

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Gilvânia Maurício Dias de Pontes**

**Arte na educação da infância:  
saberes e práticas da dimensão estética**

**Porto Alegre**

**2013**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Gilvânia Maurício Dias de Pontes**

**Arte na educação da infância:  
saberes e práticas da dimensão estética**

**Porto Alegre**

**2013**

### CIP - Catalogação na Publicação

PONTES, Gilvânia Maurício Dias de  
Arte na educação da infância: saberes e práticas da  
dimensão estética / Gilvânia Maurício Dias de PONTES. -  
- 2013.  
327 f.

Orientadora: Analice Dutra PILLAR.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-  
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

1. Educação da infância. 2. Ensino de Artes. 3.  
Experiência estética. 4. Formação docente. 5.  
Semiótica Discursiva. I. PILLAR, Analice Dutra,  
orient. II. Título.

**Gilvânia Maurício Dias de Pontes**

**Arte na educação da infância:  
saberes e práticas da dimensão estética**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, na Linha de Pesquisa: Arte, Linguagem e Tecnologia.

Orientadora:

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Analice Dutra Pillar

Porto Alegre

2013

## CIP - Catalogação na Publicação

PONTES, Gilvânia Maurício Dias de  
Arte na educação da infância: saberes e práticas da  
dimensão estética / Gilvânia Maurício Dias PONTES. --  
2013.  
327 f.  
Orientadora: Analice Dutra PILLAR.  
Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-  
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013.  
1. Educação da infância. 2. Ensino de Artes. 3.  
Experiência estética. 4. Formação docente. 5.  
Semiótica Discursiva. I. PILLAR, Analice Dutra,  
orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

GILVÂNIA MAURÍCIO DIAS DE PONTES

ARTE NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: SABERES E PRÁTICAS DA  
DIMENSÃO ESTÉTICA

A Tese foi aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação, sendo aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, abaixo especificada.

Aprovada em 26/02/2013.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Analice Dutra Pillar – Orientadora  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

---

Prof. Dra. Ana Mae Tavares Bastos Barbosa  
Universidade do Estado de São Paulo – USP  
Universidade Anhembi Morumbi

---

Profa. Dra. Regina Maria Varini Mutti  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

---

Profa. Dra. Umbelina Maria Duarte Barreto  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Para o meu pai José Maurício e meu tio João Dias que estão vivos nas minhas histórias

## **Agradecimentos**

A Analice Pillar a quem tenho tanto a agradecer que nem sei colocar em palavras. A orientação que ultrapassa os limites da academia e se torna presença que constitui o ser. É maior que qualquer letra o sentido desse nosso encontro, faz parte do sensível que de tão forte se torna indizível.

Aos meus queridos: Clara, Giovane, Artur e Bela. Apoio e co-orientação da tese e da vida. Clara e Giovane, cresceram, perderam e ganharam dentes, se tornaram sujeitos falantes, leitores do mundo e agora também das letras. Fizeram companhia à tia coruja por telefone e, mais recentemente, por e-mail e MSN. Artur e Bela foram gerados, nasceram, aprenderam a andar e a falar enquanto essa escrita era gestada. Esses quatro me lembram de que a escrita da vida é mais do que aquilo que se lê nos livros.

Aos adultos da minha família que ficaram na expectativa e viveram a espera de um texto pronto que indicasse o momento do meu retorno.

Às amigas dos dois rios, Ridan Rosane, Ruth Rejane, Fátima Araújo, Rosana Fachel e Naire Jane pelos cafés, animados por uma escuta sensível e compreensiva.

Aos professores que expuseram suas experiências nos memoriais de formação.

Às professoras e professores do NEI/CAP/UFRN que votaram em favor do meu afastamento para cursar o doutorado.

Aos funcionários do NEI/CAP/UFRN que torceram pela minha aprovação no doutorado e me acolheram a cada retorno a Natal.

Aos companheiros do GEARTE pelos diálogos semióticos, entre outros tantos assuntos. Pela troca de energia e de afetos que marcaram a minha passagem pelo Rio do Sul.

Às professoras e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED/UFRGS que compartilharam semelhanças diferentes e diferenças semelhantes.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED/UFRGS que dialogaram carinhosamente com a minha estrangeirice.

A cidade de Porto Alegre que agora mora em mim.



## RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo investigar a relação entre experiências estéticas e prática docente com linguagens artísticas, narradas em memoriais produzidos por professores da educação da infância, no Curso de Especialização em Ensino de Arte e Educação Física na Infância, desenvolvido pelo Paideia/UFRN. A abordagem do tema *experiência estética* solicitou o estabelecimento de interfaces entre aportes teóricos que envolviam diferentes campos de conhecimento, tais como filosofia, semiótica, arte/educação e pedagogia. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa em que a metodologia assumiu, como princípios e estratégias de análise, a semiótica discursiva e alguns pressupostos da pesquisa (auto)biográfica, referentes à produção de narrativas como experiência de formação. O *corpus* da pesquisa foi composto por cinco memoriais de formação. Na análise dos textos, buscou-se identificar como as experiências estéticas dos professores estavam presentes nos discursos que teciam sobre a sua prática. A produção de sentido na leitura das narrativas dos professores ocorreu a partir do estabelecimento de relações entre estética, arte, ensino e infância. As conclusões indicam que as experiências estéticas vivenciadas por eles, em ambientes não formais e informais, constituem-nos como leitores da arte e da estética do seu entorno. Considerar o professor como sujeito capaz de produzir sentido para as linguagens artísticas e práticas docente, requer observar sua inserção no mundo como sujeito encarnado, corporalmente envolvido com o seu entorno e com a sua cultura. A abordagem acerca da influência das experiências estéticas na intencionalidade das propostas com linguagens artísticas pode orientar os processos de reflexão sobre a prática docente e apontar desdobramentos para futuros trabalhos sobre a importância da dimensão estética na formação de professores da infância.

**Palavras-chave:** Experiência estética, arte/educação, formação de professores, educação da infância.

## ABSTRACT

The research presented here aimed to investigate the relation between aesthetic experience and teaching practice with artistic languages, narrated in memorials written by childhood education teachers from the Specialization Course in Art Teaching and Physical Education during Childhood developed by the Paideia group from the Federal University of Rio Grande do Norte/UFRN in Brazil. The approach to the theme *aesthetic experiences* asked for the establishment of interfaces among theoretical bases involving different fields of knowledge, such as philosophy, semiotics, art/education and pedagogy. This study has a qualitative nature wherein the methodology took on as principles and strategies of analysis the Discursive Semiotics and some assumptions from the (auto) biographical research that deals with narrative productions as events of formation. Five memorials of formation events made the research corpus. In the analysis of the texts, it was identified how the aesthetic experiences of the teachers are present in their discourses that weave their practices. The meaning production in the reading of the narratives of the teachers took place based on the establishment of relations among aesthetic, art, teaching and childhood. The conclusions indicate that the aesthetic events experienced by the teachers in no formal and informal contexts establish them as readers of art and aesthetic in their surrounding. Looking at the teacher as a subject able to produce meaning to artistic languages and teaching practice entails to observe their insertion in the world as bodily incarnate subjects involved in their surroundings and culture. The influence of aesthetic experiences in the intentionality of the proposals with artistic languages, as it was observed in this study, can orientate the processes of reflection about teaching practice and point out future studies about the importance of aesthetic dimension in childhood teacher training.

Keywords: aesthetic experience, art/education, teacher training, childhood education

## LISTA DE FIGURAS

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01 - Calçadas de POA - Gilvânia Pontes .....</b>	<b>01</b>
<b>Figura 02 – Sem título – Gilvânia Pontes.....</b>	<b>15</b>
<b>Figura 03 – Sem título – Ridan Brito .....</b>	<b>33</b>
<b>Figura 04 – Sem título - Giovane Maurício .....</b>	<b>51</b>
<b>Figura 05 - Capas dos livros e cadernos – Paideia/UFRN.....</b>	<b>60</b>
<b>Figura 06 - Capas da Coleção Cotidiano Escolar .....</b>	<b>52</b>
<b>Figura 07 - Imagem produzidas por uma professora/cursista da especialização em Ensino de Arte e Educação Física na Infância (acervo do Paideia) .....</b>	<b>72</b>
<b>Figura 08 - Imagens produzidas por uma professora/cursista da especialização em Ensino de Arte e Educação Física na Infância (acervo do Paideia) .....</b>	<b>72</b>
<b>Figura 09 - Imagem produzidas por uma professora/cursista da especialização em Ensino de Arte e Educação Física na Infância (acervo do Paideia) .....</b>	<b>72</b>
<b>Figura 10 – Onde eu guardo a minha infância? (produção dos professores durante o módulo de Ensino de Arte na Infância – Parnamirim/RN (acervo pessoal) .....</b>	<b>73</b>
<b>Figura 11 – Onde eu guardo a minha infância? (produção dos professores durante o módulo de Ensino de Arte na Infância – Parnamirim/RN (acervo pessoal) .....</b>	<b>73</b>
<b>Figura 12 - Canecas; Talheres; Pentes- Exposição “a poesia do fio” – Santander Cultural; Porto Alegre, 2012 .....</b>	<b>74</b>
<b>Figura 13 - Estandarte - produção dos professores durante o módulo de Ensino de Arte na Infância – Parnamirim/RN (acervo pessoal).....</b>	<b>75</b>
<b>Figura 14 – Estandarte - produção dos professores durante o módulo de Ensino de Arte na Infância – Parnamirim/RN (acervo pessoal).....</b>	<b>75</b>
<b>Figura 15 – Carruagem da Anunciação - produção dos professores durante o módulo de Ensino de Arte na Infância – Parnamirim/RN (acervo pessoal).....</b>	<b>75</b>
<b>Figura 16 – Carruagem da Anunciação - produção dos professores durante o módulo de Ensino de Arte na Infância – Parnamirim/RN (acervo pessoal).....</b>	<b>75</b>


Figura 17 - Saltimbancos (Pablo Picasso).....	76
Figura 18 – Arearea (Paul Gauguin).....	76
Figura 19 – Circo 1941 (Cândido Portinari).....	77
Figura 20 – Circo - 1933 (Cândido Portinari).....	77
Figura 21 – Leitura a partir de imagens produzidas por Picasso (acervo pessoal).....	78
Figura 22 – Leitura a partir de imagens produzidas por Gauguin (acervo pessoal)-.....	78.
Figura 23 – Esquete – o circo (acervo pessoal) .....	79
Figura 24 – Sem título (Ridan Brito) .....	83
Figura 25 – Sem título (Ridan Brito) .....	106
Figura 26 – Sem título (Liliane Giordano) .....	122
Figura 27 – Lição de Pintura (Henri Matisse) .....	144
Figura 28 – Sem título (Ridan Brito).....	146
Figura 29 – Sem título (Ridan Brito).....	162
Figura 30 – Pares de objetos-afeto .....	168
Figura 31 _ Pares de objetos-afeto.....	168
Figura 32 – A morte de Marat - Jacques Louis David (1793).....	169
Figura 33 – Performance do presidente da Associação de Catadores, fotografada por Vik Muniz.....	169
Figura 34 – Pôster do documentário <i>Lixo Extraordinário</i> . Composição da imagem de Tião com objetos descartados pelos catadores (Vik Muniz).....	169
Figura 35 - Sem título (Lisbeth Oliveira).....	180
Figura 36 – Capa do Livro das Perguntas .....	183
Figura 37 – Ilustração do Livro das Perguntas .....	184
Figura 38 – Ilustração do Livro das Perguntas .....	184
Figura 39- Capa do livro O diário de Frida Kahlo .....	185
Figura 40 – Imagem de O diário de Frida Kahlo .....	185

<b>Figura 41 – Imagem de O diário de Frida Kahlo</b>	<b>185</b>
<b>Figura 42 – Cena do filme O livro de cabeceira</b>	<b>186</b>
<b>Figura 43 – Cena do filme O livro de cabeceira</b>	<b>186</b>
<b>Figura 44 - Sodô, arte da caligrafia japonesa</b>	<b>187</b>
<b>Figura 45 - Sodô, arte da caligrafia japonesa</b>	<b>187</b>
<b>Figura 46 – Matriz italiana (Imagem da exposição Recortes étnicos no RS)</b>	<b>188</b>
<b>Figura 47 – Garoto propaganda</b>	<b>189</b>
<b>Figura 48 – Nívea (1930)</b>	<b>190</b>
<b>Figura 49 – Nívea (1960)</b>	<b>190</b>
<b>Figura 50 – Nívea (2000)</b>	<b>191</b>
<b>Figura 51 – Mon Bijou</b>	<b>192</b>
<b>Figura 52 – Pilastras</b>	<b>193</b>
<b>Figura 53 – Sombras (Gilvânia Pontes)</b>	<b>209</b>
<b>Figura 54 – Sem título (Gilvânia Pontes)</b>	<b>227</b>
<b>Figura 55 - Dança folclórica (Lourdes Vitor)</b>	<b>253</b>
<b>Figura 56 – Espetáculo “A palavra é gesto”</b>	<b>255</b>
<b>Figura 57 – A professora (Lourdes Vitor)</b>	<b>257</b>
<b>Figura 58 – Foto na pena de pau (Lourdes Vitor)</b>	<b>260</b>
<b>Figura 59 – Criança na pena de pau (Lourdes Vitor)</b>	<b>264</b>
<b>Figura 60 – Capa do memorial de Margreth</b>	<b>265</b>
<b>Figura 61 – Premiação</b>	<b>269</b>
<b>Figura 62 – A chegada do poeta</b>	<b>273</b>
<b>Figura 63 – Leitura de cordel</b>	<b>273</b>
<b>Figura 64 – Apresentação do projeto</b>	<b>273</b>
<b>Figura 65 – Conjunto de esculturas</b>	<b>283</b>
<b>Figura 66 – Casa na árvore</b>	<b>284</b>
<b>Figura 67 – Flor do Mangue</b>	<b>285</b>

<b>Figura 68 – Desenho da dança dos Caboclinhos.....</b>	<b>290</b>
<b>Figura 69 – Desenho da dança dos Caboclinhos.....</b>	<b>290</b>
<b>Figura 70 – Bailado do Arco do Cipó .....</b>	<b>291</b>
<b>Figura 71 – Bailado Laçadeira .....</b>	<b>291</b>
<b>Figura 72 – Bailado A guerra .....</b>	<b>291</b>

## SUMÁRIO

1-	INTRODUÇÃO .....	15
2-	SENTIDOS EM FORMAÇÃO .....	33
3-	PRÁTICAS DE FORMAÇÃO NO PAIDÉIA.....	51
4-	ESTÉTICA UMA QUESTÃO ANTIGA.....	83
5-	EXPERIÊNCIA ESTÉTICA EM DEWEY.....	106
6-	ESTÉTICA NA FENOMENOLOGIA DE MERLEAU-PONTY.....	122
7-	EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA SEMIÓTICA DISCURSIVA DE GREIMAS .....	146
8-	ARTE E EDUCAÇÃO: SITUANDO DISCURSOS SOBRE O ENSINO DE ARTE.....	162
9-	ESCRITA: EXPRESSÃO E INVENÇÃO.....	180
10-	REGIMES DE SENTIDO E DE INTERAÇÃO NA ESCRITA DE PROFESSORES.....	209
11-	OLHAR POR OUTRO ÂNGULO.....	227
12-	OS ENTRE LUGARES DA DIMENSÃO ESTÉTICA.....	2303
	REFERÊNCIAS .....	312
	ANEXOS.....	326



**Carrego meus primórdios num andor.  
Minha voz tem vício das fontes  
Eu queria avançar para o começo  
Chegar ao criancimento das palavras  
Manoel de Barros**



## 1- INTRODUÇÃO

E eu, que olhava o mundo do avesso, ou de cabeça para baixo, para vê-lo sempre de novo e novo, proponho-me a olhar como as experiências estéticas dos professores estão presentes em suas práticas com linguagens artísticas para crianças. Rastreio meus passos, aqueles que eu julgo ter dado para chegar aqui, em busca das escolhas que tornaram as experiências estéticas dos professores um objeto de valor nesta pesquisa, invento histórias e significo a minha trilha. Nesta trilha, não estive sozinha. Trouxe comigo os que me contagiaram: muitas vozes de suaves ou bruscos gestos, de pressa “ansiada” ou de compreensiva espera em tramas de histórias dos que me ensinaram a “professorar” e do que fiz/faço com aquilo que aprendi/aprendo. Em meu aprender, desloquei-me, muitas vezes, no mesmo lugar e, ao mesmo tempo, para vários lugares em tempos diferentes. A inconstância e o nomadismo das teorias serviram como impulso, e a opção pelo “chão” da escola, como ponto de retorno. Detive-me, enquanto voava, nas sutilezas deste chão; o impulso em seus movimentos também era de retorno. Partida/retorno, chão/céu, permanência/ mudança, assim foi o contexto deste texto.

Em tão desalinhada arrumação, teci meu tempo e minhas memórias em busca dos meus processos de significação e dos das pessoas que os põem em movimento. Contudo, não se trata da dimensão solitária de um aprendizado, mas de encontros. Este texto trata de encontros. Dos caminhos me interessam os passos e as pessoas que se cruzam na caminhada; aquilo que modifica o caminhar, o caminho e o caminhante. Interessam-me as fraturas das retas seguidas nas mudanças de traçados; a prática de se olhar inscrevendo e escrevendo. O chão da escola é cheio de detalhes, de presenças e de ausências, anunciadas ou não; é cheio de gente que “se encontra”. Esses encontros pulsam na escrita de professores: escritas sobre práticas corporais e ensino de Arte na infância; experiências de dizer de si como ser de linguagem; escritas sobre encontros estéticos e estésicos com conteúdos/linguagens da arte; saberes, sabores, sentidos sentido; práticas de se tornar professor em propostas que envolvem as linguagens artísticas no trabalho com crianças.

Assim, esta pesquisa tem como tema os saberes e as práticas da dimensão estética na formação de professores da infância<sup>1</sup>. Busco abordar modos de presença da

---

<sup>1</sup> Compreendendo infância como período da vida que inclui a Educação Infantil e parte do Ensino Fundamental.

estética no cotidiano dos professores e no trabalho com linguagens artísticas na escola, a partir das narrativas escritas em memoriais de formação. Para tanto, considero que os movimentos de formação ocorrem ao longo da vida, em diferentes instâncias – formais, não formais e informais – e que, nessas instâncias, os sujeitos vivenciam experiências que influenciam a organização de seu trabalho docente. Desse modo, questiono como suas experiências formativas, artísticas e estéticas, estão presentes em suas práticas com as crianças. Como objeto de pesquisa, assumo as experiências estéticas dos professores. Busco tais experiências nos memoriais de formação, naquilo que eles descrevem como significativo do seu cotidiano e das propostas de trabalho que articulam para crianças.

Os objetivos desta pesquisa consistiram em:

- . conhecer que experiências estéticas os professores de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental ressaltam em seus memoriais;
- . analisar como as experiências relatadas por eles estão presentes no discurso sobre suas práticas docentes;
- . contribuir para as discussões sobre a relação entre estética e prática pedagógica em linguagens artísticas realizadas pelos professores da infância;
- . abordar os saberes e as práticas da dimensão estética na formação de professores da infância.

O interesse em abordar os saberes e as práticas da dimensão estética foi se constituindo na minha vivência como professora no Núcleo de Educação da Infância NEI/Cap/UFRN e de cursos de formação continuada para professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental oferecidos pelo Paideia – Núcleo de Formação Continuada para Professores de Artes e Educação Física, centro integrante da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica – MEC/SEB<sup>2</sup>. Faço parte do quadro docente do Núcleo de Educação da Infância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (NEI/Cap/UFRN) desde fevereiro de 1994. O NEI é um Colégio de Aplicação da UFRN, vinculado ao Centro de Educação, que atua nos campos de ensino, pesquisa e extensão. O trabalho com formação docente em projetos

---

<sup>2</sup> A Rede Nacional de Formação Continuada constituiu-se por meio da celebração de convênios com Universidades selecionadas nos termos do Edital 01/2003/MEC.

de extensão do NEI e a pesquisa de mestrado sobre a presença da arte na Educação Infantil motivaram o convite para participar da equipe do Paideia.

O questionamento acerca dos significados da experiência estética na educação de crianças, embora não fosse o foco de interesse em estudos anteriores, já estava presente na pesquisa de mestrado (PONTES, 2001). No mestrado, investiguei a intencionalidade que movia a ação dos professores na realização do trabalho com a área de Arte<sup>3</sup> a partir da leitura de relatos de práticas das professoras do NEI. Nesse intento, foi imprescindível a articulação entre as demandas específicas do ensino de Arte (arte como construção cultural e como linguagem que possui especificidades), as demandas do trabalho com crianças no NEI (aspectos do desenvolvimento infantil em relação à construção de linguagens) e os aspectos contextuais (diretrizes do NEI, organização espaço-temporal das atividades, e os atores do processo de ensinar/aprender na Educação Infantil: professores, crianças, equipe pedagógica e família). Dessa forma, estruturei meus estudos acerca da presença da arte na dinâmica pedagógica do NEI a partir da relação entre as especificidades do ensino de Arte e a organização curricular desta escola.

A análise dos relatos de práticas de professores polivalentes<sup>4</sup>, com crianças de faixas etárias diferentes, apontou para a relação entre as vivências estéticas e artísticas das crianças e o desenvolvimento das possibilidades de leitura e criação<sup>5</sup> em linguagens artísticas. A arte, na Educação Infantil, nesse contexto, é entendida como um campo de conhecimento composto por linguagens que são significadas pelas crianças em situações de acesso à produção em artes visuais, literatura, teatro, música e dança. Esse acesso pode ser articulado pelos professores na proposição das ações de

---

<sup>3</sup> Grafo Arte com ‘A’ maiúsculo quando me refiro à área de conhecimento nos currículos da educação e arte com ‘a’ minúsculo para dizer da arte de forma geral, e artes com ‘a’ minúsculo e no plural quando me refiro às linguagens artísticas.

<sup>4</sup>O Referencial Curricular para Educação Infantil RCNEI (BRASIL, 1998, p. 41) explicita que “ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde os cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes de diversas áreas”. Assim, o termo “professor polivalente” na Educação Infantil significa que o professor deve estar atento, além dos aspectos gerais do desenvolvimento infantil, aos conteúdos culturais específicos das diversas áreas de conhecimento, entre elas a área de Arte. Acredito que os “contextos” de formação das equipes de cada escola, pode ser uma das formas de estabelecimento de relações entre a “necessária” polivalência do trabalho do educador de infância e o também necessário acesso aos saberes específicos das áreas. A troca entre pares com interesses e formações diferentes pode tornar possível tal diálogo, bem como a busca de aprofundamento para as especificidades das linguagens artísticas. Assim, a polivalência colocada nos documentos oficiais sobre Educação Infantil pode ganhar outros contornos em escolas cuja equipe se torna multidisciplinar, pelos desafios colocados no cotidiano do trabalho dos professores e pela ousadia destes em entendê-los e explicá-los.

<sup>5</sup> Sobre criação e imaginação ver (VYGOTSKY, 2009).

fazer/ler/contextualizar, como defendido por Ana Mae Barbosa, na Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais..

A leitura dos textos de professores me conduziu a constatação de que a inter-relação entre as ações de fazer-ler-contextualizar pode ultrapassar o ambiente de sala de aula e se expandir à comunidade escolar influenciado na proposição de experiências de acesso ao conteúdo da Arte para crianças, professores, pais e funcionários.

Os significados atribuídos às linguagens artísticas, no contexto da escola investigada, apontaram para outros desdobramentos que permitiriam construir um referencial mais amplo de leitura de práticas docentes para o ensino de Arte na infância, em que a dinâmica da escola precisa ser observada como ponto de partida para entender as intenções subjacentes às intervenções dos professores para o trabalho com linguagens artísticas. O posicionamento da instituição, contexto particular de atuação dos professores em relação aos saberes do campo da Arte, influencia-os em suas intervenções e, ao mesmo tempo, o conjunto de professores também pode influenciar os posicionamentos da instituição. Nos momentos de reflexão compartilhada sobre a prática, enquanto o diálogo se desenvolve, os saberes docentes são significados em um processo possibilitado tanto pelo discurso dos professores e/ou pela mediação feita por pesquisadores da área de Arte quanto pelas interlocuções com teóricos de outras áreas.

Na dinâmica pedagógica do NEI, a formação continuada é, também, garantida pela promoção de encontros sistemáticos sobre temas de estudos definidos pela equipe de professores e coordenação pedagógica; esses temas emergem das necessidades/dos desejos surgidos do trabalho com as crianças. Essas discussões são coordenadas, ora por integrantes do próprio grupo, que já realizaram pesquisas sobre o tema em questão<sup>6</sup>, ora por outros especialistas da UFRN. Assim, o grupo de professores se dispõe à intermediação entre saberes/fazer e ao diálogo com seus pares e com professores dos vários Departamentos da UFRN.

Em 2006, a equipe do NEI decidiu abordar, como tema de estudo, a estética e a arte no trabalho com crianças de 2 a 7 anos<sup>7</sup>. A demanda para tal tema pautava-se na necessidade, nos desejos dos professores de ampliar o seu repertório de saberes acerca

---

<sup>6</sup> Sobre as linguagens artísticas na Educação Infantil, foram produzidas algumas pesquisas, tendo o NEI como campo empírico: Rocha (2000); Pontes (2001); Sousa (2004) e Fonseca (2006); Lima (2009).

<sup>7</sup> A equipe vinha repensando os rumos do ensino de Arte na Educação Infantil desde 1995; deparou-se, nesse momento, com desafios, relativos às concepções contemporâneas de estética e de arte, para os quais foi necessário construir respostas coletivamente.

dos fundamentos que envolvem a proposição de experiências com linguagens artísticas na Educação Infantil, a fim de que pudessem articular processos de mediação com consciência de sua intencionalidade. Um desses desafios configurou-se no entendimento das concepções de estética e de arte que motivam as escolhas de conteúdos/linguagens. Assim, foram selecionados cinco temas para refletir sobre arte na Educação Infantil: Estética e ensino de Arte; Leitura e Releitura; Organizadores do trabalho com linguagens artísticas no NEI; Fotografia: construindo caminhos didáticos para trabalhar fotografias com crianças; Pintura: processos de leitura e produção de imagens.

O primeiro encontro teve como tema a relação entre concepção contemporânea de estética e de arte e a proposição de situações de aprendizagem<sup>8</sup> da arte na infância. Tal relação, geralmente, não é vislumbrada, mas está subjacente às escolhas dos temas e das metodologias.

Rocha (2005, p. 31) referindo-se às representações da arte e ensino afirma que,

Muito da produção artística tem sido deixada de lado, não por questões de mérito ou valor, mas por razões de preconceitos sociais e políticos, uma vez que as estruturas do poder político e social atingem as artes da mesma forma que as demais instituições culturais. No que se refere ao valor estético, como tal, pois, sujeito a transformações ao longo de sua história, ele assume diferentes diretrizes ideológicas que exigem serem situadas no seu tempo e devidamente explicitadas.

A autora considera as relações de poder que perpassam a constituição dos valores estéticos dos sujeitos e aponta para a necessidade da abordagem refletida sobre o lugar da estética na escolha dos conteúdos artísticos.

Na experiência de formação no NEI, é salutar ressaltar que os outros temas foram sugeridos pelos professores em primeiro plano, pois, como emergiam da ação em sala de aula, estavam mais evidentes. Quando indagamos sobre qual a intencionalidade que movia as ações, construiu-se no grupo a necessidade de refletir<sup>9</sup> sobre o entendimento contemporâneo acerca de arte e estética como produção decorrente de um processo histórico de significação. Pensar sobre intencionalidades remeteu-me à

---

<sup>8</sup> “Situações de aprendizagem” é a expressão usada por Junqueira Filho (2005) para tratar da ação-interação das crianças com um objeto de conhecimento-linguagem. O autor significa tal expressão distinguindo-a de “atividade” para demarcar sua concepção dos conteúdos-linguagens no currículo da Educação Infantil. Para ele, a expressão “atividades” pode remeter às práticas deturpadas de um “currículo por atividades”.

<sup>9</sup> Refletir como ação compartilhada pelo grupo.

reflexão sobre as escolhas do que levar para as crianças e/ou o que observar no repertório delas para organizar as intervenções na direção do acesso e da ampliação dos repertórios das linguagens artísticas na infância.

Para abordarmos o tema de arte e estética, propus a leitura de vídeos, de imagens da arte contemporânea e de objetos do cotidiano, de situações que motivaram os professores para que expressassem as suas concepções, os seus repertórios. Como situação desencadeadora, pedimos que relembassem coisas as quais atribuíam o *status* de arte, o que nos forneceu uma listagem de objetos identificados pelos professores no seu cotidiano. Com a citação de objetos, eles entraram em conflito no momento de atribuir o *status* de artístico ou não.

Então, e os incentivei a olhar com intencionalidade para os objetos do seu entorno: a arquitetura do ambiente, vestuário, fotografias da história de vida de cada um. Dessa forma, buscamos abordar a presença do leitor significando esteticamente os objetos sensíveis, atribuindo a estes o *status* de objetos artísticos.

Em seguida, foram apresentadas imagens de objetos do cotidiano, deslocados do seu uso habitual e transformados em objetos de arte. Fundamentamos esse momento com a exibição do DVD “Isto é Arte?”<sup>10</sup>, em que o professor Celso Favareto<sup>11</sup>, ao discorrer sobre o “entendimento” de arte na contemporaneidade, afirma que, para compreender o fazer artístico atual, é preciso observar as mudanças que ocorreram na passagem do campo moderno para o campo contemporâneo da arte: no entendimento de arte, na figura do artista, na imagem da criação artística e no modo de a arte ser apresentada socialmente. No DVD, são apresentadas imagens da arte que acompanham a fala do professor Favareto, entre elas, imagens de arte contemporânea. A leitura do conteúdo/expressão do DVD causou inquietação e deixou mais dúvidas que certezas. Finalizamos esse estudo, refletindo sobre a influência do olhar estético do professor no encaminhamento dos temas e nas experiências de acesso à arte na infância.

Leitura e Releitura em arte foi um tema sugerido pelos professores sob a alegação de que gostariam de saber como *propor releituras* às crianças. O motivo da eleição do tema apontava para a necessidade de ampliação do referencial sobre “leitura em arte” e de propostas de criação em linguagens artísticas com as crianças que extrapolassem o âmbito das releituras.

---

<sup>10</sup> Conferência sobre Arte e seu cotidiano promovida e registrada pela Itaú Cultural.

<sup>11</sup> Professor do Departamento de Filosofia da PUC – SP.

Assim, conversamos sobre práticas de leitura com crianças de diversas faixas etárias, em contato com imagens da arte ou do cotidiano, em contextos diferentes. Para abordar tal tema, retomamos os pressupostos de estética e arte, visto que propor situações de leitura de imagens para crianças também envolve os posicionamentos estéticos artísticos dos professores.

A reflexão sobre leitura de imagens com professores e crianças nos levou a pensar sobre a intertextualidade presente em algumas imagens; foram apresentados exemplos de citações e intertextos na pintura, na música e em imagens do cotidiano, pois, como ressalta Pillar (1997, p. 18-19) quando aborda os temas, “releitura, citação e intertextualidade”:

Vários artistas, tanto em outras épocas como contemporâneos, incluem citações em seus trabalhos. As maneiras de citar é que podem ser interessantes. As citações são jogos intertextuais que os artistas fazem para se amparar, para gozar, para legitimar-se. Os cientistas citam muito para legitimar-se. O artista, quando cita, o faz para criar.

A concepção de releitura foi abordada referindo-se, também, à transposição entre linguagens, em que é possível transformar o texto visual em dança, música, teatro, entre outras formas de expressão.

O terceiro tema referia-se aos organizadores<sup>12</sup> do trabalho com linguagens artísticas no NEI. Movidos pelo questionamento do que fazer em cada grupo de crianças, elaboramos um panorama do trabalho com linguagens artísticas no NEI, elegendo pontos importantes para mediação do professor em uma turma (crianças de 2 a 7 anos). Após esse exercício, que possibilitava observar a relação entre conteúdos/linguagens e aspectos do desenvolvimento infantil em contextos específicos, o levantamento foi comparado aos fatores apontados em pesquisas de alguns professores do grupo. Nesse momento, coube fazer algumas considerações a respeito da relação entre arte na infância e acesso à cultura. As crianças experimentam os fazeres que compõem as linguagens artísticas desde bem pequenas, quando vivenciam o prazer de imprimir marcas e/ou dialogam corporalmente com música, dançando em resposta aos sons que ouvem, ou ao imitarem gestos e falas para presentificar outrem. Dessa forma, elas, mesmo as menores, interagem com a arte do seu entorno e estabelecem

---

<sup>12</sup> Organizadores são fatores que marcam as escolhas dos professores em determinados contextos.

diálogos lúdicos que lhes são possíveis naquele momento e que precisam ser compreendidos pelos adultos como produção de sentido das crianças.

No quarto e quinto encontros, foram trabalhados os dois últimos temas: Fotografia como expressão contemporânea da arte: construindo caminhos didáticos pedagógicos para trabalhar fotografias com criança pequenas; Pintura: processos de leitura e criação. A intenção foi a de proporcionarmos aos professores experiências que os fizessem refletir sobre seu processo de criação em linguagens artísticas ao vivenciarem o fazer em pintura e fotografia.

Nos cursos do Paideia, reiterei a constatação do quanto é pertinente pensar sobre as questões estéticas no trabalho com crianças. Observei, no início dos cursos, que muitos professores não tinham o hábito de refletir sobre as práticas com linguagens artísticas como situações de aprendizagem na infância, ora porque tais práticas faziam parte do âmbito do “sensível”, sobre o qual não era necessário “pensar”, na clássica separação entre sensível e inteligível, ora porque repetiam o discurso da “espontaneidade” da arte ou o da reprodução de modelos. Além disso, não questionavam as escolhas dos conteúdos/linguagens que apresentavam às crianças ou as questões estéticas que as fundamentavam.

As falas dos professores também evidenciaram que a formação universitária<sup>13</sup> não lhes havia possibilitado o estabelecimento de relações entre a prática docente e o trabalho com linguagens artísticas. A busca do estabelecimento dessas relações constituía-se como um dos motivos para optarem pelos cursos de Arte e Educação Física na Infância<sup>14</sup>. Diante dessa constatação, os professores/cursistas questionavam-se sobre os fundamentos das suas áreas de atuação e sobre a formação profissional universitária e continuada para assumir o ensino de Arte na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental<sup>15</sup>.

---

<sup>13</sup> Optei por usar o termo “formação universitária” no lugar de “formação inicial” porque, como Gomes (2009), considero que a formação de professores não inicia nos cursos de graduação. A formação remonta a experiências anteriores, dos professores como estudantes aprendendo os funcionamentos dos espaços escolares ou às experiências em espaços não escolares.

<sup>14</sup> Os Cursos de capacitação em Arte e Educação Física na Infância são os mais procurados. Geralmente, há professores para duas ou três turmas de 50 para os cursos de infância; para os cursos de Ensino de Arte de 5º ao 9º ano e de Educação Física de 5º ao 9º ano, forma-se uma turma, com cerca de 30 professores, em cada curso.

<sup>15</sup> Os professores participantes dos cursos – graduados em Pedagogia, Arte e Educação Física – tratavam do mesmo tema sob seu ângulo de visão e de atuação profissional e coube-nos instigar questionamentos e reflexões sobre as relações que podem e devem ser estabelecidas entre esses campos de atuação profissional. Estabelecer tais relações, procurando compreender melhor a ação do professor no ensino dessas áreas, configurou-se, a partir de então, como nosso desafio. Questionamo-nos sobre quais



Nesses diálogos com os professores, vinha à tona a necessidade de refletir sobre a construção do olhar estético para as linguagens artísticas e alguns questionamentos ficavam evidentes. Tais questionamentos, aliados às reflexões que já havíamos construído acerca da interface entre arte e organização curricular da Educação Infantil, conduziram-nos a perguntar sobre a relação entre arte e estética na educação de crianças. Quais organizadores conceituais tornariam essa relação mais clara na formação dos professores que atuam na educação da infância? Acreditamos que essa relação marca os processos de significação dos professores para o ensino de Arte na infância.

No Curso de Especialização em Ensino de Arte e Educação Física na Infância, oferecido pelo Paideia em três cidades-polo do RN, cada módulo foi organizado com vistas a estabelecer relação entre teoria e prática. Os professores dos módulos orientaram a organização de projetos, desenvolvidos nas escolas, e a produção de artigos que relatassem essas experiências. Como exigência para conclusão do curso, os professores-cursistas escreveram memoriais em que retomavam as experiências nas linguagens da Arte e da Educação Física. Nesses processos de produção de práticas e escrita de professores, percebi a oportunidade de refletir sobre as experiências estéticas que eles evidenciam quando escrevem sobre seu processo de formação. Assim, as relações entre experiência-estética-ensino-arte-infância passaram a povoar as minhas reflexões e configuraram-se como problema de pesquisa: que experiências estéticas os professores relatam em seus memoriais? E como elas aparecem em suas práticas com crianças?

Fazer uma pesquisa sobre experiências estéticas relatadas por professores em seus memoriais de formação se justifica por algumas constatações que confirmam a relevância dessa busca:

- 1- desde as últimas décadas do século XX, as reflexões sobre arte/educação têm apontado para a *formação artística e estética de adultos e crianças*. Documentos oficiais (Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia; PCN e RCNEI) reafirmam a importância da formação estética. Nestes documentos, as questões de estética são tratadas de forma ampla, sem discutir o que fundamenta a defesa

---

elementos estruturadores possibilitariam o estabelecimento de interface entre esses campos de ação docente – ensino de Arte e Educação Infantil.

da dimensão estética. Como decorrência, também nos processos de formação de professores, a “formação estética” é uma questão a investigar;

- 2- o olhar dos professores para os processos criativos da criança em linguagens artísticas também é marcado pelo entendimento que têm de estética e de arte. Alguns professores buscam *direcionar* as produções infantis para padrões estéticos adultos;
- 3- autores como Barbosa (2009), Rocha (2000), Richter (2003), Rossi (2003), Ferraz e Fusari (2009), Pillar (2002), Capra (2007), por caminhos diferentes, abordaram o lugar da estética na educação, relacionado à presença dos conteúdos do campo de conhecimento da arte na escola. Essa produção, com algumas exceções, não chega aos docentes da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, a ponto de ampliar leituras e produção de sentido para atuação com as crianças;
- 4- nos cursos de Pedagogia, é recente a inserção de disciplinas específicas da área de Arte na formação do professor que irá trabalhar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental; essa inserção é recente e assumida somente por algumas universidades;
- 5- outra constatação da minha relação com os professores nos cursos do Paideia é a de que é necessário que resgatem suas experiências com as linguagens artísticas (experiência corporal de produção de sentido que muitos deixaram na infância). Parece ser necessário fazer com que se rememorem essas experiências, ou seja, como eles – professores – funcionam em linguagens artísticas: o que sentem/pensam enquanto experimentam seu processo de leitura e criação em arte.

### **O corpus**

O corpus da pesquisa é constituído por cinco cartas de intenção, escritas como um dos requisitos para a seleção do Curso de Especialização em Ensino de Arte na

Infância e cinco memoriais de formação, produzidos durante o curso e entregues ao final, para serem avaliados por uma banca composta por dois pareceristas.

Para a escolha dos memoriais de formação, foram utilizados determinados critérios. O memorial deveria

- (1) fazer parte do trabalho final do Curso de Especialização em Ensino de Arte e Educação Física na Infância;
- (2) ter sido publicado na Coleção Cotidiano Escolar (essa coleção é uma produção do Paideia que tem como objetivo divulgar os trabalhos de professores).
- (3) ter sido produzido por professores/cursistas de polos diferentes (escolhi, inicialmente, três memoriais das turmas que funcionaram em três polos do RN – Natal, Parnamirim e Mossoró, todos orientados por diferentes pessoas; acrescentei a esse *corpus* mais dois memoriais, usando outros critérios de seleção, que explicarei a seguir).

Com o objetivo de analisar as expectativas de formação dos professores/autores dos memoriais, anexei as cartas de intenção, escritas para processo de seleção no Curso de Especialização, ao material selecionado.

### **Contextualizando o corpus**

Os textos foram escolhidos, inicialmente, estavam entre aqueles que haviam sido publicados no volume 4, ano 2008, da Coleção Cotidiano Escolar: o ensino de Arte e Educação Física na Infância. A publicação de artigos não era obrigatória (os professores que submeteram seus textos aos pareceristas tinham o desejo de divulgar suas experiências). A revista é composta por 13 artigos redigidos pelos professores-cursistas e professores com outras vinculações, totalizando 22 autores. Prioritariamente, o volume foi composto com os relatos de experiência que faziam parte dos memoriais de formação. Entre os 13 artigos, 08 foram escritos por professores/cursistas; alguns foram elaborados em coautoria – 13 professores participaram dessa publicação.

Quanto ao conteúdo dos artigos, apesar da abordagem interdisciplinar, foi possível classificá-los por temáticas desencadeadoras de projetos: dois tratavam de literatura; três, de práticas corporais, enfatizando os conteúdo/linguagens da Educação Física; um abordava a música na infância; um se referia à dança; um abordava artes visuais.

Entre os artigos que focalizavam o ensino de Arte, procurei nesta tese, contemplar a diversidade de linguagens, escolhendo um de literatura, um de artes visuais e um de dança. Minha intenção era a de analisar, inicialmente, apenas três memoriais, um de cada polo onde o curso foi ofertado, todos elaborados sob a orientação de profissionais diferentes. Acrescentei a esse número mais dois memoriais, de professores que não haviam publicado artigos. Os critérios para escolha foram os seguintes: o primeiro, pelo fato de a professora estar inserida na comunidade como atriz, o que me fez pensar na possibilidade de haver, em seu memorial, um encontro das experiências estéticas com as linguagens artísticas; o segundo, pelo fato de o autor ser um representante masculino. Apesar de não ser meu objetivo tratar de questões de gênero, quis contemplar essa peculiaridade. Além disso, entre os textos escritos por homens, esse era o único memorial voltado para o ensino de Arte. As três turmas do Curso de Especialização em Ensino de Arte e Educação Física na Infância foram compostas por 143 mulheres e sete homens.

### **A intencionalidade do olhar**

Partimos do pressuposto de que todo processo educativo é corporal, assim, as experiências estéticas são “encarnadas” e significadas pelo corpo em movimento que se produz culturalmente. A referência ao envolvimento do sujeito na experiência estética encontro na produção de John Dewey, na Fenomenologia de Merleau-Ponty, na semiótica discursiva, produzida a partir da obra *Da Imperfeição*, de A. J. Greimas, bem como, nos estudos de Eric Landowski sobre regimes de sentido e de interação. Desse encontro, fiz minha opção pela semiótica discursiva como um dos eixos de leitura dos textos produzidos pelos professores.

Retomo os memoriais produzidos como trabalho final do Curso de Ensino de Arte e Educação Física na Infância porque são textos sobre experiências dos professores em linguagens da Arte. Na escrita, eles produzem sentido para suas experiências, fazem escolhas, descrevem seu processo de formação e sua atuação como professores de infância. A opção por memoriais de formação como instrumentos de investigação me conduziu aos princípios da pesquisa (auto)biográfica como mais um eixo de leitura.

### **Os caminhos**

Meta/odos significa construir caminhos; os caminhos do olhar sobre as coisas que se mostram. Sentir-me afetada pela *coisa mesma*, tê-la entranhada e ter que

estranhar para conhecer ou para (re)conhecer. Decidir, nomear, intencionar algo, assustar-me, estagnar, seguir. Transformar e perceber as delimitações dessa transformação. É um desafio perceber os caminhos de uma pesquisa que envolve a sensível racionalidade de escrever sobre experiências estéticas e práticas docentes; desafiar a própria autoria num terreno minado pela subjetividade; ser leitora de si e ser leitora de outros. É preciso ter a meta, o tempo, o espaço de passagem que anunciam que o que teve começo precisa, provisoriamente, ter finalização. Eis alguns fatos dessa experiência.

A pesquisa insere-se numa abordagem qualitativa que requer a implicação do pesquisador, na qual este olha o acontecimento a partir de um determinado contexto e ponto de vista. Essa implicação com o acontecimento em contexto coloca a teoria, o inteligível em inter-relação com a experiência sensível. A produção teórica – a escrita sobre o experienciado – é, também, uma experiência que é produzida e expressa em linguagens cuja escolha também é indicativa do modo como se quer mostrar o vivido num texto e dos efeitos de sentido que se quer criar. Assim, num texto, há uma inter-relação entre diferentes discursos que possibilitam apreender efeitos de sentido variados.

Ao focar as experiências de formação de professores como práticas sociais, em que interagem vários sujeitos na produção de sentidos, percebo que, em seus escritos, estão enunciadas as relações que significam seu processo de formação. Nessa escrita, configuram-se relações entre experiência estética, linguagens verbais e não verbais e construção de sentido para a abordagem das linguagens artísticas na infância. Assim, no intento de produção de um caminho, de um método<sup>16</sup> que possibilite a leitura dos memoriais, faço o exercício de aproximação a algumas formulações conceituais. Busco, com os aportes da semiótica discursiva e da pesquisa (auto)biográfica, apreender os efeitos de sentido sobre as experiências estéticas dos professores e suas práticas com linguagens artísticas na escola.

- Inicialmente, retomei meus processos de significação para a relação entre experiência estética, estética e formação de professores por meio da escrita do

---

<sup>16</sup> Método” vem do Latim METHODUS, “modo de ir ou de ensinar”, do Grego METHODOS, originalmente “perseguir, ir atrás”, depois “pesquisa para estudos, para conhecimento”. De META-, “atrás”, mais HODOS, “caminho, rota, via - <http://origemdapalavra.com.br/pergunta/pergunta-1090/> acesso em 10/02/2011.

meu memorial. A ASIHVIF (Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação) exige que dos formadores e pesquisadores que escrevam suas próprias narrativas autobiográficas antes de acompanhar as histórias de vida de outrem (PASSEGI, 2008, p. 112).

- A produção do meu texto autobiográfico apontou para necessidade de situar algumas políticas públicas de formação de professores, entre elas a que resultou na criação do Paideia/UFRN.
- Para contextualizar o tema, procurei reconhecer as relações que o constituíram. A palavra *estética* comporta várias significações, as quais suscitam relações diferentes e, se a ela aliamos a palavra experiência, abre-se outro vasto campo de significações. O levantamento teórico acerca dos significados e processos de significação que circundam o tema da estética requereu a leitura da produção de alguns teóricos. Esse é um tema antigo e multifacetado para a filosofia, cujos significados foram contemplados apenas parcialmente.
- Buscando estabelecer sínteses sobre a experiência estética, selecionei alguns autores que partem do entendimento de que relação estética é uma das maneiras de interação do sujeito com e no mundo. A experiência estética faz parte do cotidiano e extrapola o campo de abrangência da arte para Dewey, Merleau-Ponty, Greimas e Landowski.
- Como meu objeto e meus objetivos dizem respeito, também, às práticas pedagógicas, busquei informações sobre o tema em autores que tratam da arte/educação.
- A natureza do *corpus* de pesquisa – narrativas escritas de professores sobre seu processo de formação – indicou-me, como desdobramento, a consideração dos pressupostos teóricos da investigação (auto) biográfica.
- O tipo de texto abordado – memorial de formação – remeteu-me ao estudo das peculiaridades desse gênero de escrita nos processos de formação de professores.
- Para análise dos textos – cartas de intenção e memoriais de formação –, utilizei os regimes de sentido e de interação da semiótica discursiva. As cartas foram lidas sob a ótica do regime de junção enquanto os memoriais foram analisados tendo como referência o regime de união.

## **A forma**

A tese de que as experiências estéticas dos professores, ocorridas em diferentes instâncias sociais, influenciam as suas escolhas quando propõem situações de aprendizagem das linguagens artísticas para as crianças, foi a suposição que me guiou para organizar o processo de pesquisa.

Acreditando que a prática docente dos professores de infância, quando propõem situações de aprendizagem das linguagens artísticas às crianças, traz subjacentes concepções, conscientes ou não, sobre estética, arte, ensino e infância, o desdobramento desse estudo me remeteu sempre ao *jogo de porquês*, que as crianças pequenas fazem para entender o mundo a sua volta; nesse jogo, uma pergunta conduz a outras.

Foi essa a sensação que tive ao organizar os capítulos deste texto; uma questão que leva a outra e que tem um final apenas porque existe um limite de tempo para encerrar o texto. Desse modo, a delimitação dos porquês, isto é, dos capítulos está organizada como explicitado a seguir: Na *Introdução*, apresento o objeto de pesquisa, os objetivos, as justificativas e o problema. No segundo capítulo, *Sentidos em Formação*, discuto os processos de significação, analisando momentos de minha formação que me conduzem ao interesse de pesquisa. No terceiro capítulo, *Práticas em Formação*, descrevo a organização de um curso de formação em ensino de Arte e Educação Física na Infância promovido pelo Paideia/UFRN. No quarto capítulo, *Estética uma questão antiga*, são tematizadas algumas significações filosóficas que foram atribuídas à estética e à experiência estética. O quinto capítulo trata da *Experiência estética em Dewey*. No sexto capítulo, abordo *Estética na Fenomenologia de Merleau-Ponty*, considerando as formulações sobre a relação entre percepção, estesia, estética e arte. O sétimo capítulo enfatiza a *Experiência estética na semiótica discursiva de Greimas*. No oitavo capítulo, *Arte e educação: situando discursos sobre ensino de Arte*, a questão estética é tratada segundo a ótica da arte/educação. No nono capítulo, abordo a *Escrita: expressão e invenção* para discutir as especificidades das narrativas escritas de professores, em especial, o texto memorial. O décimo capítulo, *Regimes de sentido e de interação na escrita de professores*, refere-se à análise das cartas de intenções dos sujeitos da pesquisa. No capítulo 11, *Olhar por outro ângulo*, faço a análise dos memoriais de formação. O capítulo 12, *Entre lugares da dimensão estética*, trata de sínteses das relações tecidas durante a pesquisa.

## **Sobre a pesquisa**

Contemporaneamente, o pesquisador se vê diante da necessidade de leitura/acompanhamento dos processos de subjetivação envolvidos na investigação, que são complexos e não podem ser entendidos segundo uma verdade objetiva, simplificada e generalizável. Assim, a aproximação a uma realidade complexa requer olhares plurais e implica uma abordagem que não separe sujeito-objeto, natureza-cultura, objetivo-subjetivo, teoria-prática, pesquisador-pesquisado; implica, sobretudo, a construção de outra postura, um modo de operar com/sobre as práticas que considere a pluralidade e a mutabilidade das experiências.

