como a arquitetura, a delimitação dos espaços e seus usos, até os aspectos que dizem respeito às condutas.

Então, neste capítulo, parte-se do pressuposto que alguns eventos ao longo do ano letivo podem modificar temporariamente essa estética, como os jogos escolares, as festas (junina e da primavera), a reunião de pais e alunos etc. Com os objetivos de: 1) elencar os elementos pertencentes à estética escolar no cotidiano da escola; 2) analisar quais e como estes elementos se alteram diante de uma nova dinâmica escolar, este capítulo questiona: O que se altera na estética escolar durante a realização de uma Feira Cultural?

Reflexões sobre estética e estética escolar

A estética se preocupa com as questões que envolvem o sensível, a sensibilidade é uma forma de ser e estar no mundo, isto é, a maneira de cada um sentir, conector a uma temporalidade histórica e social. O mundo proporciona uma enormidade de representações por meio de diferentes materialidades, produzidas pela sensibilidade individual e coletiva, pois as percepções do sujeito “sobre o estar no mundo” não são tão subjetivas que não possam ser partilhadas, uma vez que não há neutralidade nas escolhas. As escolhas são sociais e podem ser partilhadas. O sensível liga-se às emoções e nos faz concordar com Pesavento (2005, p. 133): “estética como aquilo que provoca emoção, que perturba, que mexe e altera os padrões estabelecidos e as formas de sentir”.

A partir da afirmação de Pesavento (2005) é possível dizer que a estética não é algo exclusivo do campo das artes, a sensibilidade permeia outros campos como a escola. A esta se pode nomear de “estética escolar”, Macedo (2017) comenta que as concepções estéticas habitam as escolas e podem ser percebidas como base de uma educação informal em um espaço de educação formal. Pineau (2018) também discorre sobre a estética escolar e afirma que relação da estética com os estudos das sensibilidades não englobam apenas as artes, ao mencionar que:

[...] no solamente por los presupuestos que de forma canónica la asocian con lo bello, (sino) también en la concepción que entiende a la estética como aquello que provoca emoción, que perturba, que mueve y altera los patrones establecidos y las formas de sentir. (PINEAU, 2018, p. 7 apud PESAVENTO, 2007, p. 4)³

Por outro lado, Guillermo Marini, Juan Merchán e Macarena Aguayo (2018, p. 362) afirmam que embora vivamos em um tempo de hiperestimulação de sensações, pouco se tem explorado a respeito da percepção do sensível na escola. Ao mesmo tempo os autores colocam que as matrizes estéticas escolares, ou seja, os aspectos físicos da escola – a dimensão, a fachada, os símbolos, as formas das salas de aula, os espaços construídos e as áreas verdes – permitem compreender os projetos educativos e os aspectos sensíveis que se configuram na relação com o espaço escolar (MARINI; et al., 2018, p. 364).

Quanto aos aspectos físicos, Macedo (2017) classifica como aspectos arquitetônicos das instituições educativas, e, segundo a autora, esses dão uma ideia acerca da potência formadora dos espaços escolares. Assim ela dialoga com o pensamento de Viñao Frago (2001) e Escolano Benito (2001) quando fazem um levantamento histórico da estética escolar nas escolas espanholas, a partir da segunda metade do século XIX até meados da década de 1960. Para Benito (2001, p. 34) o edifício escolar – a arquitetura institucional – “comporta determinada força semântica através de signos e símbolos”. A escola é um lugar que abriga a “liturgia acadêmica”, pois é dotada de significados que transmitem estímulos, conteúdos e valores do dito currículo oculto e naquilo que se desdobra nas organizações disciplinares.

Sobre a questão dos significados que a estética escolar pode representar, Viñao Frago (2001) diz que: “o espaço escolar jamais é neutro: em vez disso ele carrega, em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam”. (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 64). E prossegue argumentando que a escola enquanto espaço é uma “realidade psicológica viva”, portanto, é um lugar construído culturalmente, repleto de simbologias em que se consideram suas relações e hierarquias – disposição dos objetos e dos corpos, sua localização e posturas.

O espaço escolar é permeado de um arsenal simbólico com diferentes materialidades, a disposição dos ambientes e suas rotinas contribuem para a compreensão das relações subjetivas que nela se sucedem, comunicam uma estética. De tal modo, a matriz estética constituída numa escola revela a

³ PESAVENTO, S. Sensibilidades: escritura y lectura del alma. In: GAYOL & M. MADERO. **Formas de história cultural**. Buenos Aires, AR: Prometeu Libros, 2007, p. 35-49.

imagem que os estudantes têm dela e de si próprios como pertencentes a esse espaço; além de perceberem a qualidade das relações e os sentidos da educação. A apropriação desses sentidos se constata quando se dá, por parte dos estudantes, a apropriação emocional desse espaço. Assim eles podem perceber como a escola ensina uma vida verdadeiramente humana, colocando no centro de suas preocupações a relação entre o que se vê e o que se sente, isto é, as suas percepções sensíveis do espaço escolar.

