

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
ARTES VISUAIS LICENCIATURA**

JULIANA DE LIMA VELOSO



**DESENHO COMO EXPERIÊNCIA:
PERCEPÇÃO E SENSIBILIZAÇÃO**

**PORTO ALEGRE
2014**

JULIANA DE LIMA VELOSO

**DESENHO COMO EXPERIÊNCIA:
PERCEPÇÃO E SENSIBILIZAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Artes Visuais pelo Curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. **Luiz Antônio Carvalho da Rocha**

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Analice Dutra Pillar

Prof. Dr. Flávio Roberto Gonçalves

Porto Alegre, dezembro de 2014

À minha mãe, Ana.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a meu pai e minha mãe pelo amor e educação.

À minha amiga e professora Isabel Preto, pelos ensinamentos, conselhos, incentivos e momentos de alegria.

À professora Nerê Preto por ter sido minha mestra em um momento tão fundamental de minha vida.

Ao meu companheiro Alan, que mesmo a distância me auxiliou e me incentivou a seguir em frente.

À minha amiga Cyntia, pelos momentos maravilhosos na infância e adolescência, pela ajuda e compreensão.

Ao Atelier Lola-Ufus e aqueles que o integram, que seguem sua luta pelo amor à arte e à educação.

À escola em que realizei meu estágio, E.E.E.M. Prof. Sarmento Leite, pela recepção, e em especial, aos alunos que fizeram parte do estágio, me acolhendo e aprendendo junto comigo.

À professora Luciana Loponte, pela orientação no estágio, pela orientação no estágio, conversas, aprendizagem e inspiração.

Aos professores Analice Pillar e Flávio Gonçalves, por terem aceitado fazer parte da banca avaliadora.

E finalmente ao professor Nico, pela orientação desse trabalho, pelas conversas orientadas e desorientadas, conselhos, esclarecimentos e principalmente por ter aceitado e acreditado em uma pesquisa da educação.

“Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...”

Rubem Alves

RESUMO

Este trabalho consiste em apresentar o que foi realizado no estágio prestado, para o Curso de Licenciatura em Artes Visuais, sobre a forma de aulas que promovem a experiência através do desenho. Para tal estudo exponho minhas referências como bagagem e justificativa para o tema. Também são apresentados escola, alunos e a escolha do Plano de Ensino para as turmas. Desenvolvo minhas ideias e a de autores, para analisar a experiência e percepção sobre as aulas ministradas e os trabalhos produzidos dos alunos. Acerca de encontrar um caminho para a percepção através da experiência prática e conceitual do desenho, evidencio as aulas e os questionamentos que foram ocorrendo durante o processo do estágio. Retomo ainda o que foi a verdadeira experiência com o desenho, assim como a importância da arte na escola, na minha percepção sobre os alunos e sobre mim. Concluo então que se deve buscar intensificar o estudo e a prática do desenho, das artes, do pensar e do perceber dentro da escola.

Palavras-chave: Desenho. Experiência. Percepção. Sensibilização. Escola.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- E.F. Ensino Fundamental
E.M. Ensino Médio

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
1.1 JUSTIFICATIVA PESSOAL.....	10
2 MAPEAMENTO DOS ALUNOS – QUEM SÃO?	12
2.1 TURMA 6ºB:.....	12
2.2 TURMA 101:.....	13
3 O PLANO DE ENSINO E AS AULAS PARA AS TURMAS	15
3.1 O QUE É COMUM ÀS DUAS TURMAS.....	16
3.2 O QUE É DISTINTO ÀS DUAS TURMAS	17
4 A PERCEPÇÃO	20
4.1 A PERCEPÇÃO NO ALUNO.....	24
4.2 O QUESTIONAMENTO E A PERCEPÇÃO	25
5 A EXPERIÊNCIA COM OS MATERIAIS - INTRODUÇÃO	27
5.1 AS AULAS COM O FOCO SENDO OS MATERIAIS DE DESENHO.....	31
6 A EXPERIÊNCIA COM CONCEITOS DE DESENHO - INTRODUÇÃO	37
6.1 AS AULAS COM O FOCO SENDO A POSSIBILIDADE DO DESENHO	39
7 PROBLEMATIZAÇÕES DO ESTÁGIO	43
7.1 A QUESTÃO DO PROJETO – DO PENSAR E DO ANTECIPAR.....	43
7.2 O COMODISMO E O “QUALQUER COISA”	45
7.3 A IMPORTÂNCIA DO DESENHO PARA A IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO.....	47
7.4 A VALORIZAÇÃO DO ALUNO E SEU TRABALHO	49
8 A VERDADEIRA EXPERIÊNCIA COM O DESENHO	52
9 A CONCLUSÃO DO ESTÁGIO E A IMPORTÂNCIA DA DEFESA DA ARTE PARA A EDUCAÇÃO	54
10 CONCLUSÃO - PERCEBER-ME PERCEBENDO	56
11 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58
APÊNDICE 1	60
APÊNDICE 2	139
APÊNDICE 3	149

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso é vinculado ao estágio prestado como requisito parcial para a finalização do Curso de Licenciatura em Artes Visuais.

Pretendo abordar, de forma retrospectiva, a minha experiência com alunos adolescentes e pré-adolescentes em experimento com o desenho, fundamentada em duas vertentes: a da teoria e prática artística; e a da filosofia da experiência.

Como referência, baseio-me em teóricos, filósofos e estudiosos da área da filosofia da experiência, como John Dewey e Maurice Merleau-Ponty; da filosofia e políticas públicas, como Viviane Mosé; da área do desenho e das poéticas, como Edith Derdyk; da Psicologia como Jean Piaget e da área da criação como Fayga Ostrower.

O estágio iniciou em Maio e teve seu término em novembro de 2014, na Escola Estadual de Ensino Médio Professor Sarmiento Leite. Nesse período foram realizadas observações, mapeamentos, projetos de aulas e ao final foram ministradas as aulas a partir do meu planejamento e de alterações que foram ocorrendo durante o processo do estágio.

O trabalho apresentará, em forma de texto e imagem, o que foi pensado, o que se realizou e o que se obteve durante as aulas do estágio, utilizando os autores de referência, citados acima, para tal análise e reflexão.

A estimulação da experiência, do contato prático, físico-sensorial e intelectual com os materiais de desenho e o desenho com suas mais amplas possibilidades é o foco do projeto.

[...] para que se possa melhor compreender a educação hoje, considerando que John Dewey aborda um conceito chave para esta discussão: "Educação como reconstrução da experiência", no sentido de que ao 'experenciar' o aluno envolve-se em uma educação diferenciada do que julgamos se a educação nos moldes tradicionais e, ao mesmo tempo vivencia o processo educativo de forma participativa. (CARLESSO; TOMAZETTI, 2006)

A tentativa de despertar a percepção e a sensibilidade dos alunos também faz parte dos objetivos do projeto assim como a reflexão e o pensamento crítico sobre a produção artística que será gerada.

As aulas foram preparadas e pensadas para cada turma de acordo com suas necessidades e carências, a partir de minhas observações iniciais na primeira parte do estágio, juntamente com minha experiência e vontade pessoal.

Também foram usados artistas, suas obras e seus conceitos como exemplificação para se pensar na construção e elaboração das aulas. Por exemplo, na aula de desenho com sombras, a Regina Silveira; na aula de desenho com a linha no espaço a Edith Derdyk; na aula de desenho com arame, o Alexandre Calder.

1.1 JUSTIFICATIVA PESSOAL

Para alguns é a infância, para outros são as experiências estéticas a grande inspiração para a realização do projeto final de curso, mas para mim, a experiência de contato com a arte e com exímias professoras da área - que tive na pré-adolescência e adolescência - foi de grande valor para escolhas pessoais e profissionais.

Desfrutei da oportunidade de aprender e de ser incentivada pelas professoras Isabel Preto e Nerê Preto (ambas formadas pelo Instituto de Artes da UFRGS), bem como frequentar um espaço de arte no qual tudo era possível: o Atelier Lola-Ufus. Acredito que ter sido motivada nessa etapa da vida me fez construir um caminho direcionado à arte-educação. Hoje posso afirmar que escolhi ser professora de artes porque tive ótimos exemplos de professoras.

Desde que iniciei minha jornada nessa área, venho seguindo meu caminho em paralelo com o Atelier¹, espaço em que hoje trabalho como professora de artes. Acreditava que não seria de grande relevância falar desse espaço de arte, porém ao começar a escrever o projeto, percebi que a minha trajetória na universidade não só seguia em conjunto com a minha trajetória no Atelier como estava totalmente interligada.

Então constatei o quão incorporado em mim estava o percurso e a experiência no Lola-Ufus e o quão importante seria para a criação e

¹ Atelier: Atelier Lola-Ufus

desenvolvimento do meu Projeto de Ensino, pensar o que adquiri, experimentei, experienciei, vivi, aprendi e eduquei no Atelier.

A escolha da temática do projeto foi baseada no conforto e intimidade que sinto, e tenho, com o “desenho”. E também pelo desejo que havia nascido em mim, no espaço em que trabalho, de transmitir e disseminar uma parte do que pude aprender nas oportunidades pessoais de experimentar bons materiais e boas professoras de artes.



Nerê Preto e Isabel Preto – Atelier Lola-Ufus

Desta maneira, acredito que falta ao aluno, na adolescência, o incentivo e a oportunidade de conhecer, “experienciar” e viver a arte. Portanto, o que desejo com o projeto é proporcionar a esses alunos a experiência e o contato mais íntimo com o desenho para, se possível, despertar no aluno um desejo pela arte.

2 MAPEAMENTO DOS ALUNOS – QUEM SÃO?

As turmas observadas no período do ano letivo de 2014 são o 6º ano do Ensino Fundamental, turma 6ºB, que chamarei de “6º ano E.F” e a outra, a turma de 1º ano do Ensino Médio, turma 101, que chamarei de “1º ano E.M.”. A primeira turma tem aulas no período da tarde, o 6ºB, e a segunda no período da manhã, a 101.

Ambas apresentam salas com o mesmo tipo de estrutura. Já os professores diferem entre as turmas.

Sobre os alunos e quem são eles, não poderia deixar de analisar essas turmas em seus diferentes tempos de vida. Considerarei o 6º ano como o passado do 1º ano do médio e o 1º ano como sendo o futuro do 6º fundamental. Tendo em vista essa perspectiva, a turma 6ºB teve a oportunidade de receber minhas aulas de artes em um momento anterior de vida escolar do que a outra turma. Dessa forma, talvez haja a possibilidade da turma mais jovem vir a “despertar” para a arte, mais cedo. Esse despertar ao qual me refiro, é no caso, a descoberta da arte pela arte, pelas aulas ministradas, pela experiência com a arte.

Pensando assim, minha pesquisa não poderia ser voltada às turmas de forma homogênea, ainda que ambas as turmas tenham alunos de idades diferentes em sua formação: os alunos do 6º ano têm entre 11 e 16 anos e os do 1º ano E.M. tem entre 15 e 20.

Eles estão em um momento de vida diferente tanto como turma quanto individualmente, ou seja, minha exploração será feita com base nas diferentes expectativas e necessidades de cada um, mas não esquecendo que os resultados e processos analisados devem ser percebidos como unidade da turma e do ano ao qual correspondem.

2.1 TURMA 6ºB:

São 23 alunos, todos presenciais. A maioria com idades entre 11 e 12 anos, sendo que há aqueles que repetiram e são mais velhos, com idades entre 14 e 16 anos. Essa turma se destaca pela presença de todos os alunos em sala de aula, talvez por serem mais jovens não haja evasão.

A heterogeneidade representada pela diferença de idade entre eles interfere um pouco na didática da aula. Os alunos mais novos encontram-se numa

fase na qual o toque e ação corporal estão sempre presentes em tudo que fazem. Encontram-se muitas vezes agitados, se tocando ou cutucando os outros.



Alunos da turma 6ºB

Há nessa turma alunos muito carentes, que precisam sempre estar chamando a atenção do grupo e da professora. Percebo durante as observações que há uma grande dificuldade por parte dos alunos de lidarem com as diferenças existentes na turma.

Os mais velhos estão sempre juntos e conversando entre eles. Percebi mais falta de atenção da parte dos mais velhos do que dos alunos mais novos. No mais, quando são solicitados em uma atividade, os mais novos a cumprem, diferentemente dos mais velhos. Os mais novos gostam de desenhar, de atuar e de brincar. São curiosos e demonstram respeito pela professora.

2.2 TURMA 101:

Essa turma é formada por 21 alunos presenciais do 1º ano do E.M., com idades entre 15 a 20 anos. No início do ano letivo correspondiam a 25 alunos, mas houve evasão, algo bem comum nessa turma. Esses alunos, diferentemente dos da turma mais jovem (que são menores e mais agitados), estão em maior sintonia

como grupo, mesmo havendo grande diferença de idade entre eles, parecem se entrosar de maneira igual.