Eisner (1998), tratando do panorama de pesquisa nos anos 70 e 80 do século XX, salienta que os modos de investigação com ênfase num ideal de cientificidade que garantisse a generalização de resultados e aplicabilidade dos dados não contemplavam os desafios colocados pelas ciências humanas, fazendo-se necessário pensar a pesquisa de forma diferente.

No livro “El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa”, Eisner aconselha a aprender a ver, e não a apenas olhar o mundo e as próprias experiências. Aprender a ver como forma de inserir-se na produção do conhecimento sem a suposta neutralidade defendida e pretendida pela pesquisa científica.

Fundamentada, especialmente pela fenomenologia, a semiótica discursiva contemporânea considera que o mundo se apresenta como uma totalidade que faz sentido. É do nosso próprio estar-no-mundo que nasce a possibilidade de sentidos. Portanto, olhar semioticamente para a escrita de professores é um ato de significar no encontro entre o eu – pesquisador – e estes outros – sujeitos – que presentificam seus processos de formação nos textos.

A relação com o objeto a ser pesquisado é sentida antes de nomeada, ou, como diz Landowski (2002b, p. IX):

O discurso da pesquisa é apanhado em sua própria contradição. Para dizer o que busca, ser-lhe-ia preciso já o ter encontrado. Se fosse esse o caso, porém, só lhe restaria calar-se, exceto se tornasse outro, didático, por exemplo, por que não promocional. Inversamente, se ele fala, e até, se não para de falar, é porque seu próprio fim em parte continua a escapar-lhe. E é claro, que ao buscá-lo, ele está se buscando. É, portanto, duas vezes uma ausência (relativa), a do objeto, sempre a constituir ou a reconstruir, e aquela que ele experimenta em relação a si mesmo, que o fundamenta e o motiva.



A pergunta com a qual me deparo, quando me proponho a ler a escrita de professores, diz respeito a como eu, leitora, colocar-me-ei diante de tais textos? Com que olhar estou me dispondo à leitura? Como não ser aprisionada em minhas próprias lentes de forma que possa interagir com os textos de outrem? Essa inter-relação do Eu (neste momento, pesquisador) com esse Outro professor em suas próprias buscas/pesquisas marca o início do meu processo de significação para as escritas de professores. Assim, pareceu ser necessário um movimento recorrente de estar atenta a como olho enquanto olho o outro que se apresenta a mim em sua escrita.

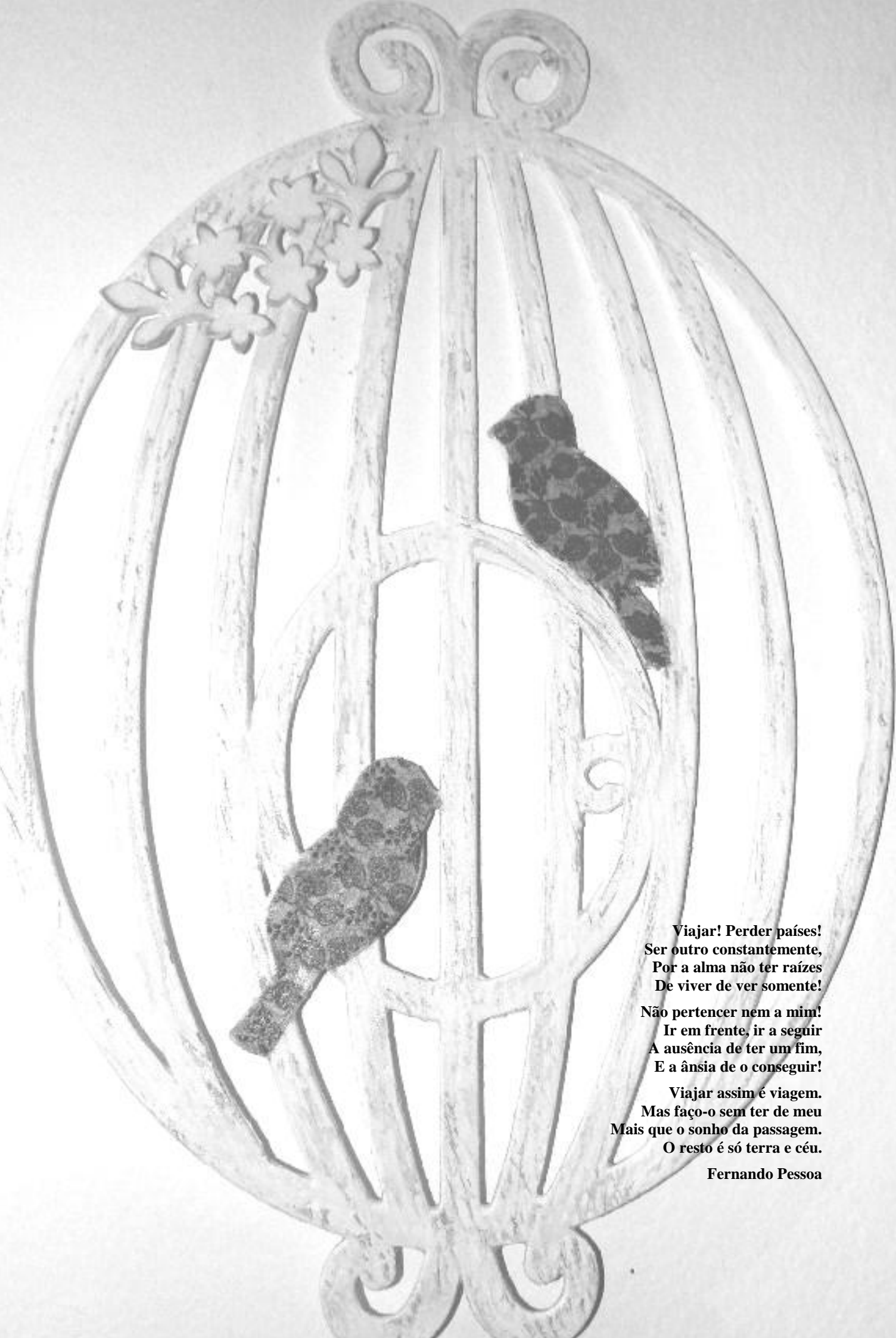
Nesse intento, retomei, em meu processo de significação, as escolhas que tornaram as experiências estéticas um objeto de valor a ponto de ser transformado em objeto de pesquisa; uma leitura sensível/inteligível que apontou para os desdobramentos em outros capítulos.

Como sujeito cultural, minhas escolhas foram marcadas pelo contexto em que se presentificaram: políticas públicas de formação; os modos como eu e os professores vivenciamos, significamos os processos de formação proposto por elas; como escrevemos sobre formação e autoformação e o que dizemos sobre experiências estéticas com linguagens artísticas; como lidamos com nossos saberes e práticas na escrita do vivido. Foi preciso tornar isso presente na minha escrita, antes de partir para a leitura da escrita de outros.

A leitura acaba por adquirir o estatuto de uma prática em que quem lê não o faz distanciado daquilo que defende e que fundamenta o seu agir no mundo; não somente o sentido do texto se constrói, mas o próprio ato de leitura.

Desse modo, busco entender como os professores veem e descrevem suas experiências estéticas na prática docente com crianças. Quais efeitos de sentido estão enunciados nos seus textos sobre a presença da estética em seu cotidiano escolar? Essas são as questões, esses são os indicadores para seguir na leitura dos memoriais.

São questões com as quais eu tenho me deparado ao me propor a olhar para os textos produzidos por professores de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em cursos de formação continuada promovidos pelo Paideia/UFRN, enfocando como as experiências estéticas, em especial, as linguagens da arte, aparecem em sua prática docente.



**Viajar! Perder países!  
Ser outro constantemente,  
Por a alma não ter raízes  
De viver de ver somente!**

**Não pertencer nem a mim!  
Ir em frente, ir a seguir  
A ausência de ter um fim,  
E a ânsia de o conseguir!**

**Viajar assim é viagem.  
Mas faço-o sem ter de meu  
Mais que o sonho da passagem.  
O resto é só terra e céu.**

**Fernando Pessoa**

## SENTIDOS EM FORMAÇÃO

Olhando para aquilo que, ao longo do tempo, transformou-se em um interesse e que hoje se tornou uma questão de pesquisa, vi uma linha de escolhas pela significação das práticas docentes. Preocupava-me, inicialmente, em analisar como as leituras realizadas na formação universitária dos professores se corporificam na escola. Repetia insistentemente que pretendia vislumbrar a relação entre teoria e prática. Em busca dessa transformação de textos em práticas, encontrei os escritos de Paulo Freire que me diziam para olhar o processo das pessoas, em como as falas iniciais entravam em contato com outras falas e se produziam sínteses. Acreditava haver, nesse processo, a presença de sujeitos “autores” que se permitiam colocar a sua voz na escolha dos conteúdos, dos caminhos da escola e da sua vida, ou desejava que assim fosse. Como se processam essas escolhas, como atua o sujeito professor nesse processo, esses foram os temas que, primeiramente, despertaram meu interesse de pesquisa. Buscava compreender a atuação docente a partir da relação teoria-prática-sentido.

No entanto, a curiosidade pelos processos de significação dos professores sobre a sua prática docente parece ser de um tempo anterior. Assim, passo a reinventar, nesta escrita, as experiências de formação que me constituíram professora, bem como o percurso dos interesses desta pesquisa. Ao escrever, exerço a leitura sobre as escolhas enquanto reinvento o caminho da minha própria formação, que fomenta o desejo pelo estudo dos processos de significação das experiências estéticas dos professores e de suas relações com os saberes das linguagens artísticas na infância.

Na escrita do vivido, tomo como referenciais de leitura várias abordagens sobre educação e formação de professores até chegar à escolha da semiótica discursiva, como uma das lentes de leitura das questões estéticas nos processos de significação da prática docente. Pensando a educação em sua dimensão discursiva, um discurso em que os professores se fazem sujeitos, questiono os caminhos das escolhas que estão presentes nas propostas em linguagens artísticas na educação de crianças. Que valores estéticos e artísticos estão presentes nas escolhas dos professores? Como se tornam um valor para eles?

O que dizer de “memória” senão que serve para justificar escolhas, ou, ao menos, para atribuir uma explicação, (re)apresentação possível no momento, a alguns fatos significativos na minha formação docente. Faz-se necessário, então, falar sobre

pontos de partida, caminhos, mudanças de rumos e chegadas, e, para isso, é relevante a retomada e a reinterpretção das experiências vividas. Importa torná-las presentes neste momento de escrita. Para reinterpretar o passado, parto das “razões” presentes que impulsionam esta escrita. Escrevo com o propósito de organizar o percurso que me trouxe aos estudos sobre processos de significação, em especial, da experiência estética, dos professores na prática com linguagens artísticas na infância, e esse desejo é decorrente da minha história pessoal/profissional. Diante do desafio de tratar do processo de construção desse desejo, digo quem sou e o que fiz/fizemos para sê-lo; digo fizemos porque os significados remetem a uma história pessoal e coletiva, situada em contextos e imbricada com outros, desejanter, ensinantes, aprendentes.

Para início de diálogo com as experiências vividas, percebo no percurso dois temas insistentes que tiveram contornos e sentidos diferentes na minha formação: processos de significação das práticas docente e o ensino de Arte na infância. Desse modo, apresento uma breve jornada que traz as intenções do presente projeto.

### **De passado e de desejos: o tempo que ainda é**

Nasci no interior do Rio Grande do Norte, numa cidade polo da região agreste, entre o sertão e o litoral, fronteira sul com o estado da Paraíba. Sou, um ser de fronteiras, alguém que está “entre”. A escola entrou na minha vida muito antes que eu entrasse nela. Em casa, havia poucos livros; havia sempre jornais e algumas revistas, e eu gostava de tentar decifrar/inventar o que estava escrito. De vez em quando, uma das tias estava por perto para ouvir atentamente a minha leitura. Tias eram professoras e apareciam para contar histórias e cantar cantigas de roda para mim.

Lia também imagens, não sozinha, mas desafiada por meu pai a observar os detalhes de quadros, espalhados pelas paredes da sala. Ainda exercia a leitura, que me era possível, quando das brincadeiras de descobrir rótulos de produtos existentes na cozinha. Meu pai me desafiava a olhar o mundo de imagens. Assim, tentando decifrar o mundo à minha volta, aprendi a ler antes de ler as letras. Leitora das caixas, dos rótulos tornei-me também ouvinte/leitora atenta das histórias de adultos. Deitada na prateleira, debaixo do balcão da mercearia do meu pai, ouvia as últimas notícias da cidade, desafios de cantadores de viola, comentários da política local e histórias de assombração. Logo que aprendi a leitura da escrita, saí da prateleira e subi ao balcão para fazer dos amigos do meu pai plateia para minhas leituras do jornal.

Morava em uma rua comercial; nela também havia outras crianças. Eu convivi com o movimento de pessoas, com modos de vida diversos: feirantes, ciganos, caminhoneiros, cantadores de viola, artistas de circo, agricultores. Era a rua da feira, a rua dos armazéns, das lojas de ferragens e de alguns bares. Rua central que, de um lado, levava à saída para a cidade vizinha, ou, ainda, seguindo o rumo oposto, passando pela “Rua Grande”, a rua da igreja, seguia-se até a saída para outra cidade. Era vizinha à rua onde ficava a estação de trem, a estação rodoviária e os dois hotéis da cidade. Tal cruzamento a configurava como um espaço de passagem e de permanência: passagem dos estranhos – viajantes – nômades que iam e vinham todos os dias; permanência das famílias dos comerciantes, dos adultos e das crianças.

As crianças viviam soltas, inventando “moda”, arquitetando histórias, aproveitando as “preciosidades” que sobravam do trabalho dos pais para produzir brinquedos – pequenas peças para bicicletas se transformavam em mobília para casa de boneca, ou projetos mais ousados como a miniatura de um parque de diversões. Negativos descartados do estúdio de fotografia tornavam-se filmes para um cinema iluminado por uma lanterna; mirabolantes maquinarias eram inventadas a partir do que era descartado do mundo dos adultos. Meninas e meninos estavam juntos em brincadeiras coletivas, ou separados, quando as diferenças de gênero, ditadas pelos adultos ou percebidas por nós, faziam com que nossas brincadeiras assumissem temas diferentes.

Assim, a rua era o palco das relações; noites de adultos sentados nas calçadas e crianças tecendo seus enredos sobre as vidas que se cruzavam naquele cenário: de onde vinham? Para onde iam? Qual seria a história de cada um deles? Criava histórias sobre os misteriosos personagens que transitavam por nossas calçadas. Às vezes, nas noites de escuro, em que as estrelas se tornavam nítidas, tinha a certeza da existência de vida além do planeta Terra.

Rua de desejos de partir, de ir com o trem só para ver onde iríamos chegar. E fomos todos... A rua hoje tem poucas crianças; casas fechadas e tráfego de carros; não há som das brincadeiras que marcavam as noites. “Adultecemos” e, como os nômades da nossa infância, habitamos outras ruas.

Certa vez, contando para as crianças do NEI<sup>17</sup> sobre como decidi ser professora, consegui resumir/apresentar “os desejos”, “interesses” que me guiavam na infância, embora, quando criança, não tivesse consciência de tais interesses: *Queria viajar, daí pensei em ser cigana. Fiquei sentada na porta de entrada da minha casa, esperando que uma família de ciganos me levasse. Logo descobri que, não sendo cigana, não poderia me juntar a eles. Quando cresci um pouco, pensei em ir embora com o circo, mas não podia ir sozinha. Brinquei de circo em casa mesmo, com as outras crianças da rua. Depois fui ficando mais velha e percebendo que as minhas tias professoras viajavam de uma cidade para outra. Decidi ser professora; assim, eu também poderia viajar.*

De imagens, observações do entorno e da presença de outras pessoas significativas na minha história, instaurou-se o desejo de ensinar/aprender ou aprender/ensinando. “Professorar” como movimento nômade de cruzar outras vidas, de guardar e reconstruir imagens, de ir com o trem para saber onde chegar. Esse desejo encontrou seu ponto de partida quando passei a cursar o Ensino Médio. Fui objetiva no momento da escolha: optei pelo curso de Magistério por ser aquele com mais oportunidades de emprego por meio de concurso público. Pensava que o trabalho me daria a condução dos rumos da minha história, a construção da possibilidade de ir. Neste curso, as aulas de Psicologia, Sociologia, Filosofia e Didática alimentavam os sonhos. Os pés estavam fincados no chão, mas o projeto apontava o voo.

### **Definições e formação docente**

Antes de terminar o Ensino Médio, já estava inscrita na seleção para o vestibular. Quanto à escolha do curso, não tive dúvida, pois não havia muitas opções na cidade<sup>18</sup>. Escolhi aquele cuja grade curricular tinha mais disciplinas de Psicologia, curso que teria feito, na época, se me fosse possível escolher, pela identificação com as leituras sobre o desenvolvimento infantil, numa abordagem piagetiana. Optei pelo curso de Pedagogia pensando, inicialmente, na Psicologia e, mais especificamente, no desenvolvimento infantil.

---

<sup>17</sup> Núcleo de Educação da Infância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

<sup>18</sup> Neste período, a UFRN investia no processo de interiorização e havia constituído cinco Campi, distribuídos pelo interior do RN, que ofereciam, geralmente, os cursos de Letras, Pedagogia e Administração de Empresas.

Fiz o primeiro ano do curso de Pedagogia, encantando-me com os novos “pensares” apresentados pelos professores de Psicologia, Sociologia, Economia e Filosofia. Eles mesmos ainda encantados com a dialética marxista que fundamentava os seus discursos. Ter acesso aos textos escritos com uma matriz dialética me levou para outra leitura acerca da produção do conhecimento. Não posso deixar de escrever sobre as aulas de Língua Portuguesa, regadas por textos literários e poemas. Ali eu me apaixonei pelo uso artístico da língua. As disciplinas que me conduziram aos fazeres de sala de aula vieram mais tarde, nos dois últimos anos do curso.

Ao final do primeiro ano do curso de Pedagogia, prestei concurso para a Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte<sup>19</sup>. Esperei quase um ano após a aprovação para assumir salas de aula de História e Psicologia da Educação na mesma escola em que havia estudado até o ano anterior. Eram muitas turmas, muitas disciplinas, alunos adolescentes e uma professora que vivia pela primeira vez o medo de estar diante de plateias tão distintas. Os textos, os planejamentos, atos cuidadosamente programados quase sempre mudavam de rumos diante da inquietude e irreverência dos adolescentes. E então chegou o dia do fico: um mês depois de assumir minha primeira sala de aula, desisti de pensar em desistir e resolvi marcar o meu desejo de permanência na educação.

Sobrevivi assim ao primeiro e decisivo ano. Contudo, outras estratégias importantes foram construídas, como as de conhecer as maneiras de me apresentar aos outros, os funcionamentos dos alunos nos corredores, nas festas da escola, na biblioteca; de conhecer outros lugares, de ter outras relações, conversas sobre gostos, roupas, amizade e namoros. No ano seguinte, já estava no quarto período do curso de Pedagogia, e, animada pelos estudos sobre alfabetização, que tinham como protagonistas Paulo Freire e Emília Ferreiro, eu solicitei transferência para uma turma de 1ª série, em outra escola. Era uma escola que atendia crianças de Educação Infantil até a 4ª série do Ensino Fundamental, durante o dia, e, à noite, Educação de Jovens e Adultos (EJA). Buscava produzir sentidos para os estudos realizados na graduação e optava pelo espaço de sala de aula como território de tal processo de significação.

---

<sup>19</sup> Concurso ocorrido em ano de eleição para Governador, com poucos aprovados em todo o Estado. Somente um aprovado na regional de ensino do Agreste, composta por 13 municípios. Escolas com muitos professores com contratos temporários; os políticos praticavam as trocas de contratos por votos, pois não lhes interessavam professores aprovados em concurso público.

Assumi um grupo de 40 crianças, com histórico de repetência e percebi que, para alfabetizar, não bastava ter leituras atualizadas sobre o assunto; era necessário também construir os caminhos didáticos para que as crianças aprendessem<sup>20</sup>. Os livros não podiam me proteger das inseguranças e frustrações e nem indicar a “receita ideal” para o sucesso. Fiquei nesta escola por mais dois anos; assumi, nos anos seguintes, a Supervisão. Essa experiência me colocou novamente diante das possibilidades e limites de minha formação.<sup>21</sup> O desafio da construção de caminhos pedagógicos com a equipe de professores era uma tarefa árdua devido à minha pouca experiência. Hoje vejo que continua sendo uma tarefa difícil. Cada novo grupo é um desafio, e as relações são produzidas de forma singular.

Concluí o curso de Pedagogia e, dois meses depois, busquei aprimoramento fazendo o curso de “Especialização em Administração Educacional<sup>22</sup>”, promovido pela UFRN, em Natal. Uma vez por semana, saía de minha cidade para assistir às aulas em Natal. O ônibus parava na BR 101; tinha de caminhar por vários setores da universidade até chegar ao setor de aula do Departamento de Educação. Na caminhada, passava pelo Núcleo de Educação da Infância – Colégio de Aplicação da UFRN – CAp/ NEI, meu atual local de trabalho. Ao passar pelo NEI, parava e ficava observando o que o muro baixo deixava ver. Apesar de não haver pretensão de trabalhar ali, novamente o desejo do convívio com crianças se fazia presente.

Nesse período, fui selecionada para participar de um programa de formação para professores da Educação Infantil promovido pelo MEC, em convênio com a SEC/RN. O P8C (Projeto 8 Cidades) recebeu esse nome por ser desencadeado a partir de 8 polos, distribuídos pelas principais cidades do Rio Grande do Norte<sup>23</sup>.

---

<sup>20</sup> O número de alunos por turma e as condições precárias de funcionamento das escolas também contribuía para o índice alto de repetência 1ª série do Ensino Fundamental.

<sup>21</sup> No final da década de 1980 e início da década de 1990, fomentou-se a discussão sobre a presença de especialistas nas escolas. Os cursos de Pedagogia especializavam para Supervisão, Orientação, e Administração. Escolhi Supervisão por ser a especialidade que me proporcionaria a oportunidade de trabalhar com a formação de professores. Essa foi a última turma formada com esse currículo na UFRN.

<sup>22</sup> Havia poucos cursos de Pós-Graduação – especialização e mestrado na UFRN. Nesse período, ocorria apenas o Curso de Especialização em Administração Educacional, com uma carga horária de 600 horas.

<sup>23</sup> No Início da década de 1990, os altos índices de repetência e de analfabetismo eram apontados por relatórios de órgãos internacionais. Ecos da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. Elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos. Documento do MEC – 1993 – constituído de um conjunto de diretrizes políticas voltadas para a recuperação da escola fundamental no Brasil, que deveria cumprir, no período de uma década (1993 – 2003), as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos. Foi nesse contexto de políticas para educação que o Projeto 8 Cidades foi implantado nos municípios do Rio Grande do Norte.



O Projeto 8 Cidades, pioneiro no Estado para formação dos professores numa diretriz construtivista de prática docente, visava à diminuição do índice de repetência nas primeiras séries por meio da formação dos professores da Educação Infantil. Essa proposta estava pautada na defesa de uma função educativa para o trabalho com crianças pequenas, questionando o caráter assistencialista e compensatório que fundamentava a ação dos educadores até aquele momento<sup>24</sup>. Para tanto, os formadores teriam acesso às discussões atualizadas sobre infância e Educação Infantil, bem como sobre o uso de tecnologias de comunicação e informação na formação de professores. O material de formação era constituído, especialmente, pelos livros: *Professora da Pré-escola I e II* e também por programas da série “*Menino, quem foi teu mestre?*”, na época, gravados em VHS – produzidos pelo MEC<sup>25</sup>, com a coordenação de Antônia Terra Calazans e autoria das professoras Monique Deheinzelin e Zélia Vitória Cavalcanti de Lima.

A equipe de formadores foi constituída por professores das 8 regionais de ensino, que seriam polos do projeto. A formação ocorreu em um curso intensivo de um mês, ministrado pelos produtores do material midiático – livros e vídeos. O curso foi organizado da seguinte forma: aulas sobre o uso de tecnologias de informação na formação docente; questões sobre as políticas públicas e História da Educação Infantil no Brasil; especificidades das diversas áreas de conhecimento em relação ao desenvolvimento infantil; prática docente relativa ao trabalho com a escrita, construção do número, artes e ciências naturais na infância.

Eram enfatizados os processos de significação da criança que entra em contato com objetos de conhecimento. Tomando como referência os estudos de Vygotsky (1993), Deheizelin salienta que na significação é importante distinguir dois componentes: significado e sentido. O “significado” diz respeito ao sistema de relações,

---

<sup>24</sup> Kramer (1994) discute os papéis assumidos pela pré-escola brasileira.

<sup>25</sup> “PROFESSOR DA PRÉ-ESCOLA” foi um projeto de educação por multimeios produzido mediante convênio entre a Fundação Roberto Marinho e o Ministério da Educação, para capacitação de professores da pré-escola. O projeto era composto de 2 volumes impressos e 20 programas de TV realizados pela Fundação Roberto Marinho. A organização dos volumes impressos – livros distribuídos aos professores cursistas, trazia conteúdos importantes da Educação Infantil apresentados em várias linguagens – fotografias históricas do atendimento à infância em vários países, fotografias de crianças brasileiras em espaços e tempos diferentes, desenhos de crianças, poemas, letras de música etc. Tratava-se de um material esteticamente planejado que fazia uso do sincretismos entre linguagens artísticas para contagiar os professores e convidá-los à reflexão sobre temas importantes na educação da infância. A montagem dos vídeos retomava as linguagens usadas nos impressos aliadas à música, a cenas de filmes, a relatos orais, a cenas do cotidiano de professores e crianças etc.

convenções construídas socialmente acerca de determinado objeto de conhecimento, enquanto o “sentido” é produzido numa relação individual entre sujeito e objeto. O sentido refere-se ao significado que determinados aspectos dos objetos de conhecimento têm para cada indivíduo. Um dos equívocos da escola é o de “pretender ensinar aos alunos o sentido das coisas em vez de dar a eles as condições estruturantes que lhes permitam compreender os sistemas de representação” (DEHEINZELIN, 1995, p. 14). Os sentidos são produzidos pelas crianças a partir do acesso aos significados culturalmente instituídos. À escola cabe proporcionar às crianças o contato com situações que lhes sejam significativas e, para isso, é necessário que o professor tenha informações sobre os processos de desenvolvimento das áreas de conhecimento e da reconstrução desse processo pelas crianças.

Deheinzelin defende como importante para elaboração de um currículo para a Educação Infantil o pressuposto de que as crianças, como todos os seres humanos, estão fadadas a exercer o pensamento, pensamento entendido como o “livre acordo entre razão, sensações e sentimentos – conhecer sentindo e sentir conhecendo” (DEHEINZELIN, 1994, p. 10).

A intencionalidade da Educação Infantil era justificada pela necessidade de favorecer o convívio das crianças com os elementos e os modos sociais de funcionamento dos objetos de conhecimento – Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Artes que lhes possibilitariam a produção de sentido para o conhecimento em questão e a estruturação de ideias sobre o mundo em que vivem “uma vez que a criação não é fruto de geração espontânea, mas depende de informações que façam sentido para o aprendiz” (DEHEINZELIN, 1994, p. 11). Assim, nessa proposta, as crianças (consideradas como interlocutores culturais) entram em contato com as estruturas internas e com os modos de funcionamento dos objetos de conhecimento para produzir sentidos.

No P8C, o questionamento sobre o que deve caracterizar o serviço pedagógico prestado na Educação Infantil desencadeava discussões sobre a função da Educação Infantil; o que ensinar (concepção de conhecimento); para quem (qual infância). Dessa forma, o curso enfatizava as práticas docentes na Educação Infantil, incitando-nos a lançar o olhar sobre as bases conceituais que fundamentavam tais práticas.

As referências ao ensino de Arte na infância a que tive acesso, nesse processo de formação, diziam respeito aos relatórios da Escola da Vila (SP), que tinha como

orientadora de arte, a professora Rosa Iavelberg. Dessa maneira, li os primeiros textos que tratavam de novas perspectivas para o ensino de Arte como objeto de conhecimento e das formas de ensinar e aprender arte na infância.

Durante o curso de formação para trabalhar no P8C, prestei concurso para a Secretaria de Educação Municipal de Natal. Fui aprovada e, em seguida, assumi o cargo. Trabalhar em Natal significou mudança de vida: mudar de cidade, dividir apartamento com outras professoras do P8C que, também, embarcaram nessa aventura.

Ao mesmo tempo em que construía uma nova forma de estar no mundo, longe da família, escrevia uma monografia, trabalho final do Curso de Especialização. Abordei, como tema da monografia, a relação entre os conteúdos e a formação dos formadores para o Projeto 8 Cidades e a sua operacionalização nas escolas de Natal. Percebi a distância existente entre um curso de formação bem fundamentado, com professores interessados em apreender e em modificar sua ação pedagógica, e a estrutura oferecida pelas secretarias municipais e estaduais em cada escola.

As leituras realizadas no P8C, o contato com outros professores, a reflexão sobre práticas e a reestruturação delas, aliadas à minha atuação como professora alfabetizadora nas escolas municipais foram as situações de aprendizagens que me prepararam para aprovação no concurso do NEI<sup>26</sup>.

O primeiro desafio no novo trabalho foi o de me comunicar com crianças pequenas (uma turma de crianças com 2 anos) e, nesse intento, meu corpo inteiro encontrou formas de estabelecer contato – o olhar, a voz, o gesto, os desenhos. Busquei outras linguagens para entrar no universo das crianças porque era imperativo estabelecer relações, mas não tinha fundamentação teórica sobre linguagens que me permitisse ler a intencionalidade da minha prática.

Com a renovação da equipe de professoras, o NEI estruturou, em 1995, grupos de estudo e pesquisa<sup>27</sup> em Educação Infantil, voltados para as diferentes áreas de conhecimento: Matemática, Ciências Naturais, Língua Portuguesa, Educação Física, Arte, Educação Inclusiva e Ciências Sociais. Tais grupos tinham o intuito de avançar na

---

<sup>26</sup> Fui aprovada em um grupo de 12 professoras no primeiro concurso para professores do NEI. De 1979 a 1994, as professoras ingressavam na equipe do NEI por indicação do Reitor, vindas de outros setores da UFRN. A obtenção de 12 vagas para essa unidade da UFRN foi justificada pela proposta do NEI de formação de educadores da infância por meio do PIDEP – Programa Integrado para o Desenvolvimento da Pré-Escola.

<sup>27</sup> Os grupos de estudo e de pesquisa foram compostos por professoras do NEI, sob a coordenação de especialistas por área dos diversos departamentos da universidade.

discussão sobre o ensino e aprendizagem dos saberes específicos em relação ao trabalho com crianças, bem como pretendiam a divulgação dos estudos para outros professores, atendidos em projetos de assessorias e de extensão.

Minha ânsia por aprender os modos de funcionamento no novo espaço de trabalho fez com que participasse dos grupos de Matemática, Educação Inclusiva e ensino de Arte, antes de me definir por esse último. Quando me pergunto por que optei pelo grupo de Arte, lembro que o que mais me dava prazer, nas aulas com crianças, era saber que poderia contar histórias de maneiras diferentes. Assim, o desejo de conhecer estudos sobre o fazer teatral<sup>28</sup> com crianças me levou a permanecer no grupo de pesquisa em ensino de Arte. Dessa forma, passei a fazer parte da pesquisa “Ensino de Arte na Educação Infantil”, realizada entre 1995 e 1997, no NEI.

A iniciativa de formação para a área de Arte vinha para atender aos interesses das professoras do NEI, que já percebiam as lacunas em seus trabalhos e desejavam construir respostas para elas. Diante disso, a escola convidou a professora Vera Rocha, do Departamento de Arte da UFRN, para uma assessoria voltada para a reorientação da proposta de Arte do NEI. Essa assessoria se transformou em pesquisa e na escrita da tese “Construindo Caminhos: linguagens artísticas na formação de professores” (ROCHA, 2000).

A pesquisa tinha como objetivo central a construção de uma proposta de formação continuada para o ensino de Arte para professores da Educação Infantil. Ao longo do processo de pesquisa, essa proposta foi se configurando com os seguintes elementos estruturais:

- a) necessidade do entendimento da arte, situando-a no campo da estética contemporânea;
- b) necessidade do entendimento de arte como sistema de representação (simbólico) construído culturalmente;
- c) necessidade do entendimento de arte como área de conhecimento e sistema comunicativo;
- d) necessidade de iniciação teórico-prática do professor nas linguagens artísticas (ROCHA, 2000, p. 148).

---

<sup>28</sup> Como professora, eu conseguira despertar a atenção e os interesses dos pequenos por meio de práticas teatrais, mas não tinha formação e nem leituras que possibilitassem o entendimento dessa área como um campo de conhecimento.

O “grupo de Arte” era palco de reflexões sobre o ensino de Arte na Educação Infantil, à luz das teorias contemporâneas que colocam a necessidade de tratar a Arte como uma área de conhecimento com igual valor ao de outras áreas. Nos primeiros contatos, surgiu a necessidade de sistematização dos encontros e a organização de um curso de formação para o “Ensino de Arte na Educação Infantil<sup>29</sup>”, com duração de 180h<sup>30</sup>.

O curso, ministrado por especialistas em Educação Infantil e de ensino de Arte, foi dividido em duas etapas: uma tratava dos princípios dos conteúdos pertinentes à Educação Infantil e outra abordava os conteúdos da área de Arte e de seu ensino. Paralelamente ao curso e, como atividade dele, o contato dos professores com fundamentos das linguagens artísticas ocorreu por meio de oficinas. Cada oficina tinha um coordenador; este um professor com experiência de produção em uma linguagem específica.

Durante e após o curso, ocorriam encontros quinzenais para pensar o planejamento do trabalho com as linguagens artísticas por turma. A formação continuada das professoras do NEI, assim organizada, permitia que elas estivessem a todo o momento estabelecendo relações entre aspectos da Educação Infantil e aspectos da Arte, em suas variadas linguagens, em suas salas de aula. Algumas professoras buscaram individualmente formação em disciplinas do Departamento de Arte da UFRN ou em outros locais. Esse momento de formação da equipe do NEI desencadeou o interesse de algumas professoras em aprofundar estudos sobre linguagens artísticas na infância, abrangendo as especificidades de cada linguagem. Posteriormente, foram produzidas pesquisas de mestrado sobre Artes Visuais, Teatro e Dança na infância e há projetos de doutorado em andamento sobre Arte e Currículo de Educação Infantil e formação de professores no campo de conhecimento da Arte voltada para as especificidades da infância.

O movimento de formação coletiva e pessoal<sup>31</sup> dentro do grupo de Arte acabou por se estender também às professoras que, inicialmente, não participavam das discussões. Assim, o interesse em redimensionar o trabalho com Arte passou a ocupar

---

<sup>29</sup> Esse curso foi aberto à participação de professores de outras escolas de Natal.

<sup>30</sup> Tal curso foi finalizado com a produção de artigos sobre o trabalho pedagógico com as diversas linguagens artísticas. O meu artigo tratava das práticas teatrais na Educação Infantil.

<sup>31</sup> O NEI mantém uma dinâmica de formação continuada da equipe com a realização constante de grupos de estudo, projetos de extensão e acolhimento de estagiários de diversos departamentos da UFRN.

lugar nas preocupações dessa escola. No início de 1997, no momento coletivo de planejamento, a intenção era a de começar a organização escrita da proposta curricular da escola em todas as áreas e do regimento da escola. Nesse sentido, o grupo da pesquisa de ensino de Arte ficou com a incumbência de articular a proposta de Arte, produzindo um documento escrito, ou seja, uma proposta de Arte para a escola, que fosse síntese das referências já construídas e que apontasse para encaminhamentos acerca do fazer docente em Arte, com crianças de 2 a 7 anos, pertencentes às turmas de 1 a 5 no NEI<sup>32</sup>. Resultou desse intento um texto e, todo início de ano, modificações têm sido propostas, advindas do movimento da prática com as crianças e/ou de leituras atualizadas sobre a Arte na infância.

O diálogo, durante e após a produção desse material, e os constantes questionamentos que o cotidiano nos colocava a todo tempo, especialmente as relações e dúvidas formuladas por professoras que não participavam do grupo de Arte, levaram-me a formular outras questões e a tecer relações para além do conteúdo da área de conhecimento. Para construir respostas acerca do que estava em torno da produção de propostas de Arte na Educação Infantil, mais especificamente no NEI, tive de considerar múltiplas referências que constituíam diferentes ângulos de leitura para essa questão. Dessa forma, estendi meu interesse para a organização curricular na Educação Infantil e para a inserção da área de Arte nessa organização.

O interesse por investigar a ação docente foi reforçado pela minha entrada no GEP<sup>33</sup> (Grupo de Estudos e Pesquisas de Práticas Educativas em Movimento) que tem como eixo de seu trabalho a investigação dos organizadores que promovem o “movimento” das práticas educativas. A partir dessa inserção, reforçou-se a percepção de que o movimento de “mudança”, “transformação” da prática docente ocorre em contextos, nas escolas em que os professores atuam.

Ingressei no GEP<sup>33</sup>, em 1996, para participar do projeto de pesquisa “Mãe Luíza: um estudo de caso”, que tinha como principal objetivo a “Reorientação

---

<sup>32</sup> As crianças de 2 a 7 anos eram agrupadas em cinco turmas, reunidas por faixa etária. Atualmente, com a inserção das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental, o NEI atende crianças de 2 a 8 anos, da turma 1 da Educação Infantil ao 2º ano do Ensino Fundamental. Isso provocou também uma alteração no nome da escola para Núcleo de Educação da Infância.

<sup>33</sup> GEP – Grupo de Estudos de Práticas Educativas em Movimento, um dos núcleos do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN.

Curricular” nas escolas do bairro de Mãe Luíza, em Natal/RN<sup>34</sup>. Tal projeto era fundamentado por leituras da obra de Paulo Freire. Para Freire, o ato de significação da prática docente envolve significar a si mesmo no encontro com o outro, significar a sua história, atuar, estar consciente do seu papel transformador. Com esse propósito, o grupo de pesquisadores do GEPEM, em encontros com os professores do bairro de Mãe Luíza, desencadeava processos de significação do currículo a partir das questões que emergiam da realidade local. Eu participava das reuniões pedagógicas no início do ano letivo e acompanhava os planejamentos quinzenais dos professores.

No GEPEM, construí algumas respostas para as indagações sobre formação docente que apontei na minha monografia do Curso de Especialização. Não seria somente com cursos de formação bem-intencionados que se produziriam mudanças significativas na prática docente. Fazia-se necessário considerar o professor como sujeito de sua transformação e em diálogos com seus pares; sujeitos de transformação de sua escola e comunidade; o professor como leitor de mundo e como produtor de significados para a organização curricular de sua escola.

Depois da finalização desse projeto do GEPEM, fiquei ainda um ano assessorando uma das escolas do bairro Mãe Luíza. Nesse período, buscava perceber como, em seus planejamentos, os professores significavam os conteúdos de arte, especialmente, os de artes visuais. Na época, os professores realizavam as primeiras leituras dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de Arte (PCN – Arte) e interessava-me observar como significavam tais leituras em seu planejamento e em suas aulas.

Os momentos de planejamento tornaram-se espaços de diálogo em que eram perceptíveis as várias “crenças” e os significados que os professores atribuíam à área de Arte. Assim, percebi que as leituras que os professores faziam da arte e os significados que a ela atribuíam se refletiam em suas propostas de ensino de Arte. Escrevi uma síntese de um dos encontros com os professores de Mãe Luíza no texto “Cultura e Prática docente: o diálogo como caminho para a formação de professores” (PONTES, 2005). Nesse texto, trato de uma experiência em que a leitura de imagens de um vídeo

---

<sup>34</sup> Bairro da periferia de Natal famoso por sua organização comunitária e política. Tal organização não se refletia nas propostas pedagógicas das escolas de Mãe Luíza; os professores norteavam a sua prática pela lista de conteúdos dos livros didáticos. O objetivo desta pesquisa consistia em mediar a reorganização curricular com vistas à construção de práticas pedagógicas que partissem das necessidades reais da comunidade, criando alternativas de resolução para elas.

de arte desencadeia a discussão sobre a relação entre as concepções de cultura e arte e o planejamento das situações de aprendizagem.

Tomei esse percurso de significação da prática docente, pautado na ação na escola, nos pressupostos do GEPED, e defini os caminhos da minha pesquisa de mestrado. A leitura dos processos de significação das práticas pedagógicas em artes no NEI passou a ser o eixo para a pesquisa e para a produção da minha dissertação “A Presença da Arte na Educação Infantil: olhares e intenções”.

As palavras que compõem o título do trabalho, ao mesmo tempo em que marcavam esse momento, anunciavam preocupações e projetos futuros. *Presença* – o que mostra aquilo que se presentifica na prática docente; *Arte* – linguagens artísticas de professores e crianças em interação com pessoas, espaços, objetos e conteúdos culturais; *olhares e intenções* – não há um único olhar e uma verdade a ser perseguida; a *intencionalidade* dos professores, que se corporifica nas suas práticas e na escrita dessas práticas, é diversa assim como é diversa sua formação e suas crenças artísticas e estéticas.

O corpus da pesquisa – relatos escritos por professores e documentos sobre o movimento de organização curricular de uma instituição pública de atendimento à infância também marcam as minhas escolhas futuras pela análise das narrativas escritas por professores.

Essa pesquisa amplia o olhar sobre os contatos das crianças com os elementos da arte no NEI e insere a experiência como dado importante, visto que a experiência extrapola o lugar da arte como área de conhecimento, em sentido restrito, para observá-la como campo de conhecimento que influencia na organização do currículo da Educação Infantil. A experiência interliga os conteúdos da área com as concepções de infância e com as formas de funcionar das crianças para acesso aos objetos de conhecimento; observa a interação entre professores e seu espaço de atuação, seja no contato com crianças, seja na significação da proposta da escola, seja no trabalho que cada um produz individualmente em suas salas de aula. Desse modo, a realização da pesquisa de mestrado me fez perceber que as atividades com linguagens artísticas podem ser significadas de formas diversas, dependendo da relação entre os saberes do professor sobre arte e ensino de Arte, do contexto e das peculiaridades do grupo de crianças para o qual se destinam.



A partir daí, alguns questionamentos, no tocante à formação do professor da infância para o ensino de Arte, passaram a guiar minhas reflexões: como ocorrem os processos de leitura e significação da arte dos professores? Que repertório eles têm? O que entendem por estética e por arte? Como escolhem os conteúdos de arte a serem trabalhados em suas salas de aula e como os encaminham?

Nos anos seguintes ao de término do mestrado, continuei atuando como professora de crianças e de professores para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, no NEI e em outras instâncias da universidade, em cursos de graduação e especialização. Nessas situações de formação, percebia que as escolhas dos professores acerca dos conteúdos da Arte a serem trabalhados com as crianças na escola, não raro, passavam por uma seleção em que os critérios “beleza, harmonia, relação com o real” eram priorizados. As escolhas estéticas eram pouco questionadas e, às vezes, rigidamente defendidas como únicas possíveis. Nesse intento de padronização e homogeneização, a produção das crianças era orientada para responder ao desejo do professor e, embora afirmasse estar atento ao processo criativo das crianças, buscava padrões estéticos em que o belo/bom era desejável como resultado final. Ficava evidente, para mim, a necessidade de atuar na formação estética dos professores, na ampliação do universo de leitura da arte e dos objetos do cotidiano.

Em 2003, fui convidada para integrar a equipe de formação do Paideia<sup>35</sup>/UFRN – Núcleo de formação Continuada para professores de Artes e Educação Física, um dos centros da Rede Nacional de formação continuada para professores da Educação Básica<sup>36</sup>, participando da produção de materiais para o curso de Ensino de Arte e Educação Física na Infância e atuando como professora no referido curso.

### **Juntando fios**

A experiência no Paideia me trouxe o deslocamento para cidades diferentes, interações com professores com marcas culturais, imagens e perspectivas diferentes. Enfim, eu me tornei uma professora “em viagem”, nômade, conhecendo fronteiras, as minhas e as dos outros, deparando-me com os abismos, construindo formas de agir em

---

<sup>35</sup> O Paideia é um dos três centros de formação continuada para professores de Artes e Educação Física da Rede Nacional de Formação Continuada/ MEC, há ainda o CAEF/ RS – Centro de Formação Continuada do Rio Grande do Sul – UFRGS e o CAEF / SP – Centro de Formação Continuada da PUC/SP.

<sup>36</sup> A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica foi criada para o “desenvolvimento e oferta de programas de formação permanente, pela implantação de novas tecnologias de ensino e gestão em unidades escolares e sistemas municipais e estaduais”, visando a melhorar a qualidade do ensino e do aprendizado dos alunos” por meio da participação docente em processos de formação continuada (MELO e BORBA, 2006, p. 14).

espaços moventes. Uma professora que busca pontos de apoio em movimento, mas com o pressuposto epistemológico e metodológico de considerar o diálogo como ponto de partida de construção das relações de significação.

Nessa experiência de formação, deparei-me novamente com as leituras dos professores e com as significações que atribuem à arte e ao seu ensino e as vejo refletidas nas situações de aprendizagem que propõem às suas crianças. O que eles pensam ser necessário ensinar em artes na infância é marcado por suas concepções de estética. Assim, novamente se põem à minha frente os desafios de compreender os processos de significação dos professores para o ensino de Arte.

Acredito que os professores, sendo leitores, sentem necessidade de ter seus repertórios ampliados para a compreensão das especificidades das linguagens artísticas e de sua articulação nas situações de acesso à arte que propõem aos seus alunos.

Não é fácil exercer escolhas, mas é impossível não percebê-las quando elas insistem em se presentificar como um desafio em vários momentos. Assim foi com as questões da Arte na infância e, mais especificamente, como a dimensão estética da formação de professores.

### **Mudanças de rumos, passagens de rios**


A aprovação para fazer o doutorado na UFRGS demarcaria mais um deslocamento: o de cruzar o Brasil em busca de outro Rio Grande; não mais os rios do Norte e Nordeste que percorria com uma “relativa” tranquilidade, pois entendia os modos de funcionar em movimento, compartilhava saberes e práticas, dialogava com as diferenças, encontrando pontos de aproximação no que aproxima os educadores que trabalham com crianças. Habitava, agora, um rio do sul. Trazia as leituras das publicações do GEARTE<sup>37</sup> – Grupo de Pesquisa em Educação e Arte da UFRGS<sup>38</sup> – que conheci no primeiro processo de formação para o ensino de Arte na infância durante e depois do mestrado no grupo de estudo do Projeto Arte na Escola do DEART – UFRN.

---

<sup>37</sup> Pillar (1997; 1999; 2002; 2005); Rossi (2003).

<sup>38</sup> O GEARTE tem por foco os diálogos entre educação e artes visuais, destacando a especificidade do conhecimento em arte; a produção de sentidos, em diferentes contextos; a interação de linguagens; e as relações entre as tecnologias. É coordenado por um comitê formado por dois membros efetivos pesquisadores doutores, sendo pelo menos um deles da linha de pesquisa Educação: Arte Linguagem Tecnologia e da temática Educação e Artes Visuais. Está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS e faz parte do Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq.

O GEARTE é um grupo interinstitucional que agrega pesquisadores de várias universidades e dialoga com as áreas da cultura visual, semiótica discursiva, estética, história, teoria e crítica da arte. As pesquisas do GEARTE ampliaram o meu olhar sobre arte/educação, o que me permite diversificar as relações que estabeleço com o tema pesquisado.



CAMPANHA DA FRATERNIDADE  
FRATERNIDADE E SAÚDE PÚBLICA.  
Participe voce tambem!

Uma cerca  
veio perseguindo  
o meu trem, que veio  
quando anoiteceu...

Manoel de Barros

### 3 PRÁTICAS DE FORMAÇÃO NO PAIDEIA

No capítulo anterior, utilizando a primeira pessoa do singular, reinscrevo os interesses de pesquisa, que foram produzidos em relações de tempo e espaço, relações político-sociais marcadas por um contexto mais amplo. Busco, ao iniciar este novo capítulo, em palavras de Manoel de Barros, sentidos que apontem para a consideração dessas relações. O poeta fala de uma cerca que margeia o seu caminho e que persegue o seu trem. Perguntei-me sobre qual seria a cerca que margeou os meus *projetos*<sup>39</sup> e percebi que a relação entre políticas públicas e práticas de formação sempre esteve presente. A relação que norteia a produção da escrita deste capítulo entrecruza as políticas públicas para formação de professores e as práticas dessa política em um contexto específico. Encontro, na semiótica discursiva, os aportes epistemológicos que margeiam a produção desta parte do texto. Passo agora a escrever em primeira pessoa do plural para incluir, no meu relato, os outros que dele participam.

#### Um olhar semiótico

A semiótica discursiva busca a interrogação fenomenológica sobre a emergência do sentido nos discursos e nas práticas do ponto de vista dos sujeitos como dimensão constitutiva de seu estar no mundo. Construir o mundo, como universo de significados, é se posicionar diante de si e dos outros, interagindo com os elementos do seu entorno. É projetar o olhar sobre a *coisa mesma*<sup>40</sup>, convertendo-a em significantes. O que a semiótica tenciona abordar é como as relações de produção de significação se constituem.

Para que possamos falar sobre o mundo, lidamos com o modo como as coisas se apresentam, isto é, com os diferentes modos de presença que incitam a produção de sentidos diversos. Os regimes de interação – modo como nos relacionamos com as pessoas e com os objetos constituem os regimes de sentido. Assim, regimes de interação e de sentido são duas instâncias que estão relacionadas. Para Landowski (2009), os regimes de sentido estão ligados, no plano empírico, a práticas relacionais (regimes de interação). Em *O olhar comprometido*, esse autor reflete sobre o gesto semiótico de

---

<sup>39</sup> Projetar – como movimento de antecipação e/ou orientação de percursos e aprendizados.