Ao pensar na constituição da escola como instituição, Viñao Frago (2001) diz que seu início no segundo terço do século XIX, foi como uma extensão das instituições religiosas, assim sua arquitetura também era regida por tais instituições, desde a presença de capelas em seu interior, como as posturas e as atividades ali desenvolvidas, que eram voltadas às questões religiosas. Quando a instituição escolar atinge um certo grau de independência, esta representação aparece na sua edificação.

Se um edifício escolar deve ser identificado arquitetonicamente como tal é, em parte, porque a instituição escolar adquire uma autonomia em relação a outras instituições ou poderes, em relação às quais antes guardava uma estreita dependência. (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 72).

A conquista de um espaço especialmente pensado para a escola, resultou de tendências de caráter social e de âmbito educativo, como a profissionalização docente. “Da mesma maneira que para ser professor ou mestre não servia qualquer pessoa, tampouco qualquer edifício servia para ser escola” (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 73).

Em conexão com as colocações de Viñao Frago (2001), Marini, Merchán e Aguayo (2018) destacam que a escola passa a ser um lugar de convivência e vida comunitária, que produz valores simbólicos e resulta em uma determinada estética escolar.

Pero la escuela en tanto ‘lugar de vida comunitaria’ no se agota aquí. Se proyecta desde el contexto material e intersubjetivo hacia objetos de valor simbólico como las imágenes en las salas de clases, los colores institucionales, los puntos ‘ciegos’ del patio o campo de deportes, las puertas de los baños, los sonidos y olores del recreo, entre otros signos que pueden ofrecer referencias de diálogo y convivencia. (MARINI; et al., 2018, p. 371)

Cada comunidade tem seu modo de ver o mundo, essas percepções fazem parte de um processo cultural, possibilitando que sejam criados significados aos espaços, neste caso, ao espaço escolar. A dimensão simbólica dos espaços que inclui a disposição dos objetos e seus significados se faz presente na escola, cujos espaços são permeados pela cultura da comunidade que a envolve.

A escola seria, assim, um espaço demarcado, mais ou menos poroso, no qual a análise de sua construção, enquanto lugar, só é possível a partir da consideração histórica daquelas camadas ou elementos envolventes que o configuram e definem. (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 81).

Dessa maneira, a escola de periferia que muitas vezes é cercada de problemas sociais como falta de saneamento básico, moradias mal planejadas, ou improvisadas, tem uma configuração de espaço que inclui o seu entorno. Configuração que envolvem também os problemas de ordem pública – assaltos, tráfico de drogas, aliciamento de menores – os quais circundam a escola. Porém, em grande parte, a comunidade escolar (pais, estudantes, professores (as) e diretores) percebe esse espaço escolar como um ambiente seguro, uma vez adentrando à escola o estudante estaria protegido.

Viñao Frago (2001) salienta sobre a visão da escola como um espaço seguro e salubre:

Em primeiro lugar, a higiene: um local elevado, seco, bem arejado e com sol constitui o ideal. [...] Mas a higiene é tanto física quanto moral. A relação dos lugares de proximidade perniciosos constitui, por isso, todo um repertório onde se misturam moralidade e saúde. [...] Junto à higiene moral e física, preocupavam também a segurança das crianças, [...] a ‘missão social e educadora’ da escola e seu ‘atrativo’. (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 83)

Pensando nas questões de segurança, tanto dos seus usuários como de seu patrimônio, as escolas encontram-se cercadas, pois o acesso ao ambiente interno separa-as fisicamente no mundo exterior. Contudo, há uma busca em aproximar o contexto do aluno ao conteúdo curricular. A escola é o interior, invadindo o mundo, e a cidade que cerca a escola é o exterior, como diz Viñao Frago (2001), as escolas são edifícios sólidos, cujas paredes são uma espécie de fronteira, separando o exterior do espaço reservado à escola.

Sobre estas grandes edificações, nem sempre funcionais, Viñao Frago (2001, p. 105) cita Antonio Ballesteros e Fernando Sáinz (1934).