Na apreciação feita no primeiro semestre do estágio reparo que todos, sem exceções, utilizam celular em sala de aula. Essa turma se distrai muito facilmente da fala da professora quando está com os celulares a mão. Também identifiquei que falta, a alguns alunos, a vontade de fazer as atividades, contudo constata-se que quando há atenção e incentivo por parte da professora eles realizam a tarefa com grande satisfação.

A turma 101 é muito mais calma. Eles sabem conversar sem se exaltar, apesar disso, quando não querem participar da aula, ou quando se desinteressam pela fala da professora, o celular se torna o melhor companheiro. Contudo, verifiquei que gostam bastante de desenhar, colorir e de mexer com materiais diferentes.

Sentem-se muito atraídos pela arte do Grafite – nota-se isso quando ouvem falar do Banksy² -, são engraçados e ouvem muita música. Essa turma, ao contrário da outra, tem mais dificuldade para tratar de forma respeitosa com professora. Visto que eu mesma tive de lidar com atitudes de confronto por parte de alguns alunos.



Alunos da turma 101

² Banksy (Bristol, 1974/75) é um veterano artista de rua britânico que trabalha com estêncil.

3 O PLANO DE ENSINO E AS AULAS PARA AS TURMAS

Um total de 20 aulas foram criadas para o Plano de Ensino. Porém, sabendo que não seriam todas utilizadas, pude, ao iniciar as aulas do estágio, criar uma sequência de aulas que pudesse atingir as necessidades dos alunos e as minhas. Dessas 20 aulas apenas 11 foram utilizadas, sendo algumas ministradas apenas para uma turma e outras repetidas para ambas as turmas.

O 6º ano recebeu 12 aulas e o 1º ano do E.M. recebeu 11 aulas. Algumas dessas aulas foram realizadas em mais de uma semana, ou seja, mais de um encontro. Sendo o tempo das aulas de 1 hora e 40 minutos, planejei a maioria delas para que acontecessem em um encontro apenas, assim poderiam ter contato com várias atividades e materiais:

Aulas ministradas para o 6º ano:	Aulas ministradas para o 1º ano:
25/08- Conhecendo os materiais de desenho: o papel	27/08 Conhecendo os materiais de desenho: o papel
01/09- Conhecendo os materiais de desenho: os grafites	03/09- Conhecendo os materiais de desenho: os grafites
08/09- Desenho em desafios com materiais de cor	10/09- Desenhando com cor e música
15/09- Desenho de uma linha só: ditado	17/09- Desenho em desafios
22/09- Desenho no espaço: liga pontos	24/09- Desenhando com arame (apresentação)
29/09- Instalação e Intervenção: desenho no espaço com a linha (apresentação)	01/10- Instalação e Intervenção: desenho no espaço com o arame (projeto)
06/10- Instalação e Intervenção: desenho no espaço com a linha (projeto)	08/10- Instalação e Intervenção: desenho no espaço com o arame (finalização)
13/10- Instalação e Intervenção: desenho no espaço com a linha (finalização)	15/10- Desenhando com o objeto linha/ Instalação e Intervenção: desenho no espaço com a linha (projeto);
20/10- Desenhando com o objeto linha	22/10- Instalação e Intervenção: desenho no espaço com a linha (finalização)
27/10- Desenhando com a sombra: desconstruindo a imagem	29/10- Desenhando com a sombra: desconstruindo a imagem
03/11- Questionário e atividade “Monstro do nome” (aula incluída)	05/11- Questionário e atividade “Troca” (aula incluída)
10/11- Aula de encerramento: retrospectiva	12/11- Aula de encerramento: retrospectiva

3.1 O QUE É COMUM ÀS DUAS TURMAS

Após essa apresentação das turmas e suas características, abordarei o que ambas têm em comum.

As duas turmas compartilham da mesma necessidade de conhecer a arte. Em detrimento da mesma, percebo que as duas turmas agem com repúdio e menosprezo ao que produzem. Aos alunos carece o fascínio e o encanto pela arte.

Ambas utilizam celulares em sala de aula e escutam música em horário não permitido. Também utilizam o aparelho celular para fotografar-se e comunicar-se com os próprios colegas de aula.

Sobre a produção gráfica dos alunos identifico os estereótipos do desenho, tal como as noções de feio e bonito, certo e errado. Os desenhos apresentam, tanto nos alunos de 17 anos quanto nos de 11 anos, representações infantis de “casinhas”, “sóis felizes”, nuvens no céu e a grama no chão, borboletas e corações, bonecos palito e os pássaros em “V”. Há um uso significativo de palavras em inglês, termos ligados às redes sociais, celulares e drogas, assim como xingamentos e palavrões.



Desenhos dos alunos com os exemplos citados acima

Em ambas as turmas foram constatadas uma precariedade no uso da cor nos trabalhos de desenho, e, quando a usam, é apenas para o contorno. Utilizam a caneta esferográfica para qualquer atividade. Quase nunca têm borrachas, tesouras e cola. O material se restringe às canetas esferográficas e lápis para escrever.

Os alunos das duas turmas gastam muita folha de caderno porque “erram”. Estão mal acostumados ao uso do material, consideram um erro pequeno, e em pequena proporção, de solução impossível. Desconsideram a reciclagem e o uso de diferentes materiais.

Ambas as turmas demonstram preferência à tarefa de copiar do quadro (escrita) ou uma imagem (aula de artes) do que uma tarefa de reflexão e criação. Edith Derdyk ao falar sobre a questão da cópia no ensino escolar, defende que “Ensinar a criança a copiar é ensinar a estereotipia, é esvaziar o sentido da pesquisa natural” e ainda “Conceber o desenho como mera cópia é um tremendo equívoco e uma enorme redução do significado do ato de desenhar e criar” (DERDYK, 1994, p.111). Sendo assim, os alunos que observo se encaixando nessa concepção, necessitam do exercício extenso de aulas que questionem sua capacidade argumentativa, crítica e criativa.

As duas turmas demonstraram interesse e grande satisfação nas aulas em que utilizamos o pátio. Tanto uma quanto a outra se empenharam em realizar trabalhos que seriam vistos pela escola inteira.



Alunos do 6º ano criando intervenção com fitas



Alunos do 1º ano E.M, criando intervenção na praça da escola

3.2 O QUE É DISTINTO ÀS DUAS TURMAS

Inicialmente o 1º ano recebeu as três primeiras aulas como eu havia planejado: papel; grafite; outros materiais. Já o 6º ano recebeu apenas as duas primeiras aulas iguais ao planejado: papel; grafite. Após essas aulas, a sequência planejada foi sendo alterada em virtude da diferença entre as turmas, tanto de idades quanto de comportamento. Sendo assim (vide página 15) as duas turmas tiveram aulas “iguais” e aulas diferentes.

A aceitação da proposta de aula por parte dos alunos foi mais resistente na turma 101 do que na do 6ºB. Os alunos do 1º ano - sendo mais velhos e estando em uma fase da adolescência que é caracterizada como rebelde – resistem a quase todas as novas atividades. Diferentemente dos alunos do 6º ano que estavam desde o início das observações mais abertos e curiosos com a minha presença.

Sobre seus desenhos o que notoriamente os difere são, quando acontece, os traços e figuras mais elaboradas no 1º ano E.M. do que no 6º ano E.F., que sendo mais imaturos abordam temáticas e traços mais infantilizados, o que de certa forma os faz desenhar mais “livremente”, pois ainda estão na transição do desenho infantil para o adolescente.

Também sobre o desenho, mas agora mais especificamente sobre a grafia (entendida como escrita e escrita simbólica), noto que a turma 101 exerce a sua grafia com muito mais vontade do que a turma 6ºB. O 1º E.M. ano relaciona-se muito bem com a escrita e com formas de expressão nas quais a palavra existe. Por exemplo, com as marcas de suas roupas e utensílios; com os cantores e suas bandas, e até mesmo através da comunicação pelo “pixo”³, desenhando esses símbolos e grafias em suas tarefas de desenho, nos cadernos, nas paredes e classes da sala.

Sendo de diferentes idades e séries, os alunos também diferem tanto nas suas experiências de vida como nas experiências escolares. Alguns alunos do 1º ano E.M. já trabalham e têm perspectivas para seus futuros fora da escola, diferentemente dos alunos mais novos, que estão recém vivenciando a transição da infância para a adolescência.

³ Pixo: Do verbo “Pichação” ou “Pixação” é o ato de escrever ou rabiscar sobre muros, fachadas de edificações, asfalto de ruas ou monumentos, usando tinta em spray aerossol, estêncil ou mesmo rolo de tinta. São escritas, frases de protesto ou insulto, assinaturas pessoais e também é utilizada como demarcação de território entre grupos e gangues.



Desenhos da turma 101 na aula “Desafios”



Desenhos da turma 6ºB na aula “Desafios”

4 A PERCEPÇÃO

Por percepção entendo o relacionamento dos objetos conosco, por serem eles corpos e nós também. Assim como considero que a percepção acontece entre o momento da sensação (pelos órgãos sensoriais) e a interpretação (pelo cérebro) dos estímulos externos.

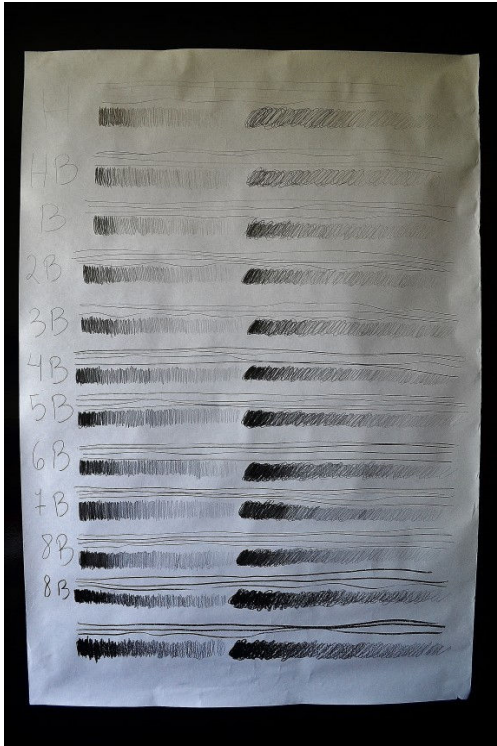
Por sensibilização compreendo o fazer, a ação, que possibilite ao indivíduo uma interpretação (ver e perceber) sobre aquilo que era antes desconhecido (ou não interpretado).

A partir dessa concepção, ressalto que a questão aqui em análise é a percepção que os alunos têm de si e do conjunto de trabalhos que pode vir a ser caracterizado como suas produções. É nesse momento que exploro as relações dos alunos com o “eu”; com corpo; com o “eu” que sente; que vê; que se percebe, e no caso aqui em estudo, que se percebe nas aulas de artes.

Só posso compreender a função do corpo vivo realizando-o eu mesmo e na medida em que sou um corpo que se levanta em direção ao mundo. Assim, a exteroceptividade exige uma enformação dos estímulos, e a consciência do corpo invade o corpo, a alma se espalha em todas as suas partes, o comportamento extravasa seu setor central. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 114)

Dadas às aulas e suas circunstâncias, identifiquei nas atividades práticas realizadas pelos alunos, a falta da sensibilização do aluno em relação aos objetos de exercício - materiais utilizados como: lápis grafite, arame, linhas, etc - assim como sua relação com o próprio corpo.