<sup>40</sup> Olhar a *coisa mesma* é um princípio da filosofia de Husserl e de Merleau-Ponty para dizer da *experiência vivida* do sujeito com os fenômenos.

olhar para as “coisas”; ele salienta que, na pós-modernidade, o que interessa para a sociossemiótica são as formas em via de construção, o inacabado,

[...] mais do que as descontinuidades, são as formas em via de construção, o não acabado – o devir –, aquilo que nos interessa. Não o devir social ou político tomado ao pé da letra, cuja análise pertence a outras disciplinas, mas pelo menos o devir dos regimes de sentido que fazem significar as transformações sociais e políticas em questão. O que gostaríamos de captar um pouco melhor é o vivido do sentido nas suas evoluções ligadas ao próprio curso das coisas, tal como elas se apresentam, se é possível dizer, vistas da ponte, quase com os pés dentro d’água, e não como elas são concebidas a distância, vista das margens (LANDOWSKI, 2001, p. 21):

O sentido não está fixado inteiramente por uma grade cultural de reconhecimento dos objetos ou dos sujeitos. Por não habitar as coisas se oferecendo à imediaticidade de sua presença, o sentido pode ser uma resultante, um efeito emergindo do *uso do mundo*. Uso do mundo como ação sobre ele que implica transformação, uso do mundo para transformá-lo. No texto *Avoir prise, donner prise*, Landowski (2010) problematiza os sentidos de *uso*, acrescentando a essa reflexão a noção de *prática*. Neste texto, Landowski considera prática uma resultante da conjunção entre sujeito e objeto. O uso constante se torna parte das ações do sujeito em interação com o objeto como se o objeto fizesse parte dele naquela situação.

Para a escrita deste capítulo foi necessário considerar regimes de sentido diferentes: uma política pública de formação de professores, intencional e relacionada a movimentos internacionais e nacionais de políticas para educação básica e a atuação de um grupo de educadores na produção de um Centro de Formação para Professores de ensino de Arte e Educação Física na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

O tema da formação de professores é abrangente e apresentado por discursos diferentes, que muitas vezes se contrapõem. Esses discursos estão presentes em documentos oficiais do MEC sobre formação e no posicionamento político/pedagógico das entidades de pesquisas como ANFOPE<sup>41</sup> e ANPED<sup>42</sup>. A produção de práticas de formação, marcadas por dispositivos contextuais e pela possibilidade de significação particular de tais dispositivos, dá-se num espaço entre esses discursos.

---

<sup>41</sup> Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação.

<sup>42</sup> Associação Nacional de Pesquisa em Educação.

Apresento, agora, o projeto de formação continuada em Arte e Educação Física para professores da Educação Básica do Paideia/UFRN. Para tanto, faço um breve relato sobre as políticas públicas de formação no Brasil, com o intuito de contextualizar o momento de criação do Paideia, para, em seguida, apresentar a proposta de formação oferecida por ele.

### **Formação de professores no Brasil**

O final da década de 1980 foi marcado por reflexões sobre a relação entre educação e desenvolvimento econômico. Na discussão de questões sobre a ordem econômica mundial, importantes instâncias internacionais reafirmavam o ideário de que a educação é um dos princípios que determina a competitividade entre os países.

Em 1990, realizou-se em Jotien (Tailândia) a Conferência Mundial de Educação para Todos, organizada pela UNESCO<sup>43</sup>, UNICEF<sup>44</sup>, PNUD<sup>45</sup> e Banco Mundial. Os 155 países que participaram desse evento comprometeram-se a assegurar Educação Básica de qualidade a crianças, jovens e adultos. A partir dessa conferência, os nove países com maior taxa de analfabetismo, entre eles o Brasil, comprometeram-se a organizar políticas educativas para atender aos princípios acordados (SHIROMA, 2002). Dentre os princípios, destacamos o compromisso com a universalização da Educação Básica, observando as estratégias traçadas na Conferência Mundial de Educação para Todos. Entre elas, a de “ampliar o alcance e os meios da Educação Básica, que começa no nascimento e se prolonga por toda a vida, envolvendo crianças, jovens e adultos, reconhecendo a validade dos saberes tradicionais e do patrimônio cultural de cada grupo” (SHIROMA, 2002, p. 59).

Para a compreensão das políticas para educação na atualidade, outro documento relevante foi organizado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI – o Relatório Delors. Entre 1993 e 1996, especialistas de todo mundo foram convocados pela UNESCO para traçar um diagnóstico e tendências para a educação do século XXI. O documento indicou as tensões a serem resolvidas no século XXI, assinalando três grandes desafios: “a) ingresso de todos os países no campo da ciência e da tecnologia; b) adaptação de várias culturas e modernização das mentalidades à

---

<sup>43</sup> Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura.

<sup>44</sup> Fundo das Nações Unidas para Infância.

<sup>45</sup> Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

sociedade da informação; c) viver democraticamente, ou seja, em comunidade” (SHIROMA, 2002, p. 66). O conceito de “educação ao longo da vida”, recomendado pelo Relatório Delors, reposiciona os tempos e espaços destinados às aprendizagens, apontando para produção de “sociedade aprendente” e para atuação da comunidade local (pais, direção e professores), em conjunto com autoridades oficiais e comunidade internacional, na concretização de uma educação a partir quatro tipos de aprendizagem: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto. Essas aprendizagens pressupunham habilidades que seriam desenvolvidas na Educação Básica. Além da ênfase na Educação Básica, o Relatório Delors apontava para a necessidade de investimento na educação superior e para uma dinâmica de aprendizagem que relacionasse trabalho-formação.

As estratégias traçadas em 1990, na Conferência Mundial de Educação para Todos, foram assumidas pelo Brasil e influenciaram a estruturação do Plano Decenal de Educação – PDC, de 1993, e a da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996a). No movimento de valorização da Educação Básica, assumido pela LDB, foi instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF<sup>46</sup> (BRASIL, 1996b). No FUNDEF, ficou estabelecido que 60% dos recursos seriam destinados à remuneração dos profissionais do magistério; a parcela restante seria usada em despesas de manutenção e no desenvolvimento do Ensino Fundamental público, entre elas, as despesas com a formação (inicial e continuada) e com a capacitação de pessoal técnico administrativo.

O Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2001) reforça o destaque dado pela LDB em relação à formação continuada, afirmando que a formação continuada do magistério é parte essencial da estratégia de melhoria permanente na qualidade da educação e que visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional.

Assim, no movimento de discussão sobre a formação, questiona-se a eficácia da formação de professores na qualidade de ensino, colocando-se como fundamental o investimento também na formação continuada. Como resposta a essa necessidade de melhoria da qualidade da Educação Básica, surgiu, no Brasil, um conjunto de políticas e

---

<sup>46</sup> Em 2007, foi sancionada a Lei nº 11494/07 que regulamenta o FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação. O FUNDEB substitui o FUNDEF e objetiva atender a 100% dos alunos da Educação Básica, contemplando, assim, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos.



estratégias para implementar reformas educacionais, e a formação de professores ganhou extrema importância. Podem ser citadas como ações, a LDB nº 9394/96; a criação de Institutos Superiores de Educação; as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Nível Superior; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica; os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio; o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil; a Rede Nacional de Formação Continuada para Professores da Educação Básica da qual o Paideia faz parte.

Essas ações sugerem, também, mudanças nas perspectivas de formação dos profissionais da educação. Reafirmam o caráter sócio-histórico<sup>47</sup> da formação e apontam para a necessidade de constituição de uma identidade profissional que exige dos educadores ampla compreensão da realidade de seu tempo, postura crítica e propositiva de intervenção e transformação das condições da escola e da educação e posicionamento no que diz respeito às questões sociais e políticas de seu entorno.

Esse novo olhar sobre a formação dos profissionais da educação representou uma ruptura com a abordagem tecnocrática de formação, predominante nas décadas anteriores, que priorizava o modelo da “racionalidade técnica” e cujo intento era o de promover o acesso dos professores aos conteúdos e fazeres necessários a sua prática docente sem, no entanto, observar esse profissional e sua docência como estando imerso em um contexto histórico-cultural.

O intento da formação continuada de professores justifica-se pela necessidade de garantir, além do acesso dos alunos à escola, sua permanência e aprendizagem e, para isso, ao professor demanda conhecer muito mais do que conteúdos e técnicas. Urge que consiga estabelecer relações entre saberes e fazeres, perceber a nuance contextual e propor alternativas aos desafios que emergem da sua sala de aula, da sociedade e cultura na qual a escola está imersa.

Desse modo, a formação continuada é entendida como um processo contínuo de construção da prática docente qualificada e da afirmação da identidade profissional do

---

<sup>47</sup> FREITAS (2007, p. 1204), referenciada pela posição da ANFOPE acerca das políticas públicas de formação de profissionais da educação, alerta que a “necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira, com a concepção sócio-histórica do educador a orientá-la, faz parte das utopias e do ideário de todos os educadores e das lutas pela educação pública nos últimos 30 anos. Contudo, sua realização não se materializa no seio de uma sociedade marcada pela desigualdade e pela exclusão própria do capitalismo”.

professor, sendo o exercício da docência o eixo de onde partem as demandas de formação e para onde voltariam as proposições dos professores.

### **O que é o Paideia/UFRN? Como se mostra aos professores?**

Falar sobre “o que é” algo – sujeito ou objeto – implica investigar as formas como ele se mostra e para quem se mostra, e, ao mesmo tempo, colocarmo-nos como quem olha para falar sobre aquilo que foi mostrado. Poderíamos fazer uma aproximação com regimes de visibilidade, em que se estabelece uma relação entre o que se vê e o que se mostra.

No final de 2003, o Ministério da Educação do Brasil lançou o Edital 001/MEC/SEF, convocando instituições de ensino superior, públicas e comunitárias, a formular projetos de formação continuada para professores da Educação Básica. Essa iniciativa do MEC vinha como resposta à necessidade de garantir programas de formação continuada, organizados por instituições de ensino superior que fossem referência em pesquisa nas áreas indicadas pelo MEC para criação da Rede Nacional de Formação Continuada<sup>48</sup>. Tais projetos passaram por processo de seleção<sup>49</sup> para criação dos Centros Nacionais de Formação Continuada nas seguintes áreas: Alfabetização e Linguagem; Educação Matemática e Científica; Ensino de Ciências Humanas e Sociais; Artes e Educação Física; Gestão e Avaliação da Educação (MELO e BORBA, 2006). Essa divisão de áreas para formação dos centros já veio determinada no Edital 001/MEC/SEF – 2003.

A UFRN concorreu com projetos para dois centros: Educação Matemática e Científica e Artes e Educação Física, com a aprovação deste último. No Brasil, foram constituídos três centros de referência na formação continuada para professores de Arte e Educação Física: o Paideia/UFRN, no Rio Grande do Norte; o Centro de Formação em Arte e Educação Física, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – CAEF/UFRGS e o Centro de Formação Continuada da PUC, de São Paulo.

A elaboração do projeto para seleção do Centro de Formação Continuada em Arte e Educação Física agregou professores de várias bases de pesquisas e de diferentes

---

<sup>48</sup> A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores para Educação Básica foi criada para o “desenvolvimento e oferta de programas de formação permanente, pela implantação de novas tecnologias de ensino e gestão em unidades escolares e sistemas municipais e estaduais, visando a melhorar a qualidade do ensino e do aprendizado dos alunos por meio da participação dos docentes em processos de formação continuada (MELO e BORBA, 2006, p. 14)

<sup>49</sup> Cerca de 180 projetos de 76 instituições de todo o país concorreram e tiveram seus projetos avaliados. Vinte projetos foram selecionados para compor a REDE, sendo três em Artes e Educação Física (MELO e BORBA, 2006, p. 15).

departamentos da UFRN<sup>50</sup>, profissionais com trabalho reconhecido no campo de pesquisa, ensino e formação de professores; pesquisadores com abordagens epistemológicas diferentes, mas convergentes quanto a perspectivas de formação docente. As escolhas quanto ao tratamento dos campos de conhecimento na formação de professores foram fundamentadas pelo diálogo entre opções epistemológicas dos pesquisadores. Buscou-se a produção de situações de formação que considerassem os professores como sujeitos de seus aprendizados, isto é, a práxis do professor foi tomada como ponto de partida, de constituição e de retorno das ações de formação. A equipe foi composta por professores dos departamentos de Educação, Arte, Educação Física e do Núcleo de Educação da Infância. A partir da aprovação do projeto, a equipe articulou-se na produção do Paideia/UFRN, assim nomeado em referência ao ideal grego de formação do homem integral, que relaciona prática educativa e formação cultural do cidadão. Palavra que remete à ideia de inserção das práticas corporais<sup>51</sup> e artísticas como componentes da cultura e conteúdo da educação.

O próprio nome do centro denota um posicionamento do grupo em assumir, como princípio das ações de formação, o diálogo entre os campos de conhecimento da Pedagogia, da Arte e da Educação Física, voltados para uma concepção de formação não fragmentada de professores que considerasse os contextos culturais.

Melo e Borba (2006, p. 16) salientam que, como bases nas diretrizes da Rede, o Paideia define como objetivos:

- a) analisar e discutir os pressupostos teóricos e metodológicos da Educação Física e Arte, buscando redefinições no fazer pedagógico dos professores na educação infantil e no ensino fundamental;
- b) qualificar profissionais egressos dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas em Educação Física e Educação Artística das diferentes regiões do Brasil;
- c) desenvolver um processo de discussão sobre os fundamentos científicos do corpo, do movimento e das expressões artísticas e suas relações com as práticas pedagógicas;
- d) propiciar fundamentação técnica específica para o

---

<sup>50</sup> A equipe foi formada, especialmente, por pesquisadores do GEPEC e GPEM. O GEPEC – Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento – foi criado em 2001, por um grupo de pesquisadores interessados em investigar as relações entre o corpo e a cultura de movimento, reunindo experiências diversas na formação acadêmica, profissional e institucional. Desde então, tem realizado ações de ensino, pesquisa e extensão em áreas como Arte, Educação Física e Educação. O GPEM – Grupo de Estudos e Pesquisas em de Práticas Educativas em Movimento – tem como foco central de atuação, tanto na intervenção quanto na pesquisa, a transformação do fazer pedagógico numa perspectiva Freiriana de atuação.

<sup>51</sup> As práticas corporais constituem-se formas da ação humana por meio da qual o corpo expressa e comunica com uma linguagem própria, a linguagem do gesto, a relação com a natureza, com a cultura, com a história. Essa comunicação corporal implica sentidos diversos: saúde, estética, performance esportiva, arte, vida e morte (NÓBREGA, 2010)

planejamento e aplicação de estratégias de ensino para a Educação Física e Arte, tendo-se a linguagem corporal e as expressões artísticas como eixo norteador das intervenções pedagógicas; e) qualificar professores das escolas indígenas nas áreas de Arte e de Educação Física, visando à melhoria nas intervenções pedagógicas, com base em um paradigma educacional de respeito à interculturalidade e ao multilinguismo; f) produzir material didático para alimentar a rede de ensino com os relatos das experiências bem-sucedidas de tutores, alunos e professores.

Para atender aos objetivos supracitados, a equipe produziu materiais instrucionais e organizou cursos em Ensino de Arte e Educação Física na Infância; Ensino de Arte e Educação Física na Educação Escolar Indígena; Ensino de Arte de 5º ao 9º ano e Ensino de Educação Física do 5º ao 9º ano. Esses cursos foram realizados em três modalidades (atualização, aperfeiçoamento e especialização).

Os cursos do Paideia destinam-se aos professores de Educação Básica, em exercício, diretores de escola e dirigentes dos sistemas públicos de educação. São ministrados, observando a parceria entre MEC, universidades, sistemas de ensino e escolas. Sua carga horária é dividida em momentos presenciais e vivenciais<sup>52</sup>. Na etapa presencial, ocorrem os encontros entre o professor/formador e todo o grupo com encaminhamento de situações a serem desenvolvidas nos contextos de atuação dos professores-cursistas, registradas e apresentadas, num encontro posterior, para discussão do grupo (carga horária vivencial). Quanto ao campo de abrangência das ações formativas desse centro, inicialmente, suas ações atendiam, prioritariamente, aos sistemas de ensino do Rio Grande do Norte, atingindo todas as microrregiões do estado; nos anos de 2007 e 2008, ampliou sua atuação para estados de diferentes regiões do Brasil, com exceção da região Sul.

A produção de materiais destinados aos cursos<sup>53</sup> foi orientada por uma perspectiva de formação continuada que considera a experiência profissional e que tem como eixo central a (re)construção do projeto político-pedagógico da escola na qual o professor está inserido, o que implica a atuação dos professores na significação do

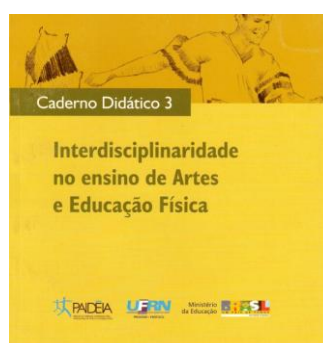
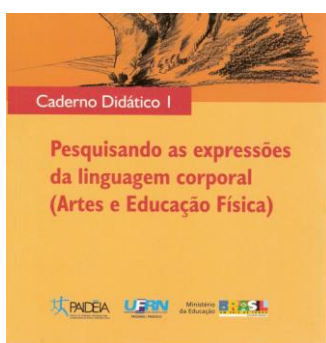
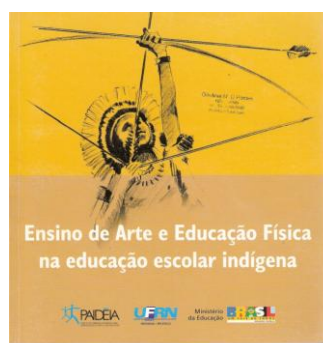
---

<sup>52</sup> A fase presencial inclui as aulas ministradas por professores formadores nos polos criados para a oferta do curso (50% da carga horária), considerando-se a demanda e a localização geográfica das cidades. Tal fase contempla, ainda, encontros pedagógicos para reorientações da prática e relatos de experiências advindas do cotidiano escolar (25% da carga horária), sob a orientação do professor formador. A fase vivencial contempla atividades a distância (25% da carga horária), configurando-se em horas vivenciais na escola, sob a orientação ou não de um tutor (CAPISTRANO, 2010, p. 111).

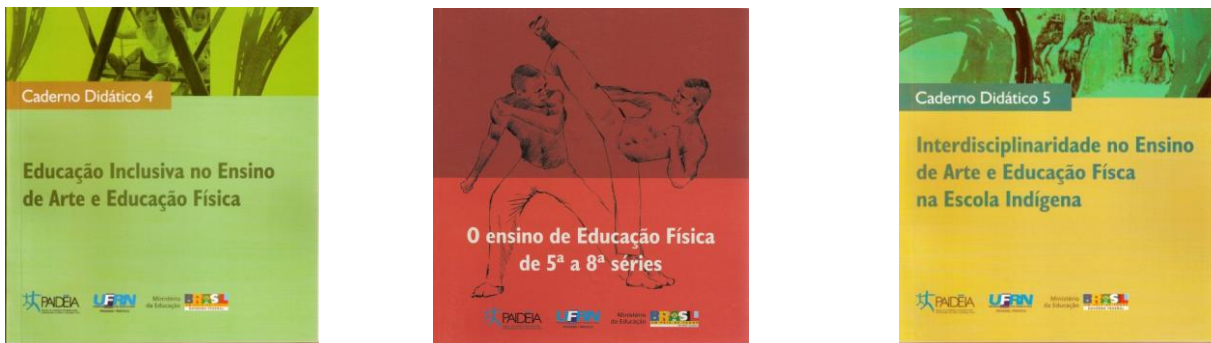
<sup>53</sup> A produção do material – livros, cadernos, revistas e vídeos – contou com a participação de pesquisadores de várias universidades brasileiras, com reconhecida produção nos campos de interesse abordados pelo Paideia: ensino de Arte, ensino de Educação Física, Educação Inclusiva, Educação Indígena e Infância.

processo de produção do conhecimento, incluindo a construção de alternativas e materiais para o “fazer pedagógico”.

Além da organização dos cursos, o Paideia produziu uma série de materiais didáticos: livros, cadernos, revistas, vídeos, folders institucionais, Boletins informativos, CD-ROM e vídeos<sup>54</sup>. Promoveu, durante quatro anos (2004 – 2008), o Encontro Nacional de Ensino de Arte e Educação Física – ENAEF, que agregou alunos, professores e pesquisadores das universidades brasileiras para diálogos sobre as interfaces possíveis entre esses dois campos de conhecimento em atividades diversas: palestras, minicursos, apresentação de pôsteres, mesas temáticas, lançamento de livros e momentos culturais. O ENAEF se constituiu em espaço privilegiado para o debate de temáticas relevantes a consolidação da Arte e da Educação Física como componentes curriculares. Nos quatro anos em que foi realizado, abordou as seguintes temáticas: 2004: Linguagens Artísticas e Práticas Corporais na Educação; 2005: Arte e Educação Física: ação na escola; 2006: Saberes do Corpo: possibilidades para o conhecimento pedagógico da Arte e da educação Física na escola; 2008: Educação Física e Arte no projeto pedagógico da escola.



<sup>54</sup> Maiores informações encontram-se em anexo.



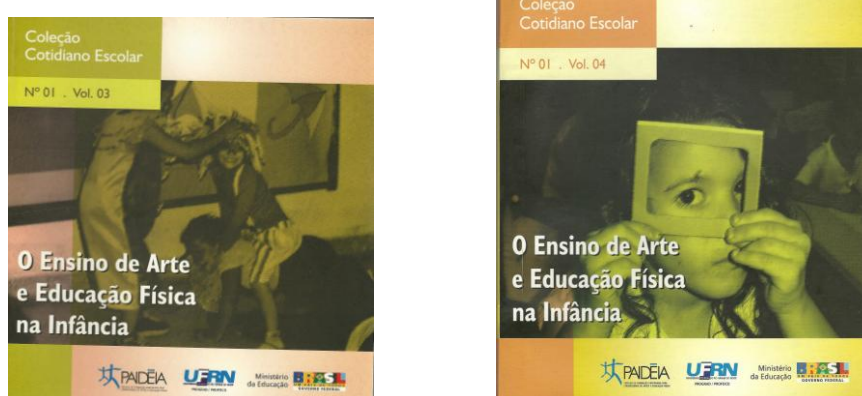
**Fig. 05 Capas dos livros e cadernos – Paideia/UFRN**

A organização do material didático – cadernos e livros – que servem de suporte aos cursos de formação, busca instigar a reflexão dos professores sobre os saberes e fazeres pertinentes aos campos de conhecimento da Arte e da Educação Física na escola e, para isso, observa uma sequência de situações de aprendizagem em que há interação entre o estudo da realidade – organização de conhecimento – aplicação do conhecimento. Tal orientação didática funciona também como referência para a organização do cotidiano dos cursos de formação, pois se trata de uma estruturação que tem como pressuposto o processo de ação-reflexão-ação em torno da prática docente. Dessa forma, há, em todos os capítulos: atividade desencadeadora – texto – questões para refletir – outras atividades – textos complementares – glossário – indicações de leitura e orientação para o momento vivencial.

A *atividade desencadeadora* instiga a relembrar o que já foi vivenciado, fazer questões ou sintetizar o que já se sabe acerca do tema central do capítulo. Busca-se, com isso, provocar reflexões iniciais que incitem o estabelecimento da relação teoria-prática – um estudo da realidade a partir da fala inicial dos professores. Nesse espaço, é proposta uma atividade com os seguintes elementos de planejamento: título, intencionalidade, tempo aproximado, material, espaço físico e procedimentos. Além da atividade exposta, são apresentadas outras sugestões possíveis ao trabalho com o tema em questão.

Em seguida, há um *texto* de fundamentação sobre o tema principal do capítulo cujo objetivo é o de acrescentar novas informações às falas iniciais. O intuito é o de que se estabeleça um diálogo entre o que foi dito anteriormente (na atividade desencadeadora) e os elementos colocados pelo texto, oferecendo possibilidades de avançar na discussão. Ao final de cada capítulo, são colocadas questões e indicações de outras leituras que ampliem experiências sobre as temáticas discutidas, sugerindo novos caminhos para o leitor. Paralelo aos textos do capítulo, é apresentado um glossário – item que destaca alguns termos sem pretender esgotá-los, mas despertar o interesse do leitor sobre a necessidade de aprofundamento deles em outros textos. As *orientações para o momento vivencial* apresentam desafios, individuais ou coletivos, que incitam a aplicação do que foi abordado ao longo do capítulo e (re)significado nos contextos de atuação dos professores.

A perspectiva de formação docente assumida pelo Paideia pressupõe a participação dos professores-cursistas na produção dos materiais e, nesse intento, uma das ações diz respeito à publicação de relatos de experiência na Coleção Cotidiano Escolar. Cada segmento – Arte e Educação Física na infância; Arte de 5º ao 9º ano; Educação Física de 5º ao 9º ano e Educação Indígena – produziu, ao longo de quatro anos, uma publicação anual, com relatos de experiências dos professores das redes de ensino atendidas pelas ações do Paideia, apresentados nas imagens a seguir:



**Fig. 06** Capas da Coleção Cotidiano Escolar

A prática da escrita de experiências docentes se constitui em experiência singular de formação. Ao escrever, a professora ou professor revê sua experiência, significa sua atuação e socializa os percursos de sua formação. Dessa forma, a situação

de escrita se torna uma experiência de formação diferenciada da prática com as crianças, embora tome como elemento norteador as relações de sala de aula.

A prática é o acontecimento em processo, enquanto o texto é o que foi produzido e o que pode ser lido para compreender como as práticas se apresentam. Desse modo, os textos escritos por professoras ou professores são um convite à interação com realidades diversas. Um convite para que o leitor percorra o texto interagindo com ele, acrescentando-lhe suas inferências e revisitando suas próprias experiências.

Um dos princípios fundantes da proposta do Paideia, que orientou a estruturação das situações de formação, refere-se a assumir que a educação é fenômeno que se materializa de corpo inteiro. Assim, as ações do Paideia se pautaram pela interface entre as áreas de Arte e Educação Física, como áreas constituídas por manifestações da Cultura de Movimento. Sendo Arte e Educação Física áreas que, na prática pedagógica, envolvem a linguagem do corpo como comunicação e expressão, o Paideia opta por observar as significações presentes na expressão Cultura de Movimento.

A expressão Cultura de Movimento tem sido divulgada na Educação Física brasileira a partir dos estudos do professor Elenor Kunz (2004). Ter a Cultura de Movimento como elemento organizador das práticas docentes para ensino/aprendizagem da Educação Física é perceber que o movimento humano não é o simples deslocamento do corpo no espaço, e sim um movimentar-se intencional, repleto de significações culturais. O corpo em movimento é inseparável do mundo em que vive e produz sentidos. O sujeito lê o mundo e significa enquanto exerce o movimento. Assim, tomar como pressuposto organizador do trabalho a Cultura de Movimento significa assumir que as práticas corporais *encarnam-se* e são significadas culturalmente, são conteúdos/linguagens da cultura de movimento. Nesse intento, Mendes e Rocha (2006, p. 172) ressaltam que,

A esse conteúdo cultural corresponde comportamentos de movimento, formas de movimentar-se, caracterizando a cultura de movimento. O conceito de cultura de movimento, refere-se às relações existentes entre as formas de se movimentar e a compreensão do corpo em determinada sociedade, comunidade, de uma cultura.

Visto que as linguagens são socialmente produzidas e significadas e que sua recepção tem como matriz inicial a ação corporal no e sobre o entorno, o sentido dessas é produzido no diálogo homem-mundo, não podendo ser localizado no sujeito ou no



objeto (KUNZ, 2004). Esses sentidos da ação corporal sobre e em acontecimentos marcados por determinado tempo e espaço são resultantes e resultam do movimento entre corpo e cultura.

Arte e Educação Física são campos de conhecimento constituídos por linguagens que têm como matriz de expressão a ação corporal; um corpo biocultural que, ao se produzir em linguagens, o faz em relação a outros corpos; corpo relacional que se produz culturalmente e que se faz presentificar por meio de linguagens. Como ressalta Moreira (1995, p. 85):

Conhecer corporeidade é entender um corpo sujeito existencial complexo, que vive sempre no sentido de sua autossuperação. A corporeidade mostrar-nos-á situações em que o ser hominal caminha para existencializar sua humanidade. Isso exige um estudo centralizado em um corpo sujeito, existencial, indivisível, que se movimenta para garantir a vida, entendida esta, tanto no sentido individual quanto coletivo. O corpo sujeito é ator e autor de sua história e cultura. É a corporeidade relacional; daí a necessidade de consciência de si, dos outros e do mundo. A corporeidade, por só poder ser entendida como relacional, exige uma conjugação em que estejam presentes, ao mesmo tempo, todos os pronomes pessoais. O eu corporeidade só tem sentido na presença de outros: tu, ele/ela, nós, vós, eles/elas.

Entre os ambientes em que o corpo sujeito vive relações de humanização está a escola. Melo, ao defender a presença das linguagens da Arte e da Educação Física na escola, remete-nos à reflexão sobre a relação entre corpo e educação escolar, ressaltando que, ao não considerar tal relação,

[...] desvincula-se o processo ensino-aprendizagem vivenciado na escola de uma relação mais ampla do homem com o ambiente, com sua cultura e com sua própria corporeidade. Assim, ao destacar o trato pedagógico das manifestações artísticas e das práticas corporais na escola, enfatizamos a necessidade de visualizarmos uma educação pautada em todas as linguagens humanas, inclusive na expressão corporal, pois, se não tivermos o acesso a uma compreensão do nosso próprio corpo, acreditamos ser difícil mobilizarmos outras aprendizagens e outras atitudes sociais (MELO, 2005b, p. 6).

Melo afirma que a dimensão corporal está presente em processos de ensino-aprendizagem de crianças e de adultos e, como tal, deve ser considerada quando se pensa em formação de professores.

A consideração de que as linguagens da área de Arte e de Educação Física são produzidas culturalmente em ações de ver e fazer permitiu ao grupo construir uma interface entre a Cultura de Movimento, que é originalmente um elemento organizador do conhecimento escolar da Educação Física, e a Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais, uma importante tendência contemporânea em arte/educação. As ações de ver-contextualizar-fazer, defendidas como forma de aproximação ao conteúdo da arte pela Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais, passam a ser também formas de aproximação ao conteúdo da Educação Física.

Outro pressuposto das ações do Paideia é o da consideração de que Arte e Educação Física são componentes curriculares obrigatórios na Educação Básica. Isso implica caracterizá-los como áreas de conhecimento possuidoras de objetos de estudo, de função educativa e saberes que lhes são próprios. Embora a obrigatoriedade desses componentes esteja garantida na LDB (BRASIL, 1996a), a legitimação dessas áreas nas escolas requer dos professores a articulação de alternativas didático-pedagógicas que possibilitem aos alunos o acesso aos conteúdos específicos da Arte e da Educação Física.

Diante do exposto, ao organizar situações de aprendizagem dos cursos oferecidos pelo Paideia, importa levar em consideração a retomada do processo expressivo dos professores, como o de promover experiências formativas que os façam vivenciar práticas corporais<sup>55</sup> em Arte e Educação Física, como leitores de representações em linguagens da Arte e da Educação Física, e promover momento de reflexão sobre a articulação dessas experiências nas suas salas de aula. Assim, durante os cursos, aliam-se aos conteúdos específicos das referidas áreas, experiências de leitura e criação em linguagens da Arte e da Educação Física e a proposição de alternativas didático-pedagógicas voltadas a favorecer o acesso dos alunos aos conteúdos/linguagens da Arte e da Educação Física.

Evidencia-se o tratamento dos conteúdos/linguagens dos campos de conhecimento em ações planejadas pelos professores numa dinâmica de Projeto de ensino<sup>56</sup> em que se parte de situações que são desafiadoras aos alunos para que se

---

<sup>55</sup> Práticas Corporais – entendidas como inserção/atuação do corpo no e com o mundo, imerso em um contexto histórico cultural. Relação corpo – experiência vivida no sentido fenomenológico defendido por Merleau-Ponty que considera corpo como carne do mundo e a experiência vivida como fundamental para o conhecimento.

<sup>56</sup> Por que optar pela organização de projetos? Os conteúdos das áreas não podem ser reduzidos a simples listas, em que são sequenciadas atividades que, geralmente, não mantêm uma relação entre si. O trabalho

construam as estratégias de ensino. Assim, os conteúdos/linguagens não estão limitados à “listagem do que ensinar”. Faz-se necessário pensar na intencionalidade do ato educativo de forma contextualizada, considerando as inferências, desejos e necessidade dos alunos em relação à produção cultural dos campos de conhecimento.

Exemplos de Projetos de ensinos são apresentados no vídeo *Jogo, ludicidade, ritmo e expressão*. O conteúdo do vídeo inter-relaciona esses temas e apresenta-os em cenas gravadas em uma escola de Educação Infantil e em uma escola de Ensino Fundamental, com uma turma de adolescentes. O conteúdo é abordado de forma contextualizada em relação à dinâmica de funcionamento da escola: cenas de crianças brincando no parque; meninos jogando futebol na quadra da escola; crianças na brinquedoteca. Nessas situações, o adulto atua como organizador do espaço e não intervém de forma impositiva no desenvolvimento da atuação das crianças; há também cenas em que a ênfase recai sobre a organização de projetos com linguagens artísticas – a música, a dança, artes visuais e literatura infantil. No vídeo, além das cenas das crianças há o depoimento de professoras sobre o desenvolvimento dos respectivos temas, com ênfase na intencionalidade do planejamento e na mediação do professor ao trabalhar com as linguagens artísticas.

Nas cenas gravadas na escola de Ensino Fundamental, uma professora realiza jogos teatrais com adolescentes. A turma dividida em dois grupos – palco e plateia – vivencia uma situação de compra e venda numa loja de roupas. Em seguida, a professora explica o processo de jogo baseado no trabalho de Viola Spolin (2003), cuja estrutura dramática do jogo envolve onde (lugar), o que (situação), quem (personagens). Fala-se também sobre o papel da professora ou professor ao propor tais jogos.

O vídeo, destinado à apreciação de professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental, tem o intento de apresentar conteúdos/linguagens da Arte e/ou da Educação Física significados de forma diferentes, dependendo da situação (experiência) em que são vivenciados por adultos e crianças. Há espaços diferentes em que se desenvolvem as vivências que desencadeiam efeitos de sentido diversos, sobretudo no que se refere à mediação do professor.

### **Algumas indicações da proposta de formação no Paideia: ensino de Arte**

---

por projeto permite uma relação contextual que considera a atuação de professores e crianças em experiências com os conhecimentos do campo da arte ou da educação Física ou na inter-relação entre as áreas.

O programa de formação do Paideia entende a arte como produção sociocultural, um sistema de significação constituído por diferentes linguagens, em que a dimensão estética se faz muito presente. Referencia-se nos aportes contemporâneos para o ensino de Arte que salientam a participação dos sujeitos como produtores de sentidos, na articulação de ações de ver e fazer arte. Observa também a ampliação do campo de abrangência da arte, que contemporaneamente agrega as mais diversas experimentações.

Inter-relacionar o ver e o contextualizar e o fazer no ensino de Arte e pensar nesta área como componente curricular requer dos educadores entendimento da área como um campo de conhecimento e ações intencionais. A intencionalidade do olhar envolve a construção de saberes e a ampliação do repertório estético de crianças e adultos – mediadores na aproximação das crianças aos objetos culturais da arte. Mediação cultural que aqui está sendo entendida como tarefa de educadores em sua ação de aproximar indivíduos ou grupos de indivíduos às obras da cultura, potencializando experiências estéticas e formação cultural.

Pensar no professor como um mediador cultural é perceber que as propostas de formação docente devem tematizar não só o processo de leitura e criação das crianças, mas também as experiências do professor em diferentes linguagens artísticas, pois, se ele tem como função mediar a construção do olhar estético, em situações de leitura e criação de objetos artísticos, deve, ele próprio, buscar o contato/acesso às produções artísticas em um universo mais amplo.

Com base nos pressupostos de formação anteriormente citados e defendendo uma formação interdisciplinar para os professores de crianças, foi organizado o Curso de Especialização em Ensino de Arte e Educação Física na Infância, tendo como objetivos:

a) possibilitar um aprofundamento de conhecimentos nas áreas de Arte e de Educação Física na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, visando à construção de uma prática coletiva que ultrapasse o senso comum e promova um atendimento de qualidade para a infância;

b) construir competências profissionais e pessoais referentes às áreas de Arte e de Educação Física na infância que propiciem fazeres pedagógicos em que se articulem os processos de aprendizagem, o conhecimento do universo dos alunos e da localidade de onde vivem e os conteúdos específicos das áreas em destaque para a formação do cidadão;

c) favorecer o processo de ação-reflexão-ação, a partir do desafio de pensar as novas dimensões do ensino de Arte e de Educação Física que contemplem o papel que as práticas corporais e as manifestações artísticas têm na contemporaneidade;

d) inserir alunos de graduação e pós-graduação no âmbito da formação continuada, desenvolvendo pesquisas sobre o ensino de Arte e de Educação Física na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, bem como participar das atividades teórico-metodológicas do curso (UFRN, 2006, p. 3).

O Curso de Especialização em Ensino de Arte e Educação Física na Infância foi ministrado para professores das redes públicas – municipal e estadual – do RN, sem ônus financeiro para o professor ou para o sistema de ensino. A seleção para ingresso nesse programa de formação ocorreu observando a exigência dos seguintes requisitos: diploma de graduação em Educação Artística, Educação Física ou Pedagogia; certificado de exercício efetivo de docência na Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública e uma Carta de Intenções. Inscreveram-se 500 professores para 150 vagas, distribuídas em três cidades-polo do estado do Rio Grande do Norte: Natal, Parnamirim e Mossoró. A seleção obedeceu ao atendimento dos requisitos e, especialmente, à análise das cartas de intenções. Foram formadas três turmas com 50 alunos, e o curso funcionou, no período de outubro de 2006 a setembro de 2007, na modalidade de uma formação em serviço.

Com a preocupação de garantir a interface entre as áreas de Arte, Educação Física e Educação Infantil, o curso foi proposto com carga horária de 360 horas, dividida em nove módulos, com horas presenciais e horas vivenciais na escola. Os módulos foram assumidos por professores da UFRN e de universidades parceiras do programa.

A organização dos módulos, a cargo dos diferentes professores, observava as orientações do material didático produzido pelo Paideia, as quais pressupõem a relação teoria/prática no constante movimento de ação/reflexão/ação. Durante os módulos do curso<sup>57</sup>, os professores-cursistas foram orientados a vivenciar o conteúdo dos módulos em seus locais de trabalho e a escrever um relato sobre essa experiência. Os relatos

---

<sup>57</sup> Módulos: Pesquisa em Linguagem Corporal na Escola I; Linguagem Corporal na Infância; Ensino de Arte na Infância; Ensino de Educação Física na Infância; Prática Pedagógica sobre Linguagem Corporal; Educação Inclusiva e Linguagem Corporal; Pedagogia da Animação; Projeto Pedagógico; Pesquisa em Linguagem Corporal na Escola II. Fonte: Projeto na área especializada de Artes e Educação Física (UFRN, 2003).

voltavam para apresentação e apreciação do grupo. Algumas dessas experiências foram publicadas na Coleção Cotidiano Escolar, revista publicada pelo Paideia, cujo objetivo era o da divulgação de relatos de professores.

O módulo de ensino de Arte na Infância observa os pressupostos de formação para área de Arte, assumidos pelo Paideia, em sua relação com as especificidades da educação de crianças e com a organização de práticas docentes com crianças. Tomava como referência os aportes contemporâneos de ensino de Arte, e, como ponto de partida, promovia experiências que possibilitassem aos professores a ampliação de repertórios acerca das manifestações da arte e seu ensino. Para tanto, foram abordados alguns fundamentos do ensino de Arte na Infância, relacionando-os às práticas que ocorrem na comunidade e na escola, contextos de atuação dos professores, observando aspectos como:

- levantamento sobre o que pensam os professores acerca da arte e seu ensino;
- relação entre os significados de arte dos professores e as abordagens da arte e ensino de Arte que influenciaram e influenciam a prática docente;
- observação das práticas com linguagens da arte, presentes no entorno dos professores e crianças – que podem ser conteúdos do trabalho com arte na escola (estudo da realidade local);
- proposição de experiências de leitura e criação em linguagens da arte para os professores;
- questionamentos sobre a intencionalidade da prática docente para o ensino de Arte na infância – o que o professor escolhe levar para as crianças e o porquê dessa escolha.
- discussão sobre arte e estética na contemporaneidade, a partir de leitura de imagens – fixas e móveis (vídeos) – e da leitura de textos escritos sobre essa temática;
- compreensão da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental como espaço que atende a múltiplas demandas das crianças; para esse atendimento, o professor acessa as linguagens artísticas em seus usos e estruturas com finalidades diversas;
- entendimento de Arte como uma área de conhecimento e componente curricular na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental – organização

e acompanhamento de propostas desenvolvidas nos locais de atuação dos professores;

- orientação do registro escrito das práticas vivenciadas pelo professor.

### **Situações de aprendizagem**

A dimensão estética assumida nos cursos do Paideia está relacionada aos princípios gerais da proposta de formação que considera a realidade local e a prática pedagógica dos professores-cursistas como articuladores da formação. Assim, a estética e a arte do cotidiano dos professores são retomadas como possíveis conteúdos das propostas de ensino-aprendizagem. Dessa forma, os professores são orientados a pesquisar as manifestações da arte na realidade local e a produzir práticas pedagógicas que considerem o entorno cultural deles e dos alunos, como é possível constatar na seguinte *Atividade desencadeadora* (ROCHA, 2005, p. 29):

**Título:** Inventário sobre produtores e objetos artístico-culturais

**Intencionalidade:** observar o entendimento sobre estética e sobre arte a partir de relatos das vivências do grupo com produtores de arte e objetos artístico-culturais;

**Tempo aproximado de duração da atividade:** 45 minutos

**Procedimentos:**

Provocar uma tempestade de ideias do grupo de professores a partir das seguintes questões:

- Quem já foi ao cinema ou ao teatro?
- A que peças e/ou filmes já assistiu?
- Quem produz algum objeto artístico?

Anotar algumas palavras-chave do que foi falado e retomar, lançando novas questões:

O que é arte?

O que é estética?

Após a atividade desencadeadora utiliza-se o texto *Arte, estética, conhecimento e ensino* (ROCHA, 2005), que tem como foco central a abordagem da **Educação Estética** em relação ao ensino de Arte. A autora justifica a pertinência do tema para a formação de professores, alegando que contemporaneamente se faz necessário o aprofundamento de conteúdos referentes às questões estéticas, artísticas, cognitivas e comunicativas da arte para produção de práticas pedagógicas que contemplem o entendimento dos processos de produção e recepção da arte. A arte – como sistema

simbólico, como área de conhecimento e como sistema comunicativo – é atravessada por valores estéticos produzidos socialmente.

Acrescenta a autora (ROCHA, 2005), que, do ponto de vista filosófico, ao tratar do tema da estética, considera-se a relação entre *saber estético – fenômeno estético – experiência estética*. No fenômeno estético, o indivíduo se relaciona diretamente com o objeto sensível (aquilo que percebe). No entanto, o objeto só será percebido esteticamente em função do olhar intencional do indivíduo. A experiência estética é resultado dessa inter-relação entre indivíduo e objeto sensível. O saber estético é produzido por meio de estudos críticos dos contextos de criação e atribuição de sentidos estéticos. Dessa forma, a atuação do produtor e do leitor da arte precisa ser focalizada nas situações de ensino/aprendizagem, visto que é o olhar intencional que atribui sentido estético ao objeto.

O texto também aborda algumas questões referentes aos significados que a arte tem assumido na pós-modernidade para salientar a quebra de fronteiras entre arte erudita e arte não erudita.

No intento de fazer refletir sobre os valores estéticos e os conteúdos do ensino de Arte, ao final do capítulo *Arte, estética, conhecimento e ensino*, há a seguinte orientação para o momento vivencial:

Com seus colegas de curso e seus alunos, faça um levantamento (pesquisa) das produções artísticas de sua cidade/região, escrevendo um pequeno histórico sobre elas e informando o tipo de material utilizado em suas produções. Anexe fotografias.

As imagens seguintes foram produzidas por professores do município de Afonso Bezerra –RN para o projeto *Conhecendo produtores de arte*. Tal atividade foi desenvolvida após alguns encontros em que se refletiu sobre o entendimento de estética e arte, relacionado às escolhas dos conteúdos para as aulas de arte. O desafio que a proposta apresenta diz respeito à identificação de referências estéticas e artísticas do cotidiano dos professores. Em seguida, a identificação do possível conteúdo, outro desafio se apresenta: como abordar a situação de arte na escola? O segundo desafio coloca os professores diante da necessidade de articulação de uma experiência que possibilite o acesso de seus alunos ao conteúdo e, nesse caso, a relação entre as ações de



ver, contextualizar, fazer se apresenta como um elemento organizador da prática pedagógica em ensino de Arte.



**Fig. 07, 08,09 Fotos produzidas por aluna do curso de Ensino de Arte e Educação Física na Infância (acervo do Paideia)**

O repertório cultural local é tema para reflexão, e a ele são acrescentadas outras referências do mundo da arte. Nas imagens seguintes (Figuras 10 e 11 ), os professores traduziram suas memórias de infância em pinturas estabelecendo relação entre os seus repertórios e imagens da arte instituída<sup>58</sup>. A apreciação de algumas obras do espanhol Joan Miró, por um grupo de professores, fez emergir memórias visuais de infância, que serviram de tema para as pinturas produzidas pelo grupo.

<sup>58</sup> Estou referindo “arte instituída” ao conteúdo já produzido culturalmente e amplamente divulgado, ao mesmo tempo em que a abordagem de formação busca focalizar a “arte instituinte” – aquela que está presente no cotidiano ou que não é vista como arte até que sobre ela seja lançado um olhar intencionalmente estético e artístico que busca “instituí-la” como tal.



**Fig. 10 e 11 – Onde eu guardo a minha infância? ( produção dos professores durante o módulo de Ensino de Arte na Infância – Parnamirim/RN (acervo pessoal)**

O estudo da obra de Arthur Bispo do Rosário (1909-1989) foi outra oportunidade para pensar sobre as questões estéticas na produção artística. A obra do Bispo reflete as circunstâncias de sua vida. Sergipano, negro, com antecedentes policiais é internado como esquizofrênico na Colônia Juliano Moreira – RJ, em 25 de janeiro de 1939. Passa cinquenta anos recolhido em instituições psiquiátricas. Acreditava ter como missão recriar o mundo para apresentá-lo a Deus no dia do juízo final. Assim, sua obra não se destinava a ser arte; a produção era movida por uma intencionalidade religiosa. Bispo acreditava ser o próprio Cristo e, com o propósito de recriar o mundo, passa a colecionar objetos, ordená-los e significá-los em novos arranjos. Ele desterritorializava os objetos e produzia outras narrativas, novos jogos de linguagem, como nos trabalhos seguintes:



**Fig. 12 – Canecas; Talheres; Pentes- Exposição “a poesia do fio” – Santander Cultural; Porto Alegre, 2012.**

Os críticos de arte tecem relações entre a produção do Bispo e a obra de Marcel Duchamp pelo fato de ambos transformarem objetos do cotidiano em objetos que têm uma capacidade expressiva de outra ordem. Essa também foi a nossa intenção ao propormos aos professores a produção de objetos nas linguagens artísticas. Assim, surgiu o Estandarte da Criação e a Carruagem da Anunciação. O primeiro, apresentado como a criação do universo, propõe a mistura entre objetos que estavam nas bolsas das professoras e materiais oferecidos pelo curso. Trabalhando em conjunto, as professoras atribuíram novo sentido aos objetos, produzindo uma composição com intencionalidade estética. A Carruagem da Anunciação seria o veículo com o qual o Bispo chegaria finalmente ao encontro com Deus. O grupo que a produziu buscou os materiais descartados nos arredores da escola para construir uma carruagem para o Bispo.



**Fig. 13, 14, Estandartes -produção dos professores durante o módulo de Ensino de Arte na Infância – Parnamirim/RN (acervo pessoal).**



**Fig. 15 e 16 Carruagem da Anunciação - produção dos professores durante o módulo de Ensino de Arte na Infância – Parnamirim/RN (acervo pessoal).**

Na situação de aprendizagem seguinte, com base na leitura das obras de Pablo Picasso, Paul Gauguin e de Cândido Portinari, os professores criaram textos com movimento – partitura corporal e esquetes. Entre várias imagens que foram disponibilizadas os professores escolheram: Saltimbancos (Picasso), Circo (Portinari); Arearea (Gauguin), como foco, aliando a estas outra imagens.



**Fig. 17 Saltimbanco (Pablo Picasso)<sup>59</sup>**



**Fig. 18 <sup>60</sup> Arearea (Paul Gauguin)**

<sup>59</sup> Fonte: [http://www.google.com.br/search?q=%22Os+saltimbanco+Picasso%22&hl=pt-BR&tbo=d&rlz=1W1AURU\\_pt-](http://www.google.com.br/search?q=%22Os+saltimbanco+Picasso%22&hl=pt-BR&tbo=d&rlz=1W1AURU_pt-)

<sup>60</sup> Fonte: <http://www.ricci-arte.biz/pt/Paul-Gauguin.htm>



Fig. 19 Circo - 1941 (Cândido Portinari)<sup>61</sup>



Fig. 20 Circo - 1933 (Cândido Portinari)<sup>62</sup>

Partitura Corporal é uma sequência de movimentos criados a partir de uma pesquisa corpórea, derivada do movimento cotidiano que foi transformado e significado de outra forma. Na experiência de leitura das obras e na de criação de cenas, lidando com linguagens diferentes, os professores estão diante do desafio de traduzir as referências da linguagem visual em movimentos, lidando com os elementos da linguagem cênica, como é possível observar nas figuras 22 e 23.

<sup>61</sup> <http://grupoadelaidecmeiamcc.blogspot.com.br/2012/08/oba-o-circo-chegou.html>

<sup>62</sup> <http://grupoadelaidecmeiamcc.blogspot.com.br/2012/08/oba-o-circo-chegou.html>

Partitura Corporal a partir das obras de: Picasso e Gauguin.



Fig. 21 - Leitura a partir de imagens produzidas por Gauguin



Fig. 22 – Leitura a partir de imagens produzidas por Picasso

Durante os cursos, os professores vivenciaram propostas de jogo teatral como introdução aos elementos do teatro na escola. Conforme Santos (2005, p. 86-87), o jogo teatral na proposta de Viola Spolin se desenvolve por meio de uma estrutura dramática simples (o espaço: o onde; o personagem: quem; o conflito: o quê; suas regras podem ser apresentadas por intermédio de um acordo grupal inicial que deixa claro para os participantes as regras de convivência no espaço do jogo, as instruções (a explicação de cada jogo aos jogadores pelo professor-diretor), a plateia (composta pelo professor e por todos os alunos participantes que não pertencem ao grupo que está apresentando o trabalho), a avaliação (feita por todos os participantes do jogo teatral ao final). Na situação de aprendizagem seguinte (Fig. 24), o grupo, após a leitura de algumas obras de Cândido Portinari<sup>63</sup>, montou um esquete, enfatizando, especialmente, o tema circo e brincadeiras infantis.