Assim, enquanto a educação atual funda-se no contato da criança com o meio natural, os edifícios escolares encerram-se num grande palácio sem comunicação com o exterior; quando o ensino tem como instrumento mais poderoso a atividade manual, nos grupos escolares só se constroem os locais precisos para as aulas em que se deve realizar um trabalho intelectualista; quando toda a obra educativa tem de se basear na colaboração da escola e da

família, as construções mais recentes carecem de salões amplos onde possam se reunir os pais dos alunos. (BALLESTEROS, SÁINZ, 1934, p. 38)⁴

O valor simbólico da escola atribui significado aos espaços pelas suas diferentes funções, locais como: o pátio, a quadra de esportes, a biblioteca, as salas de aula, a sala dos professores, a sala da direção etc. Viñao Frago (2001) elenca algumas razões para este valor atribuído aos espaços escolares.

Em primeiro lugar, pela sua própria existência ou inexistência. Em segundo lugar, por sua localização no edifício e sua proximidade ou afastamento em relação a outros espaços. Mas a disposição geral revela a ordem do conjunto, algo que a distribuição parcelada não permite ver. (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 107)

Isso evidencia a delimitação dos poderes simbólicos de cada setor da escola. Assim, as salas de aula ficam em um espaço diferente dos demais setores, ou seja, em geral, a sala dos professores, da equipe pedagógica e da direção ocupam um espaço na edificação separado das salas de aula. Por ser o representante da escola perante a comunidade, costumeiramente, a sala da direção se localiza próximo à entrada, e não muito distante da secretaria e dos serviços administrativos. Contudo, é na sala de aula que o professor consegue alterar a estética apresentada, com possibilidade de alterar a disposição de alguns objetos e mobiliários, e a colocação de cartazes e imagens nas paredes na sala.

Viñao Frago (2001) afirma que o espaço não é neutro, ele sempre educa. Seguindo este pensamento, todo professor que educa pensa o espaço escolar, uma vez que, o professor sempre pode compor sua sala para uma atividade ou ainda escolher outro ambiente da escola – o pátio, a biblioteca, a sala de informática etc. Dessa maneira, os professores e professoras se tornam arquitetos e arquitetas, pois alteram o espaço escolar. Porém, simplesmente mudar objetos de lugar não nos coloca em uma nova metodologia de ensino, é preciso uma mudança de postura dos(as) professores(as) e dos estudantes. Essas configurações do espaço escolar podem transformar o espaço antes frio e mecânico, em espaço quente e vivo (Viñao Frago, 2001).

Aspectos metodológicos e as percepções sobre a feira cultural

Metodologicamente parte-se de uma abordagem qualitativa, embora uma parcela da base teórica apresente autores ligados a historiografia da educação, essa não é a abordagem delineada a seguir, e adota-se como objeto

⁴ BALLESTEROS, A.; SÁINZ, F. Organización escolar. Publicaciones de la Revista de Pedagogía: Madri, 1934.

de análise a Feira Cultural realizada em 2019, em uma escola de Curitiba/PR; reitera-se que o objetivo deste estudo é realizar uma análise da estética escolar, tendo em vista o cotidiano de uma escola pública da periferia, cuja rotina da escola modifica-se com a realização da Feira Cultural. A Feira Cultural foi realizada nos dias 10 e 11 de julho de 2019, esse evento ocorre na escola desde 2009.

a) Espaços escolares e salas de aula

Ao observar a escola, objeto deste estudo, percebe-se que suas características arquitetônicas não remetem às primeiras construções em forma de “U”, do século XVIII e XIX, com pátio interno que permitia a visualização de boa parte dos espaços. Esse modelo de construção, segundo Benito (2001, p. 107), era uma disposição que favorecia a visibilidade, e, portanto, o controle e a vigilância.

Nessa escola de Curitiba, as salas de aula se distribuem em alas paralelas e sequenciadas situadas num mesmo pavimento, totalizando 18 salas, colocadas no lado oposto à sala dos professores e dos demais departamentos. Um pátio aberto separa essas alas, com aproximadamente 700m², portanto existe uma distinção entre o espaço dos estudantes e dos docentes. A vigilância e controle são mantidos pelo uso de câmeras de vídeo instaladas nas salas de aula, corredores e demais dependências, como a sala de informática, auditório, secretaria, pátio e estacionamento. As imagens captadas por essas câmeras são reproduzidas em um grande monitor instalado junto à secretaria da escola, permanecendo gravadas, sendo renovadas frequentemente.

Ainda sobre a arquitetura da escola e sua circulação interna, as salas de aulas estão distribuídas em alas e blocos, contendo de três a quatro salas de aula por ala em um total de 5 blocos. Desta maneira, a entrada e a saída dos estudantes ficam distribuídas por cada bloco, isto é, por espaços separados o que facilita o fluxo de circulação. Em acordo com Viñao Frago (2001, p. 64),

todas essas questões podem ser referidas ao âmbito da escola como lugar, à sua configuração arquitetônica e à ordenação espacial de pessoas e objetos, de usos e funções que têm lugar em tal âmbito. Mas também já indicam alguns dos aspectos que fazem da escola um espaço peculiar e relevante.