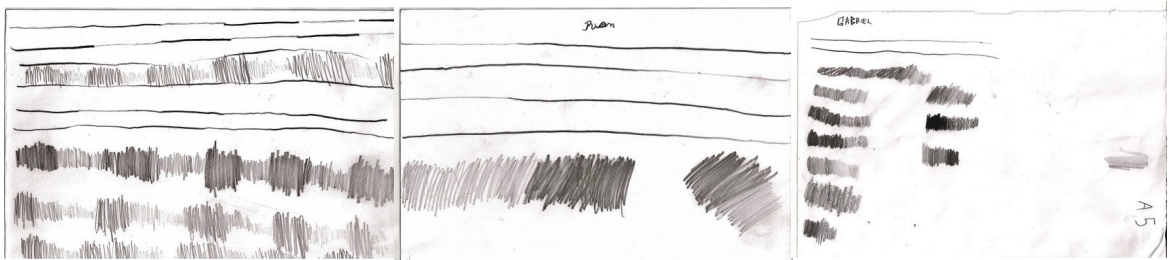
Ao apresentar e demonstrar, via exemplificação, como os alunos deveriam proceder à determinada atividade, construção de matizes e tonalidades – tomemos como exemplo a utilização dos grafites e suas diferentes durezas –, verifiquei que em sua execução a maioria dos alunos demonstra uma carência de coordenação motora para executar a tarefa. Vejamos o exemplo dos grafites:



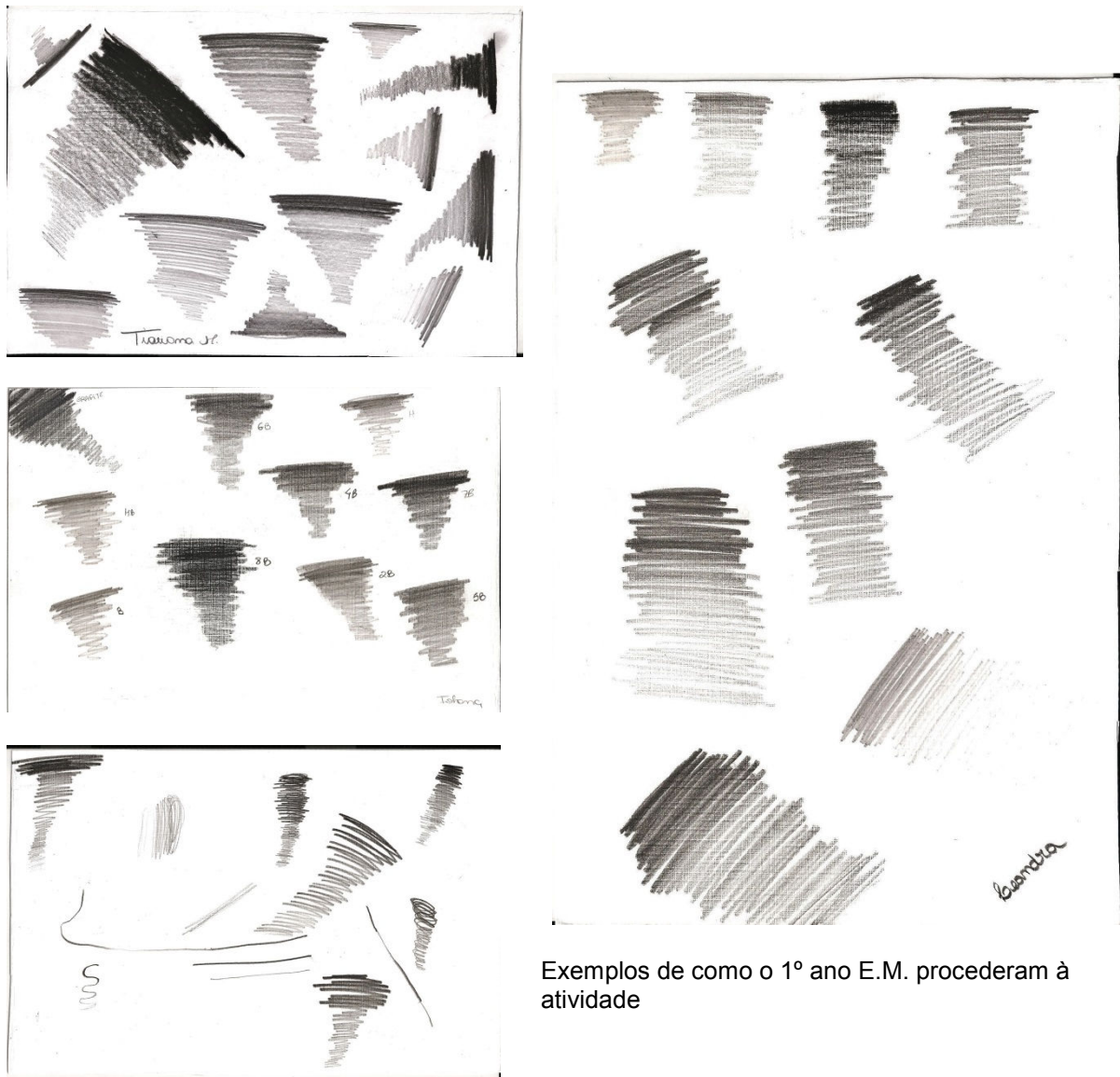
Exemplo de como ambas as turmas deveriam experimentar o material



Exemplo de como uma aluna do 6º ano procedeu à atividade



Exemplos de como o 6º ano E.F. procederam à atividade



Exemplos de como o 1º ano E.M. procederam à atividade

Essa carência poderia ser explicada pela ausência de uma ação tão básica como o exercício do desenho na disciplina de artes na escola. Apesar disso, o problema é mais profundo. O impasse é o que chamo de “sistema passivo de conteúdo”⁴ que os alunos estão acostumados a receber dentro da escola.

⁴ Temos como herança na educação brasileira um modelo técnico de escola que supria a necessidade de uma educação para as massas. Viviane Mosé vai relatar em “A escola e os desafios contemporâneos” que “Como o ensino básico dirigido às massas praticamente não existia antes do século XIX, e surgiu para atender às necessidades de mão de obra para a sociedade industrial, a educação das massas no mundo se confundiu com uma educação fragmentada, dividida, sem contexto.” E que com essa herança “a educação brasileira tornou-se refém de um sistema disciplinar que eliminou a filosofia e os saberes reflexivos e críticos e que teve na passividade, na submissão, na repetição, no medo, o seu modelo de conduta”. (MOSE, 2013 p. 48)

O sistema escolar atual baseia-se em um sistema de ensino regularizado, que está programado para apenas “dar” conteúdo, no qual o aluno absorve determinada coisa e depois a devolve da mesma maneira como comprovação de que a “entendeu”. Sendo assim, esse tipo de ensino além de não disponibilizar um “espaço” para a reflexão do próprio aluno, não oferece o âmbito para exercício da percepção sobre objetos, sensibilização motora e estética.

O objetivo desse projeto é atingir essa passividade presente nos alunos, seja pela falta da experiência escolar, prática e de vida, e assim fazê-los, através de um exercício que requer uma sensibilidade e coordenação motora, perceber a si mesmos e os objetos. Assim, eles mesmos poderão ser os condutores do “lápis”.

Os alunos carecem de formação que os prepare para ver e perceber o mundo e o cotidiano de modos e possibilidades diferentes. E com o ensino das artes não é muito diferente, então é propiciar essa formação aos alunos nas escolas. Apesar de ter observado duas turmas da rede estadual, não posso afirmar que em todas as aulas de artes seja aplicado o método que denomino “sistema passivo de conteúdo”.

[...] viver é criar valores. Por isso, o aprender deve estar vinculado ao criar. Aprender criando é a regra, porque do contrário não é aprendizagem, é treinamento; não há troca, há imposição. Mas a arte não é considerada fundamental, como deveria, mas acessória, distração. (MOSE, 2013, p. 83)

Nesses seis meses de acompanhamento de estágio na disciplina de artes, em ambas as turmas, encontrei a rotina, o marasmo e a alienação de si mesmos e do mundo que esses jovens estão vivendo. Não que isso aconteça apenas e unicamente na disciplina de artes, porém, como foi apenas dentro desse espaço de aula que pude observar, compreendo que não seja apenas nessa disciplina que os alunos se comportem e demonstrem tais características. Ou seja, as demais matérias da escola, além de não exercitarem a percepção e a sensibilidade do aluno, os deixam na mesma condição.

4.1 A PERCEPÇÃO NO ALUNO

Ao falar de percepção e de como perceber a mesma em outro indivíduo não poderia deixar de citar que foi ao ler "*Formas de pensar o desenho*", de Edith Derdyk, que tive o *insight* de "como perceber o quando se dá/acontece a percepção". Para essa percepção, Edith, referindo-se a Ortega y Gasset defende que é na infância que: "A criança, ao desenhar, percebendo as semelhanças e as diferenças, generaliza, abstrai, classifica. Todas estas operações envolvem a formação de conceitos."

Para Edith Derdyk é na idade entre os três e quatro anos da criança que o "O ato de desenhar, até então, era fruto de uma ação e de uma percepção. Agora, ele passa a processar a percepção, emitindo conceitos." (DERDYK, 1994, p 52)

Perceber é criar conceitos para as coisas do mundo. É conscientizar-se, interpretar e organizar os estímulos que chegam aos sentidos. Isso me levou a pensar e olhar de forma diferente para os meus alunos. As aulas não podem mais passar despercebidas em seus detalhes. O que o aluno faz, fala e pensa deve ser valorizado e percebido. Os alunos na aula de artes, assim como em suas vidas, são produtores de conceitos. Sendo adolescentes e pré-adolescentes eles já são capazes de ter impressões e fixar as coisas à sua visão de mundo. Conseqüentemente o perceber do aluno deve ser explorado e estimulado.

A noção de percepção não acontece de uma forma "acessível" ao indivíduo, ela acontece na relação entre o sujeito e o objeto. A percepção está no "entre". Entre a estimulação sensorial e a consciência; entre as experiências como atividades e a consciência interpretativa do aluno.

O indivíduo nunca se percebe percebendo. São as ações e experiências que contarão para que o indivíduo, cada vez mais, desenvolva a consciência de sua percepção e reflexão. Quanto mais experiências mais percepções. Quanto mais experiências provocadas pelo universo da arte, mais o indivíduo poderá ter percepções sobre si e sobre o cotidiano. Conseqüentemente será um indivíduo de maior sensibilidade estética e motora.

Os alunos, de ambas as turmas, receberam uma gama de atividades práticas, todas envolvendo uma grande quantidade de experiências: manuais, experimentais, físicas e sensoriais, individuais, coletivas. Foi a partir dessas

experiências que os alunos desenvolveram conceitos e conseqüentemente a percepção e a sensibilidade.

Dessa forma, saliento que se um conceito é emitido é porque em algum momento o indivíduo foi questionado por alguém, pelo meio (escola, casa, professores, pais), ou até pelas experiências individuais.

Gerar conceitos todos nós geramos, no entanto, gerar conceitos sobre arte, seu fazer e seu pensar deve ser praticado dentro da escola para que todo aluno tenha o direito e a obrigação de exercer seu pensamento crítico. “Temos direito a um raciocínio complexo, tanto quanto temos direito à saúde, à alimentação, à moradia, etc.” (MOSÉ, 2013. p. 52).

4.2 O QUESTIONAMENTO E A PERCEPÇÃO

É ao questionar o aluno, replicando-o, contestando-o e até desafiando-o que pude sensibilizá-lo.

Por exemplo, quando questionados (estimulados) sobre o significado das palavras “instalação” e “intervenção”, os alunos rapidamente fizeram a associação (interpretação) com a função e ação do verbo de cada palavra “instalar” e “intervir”, responderam: “colocar, botar, instalar um ventilador, interferir, atrapalhar, se meter”. Sem demora foi pedido que eles respondessem o significado das mesmas primeiras palavras só que agora pensando no campo das artes visuais. Houve um grande momento de reflexão entre os alunos, em seguida um deles respondeu: “Instalação em arte é quando acontece dentro de um lugar. A obra é feita lá dentro, é “instalada”, e outro aluno: “Intervenção é quando atrapalha, a obra atrapalha”. Nesse momento entre (percepção) as duas perguntas: “O que significa a palavra instalação?” e “O que significa instalação na arte?” os alunos puderam processar e pensar, de acordo com um conhecimento e bagagem individual, e assim emitir um conceito; conceito esse que eles próprios elaboraram.

A percepção nesse caso se deu em meio às perguntas/estímulos para que surgisse a interpretação/resposta. Todavia, as aulas que elaborei para os alunos relacionavam esta articulação entre o questionamento de um material, ou ação, e o que significava para a arte e o que significava para eles individualmente.

O questionamento, além de ter um caráter fundamental para com o mundo das experiências e percepções, é também o grande articulador (catalizador) das ideias, dos pensamentos e, principalmente, da sensibilização.

O questionamento faz com que o aluno veja e perceba aquilo que ainda não era percebido e enxergado, porque ele tem a capacidade de fazer o aluno pensar. Ele rompe com um momento, indaga-o e o desestrutura, para assim ser gerada na resposta, a construção de um pensamento, a elaboração de uma ideia que não existia antes do questionamento.

O ato de questionar quebra uma barreira invisível. Ou até poderíamos falar de “camadas”; camadas transparentes que através de questionamentos podem ser superadas, ultrapassadas e alcançadas.