**Fig. 23** Esquete – o circo

Nas situações de aprendizagem apresentadas, os professores interagiram com os elementos das linguagens artísticas, realizando leituras, contextualização e criação de imagens. Após as vivências, como momento final, cada grupo comentava como havia

---

<sup>63</sup> Obras que tratavam da infância – os Retirantes, o Circo chegou, Meninos com pipa, Ronda infantil, entre outras.



sido o processo – leituras, escolhas, elementos das linguagens artísticas, dificuldades encontradas, sentimentos despertados etc – e ouvia a apreciação dos demais grupos sobre o seu trabalho. Finalizando esse momento coletivamente, refletiam sobre as possibilidades de abordagem de tais situações em sua prática pedagógica.

### **Relação curso-escola**

O encaminhamento do curso, além de retomar o entendimento de estética e de arte dos professores, propor leitura de imagens e focar o contexto contemporâneo do ensino de Arte, apontou para a construção de alternativas didáticas em que a intencionalidade do fazer docente fosse ressaltada.

No curso, a proposição das experiências de leitura e criação em arte, considerando a expressividade<sup>64</sup> do professor, propiciou situações em que foi questionado o entendimento de arte como atividade irrefletida e sem planejamento. Perceber que é possível exercer a leitura, a contextualização e a produção nas linguagens artísticas representou, para os professores, questionamentos sobre a intencionalidade do ensino de Arte em sua prática e sobre a organização da experiência estética com crianças.

Ao refletir sobre a intencionalidade da arte na escola, os professores passaram a indagar-se sobre a construção de estratégias pedagógicas para o contato das crianças com a arte. Assim, nos cursos, foram realizados “momentos de leitura e produção” em linguagens da arte, acrescidos da reflexão sobre como estão atuando para promover a aproximação das crianças às artes.

As reflexões acerca do ensino de Arte para crianças, ao longo do curso, primaram por fazer com que os professores compreendessem que há uma intencionalidade<sup>65</sup> que fundamenta as práticas com linguagens da arte na escola. Há, também, aportes teóricos/conceituais que fundamentam suas decisões ao propor artes para as crianças.

A produção de relatos de experiência se constituiu em trabalho ao final do módulo de Ensino de Arte na Infância (assim como de outros módulos). Essa atividade

---

<sup>64</sup> Atuação dos professores na leitura e criação em diferentes linguagens; envolvimento corporal e reflexão sobre o campo de conhecimento da arte. A área de Arte abordada como expressão e como conhecimento. Trataremos do conceito de expressão nos próximos capítulos.

<sup>65</sup> Intencionar como ato de produzir práticas pedagógicas estando consciente dos princípios organizadores e objetivos, bem como dos meios e estratégias para concretizá-los. Abordaremos os significados filosóficos de *intencionalidade* nos próximos capítulos.

foi efetuada na carga horária vivencial e consistiu em organizar, desenvolver e registrar um projeto de trabalho<sup>66</sup> em que os conteúdos da Arte fossem focalizados. Nesse momento, os professores se deparavam com desafios de fazer escolhas sobre conteúdos e também com os de escrever sobre o processo de trabalho. Nesse exercício, entraram em contato com os elementos norteadores do ensino da área que precisam estar presentes na ação pedagógica – o que ensinar; por quê; para quem e como fazer isso, estabelecendo relações entre esses elementos. Importa ressaltar que o processo de aprendizagem ocorre em todos os espaços sociais, entre eles, o da escola. Neste contexto, é fundamental a organização intencional das ações em função do processo de aprendizagem. Houve a sugestão de que os professores refletissem sobre para que ensinar; para quem; o que ensinar e como ensinar. Ao final do curso, os relatos produzidos em cada módulo, foram relidos pelos autores para organização da escrita de um memorial.

A escolha do gênero memorial como trabalho final do curso decorre da consideração de que a formação docente ocorre ao longo da vida em diferentes instâncias sociais e pressupõe-se que as experiências com as linguagens, ocorridas na escola ou fora dela, constituem o repertório de saberes/fazer dos professores.

Assim, o memorial tinha como conteúdo as experiências vivenciadas durante o Curso de Especialização nos diferentes módulos, refletidas em relação a outros momentos do percurso de formação dos professores. A escrita do texto conduziu-os a pensar sobre a presença das práticas corporais em espaços e tempos diferentes; espaços educativos, formais, não formais e informais em que ocorreram as experiências com os conteúdos/linguagens da Arte e da Educação Física. Nessa reflexão para a produção do texto escrito, foi necessário que se colocassem como sujeitos de experiências e sujeitos da escrita do vivido.

A orientação para organizar a estrutura do texto memorial consistia em abordar, na história de vida e formação, momentos de acesso aos conteúdos/linguagens da Cultura de Movimento – Arte ou Educação Física; escrever sobre uma experiência docente em uma das áreas e relatar experiências na comunidade referentes ao fazer artístico ou de práticas corporais.

---

<sup>66</sup>Porque optar pela organização de projetos de trabalho? Os conteúdos das áreas não podem ser reduzidos a simples listas, em que são sequenciadas atividades que, geralmente, não mantém uma relação entre si. O trabalho por projeto permite uma relação contextual que considera a atuação de professores e crianças em experiências com os conhecimentos do campo da arte.

## **Cruzamentos e diálogos na proposta de formação do Paideia**

A proposta pretendida pela equipe do Paideia/UFRN aposta numa perspectiva de formação cultural dos professores, buscando incentivar atitudes autônomas quanto à escolha de conteúdos e desenvolvimento das práticas pedagógicas. Tal proposta foi fundamentada pelos escritos de Paulo Freire sobre educação em diálogos com outras referências.

A opção por uma perspectiva de formação e atuação social em que o professor é considerado sujeito de seu processo de aprendizagem e de sua práxis pedagógica, aliada à ênfase na fenomenologia de Merleau-Ponty<sup>67</sup>, de certa forma, conduziu a pensar o ensino de Arte e a estética a partir das referências culturais dos professores, tecendo a relação entre esse repertório e os conteúdos do campo de conhecimento da arte. A concepção de conhecimento tanto em Paulo Freire quanto em Merleau-Ponty pressupõe a interação do sujeito no e com o mundo.

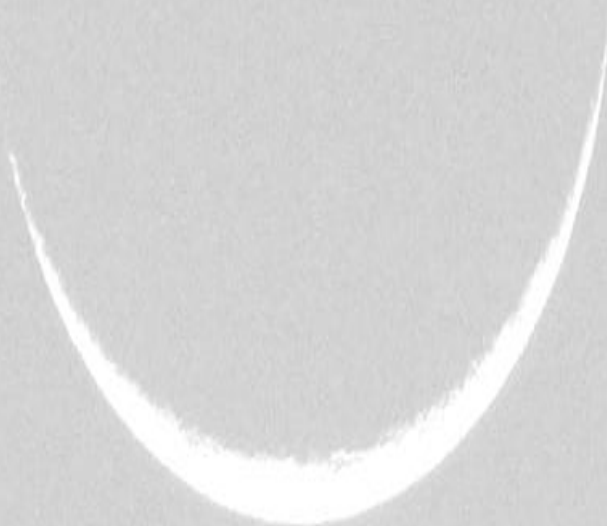
Contudo, a perspectiva de formação almejada no projeto de criação do Paideia sofreu modificações quando do encontro com as variantes estruturais para a concretização dos cursos de formação pelos sistemas de ensino. Embora a procura pelos cursos que tratavam da Arte e Educação Física na Infância tenha sido significativa, as secretarias de educação de estados e municípios, na maioria das vezes, optaram por aperfeiçoamento ou capacitação cuja carga horária é restrita – entre 40 e 80 horas. Entre 2004 e 2008, foram efetivados apenas três cursos de especialização em Ensino de Arte e Educação Física na Infância, em polos que agregavam diferentes municípios.

Durante o processo de oferta dos cursos, a equipe do Paideia passou a perceber entraves entre a proposta de formação e as políticas públicas dos municípios atendidos, especialmente no que diz respeito à continuidade da formação em outros momentos presenciais e nas escolas.

Assim, entre políticas de formação e intenções do Paideia, os cursos foram realizados, entre 2004 e 2008, como parte da Rede Nacional de Formação Continuada. Após esse período, o Paideia passou a fazer parte dos programas de formação de professores geridos pela UFRN.

---

<sup>67</sup> A relação de Paulo Freire com a fenomenologia de Merleau-Ponty é destacada por Luiz Augusto Passos no *Dicionário Paulo Freire* (PASSOS, 2010, p. 185-189) quando este salienta os diálogos de Freire com diferentes correntes teóricas que influenciam a concepção de práxis da educação libertadora.



**Na noite de hoje o céu parece muito mais povoado do que qualquer mapa; as configurações esquemáticas na realidade se apresentam mais complicadas e menos nítidas; cada cacho de estrelas poderia conter aquele triângulo ou aquela linha quebrada que ele está procurando; e cada vez que volta a contemplar uma constelação ela lhe parece um tanto diversa.**

**(Palomar contempla o céu – Italo Calvino)**

## 4 ESTÉTICA: UMA QUESTÃO ANTIGA

Compreender e contextualizar um tema envolve reconhecer as relações que o constituíram. A palavra *estética* comporta várias significações, as quais suscitam relações diferentes. Autores como Reicher (2009), Santaella (1994), Jimenez (1999), Rosenfield (2009) salientam, no início de seus textos sobre estética, o desafio de considerar a diversidade de significados que constituem os usos dessa palavra. E, se acrescermos a ela o termo *experiência*, teremos mais variantes de significados. Assim, o desafio de escrever, considerando a amplitude filosófica das questões estéticas, para chegar à *experiência estética*, conduziram-nos por considerações amplas e densas das quais apenas nos aproximamos.

Reicher (2009), ao escrever uma introdução à estética filosófica, parte do pressuposto de que, para abordar esse tema, é preciso perguntar-se sobre o que distingue a estética de outras disciplinas filosóficas e de outras ciências em geral. A autora acrescenta que, na história da filosofia, a estética não é uma disciplina coesa, comportando opiniões diversas sobre o que seria o objeto da estética. O questionamento sobre esse tema é respondido de forma diferente na história da filosofia.

Mapeando as três significações mais recorrentes de estética, Reicher coloca o leitor diante dos significados que foram atribuídos a esse vocábulo nos discursos filosóficos: estética como teoria do conhecimento sensível; estética como teoria do belo e estética como teoria da arte. Em seguida, acrescenta que tais definições, consideradas em sua parcialidade ou em conjunto, não são adequadas para responder à pergunta sobre o que distingue a estética de outras disciplinas filosóficas.

Para essa autora, a teoria da arte é uma área parcial da estética cujas reflexões giram em torno do questionamento sobre o *que é arte?* Contudo, não é possível considerar estética somente como teoria da arte porque um tema central da estética é o da experiência estética ou vivência estética. A experiência estética se produz diante de obras de arte, mas também diante de outros objetos ou situações que não são propriamente do universo da arte. Conforme Reicher (2009, p. 14),

Vivências estéticas podem ser causadas por coisas cotidianas inteiramente banais e em situações totalmente normais do dia a dia. Posso fazer uma experiência estética, ao ver um reflexo numa vidraça, ou uma mesa cuidadosamente posta, ou o padrão de um papel de parede.

A vivência estética pode ser provocada também por coisas ou acontecimentos naturais que não são obras de arte. Assim, a estética não pode ser definida somente como teoria da arte.

A teoria do belo faz parte da estética, mas defini-la exclusivamente como teoria do belo não abarca sua amplitude. A teoria da arte coincide com a teoria do belo apenas em uma pequena parte: há eventos na arte que não estão relacionados à beleza. Em muitos casos, a feiura é intencionada pelo artista. Obras ou objetos belos podem causar experiências estéticas subjetivas, e isso, ao que parece, em razão de sua beleza. A beleza nos toca esteticamente. No entanto, há também outras qualidades de objetos que podem nos tocar esteticamente. Assim, não é adequado resumir estética à teoria do belo e da arte, pois há experiências estéticas que não são experiências de arte e nem do belo.

Conceber a estética como teoria do conhecimento sensível ou percepção sensitiva é muito importante, pois quase todas as vivências/experiências estéticas não seriam possíveis sem a percepção sensitiva. Reicher salienta que

[...] uma estética abrangente não poderá renunciar a usar uma teoria sobre a percepção sensitiva. Isso significa: precisamos refletir sobre como funciona a percepção sensitiva, como pode ser dirigida, quais os níveis e elementos da percepção sensitiva que podem ser distinguidos, por meio de que a percepção sensitiva se torna passível de influência etc. Essas perguntas são importantes para estética (REICHER, 2009, p. 16).

Para Reicher, nem toda experiência estética é uma experiência, exclusivamente, sensitiva, isto é, nem toda experiência envolve qualidades que podem ser percebidas pelos sentidos. Segundo Reicher, um objeto pode ter qualidades estéticas não sensoriais. A autora está tratando do termo *objeto* em sentido amplo e incluindo, na concepção de objeto, *tudo sobre o qual se pode refletir* – um acontecimento, uma conversa, um sentimento, uma coisa. Nesse caso, a caracterização da estética como a teoria sobre a percepção sensitiva é estreita para abranger tal diversidade.

Assim, em busca das origens da palavra *estética* para chegar aos significados de *experiência estética*, deparamo-nos com a constatação de que esse tema, mais que se limitar a uma palavra, é uma questão antiga para Filosofia, que se pergunta sobre o lugar do “sensível” e o da “percepção” na produção de leituras de mundo. Os questionamentos sobre estética são anteriores à instituição do termo no vocabulário

filosófico com a publicação da obra *Aesthetica*, de Alexandre Baumgarten<sup>68</sup>, por volta de 1750. Como ressalta Santos (2004, p. 20), “podemos dizer sem medo que os diversos usos que fazemos da palavra estética têm sua origem na ciência de Baumgarten. No entanto, não é esta ciência que dá origem à palavra, pois que essa lhe é bem anterior”.

O termo estética, de origem grega *aisthetique*, vem do verbo *aisthesis* e relaciona-se ao conhecimento sensível, à possibilidade de conhecimento por meio dos sentidos, sensações. *Aisthesis* não se referia exclusivamente ao campo da arte; era a doutrina do sensível de forma geral, enquanto a poética era a doutrina da arte. Em decorrência dessa distinção, é possível observar, nos estudos sobre estética, duas importantes tendências: a que considera a experiência estética fundamentada na teoria do belo, que defende postulados morais acerca do ser em si, da verdade e do bem supremo e a teoria da arte que se refere à experiência sensível de produção e apreciação.

Kirchof (2003) salienta que não existe uma teoria que trate da produção em arte ligada ao belo antes de Baumgarten e menos ainda à relação, intencional, entre esses âmbitos e a percepção. “Para Platão e Aristóteles, a faculdade perceptiva *aisthesis* não era capaz de gerar beleza, criatividade ou arte, conforme passa a postular Baumgarten” (KIRCHOF, 2003, p. 20).

Bordini (1995), ao refletir sobre a experiência estética, afirma que, em contextos acadêmicos, a palavra estética evoca duas possibilidades de sentido: *prazer* proporcionado pela fruição de uma obra de arte e *sensação* que está relacionada ao termo grego *aisthesis*. O que há de comum entre esses dois sentidos é a sua relação com a corporeidade. A autora nos alerta para o fato de que “esse traço carnal da experiência

---

<sup>68</sup> Alexander Gottlieb Baumgarten (1714 – 1767). Filósofo alemão. Nasceu em Berlim. Durante seus estudos de filosofia, foi discípulo de Wolff (1679-1754). Posteriormente, passou a lecionar na Universidade de Frankfurt, ali permanecendo até sua morte. Algumas de suas obras principais: *Metaphysica*, *Ethica philosophica*, *Aesthetica*, *Initia philosophia practicae primae*, *Philosophia generalis*. Contudo, a principal contribuição de Baumgarten se dá no campo da estética, sendo o filósofo considerado o fundador dessa disciplina, bem como o primeiro a elaborar suas bases teóricas. Esse filósofo considera a estética o estudo do Belo, compreendido como domínio da sensibilidade, relacionada com a percepção, os sentimentos e a imaginação. A estética procura pensar o conhecimento sensitivo, enquanto a lógica ocupa-se do conhecimento racional. Para Baumgarten, esses dois âmbitos de conhecimento são análogos; todavia, encontram-se organizados de modo a obedecer a uma hierarquia. O conhecimento sensível, de qualquer ordem que seja, é sempre encarado, nesta perspectiva, como uma percepção obscura disso que transparece claramente no conhecimento intelectual. O conhecimento do Belo, para Baumgarten, é encarado como a perfeição do conhecimento sensível; no entanto, essa perfeição, se comparada ao saber estritamente racional, é considerada uma apreensão da realidade menos clara que o saber de tipo lógico. Fonte:

([http://urs.bira.nom.br/autor/alemanha/alexander\\_gottlieb\\_baumgarten.htm](http://urs.bira.nom.br/autor/alemanha/alexander_gottlieb_baumgarten.htm)) Acesso em 19/10/2011.

estética é o menos admitido nas reflexões que filósofos e teóricos da arte têm realizado ao longo do tempo desde os gregos” (BORDINI, 1995, p. 7). Platão e Aristóteles tratam do *sensível* de forma diversa e, assim, iniciam duas abordagens que serão assumidas por outros filósofos em diferentes épocas e espaços. Seus sistemas filosóficos sugerem a dicotomia ideia x matéria. Tal dicotomia está na origem da reflexão de muitos filósofos que abordaram a experiência estética.

O ponto de partida para a compreensão dos significados atribuídos por Platão (447-374 a.C.) e Aristóteles (384-322 a.C.) ao sensível está relacionado com formação e interesses diversos. Interesses que os conduzem na produção de caminhos diferentes. Platão admira a matemática, interessa-se pelas formas puras da geometria, enfatiza o cálculo como pertencente ao mundo ideal; sugere que há uma forma ideal para as coisas, sejam elas objetos físicos ou conceitos morais. Para Platão, a forma perfeita seria parte do Mundo das Ideias, e não do mundo sensível, enquanto Aristóteles, filho do médico da família real da Macedônia, tem seu olhar voltado para as ciências naturais, que exigem dele uma relação sensível com a matéria na produção do inteligível. Para ele, a primeira forma de conhecimento do homem é a percepção do entorno, percepção sensível. Da percepção sensível se extrai a lembrança; um conjunto de lembranças de um mesmo objeto constitui a experiência de classificação daquele objeto.

Em Platão, o sensível faz parte do Mundo das Sombras, mundo da matéria que é imperfeito e, por isso, inferior ao Mundo das Ideias, que seria o mundo das essências verdadeiras, das formas perfeitas. Há uma dicotomia entre essência e aparência e uma hierarquia em que o filósofo afirma ser a essência superior à aparência. A verdade provém do *Ser Ideal*, as coisas são o que são em sua essência; a aparência é enganadora, visto que pode não traduzir a verdade do Ser.

Para Aristóteles, o sensível não está em oposição ao inteligível, e a essência não está distante da aparência. A essência pode ser acessada na relação sensível com a aparência das coisas, pois a essência está imanente ao que é possível observar do mundo natural.

Para entender o lugar atribuído ao sensível por Platão, faz-se necessário perceber como a dimensão sensível é articulada no todo do sistema platônico. Há, na filosofia platônica, uma articulação de temas que envolvem áreas diversas, entre elas a da *aisthesis*. A filosofia platônica se constitui na mistura entre Mito – explicação oral passada pela tradição cultural – e Logos – elaboração racional ligada à escrita. No Mito



da Caverna, Platão sistematizou as bases de uma teoria dualista de mundo que coloca em oposição essência-aparência, visível-invisível, sensível-inteligível, episteme-doxa, conceitos que, embora opostos, interagem em todos os momentos.

No Mito da Caverna, há dois mundos: o Mundo das Sombras<sup>69</sup> – mundo sensível, mera cópia do mundo ideal – e o Mundo das Ideias – mundo inteligível que seria o mundo do verdadeiro conhecimento, da essência, do Ser. Para se chegar ao mundo ideal – mundo do saber essencial – será preciso passar pelo mundo sensível e, nessa tarefa, a concepção de belo é articulada como aquilo que está em busca da perfeição, em busca do mundo ideal. O valor do belo está no Mundo das Ideias; não está vinculado a objetos e não tem um valor utilitário. De acordo com Silva (1995, p.23),

Tudo deve se relacionar numa correspondência harmônica; o Belo está ligado à medida, à relação justa, à busca da perfeição. A dialética do Belo, em Platão, não é Estética, como a conhecemos contemporaneamente. A beleza visível é o caminho principal que nos conduz às Ideias, é o acesso à organização, à harmonia do mundo.

O belo em Platão não é exclusividade da arte; a arte está relacionada ao mundo sensível que é o Mundo das Sombras, mundo inferior, enquanto o belo faz parte do mundo inteligível. A beleza é uma artimanha do mundo sensível – artimanha do Mundo das Sombras que torna evidentes a perfeição, a harmonia e a divindade do mundo. Segundo Platão, a aprendizagem se dá como relembração, pois a alma já existia antes de se incorporar à forma humana, e, em seu estado anterior ao nascimento, conheceu o belo, o bom, o justo e o sagrado. Nos humanos, os sentidos tentam lembrar o mundo

---

<sup>69</sup>[...] Imagina homens em morada subterrânea, em forma de caverna que tenha em toda largura um entrada aberta para a luz; estes homens aí se encontram desde a infância, com as pernas e o pescoço acorrentados, de sorte que não podem mexer-se nem ver alhures exceto diante deles, pois a corrente os impede de virar a cabeça; a luz lhes vem de um fogo aceso sobre uma eminência, ao longe atrás deles; entre o fogo e os prisioneiros passa um caminho elevado; imagina que, ao longo deste caminho, ergue-se um pequeno muro, semelhante aos tabiques que os exibidores de fantoches erigem à frente deles e por cima dos quais exibem suas maravilhas. – Vejo isso – disse ele. – Figura, agora, ao longo deste pequeno muro homens a transportar objetos de todo gênero que ultrapassam o muro, bem como estatuetas de homens e animais de pedra, de madeira e de toda espécie de matéria; naturalmente, entre estes portadores, uns falam e outros se calam. – Eis – exclamou – um estranho quadro e estranhos prisioneiros! – Eles se assemelham – repliquei – mas, primeiro, pensas que em tal situação jamais hajam visto algo de si próprios e de seus vizinhos, afora as sombras projetadas pelo fogo sobre a parede da caverna que está à sua frente? – E como poderiam? – observou – se são forçados a quedar-se a vida toda com a cabeça imóvel? – E com os objetos que desfilam, não acontece o mesmo? – Incontestavelmente. – Se, portanto, conseguissem conversar entre si não julgas que tomariam por objetos reais as sombras que avistassem? – Necessariamente (Platão, A República, v. II. p. 105 apud ARANHA e MARTINS, 1993, p. 100).

ideal, por meio da imitação, sem conseguir fazê-lo com perfeição. Platão considera a arte como expressão da aparência que não chega à essência do Ser e, partindo desse pressuposto, critica o artista por dar ênfase ao mundo ilusório, a um mundo falso. Ele, o artista, que tem o poder da ilusão, pode falar sobre o mundo verdadeiro ou pode representar aquilo que não é, aquilo que é falso. A esse respeito Silva (1995, p.29-30) observa que

A Arte, assim como a palavra pode dizer o Ser e o não ser, o verdadeiro e o falso, por isso é perigosa. Para Platão, as coisas são o que são; a verdade está no Ser das coisas, o aparecer sensível é enganador. Como Platão quer atingir a essência, o verdadeiro ser, não acredita na ilusão da aparência sensível, pois esta é mutável, privilegia ele, então, o mundo inteligível. [...] ao procurar a essência e o valor da arte, Platão se preocupa em determinar seu valor de verdade e este é ambíguo.

Visto que o mundo deve ser mostrado em sua perfeição e que a perfeição é ideal, a obra de arte deve almejar ser a manifestação da perfeição não sendo, pois, criação do indivíduo, e sim cópia da natureza das ideias. A arte é chamada de *téchne* que significa um fazer bem para atingir a perfeição, prática cuja inspiração não é do sujeito, mas de ordem divina; não há uma inspiração subjetiva de um Eu que se manifesta por meio da arte, como salienta Silva (1995, p. 25),

[...] É inspiração divina porque há uma ordenação do universo; há uma ordem para que as coisas passem de um plano para outro. O artista é possuído pelo entusiasmo; ele é um meio para expressão (no mundo sensível) da ordem que está fora (no mundo inteligível). A arte está relacionada com o sensível.

Para os gregos, o produto resultante de trabalho realizado com as mãos era inferior e colocado em oposição ao produto do intelecto, que era fruto do pensamento, de natureza mais nobre e transcendente. As artes eram vistas como *téchne*, saber fazer, saber construir. Saber fazer em que atuavam dois conceitos básicos: mímese e entusiasmo criador. A mímese está relacionada às artes visuais e o entusiasmo criador, às artes verbais e à música. Platão considera como realidade verdadeira um universo abstrato e ideal e a aparência sensível seria uma imitação da realidade verdadeira; nisso consiste a base do conceito de mímese. O entusiasmo criador está relacionado com as

questões de produção e recepção da arte. Trata da inspiração na criação e do despertar das emoções e paixões na recepção da arte (SANTAELLA, 1994).

Para superar a aparência, Platão sugere que se recorra ao cálculo, que é um conhecimento inato da alma. Para ele, as ideias perfeitas são, especialmente, exemplificadas pelos números e pelas formas puras. O conhecimento é inerente à alma, não é passível de ser aprendido e nem depende de processos físicos. A percepção das ideias perfeitas se processa na alma, que, para tanto, utiliza-se de alguns órgãos corporais. Assim, a *aisthesis* é um processo comandado, exclusivamente, pela alma.

Em Platão, o belo e a arte não estão, a princípio, inter-relacionados; o belo na teoria liga-se à ideia de bem. “O Belo é a manifestação do vidente (que é visível) das Ideias, e a Arte é a imitação das coisas sensíveis ou dos eventos que se desenvolvem no mundo sensível, é um ‘re-produzir’” (SILVA, 1995, p. 25).

O conceito de medida, presente em todo sistema de pensamento platônico, está relacionado com os princípios do Bem e da Beleza. A *téchne* – saber fazer – pressupõe ter conhecimentos dos fins desejados e dos meios para atingi-los. Esse conhecimento requer a noção de medida, seja para que o poeta saiba a métrica da linguagem, seja para que o pintor tenha conhecimento da linguagem da pintura. Quando Platão trata de inspiração, refere-se a algo que transcende a *téchne*, o sopro divino que o poeta traz. Como ressalta Santaella,

Entre as artes, a superior é aquela de um produtor divino, o Demiurgo, que compôs o universo imitando as ideias verdadeiras e as formas imutáveis. Seguindo o Demiurgo, o legislador também concebe a comunidade humana de acordo com as Ideias do Bem, da Justiça e da Verdade. Em terceiro lugar na hierarquia, estão os poetas e os artistas que também visam aos ideais, mas, diferentemente do Demiurgo, eles podem falhar no conhecimento da realidade última produzindo meras aparências da natureza sensível (SANTAELLA, 1994, p. 27).

Entre os gregos prevaleceram três acepções de belo: estética, moral e espiritual. O belo estético é a qualidade de certos elementos em estado de pureza e harmonia, cuja beleza repousa na adequação aos sentidos, isto é, belo é o que agrada ver e ouvir; sentidos que têm natureza intelectual privilegiada, pois estariam mais próximos da essência imaterial da alma. Essa acepção de belo relaciona-se às condições sensíveis. O belo moral é patrimônio de almas equilibradas e moderadas que conseguem manter-se em harmonia consigo mesmas. Beleza relacionada ao estado de alma. O belo espiritual

refere-se ao conhecimento teórico. Essas três acepções de Beleza relacionam o que é belo ao que é Bom e à Verdade, como salienta Nunes (1999, p. 18):

A Beleza consiste na exata função de cada coisa ou de cada ser, segundo os fins que a Natureza tende a realizar, e na perfeita utilidade que os objetos alcançam, quando são convenientemente fabricados. Por isso, o que é Belo e Bom representa ao mesmo tempo uma parcela da Verdade, ideal do conhecimento teórico, que coincide com o Ser em sua plenitude. A Verdade, uma vez conquistada, possui a sua própria beleza, a mais alta de todas, a essência mesma do Belo, transcendente a tudo quanto existe.

Aristóteles (384-322 a.C.) se contrapõe à separação platônica de dois mundos: o inteligível e o sensível; ele considera o inteligível como imanente ao mundo sensível, postulando que a natureza sensível é parte do processo de aquisição do conhecimento. Para esse filósofo, a percepção é o canal encarregado de dar início ao processo cognitivo que tende a culminar com a atividade da razão. Assim, o conhecimento só pode ser adquirido a partir dos objetos sensíveis, processo em que sentido e razão se combinam num sistema hierárquico, como ressalta Kirchof (2003, p. 60):

Se Platão não valoriza o corpo no processo intelectual, conferindo a percepção um mero papel intermediário no processo que leva a alma a reconhecer, em si mesma, as ideias inatas ou o logos, Aristóteles seguindo princípio da substância enquanto forma e matéria, considera o processo intelectual desde suas bases fisiológicas, baseadas no corpo, seguindo gradativamente em direção à alma ou ao pensamento. Para Aristóteles, os corpos também são reconhecidos como substâncias, especialmente os corpos naturais. Alguns possuem vida, enquanto outros não. Por vida, Aristóteles compreende sua forma mais primitiva, autonutrição ou crescimento (com o seu correlativo decomposição). Logo, todo corpo é uma substância, no sentido da reunião entre forma e essência, ou potencialidade e atualidade. Contudo, o que distingue o corpo da alma é o fato de ele ser sempre um corpo de tal ou qual maneira, ou, em outros termos, um corpo particular. A alma, por sua vez, é 'a substância no sentido da forma de um corpo natural que contém potencialmente vida dentro de si'.

A teoria aristotélica se baseia em três distinções fundamentais para explicar o movimento de transformação das coisas: substância-essência-acidente; forma-matéria; ato-potência.

Substância é o atributo que fala do ser enquanto tal, sem o qual o ser não seria o que é. Esse atributo é a essência propriamente dita. Substância<sup>70</sup> é aquilo que é a coisa. Outros atributos, considerados acidentais, se lhe forem retirados, não mudam a essência do ser. Por exemplo: o homem tem como característica individual ser homem, cuja essência é a racionalidade; ele pode ter outros atributos acidentais como ser gordo, magro, jovem ou velho. Se lhe forem retirados os atributos acidentais, ele continua com a substância – continua homem com sua essência de racionalidade.

Todo ser é constituído de matéria e forma. A matéria é aquilo de que algo é feito. A matéria é indeterminada, passividade que contém a forma em potência. A forma é o que faz com que uma coisa seja o que é. Como salienta Aranha e Martins (2002, p. 97): “numa estátua, por exemplo, a matéria (que, nesse caso, é a matéria segunda, pois já tem alguma determinação) é o mármore; a forma é a ideia que o escultor realiza na estátua”. Assim, a forma é atualização da matéria e a substância é constituída por forma e matéria.

O movimento é a passagem da potência para ato e pode ser ocasionado por quatro causas: material (*hilé*), eficiente, formal (*eidós* ou *morphé*) e final (*telos*). No exemplo acima, o mármore é a causa material, a matéria que tem a estátua em potência, matéria de que a coisa é feita; o escultor é a causa eficiente que transmutará a potência em ato; a causa formal é aquilo que a coisa vai ser; nesse caso, a estátua e a causa final é a finalidade para qual a estátua foi feita.

Diferente do Ser platônico que é universal, o Ser, para Aristóteles, é formado por substâncias individuais. O mundo sensível é o campo da experiência em que ocorrem constantemente movimentos de transmutação de potências em atos. Como afirma Noella e Laffite (2007, p.19),

Aristóteles recebeu a mensagem platônica do primado da essência e da verdade do divino, mas julgou que as Ideias eram incapazes de nos ajudar a conhecer o real. Recusando-se a excluir o inteligível da realidade natural,

---

<sup>70</sup> Para Aristóteles, a substância é a \*categoria mais fundamental, sem a qual as outras não podem existir. P.ex., só pode existir a cor branca se existir uma coisa que seja branca. ‘E apenas a substância que é absolutamente primeira, tanto logicamente no plano do conhecimento quanto temporalmente. Com efeito, por um lado, nenhuma das outras categorias existe separadamente, apenas a substância. Por outro lado, ela é também a primeira logicamente, pois, na definição de cada ser, está necessariamente contida a de sua substância’ (Metafísica, Z, 1) (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p. 187).

buscou na imanência<sup>71</sup> dessa última sua razão de ser e sua dimensão de verdade.

A abordagem do belo em Aristóteles abrange tanto a divindade quanto o ser humano. Há uma aproximação entre o belo e o bem supremo que difere do que foi postulado por Platão. Enquanto no sistema platônico o belo e o bem estão situados numa realidade não sensível, em Aristóteles o belo e o bem podem ser encontrados também na harmonia do universo e na filosofia.

Embora considere o mundo sensível importante na formação do conhecimento, Aristóteles atribui à alma lugar privilegiado na criação das imagens, estando a sensação e a percepção relacionadas à alma. Como salienta Kirchof (2003, p. 64),

A partir da *aisthesis*, a alma apreende imagens (*phantasmata*) dos objetos percebidos, que são armazenadas na imaginação. Ao contrário do julgamento, a imaginação não pressupõe qualquer emoção e pode estar errada. Por outro lado, não se concretiza independente da *aisthesis*, visto que o sujeito necessita de objetos externos para criar suas imagens internas.

Huisman (2008) afirma que, Aristóteles, no que se refere à estética, não difere completamente de Platão. Para esse autor, Aristóteles faz uma sistematização do platonismo quando defende que o belo consiste na ordem<sup>72</sup> e na grandeza<sup>73</sup>. Uma coisa para ser bela precisa tender à simetria e à unidade, o que se assemelha aos critérios platônicos da harmonia e da medida.

Para Platão, a arte é descoberta como reminiscência de conhecimentos já existentes no Mundo das Ideias; Aristóteles concebe a arte como produção criadora de formas novas. Sobre esse aspecto do sistema filosófico aristotélico, Santaella (1994, p. 28) acrescenta,

---

<sup>71</sup> O termo ‘imanência’ compõe-se dos termos *in* e *manere*, que juntos têm o significado de ‘existir ou permanecer no interior’. Para Aristóteles, a verdade pode ser acessada pela observação da realidade natural. A verdade não está separada do mundo sensível; é imanente nele. Isto é, a verdade permeia a realidade natural. Imanente pode ser entendido como aquilo que está no interior de um certo estado de coisas e que é oposto ao termo ‘transcendente’ (ascender ou ir além) - relacionado a *estar fora*, *transcender* certo estado de coisas.

<sup>72</sup> Ordem - (lat. *ordo*) 1. Princípio de estruturação da realidade. Ordenação. Elemento fundamental da própria razão humana que organiza e estrutura o pensamento. Oposto a caos, desordem (JAPIASU; MARCONDES, 2001, p. 144).

<sup>73</sup> “Grandeza (do lat. *grandis*: grande) Tudo aquilo suscetível de mais ou de menos, podendo ser mensurado direta ou indiretamente por referência a uma escala graduada. Há duas espécies de grandezas: contínuas (extensão geométrica) e descontínuas (números)” (JAPIASU; MARCONDES, 2001, p. 87).

Para Aristóteles, a arte é, antes de tudo, resultado de uma habilidade especial para o fazer; não o fazer maquinal, repetitivo, mas aquele capaz de transfigurar os materiais a ponto de alcançar um poder revelatório. A arte será tanto mais bem realizada quanto mais a perfeição de sua forma, na segurança do método, for capaz de atingir a unidade satisfatória de todo eficaz...

Desse modo, em Aristóteles<sup>74</sup>, o belo resulta do domínio do artista da *téchne* em busca da simetria, harmonia e completude, pressupostos presentes no mundo da natureza e no da capacidade criadora (poésis). Assim, Aristóteles considera a mímese e a *póiesis* para tratar da produção em arte. A mímese é entendida como imitação da atividade produtiva da natureza e poésis, entendida como a criação de algo novo. O conceito de mímese é deslocado do sentido de cópia, que recebia no sistema filosófico platônico, para o de representação e transformação. A esse respeito, Santaella (1994, p. 28) salienta que

A arte não imita coisas, ideias ou conceitos. Ela mostra como a natureza trabalha e assim o faz através da construção de suas próprias criações, daí o seu poder transfigurador. As obras não são réplicas ou cópias, mas ficções reveladoras, produtos da imaginação criativa orientada para o fazer, imaginação produtiva. A arte está voltada para os princípios formativos que operam na natureza e na vida, imita-os e os encarna em estruturas feitas pelo homem. Na junção da *téchne*, sabedoria na operação com os meios, com a poésis, capacidade criadora, o poeta é capaz de revelar poeticamente verdades concernentes à natureza e à vida que não apareceriam sem a sua intervenção.

A concepção de arte em Aristóteles é voltada para o fazer racional que abrange tanto as artes da medida e da contagem quanto as artes manuais (produção de objetos para uso) e as artes imitativas – Pintura, Escultura, Poesia e Música. Aristóteles entendia a imitação como a essência da arte. As artes imitativas esse filósofo agrupou como *póiesis*; palavras cujos significados abrangem produção, fabricação, criação. Como ressalta Nunes (1999, p. 20): “Há, nessa palavra, uma densidade metafísica e cosmológica que precisamos ter em vista. Significa um produzir que dá forma, um

---

<sup>74</sup> Aristóteles busca relacionar artes e filosofia articulando três tipos de pensamento – teoria (*theoria*), prática (*práxis*) e criação (*póiesis*) que inclui poesia e outras maneiras de fazer arte. Entretanto, a obra de arte nem sempre é considerada por ele um meio privilegiado para atingir o belo, pois, sendo a arte criação humana, está sujeita a erros, imperfeições, não possuindo a proporção e simetria que podem ser encontradas na natureza.

fabricar que engendra, uma criação que organiza, ordena e instaura uma realidade nova, um ser”.

É como póiesis que Aristóteles aborda a tragédia, a comédia que têm como essência imitar a realidade natural e humana. O efeito estético da tragédia é a catarse – depuração, purificação. O espetáculo despertaria na assistência sentimentos como piedade e temor – não valorizados pela cultura grega – de forma a harmonizá-los no momento mesmo do espetáculo. A apreensão estética catártica tem por finalidade estabelecer equilíbrio e harmonia dos estados psíquicos. Como se refere Nunes (1991, p. 29): “A catarse, que se identifica com o prazer de ordem intelectual e de significação moral que as representações trágicas devem produzir, é um misto de receio prudente (pelos tristes sucessos representados) e de simpatia (pelo herói, em virtude do desenlace infeliz)”.

A produção de Platão e Aristóteles acerca da estética como campo de abordagem do sensível é relida por Agostinho e Tomás de Aquino que lhe acrescentam uma roupagem religiosa.

Agostinho (345-430 d.C.) assume a tradição filosófica platônica ao enfatizar a espiritualidade ou imaterialidade dos conhecimentos, visto que provêm da alma. O corpo, por meio dos sentidos, recebe estímulos do mundo externo que se transformam em representações a partir de um sentido interior, uma alma interior. Para Agostinho, Deus é apresentado como o bem, o belo, a verdade, a harmonia, entre outros conceitos do ser em si, já discutido pela filosofia grega. A esse respeito, Kirchof (2003, p.80-81) menciona que,

Segundo Agostinho, nas coisas boas encontra-se o próprio bem, do qual se origina a ideia da bondade nas coisas. [...] Ao discutir sobre Deus e o bem, Agostinho quase sempre os liga à ideia da harmonia e da ordem provinda da harmonia encontrada na similitude e igualdade do número um ou da unidade. Tal harmonia também se define como o fundamento do belo. Nos seus Solilóquios, por exemplo, Agostinho desenvolve a ideia de que Deus é o pai da beleza, da bondade, da verdade e da sabedoria, aos quais tendem à alma e, em De musica, afirma que Deus é o princípio de todas as harmonias, da similitude, da igualdade e da ordem.

Assim como Platão, Agostinho considera inferior tudo que se relaciona ao mundo sensível e, para explicar o lugar do sensível na cognição, cria uma hierarquia das faculdades humanas em que os sentidos corporais são inferiorizados em relação a um



significado interior cuja principal função “consiste em realizar intermediação entre os dados puramente sensoriais e a razão, cuja essência é espiritual” (KIRCHOF, 2003, p. 82). No texto a seguir, deparamo-nos com a concepção de beleza de Agostinho que remete à Beleza Imutável do Deus Criador:

A beleza das coisas fala da beleza suprema de Deus Criador

Interroga a beleza da terra,  
interroga a beleza do mar,  
interroga a beleza do ar difundida e diluída.  
Interroga a beleza do céu,  
interroga a ordem das estrelas,  
interroga o sol, que com o seu esplendor ilumina o dia;  
interroga a lua, que com o seu clarão modera as trevas da noite.  
Interroga os animais que se movem na água, que caminham na terra, que voam pelos ares:  
almas que se escondem, corpos que se mostram;  
visível que se faz guiar, invisível que guia.  
Interroga-os!  
Todos te responderão:  
Olha-nos, somos belos!  
A sua beleza fá-los conhecer.  
Quem foi que criou esta beleza mutável, a não ser a Beleza Imutável?”  
(**Santo Agostinho**, *Sermo CCXLI*, 2: pl 38, 1134).

Em Tomás de Aquino (1225-1274 d.C.), a ideia de beleza também está relacionada à Verdade e ao Bem, aspectos fundamentais a serem considerados para formação do conhecimento. Ao tomar como referência Aristóteles, Tomás de Aquino considera que tanto o corpo quanto a alma atuam na formação do conhecimento. As ideias não subsistem independentes da matéria; portanto, Deus só pode ser conhecido a partir do mundo sensível. Conforme Kirshof (2003, p. 97),

[...] Tomás de Aquino, como Aristóteles, não admite a forma/ideia, tampouco a matéria, isoladamente, como princípios causativos da realidade; também não admite que a matéria seja compreendida como mero suporte das ideias. Apesar de acreditar que a forma tenha prioridade sobre a matéria como causa da substância em ato, o teólogo escolástico, assim como Aristóteles, não dispensa a matéria enquanto elemento constituinte da ontologia.

Para Tomás de Aquino, o Belo está próximo da Verdade; sua contemplação decorre da atividade dos sentidos – visão e audição. Em relação à arte, esse filósofo retoma a concepção aristotélica que considera arte como um fazer, que não está diretamente relacionado à Beleza. Para ele, “a arte é operativa e a beleza é contemplativa. As operações podem formar obras úteis que servem aos interesses humanos, e obras que se subordinam à Beleza para servir ao espírito” (KIRSHOF, 2003, p. 97). Desse modo, a concepção de arte está associada às artes servis e às artes liberais.

Ferry (1994) nos diz que, na estética do século XVII, a arte e o belo estão vinculados a uma concepção de verdade baseada na observação e sujeita à comprovação da razão, diferentemente da *verdade revelada* da época medieval que restringia a atitude humana à crença. Tal posição é referendada pela filosofia moderna que nasce com as obras de Bacon e Descartes. Esses filósofos se posicionam em oposição à escolástica e seus discursos distantes do *mundo real* para reivindicar os direitos de plena autonomia da razão e dos sentidos. Para tanto, colocam o indivíduo como capaz de formular opiniões sobre o mundo a partir de si. Como acrescenta Ferry (1994, p. 32), ao refletir sobre o advento da modernidade filosófica,

[...] enquanto no mundo dos ‘Antigos’ (e o termo pode aqui ser entendido com sentido filosófico, designando Antiguidade, ou em sentido político Antigo Regime), a ordem cósmica da Tradição é que fundamenta para os homens a validade dos valores e assim instaura entre eles um espaço possível de comunicação, a partir de Descartes, todo o problema se resume em saber como é possível fundamentar exclusivamente a partir de si valores que valham também para os outros (a intervenção de Deus, embora ainda não seja excluída, é doravante mediatizada pela reflexão filosófica do sujeito e neste sentido, dependente dele). Em suma, tudo se resume em saber como é possível fundamentar, na radical imanência dos valores à subjetividade, a transcendência dos valores para nós como para outrem.

Para Ferry (1994, p. 31), foi no século XVII que o termo ‘gosto’ adquiriu pertinência na designação de uma faculdade capaz de distinguir entre o belo e o feio e apreender pelo sentimento (*aisthêsis*) e também foi a partir da representação de tal faculdade que se ingressou definitivamente no universo da estética moderna. Como decorrências dessas novas perspectivas estéticas, a antiga filosofia da arte passa a conviver com questões que levam à formulação de uma teoria da sensibilidade, sintetizadas por Ferry (1994, p. 36) nos seguintes termos: irracionalidade do belo – autonomia do sensível com relação ao inteligível; o nascimento da crítica – induz um

novo questionamento da tradição e torna possível a ideia de uma história da arte que, por sua vez, funda uma concepção radicalmente nova da originalidade do autor; a investigação sobre os critérios do belo fazem emergir a questão da comunicação, do *sensus communis*. Essas questões passam a ser mais enfatizadas pela filosofia a partir do século XVIII e é nesse contexto que começa a ser sistematizada a estética como uma área específica de estudo.

O século XVIII é frequentemente referido como o século em que ocorre, mais sistematicamente, a preocupação com a inteligibilidade do mundo por critérios racionais. Como os humanos são seres tão sensíveis quanto racionais, os pensadores se deparam com questões acerca da relação entre a racionalidade e a apreensão sensível do mundo. No intento de investigar tais questões, a sensibilidade passa a ser um tópico abordado pela filosofia. Assim, o contexto cultural do século XVIII é palco para o surgimento da Estética como Ciência. Os estudos do filósofo alemão Alexander Gottlieb Baumgarten (1714 – 1767) possibilitaram transformações acerca dos conceitos de percepção ou sensação (*aisthesis e sensatio*) até chegar ao *cognitio sensitiva* (conhecimento perceptível ou sensível). No entanto, a estética do século XVIII ainda privilegiará o inteligível como parâmetro para guiar o sensível, como ressalta Silva (1995, p. 34),

Ainda muito presa aos conceitos do racionalismo, a estética que surge no século XVIII – com a publicação de *Aesthetica* de Baumgarten, 1750 – não chegará a fundamentar plenamente a autonomia do sensível diante do inteligível. Apesar do potencial inovador, as primeiras estéticas permanecem marcadas por certo platonismo: nunca chegam a conferir à beleza um lugar tão eminente quanto ao que foi atribuído, na filosofia, à verdade e ao bem.

Nos sistemas filosóficos anteriores ao século XVIII, a obra de arte e a percepção do belo não pertenciam ao mesmo âmbito filosófico. A teoria da arte remetia a significados da arte como técnica, como um fazer; enquanto a teoria do belo remetia a postulados metafísicos morais acerca do Ser, da Verdade e do Bem supremo. Assim, não há uma teoria que integre a obra de arte e o belo, antes de Baumgarten, e nem uma teoria que estabeleça a relação entre Arte – Belo – Percepção. Para Platão e Aristóteles, a faculdade perceptiva, denominada de *aisthesis* não era capaz de gerar beleza, criatividade ou arte, conforme passa a postular Baumgarten no século XVIII. A conexão

entre os âmbitos da arte e da beleza, distintos na teoria, poderia ocorrer no nível prático ao serem tratados como experiência estética e experiência artística.

Para Kirshof, 2003, não existe uma teoria estética na Antiguidade ou na Idade Média; tal teoria passará a ser configurada a partir do século XVIII. Baumgarten instaura a estética como uma nova disciplina cujo objeto de estudo específico é a cognição sensível. A obra de Baumgarten delimita o caráter científico e pré-científico do campo de estudo da estética. Diferentemente das tradições filosóficas anteriores, Baumgarten passa a conceber características criativas e positivas para caracterizar o conhecimento estético – *cognitio sensitiva* ou simplesmente beleza. Esse autor pensa tal conhecimento na fusão de dois domínios – o domínio psicológico (faculdades da alma) e o domínio da obra de arte e da linguagem (ligados ao conceito de beleza).

Baumgarten, como seus antecessores, considera que há dois grandes domínios do conhecimento – o da sensibilidade e o da lógica. Nesses domínios, o conhecimento sensível é obscuro, e o conhecimento lógico é claro e distinto. Mas, diferentemente de seus antecessores, considera que a obscuridade do conhecimento sensível ou estético não deve ser vista de forma pejorativa. Trata-se apenas de outra maneira de conhecer, análoga à lógica, em que

[...] as ilusões criadas pela imaginação não levarão ao erro, mas à verdade, desde que sejam devidamente comandadas pelos preceitos da ciência estética [...] O sensível deve ser elevado ao status do saber, que precisa ser dominado por uma forma científica específica (KIRCHOF, 2003, p. 23).

Baumgarten retoma o significado original da palavra grega *aisthesis* – percepção pelos sentidos – para criar a ciência *Aesthetica*, ciência da cognição pelos sentidos, oposta à lógica, a ciência do conhecimento racional. O domínio do sensível para Baumgarten – *aisthesis* – representaria o perceptível pelos sentidos intelectualizados. Baumgarten atribui à percepção um valor cognitivo positivo; para ele, a cognição sensível também era capaz de revelar a verdade.

Nas formulações de Baumgarten, há objetos que referendam a existência da ciência *Aesthetica*, objetos ordenados e compostos que falam aos sentidos e ao espírito, que mais que outros podem alimentar a experiência da **aisthesis**. Tais objetos, que por serem belos desencadeiam um prazer desinteressado, isto é, proporcionam o gozo

estético, são produzidos pela arte. “E, para uma *aisthesis* perfeita, era necessária uma educação, uma cultura, pois a arte era uma questão de gosto, de bom gosto. Um gosto a ser educado” (MEDEIROS, 2005, p. 95).

A estética de Baumgarten fundamenta-se no racionalismo e não chega a postular uma autonomia do sensível, mas Baumgarten influenciou Kant (1724-1804) na busca da solução para antinomia sentimento – juízo<sup>75</sup>. Kant se preocupa em explicar as fontes dos juízos humanos – teóricos, práticos e estéticos e, para isso, considerou a sensibilidade e o entendimento como constituidores do processo de conhecimento.