Essa configuração dos espaços às salas de aula não difere daquilo que se apresenta nas demais escolas públicas estaduais, isto é, a planta baixa retangular com grandes janelas de um lado, à direita do(a) professor (a); outras janelas menores acima da porta de entrada. Com 6 filas de carteiras simetricamente dispostas. À frente dos estudantes um grande quadro verde

de giz, tendo ao lado um televisor 29” para projeção de imagens, vídeos ou áudios.

b) Escola e a comunidade

A escola, de um modo geral, é vista pela comunidade como um lugar especial. Por ter 42 anos de funcionamento, muitos membros da comunidade escolar: pais de alunos e alunas, irmãos mais velhos, comerciantes e moradores do entorno da escola, já foram estudantes. Além disso, a comunidade percebe as melhorias realizadas na estrutura da escola na última década, bem como reavivam o saudosismo do seu tempo de estudante quando fazem uma rápida visita à escola. É comum ex-alunos visitarem a escola, quer seja um irmão mais velho que veio realizar algum procedimento administrativo na escola, ou mesmo alguém que simplesmente veio rever os professores e professoras e contar de seus progressos, como estudantes da Universidade ou como profissionais no mundo do trabalho.

A escola valoriza essa proximidade com seu público e busca estreitar os laços entre os profissionais que nela atuam, com os discentes e suas famílias, através de atividades que valorizem os estudantes e o ambiente em que convivem. Por exemplo, a escola realiza projetos que estimulem os estudos, oferecendo café da manhã organizado em dia não letivo ou promovendo passeios para os estudantes que se destacam; outro projeto de valorização das boas atitudes, ao final de cada ano, e por votação em cada turma é escolhido o estudante personalidade e dentre os funcionários – professores (as), pedagogas, direção e agentes educacionais – também é realizada uma votação elegendo o funcionário personalidade.

Além disso, aulas de campo, visitas dirigidas e palestras com profissionais especializados na área da saúde são oportunizadas aos estudantes; porém, não há evento na escola que cause mais “burburinho” que a Feira Cultural.

c) Feira Cultural

Os alunos já iniciam o ano letivo com preocupações a respeito da Feira Cultural. Como ela é organizada pelo(a) professor(a) representante⁵, já no início do ano os estudantes têm a preocupação de quem será seu

⁵ É chamado representante aquele professor de qualquer disciplina que escolhe uma turma, ou por vezes, é escolhido pela turma. Esse professor ou professora se torna uma espécie de tutor da turma, ele faz: orientações de estudantes quanto a importância do estudo, acompanhamento mais minucioso do aproveitamento escolar junto à equipe pedagógica. É responsável pela escolha dos estudantes que representam a turma perante a comunidade escolar e organiza, planeja e executa a Feira Cultural.

representante. Feita a seleção, fica a decisão do tema de pesquisa. Para as turmas dos 6º anos do Ensino Fundamental normalmente, a escolha do tema fica a encargo do professor (a). Nas demais séries do Ensino Fundamental, o (a) professor (a) faz algumas proposições, acolhe outras sugeridas pelos alunos e, por votação, seleciona-se o tema.

A realização de uma Feira Cultural na escola faz uma reviravolta estética. A ocupação dos espaços se dá de maneira muito diversa do dia a dia, normalmente, temos os alunos sentados em sala de aula aguardando seus professores e as trocas de professor, com disciplina a cada 50 minutos. Esse fluxo de trabalho está envolto em uma “estética cotidiana escolar”, uma vez que as disciplinas com aula de 50 minutos exibem uma rotina de tempo cronometrado em intervalos curtos e não atendem a uma demanda dos ritmos interiores dos estudantes, dificultando que se cumpra todos os requerimentos que se apresentam na escola com esse tempo de aula escasso (MARINI; et al., 2018). Contudo, voltado a este estudo de caso, o tempo da Feira é outro.