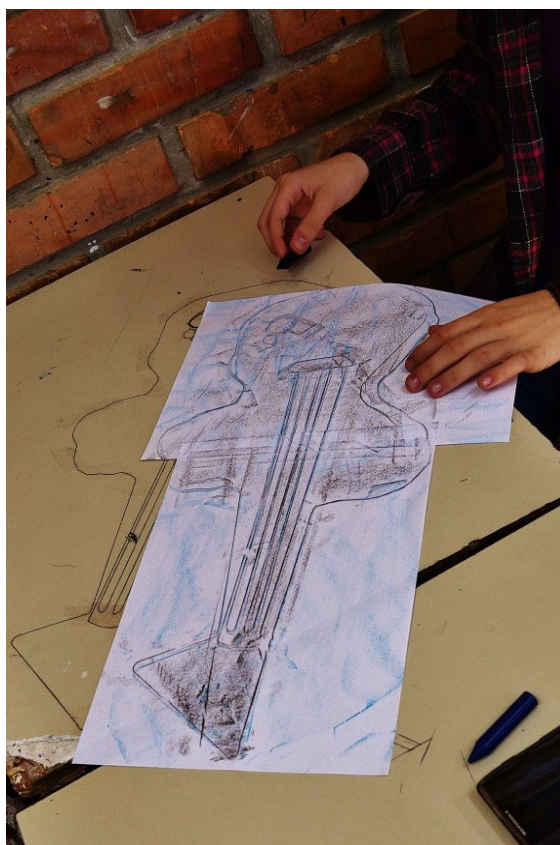
A partir de agora o questionamento andar­á em conjunto com as aulas apontadas.

5 A EXPERIÊNCIA COM OS MATERIAIS - INTRODUÇÃO

Sobre as aulas ministradas, de um modo geral, todas tinham em sua proposta, além da experimentação com determinados materiais, o conceito embutido de que desenho pode ser pensado por via de diferentes materiais e produções. Ressalto ainda que como as aulas não tiveram como plano de fundo o conteúdo histórico e teórico da arte ou do desenho, me posiciono apenas sobre a prática da experimentação do material e suas mais amplas possibilidades na arte, no caso aqui, o desenho e suas possibilidades.

Cada uma das aulas de materiais desencadeou questionamentos da minha parte e da dos alunos.

Em detrimento da minha percepção durante as aulas, e não me referindo apenas à disciplina de artes, julgo que falta ao aluno a experiência com o novo. Seja através de propostas novas, materiais novos ou ideias novas. Portanto, apresentar os materiais em si, sem um “manual” definido de uso aos alunos era de grande validade e importância para mim.



Aula “Desenhando com o objeto linha”

Algumas aulas foram ministradas com o foco no material, como o papel; o lápis grafite e suas durezas; o giz pastel seco e oleoso; o nanquim; o arame; linhas como barbantes, fitilhos e afins; giz de quadro; anilina e adesivos.

Apresentar materiais novos, do cotidiano e comum a todos era a base que tinha para formular aulas em que o desenho fosse o foco, assim como a transcendência do desenho tradicional do papel para o espaço fosse o caminho a percorrer. Com isso os alunos tiveram primeiramente aulas nas quais o contato primário foi com o material, em seguida a experiência com o que poderia chamar de “conceito” do desenho.

A proposta de trabalhar com materiais a partir de determinadas técnicas foi pensada apenas pela possibilidade do material ser exercitado e explorado no ato do desenho, e não como uma aula na qual a técnica com o lápis grafite, por exemplo, fosse a proposta central. A questão aqui é a simples experiência e descoberta com o material. Acredito que houve uma didática mais técnica ou mais corporal com o material, mas de acordo com as necessidades apresentadas durante as aulas, quando, por exemplo, tive de explicar como deveriam proceder ao usar o alicate para cortar o arame.

Os alunos mostraram inicialmente, durante todas as aulas, uma resistência pelo desconhecimento do manuseio de determinados materiais, mas no decorrer do exercício começaram a interagir com o material e deixaram que o mesmo invadisse seu corpo, sua mente, seus conceitos e visão sobre aquele determinado material.

Da parte deles os questionamentos surgiam conforme eu os ia ensinando e apresentando algo novo, como na aula “Desenhando com cor e música” (vide apêndice 3 página 152), quando eu levei, de uma vez só, vários materiais com cor para que experimentassem. Nesse caso o material nanquim e os bicos penas se transformaram em um espécime desconhecido, assim como o giz pastel seco que ao mesmo tempo em que não sabiam o que era, se tornou o material mais utilizado na atividade.



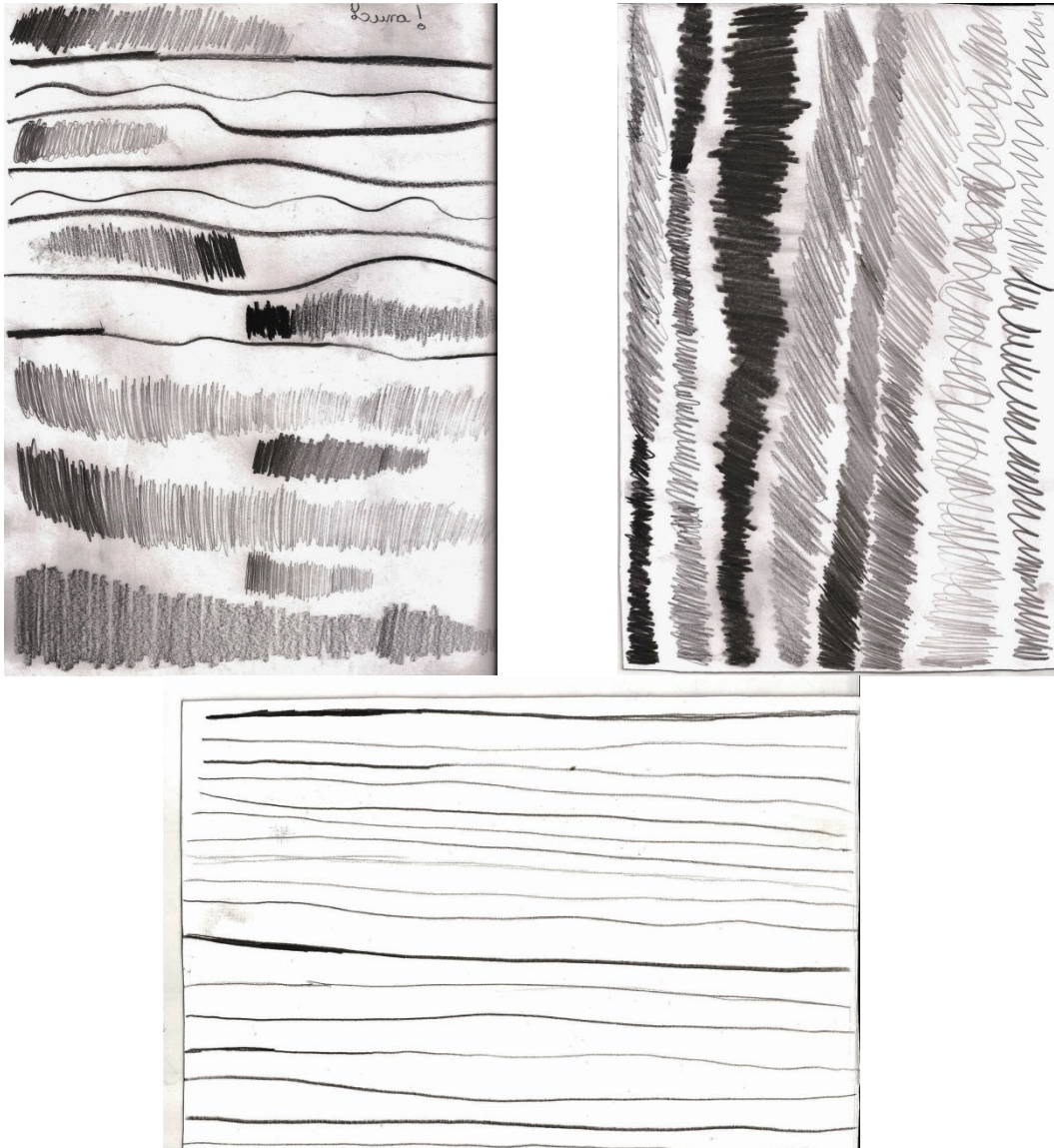
Aula com diversos materiais de desenho

Da mesma forma que para o desenvolvimento de uma pessoa precisamos, quando recém nascidos, aprender e experimentar o que está ao nosso redor - nossa mãe, o peito, o leite, e logo após as coisas que alcançamos, tocamos e levamos à boca e aos olhos -, acredito que para a fundamentação e desenvolvimento de um aluno na matéria de "artes" ele necessita do primeiro contato com os materiais que estão ao alcance das mãos, dos olhos, da primeira percepção.

“A tentativa experimental é a técnica da vida, operação natural de aquisição de conhecimento através da experiência, da vivência.” (FREINET apud DERDYK, 1994, p. 64)

Um exemplo dessa vivência foi o ocorrido na aula dos grafites e suas durezas (vide apêndice 2 página 3 e apêndice 3 página 3), na qual um dos exercícios exigidos era o de desenhar as diferentes tonalidades do grafite de modo a

ir do mais escuro e para o mais claro, pois assim perceberiam que para determinados lápis necessitam de mais força no seu uso. Aqui ilustrando a sensibilidade motora.



Exemplo dos exercícios exigidos na aula do Grafite e suas durezas

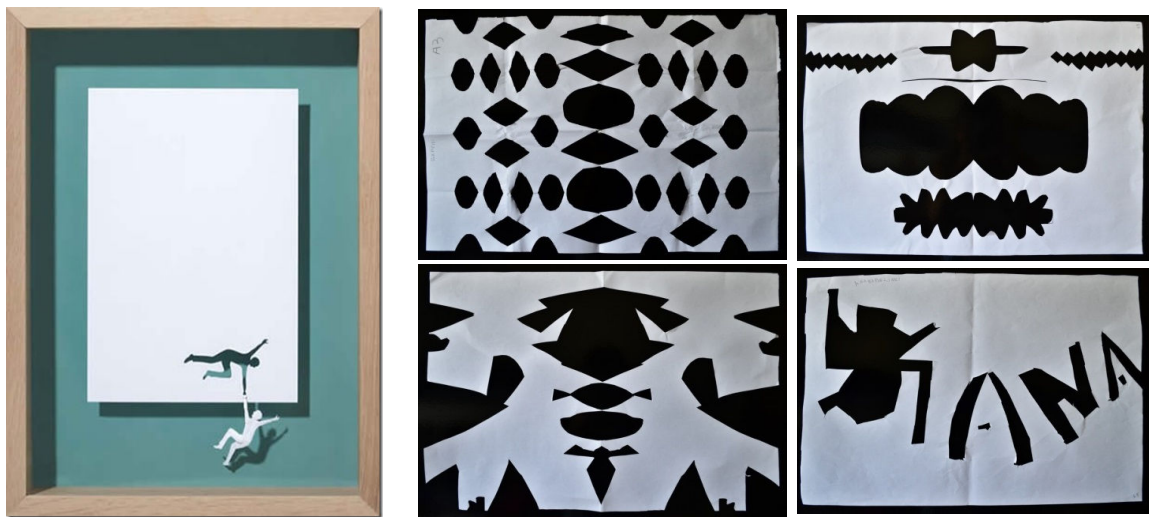
O caráter da experiência aqui equivale não somente ao momento presente da ação, nas aulas, mas também ao processo de experiência, que acontece durante todo o encaminhamento das mesmas.

5.1 AS AULAS COM O FOCO SENDO OS MATERIAIS DE DESENHO

A partir de aulas com o auxílio de equipamentos áudio visuais, mostro aos alunos uma gama de artistas e obras que apresentam as diversas formas de se pensar e abordar o desenho na arte, na rua e no cotidiano das pessoas.

Tomemos como exemplo a primeira aula na qual o material foi o papel. Desafiei os alunos a pensarem em como poderíamos desenhar utilizando apenas papel e tesoura (ou objetos cortantes), porém não poderiam desenhar com materiais que riscassem.

A maioria não respondeu de imediato. Depois começaram a pensar que o recorte poderia modelar a folha, como um aluno disse: “A gente vai cortando assim (mostrando na folha) e desenhando!”. Sugeri a eles então que o “vazamento” da folha, o “perfurar” poderia ser uma forma de desenhar no papel, e eles concordaram. Assim expliquei que poderíamos, então, concluir que ao perfurar o papel estávamos fazendo um desenho e que para ser visualizado necessitava do espaço “entre” ou de um “fundo”.



A esquerda trabalho apresentado como exemplo da proposta; a direita trabalho dos alunos do 6º ano

Para essa aula acima, os mesmos artistas foram mostrados para ambas as turmas após a execução da atividade. O livro “Paper Cutting” foi utilizado para a pesquisa e mostra de artistas. Nesse livro, alguns artistas trabalham com instalações feitas de papel, tornando-se assim uma obra tridimensional. Os alunos do 6º ano,

quando fizeram a atividade, apenas perfurando o papel com formas mais geométricas, utilizaram-se bastante da opção de dobrar o papel em várias partes e recortar para compor no papel formas (mandalas e espelhamentos). Já a turma 101 além de perfurar o papel, aproveitou os pedaços que estavam presos ainda à folha para deixá-la “de pé”, levantados, através de dobraduras

Ainda foram pensadas em conjunto as possibilidades de exposição dos desenhos em papel, se deveriam ser expostos de forma bidimensional, em um papel, na parede, ou se poderiam ficar suspensos no espaço, acarretando a sua tridimensionalidade.