Para Kant, é preciso investigar os limites da relação entre sensibilidade e entendimento, duas instâncias que constituem o todo da experiência humana e marcam o mundo cultural. Como salienta Nunes (1999, p. 47), referindo-se a obra desse filósofo,

O conhecimento está condicionado pelas formas de sentir e de pensar. E como essas formas, quer sejam da Sensibilidade (espaço e tempo), quer sejam as do Entendimento (formas de pensar), residem em nós mesmos; o conhecimento é, em parte, produto da elaboração, pelo nosso próprio espírito, dos dados da experiência sensível: as percepções ou intuição. Assim, não conhecemos as coisas em si mesmas, independentemente das formas pelas quais as representamos. É como fenômenos, enquanto objeto das nossas representações, condicionadas pela Sensibilidade e pelo Entendimento – cujas formas garantem o alcance objetivo dos juízos teóricos das ciências –, que as conhecemos. Esses juízos, que têm por conteúdo a experiência sensível, não nos dão a conhecer realidades suprassensíveis, absolutas, como aquelas de que se ocupa a metafísica, ciência ilusória, cujo objeto, as primeiras causas e os primeiros princípios, é inacessível ao nosso espírito.

O recorte que Nunes (1999) faz da obra de Kant traz elementos importantes para continuar nosso caminho para o entendimento do que envolve a experiência estética. Com Kant sensibilidade e inteligibilidade fazem parte do processo de conhecer. O sujeito é considerado como aquele capaz de emitir juízos sobre o mundo fenomênico. Dessa forma, há a inserção do sujeito na experiência numa vinculação ao mundo que pretende conhecer. Essa consideração diferencia a racionalidade proposta por Kant das explicações metafísicas que enfatizavam um processo racional direcionado para além da atuação humana – dimensão suprassensível de conquista do absoluto. Para Kant era

---

<sup>75</sup> “Como podemos relacionar todos os atos do entendimento a juízos, o entendimento em geral pode ser representado como uma faculdade de julgar” (Kant apud: JAPIASSÚ, MARCONDES, 2001, p. 110)”.

importante saber quais as condições que estavam preestabelecidas na ocorrência das experiências. O que ele investiga e busca estabelecer são os princípios que fundamentam os juízos – para apresentá-los como regra de organização, generalizada a todos os fenômenos de determinado tipo – teórico, práticos ou estéticos.

Como os objetos nos são apresentados pelos sentidos, ao passo que são pensados pelo intelecto<sup>76</sup>, essa dupla vinculação denota a necessidade de estudar separadamente essas duas formas de conhecimento – promover uma investigação sobre a sensibilidade e uma investigação sobre o intelecto<sup>77</sup>. Nesse intento, o filósofo distingue e relaciona conceitos como sensação, percepção e conhecimento. Na obra de Kant, a sensação é a consciência de um estímulo; a percepção é o momento em que os estímulos são relacionados a um objeto, é a organização da sensação; a concepção é a percepção organizada, e a ciência é o conhecimento organizado. Para ele, todo conhecimento começa com a experiência, mas não deriva todo da experiência. A transformação do objeto da sensação em produto do pensamento passa por dois momentos constituídos pelo conhecimento dos sentidos e conhecimento do intelecto, como ressalta Silva (1995, p. 36):

Há dois momentos no processo de transformação do objeto da sensação em produto do pensamento. O primeiro momento coordena as sensações aplicando-lhes as formas puras da percepção (espaço e tempo), a este Kant chama de Estética Transcendental (doutrina do conhecimento sensível e de suas formas a priori); o segundo momento coordena as percepções aplicando-lhes as formas de concepção ('categorias' de pensamento), este momento chama-se Lógica Transcendental ou ciências das formas de pensamento. Assim, o nosso conhecimento se divide em dois ramos, desde sempre admitidos pela filosofia, ou seja, conhecimento dos 'sentidos' e conhecimento do 'intelecto'.

---

<sup>76</sup> “O pensamento delimita e organiza a experiência sensível ou empírica, que tem sua fonte nos sentidos, dentro de verdadeiros moldes mentais, que asseguram a objetividade dos juízos teóricos, isto é, o acordo desses juízos com os objetos aos quais se referem. Kant conclui, então, que o conhecimento propriamente dito só se efetiva quando, por um lado, as intuições da sensibilidade se ajustam aos conceitos do pensamento, e quando estes, por outro, nos remetem à experiência sensível, previamente condicionada pelo espaço e pelo tempo. Intuições sem conceitos, privadas da clareza do pensamento, são cegas. Não é menos verdade, porém que conceitos sem intuições, aos quais faltasse a conexão com a matéria do conhecimento, que a experiência sensível proporciona, seriam conceitos vazios” (NUNES, 1999, p.47).

<sup>77</sup> A filosofia de Kant preocupa-se com a fonte dos juízos humanos – teóricos, práticos e estéticos. Ao investigar tais fontes ele produz três obras fundamentais: Crítica da razão pura (1781), Crítica da razão prática (1788), e a Crítica da faculdade de julgar (1790) – que discorrem sobre os princípios do conhecimento objetivo, da moral e da capacidade de apreciação da beleza.

A doutrina do sentido e da sensibilidade é denominada por Kant de estética numa relação com o sentido grego de *aisthesis* que significa sensação, percepção sensorial, possibilidade de conhecimento sensível. Na obra *Crítica da Faculdade de Julgar* (1790) Kant aborda temas como *a definição de belo, uma teoria do gênio e uma classificação das belas-artes*. Encontram-se, especialmente nessa obra de Kant, elementos para compreender a relação entre arte e realidade por meio do entendimento da constituição do gosto na experiência estética.

Para esse filósofo, o belo refere-se às coisas da natureza; o conceito de arte está relacionado à técnica e envolve um fazer que é distinto do simples efeito natural. A arte pressupõe a existência de alguém que *faz*; de um produto e dos meios pelos quais a produção é possibilitada. Há uma finalidade pensada antes que a obra seja realizada. Dessa forma, a arte opõe-se à natureza, pois supõe uma produção que coloca a razão na base das ações. A arte é, pois, uma atividade tipicamente humana que exige intenção, livre arbítrio e raciocínio de quem a produz. No entanto há fenômenos da natureza que parecem arte, como a colmeia de abelhas. E a arte bela apresenta-se *como se* fosse natural, isto é, parece estar livre de regras como se fosse um produto da natureza.

Kant afirma o belo como aquilo que agrada universalmente sem conceito, isto é, existe um senso comum estético. Para ele, todos os homens têm as condições subjetivas das faculdades de julgar. E, não sendo o belo conceitualizável, não pode haver regras que fundamentem a sua produção.

Ao refletir sobre os juízos estéticos, Kant considera a mente humana como produtora de princípios capazes de orientar a experiência e gerar conhecimento. A experiência estética, como abordada por Kant, está relacionada aos julgamentos de gosto formulados *a priori* e tornados universais em determinada comunidade. À recepção estética cabe buscar os princípios de beleza já estabelecidos. No caso da arte, foram estabelecidos por seres especiais – os gênios. Há, dessa forma, um distanciamento entre quem produz arte e aquele que a ela recebe. Esse distanciamento entre produção e recepção da arte será questionado por Dewey e Merleau-Ponty no século XX. Tais autores exercerão um deslocamento da questão da estética do Belo – como concebido pelos gregos – os conceitos de arte como experiência e arte como expressão. Para tanto, partirão das relações estéticas estabelecidas em experiências cotidianas e na apreciação da arte.

No entanto, antes que se trate da experiência estética, segundo Dewey e Merleau-Ponty, cabe inserir, nessa retomada das significações do termo estética, a influência de Hegel para uma concepção de estética que recupera os vínculos com a realidade concreta, isto é, com outras esferas da atividade humana, inclusive da vida cotidiana. Hegel estabelece uma ruptura com os escritos de Kant quando enfatiza o belo artístico em detrimento do belo natural. Para Hegel a obra de arte assim como a obra histórica é uma criação do espírito. Por espírito entendam-se valores construídos historicamente por uma coletividade, ou seja, “a comunidade dos homens que toma consciência de si mesma na História” (LACOSTE, 1997, p. 42). Dessa forma, a arte é manifestação do espírito, impregnada de influências históricas. A obra de arte não é imitação do belo natural, mas produto de uma racionalidade situada e, conseqüentemente, o julgamento do que seja ou não belo não é de origem exclusivamente individual e subjetiva, mas uma ideia que existe na realidade.

Entre os séculos XVIII e XIX, alguns pensadores enfocam, nas reflexões sobre a apreciação estética, a subjetividade do sujeito, acrescentando a discussão outros elementos e propondo novas relações para construção do diálogo entre razão e sensibilidade. Escolhemos dois representantes – Schiller e Baudelaire – para inserir novas informações na nossa busca das significações dos termos estética e experiência estética.

Uma referência que acrescenta significados diferentes à busca dos sentidos sobre *estética* pode ser encontrada nas reflexões de Schiller. Esse autor observa o que foi proposto por Kant sobre a dualidade entre cognição e juízo estético quando da defesa da separação entre natureza e razão para construir aproximações entre essas dimensões humanas que estão interligadas quando o assunto é a experiência estética. Para Schiller, a arte deveria servir à formação humana para construção de uma vida harmoniosa e livre, que estivesse de acordo com a natureza e com a virtude. Com a finalidade de refletir sobre as funções da arte na sociedade moderna, Schiller publica, entre setembro de 1794 e junho de 1795, 27 cartas sobre *A educação estética do homem*. Na introdução da *Carta I*, faz um anúncio de suas intenções:

Permitireis que vos exponha numa série de cartas os resultados de minhas investigações sobre o belo e a arte. Sinto vivamente o peso de um tal empreendimento, mas também seu encanto e sua dignidade. Falarei de um objeto que está em contato imediato com a melhor parte de nossa felicidade e



não distante da nobreza moral da natureza humana. Defenderei a causa da beleza perante um coração que sente seu poder e o exerce, e que tomará a si a parte mais pesada de meu encargo nesta investigação que exige, com igual frequência, o apelo não só a princípios, mas também a sentimentos (SCHILLER, 2002, p. 19).

Preocupando-se em evitar os pressupostos da estética kantiana que enfatiza uma arte idealista, a estética, em Schiller, refere-se ao todo humano que se expressa pelo impulso lúdico. A consideração do *impulso* como parte da experiência estética aponta o ensejo de Schiller em considerar a relação entre natureza e razão como aspecto fundamental para a experiência estética. A ideia de *impulso* abrange pulsões da natureza humana – instinto formal e instinto sensível; o impulso lúdico aparece como uma terceira dimensão, que é o lugar de conciliação entre o instinto formal e o instinto sensível.

Schiller se diferencia de Kant quando atribui à arte um papel prático a desempenhar na evolução do homem; ele acredita que a criação artística é fator de transformação da sociedade.

Baudelaire, que é considerado como fundador da poesia moderna, preferia a apreensão da realidade concreta à subjetividade exagerada. Em seus escritos, figuravam imagens do cotidiano, pois acreditava que “a beleza não se define somente por sua tendência para o eterno ou o imutável, ela surge a qualquer momento da realidade mais prosaica do mundo presente” (JIMENEZ, 1999, p. 278).

Baudelaire, influenciado pelas transformações de seu tempo, que resulta na sensibilidade cindida do homem moderno, traz às discussões sobre estética um reposicionamento do lugar da beleza. A estética moderna já não é o lugar da beleza absoluta e atemporal, como podemos constatar no seguinte excerto de *O pintor da vida moderna*,

Há nesse mundo, e mesmo no mundo dos artistas, pessoas que vão ao Museu do Louvre, passam rapidamente – sem se dignar a olhar – diante de um número imenso de quadros muito interessantes embora de *segunda categoria* e plantam-se sonhadoras diante de um Ticiano ou de um Rafael, um desses que foram mais popularizados pela gravura; depois todas saem satisfeitas, mais de uma dizendo consigo: ‘Conheço o meu museu’. Há também pessoas que, por terem outrora lido Bossuet e Racine, acreditam dominar a história da literatura. Felizmente, de vez em quando aparecem justiceiros, críticos, amadores e curiosos que afirmam nem tudo estar em Rafael nem em Racine, que *os poetas menores*, possuem algo de bom, de sólido e de delicioso, e, finalmente, que mesmo amando tanto a beleza geral, expressa pelos poetas e artistas clássicos, nem por isso deixa de ser um erro negligenciar a beleza

particular, a beleza de circunstância e a pintura de costumes (BAUDELAIRE, 1988, p. 159).

A estética moderna, que surge do presente histórico e existencial, requer um reposicionamento do artista e do conteúdo da arte em relação à estética clássica, o que influenciará as concepções de experiência estética futuras.


Na primeira metade do século XX, ao tratar da arte como experiência, Dewey enfatiza as relações que o sujeito estabelece durante a experiência estética em que ação e reflexão estão juntas como parte do mesmo processo. *Agir – sofrer* a experiência e *apreciar – produzir* arte constitui-se como dimensões interligadas tanto no artista quanto no leitor de arte. Corpo e espírito fazem parte do processo de conhecimento do mundo.

Dewey se contrapõe à ideia da existência do gênio capaz de estabelecer os princípios para apreciação estética a um receptor passivo quando une ação e reflexão nas situações de fazer ou apreciar arte. Há uma ampliação do campo de atuação tanto do artista quanto do leitor. Como diz Vinhosa (2011, p. 61):

Dewey transfere para o artista aquilo que anteriormente só era atribuído ao receptor – a dimensão contemplativa ou, se quisermos, reflexiva; em revanche, ele delega a esse último uma porção daquilo que de praxe só caberia ao artista – a imaginação produtora.

A produção de Kant também é considerada e questionada por Merleau-Ponty, que, assim como Dewey, não separa o corpo do espírito na experiência estética. Merleau-Ponty questiona a ênfase no subjetivismo defendida por Kant e salienta, na apreciação estética, a estesia que ocorre no encontro entre sujeito e mundo.

Retornaremos aos estudos de Dewey e Merleau-Ponty sobre experiência estética nos próximos capítulos.



**[...] só resta ao homem  
(estará equipado?)  
a difícilima, dangerosíssima viagem  
de si a si mesmo:  
pôr o pé no chão  
do seu coração  
experimentar  
colonizar  
humanizar  
o homem  
descobrimdo em suas próprias, inexploradas  
entranhas  
a perene, insuspeitada alegria  
de conviver.**

**(Carlos Drummond)**

## 5 EXPERIÊNCIA ESTÉTICA EM DEWEY

O século XX foi palco de reflexões que se contrapunham à estética idealista; Reflexões que consideram a obra de arte não mais como a expressão de uma forma ideal ou de uma única personalidade artística e que inserem leitor/apreciador de arte no processo de produção de sentidos das obras.

Autores como Dewey, Merleau-Ponty e Greimas se debruçaram sobre o conceito de experiência estética, considerando as relações que o sujeito estabelece em seu contato significativo no e com o mundo que o cerca. A dimensão estética é colocada como parte da experiência vivida, ultrapassando o campo de abrangência da arte. Dewey aborda a experiência estética buscando relações entre pensar e agir. Merleau-Ponty, ao enfocá-la, questiona a fragmentação entre corpo e mente. Greimas toma como referência a fenomenologia de Merleau-Ponty para inserir o sujeito em processos de significação estética e estésica.

O conceito de experiência perpassa toda a obra do filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952). O autor se preocupa, sobretudo, em evitar os dualismos que polarizam experiência e natureza, prática e teoria, arte e ciência, belas artes e arte aplicada, mente e corpo, alma e matéria. Sua intenção não é a de encontrar um terceiro polo que sintetize ou concilie os dualismos, mas considerar o espaço conceitual existente entre eles. Analisando as distinções e interpretando as diferenças, Dewey esclarece os dualismos e as possíveis relações entre os polos. Tanto em Merleau-Ponty como em Greimas também há a preocupação com as dualidades e a intenção de não se fixar em um ou outro polo, mas de investigar o que está entre os polos. Assim, neste e nos próximos capítulos, buscamos em Dewey, Merleau-Ponty, Greimas possibilidades de diálogos no que diz respeito às questões estéticas, sem nos atermos, exclusivamente, às oposições entre eles, visto que impossibilitariam percebermos suas contribuições para o nosso foco de pesquisa.

As reflexões de Dewey sobre arte e estética consideram tanto o processo quanto o produto da ação humana, enfatizam a relação entre os meios e os fins. Dewey investiga a relação de causa e efeito na produção artística, considerada sob a ótica do produtor e do apreciador. Debruça-se sobre o movimento de construção e de apreciação da arte, explicitando a inserção da expressão e da emoção na experiência estética.

Dewey, influenciado pelas ideias de Charles Darwin sobre as origens das espécies, toma como pressuposto que seres humanos fazem parte do mundo natural e evoluem em resposta aos ambientes em transformação. A natureza é considerada um sistema em estado de constante mudança e essa incompletude das situações, tanto do meio físico como do meio social, são mobilizadoras do pensar/agir humano. As mudanças são postas em curso pelo indivíduo para responder aos problemas que o ambiente lhe coloca.

Na introdução da obra *Vida e Educação* (DEWEY, 1973), Anísio Teixeira delinea o percurso do pensamento de Dewey ao explicitar o conceito de experiência. Dewey parte do pressuposto de que o universo é um conjunto infinito de elementos que se relacionam de forma instável. Esses elementos agem uns com os outros ao mesmo tempo em que sofrem essa ação. Conforme o autor, no mundo físico, as experiências se dão sem a necessidade de adaptação<sup>78</sup> entre os elementos; no plano da vida, os corpos buscam conservar o seu organismo, agindo e reagindo para conquistar o equilíbrio de adaptação. No plano humano, os sentidos da ação/reação são ampliados e tornam-se mais complexos. Nas inter-relações humanas, há processos de escolha, preferência e seleção acrescidos da reflexão, conhecimento e reconstrução da experiência. Assim, “experiência não é, portanto, alguma coisa que se oponha à natureza, pela qual se experimente, ou se prove a natureza. Experiência é uma fase da natureza, é uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados” (TEIXEIRA, 1973, p.14).

Dewey concebe a experiência como interação do sujeito com as condições que o rodeiam; desse modo, a experiência tem um caráter prático e articula-se com a vida e com a cultura. Ele criticava as posições da filosofia clássica e a metafísica tradicional que dissociavam o mundo natural do mundo cultural, colocando homem e experiência de um lado e natureza de outro. Para o autor, os problemas filosóficos não estão divorciados da vida das pessoas; o pensamento não se desvincula das situações práticas do cotidiano e a filosofia deve ser, também, um meio de encontrar respostas práticas para os problemas que surgem no curso da vida. Dessa maneira, o autor relaciona

---

<sup>78</sup> Dewey considera, como ponto de partida para suas reflexões sobre educação, o organismo total funcionando em seu ambiente, isto é, a produção do movimento se dá pela e na interação entre os objetos e entre indivíduos e objetos. No plano físico, é possível uma interação sem necessariamente ocorrer adaptação, modificações naqueles que interagem. No plano da vida e no plano humano, as interações pressupõem adaptação, modificações naqueles que interagem em busca de melhor adequação a situação e ao ambiente.

pensamento e experiência aos acontecimentos cotidianos que instigam crianças e/ou adultos à resolução de problemas e à produção de conhecimentos. Nesse processo, não existe contraposição entre pensamento e ação, real e ideal; há a busca de integração entre ideia e ação como relação primordial na produção de mudanças.

A atividade humana, direcionada pela reflexão, permite o enlace entre pensamento e experiência. Na experiência, ocorrem alterações simultâneas entre o agente do conhecimento e o que foi conhecido, porque há modificações nas relações entre eles. Assim, agir e experimentar o conhecimento constitui o processo de aprendizagem e, nesse esforço, o sujeito passa por transformações. Transforma a si mesmo, o conhecimento e o meio em que atua.

Nessa concepção, experiência e educação estão relacionadas organicamente. A educação, entendida como um fenômeno direto e particular da vida humana, é processo de reconstrução e de reorganização do conhecimento que provoca o sujeito para experiências futuras. A educação é a experiência em curso, ao mesmo tempo em que é resultado da experiência.

Faz-se necessário, então, pensarmos sobre a seleção de experiências que o educador vai reconstruir com os alunos porque experiência e educação não são diretamente equivalentes uma à outra; nem toda experiência é igualmente educativa; algumas experiências podem ser deseducativas. A esse respeito, Dewey (2010a, p. 27) observa que: “Qualquer experiência que tenha o efeito de impedir ou distorcer o amadurecimento para futuras experiências é deseducativa”. Desse modo, para ser educativa, uma experiência requer que se operem escolhas em que seja observada a direção da experiência.

A experiência educativa caracteriza-se por um *continuum* experiencial em que toda ação praticada e/ou sofrida afeta a qualidade das experiências futuras; isso porque gera hábitos e atitudes que estarão presentes na atuação do sujeito em experiência subsequentes. Sobre o significado de hábito, refere-se Dewey (2010a, p. 35-36):

[...] a característica básica do hábito é a de que toda ação praticada ou sofrida em uma experiência modifica quem a pratica e quem a sofre, ao mesmo tempo em que essa modificação afeta, quer queiramos ou não, a qualidade das experiências subsequentes, pois, ao ser modificada pelas experiências anteriores, de algum modo, será outra a pessoa que passará pelas novas experiências. Assim entendido, o princípio do hábito se torna mais amplo do que a concepção comum de um hábito como o modo mais ou menos fixo de

fazer coisas, embora essa concepção também esteja incluída como um de seus casos especiais. A concepção ampla de hábito envolve a formação de atitudes emocionais e intelectuais; envolve nossas sensibilidades básicas e nossos modos de receber e responder a todas as condições com as quais nos deparamos na vida. A partir desse ponto de vista, o princípio da continuidade da experiência significa que toda experiência tanto toma algo das experiências passadas quanto modifica de algum modo a qualidade das experiências que virão.

Toda experiência é uma força em movimento que pode incitar o desejo de crescimento em experiências futuras ou pode estagnar esse crescimento em determinado momento de desenvolvimento. A tarefa do adulto educador é a de saber para que e para onde se move a experiência. Para tanto, ele é desafiado a conciliar o controle externo com a intenção de crescimento a partir da situação experienciada, o que requer interação com os sujeitos da experiência, percebendo as nuances contextuais que os envolvem. Assim, experiência e interação são conceitos inseparáveis no intuito de provocar tal crescimento. O processo educativo ocorre pela interação entre a criança, ser em desenvolvimento, os valores e as ideias presentes na cultura.

A ação refletida dos seres humanos em situações que solicitam soluções é geradora de aprendizados; a integração entre pensamento e ação, entre ideal e real gera mudança, e esse movimento perpassa os modos de estar no e com o mundo, como bem salienta Anísio Teixeira (1973, p. 16),

[...] Ora, se a vida não é mais que um tecido de experiências de toda sorte, se não podemos viver sem estar constantemente sofrendo e fazendo experiências, é que a vida é toda ela uma longa aprendizagem. Vida, experiência, aprendizagem – não podem se separar. Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos.

Em relação à arte, Dewey (2010b) constata que há um distanciamento entre o ideal e o real, distanciamento entre o produto da arte e a experiência que o originou. O autor alerta para o fato de que as convenções que cercam o produto artístico o têm isolado das condições humanas em que foi criado e das consequências que ele gera na experiência real da vida. Acrescenta que, para compreender o significado dos produtos artísticos, é preciso recorrer às forças e condições comuns da experiência que não se costumam considerar estéticas. Conforme o autor,

[...] Para compreender o estético em suas formas supremas e aprovadas, é preciso começar por ele em sua forma bruta; nos acontecimentos e cenas que prendem o olhar e os ouvidos do homem, despertando seu interesse e lhe proporcionando prazer do olhar e ouvir: as visões que cativam a multidão, o caminhão do corpo de bombeiros que passa veloz; as máquinas que escavam enormes buracos na terra. As origens da arte na experiência humana serão apreendidas por quem vir como a graça tensa do jogador de bola contagia a multidão de espectadores; por quem notar o deleite da dona de casa que cuida de suas plantas e o interesse atento com que seu marido cuida do pedaço de jardim em frente a casa; por quem perceber o prazer do espectador ao remexer a lenha que arde na lareira e ao observar as chamas dardejantes e as brasas que se desfazem. Essas pessoas, se lhes perguntasse a razão de seus atos, sem dúvida forneceriam respostas sensatas. O homem que remexe os pedaços de lenha em brasa diria que o faz para melhorar o fogo; mas não deixa de ficar fascinado com o drama colorido da mudança encenada diante de seus olhos e de participar dele na imaginação. Ele não se mantém como espectador frio (DEWEY, 2010b, p. 62).

Dewey pretende recuperar a continuidade entre as experiências estéticas e o curso da vida cotidiana quando alerta para o envolvimento do sujeito, aquele que atua e sofre a experiência, como alguém que, ao atuar, aprecia o produto de sua atuação. A partir dessa constatação, Dewey questiona: o que há de estético nas experiências rotineiras e o que caracteriza uma experiência estética?

Ao abordar o aspecto estético das experiências e as experiências estéticas, Dewey ressalta a condição de continuidade e enfatiza o aspecto consumatório da experiência ao afirmar que, com frequência, a experiência que se tem é incompleta porque há distração e dispersão, o que faz com que ela não alcance o fim para o qual foi iniciada; há a cessação. Para ele “temos uma experiência singular quando o material vivenciado faz o percurso até a sua consecução. Então, e só então, ela é integrada e demarcada no fluxo geral da experiência proveniente de outras experiências” (DEWEY, 2010b. p. 109-110).

Assim, cada experiência é um todo e carrega em si seu caráter individualizador, uma unidade singular que a identifica e que a nomeia como experiência. Essa unidade é caracterizada por uma qualidade que perpassa todas as partes da experiência do início até a sua consumação. Isso porque:

[...] a vida não é uma marcha ou um fluxo uniforme e ininterrupto. É feita de histórias, cada qual com seu enredo, seu início e movimento para seu fim, cada qual com seu movimento rítmico particular, cada qual com sua qualidade não repetida, que a perpassa por inteiro (DEWEY, 2010b. p 110).



Em uma experiência, o todo se diversifica em partes sucessivas; as partes ganham distinção entre si e compõem uma unidade constituída por uma qualidade que perpassa toda a experiência. O autor cita, como exemplo, a obra de arte em que diferentes atos se desmancham e fundem-se na unidade.

Numa experiência de pensar, na conclusão está presente o movimento contínuo dos temas que a compõem, e, nesse caso, a conclusão não é distinta e independente; é a consumação de um movimento. Essa organização é a qualidade estética da experiência de pensar. Tal experiência se diferencia das experiências reconhecidas como estéticas somente por seu material. Salienta Dewey (2010b) que, nas experiências estéticas, como por exemplo as das belas-artes, o material consiste em qualidades sensíveis, enquanto, na experiência intelectual, o material consiste em sinais ou símbolos. No entanto, a experiência intelectual só apresenta seu caráter de consumação se assume também a qualidade estética.

Assim como a experiência intelectual requer a chancela estética para sua consumação, a atividade prática também apresenta uma qualidade estética quando é integrada e se move para uma consumação. Dewey afirma que o inimigo do estético não é o prático ou o intelectual, mas a monotonia, a desatenção e a submissão às convenções.

Tais fatores impedem a experiência de seguir o seu fluxo e chegar a uma consumação; impossibilitam que a experiência tenha a qualidade estética que lhe daria completude e unidade como emocional. As emoções estão relacionadas a objetos e a acontecimentos em movimento. A emoção possibilita a ligação mental que produz os relacionamentos. Desse modo, para Dewey (2010b, p. 120),

Coisas físicas, vindas dos confins da Terra, são fisicamente transportadas levadas a agir e reagir umas sobre as outras, na construção de um novo objeto. O milagre da mente é que algo parecido ocorre em uma experiência sem transporte nem montagem físicos. A emoção é a força motriz e consolidante. Seleciona o que é congruente e pinta com suas cores o que é escolhido, com isso conferindo uma unidade qualitativa a materiais extremamente díspares e dessemelhantes. Com isso proporciona a unidade entre as partes variadas da experiência.

Dewey reflete sobre as relações possibilitadas pela emoção como algo que pode transformar o curso de uma experiência. A experiência, que de início pareceria previsível, no desenrolar da trama, com as cores da emoção, tem seu caminho

reorientado. Ele exemplifica suas constatações, narrando o encontro entre um candidato a um emprego e aquele que pode arbitrar sobre a contratação. Dewey inicia a descrição da experiência, enfatizando o papel dos dois sujeitos na entrevista de emprego. Trata do que é previsível, do que há de demarcado para esse encontro – as relações de poder e decisão de um sobre o outro, e o possível formato da entrevista – mecânica e padronizada:

Dois homens se encontram; um deles é candidato a um emprego, enquanto o outro detém a possibilidade de decidir a questão. A entrevista pode ser mecânica, composta por perguntas padronizadas, cujas respostas decidem superficialmente o assunto. Não há uma experiência em que os dois homens se conheçam, nada que não seja uma repetição, por meio da aceitação ou recusa, de algo que já aconteceu dezenas de vezes. A situação é tratada como se fosse um exercício de anotação em um registro contábil (DEWEY, 2010b, p. 121).

Em seguida, acrescenta elementos que pode ocorrer durante a experiência, causando modificações e, conseqüentemente, contrapondo-se ao aspecto de previsibilidade. Como é possível constatar na continuação do texto,

[...] Mas é possível que ocorra uma interação em que se desenvolva uma nova experiência. Onde devemos buscar uma descrição de tal experiência? Não em registros contábeis nem em um tratado de economia, sociologia ou psicologia organizacional, mas no teatro ou na ficção. Sua natureza e importância só podem expressar-se pela arte, porque há uma unidade de experiência que só pode ser expressa como experiência. A experiência é de um material carregado de suspense e avança para sua consumação por uma série interligada de incidentes variáveis (DEWEY, 2010b, p. 121).

Na experiência descrita por Dewey, é possível percebermos a interação como aspecto fundamental na produção de significados para a situação. Há, nessa narrativa, previsibilidade, mas também suspense e incerteza. Tais variáveis só são possíveis de ser observadas no momento em que ocorre a experiência. Acrescenta o autor que as relações que se dão na construção da trama são unificadas pelas emoções. Essas relações conduzem o processo a sua consumação e originam seus significados.

[...] As emoções primárias, por parte do candidato, podem ser a esperança ou desesperança no início, e a euforia ou desapontamento no final. Essas emoções secundárias, como variações do afeto primário subjacente. É possível até que cada atitude e gesto, cada frase, quase cada palavra,

produzam mais do que uma oscilação na intensidade da emoção fundamental; em outras palavras, produzam uma mudança de matriz e coloração em sua qualidade. O empregador discerne, por meio de suas próprias reações afetivas, o caráter do candidato. Projeta-o imaginariamente no trabalho a ser feito e avalia sua aptidão pela maneira como os elementos da cena se reúnem e entram em choque, ou se encaixam. A presença e o comportamento do candidato harmonizam-se com suas atitudes e desejos, ou entram em conflito e se chocam. Fatores como esses, de qualidade intrinsecamente estética, são as forças que levam os componentes variados da entrevista a um desfecho decisivo. Entram na resolução de qualquer situação, seja qual for sua natureza dominante, em que haja incerteza e suspense (DEWEY, 2010b, p. 121).

Embora as experiências sejam diferentes com significados diversos, há um padrão comum presente em todas as experiências, no que se refere a resultar da interação entre as criaturas e o mundo. A experiência se dá no encontro entre o eu e o objeto, em que a “interação dos dois constitui a experiência total vivenciada, e o encerramento que a conclui é a instituição de uma harmonia sentida” (DEWEY, 2010b, p. 122).

A experiência é limitada pelas possibilidades e formas de perceber as relações entre *estar sujeito e fazer*; uma criança tem percepções diferentes das de um adulto, porque suas referências de experiências anteriores e seu modo de atuar são diferentes. Dewey alerta que, além das particularidades dos modos de perceber e fazer dos sujeitos, pode haver interferências na experiência pelo excesso de fazer ou pelo excesso de receptividade. O ativismo exagerado produz experiências superficiais e por vezes inconclusas, porque o indivíduo troca de interesses e entra em outras atividades com muita precipitação. Quando há excesso de receptividade, o indivíduo valoriza o mero passar pelas situações sem perceber seus significados. “O acúmulo de tantas impressões é tido como ‘vida’ muito embora nenhuma delas seja mais que um adejo e um gole bebido depressa” (DEWEY, 2010b, p. 124). Para Dewey, é necessário um equilíbrio entre o agir e o receber para que se estabeleça um contato significativo com a realidade da vida.

A relação entre o agir e o sofrer é um trabalho da inteligência. A produção artística está sujeita às mesmas condições das demais experiências, isto é, o artista busca o equilíbrio entre o agir e o sofrer a experiência atuando de forma consciente, pois “pensar efetivamente, em termos das relações entre qualidades, é uma exigência tão severa ao pensamento quanto pensar em termos de símbolos verbais e matemáticos” (DEWEY, 2010b, p. 125).

Para Dewey, a teoria estética deveria lastrear-se pelo pressuposto de que o estético não está fora da experiência; ele faz parte do desenvolvimento de toda experiência para que essa tenha completude. Dessa forma, o artístico, como ato de produção, e o estético, como ato de percepção e prazer, são dimensões indissociáveis no ato criativo.

Referindo-se à arte, Dewey critica a separação entre os termos estético e artístico, lamentando não haver, na língua inglesa, uma palavra que signifique a união desses dois termos. O artístico é entendido como um processo de fazer ou criar, enquanto o estético relaciona-se à experiência como apreciação, percepção e deleite. Assim concebidos, os termos denotam uma divisão entre produtor e consumidor entre agir e sofrer a experiência. Tal separação entre o artístico e o estético não se sustenta quando exemplificada em experiências de criação no campo da arte. Sobre esse aspecto Dewey ressalta,

[...] para que a habilidade seja artística, no sentido final, ela precisa ser ‘amorosa’; precisa importar-se profundamente com o tema sobre o qual a habilidade é exercida. Vem-nos à mente um escultor cujos bustos sejam maravilhosamente exatos. Talvez seja impossível dizer na presença da fotografia de um deles e na fotografia do original, qual é a da pessoa em si. No plano do virtuosismo, eles são admiráveis. Entretanto, resta saber se o criador dos bustos teve uma experiência pessoal, a qual se interessou por fazer com que fosse compartilhada pelos que observam seus produtos. Para ser verdadeiramente artística uma obra também tem que ser estética – ou seja, moldada para uma percepção receptiva e prazerosa. É claro que a observação constante é necessária para o criador, enquanto ele produz. Mas, se sua percepção não for também de natureza estética, será um reconhecimento monótono e frio do que foi produzido, usado como estímulo para o passo seguinte, em um processo essencialmente mecânico. (DEWEY, 2010b, p. 127-128).

Para Dewey o movimento do artista para transmutar o objeto em arte exige que relacione o fazer e a apreciação, pois a percepção estética é delimitadora da concepção de arte, estando diretamente ligada à atividade de produção e de recepção do produto.

Nas situações de recepção, a percepção estética significa os objetos, atribuindo a eles o caráter de arte ou não. Acerca da relação entre produção e recepção, acrescenta Dewey,

[...] suponhamos, à guisa de ilustração, que um objeto finalmente elaborado, cuja textura e proporção sejam sumamente agradáveis à percepção, seja tido como obra de um povo primitivo. Depois, descobrem-se provas que revelam tratar-se de um produto natural accidental. Como coisa externa, ele continua a ser exatamente o que era antes. Mas deixa prontamente de ser uma obra de arte e se transforma em uma ‘curiosidade’ natural. Passa a ter lugar em um museu de história natural, e não em um museu de arte. E o extraordinário é que a diferença assim produzida não é apenas de classificação intelectual. Cria-se uma diferença na percepção apreciativa, e de maneira direta (DEWEY, 2010b, p.129).

O processo da arte como produção está relacionado organicamente com o estético na percepção. Na produção, atuam sentidos como visão, tato, olfato e paladar que se tornam estéticos ao classificar o que é percebido. A atuação dos sentidos, para produzir significado para experiência, não é mecânica, “a mão e o olho, quando a experiência é estética, são apenas instrumentos pelos quais opera toda a criatura viva, impulsionada e atuante todo o tempo” (DEWEY, 2010b, p. 131).

Assim como na produção, também na recepção de arte o leitor se vê envolvido por questões que lhe sugerem retomar, ao seu modo, a continuidade da experiência, estabelecendo relações entre o que é visto e seu processo de produção. A recepção em si também é uma experiência construída organicamente por meio dos sentidos. Receptividade não é passividade; a recepção é algo que move organicamente, que modifica, que envolve perceber com mais profundidade; é diferente do reconhecimento que apenas rotula sem envolvimento e agitação orgânicos.

Dewey parte da ideia de experiência em sentido amplo, referente aos processos conscientes realizados pelos humanos. Essa experiência é resultado de interações do sujeito com seu meio, de forma que amplia os significados que os humanos atribuem ao seu entorno.

A dimensão estética da experiência, seja na arte ou nas experiências rotineiras, possibilita o vínculo entre a finitude e o processo da experiência. Torna possível a relação entre processo e produto, em que cada etapa é importante no *continuum* da experiência e contribui para sua consumação. A dimensão estética da experiência, por possibilitar o *continuum* experiencial, define a experiência como educativa.

A abordagem estética de Dewey acaba por nos remeter a um campo mais abrangente que a estética na arte; remete-nos à dimensão estética do viver cotidiano. O sujeito da experiência estética mobiliza-se organicamente para produzir sentidos por meio da percepção,

A percepção é um ato de saída de energia para receber, e não a retenção de energia. Para nos impregnarmos de uma matéria, primeiro temos que mergulhar nela. Quando somos apenas passivos diante de uma cena, ela nos domina e, por falta de atividade de resposta, não percebemos aquilo que nos pressiona. Temos que reunir energia e colocá-la num tom receptivo para absorver (DEWEY, 2010b, p. 136).

A disposição à receptividade que marca a concepção de percepção estética em Dewey requer o envolvimento corporal com a matéria numa interação em que sofrer e agir sobre as coisas do mundo se integram produzindo sentidos. A percepção estética requer um aprendizado que possibilite ao espectador ou observador produzir sentidos em interação com os objetos.

Todos sabem que é preciso aprendizado para enxergar através do microscópio ou um telescópio ou para ver uma paisagem tal como o geólogo a vê. A ideia de que a percepção estética é assunto de momentos ocasionais é uma das razões para o atraso das artes entre nós. O olho e o aparelho visual podem estar intactos, e o objeto pode estar fisicamente presente – a Catedral de Notre Dame ou o retrato de Hendrickje Stoffels pintado por Rembrandt. Em sentido simples os objetos podem ser “vistos”. Podem ser olhados e possivelmente reconhecidos, e ter os nomes corretos ligados a eles. Mas, por falta de uma interação contínua entre o organismo total e os objetos, estes não são percebidos, decerto esteticamente. [...] Para perceber, o espectador ou observador tem de criar sua experiência (DEWEY, 2010b, p. 137).

Ao criar sua experiência de percepção estética o espectador ou observador pode experimentar relações semelhantes às vivenciadas pelo produtor. O espectador ou observador recria o percurso do produtor de acordo com seu ponto de vista e interesses. Sobre a criação do objeto pelo artista e a recriação de significados pelo espectador ou observador ressalta Dewey (2010b, p.137),

Em ambos, ocorre um ato de abstração, isto é, de extração daquilo que é significativo. Em ambos, existe compreensão, na acepção literal desse termo – isto é, uma reunião de detalhes e particularidade fisicamente dispersos em um todo vivenciado. Há um trabalho feito por parte de quem percebe, assim como há um trabalho por parte do artista.

Dewey considera a expressão tanto em seu processo de construção, isto é, como ato, quanto como um resultado. A expressão como ato começa com uma impulsão,

porque toda experiência requer, em seu início, uma impulsão. Impulsão é diferente de impulso: enquanto o impulso pode ser especializado, particular e mesmo instintivo, a impulsão é o movimento de todo o organismo para fora e para adiante. Impulsão mobiliza o organismo em sua inteireza e, por isso, constitui o estágio inicial de toda experiência completa. Como salienta Dewey (2010b, p. 145):

As impulsões constituem os primórdios da experiência completa por provirem da necessidade, de uma sede de uma demanda que pertencem ao organismo como um todo e que só podem ser saciadas pela instituição de relações claras (relações ativas, interações) com o meio. A epiderme é apenas de maneira mais superficial, a indicação de onde termina o organismo e começa o meio ambiente. Há coisas dentro do corpo que lhe são estranhas, e há coisas fora dele que lhe pertencem de jure, se não de facto – coisas, portanto, de que é preciso tomar posse para que a vida continue. Na escala inferior, o ar e o material que constitui o alimento são tais coisas; na superior, elas são as ferramentas quer se trate da pena do escritor ou da bigorna do ferreiro, dos utensílios e do mobiliário, da propriedade, dos amigos e das instituições – todas as formas de apoio e manutenção sem as quais a vida civilizada é impossível. A necessidade que se manifesta nas impulsões urgentes que pedem para chegar a uma conclusão, através daquilo que o meio – e somente ele – pode suprir, é um reconhecimento dinâmico dessa dependência do eu em relação ao que o cerca para atingir sua inteireza.

Na impulsão que move para interação com o meio, o organismo encontra obstáculos, coisas que se colocam como resistência ao percurso da experiência para frente. Por estar diante desses desafios, o ser vivo é impelido ao crescimento; o organismo, na medida em que se desenvolve para resolver ou contornar as oposições, segue adiante. Nesse movimento, os seres constroem a consciência da intenção implícita de sua impulsão e produzem sentidos para ela. No entanto, o processo se torna significativo quando há um equilíbrio entre os fatores que são favoráveis ao desenvolvimento e os obstáculos, como ressalta Dewey (2010b, p. 145-146),

Um ambiente que fosse ininterruptamente favorável à realização imediata de nossas impulsões, em toda parte, poria fim ao crescimento, tão certo quanto um meio sempre hostil seria irritante e destrutivo. Exortada o tempo todo em seu avanço, a impulsão seguiria seu curso sem pensar e ficar alheia a emoção. É que não teria de responder por si em termos das coisas com que deparasse e, por isso mesmo, elas não se transformariam em objetos significativos. Sua única maneira de se conscientizar de sua natureza e suas metas é através dos obstáculos superados e dos recursos empregados [...] Sem a resistência do meio, o eu também não se conscientizaria de si; não teria sentimentos ou interesses, medo ou esperança, desapontamento ou júbilo. A mera oposição que frustra por completo cria irritação e raiva. Mas, a resistência que invoca a

reflexão gera curiosidade e empenho solícito, e, ao ser superada e utilizada resulta, numa alegria exultante.

A impulsão nasce da necessidade e dá início a uma experiência que não tem seu caminho ou ponto de chegada delimitado a princípio. O encontro com eventos de resistência e contenção guiam a ação direta para uma reflexão, voltar-se para impulsão estabelecendo relações significativas. Esse processo de significação das impulsões é de caráter qualitativo, visto que ocorre “uma transformação da energia em ação refletida mediante a assimilação dos sentidos vindos do leque de experiências passadas” (DEWEY, 2010b, p. 148).

A junção entre o desafio novo e as experiências passadas proporciona a recriação da impulsão atual e uma resignificação das experiências armazenadas quando estas são acionadas para enfrentar a nova situação. Essa dupla mudança converte uma atividade em um ato de expressão. Contudo, nem toda atividade de dentro para fora é da natureza da expressão; as explosões passionais podem ser vistas como expressão do ponto de vista do observador embora não seja considerada expressão para quem age, como no exemplo citado por Dewey,

[...] Em um dos extremos, existem tempestades de paixão que rompem barreiras e arrastam para longe tudo o que intervém entre uma pessoa e algo que ela quer destruir. Existe atividade, mas, do ponto de vista de quem age não há expressão. Talvez um observador diga “que magnífica expressão de raiva!”, mas o ser enraivecido está apenas se enfurecendo, o que é bem diferente de expressar raiva (DEWEY, 2010b, p. 147).

A expressão não é somente transbordamento de impulsos, requer relação entre a experiência atual e as experiências passadas, requer um movimento de reflexão e, dessa forma, o simples ato de dar vazão a uma impulsão não constitui uma expressão. Dewey alerta para o equívoco de, na teoria estética, se considerar como expressão à vazão de impulsões inatas ou habituais. Na expressão, aquilo que se avoluma na experiência precisa ser esclarecido, ordenado e incorporado às experiências anteriores para que se torne expressivo. Na produção artística, há uma estreita relação entre o fazer e o vivenciar, que requer ordenação e incorporação de experiências num processo consciente de significação.

Um ato impulsivo pode ser transmutado em ato expressivo à medida que quem exerce o ato se torna consciente dele. Ao apreender os significados de um ato,



inicialmente praticado por pressão interna, o sujeito se torna capaz de atos de expressão. Na arte é essa a condição para que um ato seja expressivo, como se refere Dewey (2010b, p. 150-151),

[...] Uma atividade que era “natural”- espontânea e não intencional – se transforma, por ser exercida como um meio para atingir uma consequência conscientemente pretendida. Essa transformação marca todo ato artístico [...] Atos primitivamente espontâneos se convertem em meios que tornam a interação humana mais rica e gentil – do mesmo modo que o pintor transforma os pigmentos em meios para expressar uma experiência criativa. A dança e o esporte são atividades em que atos um dia praticados de maneira espontânea e separada se reúnem e passam de um material bruto e tosco em obras de arte expressiva. Somente quando o material é empregado como veículo é que existem expressão e arte.

Embora enfatize a conscientização no processo de expressão, Dewey não está, com isso, desconsiderando os impulsos e atos espontâneos como veículos para atos de expressão. O autor afirma que os atos de expressão sempre empregam um material natural, seja ele natural, no sentido de habitual, ou no sentido de primitivo ou inato. É preciso haver transformação do material para ocorrer expressão.

O ato de expressão na arte requer relações e continuidades; é uma construção temporal que não é meramente espontânea ou instantânea. As impulsões do produtor ganham forma ao se deparar com as condições objetivas. Nesse processo, ocorre a inter-relação entre o eu e as condições objetivas em que ambos adquirem outra forma e outra ordem.

O escultor concebe sua estátua não só em termos mentais, mas também nos do barro, do mármore ou do bronze. Se o músico, o pintor ou o arquiteto elaboram suas ideias emocionais originais em termos de imagens visuais ou auditivas, ou no veículo efetivo com que trabalham, é de importância relativamente pequena. É que as imagens são do veículo objetivo enquanto ele se desenvolve. Os veículos físicos podem ser ordenados na imaginação ou no material concreto. Como quer que seja, o processo físico desenvolve a imaginação enquanto a imaginação é concebida em termos materiais concretos. Só através da organização progressiva do material ‘interno’ e ‘externo’, em uma ligação orgânica com o outro, é que se pode produzir algo que não seja um documento dourado ou uma ilustração de uma coisa conhecida (DEWEY, 2010b, p. 169).

A expressão como ato não está separada da expressão como produto, isto é, o objeto não pode ser isolado da operação que o produziu. Pensar a expressão em sua

relação ato-produto é considerar a presença do sujeito significando experiências, tornando-se consciente de seus atos para a transformação de objetos e situações representativos para alguém, mesmo que esse alguém seja o próprio produtor.



No espelho em que me olho não sou eu quem me olha  
(Gilvânia Pontes)

## 6 ESTÉTICA NA FENOMENOLOGIA DE MERLEAU-PONTY

No capítulo anterior, abordamos o conceito de experiência estética em Dewey. Para ele, a interação sujeito-mundo é relação basilar da produção de conhecimento. No processo de conhecer, a mente é a instância de mediação entre o homem e o mundo. Embora enfatize a atuação racional, isto é, a relação entre pensamento e experiência, Dewey não o faz colocando em oposição racionalidade e sensibilidade. Ele considera, como ponto de partida de suas reflexões sobre a experiência estética, o organismo total funcionando em seu ambiente. Nesse envolvimento com o mundo, o sujeito percebe as situações e age, a emoção tonaliza o que é vivenciado. Para Dewey, a dimensão estética está presente em experiências do cotidiano, entre elas, as referentes à arte.

Merleau-Ponty, assim como Dewey, considera a estética como dimensão do mundo vivido, mas o faz enfatizando a importância da percepção e do corpo na relação sujeito-objeto. Assim, a experiência estética é abordada como interação entre sujeito e mundo, considerando que o sujeito é corpo reflexionante o qual produz sentidos para sua experiência no mundo e que se expressa por meio de linguagens. Em Dewey, encontramos referências sobre a importância da *continuidade* da experiência em direção a uma finalidade positiva como aquilo que lhe constitui como educativa. Merleau-Ponty nos conduz à compreensão da interação sujeito-objeto como o que torna a experiência significativa.

Em Merleau-Ponty, não há uma exposição direcionada especificamente para estética, mas essa perpassa muitos de seus escritos, acompanhando o percurso de seu pensamento como dimensão do mundo vivido. Existe uma tendência de se denominar como estéticos os textos em que o filósofo se refere à arte<sup>79</sup>.

Os textos de Merleau-Ponty sobre arte serão o tema da próxima seção, mas, para abordá-los de forma que haja melhor compreensão, sentimos necessidade de retomar alguns conceitos. Assim, nesta seção, a questão que colocamos trata do que compõe a dimensão estética defendida por Merleau-Ponty, situando essa temática na abordagem fenomenológica.

---

<sup>79</sup> Em *Maurice Merleau-Ponty: textos selecionados* sob a organização de Marilena Chauí figuram como *textos sobre estética: O olho e o espírito e A dúvida de Cézanne*.

Como vimos em Dewey, também para Merleau-Ponty a distinção entre estético e artístico não os opõem, pois, sendo a estética uma dimensão do mundo vivido, está presente na arte como em outros temas.

Valverde (2008) salienta que a experiência sensível, base da experiência estética, é condição da própria experiência artística. Partimos para uma busca *delimitada*, mas que aponta para os significados de experiência sensível, estética e arte em Merleau-Ponty.

A trajetória do pensamento filosófico de Merleau-Ponty é produzida a partir da constatação de que é preciso questionar as suposições cotidianas, investigar as experiências de mundo. Para ele, a experiência vivida está na base das reflexões, pois estar/ser no mundo é anterior às formulações que se possam organizar sobre ele. O ser no mundo, em sua condição de encarnado e contingente, está condenado a produzir sentido. O *sentido*, para Merleau-Ponty, refere-se à percepção do *sensível*. Por *sensível* entende-se tanto a apreensão das qualidades físicas dos objetos como da significação do sentido.

Essa trajetória é organizada por Merleau-Ponty para falar sobre sua própria experiência com a Filosofia<sup>80</sup>. Ele se coloca como ser no mundo, um leitor atento em cuja experiência de leitura não pretende o apego a verdades prontas<sup>81</sup>. Busca arqueologicamente desnudar polaridades recusando-se a habitá-las. Para ele, é importante investigar o que está “entre” as polaridades, “Merleau-Ponty era bem mais um homem de nuances, de fronteiras, de ligações. Ele habitava muito mais o mundo do percebido, o mundo do ‘entre dois’, do que o mundo ‘ou um ou outro’” (COELHO JR.; CARMO, 1991, p.35).