Na semana de preparativos para Feira esse tempo cronometrado deixa de existir, pois os estudantes permanecem o horário das cinco aulas com o professor representante, desenvolvendo a apresentação. Atividades que envolvem a confecção de materiais ou a pesquisa de mais informações sobre o tema escolhido. Assim também é a ocupação dos lugares, ela se altera, é possível perceber a circulação de alunos e alunas constantemente em todos os espaços da escola: alguns vão buscar materiais, distribuídos pela secretaria mediante a lista de materiais previamente solicitada; outros espaços, diferente da sala de aula, podem ser utilizados para confecção de materiais e para guardar os objetos prontos ou em processo de construção. Os materiais e objetos destinados à Feira ficam armazenados em um local específico, edificado para essa finalidade, apelidado pelos funcionários de “puxadinho”. Em suma, percebe-se que a estética estabelecida na escola, os lugares e os tempos, se ajustam para realização da Feira.

d) A turma de 7º ano do Ensino Fundamental e a história do avião

No contexto da Feira Cultural escolheu-se abordar a pesquisa e apresentação realizada por uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental, a turma escolheu por votação o tema “História do Avião”. A partir dessa escolha iniciaram as pesquisas, primeiramente, os estudantes buscam informações generalizadas sobre a temática para com base nelas dividir os subtemas. Os próprios estudantes observaram que o livro de Ciências continha algumas informações a respeito da dirigibilidade e sustentação do avião no ar; dessa maneira, também por iniciativa própria, conversaram com a professora da disciplina e solicitaram as explicações sobre o conteúdo do

livro. A atitude dos estudantes apresenta um modo de agir que não é padrão, pois a conduta “normal” ou de expectativa da escola é que o aluno receba as informações iniciais por ação do docente. Aqui houve uma inversão nos papéis, o que parece bastante salutar, uma vez que a pesquisa para a Feira Cultural propiciou a autonomia dos estudantes.

Em um segundo momento, partindo das pesquisas realizadas pelos estudantes, ou seja, pelo enfoque dado por eles na pesquisa sobre a história do avião, a professora representante separou os subtemas de pesquisa: 1) comissários de bordo; 2) pilotos de aeronaves; 3) máquinas voadoras de Leonardo da Vinci; 4) Santos Dumont e o 14Bis; 5) condutas dentro de uma aeronave; 6) asa do avião, construção e seu funcionamento; 7) aeroportos do mundo e 8) aviões de papel.

Nesta etapa, os estudantes podem se inserir nos grupos específicos de pesquisa de acordo com o seu interesse. Também nesse momento acontecem as visitas guiadas, de acordo com o tema escolhido à Feira Cultural, quando possível, é recomendado pela equipe pedagógica que se façam visitas externas para propiciar maior interesse na pesquisa e possibilitar que os estudantes relacionem a teoria com a prática.

Para os estudantes do 7º ano foram agendadas duas visitas guiadas: a primeira ao Aeroporto Internacional Afonso Pena em São José dos Pinhais e a segunda a uma escola de aviação no Aeroporto do Bacacheri, em Curitiba. Porém, apenas a primeira visita se efetivou, uma vez que os estudantes e suas famílias precisavam arcar com as despesas de transporte para os dois lugares. Portanto, se tornou inviável o custeio das duas visitas.

As visitas guiadas possibilitam aos estudantes sair da rotina da sala de aula e do ambiente escolar, sendo que abordar os conteúdos trabalhados em um local com maior proximidade desse conteúdo, altera a maneira que o estudante se relaciona com a aprendizagem. Essa rotina do ambiente escolar, de certo modo, nos faz pensar no que Pineau mencionava sobre o aprendizado pautado na memorização em entrevista concedida à Meschiany (2014), ao se referir ao aprendizado nas primeiras décadas do século XV. Contudo, ao ser indagado sobre os tipos de fontes que envolvem a estética escolar, o autor ao tratar sobre os gostos populares (plebeus), em interlocução com Pierre Bourdieu, destaca que os sentidos mobilizados eram o tato, o olfato e o paladar; em contrapartida “o ver” e “o ouvir” eram “os sentidos cultos”, modelo das escolas a partir da década de 1930, nas palavras de Pineau (apud MESCHIANY, 2014): “Son escuelas para ser vistas”. A escola moderna possui uma estética que reavalía as sensações captadas pelo olfato, uma vez que o cheiro era uma das sensações predominantes nas escolas entre 1870 e 1880.

En términos de sensaciones, en esos relatos la escuela de 1870, 1880, la que se tiene que reformar, huele. Tiene aroma. En esos textos afloran los sentidos. Las maestras cocinan en clases, hay perros, los baños están cerca, las paredes son húmedas. La imagen que tienen es que la escuela es un lugar donde la realidad se aprecia por el olor. El sentido privilegiado a través del cual el sujeto apprehende la institución educativa es el aroma (PINEAU apud MESCHIANY, 2014, p. 4)

No caso da Feira Cultural esses limites que se idealizam demarcados, limites entre o popular e o culto, se rompem. A postura corporal dos estudantes não mobiliza apenas a visão, modifica-se, outros sentidos são ativados quando eles estão em um espaço diferente da escola. Como tudo que está no entorno é diferente, eles buscam captar o máximo das sensações que ali se apresentam, um lugar novo proporciona outras sensações.