As aulas introdutórias foram três: o papel, o lápis grafite (e suas durezas), e materiais comuns à técnica do desenho (nanquim pastel seco e oleoso, canetas hidrocores e lápis de cor). Todas as três tiveram como intenção o contato primordial com o material considerado tradicional para o desenho. Primeiro a folha, a superfície que contém o desenho; depois o material mais comum, aquele que risca, no caso, o lápis grafite e, por último, outros materiais tradicionais mais a adição da cor.

Para tais aulas a relevância era o contato com o material, a experimentação, o primeiro contato. As diferentes possibilidades de pensar o exercício do desenho com esses materiais foram dadas em conjunto com a apresentação da produção de artistas.



Mia Pearlman – ONE
Washington D.C, Julho de 2012



Tony Orrico em performance em Santa Monica,
Califórnia, 28 de Maio de 2011

Mia Perlman foi apresentada para os alunos na primeira aula em que o conteúdo da mesma era o papel. Mia trabalha com instalações feitas apenas de papel e traz para sua obra a questão do material comum e delicado que todos

estamos acostumados a utilizar. Indaga a utilidade do material, como o vemos e o utilizamos, e como o papel pode vir a se transformar no espaço.

Já Tony Orrico foi apresentado na aula de desenho com o lápis grafite por ser um artista que utiliza como material principal os “grafitões”⁵ para suas performances em papéis gigantescos. E, também, por trazer em sua obra uma outra postura na hora de efetuar o desenho.

O artista serviu como exemplo aos alunos na aula com lápis grafite e como visualização (do exercício que fizeram) para o conjunto e a aglomeração de linhas que poderia sugerir e formar sombras no desenho.

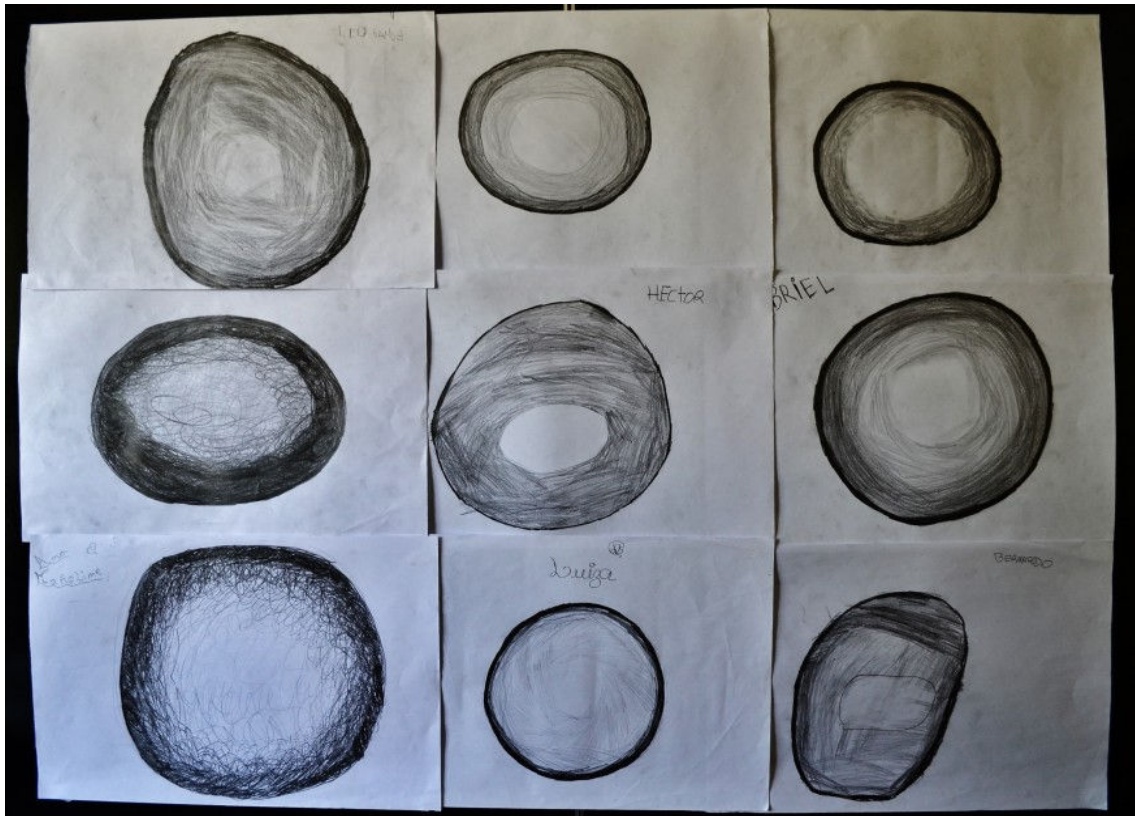
Para essa aula foram exigidas algumas tarefas, tais como: experimentar as diferentes durezas de lápis, apenas riscando; experimentar os lápis desenhando linhas que variassem do escuro para o claro; experimentar manchas com as diferentes durezas; e tentar desenhar manchas de tonalidades que fossem do escuro para o claro.

⁵ Nome usual para “Lápis Integral”: consiste em uma mina de grafite puro coberto com uma fina camada de verniz.



Alunos fazendo o exercício de intensidades de linhas e manchas com os lápis grafites de durezas diferentes

Também foram sugeridas duas formas para o exercício de sombreamento: a esfera com volume e o quadrado com volume. Nesse caso não foi exigido o cumprimento de tal técnica simplesmente pela proposta ser envolta na experiência e não na técnica. Foram observadas as formas de utilização do lápis em seu primeiro contato. Logo exemplifiquei por demonstração e por metáforas, como os alunos deveriam utilizar o lápis para melhor resultado e experimentação. Foram orientados de que não haveria o erro, e sim a descoberta da reação do material à ação do aluno.



Desenhos do exercício da esfera com volume dos alunos do 6º ano

Finalizando as aulas com os materiais como foco, apresentei David Hockney para a aula de materiais de desenho com cor. Esses materiais com cor e tradicionais à técnica do desenho como o nanquim, o pastel oleoso e seco, canetas hidrocores e lápis de cor foram levados para a sala de aula para a utilização dos alunos.

Mostrei aos alunos a produção desse artista como um exemplo entre as várias alternativas de se juntar os materiais em um só desenho. Assim puderam visualizar um desenho mais elaborado com uma técnica tradicional de desenho que, todavia, possibilita a diversidade dos materiais no quesito “tradicional”.



David Hockney
Los Angeles, 1999

Portanto, já existindo no decorrer de três aulas o contato com artistas que pensam em outras vias e possibilidades para o desenho, os alunos começam a se questionar sobre o papel do desenho, e eu a preparar o território para o que em seguida viria como aula: materiais que levariam o desenho para fora do papel e do plano bidimensional, direto para o espaço, e elevar o seu conceito de desenho técnico e tradicional para desenho como ação e processo criativo no espaço.

6 A EXPERIÊNCIA COM CONCEITOS DE DESENHO - INTRODUÇÃO

Abordo agora os relevantes encontros e confrontos dos alunos com o conceito de desenho, que se deram no decorrer das aulas ministradas.

Para que existisse o contato do aluno com o conceito, construí no Plano de Ensino – elaborado na disciplina de Estágio I -, para cada turma, aulas que pudessem abordar tanto a experiência física, o contato com os materiais, como o contato com a transformação de conceitos no desenho. Esse conceito, para o trabalho de conclusão, se identifica como as diferentes formas e possibilidades que o desenho na arte e no cotidiano, pode apresentar.

As aulas foram criadas para desenvolver a sensibilidade, percepção e exercitar a experiência dos alunos com relação ao material e a alguns dos conceitos que o desenho permite abordar. Como dito no capítulo anterior, o que eu inicialmente quis privilegiar era o primeiro contato com o material. Dessa forma, planejei que esse contato devesse, então, acontecer também na relação com as reflexões acerca de conceitos sobre desenho.

Todas as aulas planejadas foram criadas com o intuito de utilizar um material físico importante para a atividade, o que não eliminou a possibilidade de pensar que devido material também não pudesse se tornar o grande protagonista da atividade. Sendo assim, todas as aulas tiveram um material específico para o desenrolar da mesma. Porém, apenas algumas aulas tiveram a oportunidade de fazer com que os alunos “esquecessem” do material e simplesmente se envolvessem com a ação e o conceito.

Assim como os alunos puderam usufruir do contato com o desenho como ação, também tiveram a oportunidade de experimentar, ver e fazer desenho no espaço. Essa característica do desenho era uma das minhas principais metas a atingir com os alunos.

O Plano de Ensino foi pensando em aulas introdutórias, as quais apresentam um primeiro contato com o desenho plano e seus materiais mais tradicionais (como foi explicado no capítulo anterior). Assim, as aulas seguintes se encaminharam na desconstrução do desenho, no qual o mesmo, que era algo planejado, torna-se uma possibilidade de desenho no espaço como instalação ou intervenção.

As aulas que seguiram com a ideia de “sair do plano” continuaram a trazer materiais importantes para o contato e experiência, mas não somente. Elas trouxeram, acima de tudo, a vez do desenho como ocupante de um determinado espaço, um desenho que está “entre” nós. Um desenho que pode ser interativo, e não apenas apreciativo. Um desenho que agora necessita de projeto para ser feito. Um desenho que é até esquecido como desenho, pois vira ação, interação, experiência, vivência e existência.

“Desenhar concretiza material e visivelmente a experiência de existir”
(DERDYK, 1994, p. 64)



Aula “Liga pontos”

6.1 AS AULAS COM O FOCO SENDO A POSSIBILIDADE DO DESENHO

Depois das três primeiras aulas já citadas que envolviam a prática com o material, planejei outras aulas que não foram ministradas na ordem imaginada. Os imprevistos e o próprio processo de criação das aulas foram alterando tanto a ordem das aulas como foram surgindo também novas sugestões de aulas.

Foram nove aulas seguidas para o 6º ano e oito para o 1º ano do E. M. Não citarei todas aqui, pois não haveria espaço. A apreciação das aulas pode ser feita nos apêndices 2 e 3 das aulas ministradas.

Se retiradas as últimas duas aulas que foram de reflexão e finalização do estágio, posso afirmar que as demais sete aulas tiveram como foco o processo de transformação do desenho bidimensional para o espaço tridimensional.

As aulas ministradas para o 6º ano E.F. foram nos dias: 08/09; 23/09; 29/09; 06/10; 13/10; 20/10; 27/10; E as aulas para o 1º ano E.M. nos dias: 10/09; 17/09; 24/09; 01/10; 08/10; 22/10; 29/10;

Aqui os materiais estiveram presentes para que o foco pudesse vir a ser na ação, como o desenhar com o arame, que logo saiu de plano bidimensional para o espaço de convivência dos alunos.

As turmas tiveram algumas aulas em comum, assim como os artistas apresentados. Porém, como base para a inserção do conceito do desenho contemporâneo - que sai do papel e pode virar um desenho que ocupa um espaço-, em uma instalação e uma intervenção, os alunos tiveram aulas de apresentação em áudio visual para que pudessem visualizar e entender o que significa os termos “Instalação” e “Intervenção” tal como os mesmos para a arte.