---

<sup>80</sup> “Poucos são aqueles, escreve o filósofo citando Stendhal, que podem conquistar a felicidade ‘de ter por profissão sua paixão’. Esse reconhecimento ocorrerá precocemente ainda quando estudante, e Merleau-Ponty dele se lembra, na maturidade em entrevista a Madeleine Chapsal: ‘No dia em que entrei na classe de filosofia, concluí que era filosofia que eu queria estudar. Então, nem posteriormente, jamais tive a mínima hesitação ante a escolha’” (COELHO JR.; CARMO, 1991, p. 80).

<sup>81</sup> [...] Merleau-Ponty fez brilhantes estudos clássicos, mas, como Sartre (1905- 1980), Lévi-Strauss (1908-2009) ou Lacan (1901-1981), ele pertencia também a uma geração que, nos anos de 1930, descobre Hegel (1770-1831), Marx (1818-1883), Nietzsche (1844-1900), Freud (1856-1939 ) e a fenomenologia. Ele é, portanto, ambivalente em sua própria formação: acreditando nos poderes do espírito, tal como seus mestres cartesianos e kantianos, mas consciente de que as subversões intelectuais e históricas do momento exigiam cedo ou tarde uma crítica radical, e radicalmente ‘desintelectualizante’, da filosofia. Uma razão inquieta por sua encarnação; uma razão que não queria mais desconhecer o ‘negativo’ (o corpo e sua passividade, a linguagem e sua obscuridade, a história e sua violência), uma razão concreta, enfim, eis o que Merleau-Ponty nos oferecia para pensar (BIMBENET, 2011, p. 476).

O mundo “entre dois”, o qual Merleau-Ponty tenciona sempre habitar, e, de fato, o faz, é marcado pela construção de filiações, sem que tais filiações se tornem restritas às ideias ou a autores em detrimento da experiência vivida. Assim, o filósofo caminha entre Husserl, Descartes, Bergson, Saussure.

Para reconstituir os passos de Merleau-Ponty, foi necessário, especialmente, fazermos uma visita às formulações de Husserl<sup>82</sup> sobre “intencionalidade da consciência”. Husserl, influenciado por Franz Brentano<sup>83</sup>, buscou a filosofia no intuito de *clarificar* conceitos utilizados pela ciência. Clarificar conceitos significa investigar a sua origem, voltando ao objeto do qual eles foram extraídos.

A questão da intencionalidade da consciência aparece tanto em Brentano<sup>84</sup> quanto em Husserl. Para eles, toda consciência é consciência de algo. Tal afirmação reposiciona a noção de sujeito do conhecimento, pois o trabalho da consciência, assim concebido, exige do sujeito uma relação com o mundo experienciado. Na obra de muitos filósofos, especialmente em Descartes e Kant, o sujeito do conhecimento se relacionava com o mundo mediante suas ideias, isto é, por meio de eventos de sua própria interioridade. Descartes salienta que toda concepção de mundo deve se fundamentar no conhecimento da nossa própria existência como seres pensantes: *penso, logo existo*. Kant ressaltava que as representações das coisas estavam baseadas no pensamento – a representação é sempre subjetiva; é representação para alguém.

Husserl traz para a tradição filosófica a afirmação da atividade da consciência por intermédio da relação do sujeito com o mundo. Aos atos da consciência –

---

<sup>82</sup> Edmund Husserl estudou Matemática e Filosofia em Berlim e Viena. Depois lecionou filosofia em Halle. A sua formação inicial é na área das ciências exatas – matemática e astronomia, mas em 1884, em Viena, passa a frequentar os cursos de Franz Brentano<sup>82</sup> que despertariam seu interesse pela filosofia. Sua maior realização foi a organização do movimento fenomenológico, uma das principais correntes filosóficas do século XX.

<sup>83</sup> Brentano abordou os domínios da ética e da teologia, mas é essencialmente no domínio da psicologia que ele se situa, pretendendo reformar a filosofia a partir daí; essa tarefa será perseguida depois explicitamente pela fenomenologia husserliana. É nesse sentido que surge um dos conceitos fundamentais em que Brentano insistiu – a intencionalidade da consciência – e que a fenomenologia viria depois a depurar, descartando-se da tendência psicologista em que ele se apoiava. Para Brentano, a consciência é sempre consciência de alguma coisa ; não há a consciência, por assim dizer, vazia. A psicologia é definida já não como a ‘ciência da alma’, mas como a ‘doutrina dos ‘fenômenos psíquicos’” (<http://www.infopedia.pt/franz-brentano> . Acesso: 20/06/2012).

<sup>84</sup> A teoria da intencionalidade é formulada por Brentano na obra *Psicologia do Ponto de Vista Empírico*. Brentano recupera o conceito de intencionalidade da filosofia medieval Escolástica para se referir ao estatuto da consciência, qualificada por dirigir-se para algo. Assim, Brentano formula a teoria da intencionalidade para levar a cabo o propósito de explicitar o fundamento ontológico de uma psicologia empírica. Fonte: <http://www.paradigmas.com.br/parad11/p11.6.htm>. Acesso em 20/06/2012.

percepção, imaginação, especulação, volição etc, Husserl chama de *noesis* e o que é visado eles são os *noemas*<sup>85</sup>. Essa noção de consciência como atividade é fundamental para o entendimento do projeto fenomenológico pretendido por Husserl, como afirma Chauí (2005, p. 7):

A compreensão do projeto fenomenológico de Husserl depende de que se compreenda primeiro como o filósofo apresenta a estrutura da consciência enquanto intencionalidade. Este conceito, oriundo da filosofia medieval, significa: dirigir-se para, visar alguma coisa. ‘A consciência é intencionalidade’; significa que toda consciência é ‘consciência de’. Portanto a consciência não é uma substância (alma), mas uma atividade constituída por atos (percepção, imaginação, especulação, volição, paixão etc.) com os quais se visa algo.

Em Husserl, a subjetividade fala sobre mundo do qual temos consciência, e a consciência está, necessariamente, voltada para um objeto com o qual nos relacionamos, e não para um mundo à parte. Diante disso, a fenomenologia é o estudo de como o objeto intencional aparece à consciência. Existem diferentes formas de consciência que têm relações diversas com os objetos intencionais. Considerando isso, cabe à fenomenologia descrever a estrutura do ato intencional e de seus correlatos ou significações, como salienta Chauí (2005, p. 9):

Percepção-percebido, imaginação-imaginado, recordação-recordado, ideação-ideado etc. constituem o campo de trabalho das descrições e análises fenomenológicas. Cada um desses pares constitui uma certa região do ser, isto é, um certo modo de um ente ser visado pela consciência. Cada região se define, assim, pela estrutura do ato intencional e pela estrutura do correlato intencional; os pares formam uma estrutura unitária e é a unidade imanente existente entre os dois momentos (o ato de visar e a essência ou a significação visada) que permite falar na região da natureza física, na região dos objetos matemáticos, na região dos valores morais etc.

A relação entre ato intencional e correlato situa a significação na experiência vivida. Matthews (2010, p. 16 - 17), exemplifica a relação entre as diferentes formas de consciência estabelecendo a ligação entre ato e correlato numa situação em que o objeto intencional é o mesmo e a aproximação a ele é estabelecida por atos divergentes:

---

<sup>85</sup> *Noesis* e *Noema* são palavras de origem grega que se referem, respectivamente, ao ato de conhecimento e ao conteúdo relativo a esse ato. Como não há fenômeno que não seja fenômeno para uma consciência de algo, para cada modalidade de consciência corresponde certa maneira de o objeto se apresentar à consciência. Assim, como *noese*, entendem-se os atos da consciência em sua intencionalidade, ao passo que o *noema* é o próprio objeto em questão, o objeto intencional.

[...] as diferentes formas de consciência têm obviamente relações diferentes com seus objetos intencionais. Acreditar em fantasmas e ter medo deles, por exemplo, referem o mesmo objeto intencional, mas de modos diferentes. A crença em fantasmas é simplesmente, enquanto tal, a aceitação de uma certa proposição ('Essas coisas, os fantasmas, existem'). O medo de fantasma, por outro lado, envolve necessariamente certos tipos de comportamento – arrepios na espinha ao entrar num lugar considerado mal-assombrado, evitamento de tais lugares etc. [...] Na experiência de alguns indivíduos, a crença em fantasmas e o medo de fantasmas podem estar absolutamente imbricados, mas daí não se segue que crença e medo sejam conceitualmente indistintos.

Levando em consideração que há diversas formas de consciência, torna-se importante para a fenomenologia o estudo das diferentes maneiras pelas quais as coisas do mundo aparecem à consciência<sup>86</sup>, ou as diferentes maneiras pelas quais uma mesma coisa aparece à consciência. No exemplo anterior, o objeto intencional *fantasma* é considerado de forma diversa – crença e/ou medo de fantasmas. Poderia ainda ser vislumbrado de outros modos – pensamento, amor, imaginação, percepção. Nesse exemplo, a busca fenomenológica é não apenas pelo que se quer dizer por fantasmas, mas pelos diferentes modos como fala dos fantasmas.

Fenomenologia, do grego *phenomena* (aparências), palavra composta por duas partes: fenômeno, aquilo que se mostra; logia, logos (palavra, pensamento, capacidade de refletir). Assim, a fenomenologia é a reflexão sobre o que se mostra e como se mostra (BELLO, 2006) e tem por função esclarecer a essência<sup>87</sup> dos conceitos usados nas várias formas de consciência<sup>88</sup>. Uma fenomenologia baseada na aceitação da intencionalidade da consciência não é empírica, isto é, não prescinde de dados advindos de observação e experimentação objetiva do mundo e não é introspectiva, pois a

---

<sup>86</sup> Husserl, ao criticar o psicologismo em sua tendência ao naturalismo, que relaciona diretamente aspectos físicos e psíquicos, faz uma distinção entre *coisa e fenômeno*. “O psíquico não é o conjunto de mecanismos cerebrais e nervosos, mas uma região que possui especificidade e peculiaridade; o psíquico é *fenômeno*, não é coisa. Esta é o físico, o fato exterior, empírico, governado por relações causais e mecânicas. O *fenômeno* é a consciência, enquanto fluxo temporal de vivências e cuja peculiaridade é a imanência e a capacidade de outorgar *significado* às coisas exteriores” (CHAUÍ, 2005, p. 6-7).

<sup>87</sup> “[...] As essências que regem o conjunto dos fatos empíricos são ditas materiais, seja qual for sua região. As essências são materiais, e não meramente formais, porque possuem um conteúdo determinado pelo domínio circunscrito de uma certa maneira pela camada noético-noemática. Assim sendo, as essências configuram campos de objetividades que não podem ser extrapolados, o que seria possível se fossem puramente formais” (CHAUÍ, 2005, p. 9).

<sup>88</sup> “Em sentido amplo, o termo Fenomenologia diz respeito à ciência dos fenômenos; em sentido restrito, seria a ciência dos fenômenos que se manifestam na consciência” (NOBREGA, 2009, p. 59).



consciência intencional não pode ser estudada separadamente de seus objetos, como ressalta Matthews (2010, p. 18):

Uma das diferenças entre Husserl e Brentano era que este considerava os objetos intencionais como existentes ‘na’ consciência, ao passo que Husserl não via assim, uma vez que isso contradiz o que significa ‘intencionalidade’. Alguém que acredita em fantasmas não crê apenas na ideia de que fantasma existe (algo que poderia ser aceito pelos mais céticos acerca do sobrenatural), mas que fantasmas reais existem ‘aí fora’, à espera de serem encontrados em noites escuras. De forma similar, o que o cético duvida é que existam tais fantasmas reais. Assim, estudar a nossa consciência de fantasmas (ou de qualquer outra coisa) não é examinar o interior de nossas mentes para estudar nossas ideias de fantasmas, mas sim estudar o que o crente e o cético querem dizer com ‘fantasmas’, o papel que esse conceito desempenha na experiência humana compartilhada, como habitante em potencial do mundo fora das nossas mentes.

A fenomenologia se preocupa em considerar os fenômenos que aparecem subjetivamente a nós e, como tal, têm sua existência produzida em relações, experiências diferentes no e com o mundo a nossa volta.

Husserl sugere um *retorno às coisas mesmas* para deixar o mundo ou o ser falar por si. Sendo a fenomenologia uma ontologia regional<sup>89</sup> que busca descrever a essência diversa da consciência em seus atos e correlatos, coloca-se para ele a questão de como se dá a passagem das várias regiões eidéticas, da região do mundo para a região da consciência. Para tanto, o filósofo indica uma operação denominada de *époquê*, como destaca Chauí (2005, p. 10):

A redução ou *époquê* é a operação pela qual a existência efetiva do mundo exterior é ‘posta entre parênteses’, para que a investigação se ocupe apenas com as operações realizadas pela consciência sem que se pergunte se as coisas visadas por ela existem ou não realmente. A redução, diz Husserl, suspende a ‘tese natural do mundo’ (do grego *thésis*: posição ou aceitação). A ‘atitude natural’ é a atitude cotidiana de ‘tese do mundo’, ou seja: acredita-se espontaneamente que as coisas exteriores existem tais com as vê, portanto, natural e espontaneamente ‘põe-se’ o mundo.

Por lidar com a questão do que se mostra e de como se mostra a fenomenologia, não se dirige ao mundo objetivamente, mas se preocupa com o que são, para nós, os

---

<sup>89</sup> “[...] A fenomenologia é uma ontologia regional na medida em que trata do ser (do grego *ón*) enquanto estruturado com sentido diferente conforme seja visado pela consciência. Cada região, estabelecendo a essência ou significação do objeto pela modalidade da relação ato-correlato intencional, é uma região eidética (do grego *eidos*: ideia ou essência)” (CHAUÍ, 2005, p. 9).

objetos que experimentamos no mundo ou com os significados da nossa crença neles. É necessário espantar-se diante dos fenômenos, colocar a existência efetiva do mundo entre parênteses para significar os fenômenos.

Merleau-Ponty, que acreditava ser mais difícil viver do que escrever<sup>90</sup>, constituiu sua obra como uma crítica a abordagens da realidade que abandonam a relação de interação entre homem e mundo caindo num sistema fechado de pensamento, esquecendo-se da ação perceptiva que está na origem de todo conhecimento.

Esse filósofo via a fenomenologia como uma maneira ou estilo de pensar mais do que como um sistema filosófico fechado. No prefácio da *Fenomenologia da Percepção*, coloca o leitor diante da sua concepção de fenomenologia. Ele alerta para o fato de que à fenomenologia se podem atribuir distintos sentidos: o estudo das essências; uma filosofia que repõe a essência na existência, buscando compreender o homem e o mundo a partir de sua facticidade – o mundo já está ali e é preciso o contato ingênuo<sup>91</sup> para atribuir a ele estatuto filosófico; fenomenologia como uma filosofia transcendental, que coloca em suspenso as afirmações da atitude natural para compreendê-las. O filósofo salienta ainda o cuidado que se deve ter para não fechar a fenomenologia num sistema de pensamento desvinculado da experiência vivida, pois a fenomenologia, mais que uma escola filosófica, é uma atitude de pensamento não desvinculada da experiência de quem se dispõe a pensar sobre os fenômenos, como é possível observar na citação a seguir (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 2):

[...] A fenomenologia se deixa praticar e reconhecer como maneira ou como estilo; ela existe como movimento antes de ter chegado a uma inteira consciência filosófica. Ela está a caminho desde muito tempo; seus discípulos a reencontram em todas as partes, em Hegel e em Kierkegaard, seguramente, mas também em Marx, em Nietzsche, em Freud. Um comentário filológico dos textos não produziria nada: só encontramos nos textos aquilo que nós colocamos ali, e, se alguma vez a história exigiu nossa interpretação, é exatamente a história da filosofia. É em nós mesmos que encontramos a unidade da fenomenologia e seu verdadeiro sentido. A questão não é tanto a de enumerar citações quanto a de fixar e objetivar esta *fenomenologia* para

---

<sup>90</sup> Em Signos (1991), Merleau-Ponty está tratando da relação entre experiência vivida – linguagem e mundo histórico quando faz a seguinte reflexão: “Essas metamorfoses do privado em público, dos acontecimentos em meditações, do pensamento em palavras e das palavras em pensamento, esse eco vindo de toda parte que faz com que, falando com outrem, também falemos conosco e falemos do ser, essa profusão de palavras atrás das palavras, de pensamentos atrás dos pensamentos – essa substituição universal é também uma espécie de estabilidade [...] conquanto seja mais difícil viver do que escrever livros, é um fato que, dada a nossa aparelhagem corporal e linguística, tudo o que fazemos tem finalmente um sentido e um nome – mesmo que de início não saibamos qual (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 20)”.

<sup>91</sup> Contato ingênuo sem apegos às concepções fechadas sobre os fenômenos, ou um sistema de explicação formulado anteriormente à experiência.

nós que faz com que, lendo Husserl ou Heidegger, vários de nossos contemporâneos tenham tido o sentimento muito menos de encontrar uma filosofia nova do que de reconhecer aquilo que eles esperavam.

Merleau-Ponty afirma a importância de Husserl<sup>92</sup> na constituição do movimento fenomenológico, mas acrescenta que a fenomenologia como prática já estava em curso mesmo antes das sistematizações de Husserl. Estava em curso para aqueles que se propunham a olhar o mundo e a própria história da filosofia interpretando, relacionando com sua experiência e reencontrando em suas leituras o que buscavam. Dessa forma, o autor enfatiza a importância do sujeito que produz sentido na leitura dos textos filosóficos como aquele que pratica a fenomenologia. Tratando dessa prática, acrescenta que a fenomenologia se torna acessível a um método fenomenológico e relembra as orientações de Husserl sobre a primazia da descrição em detrimento da análise e da explicação para as *coisas mesmas*. Sobre esse aspecto, comenta Merleau-Ponty (1999, p. 3):

Trata-se de descrever, não explicar nem analisar. Essa primeira ordem que Husserl dava à fenomenologia iniciante de ser uma ‘psicologia descritiva’ ou de retornar ‘as coisas mesmas’ é antes de tudo a desaprovação da ciência. Eu não sou resultado ou entrecruzamento de múltiplas causalidades que determinam meu corpo ou meu ‘psiquismo’, eu não posso pensar-me como uma parte do mundo, como o simples objeto da biologia, da psicologia e da sociologia, nem fechar sobre mim o universo da ciência.

Essa afirmação se coloca também para os que ensinam se referendar na filosofia, no caso na fenomenologia, para olhar o mundo. Salienta Merleau-Ponty que é preciso reaprender a ver o mundo numa busca de sentido do sujeito no mundo. A experiência, não provém de antecedentes ou do ambiente físico e social; ela caminha em direção a eles pelo olhar do sujeito que a vivencia.

Merleau-Ponty aceita a ideia de redução fenomenológica, mas alerta que não se deve tomá-la como um afastamento do mundo para algum tipo de subjetividade

---

<sup>92</sup> “Merleau-Ponty, provavelmente, esteve presente à palestra que Husserl deu em Paris em 1929. Mas, o que o ‘converteu’ a fenomenologia parece ter sido a descoberta do pensamento posterior de Husserl no final dos anos 30. Em 1939, apareceu um artigo na *Révue Internationale de Philosophie* sobre novos desdobramentos do pensamento de Husserl no final da vida (ele morrera em 1938). Quando leu esse artigo, Merleau-Ponty ficou tão impressionado que tratou imediatamente de providenciar uma visita ao então recém-criado Arquivo Husserl da Universidade de Louvain (Leuven), na Bélgica” (MATTHEWS, 2010, p. 13).

absoluta. O autor relembra a abordagem do sujeito em Descartes e Kant como contraponto à prática fenomenológica, afirmando que,

Este movimento é absolutamente distinto do retorno idealista à consciência, e a exigência de uma descrição pura exclui tanto o procedimento da análise reflexiva quanto o da explicação científica. Descartes e, sobretudo, Kant desligaram o sujeito ou a consciência, fazendo ver que não poderia apreender nenhuma coisa como existente se primeiramente eu não me experimentasse existente no ato de apreendê-la; eles fizeram aparecer à consciência, a absoluta certeza de mim para mim, como condição sem a qual não haveria absolutamente nada, e o ato de ligação não é nada sem o espetáculo do mundo que ele liga, a unidade da consciência em Kant, é exatamente contemporânea da unidade do mundo e, em Descartes, a dúvida metódica não nos faz perder nada, visto que o mundo inteiro, pelo menos a título de experiência nossa, é reintegrado ao *Cogito*, certo com ele, e apenas afetado pelo índice ‘pensamento de...’. (MERLEAU-PONTY, 1999.p. 4).

Para compreender a noção de subjetividade em Merleau-Ponty, vale lembrar que o filósofo quer ir ao âmago da experiência, e, para tanto, ressalta que toda consciência é sempre consciência de alguma coisa; é o ser no mundo produzindo-se e produzindo sentidos. A percepção é a experiência vivida corporalmente; a mente que percebe é uma mente encarnada. O organismo que percebe está imbricado com seu entorno. O sujeito é corpo que atua numa dimensão de espaço e tempo determinado. Dessa maneira, a percepção em si mesma não existe; ela não é uma abstração ideal. A percepção só existe conforme seja vivida no mundo. Só existe enquanto incorporação da experiência vivida. Não há uma essência em oposição à existência, ocorre a todo o tempo a essência se produzindo enquanto existência. Assim, a subjetividade é relacional e situada em dado espaço e tempo. Sobre a relação entre essências e experiência vivida, Lechte (2010, p. 43) diz que: “as essências devem ser apreendidas não como essências transcendentais dadas em disciplinas científicas avançadas ou no conhecimento abstrato geral (como aquele relativo a espaço e tempo) que o indivíduo possa ter a respeito do mundo”.

Merleau-Ponty aprofunda a noção de experiência mundana ao abordar a subjetividade em sua relação com a intencionalidade corporal. O autor enfatiza que a consciência é uma região fenomenologia de mediação intencional em relação ao mundo e que essa mediação é corporal e relacional. A esse respeito Junglos (2010, p. 19-20), ressalta:

Quando eu me movo em direção ao copo e novas faces se tornam visíveis para mim, elas se tornam visíveis porque elas se apresentam à minha visão. Preciso também do outro sujeito capaz de testemunhar as mesmas coisas que eu. O em si aparecerá, portanto, somente após a constituição de outrem [...] A percepção é possível somente para um sujeito social, já que a subjetividade transcendental é intersubjetividade transcendental.

A fenomenologia questiona, então, a supervalorização das construções teóricas da ciência e da filosofia que explicam o envolvimento com o mundo distanciado da experiência vivida. Para Merleau-Ponty, a relação cognitiva com o objeto depende de um tipo de envolvimento mais primitivo em que “viver no mundo vem primeiro, saber sobre ele vem depois” (MATHEWS, 2010, p. 34).

Interessado em investigar a experiência de mundo e a questionar as suposições já estabelecidas, Merleau-Ponty, assim como Husserl, propõe-se a olhar o ser que atua na experiência. No entanto, ele amplia o campo de abrangência, inserindo na discussão o componente corporal, visto que a experiência não é apenas mental, mas também corporal. A noção de corpo-sujeito, desenvolvida na obra *Fenomenologia da Percepção*, afirma que corpo e mente não são entes separados. Nosso corpo já está sempre no mundo, e a mente que percebe é uma mente encarnada. A imbricação do organismo que percebe com suas cercanias está na base da percepção. Para Merleau-Ponty, não existem certezas universais, pois, como resultado da natureza encarnada da percepção, o sujeito que percebe está sempre em transformação. E o autor esclarece que:

A percepção não é uma ciência de mundo, não é nem mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada; ela é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles. O mundo não é um objeto do qual possuo comigo a lei de constituição; ele é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos, de todas as minhas percepções explícitas. A verdade não ‘habita’ apenas o ‘homem interior’, ou antes, não existe homem interior, o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece. Quando volto a mim, a partir do dogmatismo do senso comum ou do dogmatismo da ciência, encontro não um foco de verdade intrínseca, mas um sujeito consagrado ao mundo (MERLEAU-PONTY, 1999, p.6).

Contudo, o ser no mundo não é sinônimo de indivíduo. Ao habitar no mundo, há um entrelaçamento do ser pelas referências culturais de temporalidade e espacialidade. No prefácio de *Signos*, ao tratar da relação entre a historicidade, o tempo e o ser, Merleau-Ponty (1991, p. 14) salienta a interligação entre ser, tempo e pensamento.

Conforme o autor, pensar é funcionar em construção e quem pensa está instalado, corporalmente, num tempo, logo,

[...] Se penso, não é porque salto fora do tempo num mundo inteligível, nem porque recrio toda vez a significação a partir de nada; é porque a flecha do tempo arrasta tudo consigo, faz com que meus pensamentos sucessivos sejam, num sentido secundário, simultâneos, ou pelo menos que invadam legitimamente um ao outro. Funciono assim por construção. Estou instalado sobre uma pirâmide de tempo que foi eu. Tomo distância, invento-me, mas não sem meu equipamento temporal, como me movo no mundo, mas não sem a massa desconhecida de meu corpo. O tempo é esse ‘corpo do espírito’ de que falava Valéry. Tempo e pensamento estão emaranhados um no outro. A noite do pensamento é habitada por um clarão do Ser.

Em *Fenomenologia da Percepção* (1999), o filósofo afirma que o mundo é aquilo que se vive, e não somente pensamento. Em sendo o que se vive, o mundo é inesgotável, o ser comunica-se com ele, mas não o possui. É no compartilhamento desse mundo, na coexistência com outros seres, que nos produzimos e produzimos sentido.

Em *A Natureza*, Merleau-Ponty, ao tratar da sensorialidade, aborda o esquema corporal como incorporação. Uma incorporação relacional em que aquele que olha vê o outro e se vê enquanto olha. A sensorialidade possibilita o movimento de ejeção-introjeção em que há a incorporação dos outros com os quais se compartilha o mundo. Isso porque “a sensorialidade (sobretudo pela visão) implica intencionalmente a incorporação, isto é, um funcionamento do corpo como passagem para um exterior, por seus ‘orifícios’ (a incorporação dos outros)” (MERLEAU-PONTY, 2000, p. 439). Pela visão, há a captação do corpo tátil, como exemplifica o filósofo,

[...] sinto no espelho o contato do meu cachimbo com a minha mão. Lugar do imaginário do ver: pelo ver e seus equivalente táteis, inauguração de um interior e de um exterior e de suas trocas [...] a especialidade do corpo é a incrustação no espaço do mundo (eu encontro a minha mão a partir do seu lugar no mundo). (MERLEAU-PONTY, 2000, p. 439).

Para Merleau-Ponty, o ser sensível é feito do mesmo estofado do mundo, isto é, ele é carne do mundo e, como tal, experimenta a copresença entre corpo e mundo. Dessa forma, o filósofo vai além da divisão entre sujeito e objeto. O corpo como carne do mundo não é simplesmente objeto em que são impressas teorias e concepções, não é também um ser para si cuja subjetividade está voltada para um mundo interior. O ser

encarnado está se produzindo nas relações como outros seres; ele habita dado espaço e tempo.

O corpo é mediador entre o ser e o mundo e, nessa mediação, ele é vidente e visível. Em *Signos* Merleau-Ponty descreve como se dá o encontro entre seres sensíveis. Esse encontro é mais que um simples conviver; é união em que o vidente se torna visível a si mesmo em simultaneidade com os outros. Os sujeitos como carne do mundo podem (com)partilhar de uma única visão e se constituir nesse processo. Sobre o aparecimento do outro na carne do mundo e sobre a presença do outro nos processos de significação, salienta Merleau-Ponty (1991, p. 15-16),

[...] eles não são ficções com que eu povoaria o meu deserto, filhos do meu espírito, possíveis para sempre inaturais, e sim meus gêmeos ou a carne da minha carne. Decerto não vivo a vida deles, estão definitivamente ausentes de mim e eu deles. Mas essa distância torna-se uma estranha proximidade assim que se reencontra o ser do sensível, pois o sensível é precisamente aquilo que, sem sair de seu lugar, pode assediar mais de um corpo.

O sensível, enquanto simultaneidade compartilhada, *pode assediar mais de um corpo*, pois os corpos, embora distintos, misturam-se pelo olhar, pelo toque que produz a significação. Bonomi (1974, p. 9), referindo-se à percepção e à linguagem em Merleau-Ponty, ressalta que:

[...] O percebido não se dá nunca em si mesmo, mas em um contexto relacional: a figura (enquanto *individuum* da visão) é sempre figura-sobre-fundo e, como tal, é dotada de um horizonte interno e de um horizonte externo, e indefinidamente explicitável na multiplicidade de suas propriedades constitutivas e na multiplicidade de suas relações com o que a circunda.

O percebido se presentifica na sua inter-relação com o contexto e, nesse processo, há também opacidade e indeterminação, o que exige daquele que percebe o exercício da significação.

No processo de significação, é preciso tecer relações, considerar combinações internas e externas. No final da escrita dessa seção, as relações com os capítulos anteriores e os seguintes foram sentidas e nos exigem a atribuição de nomes. A leitura de Merleau-Ponty, quanto ao que ele coloca sobre o sujeito sensível, que conhece o mundo ao conviver com outros – espaços, tempos, objetos –, está relacionada às

concepções de ensino e aprendizagem, bem como à formação de professores que tratamos em capítulos anteriores e retomaremos na análise dos memoriais.

Na sequência deste estudo, a fenomenologia também nos orientará na abordagem dos relatos escritos de professores sobre suas experiências estéticas, considerando aquele que escreve tanto como alguém que é sujeito de sua experiência quanto aquele que transforma o que viveu em linguagem. Mas, antes de tudo isso, na próxima seção, vamos refletir sobre o *logos estético* como enunciado por Merleau-Ponty.

### **O logos estético**

*Logos* e estético, duas palavras que suscitam sentidos diferentes, os quais foram colocados em oposição pela tradição filosófica. *Logos* – relacionado à razão, e *estético*, originado de *aisthesis*, relacionado ao sensível. Merleau-Ponty busca o que *está entre* essa suposta oposição para afirmar a presença de um *logos estético* na experiência do ser no mundo.

Tais conexões estão relacionadas ao que Merleau-Ponty defende como percepção – imersão do ser encarnado no mundo vivido produzido significações. Desse modo, a percepção estética é entendida como uma dimensão da experiência vivida.

Como a percepção estética em Merleau-Ponty supõe a imersão do sujeito na experiência vivida como corpo reflexionante, a arte é um dos campos em que esse processo se mostra mais evidenciado. Como tal, não está atrelada nem à ideia de representação de modelos, nem à expressão de uma subjetividade individual desvinculada da forma e conteúdo da coisa mesma.

O filósofo enfatiza que o olhar expressivo, significativo e criador, presente na ação do ser sensível (nesse caso, o artista), permeia a produção artística. Também a leitura da obra pelo espectador ocorre como experiência perceptiva de inter-relação sujeito-objeto para produção de significações.

Mas o que envolve a defesa da presença de um *logos estético*? Silva (2009) comenta que, na obra de Merleau-Ponty, há a reiteração da reabilitação ontológica do sensível e questiona-se sobre a noção de carnalidade como raiz de onde brota outra significação de racionalidade. Carnalidade compreendida como experiência concreta e relacional do ser no mundo e, dessa forma, intersubjetiva.



E é o próprio Merleau-Ponty, em *O filósofo e sua sombra*, que faz afirmações sobre a reabilitação do sensível pela filosofia. A relação entre os movimentos do corpo e as propriedades das coisas é produzida pelo entrosamento do corpo com o mundo visível. O corpo possui um lugar de onde vê; ele é uma coisa, mas uma coisa onde o ser reside. Merleau-Ponty questiona a relação entre o corpo<sup>93</sup> e as coisas para explicar o lugar da experiência sensível na construção de qualquer tipo de conhecimento.

O corpo é o campo onde se localizam os poderes perceptivos do sujeito, e o filósofo se pergunta sobre “*o que há a mais, entre mim e meu corpo, além das regularidades da causalidade ocasional?*” e articula a resposta se referindo à simultaneidade do corpo reflexionante que ao tocar é, também, tocado:

[...] Há uma relação do meu corpo consigo mesmo que o converte no *vinculum* entre eu e as coisas. Quando minha mão direita toca minha mão esquerda, sinto-a como uma ‘coisa física’, mas, no mesmo momento, se eu quiser, ocorrerá um acontecimento extraordinário: eis que a mão esquerda também começará a sentir a mão direita, *es wird Leib, es empfindet*. A coisa física anima-se – ou mais exatamente permanece o que era, o acontecimento não a enriquece, mas uma potência exploradora vem assertar-se nela ou habitá-la. Logo, toco-me tocante, meu corpo efetua ‘uma espécie de reflexão’. Nele, por ele, não há somente relação em sentido único daquele que sente com aquilo que sente: a relação inverte-se a mão tocada torna-se tocante, e sou obrigado a dizer que o tato está espalhado em meu corpo, que o corpo é ‘coisa que sente’, ‘sujeito-objeto’. Cumpre ver que esta descrição subverte também a nossa ideia da coisa e do mundo, e conduz a uma reabilitação ontológica do sensível. Pois, a partir daí, pode-se dizer ao pé da letra que o próprio espaço se conhece através do meu corpo (MERLEAU-PONTY, 1991, p.183-184),

Quando as mãos se tocam, não é mais possível distinguir sujeito de objeto, o corpo que se toca tocante é reflexivo. A coisa percebida é apreendida em sua carne, a carne do sensível. Para o filósofo, todo conhecimento e todo pensamento objetivo vivem deste fato inaugural, o do exercício da carnalidade. A apreensão criadora de sentido se faz pelo corpo em movimento, isto é, pelo corpo que intenciona conhecer algo e mobiliza-se para isso.

A noção de estética em Merleau-Ponty é produzida levando em consideração as concepções de reversibilidade e intencionalidade que (re)criam possibilidades de conhecimento da expressão por meio de um *logos* do mundo sensível, um *logos* estético. A reversibilidade ocorre na união estesiológica entre os sujeitos em que, na

---

<sup>93</sup> Nóbrega (1999) discorre sobre os significados de corpo-objeto e corpo-sujeito na filosofia. Como corpo-sujeito, a autora se refere ao lugar do corpo na fenomenologia de Merleau-Ponty.

coexistência entre os seres, algo passa de um para o outro. E há uma circularidade de significações em corpos que se afetam mutuamente.

O *logos* do mundo sensível é anterior à separação sujeito-objeto; ele é pré-reflexivo, pré-objetivo. A esse respeito Chauí (1980, p. XI) diz que:

A relação corpo-mundo é estesiológica: há a carne do corpo e a do mundo; há, em cada um deles, uma interioridade que se propaga para o outro numa reversibilidade permanente – corpo e mundo são um campo de presença onde emergem todas as relações da vida perceptiva e do mundo sensível. Há um *logos* do mundo estético que torna possível a intersubjetividade como intercorporeidade, e que, através da manifestação corporal na linguagem, permite o surgimento do *logos* cultural, isto é, do mundo humano da cultura e da história.

O *logos estético*, como dimensão sensível e relacional – dimensão estética da copresença entre os seres –, faz parte das reflexões do filósofo sobre vários ângulos. Encontramos a experiência sensível na arte e em outros movimentos da existência. É a dimensão estética que configura o encontro entre os seres, ou, como ressalta Nóbrega (2009, p. 19), Merleau-Ponty “refere-se ao *logos estético* como um tipo de racionalidade que afirma a comunicação entre a lógica e o sensível, a razão e o corpo”. Para ele, a razão não vê tudo; há sempre o não visível que fica à sombra da razão; há sempre outras faces, outros focos que o filósofo se propõe a investigar. Para tanto, um dos campos que lhe instiga questionamentos é o da arte.

Tal como em outras instâncias do mundo percebido, também na arte é impossível separar as coisas de sua maneira de aparecer. Para Merleau-Ponty, o pensamento e a arte moderna reabilitam a percepção e o mundo percebido. A produção de artistas como Cézanne, Juan Gris, Braque e Picasso instigam o olhar para o mundo enigmático de significação inesgotável. A pintura deles, por não obedecer a parâmetros realísticos, incitam aquele que a lê a voltar à visão da *coisa mesma*.

Merleau-Ponty inicia o ensaio *A dúvida de Cézanne* apresentando algumas peculiaridades da personalidade de Cézanne: labor no processo da produção artística; as incertezas de Cézanne quanto a sua vocação; seu comportamento arredo em relação ao contato humano e os constantes ataques dos críticos. Afirma o filósofo que: “eram-lhe necessária cem sessões de trabalho para uma natureza-morta, cento e cinquenta de pose para um retrato. O que chamamos de obra não era, para ele, senão ensaio e aproximação de sua pintura” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 123). O autor apresenta Cézanne para

nos colocar diante do questionamento sobre os sentidos da obra desse artista. Afirma ele que o sentido da obra de Cézanne não pode ser determinado pela vida ou pela relação da obra dele com a história da arte e nem mesmo pelos testemunhos de Cézanne sobre seu trabalho. Assim, é preciso investigar o fazer artístico de Cézanne materialidade para uma aproximação aos seus significados.

Em seus primeiros quadros (até cerca de 1870), o artista parece ter a intenção de, antes de tudo, provocar sentimentos: “são pintados quase em grandes pinceladas e apresentam antes a fisionomia moral dos gestos que o seu aspecto visível” (MERLEAU-PONTY, 2004 p125).

Depois, sob influência do Impressionismo Cézanne passa a conceber a pintura não mais como “encarnação de cenas imaginadas, encarnação de sonhos, mas como o estudo preciso das aparências, menos como um trabalho de ateliê que um trabalho na natureza...” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 126). Conforme Merleau-Ponty destaca, os impressionistas buscavam exprimir na pintura a maneira como a luz sobre os objetos impressiona a visão e, para tanto, excluía as cores terrosas, os ocre e os pretos, utilizando somente cores do prisma. Cézanne se diferencia dos impressionistas embora não se afaste da estética impressionista. Ele toma por modelo a natureza, como os impressionistas, mas busca a realidade sem abandonar as sensações.

Merleau-Ponty, em *A fenomenologia da percepção*, nos diz que sensação não é o equivalente de impressão pura. As sensações precisam ser vistas na própria experiência que a revela como, por exemplo, a cor:

[...] a cor só é determinada se se estende em uma certa superfície; uma superfície muito pequena seria inqualificável. Enfim, este vermelho não seria literalmente o mesmo se não fosse o ‘vermelho lanoso’ de um tapete. A análise descobre portanto, em cada qualidade, significações que a habitam (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 25).

As escolhas de Cézanne, conforme Merleau-Ponty (2004), fazem supor uma intencionalidade diferente dos impressionistas: sua paleta é composta não apenas pelas sete cores do prisma, mas por dezoito cores: seis vermelhos, cinco amarelos, três azuis, três verdes e um preto. Em alguns casos, ele suprime contornos e prioriza a cor sobre o desenho de forma diferente do que se via, geralmente, no Impressionismo. Ele busca o objeto sem abandonar a cor, como ressalta Merleau-Ponty (2004, p.127),

O objeto não está mais coberto de reflexos, perdido em suas relações com o ar e os outros objetos; ele é como que iluminado secretamente do interior, a luz emana dele, e disso resulta uma impressão de solidez e de materialidade. Cézanne não renuncia, aliás, a fazer vibrar as cores quentes, ele obtém essa sensação colorante pelo emprego do azul.

Cézanne escapa às alternativas prontas do primitivismo ou da tradição; não acredita ter que fazer distinção entre sensação e pensamento ou entre caos e ordem. Ele não quer separar as coisas de sua maneira de aparecer, ou separá-las da maneira que aparecem ao nosso olhar,

[...] não estabelece um corte entre ‘os sentidos’ e a ‘inteligência’, mas entre a ordem espontânea das coisas percebidas e a ordem humana das ideias e das ciências [...] Cézanne nunca quis ‘pintar como um bruto’, mas colocar a inteligência, a ideias, as ciências, a perspectiva, a tradição novamente em contato com o mundo natural que elas estão destinadas a compreender, confrontar com a natureza, com ele diz, as ciências ‘que saíram dela (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 128).

As pesquisas de Cézanne<sup>94</sup> reposicionam a pintura em relação aos fenômenos e assim ele faz descobertas que, mais tarde, são afirmadas pela ciência. A perspectiva, para Cézanne, não é a perspectiva geométrica da pintura clássica, mas aquela vivida, a da nossa percepção. A mesma relação com a percepção é aplicada às cores: “Cézanne acompanhará, numa modulação de cores, a intumescência do objeto e marcará com traços azuis vários contornos. O olhar remetido de um a outro percebe um contorno que nasce entre todos eles, com acontece na percepção” (MERLEAU-PONTY, 2004, p 130). O desenho resulta da cor e com a cor, indistinta do desenho, ele busca mostrar o mundo em sua espessura. Fugas, perspectivas, contornos e retas se instalam na pintura pelo uso da cor. O pintor busca colocar no quadro o todo indivisível que se coloca no mundo.

---

<sup>94</sup> “Sua pintura não nega a ciência e não nega a tradição. Em Paris, Cézanne ia diariamente ao Louvre. Ele pensava que se aprende a pintar, que o estudo geométrico dos planos e das formas é necessário. Informava-se sobre a estrutura geológica das paisagens. Essas relações abstratas deviam intervir no ato do pintor, mas reguladas a partir do mundo visível. A anatomia e o desenho estão presentes quanto ele dá uma pincelada, como as regras do jogo numa partida de tênis. O que motiva um gesto do pintor nunca pode ser apenas a perspectiva ou apenas a geometria, as leis de decomposição das cores ou um outro conhecimento qualquer. Para todos os gestos que aos poucos fazem um quadro, há um único motivo; é a paisagem em sua totalidade e em sua plenitude absoluta – que justamente Cézanne chamava de ‘motivo’ (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 132).

Cézanne pesquisava a paisagem por muito tempo para encontrar o seu “motivo”, aquele momento que passa captado pelo olhar significativo do artista que afirmava: “a paisagem pensa-se em mim e eu sou a sua consciência” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 133). A arte em Cézanne não é uma imitação nem fabricação segundo a tradição; a arte é uma operação de expressão que nasce continuamente na atuação do artista, como ressalta Merleau-Ponty (2004, p. 133):

O pintor retoma e converte justamente em objeto visível, o que sem ele permanece encerrado na vida separada de cada consciência: a vibração das aparências que é o berço das coisas. Para um pintor como esse, uma única emoção é possível: o sentimento de estranheza, e um único lirismo: o da existência sempre recomeçada.

A expressão não é tradução da tradição, tradução de um pensamento já claro com ideias prontas e fechadas. Cézanne, em suas pesquisas, não se contentava em ser apenas reflexo da cultura de seu tempo; ele assume a cultura e a funda novamente instituindo novos sentidos. Sobre o sentido impresso pelo artista na obra, ressalta Merleau-Ponty (2004, p. 135):

O sentido daquilo que o artista vai dizer não está em parte alguma, nem nas coisas, que ainda não têm sentido, nem nele mesmo, em sua vida não formulada. Em vez da razão já constituída, na qual se encerram os ‘homens cultos’, ele invoca uma razão que abarcaria suas próprias origens.

O filósofo finaliza o ensaio sobre Cézanne comentando a *liberdade* da atuação do artista; afirma ele que a liberdade de Cézanne não pode ser relacionada à hereditariedade ou às influências que marcaram sua vida. Essa vida é *o texto que a natureza e a história lhe deram para ser decifrado*. Assim, a vida não explica a obra, mas *essa obra exigia essa vida*. O processo de criação é realizado por um sujeito que se mostra junto com o significado que revela do mundo. Vida e obra se comunicam em Cézanne como deveriam se comunicar na ciência e na filosofia.

No ensaio *O olho e o espírito*, Merleau-Ponty traz a arte, em especial a pintura, como ocupação que habita o *lençol de sentido bruto* da experiência vivida, isto é, vai ao mundo percebido para reinventá-lo em outras formas. A pintura, diferentemente da

ciência<sup>95</sup>, vai ao *solo do mundo sensível*; Merleau-Ponty questiona a ciência secreta que o pintor possui para ir ao *solo do mundo sensível* e o que ele busca nessa trajetória.

O pintor se vê imbricado corporalmente em sua pintura; seu corpo em movimento conta com o mundo sensível e faz parte dele. Visão e movimento atuam em simultaneidade produzindo sentidos; o mundo visível e os projetos motores são parte do mesmo Ser. A este respeito Merleau-Ponty (2004, p.16) diz que,

Basta que eu veja alguma coisa para saber juntar-me a ela e atingi-la, mesmo se não sei como isso se produz na máquina nervosa. Meu corpo móvel conta com o mundo visível, faz parte dele e por isso posso dirigi-lo no visível. Por outro lado, também é verdade que a visão depende do movimento. Só se vê o que se olha. [...] O mundo visível e de meus projetos motores são partes totais do mesmo Ser.

Na pintura, o pintor emprega seu corpo, oferecendo-o ao mundo. A expressão da corporeidade é reflexividade sensível e reversibilidade, isto é, o corpo é, ao mesmo tempo, visível e vidente. Imerso no mundo (visível) é ele próprio um visível que se vê enquanto olha (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 16),

Essa extraordinária imbricação, sobre a qual não se pensa suficiente, profere conceber a visão como uma operação do pensamento que ergueria diante do espírito um quadro ou uma representação do mundo, um mundo da imanência e da idealidade. Imerso no visível por seu corpo, ele próprio visível, o vidente não se apropria do que vê; apenas se aproxima dele pelo olhar, se abre ao mundo. E esse mundo, do qual ele faz parte, não é, por seu lado, em si ou matéria. Meu movimento não é uma decisão do espírito, um fazer absoluto, que decretaria, do fundo do retiro subjetivo, uma mudança de lugar milagrosamente excetuada na extensão. Ele é a sequência natural e o amadurecimento de uma visão. Digo de uma coisa que ela é movida, mas, meu corpo, ele próprio o move, meu movimento se desenvolve. Ele não está na ignorância de si, não é cego para si, ele irradia de um si...

A visão se faz no meio das coisas, e o processo de ver ocorre por indivisão entre sciente<sup>96</sup> e sentido. A atuação do corpo não é obra de um espírito que lhe é alheio e distante e nem se dá por simples junção de suas partes umas às outras. A presença do corpo – que vê enquanto é visível a si próprio – acontece por recruzamento: “Um corpo humano está aí quando entre vidente e visível, entre tocante e tocado, entre um olho e o

---

<sup>95</sup> Para Merleau-Ponty, a ciência prefere o pensamento de sobrevoo, pensamento do objeto geral que se recusa a habitar o mundo percebido.

<sup>96</sup> Sciente - aquele que sente, que tem sensações em união com aquilo que é sentido.

outro, entre a mão e a mão se produz uma espécie de recruzamento, quando se acende a fâsca do senciente, sensível” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 17-18).

O filósofo relembra que as coisas são feitas do mesmo estofado do corpo e que suscitam nele uma visibilidade secreta. Essa afirmação o leva a questionar se um traçado não suscitaria a mesma visibilidade secreta que as coisas suscitam ao corpo. Para ele, o traçado é um visível em segunda potência, essência carnal ou ícone das coisas. Exemplifica tal afirmação se colocando como leitor das pinturas que estão sobre as paredes de Lascaux: “Eu teria dificuldade de dizer *onde* está o quadro que olho. Pois não o olho como se olha uma coisa, não o fixo em seu lugar, meu olhar vagueia nele como nos nimbo do Ser, vejo segundo ele ou com ele mais do que o vejo” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 18). Para esse leitor, no entrecruzamento entre corpo e as presentificações da arte, há a emergência do imaginário, um perto/longe, o dentro e o fora do dentro da presença.

Nessa situação de leitura da pintura, o olhar atua para produzir a significação. Há um terceiro olho que vê os quadros e as próprias imagens mentais porque os olhos são mais que receptores para luzes, cores e linhas. O olho é contagiado por aquilo que vê e lhe suscita imagens. O filósofo salienta que o dom do visível se conquista pelo exercício. De acordo com Merleau-Ponty (2004, p. 19-20):

[...] sua visão em todo caso só aprende vendo, só aprende por si mesma. O olho vê o mundo, e o que falta ao mundo para ser quadro, e o que falta ao quadro para ser ele próprio, e na paleta, a cor que o quadro espera; e vê, uma vez feito, o quadro que responde a todas essas faltas, e vê os quadros dos outros, as respostas outras e outras faltas. Não se pode fazer um inventário limitativo do visível como tampouco dos usos possíveis de uma língua ou somente de seu vocabulário e de suas frases. Instrumento que se move por si mesmo, meio que inventa seus fins, o olho é *aquilo* que foi sensibilizado por um certo impacto e o restitui ao visível pelos traços da mão.

O pintor, por habitar o mundo – tempo e espaço –, tem em si as marcas culturais. Seu olhar não é espelho somente de um ser individual. Seu corpo pode comportar segmentos de outros corpos e os tornar visível na sua arte.