Ao observar os estudantes na visita ao Aeroporto Internacional Afonso Pena, eles permaneciam atentos a tudo que cruzava a linha de seus olhos, muitos deles nunca estiveram no aeroporto. Dentre os sentidos do corpo a audição foi extremante ativada; seja pela fala do mediador da Infraero⁶ responsável pelas informações da visita; seja pelos som dos ambientes (autofalantes, pessoas conversando em outras línguas); seja pelo som dos aviões, pousando ou decolando; seja pelo alerta das sirenes dos bombeiros civis, que atuam no local e que fizeram demonstrações do seu trabalho. Além da visão e audição, ainda é possível elencar o olfato, despertado pelo cheiro dos restaurantes e lanchonetes e das lojas de perfumes. Todas essas sensações afetam os estudantes de uma maneira diferente, estabelecendo uma conduta corporal ativa, a qual permeia o evento da Feira e propicia outra estética ao contexto escolar.

Em um terceiro momento, ao retornar à escola, os estudantes preparam o restante da Feira Cultural, permanecendo uma tarde com a professora representante para finalizar os detalhes como a logomarca da companhia aérea, criada para a apresentação, e a confecção da asa do avião, colocada no lado de fora da sala de aula.

Enfim, para a apresentação da pesquisa aos demais estudantes da escola, os alunos decidiram preparar a sala de aula como se fosse o interior de um avião: 1) criaram um novo *layout* na sala de aula, distribuindo as cadeiras em fileiras similares as de um avião; 2) emprestaram capas de tecido azul, cor que representava companhia aérea “Arara Azul Air Lines”, para cobrir os encostos das cadeiras; 3) as mesas foram retiradas da sala; 4) nas laterais da sala, simulando as janelas do avião, foram coladas imagens com vistas aéreas de diferentes lugares do Brasil e do mundo; 5) as mesas retiradas da sala de

⁶ INFRAERO – Empresa operadora aeroportuária pública nacional, responsável por muitos aeroportos no território brasileiro, dentre eles o Aeroporto Internacional Afonso Pena.

aula foram dispostas no lado de fora formando um corredor que dava acesso à sala, ou melhor, ao avião. Quanto a dinâmica da apresentação, todo o grupo participou de forma ativa. Durante a apresentação eles convidavam os demais estudantes a voarem novamente com a companhia “Arara Azul”, para outros destinos. E no início desse corredor, dois alunos distribuíam passagens para o voo, até agradeciam por terem escolhido voar com a companhia aérea.

Toda a narrativa dos estudantes simulava uma viagem de avião. As passagens deveriam ser entregues para a comissária de bordo, que os recepcionava com boas vindas na entrada do avião; uma vez acomodados os passageiros, as comissárias de bordo davam orientações de como eles deveriam proceder durante o voo; em seguida, entravam alguns passageiros atrasados que solicitavam ajuda para acomodar seus pertences e objetos, dentre eles: uma maquete de uma das máquinas voadoras de Leonardo da Vinci, assim os estudantes poderiam explicar sobre elas, e outra maquete do avião 14Bis de Santos Dumont, da mesma maneira sua entrada durante a apresentação foi seguida pela explicação. Integrando os demais alunos da turma, quem vem desejar uma boa viagem foram os pilotos, devidamente caracterizados com quepe da companhia aérea. Os pilotos explicavam que o voo seria tranquilo, comentando sobre a dirigibilidade do avião e as causas de turbulências. Neste momento, outros alunos davam orientações de como proceder em emergências seguindo as instruções da revista de bordo. A revista foi elaborada pelos estudantes e estava sobre os assentos. Antes de finalizar a apresentação, os alunos realizaram uma interferência na sala com aviões de papel, que era seguida da explicação das diferenças entre eles e dos campeonatos de aviões de papel. A apresentação se encerra com as comissárias, elas agradecem a escolha da companhia e encaminham todos para o desembarque.

As atividades referentes à Feira Cultural colocam o estudante como protagonista do seu próprio aprendizado. A inversão de papéis entre professor e aluno; a mudança no uso do tempo, eliminando as aulas de 50 minutos com diferentes professores; a apropriação dos espaços, como a secretaria, a biblioteca e o “puxadinho”, corroboraram para a compreensão que a escola tem uma estética que a define. Estética que se altera em eventos e festas, como a Feira Cultural dessa escola em Curitiba.