Defino aqui que “Instalação” para mim:

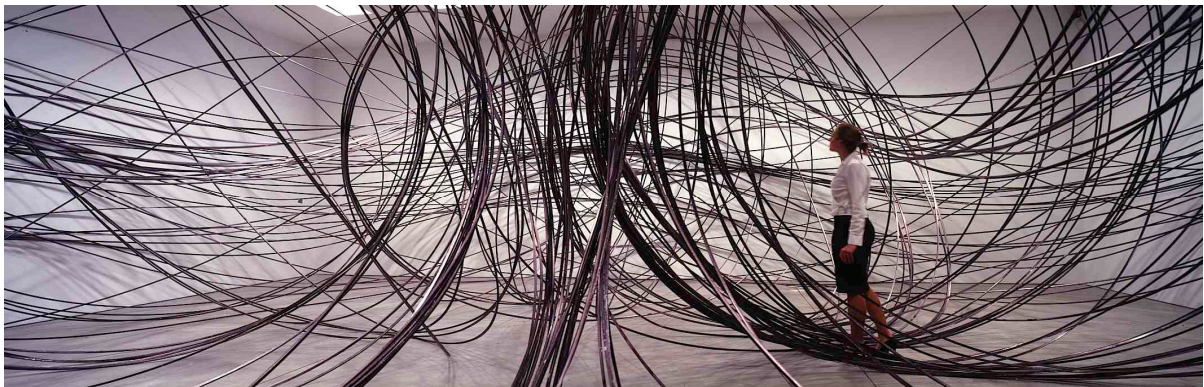
[...] lança a obra no espaço, com o auxílio de materiais muito variados, na tentativa de construir um certo ambiente ou cena, cujo movimento é dado pela relação entre objetos, construções, o ponto de vista e o corpo do observador. Para a apreensão da obra é preciso percorrê-la, passar entre suas dobras e aberturas, ou simplesmente caminhar pelas veredas e trilhas que ela constrói por meio da disposição das peças, cores e objetos. (Itaú Cultural, 2014)

E que “Intervenção”:

Como prática artística no espaço urbano, a intervenção pode ser considerada uma vertente da arte urbana, ambiental ou pública, direcionada a interferir sobre uma dada situação para promover alguma

transformação ou reação, no plano físico, intelectual ou sensorial. Trabalhos de intervenção podem ocorrer em áreas externas ou no interior de edifícios. (Itaú Cultural, 2014)

Essas definições foram expostas para os alunos e questionadas. Foram apresentados muitos artistas que ilustravam o caráter dos termos acima referidos. O artista Antony Gormley foi muito trabalho, pois apresenta em seu trabalho artístico a contemplação dos dois termos e conceitos apresentados.

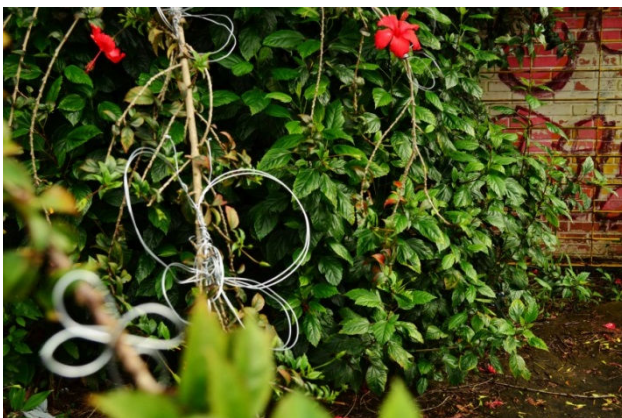
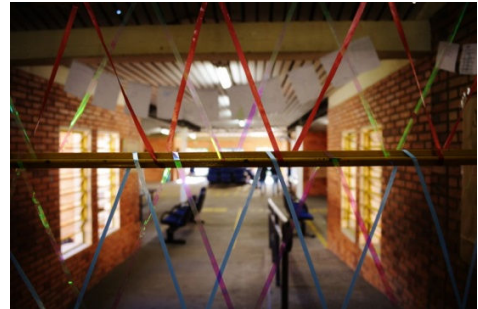


Antony Gormley – Imagem ilustrativa para o termo “Instalação” em arte



Antony Gormley – Imagem ilustrativa para o termo “Intervenção” em arte

Apenas o 1º ano do E. M. usufruiu da aula na qual o desenho foi gerado a partir do arame. Contudo, ambas as turmas tiveram o contato com o “objeto” (linha, fitas, barbantes, etc) e também trabalharam com o conceito de Instalação e Intervenção.



Intervenções e Instalações feitas pelos alunos do 1º ano E.M.



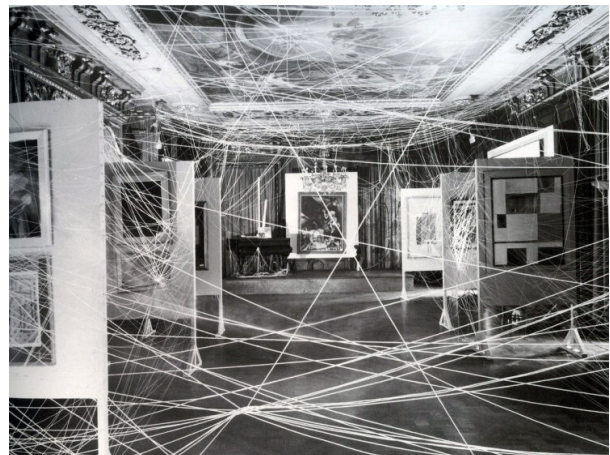
Regina Silveira - Luz - 2003



Alunos do 6º ano E.F. na aula “Desenhando com sombras”



Alunos do 6º ano E.F. em aulas de Intervenção e Instalação



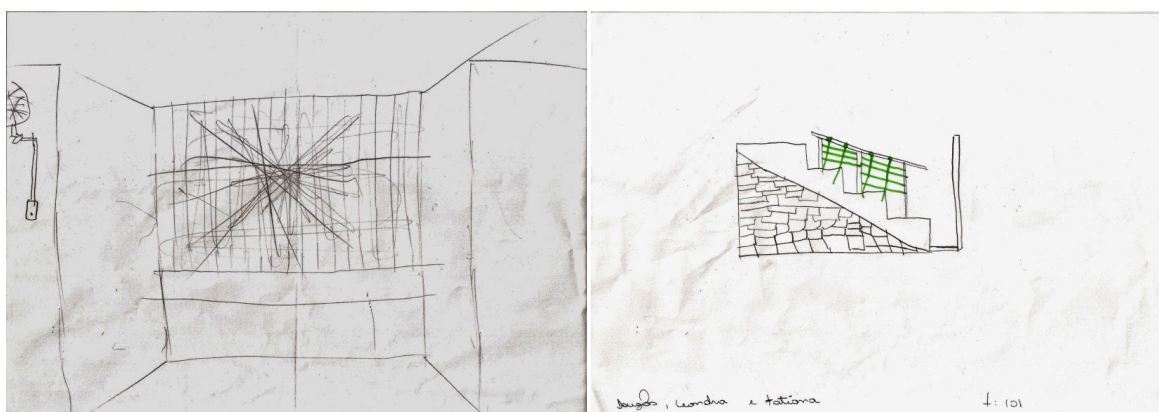
Marcel Duchamp - *Sixteen Miles of String* - 1942

7 PROBLEMATIZAÇÕES DO ESTÁGIO

7.1 A QUESTÃO DO PROJETO – DO PENSAR E DO ANTECIPAR

Foram exigidas formulações de projetos de ambas as turmas para a aula do arame (para o 1º ano) e para a aula da instalação com a linha. Os alunos tiveram aulas de referência visual suficientes para que a produção correspondesse ao exigido. Sendo assim, com o objetivo de que a obra fosse executada em um espaço que é tridimensional e que se pode ir e interferir/intervir, aos alunos foi solicitado um pequeno “projeto”.

Defino “projeto” para eles como o esboço, o estudo e o esquema que é necessário para a construção de uma obra tridimensional. Seja ele um prédio, um estádio, uma avenida ou uma obra de arte. Deve-se projetar e estudar antes o que se pretende para depois efetivamente construí-lo e instalá-lo.



Projetos desenhados pelos grupos de alunos do 1ºano E.M.



Trabalhos executados

Na aula do arame os alunos do 1º ano foram questionados várias vezes por estarem fazendo a instalação da obra sem o projeto que eu havia solicitado. Sempre querendo acabar rápido, eu insistia dizendo: “Gente, isso não dá pra fazer desse jeito! Vocês precisam pensar as possibilidades, fazer projeto, pensar se vai dar certo, se o material resiste, se vai precisar de mais material ou de menos.” Insisti muito que desenhassem o projeto, que testassem o arame no local que desejavam instalar a obra, e assim pensar na quantidade de arame que precisariam para a confecção. Insisti muitas vezes e para todos os grupos que deveriam ir ao encontro do material e do local para experimentar o que desejavam como projeto. Ou seja, os alunos careciam de experiência, do contato com o material e com o espaço escolar.

Também foi argumentado várias vezes para outras atividades, como a das fitas, que o trabalho seria visto por todos, e que era óbvio que todos saberiam que a intervenção era deles. Pedi nesse momento que eles não fizessem “qualquer coisa”, que pensassem em algo que não sentissem vergonha, e sim orgulho de dizer que aquele trabalho havia sido feito por eles próprios. Pensar e projetar o trabalho, não simplesmente fazer “qualquer coisa”.

Compreendo que existe uma grande resistência ao trabalhar com um material não convencional para uma aula de artes - que na verdade não deveria ser. Se não são estimulados e instigados, os alunos tendem a se entregar ao ócio e a fazer “qualquer coisa” ao invés de pensar em “como?” e “de que forma?” poderiam usar o material e resolver o problema, resolver o que não se sabe, aprender o que se desconhece.

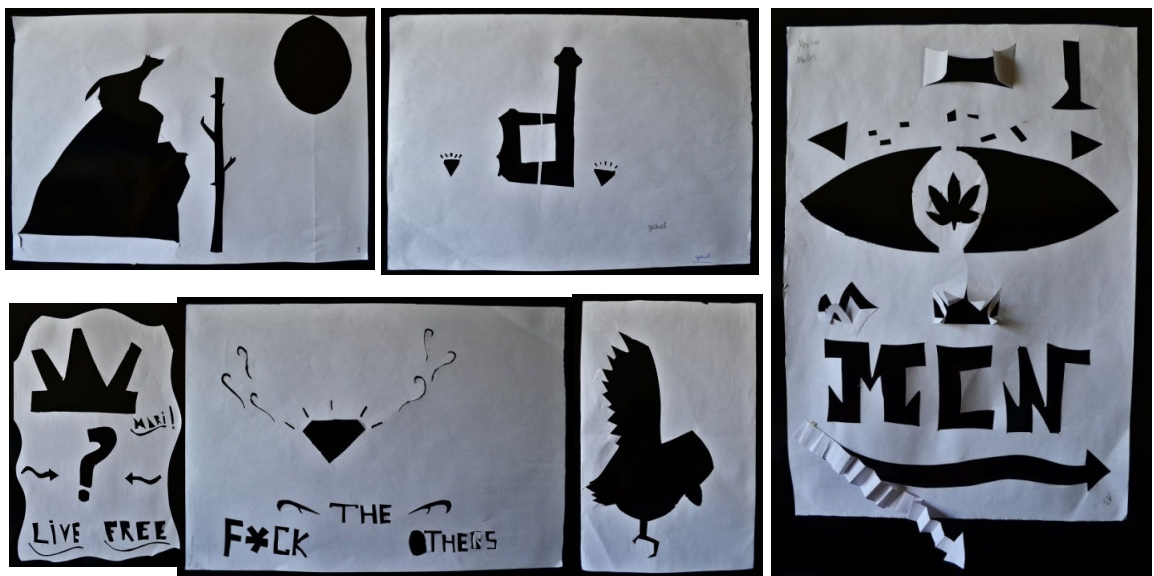
Foi ao dar uma aula de “nutrição visual” – apresentação de slides com uma grande quantidade de artistas que ilustravam os conceitos de instalação e intervenção – que percebi “nutrir” satisfatoriamente a mente dos alunos, ao ponto dos alunos sentirem vontade de fazer projetos grandiosos e de se exaltarem com suas próprias ideias.

O aluno precisa aprender a não desistir e a ser perseverante com aquilo que fala, pensa e cria. Ele necessita de nutrição e instrução para que ao ser exigido, possa corresponder ao solicitado. E o “projeto” é apenas mais uma entre as inúmeras possibilidades e vias de se pensar e perceber como se dá a construção do desenho, e a construção do pensamento. Pois se “desenhar é um ato de consciência”, e a percepção é consciência, então desenhar é uma forma de perceber. (WOLLNER apud DERDYK, p. 59)

7.2 O COMODISMO E O “QUALQUER COISA”

Das experiências que tive com os alunos deduzo que há uma permanência da comodidade na hora de realizar uma tarefa. O fácil, o rápido, ou seja, a praticidade foi presenciada em quase todas as aulas assistidas.

Ao solicitar que façam algo simples e que haja uma interpretação e escolha individual, a tarefa torna-se caótica. Como o desenhar com a tesoura, que causou euforia ao ser negada por quase todos porque não acreditavam que poderia surgir desenho a partir, e apenas, do uso da tesoura. “Tesoura não desenha!” disse um aluno, e então eu os questionei sobre o recorte e o “vazamento” da folha: “Se perfumarmos o papel recortando-o e deixando o espaço aparecer não surgirá um desenho?”.



Trabalhos de todos os alunos do 1º ano E.M. – Aula: Conhecendo os materiais de desenho: o papel.

Um ditado nunca foi de tão grande dificuldade como foi quando lhes ditei um desenho, cuja proposta era apenas desenhar aos meus comandos. Deveriam desenhar os elementos conforme eu os ia ditando. Ou seja, no momento em que exijo uma atividade na qual é necessário ser o comandante, o criador da forma, o responsável pelo resultado, os alunos entram em um estado de pânico e de insegurança. Sempre solicitam ajuda, pois sempre acham que aquilo que imaginam ou desenham, na mente deles, nunca está certo ou bom o bastante.