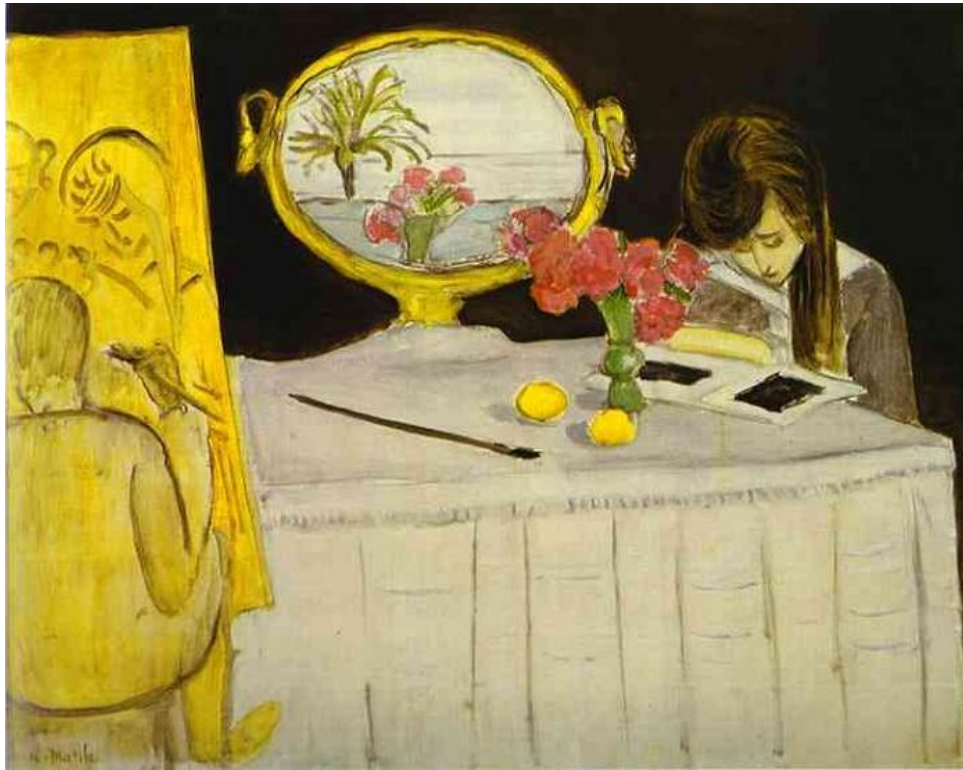
Lembra Merleau-Ponty que “a interrogação da pintura visa à gênese secreta e febril das coisas em nosso corpo” e, citando Marx Ernest, reafirma que “o papel do pintor é projetar o que dentro dele se vê” (MERLEAU-PONTY, 2004, p.21). A visão

não é metamorfose das coisas mesmas no olhar do pintor; há, na visão, uma dupla pertença das coisas ao grande mundo e a um pequeno mundo privado. Há, portanto simultaneidade entre o *logos estético* e a cultura, pois “o olho é aquilo que foi sensibilizado por um certo impacto do mundo e o restitui ao visível pelos traços da mão” (MERLEAU-PONTY, 2004, p.22). Assim, reflete o filósofo sobre a inspiração do pintor,

O que chamam de inspiração deveria ser tomado ao pé da letra: há realmente inspiração e expiração do Ser, respiração no Ser, ação e paixão tão pouco discerníveis que não se sabe mais quem vê e quem é visto, quem pinta e quem é pintado. Diz-se que um homem nasceu no instante em que aquilo que no âmago do corpo materno era apenas um visível virtual e se faz simultaneamente visível para nos e para si. A visão do pintor é um nascimento continuado (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 22).

Na pintura, visível e vidente estão entrelaçados como no quadro *Lição de pintura*, de Henri Matisse (ver Figura 27). Nele o pintor se funde com a tela de forma a não sabermos quem olha quem. E o espelho está ali como parte da cena, transformando a *coisa mesma* em espetáculo. Finalmente, no centro da mesa, o pincel nos é oferecido para que pintemos nossa própria tela, para que exerçamos a significação. Assim, “a essência e a existência, imaginário e real, visível e invisível, a pintura confunde todas as nossas categorias ao desdobrar seu universo onírico de essências carnis, de semelhanças eficazes, de significações mudas” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 23) e se mostra a nós como *um texto proposto a nossa leitura*.





**Fig 27 - Lição de Pintura - Henri Matisse (1919).**  
Fonte: <http://pt.wahooart.com/A55A04/w.nsf/Opra/BRUE-5ZKCQZ>

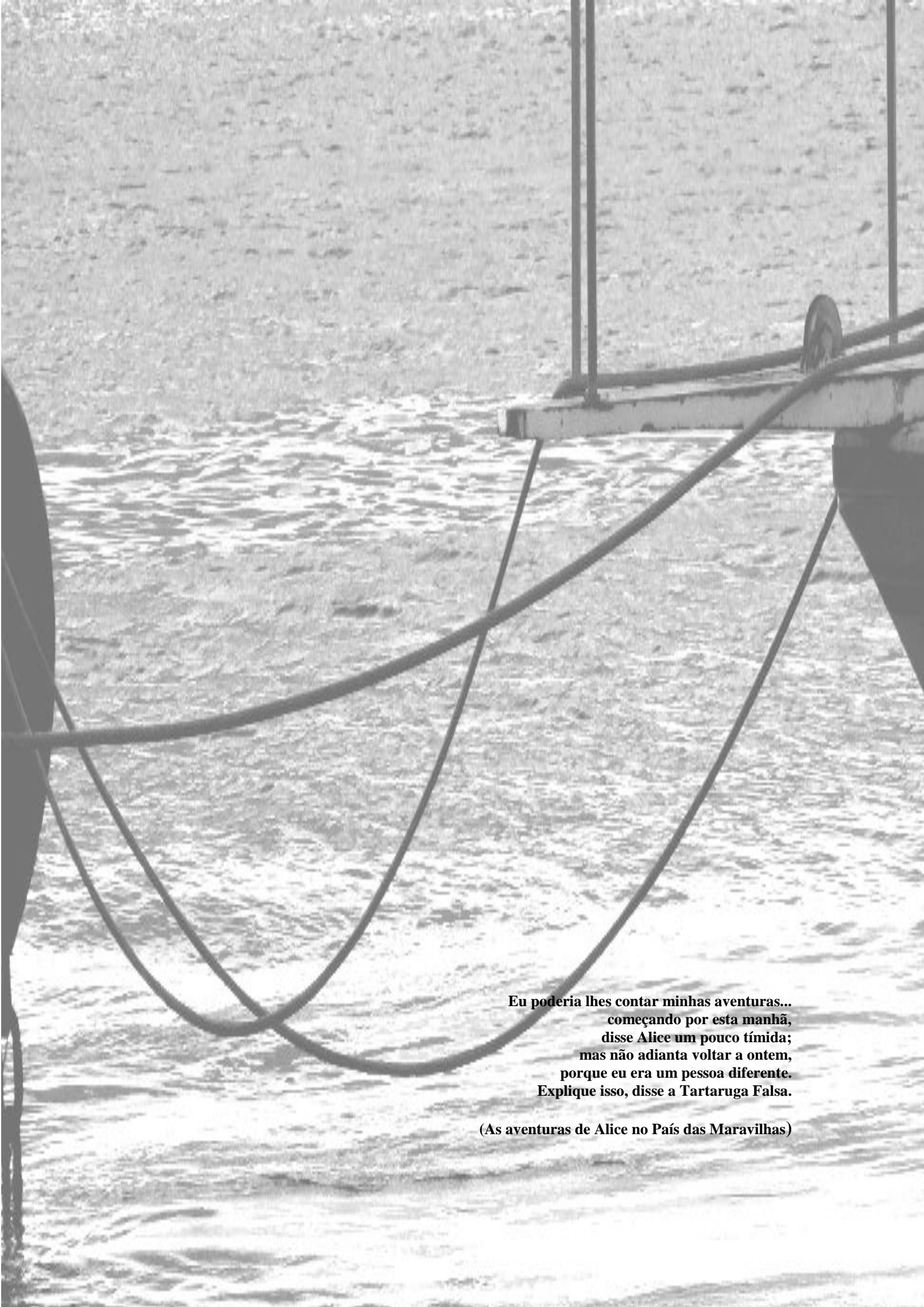
Merleau-Ponty, no ensaio *A linguagem indireta e as vozes do silêncio*, opõe-se à teoria do artista moderno como ‘gênio e monstro incomparável’, afirmando que a novidade da Arte Moderna não é o surgimento do indivíduo:

[...] Mas a comunicação com o Ser sem apoio numa Natureza preestabelecida; um modo de sair da inerência e da fruição de si para acender ao universal através do particular, encontrado na particularidade (o estilo) o meio para dar a ver e a conhecer a universalidade (o Ser se exprime pela obra) (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 81).

Assim, as reflexões de Merleau-Ponty sobre arte e estética inserem-se no contexto contemporâneo de superação da estética idealista, intenção que estava em curso na arte, desde a segunda metade do século XIX, com o Impressionismo. Esse filósofo considera a arte como uma das linguagens que expressam a experiência do ser no mundo. Pensar a arte desse modo significa considerar a imersão dos indivíduos no mundo em atitude de coexistência entre sujeito-objeto. Tal delineamento para a arte é diferente da noção de arte como imitação da aparência e da natureza, ou de arte como subjetividade individualista.

Merleau-Ponty reposiciona algumas questões como a forma de olhar a obra; o juízo estético; a participação do sujeito como parte do processo criador por meio de sua intencionalidade, entendendo por sujeito criador tanto o artista quanto o espectador; a relação com o objeto artístico que envolve uma corporeidade – experiência, contextualizada, do sujeito com as coisas. Para Merleau-Ponty, o corpo não é um conjunto de feixes e funções; é um entrelaçado de movimento e percepção que produz sentido ao movimentar-se. O corpo não é simplesmente objetivo; ele é, sobretudo, expressivo.

O *logos estético*, enfatizado por Merleau-Ponty, afirma a comunicação entre a lógica e o sensível, a razão e o corpo. Essas dimensões encontram-se entrelaçadas na percepção e na dimensão estética. Tais relações são consideradas, também, na semiótica discursiva por Greimas, especialmente em *Da Imperfeição*, como veremos no próximo capítulo.

A black and white photograph showing the rigging of a boat. Several thick ropes are visible, some running horizontally and others curving downwards. The background is a textured surface of water with small ripples. The lighting is soft, creating a calm atmosphere.

**Eu poderia lhes contar minhas aventuras...  
começando por esta manhã,  
disse Alice um pouco tímida;  
mas não adianta voltar a ontem,  
porque eu era um pessoa diferente.  
Explique isso, disse a Tartaruga Falsa.**

**(As aventuras de Alice no País das Maravilhas)**

## 7 EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA SEMIÓTICA DISCURSIVA DE GREIMAS

*Da Imperfeição* é a última obra individual de Greimas. O livro, publicado na França em 1987 e no Brasil em 2002, é, como afirma Ana Claudia de Oliveira, no prefácio da edição brasileira, um convite a uma reflexão sobre o modo de presença da estética na cotidianidade.

Greimas busca, na fenomenologia de Merleau-Ponty, a noção de sujeito sensível incrustado no mundo, feito do mesmo estofado das coisas, carne do mundo, sujeito que pode experimentar o entorno como corpo reflexionante em uma relação estesiológica com aquilo que lhe desafia a produzir sentido. Em *Da Imperfeição*, ele traz excertos de textos literários para focar a dimensão sensível da significação, integrando às análises semióticas a problemática dos fenômenos de significação em sua dimensão estética.

Nessa obra, a interconexão entre linguística, antropologia e fenomenologia, que marca a arquitetura teórica da semiótica discursiva, é ampliada e revitalizada com a abordagem da dimensão sensível – o que remete, especialmente, às origens fenomenológicas do projeto semiótico<sup>97</sup>. O foco de estudo da semiótica discursiva continua a ser os modos de significar, mas, a partir dessa obra, a semiótica passa à reflexão sobre o modo de presença da estética na vida humana.

Teixeira (2002, p. 258), em uma resenha sobre o livro, comenta: “Desenvolve-se no livro a reflexão acerca dos mecanismos de produção do sentido, mas não do sentido de um texto, nem mesmo dos textos estudados. O que quer o teórico é relacionar teoria e vida, literatura, acontecimento estético e aventura humana”. O livro nos convida a vivenciar os encontros estéticos das *personagens de papel* – ritmos de um tempo criado pelos autores e enfocados por Greimas. Ao leitor de *Da Imperfeição* cabe o estabelecimento de novos ritmos e outras narrativas que possam ir além do livro.

*Da Imperfeição* está dividido em duas partes: A fratura e As escapatórias. Na primeira parte, os acontecimentos estéticos, evocados por Greimas, a partir da leitura

---

<sup>97</sup> Greimas foi à palestra inaugural de Merleau-Ponty no Collège de France, em 1952, e saiu com a sensação de que Saussure, e não Marx, era que detinha a chave de uma genuína filosofia da história. Merleau-Ponty registra que o conceito de Saussure da primazia da dimensão sincrônica da linguagem para compreender a natureza da linguagem como tal libera a história do historicismo e torna possível uma nova concepção de razão. Ver a linguagem de forma sincrônica é vê-la como sendo realizada e não como uma entidade abstrata universal, sujeita a evolução gradual ao longo do tempo. A linguagem é fundamentalmente o presente vivo na fala (LECHTE, 2010).

dos textos de M. Tournier, I. Calvino, R. M. Rilke, J. Tanizaki e J. Cortázar<sup>98</sup>, falam sobre a experiência sensível no encontro entre sujeitos e objetos, tomando a forma súbita de uma irrupção do sentido e do valor. Num primeiro momento, uma falta de sentido – suspensão da vida cotidiana – à espera do inesperado; num segundo tempo, uma aparição súbita e deslumbrante que faz o sujeito entrever para além da banalidade das aparências, um mundo outro, para, em um terceiro momento, voltar à cotidianidade. Esse percurso é feito em três instâncias; de um lado, está a experiência estética e, do outro, o cotidiano do qual o sujeito emerge somente um instante para, logo em seguida, voltar a mergulhar nele. A descrição dos acontecimentos estéticos abarca, conforme Landowski (2002a), o que precede o encontro entre sujeito e objeto (disjunção<sup>99</sup>), o próprio encontro (momento de união – estesia<sup>100</sup>) e o que segue (retorno à disjunção), distinguindo efeitos de sentido<sup>101</sup> produzidos em cada um deles.

Neste livro, Greimas escolhe, para análise, textos em que os autores assumem diferentes concepções de estética, mas narram encontros entre sujeitos e objetos nos quais o aspecto estésico é reiterado. Assim, Greimas acaba por esboçar uma teoria semiótica do estético cujo componente fundamental para a significação dos eventos é a estesia. Nos textos, o sujeito sensível habita o mundo em relação com as coisas e/ou com as manifestações da arte. Une-se a ele outros sujeitos/objetos<sup>102</sup> como extensão dele mesmo. O sujeito é corpo vidente em movimento para significar a experiência vivida, como na experiência de Robinson Crusóé, no texto de Tournier, que é retomada por Greimas em *O deslumbramento*. Greimas refere que:

Robinson – o de Michael Tournier –, que até esse momento havia conseguido ordenar sua vida segundo o ritmo das gotas de água que caíam uma a uma de uma clepsidra improvisada, encontrou-se de repente despertado pelo ‘silêncio insólito’ que lhe revelou ‘o ruído da última gota a cair na bacia de cobre’, Constatou então que a gota seguinte ‘renunciando decididamente a cair’, chegou mesmo a ‘esboçar uma suspensão do tempo. Em seguida, ele

---

<sup>98</sup> *Sexta-feira ou os limbos do Pacífico*, de Tournier; os contos *O guizzo*, de Calvino, *A continuidade dos parques*, de Cortázar; o poema *Exercícios ao piano*, de Rilke; *O elogio da sombra*, de Tanizaki.

<sup>99</sup> Denomina-se junção à relação que une o sujeito ao objeto, isto é, a função constitutiva dos enunciados de estado. [...] A posição do objeto – valor no percurso sintático permite distinguir, por exemplo, entre disjunção (o objeto que jamais foi possuído) e não conjunção (que pressupõe, sintagmaticamente, que o objeto já tenha sido possuído) (COURTÉS; GREIMAS, 2008, p. 279).

<sup>100</sup> União de sujeito-objeto de tal forma que não se sabe mais quem é sujeito e quem é objeto. Como a mão que toca a mão que é tocada, ressaltada por Merleau-Ponty.

<sup>101</sup> Não há “o” sentido ou “um” sentido, mas efeitos de sentido. Os sentidos são produzidos e apreendidos nas relações que se estabelece com o texto.

<sup>102</sup> Quando Greimas descreve o momento de união entre sujeito e objeto, já não é possível distinguir quem é sujeito e quem é o objeto naquele momento específico.

levantou-se e foi colocar-se na moldura da porta. O feliz deslumbramento que o envolveu fê-lo vacilar e obrigou-o a encostar o ombro a alisar (GREIMAS, 2002, p.24).

Conforme o autor, Robinson é capturado pelo barulho da gota que cai, seguido do silêncio da gota que teima em não cair<sup>103</sup>, supressão do ritmo do cotidiano que o lança a outro estado de entrecruzamento, um estado de conjugação com *a coisa mesma* que até então não se faz nomeada por ele. O personagem é tomado pela audição e, em seguida, pela visão<sup>104</sup> da gota pendente. Nesse momento, vê o invisível do visível “uma outra ilha atrás daquela onde penava solitariamente...mais fresca, mais quente, mais fraterna...” (GREIMAS, 2002. p25). Tal evocação de um lugar ideal é, para Greimas, uma marca do classicismo de Tournier quando este opta por enfatizar o aspecto eidético, referente à forma.

A nostalgia de perfeição é desencadeada em Robinson quando da interação com a gota, transformada por ele em objeto estético. O movimento da gota também é analisado por Greimas como marca da concepção estética da época clássica assumida por Tournier – uma gota que teima em cair e assume um *perfil piriforme*, mas volta a forma esférica, retorno de uma forma barroca a uma forma perfeita – modelo de harmonia e beleza para o classicismo.

Greimas enfatiza: *Robinson, o de Tournier*. Indicação de seguir na análise a partir das escolhas estéticas de Michael Tournier<sup>105</sup>. A obra é uma recriação do Robinson Crusoe, de Daniel Defoe, publicada na Inglaterra, em 1719. O texto de Tournier<sup>106</sup> é atravessado por citações filosóficas, como no início do romance, quando o autor apresenta seu Robinson aos enunciatários:

[...] O capitão van Deyssele debruçou-se por sobre a barriga para pousar o baralho na frente de Robinson. – Corte e vire a primeira carta – disse-lhe. Deixou-se depois tombar na poltrona e tirou uma baforada do cachimbo de porcelana. – É um demiurgo – comentou. – Um dos três arcanos maiores

---

<sup>103</sup> Para os gregos, a apreensão estética se dá pela atividade privilegiada da visão e da audição, sentidos que estariam mais próximos da essência imaterial da alma e, dessa forma, seriam capazes de aproximar o humano da beleza.

<sup>104</sup> Sentidos considerados especiais pela filosofia platônica no que se refere à constatação da beleza: ‘Sócrates constata que o belo é uma concordância que resulta essencialmente do ouvido e da vista’ para, em seguida, perguntar-se se o ‘prazer que a vista e o ouvido propiciam é melhor e, portanto não existiria um prazer útil. O prazer puro seria belo porque pressupõe um corpo liberto da necessidade e convida a procurar uma outra realidade’. (LACOSTE, 1997, p. 18).

<sup>105</sup> Nascido em 1924 na França, publica seu primeiro livro em 1967 (Sexta-Feira ou Os limbos do Pacífico) com o qual ganha o Grande Prêmio do romance da Academia Francesa.

<sup>106</sup> Michael Tournier estudou Filosofia e Direito na Sorbonne.

mais importantes a uma bancada. Representa um saltimbanco de pé. Isso significa que em você existe um organizador. Ele luta contra um universo em desordem, que se esforça por dominar com meios ocasionais. Parece conseguiu-lo, mas não devemos esquecer que este demiurgo é também saltimbanco: a sua obra é ilusão, a sua organização é ilusória (TOURNIER, 1990, p. 5).

O demiurgo<sup>107</sup> é uma figura da filosofia platônica que fabrica os utensílios que devem ser utilizados pelos homens. Esse *artesão* produz perseguindo a ideia, a essência do ser. Assim, o artesão não é o criador, apenas subordina seu trabalho à ideia. Sua produção é guiada pela *mímese* – imitação das formas ideais. “A Ideia é o que, por sua presença, faz uma coisa ser o que é (...). O ser definido como Ideia, é permanente e opõe-se, por conseguinte, à mudança e ao devir” (LACOSTE, 1997, p. 10-11). Como foi enunciado no texto, o demiurgo de Tournier é também um saltimbanco – um organizador do mundo, cuja obra não passa de ilusão. Referência do autor à criação humana como *mímese* – atividade produtora de que Robinson é demiurgo, imitação de um mundo de formas ideais.

Na enunciação do destino da personagem, no início do livro, Tournier faz referência ao Mito da Caverna de Platão – retirar-se do mundo sensível (ilusório) para contemplar o mundo real – mundo das ideias, fonte original da Verdade e do Belo:

[...] Ora vejam! Que lhe dizia eu? É o Eremita. O guerreiro tomou consciência da própria solidão. Retirou-se para o fundo de uma gruta para reencontrar a sua fonte original. Mas, mergulhando assim no seio da terra, cumprindo esta viagem ao fundo de si próprio, tornou-se outro homem. Se alguma vez deixar esse retiro, notará que a sua alma monolítica sofreu profundo golpes (TOURNIER, 1990 p.6)

Assim, é possível perceber, na narrativa de Tournier, relações intertextuais com a filosofia e, especialmente, com uma concepção clássica de estética. No entanto, quando da enunciação da experiência estética do personagem Robinson, há a referência à estesia que o envolve para significar aquele momento; estesia que o leva para um mundo ideal.

---

<sup>107</sup> Demiurgo (gr. demiourgos: aquele que trabalha para o povo) No pensamento grego, particularmente de Platão, o demiurgo é um \*deus ou o princípio organizador do universo, que trabalha a \*matéria (o caos) para dar-lhe uma \*forma. Ele não a cria, apenas a modela contemplando o mundo das ideias (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p 49).

Em *O guizzo*, o Sr. Palomar – personagem de Ítalo Calvino – caminhando numa praia deserta – depara-se com uma moça deitada com seios nus. Tal evento desencadeia apreciações que envolvem várias significações do olhar: o seio é um objeto estético agradável ao olhar, mas também incita reflexões numa dimensão moral e social. Palomar, imerso na diversidade dessas significações, questiona-se sobre como agir diante do seio nu, o que o obriga a “voltar várias vezes, sobre seus passos para testar as diferentes hipóteses que formula sobre o bom uso do olhar diante desse objeto insólito” (GREIMAS, 2002, p.31). Para Greimas, Calvino tece dois retratos do seio nu, duas possibilidades de apreciação do objeto estético – o seio como objeto em si, deslocado de seu contexto cultural e erótico, e o seio como parte do corpo feminino, com as implicações éticas que se podem atribuir à visão do seio nu. O Sr. Palomar ora tenta não olhar diretamente para o seio destinando a trajetória do seu olhar ao vazio, ora atenta para os diversos elementos do seu campo visual, encarando o seio como mais um elemento da paisagem. Assim, a personagem de Calvino é tomada por dois modos de apreensão estética. Acrescenta Greimas que “a estética de Calvino remete à concepção husserliana da percepção<sup>108</sup>, na qual as estruturas receptivas do sujeito se projetam adiante das Gestalten desejosas de com elas se reunir” (GREIMAS, 2002, p.34). A visão do seio nu inquieta o olhar *ordinário* de Palomar que é desafiado a produzir significações diferentes para o objeto estético que o desafia. Tanto o Sr. Palomar quanto o objeto estético – seio – não contêm *em si* o sentido; é na relação entre eles que a significação se faz presente. “O estremeamento, como concretização da estesia, encontra-se, pois, distribuído tanto sobre o sujeito quanto sobre o objeto e marca o sincretismo dos dois actantes...” (GREIMAS, 2002, p. 37). Esse estremeamento visual remete também à tatilidade; os olhos de Palomar tocam a pele da moça estendida na areia. Para Greimas, a apreciação estética que Calvino atribui a Palomar vai do *reino da*

---

<sup>108</sup> Um exemplo desse movimento nos é oferecido por Husserl (2005, p. 124) quando trata da percepção sobre a cidade de Colônia por alguém que já tem algumas informações sobre a cidade: “O protótipo de interpretação da relação entre o significar e o intuir seria assim a relação entre a significação própria e as percepções correspondentes. Quem conhece pessoalmente *Colônia* e possui, por conseguinte, a verdadeira significação própria da palavra *Colônia*, encontra, em cada uma das vivências de significação atuais, um exato correspondente da futura percepção confirmadora. Não se trata propriamente de um réplica da percepção, como no caso da fantasia correspondente; mas, tal como a própria cidade está (presumidamente) presente na percepção, assim também, conforme o que foi exposto acima, o nome próprio Colônia, na sua significação própria, visa ‘diretamente’ esta mesma cidade, ela própria, assim como é”.



*beleza à república do gosto*<sup>109</sup>. A personagem faz várias análises do objeto estético ao qual se reuniu por estesia; reflete racionalmente e tece várias relações. Volta várias vezes para olhar e analisar diferentes ângulos do fenômeno que a ele se apresenta. Pensa sobre os significantes eidéticos, analisando o seio nu como objeto para, em seguida, questionar à estética em sua relação com a ética. Palomar, como bom observador do cotidiano<sup>110</sup>, reflete sobre as sensações<sup>111</sup> desencadeadas pela visão do seio nu e a essa imagem atribui considerações subjetivas.

Em *O odor do Jasmim*, Greimas analisa o poema *Exercícios ao piano*, de Rilke. Nele uma jovem que toca piano é subitamente tomada por aromas de jasmims. O primeiro movimento é de remeter-se ao parque que está além de sua janela. Num segundo movimento, a jovem refuta o odor de jasmim; *acha que a faz doente*. O poema se presta a todas as análises, diz Greimas, para, em seguida, explicitar dois argumentos estéticos de leitura do poema: “no plano do enunciado, a experiência da jovem diante do ‘parque’, no plano da enunciação (enunciada), a apreensão, pelo recurso do devaneio, das formas organizadas de nosso imaginário” (GREIMAS, 2002, p. 42-43). Devaneio e imaginário palavras/marcas no texto que são significativas de uma escolha estética que intenciona, por meio do jogo de palavras, provocar sensações no enunciatário, que o leve para além do texto.

Em *A cor da obscuridade*, Greimas analisa um texto de Junichiro Tanizaki, parte da obra *Em louvor da sombra* (1933). Nesse livro, Tanizaki faz uma abordagem estética e cultural do valor da sombra na tradição oriental e, mais especificamente, para os japoneses antigos.

Descreve sensações contextualizando experiências estéticas do cotidiano oriental desencadeadas, especialmente, pela presença da obscuridade em diferentes ambientes. Ao contextualizar tais experiências, Tanizaki narra a relação sujeito-objeto que significa determinados ambientes. No livro *Em louvor da sombra*, no parágrafo anterior ao do

---

<sup>109</sup> Para Ferry (1994, p. 31), foi no século XVII que o termo ‘gosto’ adquiriu pertinência na designação de uma faculdade capaz de distinguir entre o belo e o feio e apreender pelo sentimento (aisthêsis) e também foi a partir da representação de tal faculdade que ingressamos definitivamente no universo da estética moderna. A personagem Palomar se vê diante de alguns condicionantes da apreensão estética – inicialmente condicionantes relativos à forma do objeto; e num segundo momento, um outro olhar, surgem os questionamentos sobre a relação moral que circunda aquela situação de apreensão do objeto.

<sup>110</sup> Italo Calvino atribui à personagem o mesmo nome de um famoso observatório astronômico como referência intencional à atividade preferida do Sr. Palomar – olhar para as coisas do cotidiano. O olhar de perto, olhar que sente e que analisa é o principal exercício para conhecer e dizer do mundo desta personagem de Calvino.

<sup>111</sup> O termo *sensação* para fenomenologia de Merleau-Ponty refere-se a observar o objeto como ele aparece, isto é, levando em consideração o contexto em que ele se apresenta.

texto analisado por Greimas, Tanizaki se refere à *brancura* (maquiagem) da pele das senhoras japonesas em contraste com a obscuridade do ambiente e a maquiagem que enegrece os dentes – uma composição entre o elemento humano e o ambiente em que a obscuridade desempenha papel importante.

Neste ponto, quero tecer algumas considerações em torno da cor do negrume que circunda a brancura de tais rostos. Lembro-me de ter visto um tipo de negrume inesquecível há alguns anos, quando conduzi certa pessoa de Tóquio a Kyoto para conhecer a casa de chá Sumiya, de Shimabara. Introduzindo num vasto aposento fracamente iluminado por velas e denominado ‘Sala Pinheiro’ – tempos depois destruído num incêndio –, notei que o negrume ali reinante era mais intenso que o de aposentos pequenos (TANIZAKI, 2007, p.52).

No texto escolhido por Greimas, Tanizaki faz uma apreciação da sombra em simultaneidade com a luz de uma chama:

[...] No instante em que entrei nessa sala, uma empregada de idade madura, com as sobranceiras raspadas, dentes enegrecidos estava ajoelhada a colocar o castiçal em frente de um grande biombo; atrás desse biombo que delimitava um espaço luminoso de cerca de duas esteiras, caía, como que suspensa do teto, uma profunda obscuridade, densa e de cor uniforme, na qual a claridade indecisa da vela, incapaz de penetrar a sua espessura, ressaltava como numa parede preta. Alguma vez, vocês que me leem, viram ‘a cor das trevas à luz de uma chama?’ São feitas de uma matéria diferente das trevas da noite numa estrada, e se posso arriscar uma comparação, parecem feitas de corpúsculos como que de uma cinza tênue, onde cada parcela resplandecesse com todas as cores do arco-íris. Pareceu-me que iam introduzir-se em meus olhos e, sem querer, bati as pálpebras (TANIZAKI apud GREIMAS, 2002, p.49).

No texto de Tanizaki, a sombra se torna o objeto estético a ser questionado, mas, nesse caso, só o é porque há a quebra de continuidade quando da colocação de uma vela na sala. No entrecruzamento entre luz e sombra, emerge a pergunta sobre qual a *cor das trevas sob a luz de uma chama*. A abordagem estética do autor japonês coloca os objetos em coexistência, produzindo a experiência estética com a obscuridade. A experiência estética envolve sensações contextualizadas em que os objetos atuam como sujeitos a desencadear os processos de significação.

No texto de Julio Cortázar, *A continuidade dos parques*, o objeto estético é um texto literário com o qual um sujeito entra em contato. “É a história de um grande senhor, homem de negócios e esteta em certas ocasiões, que empreende, de maneira intermitente, a leitura de um livro e penetra por etapas num novo objeto ficcional”

(GREIMAS, 2002, p. 56). O homem, recostado em sua poltrona favorita, sente a textura desse objeto, e, enquanto lê, afasta-se paulatinamente daquilo que o rodeia, o prazer estético emerge desse distanciamento. Tomado pelo texto, em conjunção com esse objeto estético literário, o homem parece se inserir na narrativa, ou, como ressalta Greimas, a eficácia do *objeto literário – ou mais geral estético* está na dissolução assumida pelo sujeito – na morte obrigatória do leitor-espectador. Morte ou vida em êxtase, a *aestesis* sonhada.

A dissolução do *leitor* no texto, sua inserção na narrativa por meio da estesia provocada pela leitura, aponta para consideração da estética da recepção<sup>112</sup> como teoria que organiza as intenções do enunciador do texto. A organização textual considera a relação entre autor, obra e leitor no processo de significação.

A análise de Greimas dos textos literários, enfatizando a experiência estética de *sujeitos de papel* aguça nosso olhar para ir além das classificações sobre estética, sem esquecer que elas estão presentes na organização dos textos por seus autores. A reiteração da estesia como componente comum a todos os encontros selecionados por Greimas aponta que é necessário considerar tanto os significados acerca da estética quanto a ação dos sujeitos no momento da apreensão estética. No caso dos textos escritos, dos quais trataremos nos próximos capítulos, os sujeitos podem presentificar tanto suas concepções de estética quanto relatar encontros estésicos que lhes foram significativos. Para compreender as dimensões envolvidas na escrita pelos autores, quando se colocam como *sujeitos de papel*, seguiremos com a leitura sobre *Da Imperfeição*, inserindo o ponto de vista de alguns comentadores dessa obra, assim como os desdobramentos que a abordagem estética de Greimas produz nas pesquisas de Eric Landowski.

Para Fabri (2002, p. 99), ao optar pelo estésico – pelo componente afetivo e sensível da experiência cotidiana – Greimas retomou a síntese filosófica de Merleau-Ponty sobre a percepção e a ampliou no sentido da interrogação especulativa sobre o sensível. O encontro do sujeito com o objeto se dá pelos canais sensoriais por meio dos quais o sujeito vivencia o acontecimento estético. É o corpo sensível que significa como modo de existir no mundo. Entretanto, Greimas, diferentemente de Merleau-Ponty,

---

<sup>112</sup> Teoria de análise da leitura formulada da década de 1960, especialmente por Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, defende que a recepção do texto artístico ou cultural envolve a relação entre autor, obra e leitor. Desse modo, texto não é criado, exclusivamente, pelo artista, mas pela relação estabelecida entre o objeto e o receptor ou leitor. Ver ISER (1996; 1999).

valoriza o háptico contra o ótico – enfatiza o olfato e o tato muito mais do que o mais intelectual dos sentidos, a visão. Para Greimas, o sujeito tátil, tende a fundir-se com o objeto e, nesse momento, o juízo estético deixa de ser um veredito para tornar-se íntima comunicação entre sujeito-objeto.

A segunda parte do livro *Da Imperfeição* é dedicada a discutir as situações produzidas para romper com a rotina do cotidiano. Greimas discute a possibilidade dos encontros estéticos numa nova configuração de relação entre sujeito-objeto, ao mesmo tempo, sensível e inteligível.

Em *Imanência do sensível*, Greimas retoma a emergência da apreensão estética como parte da experiência vivida. Afirma o autor que Friedrich Schiller<sup>113</sup> foi precursor na defesa do ideal da arte pela arte que influenciou arte e literatura a partir do século XIX. Passa-se a conceber a apreensão estética enquanto percurso particular dos sujeitos, como em alguns textos escolhidos por Greimas na primeira parte do *Da Imperfeição*. Sob esse lastro, a estética passa a ser vista como acontecimento repentino, fratura no cotidiano da vida que está aberta a diversas interpretações. A apreensão estética envolve o desencadeamento de sensações em que “o espaço organizado da percepção se converte em uma extensão biomática<sup>114</sup> em que todas as espécies de sinestésias são possíveis” (GREIMAS, 2002, p. 70). A interligação entre as sensações, sincretismo sensorial, é enunciado por Greimas como um enriquecimento da comunicação do sujeito com o mundo.

No capítulo *Uma estética exaurida*, Greimas nos convida a esquecer, momentaneamente, os acontecimentos extraordinários que impelem o sujeito à conjunção com o objeto em raros momentos para lançar olhares sobre as práticas cotidianas da estética. Ele traz para análise a *cultura vestimentar*, enfatizando os exercícios das práticas vestimentares femininas em suas diferentes dimensões. Para Greimas (2002, p. 75), “vestir-se é coisa séria e toda a inteligência sintagmática é empregada neste ato: eis uma sequencia de vida ‘vivida’ como uma sucessão ininterrupta de escolhas e que conduz pouco a pouco à construção de um objeto de valor”. Escolhe-se a roupa com várias intencionalidades funcionais: adequação às

---

<sup>113</sup> A referência de Greimas a Friedrich Von Schiller (1859 -1905) nos remete para as intenções de Schiller de construir um sistema filosófico da arte que marcasse a diferença entre a arte antiga e a moderna, sendo esta última a manifestação de uma arte original (JIMENEZ, 1999).

<sup>114</sup> Biomática entendida como um sistema que diferentes sinestésias são evocadas, isto é na apreensão dos objetos os diferentes sentidos atuam em conjunto para produzir a significação.

condições atmosféricas – conforto; por pressão social – previsão do ambiente ou das circunstâncias. Aqui entra em cena o juízo de gosto em conformidade com o saber-viver, educação e ética.

Há na escolha da vestimenta, também, o componente passional – desejo de agradar – que está relacionado à imagem que uma pessoa tem de seu corpo, à imagem que o outro tem dela ou àquela que ela quer fazer chegar ao outro.

Outra prática que envolve a cultura vestimentar é a do exercício de olhar vitrinas. As vitrinas são intencionalmente organizadas para capturar o olhar pela promessa de um corpo imaginariamente vestido. A prática vestimentar, nessa situação, envolve outra grade de leitura, pois, quando uma pessoa se propõe a vestir determinada peça, geralmente, guia suas escolhas por fatores externos, no caso do olhar para as vitrinas, “os elementos de informação submetidos ao julgamento são de ordem figurativa – linha, cores, gestos, atitudes – mas requerem ser avaliados e dotados de significados de ordem conceitual: simplicidade, elegância, refinamento” (GREIMAS, 202, p. 77). As grades de leitura socioestética remetem às projeções passionais, como na pintura do Renascimento. E, no que se refere ao *domínio do gosto*, parecem constituídas de saberes *do grande século das Luzes*<sup>115</sup>, tais como estilo, originalidade e estilo de vida. Alerta o autor que a estesia corpo-roupa<sup>116</sup> da qual tratou pode se tornar anestesia se tomada como ‘uso e usura’, isto é, como banalização dos usos sociais das vestimentas. “O espírito se degrada para acabar em sequências de brincadeiras gastas. O amor murcha, gasta-se para se converter em indiferença, ou, no melhor dos casos, em uma ‘estética das cenas domésticas’ (...) a usura, que noutros tempos provocava o esplendor ou rebeliões, resulta agora em uma busca exaurida que se detém no umbral da insignificância” (GREIMAS, 2002, p.82). Dessa forma, o autor nos alerta para importância do olhar leitor que produz sentidos para as situações; é esse olhar que faz com que o processo de significação possa ir para além do uso e usura.

Em *A espera do inesperado*, Greimas toma a ideologia da *ação pela ação*, comum aos modos de agir contemporâneos, como ponto de partida para reflexão sobre significação estética. Questiona ele sobre como superar o umbral da insignificância e

---

<sup>115</sup> Tratamos da emergência do ‘domínio do gosto’ em capítulo anterior – *Estética uma questão antiga para a filosofia*.

<sup>116</sup> Oliveira (2008b, p. 93) tratando do sincretismo entre corpo e roupa afirma que: ‘a roupa não veste um suporte vazio, o corpo. Ao contrário, sendo carregado de sentido na sua malha de orientações, este interage com as direções, formas, cores, cinetismo e materialidades da roupa e atua de variados modos nas suas configurações, tomadas de posições e de movimentação’.

sobre como integrar valores transcendentais aos comportamentos cotidianos dos sujeitos. Como ressemantizar objetos gastos que rodeiam a relações intersubjetivas? “Entre as práticas do gosto socializado, que conduzem à usura das categorias estéticas e o grande evento, que talvez acontecerá, existirá um caminho pessoal por traçar, um caminho para a esperança?” (GREIMAS, 2002, p. 86). Ou, como o próprio Greimas afirma, trata-se da vida cotidiana e dos diferentes meios de nela introduzir fraturas, ou de transformar a *espera do inesperado* numa *espera esperada do inesperado*.

A abordagem greimasiana de estética oferece algumas sínteses que favorecem a leitura dos textos de professores que articularemos nos próximos capítulos. Greimas enfatiza a reiteração da estesia nos momentos de apreensão estética. Há um envolvimento corporal do sujeito que significa o evento do qual participa. Dessa maneira, o juízo estético é produzido a partir da comunicação entre sujeito e objeto. Enquanto comunicação, o juízo estético não é remetido às categorias de beleza formuladas *a priori*. Ele, o juízo estético, nos é apresentado por Greimas como um percurso particular do sujeito leitor de mundo.

Greimas, assim como Merleau-Ponty e Dewey, salienta o aspecto interacional da apreensão estética de mundo, trazendo a discussão de estética para as práticas cotidianas em que sensível e inteligível entretecem sentidos para o entorno.

Para Landowski (2002a, p. 128), a obra *Da Imperfeição* traz, para a pesquisa semiótica, noções de estética e de estesia, consideradas não apenas no plano da sensibilidade, mas também na relação com o surgimento do inteligível. A semiótica, a partir de *Da Imperfeição*, passa a se preocupar como o par inteligível/sensível na aproximação entre sujeito-objeto, pretendendo superar as fronteiras entre as dimensões do sentir – conhecer/entender – para dar conta da emergência e do modo de existência do sentido em relação ao domínio do estético, pois, como reflete Landowski (2002a, p. 129):

Portanto, seria vão comprometer-se por demasiado tempo com um trabalho de refinamento das distinções e das definições que nos faria esquecer o que temos que dar conta, ou seja, do fato de que sobre o plano que nos interessa particularmente – o do ‘vivido’ –, o inteligível e o sensível aparecem dificilmente separáveis um do outro, dado que a experiência chamada ‘estética’ raramente convoca um deles sem mobilizar também o outro.

Landowski observa que *Da Imperfeição* dá margem a duas interpretações para a teoria estética. A primeira aborda a aparição do estético como um evento accidental. O acidente estético insurge no cotidiano de um sujeito, que se encontra imerso na rotina, quando surge algo inesperado. Há uma ruptura súbita, independentemente da sua vontade, a qual modifica sua maneira de ser e de ver o mundo, impondo-lhe uma comoção estética que revela, para ele, um outro sentido. Em seguida, acontece um retorno a um estado semelhante ao do começo, um estado novamente *dessemantizado*. Como o acidente estético, independe da vontade do sujeito; este buscará revivê-lo e ficará, então, à espera do inesperado. Landowski salienta que essa leitura da experiência estética pauta-se pela disjunção entre sensível e inteligível, uma vez que contrapõe dois modos distintos de estar-no-mundo: a plenitude dos sentidos no momento da *fratura* e o vazio em que o sujeito é lançado no momento seguinte. Essas dimensões da experiência vivida são concebidas como independentes e incompatíveis. No que toca ao *sentido*, tanto sua aparição accidental quanto sua presença efêmera ocorrem como explicação de sua ausência na normalidade das experiências cotidianas.

A segunda leitura das noções de estética e estesia em *Da Imperfeição* é menos *accidentalista* e mais *construtivista*. Sem deixar de considerar as descontinuidades, o inesperado coloca outra problemática em termos de *intencionalidade e progressividade*. O sentido, antes accidental e independente da vontade do sujeito, passa a ser analisado nos comportamentos cotidianos e é possível de ser buscado pelo sujeito por meio de um fazer estético, que Landowski descreve como uma sucessão ininterrupta de escolhas que conduz pouco a pouco à construção de um objeto de valor. Assim, o valor estético “não aparece mais como objeto providencialmente dado ao sujeito, mas como uma realidade que terá de ser construída por ele” (LANDOWSKI, 2002a, p. 138).

Para o autor, sob a ótica da construção de sentido estético, faz-se necessário pôr em relação a imediaticidade da experiência sensível – por natureza pré-discursiva – e o projeto de inteligibilidade dos fenômenos. Diante desse desafio, aconselha Landowski (2002a, p. 141): “[...] para quem quiser abordar semioticamente as ‘experiências estéticas’ que os sujeitos históricos reais vivem’, será necessário aplicar-lhes os mesmos princípios de indagação que servem para abordar os demais objetos, considerados mais próximos ao dizível”.

Sobre a aproximação entre o sensível e o dizível ou o desafio de dizer do sensível, o autor alerta para as armadilhas das análises que promovem uma

hierarquização entre o sensível e o inteligível, colocando o sensível na posição de objeto – povoado por aqueles que o vivem, sujeitos históricos reais – tendo sobreposto a ele o plano do inteligível – reservado para um sujeito do saber, que não vive aquilo do qual se ocupa. Salienta que *Da Imperfeição* acaba com esse ascetismo quando postula um sujeito que é, ao mesmo tempo, sensível e cognoscível, cujo fazer estético se desenvolve, simultaneamente, nesses dois níveis.

Assim, a semiótica volta-se para o estudo das experiências estéticas que fazem parte do nosso viver rotineiro. Retoma a relevância da análise do dia a dia em sua dimensão estética, considerando o estésico, componente sensível da experiência cotidiana, como forma primeira de produção de sentido. Sob essa perspectiva, o sujeito e o objeto se reposicionam em um novo espaço relacional – um sentir o outro num movimento de significação que não está dado *a priori*. Sentir como está *comovido*, em coexistência, fazendo sentido ao sentir-se em inter-relação. Nessa perspectiva, a semiótica além de proporcionar instrumentos para a descrição dos objetos significantes pode, também, ser concebida como uma prática reflexiva e crítica de questionamentos sobre nós mesmos enquanto sujeitos em atividades de construção de sentidos.

Landowski escolhe voltar sua atenção para as condições de emergência da significação na dinâmica dos discursos e das práticas. Esse autor, ao tratar do estatuto e dos rumos contemporâneos da semiótica discursiva, salienta que o que interessa é captar o vivido do sentido nas suas evoluções ligadas ao próprio curso das coisas. Assim, à semiótica interessa colocar a questão da emergência do sentido quando se concentra na dinâmica própria da relação entre sujeito e objeto (LANDOWSKI, 2001).

No texto *Modos de presença do visível* (LANDOWSKI, 2004), o autor aborda os processos de emergência do *sentido experimentado*, isto é, busca a emergência da significação no momento da interação entre sujeito e objeto. Landowski relaciona os processos de significação aos princípios de leitura inerentes à experiência sensível. Enfatiza ele que, nessa interação entre sujeito e objeto, ocorre a produção do sentido sentido, isto é, sentido como sensação e sentido como significação. A forma como o mundo se torna presente em sua dimensão sensível para um sujeito está relacionada aos significados que serão produzidos por ele. Questiona sobre “como a apreensão de um sentido que seria somente experimentado poderia engendrar a produção de um saber” para acrescentar que:



[...] De fato, o regime de presença no mundo em que vivemos comanda o regime de sentido segundo o qual o mundo pode significar para um sujeito. Mas, em contrapartida, o mundo-objeto é ele mesmo um mundo sensível cujo modo de presença em relação a nós condiciona a maneira como o vivemos e, por conseguinte, nosso grau de disponibilidade diante dele enquanto lugar de emergência potencial do sentido. A análise das ‘formas de vida’ que os sujeitos adotam, ou seja, a explicitação de seus regimes de presença no mundo, não é, portanto separável de uma análise que alcance correlativamente as propriedades de ordem estésica imanentes aos objetos (discursos, ou imagens, seres animados e coisas), na falta da qual seria impossível dar conta dos diversos modos como eles se dirigem a nós, e nos transformam no que em contato com eles nos tornamos (LANDOWSKI, 2004, p. 106).

Até a publicação de *Da Imperfeição*, os semioticistas concentravam-se na análise das interações que poderiam se caracterizar em termos de gramática narrativa, a qual procurava descrever e examinar as relações dos sujeitos com os objetos de valor, que circulavam entre eles. A posição do objeto determinava por *junção* as variações de estados que afetavam os sujeitos – estados eufóricos (conjunção), estados disfóricos (disjunção). A lógica pretendida era a de entrar em conjunção com o objeto de valor.

As produções dos semioticistas, após a publicação de *Da Imperfeição*, apontam para interações sensíveis entre sujeito e objeto. Influenciados pela fenomenologia de Merleau-Ponty, em que o mundo se apresenta como uma totalidade que faz sentido, os semioticistas se voltam para a análise do sentido que emerge no plano do vivido.

No intuito de abordar a análise do sentido que emerge do plano do vivido, Landowski reconhece a existência do regime de sentido da *união*. Um regime de sentido alicerçado na copresença sensível dos actantes face a face ou corpo a corpo.

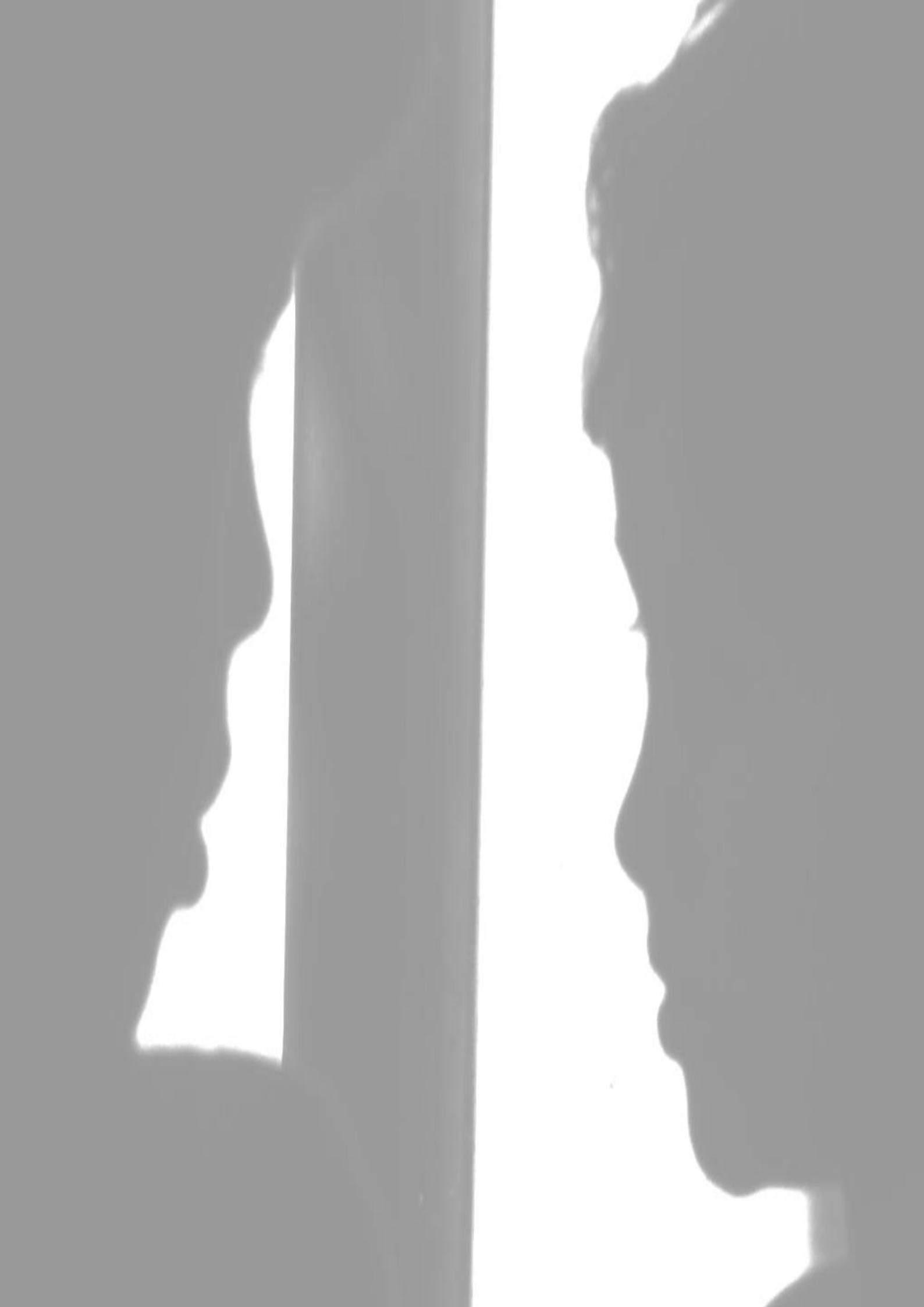
No regime de junção, circulam entre os sujeitos objetos que têm um valor já definido, enquanto, no regime de união, os actantes entram, esteticamente, em contato e é na sua copresença interativa que se constrói a produção de sentido e a criação de valores novos. O regime de junção coloca como questão o *ter ou não ter* o objeto de valor enquanto o regime de união aborda questões referentes a *ser e estar* no mundo.