Reflexões finais

Pensando nos autores que abordam sobre a historiografia da educação, observa-se que a estética permeia o ambiente escolar, seja pelos aspectos da arquitetura, seja pelas sensações que o ambiente provoca. O sensível afeta a percepção de tudo que nos rodeia: as formas, os espaços, os tempos. A escola é tocada pelo sensível, concorda-se com Pineau (2018) e Pesavento (2005)

que as questões culturais são permeadas pelas emoções. Os espaços escolares proporcionam aos estudantes o convívio social e as relações que esta convivência gera; além é claro, das questões pedagógicas que vão confluir na construção do conhecimento, que também irá produzir sensações e sentimentos.

Com este estudo, percebeu-se que a escola enquanto instituição sofreu inúmeras mudanças, pois, olhar à escola pelo prisma da estética permite que a pesquisadora estude as mudanças dessa instituição não apenas por seus aspectos racionais. A estética escolar altera-se de acordo com a realidade de cada local, de cada comunidade, e ajusta-se aos eventos e as festividades que realiza, como no estudo de caso aqui delineado que teve como foco a Feira Cultural de uma escola da periferia de Curitiba. Notou-se também pela ocupação dos espaços, pela mudança no tempo escolar e pela postura atitudinal dos alunos e alunas, bem como pelas atividades extras desenvolvidas no cotidiano escolar que não seguiam o currículo padrão da escola, esses fatores correlacionados contribuem para a percepção que a escola tem uma estética específica.

Referências

- BENITO, A. E. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. In: VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução: Alfredo Veiga-Neto, 2ª ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 21-57.
- MACEDO, J. G. Estética escolar - os desafios da arte nos processos de educação informal em espaços da educação formal, In: Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 26º, 2017, Campinas. **Anais do 26º Encontro da Anpap**. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2017. p. 3490-3503. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2017/PDF/EAV/26encontro____MACE DO_Juliana_Gouthier.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.
- MARINI, G.; MERCHÁN, J. D. R.; AGUAYO, M. S. Estéticas cotidianas escolares: desde lo que se ve hacia cómo se siente la escuela. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v. 39, nº 143, p. 361-378, abr./jun., 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v39n143/1678-4626-es-es0101-73302018171876.pdf>> Acesso em: 10 jul. 2019.
- MESCHIANY, T. N. Una historia de la educación argentina a través de la dimensión de la estética escolar: Entrevista a Pablo Pineau. **Archivos de Ciencias de la Educación**, Año 8, n. 8, 4º época, p. 1-11, 2014. Disponível em: <http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/45158/Documento_completo.pdf?sequence=1> Acesso em: 11 jul.2019.

PENSAVENTO, S. J. Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades. **Tempos Acadêmicos**, Criciúma, SC: Universidade do Extremo Sul Catarinense, n.1, p. 127- 134, 2003.

PINEAU, P. Historiografia educativa sobre estéticas y sensibilidades en América Latina: un balance (que se sabe) incompleto. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 18 (48), p. 1-16, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-00942018000100605>. Acesso em: 10 jul. 2019.

VIÑAO FRAGO, A. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Tradução: Alfredo Veiga-Neto, 2ª edição, Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 61-139.

SOBRE OS AUTORES

Adriana Vaz: Pós-doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação (FAE/UFMG). Doutorado e Mestrado em Sociologia (UFPR). Professora do Departamento de Expressão Gráfica (DEGRAF) e dos Programas de Pós-graduação em Educação: PPGE – Linha de História e Historiografia da Educação e PPGE:TPEn, ambos na UFPR. Participa dos Grupos de Pesquisas da UFPR (GPHIE e GEPETel).

Ana Paula da Silva: Leciona na rede municipal de ensino de Curitiba/PR. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino (PPGE: TPEn/UFPR). Pós-Graduada em Mídias Integradas na Educação (UFPR) e em Alfabetização e Letramento (PUCPR). Graduada em Pedagogia com habilitação em Orientação e Supervisão Educacional (FACSUL). Participa do Grupo de Pesquisa - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Tecnologias e Linguagens - GEPETeL.

Anderson Roges Teixeira Góes: Doutor e Mestre em Métodos Numéricos em Engenharia (UFPR). Professor do Departamento de Expressão Gráfica (DEGRAF/UFPR) e do Programa de Pós-graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino (PPGE:TPEn/UFPR). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Tecnologias e Linguagens - GEPETeL.

Anne Caroline Pereira Arruda: Coordenadora pedagógica dos anos iniciais na rede privada e confessional de educação do município de Curitiba/PR. Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino (PPGE:TPEn/UFPR). Pós-graduada em Psicopedagogia e graduada em Pedagogia. Participa do Grupo de Pesquisa ELite/ UFPR/CNPq – Laboratório de estudos em Educação Performativa, Linguagem e Teatralidades.