Aqui a memória inconsciente da atividade xerografada que a professora de artes passava e repassava aos alunos, fica latente na fala e no desenho dos alunos. Desenhar para eles é acima de tudo desenhar bem, bonito, com contorno e cores que preencham seus devidos lugares. Desenhar certo, desenhar igual, copiar.

O ensino fundamentado na cópia inibe toda e qualquer manifestação expressiva e original. A criança, autorizada a agir dessa forma, certamente irá repetir fórmulas conhecidas diante de qualquer problema ou situação que exige respostas. (DERDYK, 1994, p. 107)

Se essa é a prática que acontece na disciplina de artes onde fica o espaço para a criação do aluno? Diria que fica presa entre as linhas, mais precisamente, do desenho de Xerox feito para colorir. Portanto, é nesse ponto que ansiava chegar ao citar a comodidade.

O aluno se encontra acomodado, não porque é preguiçoso ou porque lhe falte iniciativa, mas porque existe uma ilusão introduzida nessa prática de trabalho que ensina ao aluno que arte deve ser uma coisa prática e confortável, que arte é só o que é bonito, e bonito é ser bem desenhado, contornado, bem colorido, bem reproduzido. Arte é ser certo.

A insegurança os cerca, e é por essas e outras razões que planejei aulas pensadas de forma a expor essa insegurança. Trabalhar com o desconforto, com o inusitado é para esses alunos sair da sua zona de conforto, e muitos gostam de fazer o mesmo sempre. É mais fácil fazer o mesmo, pois já conhecem e não vão errar. Conhecer o novo é desesperador, pois não há com o que equiparar senão com a mesmice que já acontecia.

Então se a mesmice é a bagagem deles, e ao comparar com o novo o novo é errado e feio, isso só confirma a ideia de que o que esses alunos vêm fazendo é algo não pensado e sim apenas introduzido para que depois possam reproduzir toda vez que for necessário.

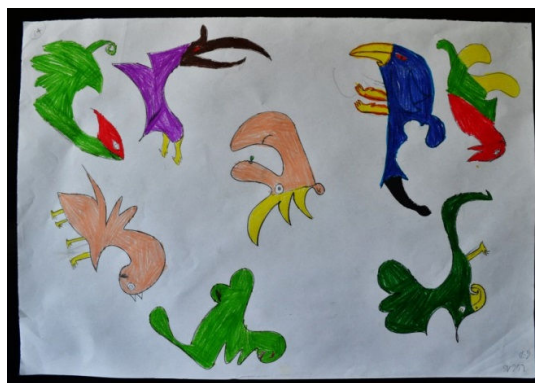
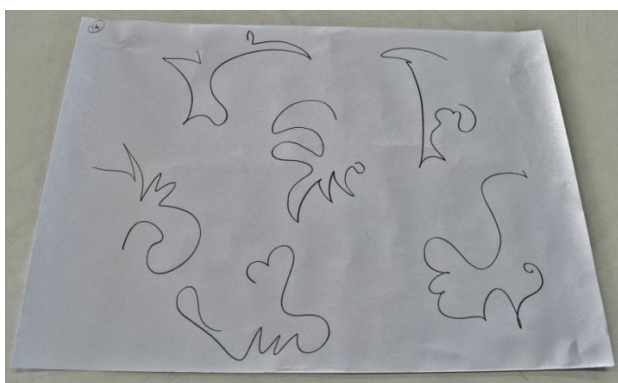
As atividades que propus têm feito esses jovens confrontarem suas capacidades e habilidades com materiais e possibilidades, o que os assusta e a alguns, encanta. Frustram-se porque nunca antes tocaram ou manusearam tal material, frustram-se porque não estão acostumados ao exercício do pensar sozinho, da criação.

7.3 A IMPORTÂNCIA DO DESENHO PARA A IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO

Como já dizia Edith Derdyk (1994, p.37) "O desenho é pensamento visual [...]" é um meio de se imaginar, pensar, lembrar e projetar. Pensando dessa forma, a provocação que fiz aos alunos nas aulas que detinham um caráter de ruptura com o desenho tradicional (vide apêndice 2, páginas 142 e 143 e apêndice 3, página 153), me tocou, ao ver que os adolescentes carecem de total exercício que implique no uso de sua imaginação.

A "poda", desse pensamento e dessa oportunidade de imaginar, que aconteceu em algum momento escolar e na infância⁶, é de tamanha consequência ainda nesta etapa letiva que observo.

Foi na aula de "desafios" (vide apêndice 2, página 142 e apêndice 3, página 153) – na qual deveriam observar linhas sinuosas e aleatórias, não fechadas, e imaginar, enxergar um desenho, criar uma forma ou figura – repetindo as frases: "Eu não enxergo nada aqui!", "O que eu faço?", "Não consigo ver nada!", "Não consigo imaginar nada aqui!", "Não tenho criatividade!", que eu entendi o quão grave estava a situação da imaginação daqueles adolescentes.



A esquerda folha A3 entregada para a atividade com a sugestão de linhas aleatórias; a direita a mesma folha após a criação do aluno

A atividade acima foi aplicada em ambas as turmas e concomitantemente nas duas apareceram a mesma citação: "falta de criatividade", "não vejo nada aqui", só

⁶ Comprova-se que "É patente o empobrecimento da expressão gráfica quando a criança passa pelo processo de alfabetização, principalmente quando não há um respaldo que dê garantias para a continuidade da experimentação gráfica. Estes fatos nos levam a refletir sobre o funcionamento de nosso sistema educacional." (DERDYK, 1994, p. 104)

comprova o que eu já havia dito sobre a “poda” que acontece com os alunos numa idade mais tenra.



Exemplo de desenho de alunos que citaram “não tenho criatividade”

É preocupante, e de certa forma, desanimador saber que a maioria (porque não eram todos) não visualizava de jeito nenhum alguma forma ou sugestão de forma nas linhas que eu havia desenhado. Esses alunos que não “enxergavam” as formas nada mais estavam do que inconscientemente usando o conceito de “certo” e “errado” que alguma vez aprenderam e que continuam reproduzindo até hoje.

A atividade era tão estranha para eles que automaticamente respondiam com o “não saber”. Apesar disso, depois de muita insistência dando sugestões e apenas dizendo: “Olha, aqui eu vejo a boca do bicho, e aqui podia ser as patas dele...” alguns alunos diziam: “Ah tá! Agora enxerguei!”, ou ainda quando eu dizia: “Será que se tu virar a tua folha tu não enxergará outras coisas?”.

A necessidade de ‘nomear’ está muito presente na atitude do adulto, que olha para um desenho e logo pergunta: ‘O que é isso? O que representa?’ Existe, por parte do adulto, uma exigência implícita em querer saber o que é aquilo que ele não sabe, o que significam estas garatujas, estes gestos inexplicáveis. Esta atitude, se exagerada, pode inibir o processo de desenvolvimento gráfico da criança. Ela passa a se preocupar, precocemente, em ‘figurar’ a fim de tender aos apelos veementes que partem do mundo adulto. Em muitos casos, o desenho até enrijece. (DERDYK, 1994, p. 50)

Nesse momento me defrontei com a questão da criatividade, que pelo que pude perceber, para os alunos é algo que se possui ou não.

Fayga fala em seu livro “Criatividade e Processos de Criação”, mais especificamente citando os processos de trabalho que ausentam a criatividade em

nossa sociedade, que a escola tem excluído o “[...] fazer sensível, a participação interior, a possibilidade de escolha, de crescimento e de transformação como também exclui a conscientização espiritual [...]” (OSTROWER, 1978, p. 39).

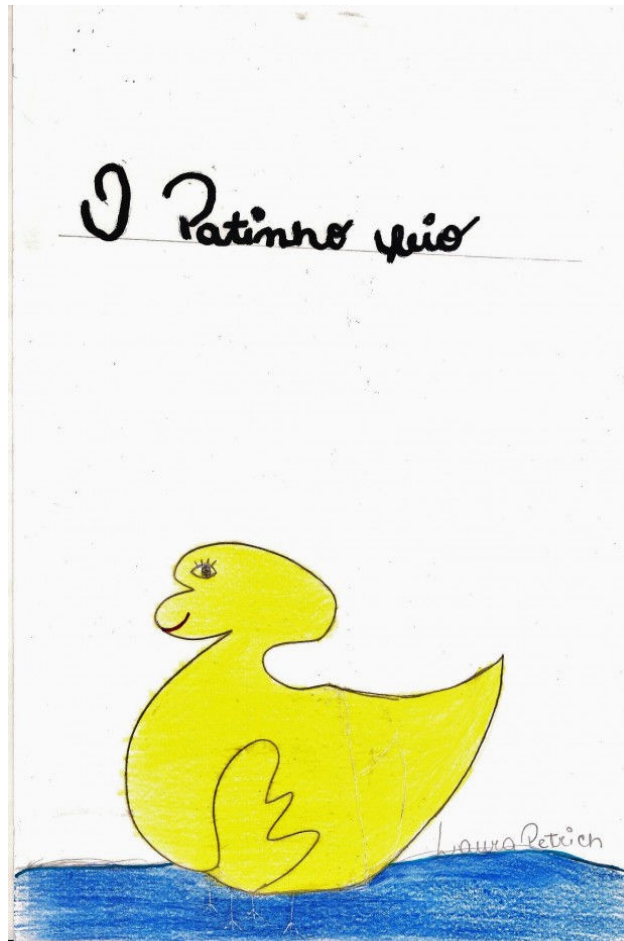
A questão da “ausência ou presença” da criatividade apareceu não só na aula dos “desafios”, mas em todas as atividades propostas, pois a maioria das aulas incentivava o uso do material de forma “livre”, sem “regras”, ou colocava a criação e imaginação como fator importante para a realização da mesma.

Considerando esses parâmetros, as aulas que ministrei e planejei foram propositais no sentido de fazer com que o aluno, em seu momento de criação, percebesse a sua própria relação com o que pensa, imagina e vê. Sensibilizando, assim, o ato no qual o aluno fazia o desenho, e concomitantemente, a sua percepção sobre si e sobre seu fazer.

7.4 A VALORIZAÇÃO DO ALUNO E SEU TRABALHO

Durante o percurso do estágio, desde as primeiras observações, o que estranhei foi a falta da valorização que a escola, os professores e os próprios alunos dão a si mesmos e ao que produzem. Sendo um trabalho de conclusão que fala sobre arte e educação que porventura tem como temática o desenho como experiência, não confiei em algum momento ter de falar sobre “valorização”. Todavia valorizar a produção dos alunos fez toda a diferença nas percepções e análises das aulas e das produções desses alunos.

É surpreendente dentro da escola, perceber que a valorização da produção de um aluno influencia em seu fazer, pois pensando na formação e no exercício da profissão que o professor deveria executar, não é de se espantar que hoje os alunos estejam produzindo tão pouco e de forma tão pobre. O que de certa forma se justifica.



“O Patinho feito” de uma aluna do 1º ano E.M. – Aula “Desafios”

A produção que conheci no semestre de observações não é a mesma e nem se compara com a produção realizada comigo no segundo semestre do estágio. Vi uma precariedade enorme no desenvolvimento de aulas e técnicas. Uma falta de conteúdo artístico e educacional, mas pior ainda: a desvalorização do aluno como pessoa, como ser humano criador, e mesmo quando a produção ocorre ela é desvalorizada, passada em branco pelo professor e pelo próprio aluno.

Esta questão é mais profunda do que meu projeto poderia abordar. Contudo, não poderia deixar de analisar e perceber os alunos mudando suas perspectivas com relação às suas produções artísticas, ou ainda ver a autoestima do aluno se diferenciar ao receber um elogio ou o valor que merece.

Como já citado no capítulo anterior sobre a imaginação e a falta de criatividade e como a insegurança surge em detrimento de todos esses fatores, a questão da desvalorização do trabalho e do aluno nesse momento só vem para fechar o ciclo do que poderia chamar aqui de processo de criação (do aluno).

Os alunos que observei além de carecerem de espaço, tempo de reflexão e de produção artística, ainda sofrem a influência de atividades precárias e de passividade para que ao final de toda essa “produção” ainda sejam desvalorizados como pessoa e como ser criativo. Como um indivíduo que tem como bagagem essa experiência, poderá sair da escola gostando do que faz, se sentindo criativo e apreciando arte?