Fabiana Stolf: Docente da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED). Graduação em Licenciatura em Artes Visuais (UNESPAR/polo FAP). Especialização em Ensino da Arte (ITECNE) e Educação Especial e Inclusiva (UNINTER). Mestranda do Programa de Pós-graduação: Teoria e Prática de Ensino (PPGE: TPEn/UFPR). Participa do Grupo de Pesquisa da UFPR – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Tecnologias e Linguagens (GEPETeL)

Fernanda Christina da Silva Castanheiro: Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino (PPGE: TPEn/UFPR). Professora regente da rede municipal de ensino em Curitiba/PR. Especialização em Educação das Relações Étnico-raciais (NEAB/UFPR). Graduada em Educação Artística – Habilitação em Desenho (UFPR). Participa do Grupo de pesquisa da UFPR - Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias e Expressão Gráfica (GEPETeL).

Francisca Martins Gois: Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino (PPGE: TPEn/UFPR). Graduada em Pedagogia-Licenciatura pela Universidade Cidade de São Paulo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, com três especializações: Alfabetização e Letramento, Gestão Pedagógica e Mídias Integradas na Educação. Participa do Grupo de pesquisa da UFPR - Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias e Expressão Gráfica (GEPETeL).

Genice de Fátima Fortunato da Silva Fiaschi: Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino (PPGE: TPEn/UFPR). Especialização em Arte-Educação pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão (IBPEX). Graduação em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas pela Faculdade de Artes Plásticas do Paraná (UNESPAR- polo FAP/PR). Professora do curso de teatro, *Vida em Cena*, do Centro Municipal de Educação Cultural CMEC, em Araucária/PR. Participa do Grupo de Pesquisa - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Tecnologias e Linguagens (GEPETeL).

Michelle Bocchi Gonçalves: Professora permanente dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPR - Linha de Pesquisa LICORES: Linguagem, Corpo e Estética na Educação) e Educação: Teoria e Prática de Ensino (PPGE: TPEn/UFPR). Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPR). É Licenciada e Bacharel em Ciências Biológicas - Biotecnologia pela Universidade do Vale do Itajaí, e especialista em Ciência e Tecnologia Ambiental (UNIVALI).

Morgana Basso: Professora da Prefeitura Municipal de Curitiba/PR. Mestranda do Programa de Pós-graduação: Teoria e Prática de Ensino (PPGE:TPEn/UFPR). Especialização *lacto sensu* em Gestão das Organizações Educacionais (Universidade Positivo) e Alfabetização e Letramento (Uninter). Graduada em Pedagogia (Universidade Positivo).

Neide Fior: Docente da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED) e da Secretaria Municipal de Araucária (SMED). Mestranda do

Programa de Pós-graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino (PPGE:TPEn/UFPR). Especialista em Artes pela Faculdade Integradas de Jacarepaguá e em Arte-Educação pela Faculdade Internacional de Curitiba. Graduação em Licenciatura em Desenho (EMBAP). Participa do Grupo de Pesquisa da UFPR - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Tecnologias e Linguagens (GEPETel).

Rossano Silva: Doutor e Mestre em Educação (UFPR). Professor do Departamento de Expressão Gráfica (DEGRAF) e dos Programas de Pós-graduação em Educação: PPGE (Linha de História e Historiografia da Educação) e PPGE:TPEn, ambos na UFPR. Participa dos Grupos de Pesquisas da UFPR (GPHIE e GEPETel).

Selma Soczecki Leal: Graduada em Letras Português (PUC/PR). Pós-graduação em Literatura Infantil Juvenil e Contação de Histórias (FATUM). Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino (PPGE:TPEn/UFPR). Participa do Grupo de Pesquisa da UFPR - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Tecnologias e Linguagens (GEPETel).

Veronica Branco: Pós-doutorado em Educação Integral (UNIRIO). Doutorado e Mestrado em Educação (UFPR). Graduação em Pedagogia (UFPR). Professora da Universidade Federal do Paraná nos Programas de Pós-graduação em Educação, e do Mestrado Profissional: Teoria e Prática de Ensino (PPGE:TPEn). Participa do Grupo de Pesquisa Processos Psicológicos em contextos educacionais.

Este livro, produção do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Tecnologias e Linguagens – GEPETeL, reúne pesquisas desenvolvidas na disciplina “Tópicos especiais em teorias e práticas de ensino na educação básica I - Narrativas estéticas e culturais na Educação básica”, ofertada no Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino (PPGE: TPEn) da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Os textos que compõem este livro abordam sobre o conceito de estética em diferentes chaves teóricas e metodológicas, abrangendo dez capítulos, decorrente das pesquisas de mestrado profissional em Educação da UFPR.



Pedro & João
editores