Se a escola está afastada da sociedade, se suas questões, seus impasses, não fazem parte da formação de jovens e crianças, se nossa escola é fundamentalmente abstrata, passiva e reproduz conteúdos inúteis, como esperar algo diferente de consumismo, violência, drogas e alienação social? (MOSÉ, 2013, p. 62)

Definitivamente noto que alunos que recebem estímulos, elogios, críticas construtivas, e até mesmo "puxões de orelha" tendem a produzir mais e melhor. Não melhor no sentido estético da beleza (vide página 46), mas no sentido de ter prazer ao fazer, à ação do desenhar. Isso se percebe de longe na produção do aluno. Os trabalhos surgem mais questionadores, mais experimentais e sem tanta insegurança.

8 A VERDADEIRA EXPERIÊNCIA COM O DESENHO

Ao intitular meu projeto coloquei como foco o desenho como experiência, no entanto o que menos se deu como foco do que tratar e dissertar foi sobre “desenho”. Na verdade agora ao escrever percebo que o desenho era o caminho entre a experiência e a percepção. Era a sensibilização, no caso. O desenho foi o “através”; uma sensibilização através do desenho.

Esse mesmo caminho poderia ter sido percorrido por diferentes aulas e propostas, mas como era de meu interesse falar e atingir os alunos através do desenho, essa foi experiência promovida por mim.

Experiência, como singela palavra que significa na filosofia: "Todo conhecimento adquirido através da utilização dos sentidos." ou ainda, "Em termos mais precisos, dá-se o nome de 'experiência' aos dados dos *sentidos*, ou sensações, em que tal conhecimento se baseia."⁷. Sendo assim como podemos primeiro: Utilizar os sentidos? Segundo: Como percebemos o "através"? E terceiro: Sendo a experiência considerada conhecimento, então o desenho se tornando experiência passa a se tornar conhecimento e consecutivamente uma forma de se utilizar os sentidos? Sim.

Comprovaram-se durante as aulas que através das experiências promovidas nas aulas, os alunos demonstraram e transmitiram resultados que levaram à sua sensibilização. Ou seja, alunos em contato com uma atividade (questionamento, prática, etc) mudaram sua visão e conceito sobre os materiais, sobre as possibilidades e sobre a arte.

“Eu gostei muito das aulas, achei muito divertido porque nós fomos a vários lugares da escola.”, “Cada material que usamos pensei que nunca faria algo com eles.”, “Nós conseguimos trabalhar em grupo.”, “A aula do arame, porque eu me machuquei, e também porque eu nunca imaginei que desse para desenhar com arame.”, “Eu preendi que desenhos podem ser sombras.”

Essas são algumas das respostas dos próprios alunos às três indagações que fiz no final das aulas do estágio (aulas 3/11 e 5/11), ver em apêndice algumas das respostas dos alunos.

⁷ Significados retirados dos dicionários online: Dicionário Online de Português; Dicionário Escolar de Filosofia.

Logo, a verdadeira experiência se deu quando o desenho se apresentou não como técnica ou material, mas como um processo, um meio, um “entre”, um “através” e ainda como uma travessia para abrir horizontes, construir e desconstruir conceitos; e, finalmente, o desenvolvimento e sensibilização da percepção.

9 A CONCLUSÃO DO ESTÁGIO E A IMPORTÂNCIA DA DEFESA DA ARTE PARA A EDUCAÇÃO

O estágio obrigatório para o Curso de Licenciatura em Artes Visuais é de total importância para a formação dos professores de artes que saem da faculdade. É nesse momento que temos a oportunidade de conhecer e desempenhar o papel do professor. Conhecer a realidade das escolas estaduais do Rio Grande do Sul e dos alunos que nelas estão.

Com a consciência que esse momento propicia, gostaria de me dedicar à questão da experiência que tive e o que reconheci a partir de falas de meus colegas de estágio. Todos nós estagiamos em escolas estaduais, todos nós relatamos, durante a disciplina de Estágio I e II, os problemas vistos e reconhecidos dentro da escola, fisicamente, e de sua estrutura pedagógica.

Era de se admirar com tamanha irresponsabilidade de alguns professores de artes e por parte da coordenação das escolas. Nós, alunos estagiários, notamos que não há uma relação entre os professores e seus superiores, não há um relacionamento ético entre alunos e professores. As pessoas que fazem parte da escola (alunos, professores e funcionários) falam o que querem, chegam a hora que lhes convêm, não medem palavras para se ofenderem entre si e entre os alunos. Onde fica a ética, a cidadania, o respeito e a educação?

Foram analisados, em alguns momentos da disciplina de Estágio I e II, os motivos e as causas dos problemas das redes estaduais de ensino. Contudo, minha crítica é sobre o que, no período de estágio observado, a arte, a disciplina de artes desempenhou como papel de educadora.

A escola é o agente e o transmissor cultural. A necessidade de organizar o conhecimento, para poder comunicá-lo, muitas vezes torna o próprio conhecimento compartimentado, classificatório e redutor. A escola, portavoza de uma visão do mundo, pode subliminarmente aprisionar a capacidade de a criança perceber e compreender o mundo por si mesma: este lhe é dado, apresentado e assinado. (DERDYK, 1994, p.104)

Acredito que sendo a escola o transmissor cultural por excelência, ela deve se responsabilizar no que concerne aos aspectos da cultura, de conteúdos e de informações que dizem respeito à comunidade escolar. Pois se a escola é

possuidora de uma voz e de um poder de disseminação, o que existir nela será passado não só para os alunos, como para suas famílias e a toda comunidade ao seu redor.

O que precisamos de fato encarar é que a escola passa a ser um espaço vivo de produção de saberes, de valorização da curiosidade, da pesquisa, da arte e da cultura, da criatividade, da reflexão – um espaço de convivência ética e democrática no qual se exercita a cidadania, num espaço vinculado à continuidade a que pertence, bem como à cidade, ao país, ao mundo (MOSÉ, 2013, p. 56)

A escola deve cuidar mais do que ensina, não é só do conteúdo de ensino que ela é responsável, mas dos valores, da ética, do criar, da reflexão, do exemplo, da cidadania, do valor da vida e da experiência para o hoje. Pois não se educa para o futuro, se educa para a vida, para o presente. “(...) a aprendizagem deve ser importante no presente pelo seu valor de uso, não pelos benefícios prometidos para o futuro.” (MOSÉ, 2013, p. 57)

Desta maneira o estágio obrigatório é indispensável para o aluno do curso de Licenciatura em Artes Visuais, pela experiência prática, pelo contato com a realidade, pela vivência e aprendizagem dentro da escola. O estágio é também imprescindível à escola que recebe o estagiário, ou o futuro professor de artes, porque a sensibilização e aprendizagem não acontecem apenas no graduando, mas em todos que o cercam neste período.

10 CONCLUSÃO - PERCEBER-ME PERCEBENDO

Quando meu estágio se iniciou, não demorou muito para que todas as questões complexas da escola emergissem. Ao realizar meu Plano de Ensino propus que em 12 aulas deveria atingir, e de alguma forma sensibilizar, os alunos dessa realidade em que agora eu estava inserida.

Foi neste momento que me interroguei: de que modo poderia eu, estudante de artes, ainda não formada, conduzir, em 12 aulas, o conceito de arte que faça sentido no meio em que esses jovens vivem? Como reproduzir o conceito de arte para jovens que nem ao menos percebem a si mesmos e ao que produzem? Como trabalhar com arte sem a sensibilidade que deveria existir com a percepção? Como conhecer a arte sem perceber a arte? E ainda, como saberei que esses alunos realmente necessitam do que me propus a ensiná-los?

A realidade foi que durante todas as atividades tanto os alunos como eu, estávamos nos conhecendo, nos transformando. Havia resistência da minha parte e da deles. Havia a novidade que partia deles e também partia de mim.

As aulas ministradas desenvolveram questionamentos e não apenas o motivo da "experiência". Um exemplo disso foi quando me percebi propondo a falar de coisas que nunca antes havia percebido. Por exemplo, quando uma aluna disse: "Eu nunca mexi em um arame!", e eu a questionei: "Mas na tua casa não tem?" ela respondeu que não, e eu a interroguei mais uma vez: "Aonde que existe arame no nosso dia a dia?" Nesse momento questionei a ela e a mim mesma sobre a presença e utilidade de um material comum em nosso cotidiano. Onde existirá arame, ou um processo que utilize o arame, mais próximo da vida daquela aluna que eu pudesse fazer com que ela visualizasse a importância e simplicidade do mesmo para aquela aula? Esse era o processo do estágio e de minha formação como professora. Foram com esses exemplos de relação aluno-professor e de indagações que partiam tanto deles quanto de mim que pude me perceber percebendo coisas novas.

Citando outro caso parecido, me dei conta que estava improvisando em determinada explicação e me perguntando se isso era apropriado ou não, ou ainda aprendendo algo novo com um aluno e me questionando de onde ele conhecia determinada prática. Às vezes tive que ter "jogo de cintura" para lidar com a

resistência de alunos que não queriam realizar alguma atividade ou me confrontando, testando e questionando.

A validade que essa experiência gerou para mim é importante se pensada pelo lado acadêmico, contudo, estou ciente de que talvez para esses alunos tenha valido nada ou muito pouco. Como professora sei me distanciar da relação professor-aluno e ver de longe as muitas possibilidades que são os rumos dos alunos, sem me frustrar ou decepcionar.

A pequena oportunidade que essas 12 aulas (para cada turma) representaram me fez entender e esclarecer que o que eu vejo e percebo não é a mesma coisa que os alunos veem e percebem. Sim, isso é óbvio, porém o desejo de que percebessem o que eu percebia era o que me fazia mediá-los rumo à arte, sem pensar que na realidade as percepções são subjetivas e únicas.

As minhas experiências foram subjetivas e diferentes das dos alunos, porém ambas foram transformadoras. “É experiência aquilo que “nos passa”, que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.” (LARROSA, 2002, p. 26)

Também ressalto que o que eu acreditava que estava “bom” como experiência para os alunos estava na realidade em outro patamar não explicável. Precisei entender que mesmo ao desejar e planejar estudos e uma gama de exercícios, que praticavam e exercitavam a percepção do aluno, nunca poderei saber o que se passa no interior do indivíduo. “O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida.” (LARROSA, 2002, p. 27)

Perceber a percepção do outro é uma relação processual e que deve ser conduzida ao longo do crescimento da aprendizagem. As aulas que ministrei apenas me conferiram pequenas noções sobre o exercício do desenho e o que essa prática pode ou não gerar ao aluno.

Concluo então que se deve buscar intensificar o estudo e a prática do desenho, das artes, do pensar e do perceber dentro da escola. E se isso pode ser ou não atingido em um período de estágio de 12 aulas? Eu acredito que sim, e que nessas aulas muitas coisas podem acontecer na visão de mundo dos alunos, da escola e na minha própria concepção de arte, educação, vivência, experiência.

11 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Autor desconhecido. **Banksy**. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Banksy>>. Acesso em: 26 set. 2014.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p.20-28, jan.-abr. 2002.

CARLESSO, Dariane; TOMAZETTI, Elisete Medianeira. Educação como Reconstrução da Experiência: uma possibilidade educativa na educação contemporânea. **Cultura e Alteridade: Confluências**, Santa Maria, v. 1, p.1-10, 27 set. 2006. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/044e4.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2014.

DERDYK, Edith (Org.). **Disegno. Desenho. Desígnio**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007. 311 p. il.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**: Desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Editora Scipione, 1994. 239 p. (Pensamento e ação no magistério). il.

DEWEY, John. **Arte como Experiência**. São Paulo: Martins Editora, 2010. 646 p.

Dicionário Escolar de Filosofia. **Experiência**. Disponível em: <<http://www.defnarede.com/e.html>>. Acesso em: 30 out. 2014.

Dicionário Online de Português. **Experiência**. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/experiencia/>>. Acesso em: 30 out. 2014.

FONTES FILHO, Osvaldo. **Merleau-Ponty**: na trama da experiência sensível. São Paulo: Editora Fap-unifesp, 2012. 405 p.

Itaú Cultural. **Instalação**: Definição. 2014. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3648/instalacao>>. Acesso em: 30 out. 2014.

Itaú Cultural. **Intervenção**: Definição. 2014. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo8882/intervencao>>. Acesso em: 30 out. 2014.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. 662 p.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho: a educação do educador**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1987. 126 p. Il.

MOSÉ, Viviane. **A Escola e os Desafios Contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. 336 p.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes Ltda, 1978. 125 p. il.

PIAGET, Jean. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974. 236 p.

PIAGET, Jean. **Evolução intelectual da adolescência á vida adulta**. Tradução de Tânia Beatriz Iwaszko Marques e Fernando Becker, Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 1993. 20 p. Texto digitado.

RYAN, Rob. **Paper Cutting Book: Contemporary Artists, Timeless Craft**. São Francisco, Califórnia: Chronicle Books Llc, 2011. 176 p.