Para Landowski (2005b, p. 19), os modelos de junção e união se constituem em abordagens complementares.

Ao lado da lógica da junção entre sujeitos e objetos, que fundamenta a abordagem dos fenômenos de interação pensados em termos de estratégias de persuasão e de fazer-fazer, devemos prever a

problemática do fazer-ser que ponha em jogo um outro tipo de relação entre os actantes, da ordem do contato, do sentir, em geral daquilo que chamamos de união.

Na leitura da escrita de professores sobre seus processos de significação, será necessário observarmos a complementariedade entre os regimes de sentido de junção e de união.



## **8 - ARTE E EDUCAÇÃO: SITUANDO DISCURSOS SOBRE O ENSINO DE ARTE**

Nos capítulos anteriores, para compreendermos os saberes e práticas da dimensão estética, buscamos os significados atribuídos à estética e à experiência estética. A diversidade encontrada nos pôs diante de vários objetos dessa área – o belo, a arte e a experiência sensível. Agora nosso principal desafio é o de estabelecer interfaces entre a experiência estética e a pedagogia. Neste capítulo, enfocaremos uma dimensão dessa interface que trata da relação entre estética e arte/educação.

### **A estética na educação**

O discurso dos professores sobre a área de Arte, no currículo da educação da infância, reporta a abordagens articuladas historicamente, as quais, na contemporaneidade, estão presentes na construção do fazer docente. Trataremos, aqui, de concepções sobre arte e ensino de Arte que embasam o trabalho com linguagens artísticas na escola para, em seguida, refletirmos sobre algumas propostas de educação estética. Para tanto, apresentaremos um breve estudo sobre as concepções de ensino de Arte e suas transformações. A prática docente de professores de infância, quando propõem situações de aprendizagem nas linguagens artísticas, traz subjacente concepções, conscientes ou não, sobre estética, arte, ensino, infância e papel do professor, além de concepções sobre como se ensina e sobre os processos de aprendizagem das linguagens artísticas. Desse modo, ao refletirmos sobre o que move a ação dos professores de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, quando propõem situações de aprendizagem nas linguagens artísticas, temos, também, de estabelecer relação com produção de significados para a arte e o seu ensino, presentes em discursos que foram articulados historicamente. Devemos ressaltar que a ação docente é atravessada pelos múltiplos discursos produzidos historicamente, os quais têm orientado as situações de aprendizagem das linguagens artísticas propostas às crianças.

As questões que apresentaremos a seguir nos conduzem à escrita deste texto, embora não tenhamos as respostas para elas agora.

- O que o professor do currículo de educação da infância propõe para as crianças?
- Quais as linguagens/os conteúdos presentes nas propostas?

- Por que são propostos? Com qual intenção?
- Como organiza as situações de acesso às linguagens da arte?

### **Fragmentos da história**

Antes da constituição da escola, já havia arte e transmissão dos conhecimentos artísticos, “situação que perdurou do período paleolítico, palco das primeiras manifestações artísticas, até o Renascimento (OSINSKY, 2001, p.11)”. Wilson (2005, p. 83), tratando da construção histórica dos significados para o ensino de Arte na infância, ressalta que:

Nos tempos medievais e no Renascimento, a criança se tornava um artista através da aprendizagem com um mestre. Porém, além do mestre, ela sempre tinha um deus – o eloquente Mercúrio – que representava a agilidade, habilidade e destreza. Esse deus loquaz olhava com indiferença para os seus pupilos enquanto esculpavam, pintavam, modelavam e decoravam. Nos tempos medievais, o jovem não possuía o status honroso do artista do Renascimento. Juntamente com os ourives, músicos e relojoeiros, ele era uma das ‘crianças de Mercúrio’. Suas crianças tinham poucas razões para pensar profundamente sobre os ofícios que praticavam, os cérebros estavam, metaforicamente, em suas mãos. Esperava-se que elas imitassem o trabalho de seus predecessores. A criação era o mero ato de fazer objetos, não o ato de trazer para o mundo formas estéticas repletas de ideias novas.

Nesse contexto, o conhecimento era transmitido pelos mais velhos para os mais jovens na atuação em atividades culturais da comunidade. As crianças participavam de todas as atividades como aprendentes dessa cultura, sem que houvesse distinção entre fazeres de crianças e fazeres de adultos. A ideia de infância, como uma fase distinta da fase adulta, como temos hoje, ainda não existia (ARIÈS, 1981).

Na história institucionalizada da educação escolar, a arte sempre se fez presente, e as intenções para o seu ensino variaram de acordo com os princípios que a escola assumia em cada época. Contudo, a significação para os usos que se fez da arte na educação não dependia somente do papel assumido pela escolarização, pois o conteúdo e a própria história da arte, em sua amplitude de dimensões e diversidade de significados, permitiam que lhe fossem atribuídos sentidos e funções diferentes, como linguagem, expressão, habilidade, entre outros (BIASOLI, 1999). A escola tem, no entanto, tomado esses aspectos em separado, fragmentando as dimensões da arte com objetivos alheios à área, mas, algumas vezes, pertinentes a outras demandas do trabalho com crianças.

A arte foi, por muito tempo, concebida como um dom, privilégio de gênios e, dessa forma, não resultante de ações de ensino e aprendizagem. Atualmente, a arte é considerada como um produto cultural que deve estar acessível a todos (ROCHA, 2000).

O ensino de Arte, pautado pela estética como o estudo do belo, buscava o padrão artístico clássico presente em obras de arte, produzidas pelos grandes artistas – “gênios” – e incentivava os alunos à reprodução de tais padrões como forma de apropriação do conhecimento da arte. Postura essa reforçada pela pedagogia tradicional, que também priorizava a memorização e a reprodução de conhecimentos. Desse modo, as crianças apropriavam-se dos padrões estéticos, demonstrando sua aprendizagem na medida em que conseguiam reproduzi-los fielmente. O ensino de Arte, na pedagogia tradicional, valorizava a transmissão de formas e preocupava-se, sobretudo, como o produto do trabalho escolar.

No final do século XIX e início do século XX, os ideais de educação democrática, aliados aos avanços da psicologia, culminaram no Movimento da Escola Nova, que propôs uma mudança de foco nos princípios e no fazer pedagógico. Contrapondo-se à Escola Tradicional, centrada na autoridade do professor e no ensino por meio da reprodução de conteúdos previamente definidos, a Escola Nova priorizava os interesses e as necessidades da criança, enfocando, principalmente, o seu processo de aprendizagem. Nesse contexto, as criações artísticas eram concebidas como um produto que refletia a organização mental de seu criador e a sua finalidade na escola era a de permitir a expressão de sentimentos e liberação de emoções. A arte na escola não era ensinada, mas expressada. A criança, de acordo com seus interesses, criava seus próprios modelos, sem que o professor interferisse diretamente no seu processo criador. O papel do professor era tão somente o de um facilitador de experiências, aquele que proporcionava o ambiente necessário (situações e materiais) para o livre desenvolvimento das crianças. A respeito das diferenças entre o ensino tradicional e o ensino progressista da Escola Nova, Eisner comenta que:

[...] se antes a escola prestava pouca atenção às necessidades das crianças, os progressistas superenfatizavam aquelas necessidades; se as aulas tradicionais eram rigidamente organizadas, os progressistas eram excessivamente cautelosos com qualquer tipo de ordem; se a educação tradicional estava destinada aos objetivos preestabelecidos, os progressistas frequentemente deixavam as aulas fluírem; se a educação tradicional negligenciava as

particularidades individuais dos educandos e seu desenvolvimento, os progressistas enfatizaram erroneamente a necessidade de ensinar apenas o que a criança queria aprender (EISNER, 1997, p.81).

Enquanto, na educação, a Escola Nova se contrapunha à Escola Tradicional, no campo da arte, os modernistas chamavam a atenção para a “arte da criança”, valorizando a originalidade e a qualidade expressiva tanto das produções infantis como dos povos de outras culturas. Alegavam que a força criativa dessas produções se justificava pelo fato de esses povos e essas crianças não terem sido afetados pelas convenções sociais, mantendo, assim, resguardados os canais puros da criatividade. A criatividade pura, livre das convenções, que era a meta dos artistas modernistas, acabou também por ser a meta para muitos professores progressistas.

A educação, centrada na criança e nos processos de aprender, influenciada por interpretações da psicologia e aliada aos ideais modernistas da arte, fomentou a ideia de que a arte na escola serviria à autoexpressão e que o professor não deveria intervir, pois o desenvolvimento do processo criador ocorre naturalmente.

A ênfase na expressão fez com que o tratamento das linguagens artísticas na escola priorizasse a atividade de liberação emocional, relegando, desse modo, os processos de cognição. Supervalorizava-se a arte como livre expressão e o entendimento da criação artística como fator afetivo e emocional, em detrimento do pensamento reflexivo. A atividade artística, transformada, assim, em técnicas para expressão de emoções e conflitos, acaba por distanciar as crianças do contato refletido com os elementos que compõem as linguagens artísticas, bem como da construção cultural que há em torno da arte. A arte na escola tornou-se, principalmente, um fazer movido pela emoção.

A centralização das intenções para a presença da arte na escola, enquanto um “fazer” que possibilitava a expressão de sentimentos, geralmente conduzia os professores a não se preocuparem com intervenções no sentido de propiciar o acesso ao conhecimento da arte. A educação não tinha como objetivo o acesso aos códigos culturais da arte. Dessa maneira, a criança não era incentivada a pensar sobre sua produção em relação ao repertório cultural da arte, nem era desafiada a construir novas relações para seu processo de criação e/ou de conhecimento da arte.

Os ideais escolanovistas, tomados equivocadamente, fizeram com que, na escola, o olhar se voltasse apenas para os processos de aprender e com que não mais se

refletisse sobre a ação do professor, isto é, sobre o ensino. Contemporaneamente, a educação tem realizado o movimento de rever esses equívocos e considerar a influência do professor no processo de ensino e aprendizagem das crianças.

É importante ressaltar que os ideais de educação democrática do escolanovismo não necessariamente pressupunham o trabalho com arte voltado somente para a livre expressão. O educador norte-americano John Dewey, importante referência quando o assunto é educação democrática e “Escola Nova”, contrapõe-se ao conceito modernista que entende a arte somente como expressão ao defender a arte como experiência que tem seu conteúdo cultural.

Dewey afirma que o processo educativo ocorre na interação entre a criança, ser em desenvolvimento, a experiência e os valores e ideias acumulados pelos adultos. Esse autor concebe a experiência como interação do sujeito com as condições que o rodeiam; para ele, a arte, enquanto experiência, tem um caráter prático e articula-se com a vida e com a cultura.

Conforme Dewey (1980), uma experiência possui uma unidade que a identifica. A existência dessa unidade está constituída por uma qualidade que penetra toda a experiência, apesar das diferenças de suas partes constitutivas, pois essa unidade não é somente emocional, prática ou intelectual. Contudo, tais partes podem servir para caracterizar uma experiência, pois, ao olhá-la, podemos observar a predominância de uma delas.

As experiências com objetos artísticos têm, como característica prevalescente, a qualidade estética; no entanto, a qualidade estética não é privilégio das experiências com a arte. Para Dewey, a qualidade estética está presente em todas as experiências, contribuindo, assim, para sua completude.

Na contemporaneidade, alguns princípios da educação mudaram e, na arte, também ocorreram transformações conceituais. Ao contrário do modernismo, que valorizava, sobretudo, a originalidade e a independência em relação ao entorno, a arte contemporânea retoma a presença e a influência de imagens no ato criador. Constitui-se, desse modo, uma concepção de arte que não nega a presença da história e da influência dos códigos culturais na criação artística, e isso pode ser observado nos exemplos que seguem.

Um exemplo da consideração dos códigos culturais na criação artística encontro na pesquisa *Afetos entre territórios*. Esse trabalho, coordenado pela professora Viga



Gordilho (EBA/UFBA), contempla matrizes culturais distintas que são objetivadas em 730 peças, intituladas *objetos-afeto*, construídas por artesãos e artistas entre territórios da África, Europa, América do Norte, Ásia e América Latina. As peças foram organizadas em pares que estabelecem diálogos visuais entre múltiplas identidades e grupos étnicos (ver figuras 30 e 31).



**Fig. 30 e Fig. 31 – Pares de objetos-afeto.**  
Fonte: <http://www.mav.ufba.br/vigagordilho.htm>

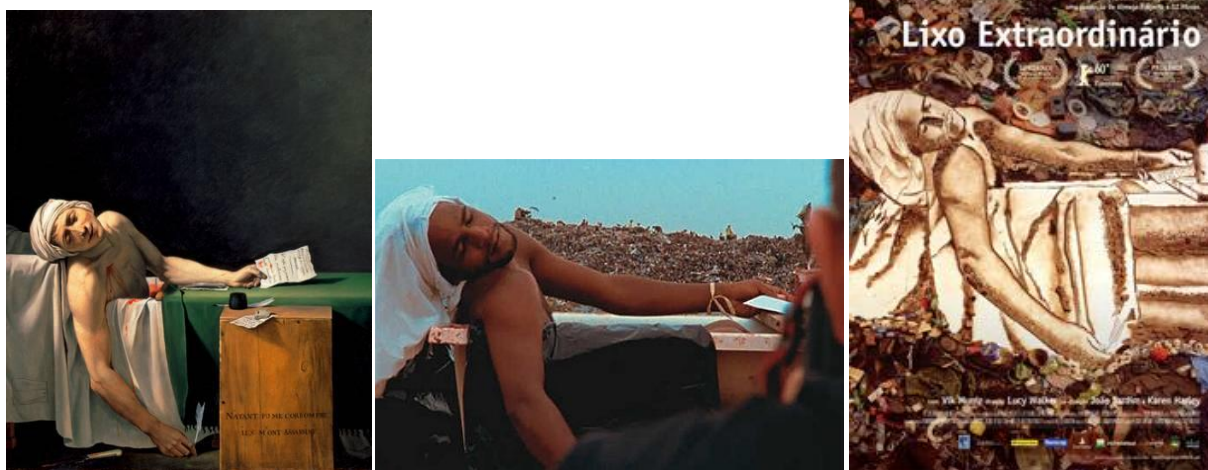
Outro exemplo é o documentário *Lixo Extraordinário*<sup>117</sup>, filmado entre agosto de 2007 e maio de 2009, no aterro sanitário Jardim Gramacho – Rio de Janeiro (RJ), que traz o processo criativo do artista plástico brasileiro Vik Muniz<sup>118</sup>. O objetivo inicial do artista era fotografar os catadores de material reciclável e reverter o montante da venda das fotos para a comunidade de catadores. No percurso, os catadores se transformam em personagens e o material que é descartado é, por eles, metamorfoseado em arte. Na sequência de imagens mostradas a seguir (Figuras 32, 33 e 34), vemos a obra *A morte de Marat* – Jacques Louis David (1793)<sup>119</sup>, referência para a produção das imagens que

<sup>117</sup>O documentário *Lixo Extraordinário* recebeu um prêmio no festival de Berlim na categoria Anistia Internacional e no Festival de Sundance. Direção de Lucy Walker; país de produção: Brasil; ano de produção: 2010; duração: 99 min.

<sup>118</sup> Vik Muniz (1961), nascido em São Paulo, com o nome de Vicente José de Oliveira Muniz, chegou a cursar Publicidade e Propaganda. Em 1983, passou a viver em Nova York. A partir de 1988, começou a desenvolver trabalhos que faziam uso da percepção e representação de imagens a partir de materiais como açúcar, chocolate, catchup, gel para cabelo, lixo e outros.

<sup>119</sup> “A morte de Marat” é uma das mais conhecidas obras do pintor francês Jacques-Louis David. A tela é uma homenagem de David a seu amigo revolucionário Jean Paul-Marat. Marat, um radical jacobino, tinha uma doença de pele que o obrigava a permanecer várias horas na banheira. Numa das inúmeras vezes em que lá permanecia, Charlotte Corday, militante do partido moderado dos girondinos, fazendo passar-se por uma informante, consegue um pretexto para se encontrar com ele e assassina Marat a punhaladas. Embora o fundo seja friamente vazio, a pintura de David enfatizou o caixote, a carta que ele segura na mão, a toalha manchada de sangue e a faca que, como objetos reais, foram cultuados como relíquias

tem, como protagonista, Tião, presidente da Associação de Catadores de Jardim Gramacho e Vik Muniz, como fotógrafo da *performance* de Tião; a fotografia transmutada para outra linguagem da arte – composição da imagem com pequenos objetos retirados do aterro sanitário. A última imagem estampa o pôster do filme *Lixo Extraordinário*.



**Fig. 32 – A morte de Marat - Jacques Louis David (1793)**

**Fig. 33 – Performance do presidente da Associação de Catadores, fotografada por Vik Muniz**

**Fig. 34 – Pôster do documentário *Lixo Extraordinário*. Composição da imagem de Tião com objetos descartados pelos catadores (Vik Muniz).**

**Fonte: <http://cinemaeaminhapraia.com.br/2011/02/02/lixo-extraordinario-waste-land-2009/>**

Na contemporaneidade, o entendimento de criança e de educação para infância também foi ressignificado. A criança passou a ser percebida como um ser de direitos, entre eles o direito de acesso aos bens culturais, visto que ela atua sobre esses objetos culturais, produzindo sentidos. Um dos facilitadores desse processo é o de mediação do adulto, apresentando-lhe o que ainda não sabe, investindo na ampliação do olhar e na atuação das crianças sobre o seu entorno.

A visão contemporânea de arte/educação tem colocado a necessidade de resgatar o valor da arte nas escolas como um saber e um fazer passíveis de reflexão e de construções cognitivas; um conhecimento que pode ser aprendido e ensinado também na escola. Nessa perspectiva, algumas tendências podem referenciar o ensino de Arte

---

sacras. David retrata Marat como um santo, numa pose similar à de Cristo na "Pietà", de Michelângelo.  
Fonte: <http://oglobo.globo.com/pais/noblat/posts/2007/11/21/a-obra-prima-do-dia-80968.asp>

tais como: Interculturalidade; Culturas Visuais e Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais..

Richter (2003) reflete sobre a **Interculturalidade** no ensino das artes a partir do questionamento da visão etnocêntrica de cultura e conteúdos de artes visuais. A autora retoma a discussão sobre o conceito de cultura para apontar a importância de ampliar o campo de conteúdos no currículo de artes visuais, levando em consideração as diferenças culturais, de gênero e etnia na proposição de práticas docentes.

A ideia de interculturalidade no ensino de Arte tem suas origens em discussões sobre os problemas sociais relacionados aos conflitos étnicos, presentes em países da Europa e nos Estados Unidos. Esse enfoque, denominado inicialmente de multiculturalismo, foi ampliado para abranger também as numerosas culturas de uma sociedade, baseado em aspectos como religião, gênero, orientação sexual, ocupação, classe social. Tal visão se fundamenta em dois conceitos antropológicos: educação e cultura: educação referindo-se a processos formais e não formais por meio dos quais a cultura é transmitida, sendo a escola somente um desses lugares. Entretanto, é preciso não incorrer no equívoco de apenas trazer informações de várias culturas para educação sem observar e promover processos de inter-relação entre os valores culturais.

O contexto cultural das crianças e dos professores brasileiros não é homogêneo; ele sofre múltiplas influências que se confrontam com outras variáveis que estão presentes no espaço escolar. Dessa forma, Richter (2003) prefere o termo **interculturalidade** para abordar uma educação que considere a inter-relação entre os diferentes códigos culturais presente em uma mesma cultura.

A autora toma como referência o paradigma multicultural para colocar em questão a escolha dos conteúdos de artes visuais a serem abordados na escola. Ressalta que considerar a *estética do cotidiano*<sup>120</sup> dos alunos(as) e de suas famílias pode ser uma possibilidade de promover uma educação multicultural que observe os valores estéticos<sup>121</sup> dos alunos (as) e a relação desses valores com as origens étnicas

---

<sup>120</sup> A estética do cotidiano subtende, além de objetos ou atividades presentes na vida comum, considerados como possuidores de valor estético por aquela cultura, também e principalmente a subjetividade dos sujeitos que a compõem e cuja estética se organiza a partir de múltiplas facetas do seu processo de vida e de transformação (RICHTER, 2003, p. 24).

<sup>121</sup> Valor estético se relaciona com o prazer que o ser humano experiencia no simples olhar a natureza ou objetos fabricados; o prazer em ouvir a canção dos pássaros ou uma música; sentir um pedaço de madeira ou a textura da lã; em arrumar uma mesa atrativa ou um canteiro de flores (RITCHER, 2003 , p. 23).

diferenciadas. Essa tendência amplia o conceito de arte de uma acepção restrita e excludente para um sentido mais amplo de *experiência estética*.

**Cultura Visual ou Culturas Visuais?** Embora alguns autores coloquem a Cultura Visual como um campo de estudo recente<sup>122</sup>, práticas de abordagem críticas das imagens, isto é, abordagens das **Culturas Visuais** já vêm sendo realizadas no cenário brasileiro há várias décadas. Barbosa (2011) alerta para o percurso histórico dos estudos e das pesquisas sobre a visualidade na literatura e no ensino de Arte no Brasil. A autora pluraliza o termo para dar mais abrangência e incluir as pesquisas diversas que se debruçam sobre a visualidade do cotidiano e da arte.

Outra importante tendência contemporânea em arte/educação foi sistematizada por Ana Mae Barbosa na **Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais**, cuja proposta é a de tratar a arte como um conhecimento evidenciado pela conjunção das ações de fazer/ler/contextualizar (BARBOSA, 2009).

Essa abordagem foi originalmente sistematizada a partir de uma dupla triangulação: a primeira, de natureza epistemológica, designa os processos de ensino e a aprendizagem da arte por três ações mentais e sensorialmente básicas: criação ou fazer artístico, leitura da obra de arte e contextualização; a segunda, refere-se a sua origem, influenciada por três outras abordagens epistemológicas: as *Escuelas al Aire Libre*, do México; o *Critical Studies*, da Inglaterra, e o movimento de apreciação estética surgido nos Estados Unidos na década de 1960 aliado ao DBAE (Discipline Based Arte Education). (BARBOSA, 1998, p.33-34).

As *Escuelas al Aire Libre*, surgidas depois da Revolução Mexicana de 1910, constituíam um movimento educacional que pretendia a recuperação do padrão mexicano de arte e artesanaria, a constituição de uma gramática visual mexicana, o aprimoramento da produção artística do país, o estímulo à apreciação da arte local e o incentivo à expressão individual. Desse movimento, Barbosa diz-se influenciada, principalmente, pelo inter-relacionamento entre arte como expressão e arte como cultura na situação de ensino e aprendizagem.

---

<sup>122</sup>Para os defensores do termo **Cultura Visual**, trata-se de um campo de estudos recente (década de 1980), em torno da construção do visual, nas artes, na mídia e na vida cotidiana que configura uma área de investigação e uma iniciativa curricular centrada na imagem visual. Para Hernández (2007, p. 22), “a expressão cultura visual refere-se a uma diversidade de práticas e interpretações críticas em torno das relações entre as posições subjetivas e as práticas culturais e sociais do olhar”.

O *Critical Studies*, categoria de ensino de Arte, formulada na Inglaterra, aliava cultura à expressão individual, estudando criticamente a obra em todos os seus aspectos e analisando o produto estético em suas relações contextuais.

Em 2009 Ana Mae reflete sobre as influências teóricas que circundam a Abordagem Triangular como referentes ao pós-modernismo na arte/educação. A autora ressalta que não se trata de uma transposição de outras teorias para o contexto brasileiro, mas de uma construção:

A Proposta Triangular e o DBAE são interpretações diferentes, no máximo paralelas do pós-modernismo na Arte/Educação. A Inglaterra foi o primeiro país ocidental a despertar para a pós-modernidade no ensino da arte, concebendo o Critical Studies. O Critical Studies é a manifestação pós-moderna inglesa no ensino da arte, como o DBAE é a manifestação americana e a Proposta Triangular, a manifestação pós-moderna brasileira. Há correspondências entre elas, sim. Mas, essas correspondências são reflexos dos conceitos pós-modernos de arte e de educação (BARBOSA, 2009, p. XXXI).

Na revisão da Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais, publicada na 8ª reimpressão do livro *A imagem no ensino de Arte* (2009) Ana Mae, analisa as atualizações que pesquisadores e professores fizeram a sua proposta e salienta a importância da contextualização para estrutura da Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais, acrescentando que,

[...] a metáfora do triângulo já não corresponde mais à organização ou estrutura metodológica. Parece-nos mais adequado representá-la pela figura do ziguezague, pois os professores nos têm ensinado o valor da contextualização tanto para o fazer como para o ver. O processo pode tomar diferentes caminhos / CONTEXTO\FAZER\CONTEXTO\VER ou VER/CONTEXTUALIZAR\FAZER/CONTEXTUALIZAR\ ou ainda FAZER/CONTEXTUALIZAR\VER/CONTEXTUALIZAR (BARBOSA, 2009, p. XXIII).

Nesse zigue-zague a ação de contextualização atravessa o fazer e o ver como constituidora de sentido para o processo de aproximação ao conteúdo da Arte.

Contextualizar envolve o universo estético vivencial que cerca a obra, envolve ver a cultura que cerca a arte, envolve a pluralidade dessa cultura que pode ser reconstruída de várias formas, e não apenas pela narrativa histórica.

A leitura de imagens diz respeito à atribuição de significados tanto às obras de arte como às imagens do cotidiano. O movimento de ensino de literatura americana –

*Reader Response* – fundamentou a ideia de leitura de obra como um diálogo entre o leitor e o objeto. Neste sentido Barbosa (2009, p. XXXII) diz:

Escolhi usar a expressão “leitura” da obra de arte na Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais em lugar de apreciação por temer que o termo apreciação fosse interpretado como um mero deslumbramento que vai do arrepio ao suspiro romântico. A palavra leitura sugere uma interpretação para a qual colaboram uma gramática, uma sintaxe, um campo de sentido decodificável e a poética pessoal do decodificador.

O fazer – as situações de produção, a dimensão expressiva – emerge num processo criativo que é pessoal, e, ao mesmo tempo, cultivado. É pessoal, porque a criança está diante do desafio de dar forma a seus pensamentos, sentimentos e desejos, e é cultivado porque esse processo está sempre sendo enriquecido pelas informações culturais (contextualização) e pela leitura de imagens.

A articulação entre a educação artística (criação) e educação estética (apreciação), já defendida por Dewey, é também o que fundamenta as propostas pós-modernas de arte/educação. A relação ver/fazer, que é, para Ana Mae Barbosa, definidora das propostas pós-modernas de arte/educação está presente na Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais, articulando arte como expressão e arte como cultura.

Na defesa da alfabetização para a leitura de imagens, Barbosa (2009) salienta que preparar as crianças para o entendimento das artes visuais é prepará-las para o entendimento de qualquer imagem. Assim, a autora enfatiza a importância da presença de imagens nos processos de formação do leitor e acrescenta que é preciso um currículo que contemple, no processo dessa alfabetização, a relação ver/fazer. Sobre a organização do currículo para a promoção do acesso à arte, Barbosa (2009, p.36) afirma:

Um currículo que interligasse o fazer artístico, a análise da obra de arte e a contextualização estaria se organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados e, ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e contribuição específica para a cultura.

A exemplo de Ana Mae Barbosa, outros autores têm ressaltado os significados do contato com a arte produzida em diversas linguagens e espaços culturais.

## Por uma educação estética

Para Barbosa (1998), a Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais é um sistema cuja proposição depende da resposta que damos à pergunta: como se dá o conhecimento em arte? Por meio dele, qualquer conteúdo, de qualquer natureza visual e estética, pode ser explorado, interpretado e operacionalizado.

Cabe ao professor fazer escolhas referentes ao que ensinar; para tanto, precisa de conhecimentos estéticos que lhe possibilitem reconhecer os códigos e valores culturais, seus e das crianças. Sobre as finalidades de uma educação estética, Barbosa (1998, p. 41) ressalta que

[...] a educação estética não é ensinar estética no sentido de formulação sistemática de classificações de teorias que produzem definições de arte e análise acerca da beleza e da natureza. Este não é o principal propósito da educação estética. O que chamamos de educação estética de crianças, adolescentes e adultos é principalmente a formação do apreciador de arte.

A autora propõe uma educação estética integrada à leitura de imagens. Acrescenta que, na contemporaneidade, o foco da estética deixou de ser a questão sobre *o que é arte para quando uma ideia, um objeto, uma atitude é arte*. A mudança de foco nas questões estéticas exige do leitor outra atitude diante da arte, que seja propositiva e atribuidora de sentido ao reconhecer em objetos, ideias e atitudes o seu caráter artístico.

Favareto (2006), ao discorrer sobre a concepção de arte na contemporaneidade, afirma que, para compreender o fazer artístico, é preciso observar as mudanças que ocorreram na passagem do campo moderno para o campo contemporâneo de arte: no entendimento de arte; na figura do artista; na imagem da criação artística; no modo da arte ser apresentada social e culturalmente.

De acordo com o autor<sup>123</sup>, na transição entre o moderno e o contemporâneo<sup>124</sup>, há uma ampliação do campo da arte, que passa a abrigar as mais diversas

---

<sup>123</sup> Conferência exibida no vídeo *Isto é Arte?* Produzido pelo Instituto Itaú Cultural e, atualmente, distribuído para os sistemas de educação pelo Instituto Arte na Escola : FAVARETO, Celso. *Isto é arte?* In: Instituto Arte na Escola: autoria de Elaine Schmiklin; coordenação de Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque – São Paulo: Instituto Arte na Escola, 2006. (DVDteca Arte na Escola – Material educativo para professor propositor: 128).

<sup>124</sup> [...] o modernismo e o pós-modernismo apresentam visões contrastantes sobre a natureza da arte: o modernismo considera a arte como um fenômeno único, envolvendo objetos distintos com finalidade de

experimentações. A ideia de “obra de arte” dá lugar à de “objetos artísticos”, que acolhe a diversidade de experimentações e os materiais articulados pela produção artística contemporânea. A concepção estética deixa de estar atrelada ao ideal de beleza para observar a significação contextual do objeto artístico. O artista deixa de ser o mago criador e passa a ser o propositos de situações que exigem a interferência dos que têm acesso a elas. A arte, assim concebida, exige outro modo de ver, outra forma de interação com os objetos artísticos; ela exige uma interação na qual o apreciador deve ser propositivo no olhar. O leitor de arte passa a fazer parte do processo de significação do objeto artístico na medida em que interage com ele estabelecendo diálogos entre suas experiências e o que é proposto pelo artista.

Dessa forma, contemporaneamente é preciso estar atento aos processos de aproximação à arte – na criação e produção de sentidos por aqueles que a leem. A leitura pode ocorrer em diversos lugares, e um deles é a escola; assim, cabe questionar como se tem proposto o acesso à arte neste espaço de educação.

Ferraz e Fusari (1993), ao tratar de situações de acesso às linguagens da arte na escola, apontam para a necessidade de o professor ter consciência do seu posicionamento quanto à estética e quanto à arte. O seu entendimento e o seu posicionamento acerca dessas questões influenciarão no modo como ele irá propor as situações de ensino e de aprendizagem dessa área. Para as autoras:

O estético em arte diz respeito, dentre outros aspectos, à compreensão sensível-cognitiva do objeto artístico inserido em um determinado tempo – espaço sociocultural. Todavia a experiência estética pode ser mais ampla e não necessariamente derivada da arte, embora a arte seja uma das principais fontes de aplicação [...] A concepção do artístico relaciona-se diretamente com o ato de criação da obra de arte, desde as primeiras elaborações de formalização dessas obras até em seu contato com o público. O fazer artístico (a criação) é a mobilização de ações que resultam em construções de formas novas a partir da natureza e da cultura; é ainda o resultado de expressões imaginativas provenientes de sínteses emocionais e cognitivas (FERRAZ & FUSARI 1993, p. 53 -54).

---

promover uma desinteressada experiência estética; o pós-modernismo vê a arte como uma forma de produção e reprodução cultural, que pode somente ser compreendida dentro do contexto e dos interesses das suas culturas de origem e apreciação. Os esteticistas modernistas condenam as preferências artísticas do público leigo em arte e promovem uma posição de exaltação para as artes visuais, enquanto, no pós-modernismo, busca-se dissolver as fronteiras entre a arte dita erudita e popular, condenando o elitismo (RICHTER, 2003, p. 50).



Assim, a intencionalidade do olhar envolve a construção de saberes e a ampliação do repertório estético das crianças e dos adultos – mediadores na aproximação das crianças aos objetos culturais da arte. Mediação cultural aqui está sendo entendida como a tarefa de educadores em sua ação de aproximar indivíduos ou grupos de indivíduos às obras da cultura, potencializando experiências estéticas e formação cultural.

Em Pillar (2002), a educação do olhar passa pela reflexão sobre o papel da arte relacionado aos aspectos artísticos e estéticos do conhecimento. Uma educação estética, na escola, tem o ensino de Arte como lugar privilegiado para proposição de leituras tanto do cotidiano quanto de obras de arte às crianças. Isso porque “compreender o contexto dos materiais utilizados, das propostas de pesquisas dos artistas é poder conceber a arte não só como um fazer, mas também como forma de pensar em e sobre arte” (PILLAR, 2002, p. 72).

Pillar ressalta a relevância da leitura como forma de refletir sobre o que se está olhando. Olhar e ver são diferentes ações presentes nos processos de leitura. O homem participa da vida cotidiana como um fruidor de imagens, ativo e receptivo. Ele *olha*. No entanto, não tem tempo e nem possibilidade de absorver inteiramente e com toda intensidade todos os aspectos daquilo que olha. “É só quando passa do limiar do olhar para o universo do ver que se realiza um ato de leitura e de reflexão” (PILLAR, 2002, p. 73). Para a autora, ver é atribuir significados, e isso é feito por meio do estabelecimento de relações entre a experiência própria e o que se está vendo. Assim, a atribuição de significados acontece no entrelaçamento entre as informações do contexto sociocultural da situação de leitura, os valores e as referências anteriores do leitor. Pillar (2002, p. 74) salienta que “nossa visão não é ingênua; ela está comprometida com nosso passado, com nossas experiências, com nossa época e lugar, com nossos referenciais. Desse modo, não há o dado absoluto, a verdade, mas múltiplas formas de olhar uma mesma situação”.

E, se pensarmos no professor como um mediador cultural, perceberemos que a escola deve incentivar não só a criação artística das crianças, mas também o exercício de leitura e criação do professor em diferentes linguagens da arte, pois, se ele tem como função mediar a construção do olhar estético, em situações de leitura e de criação de objetos artísticos, precisa, ele próprio, buscar o contato/acesso às produções artísticas num universo mais amplo.

Assim, também os professores, enquanto leitores que olham para os conteúdos da arte na escola, fazem suas escolhas movidos por seus referenciais, em que se entrelaçam conhecimentos, crenças, desejos em experiências singulares. Capra (2007) aborda a relação entre experiência estética e prática docente no ensino de Artes Visuais. A autora parte de questionamentos sobre as condições que poderiam contribuir para o ensino de Arte, contextualizado e condizente com a arte/educação contemporânea, para investigar o percurso de elaboração das aulas de arte em relação às vivências dos professores.

Na análise dos percursos da prática pedagógica de seis professoras, Capra (2007, p 145 – 146) aponta, entre outros fatores, a dificuldade na proposição de leituras de imagens com crianças. Essa dificuldade está relacionada à formação das professoras; muitas não têm conhecimentos suficientes que as tornem capazes de compreender o que as crianças têm condições de realizar nas aulas de artes; os aspectos conceituais da produção contemporânea das linguagens artísticas são pouco abordados na escola. Se abordados, poderiam gerar debates sobre questões e movimentos da pós-modernidade, gerando novas produções. Dessa forma, a pesquisa de Capra aponta para a necessidade de situações de formação em ensino de Arte para os professores de crianças. No tocante à relação entre as experiências dos professores e os pressupostos da arte/educação contemporânea, a autora afirma que, na pós-modernidade, o “docente tem um papel central porque educação estética dos estudantes, foco principal da disciplina, engendra-se a partir do processo de constituição estética do professor”.

Rossi (2003) alerta que, apesar da presença da leitura estética na sala de aula ser uma preocupação de arte-educadores brasileiros desde a década de 1980, muitos se limitam a propor um leitura formalista da obra de arte, reafirmando o ensino de Arte fundamentado por uma estética modernista. Essa tendência limita a leitura à descrição de elementos formais da obra durante a apreciação estética, desconsiderando os contextos de produção e de leitura.

A autora ressalta que é pertinente que pensemos em maneiras de mudar de um enfoque modernista (formalista) para um enfoque interpretativo. Para tanto, suas pesquisas (ROSSI, 2003; 2005) têm apontando para o processo de compreensão estética dos alunos, levando em consideração as características do desenvolvimento estético e cognitivo deles em cada momento do processo de escolarização. Para Rossi, o que mais

favorece o desenvolvimento estético é a frequência do acesso à arte em situações de apreciação, de reflexão sobre as imagens.

Rocha (2005) anuncia que, em suas pesquisas, deparou-se, no cotidiano de sala de aula, com questões estéticas, artísticas, comunicativas e cognitivas da arte, confusas e contraditórias com relação ao ensino de Arte proposto na contemporaneidade. Essas contradições remetem ao que os professores entendem por arte, estética e a história da inserção da área de Arte em espaços escolares. A autora assume como referência a compreensão da arte como sistema simbólico e como área de conhecimento e alerta para a necessidade de favorecer o acesso dos docentes aos fundamentos que possibilitem a aproximação à produção estética e artística situada na contemporaneidade. Os valores estéticos são influenciados por ideias políticas, religiosas e/ou morais as quais estão presentes tanto na produção artística quanto na apreciação estética. Os valores estéticos assumem diferentes diretrizes ideológicas, situadas em dado tempo e espaço, e isso faz com que seja necessário conhecer esse movimento de significação da estética e da arte.

A autora cita as teorias da recepção que norteiam a defesa do ensino de Arte na contemporaneidade, nas quais se enfatiza a relação entre sujeito e objeto. Assim, aponta a experiência estética como resultado da inter-relação que ocorre entre o indivíduo e o objeto estético por meio da percepção, da imaginação e do saber estético. Sintetizando, julga que é muito importante o papel ativo do leitor e do produtor do objeto artístico significando a relação artística e estética e acrescenta que qualquer ensino que se pretenda de qualidade, coerente e transformador tem de levar em conta o processo de construção dos saberes específicos da área.

### **A questão estética na educação**

As autoras referenciadas convergem na defesa de uma educação estética que considere a produção contemporânea ou pós-moderna de arte e ensino de Arte. Em vista disso, é necessário um reposicionamento do papel do leitor/apreciador como produtor de sentidos diante de obras, objetos artísticos ou imagens do cotidiano.

O entendimento de estética, na arte contemporânea, sugere a ampliação no repertório do ensino de Arte, incluindo as mais diversas experimentações, assim como a valorização da estética do cotidiano em seus modos de ver e fazer.

Os contextos culturais de produção e apreciação ganham relevância, o que nos permite fazer as seguintes perguntas: como esses contextos estão sendo considerados na formação de professores no currículo da educação da infância? Como esses professores, enquanto leitores de arte, têm vivenciado experiências estéticas e promovido experiências em suas escolas?



## 9 - ESCRITA: EXPRESSÃO E INVENÇÃO

Essa parte do texto parece fugir do tema em questão – saberes e práticas da dimensão estética –, mas nem tanto. Identifico, neste escrito sobre a escrita, a oportunidade de fazer uma abordagem da estética via as escolhas que fazem os produtores de escrita; uma aproximação – não linear – ao tema e às práticas de escritura para chegar à questão da escrita de memoriais de formação.

No texto *Escritura como invención, escritura*<sup>125</sup> *como expresión*, Armando Petrucci afirma que toda escrita é habitualmente considerada um meio de comunicação entre os homens, mas que toda escrita é, também, feita de signos (PETRUCCI, 1999). As escrituras, como maneiras de escrever vivenciadas pelos produtores de escrita, em determinado tempo histórico, têm, como aspecto significativo para sua análise, também, a observação dos instrumentos, dos materiais e das técnicas adotadas na produção do escrito. Depreendo dessa afirmação que a leitura da escrita envolve um olhar sobre o conteúdo que é enunciado e sobre a forma como tal conteúdo é enunciado, ou seja, sobre o conteúdo e a expressão presentes nos testemunhos escritos, inclusive, em sua materialidade de produção.

Nessa relação de criação de escrita, há os autores de testemunhos escritos, os produtores de escrita. A esse respeito, Petrucci observa que ter, como foco de estudo os contextos de produção e quem produz a escrita,

[...] nos lleva inevitablemente a estudiar a los operadores de la escritura, los hombres y mujeres que, en los dos ámbitos, escriben y producen testimonios escritos su cultura material, sus aptitudes y sus capacidades técnica, su manera de ser e actuar. (PETRUCCI, 1999, p. 119).

Suportes, figuratividade e composição estética constituem dimensões das práticas de escritura que podemos tomar como ponto de partida para a análise do objeto de escrita. A reflexão sobre a materialidade da escrita pode possibilitar pensar a escrita, vislumbrando a relação entre interpretação dos processos, das práticas e dos gestos envolvidos nas escolhas dos meios de expressão.

---

<sup>125</sup> O termo escritura é usado neste texto para falar sobre as práticas sociais que ampliam o entendimento de escrita para além da grafia de letras, incluindo as relações de produção que envolvem essa prática. Por exemplo, as relações com a oralidade e com a visualidade que se fazem presentes no texto escrito. Mais informações sobre o conceito de escritura ver Scheuwly e Dolz (2004).

Petrucci (1999) salienta que, para alcançar a finalidade figurativa, os produtores de escrita exaltam os aspectos estéticos por meio da valorização de elementos ornamentais e decorativos. A produção figurativa está relacionada à cultura, à educação gráfica e ao ambiente ao qual se dirige. O complexo figurativo da escritura – traços, curvas, desenhos – conta a história das práticas de escrita. Tais práticas mobilizam as referências culturais de quem escreve, a intencionalidade – que pressupõe um leitor – e a materialidade dos objetos de escrita.

Reflexões sobre o lugar do leitor, na produção de sentidos para as práticas de escrita, são encontradas também no texto *Ler: uma operação de caça*, de Michel de Certeau (1994). Certeau salienta que “desde a leitura da criança até a do cientista ela é precedida e possibilitada pela comunicação oral, inumerável ‘autoridade’ que os textos não citam quase nunca” (CERTEAU, 1994, p. 263). Assim, a prática de leitura é um ato comunicativo que envolve mais do que decifrar o escrito. É um ato que diz respeito também às relações contextuais de produção dessas leituras; entre elas, os repertórios orais dos leitores.

Certeau (1994) questiona o postulado da passividade do consumo que afirma a eficácia da produção relacionada à inércia do consumidor. Para ele, tal relação referenda-se na ideologia do consumo-receptáculo em que o público é modelado pelos produtos que lhes são impostos e torna-se semelhante ao que recebe. Discordando desse postulado, Certeau propõe a consideração da atuação do leitor na produção de sentido e defende o consumo como atividade criadora. O texto legível – livro, imagem etc. – só tem sentido graças aos leitores. Os leitores, longe de serem escritores fundadores de um lugar próprio, são “viajantes; circulam nas terras alheias, nômades caçando por conta própria através dos campos que não escreveram” (CERTEAU, 1994, p. 269-270).

Sentindo-me viajante em terra alheia quando da leitura do texto *Escritura como invención, escritura como expresión*, fui impulsionada à caça de algumas experiências de escrita a partir daquelas mencionadas por Petrucci. A tessitura da escrita de Petrucci me levou a caminhos não lineares em que práticas e produtores de escrita tornaram-se significativos para o estabelecimento de uma reflexão intertextual que me conduziria aos memoriais de formação que foram escritos pelos professores.

### **A escrita em seus sentidos estéticos e artísticos**

O início do labirinto, no texto de Armando Petrucci, é marcado pela afirmação de que o texto escrito é composto por uma mensagem verbal e por um complexo figurativo que, em si, constitui uma mensagem.

Na contemporaneidade, convivem técnicas que vão da escrita manual à videoescrita eletrônica. Buscando acercar-me da diversidade dos campos de escrita contemporâneos, selecionei algumas experiências que apresento a seguir.

O *Livro das Perguntas*, de Pablo Neruda, obra póstuma que contém 74 perguntas, foi publicado pela primeira vez, em 1974, na Argentina; em 2006, foi publicado na Espanha, pela editora Media Vaca.



**Fig. 36 – Capa do Livro das Perguntas<sup>126</sup>**

A publicação espanhola tem ilustrações do designer e ilustrador Isidro Ferrer. Isidro, artista gráfico com formação inicial em teatro, levou três anos para criar as ilustrações. Leu toda a obra de Neruda, visitou suas casas, observou suas coleções. Não procurou e nem produziu respostas para as perguntas feitas por Neruda; evitou interferir nos poemas. Assim, por meio da reprodução fotográfica de 87 colagens e instalações, Isidro produz suas próprias perguntas em cenários surrealistas que parecem um teatro de marionetes. As perguntas – poemas e ilustrações – são convites à reflexão mais do que à

---

<sup>126</sup>Fonte: <http://www.google.com.br/imgres?imgurl=http://1.bp.blogspot.com/>



produção de respostas. O Livro das Perguntas foi publicado no Brasil, em 2008, pela Cosac & Naify, com tradução de Ferreira Gullar<sup>127</sup>.



Tem coisa mais boba na vida  
que chamar-se Pablo Neruda?

Que vim fazer neste planeta?

A quem dirijo esta pergunta?

Que há de pesar mais na cintura:  
padecimentos? Memórias?



**Figuras 37 e 38 – Ilustrações do Livro das Perguntas<sup>128</sup>**

<sup>127</sup> Fonte: Neruda (2008).

Fontes:

<http://www.livrariacultura.com.br/scripts/resenha/resenha.asp?nitem=11019697&sid=18927311211519709352756660&k5=DD7AA7B&uid=>

[http://www.vivaviver.com.br/boa\\_leitura/livro\\_das\\_perguntas\\_de\\_pablo\\_neruda\\_um\\_mundo\\_de\\_imaginacao\\_e\\_poesia\\_pura/178/](http://www.vivaviver.com.br/boa_leitura/livro_das_perguntas_de_pablo_neruda_um_mundo_de_imaginacao_e_poesia_pura/178/)

O *Diário de Frida Kahlo*, publicado no Brasil, em 1996, pela José Olympio Editora, é um exemplo de escrita íntima, cujo intuito do operador de escrita é o de estabelecer relações consigo mesmo. Trata-se de um registro de si que foi guardado durante cerca de 40 anos no México; é uma obra tecida com poemas e gravuras coloridas para falar de experiências pessoais de amor, sofrimento, esperança e compromisso político. Nesta obra, estão os refúgios do eu de Frida Kahlo; quando publicada, permitiu aos leitores uma apreciação de sua prática de escrita com arte (KAHLO, 1996), ou, se mudarmos o foco, podemos fazer uma leitura da prática artística como discurso autobiográfico. Nas páginas do diário, escrita e arte se relacionam de forma sincrética na produção de sentido articulada pela artista, como podemos ver nas figuras 39, 40 e 41<sup>129</sup>.

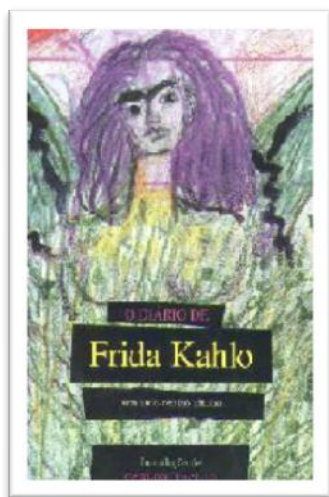


Fig. 39 – Capa do livro O diário de Frida Kahlo



Fig. 40 – Imagem do livro O diário de Frida Kahlo

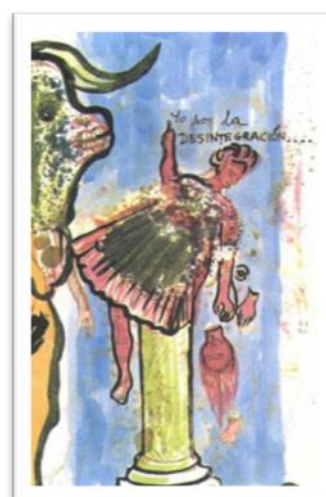


Fig. 41 – Imagem do livro O diário de Frida Kahlo

O diário foi escrito durante os dez últimos anos de Frida Kahlo (1944/54), período em que viveu imobilizada em uma cama por complicações decorrentes de um acidente ocorrido quando tinha 18 anos. A dimensão autobiográfica dessa escrita/arte nos permite ver a produção de sentido de Frida para sua história corporal, sua cultura,

<sup>128</sup> [http://www.google.com.br/imgres?imgurl=http://editora.cosacnaify.com.br/blog/wp-content/uploads/2010/02/Livro-das-perguntas\\_ilustra.jpg&imgrefurl=http://editora.cosacnaify.com.br/blog/?tag%3](http://www.google.com.br/imgres?imgurl=http://editora.cosacnaify.com.br/blog/wp-content/uploads/2010/02/Livro-das-perguntas_ilustra.jpg&imgrefurl=http://editora.cosacnaify.com.br/blog/?tag%3)

<sup>129</sup> Fonte: [http://www.google.com.br/search?q=o+di%C3%A1rio+de+frida+kahlo&hl=pt-BR&tbo=u&rlz=1W1AURU\\_pt-](http://www.google.com.br/search?q=o+di%C3%A1rio+de+frida+kahlo&hl=pt-BR&tbo=u&rlz=1W1AURU_pt-)

suas práticas artísticas. Há a presença de um corpo autobiográfico que fala de si na inter-relação entre linguagens.

Josso (2012, p. 24) ressalta que o corpo é evocado nas narrativas biográficas para falar de percursos de vida em que temas como a saúde do corpo e a morte ocupam lugar importante. De acordo com a autora:

As experiências do corpo ocasionalmente doente, mais ou menos grave ou duradouramente atingido, do corpo definitivamente deficiente, em particular portador de estigmas são fontes de compreensão *a posteriori* da unidade do ser somatofísico em todos os seus atributos.

Esta relação entre escrita-corpo é também abordada no filme *O livro de cabeça* (1996), em que o diretor Peter Greenaway coloca o enunciatário diante da reflexão sobre o livro metaforizado como corpo ou sobre o corpo como suporte para ler e escrever. No filme, o corpo é um texto a ser lido; o filme é um texto a ser lido; o livro é um corpo a ser lido.

*O livro de cabeça* é a narrativa da vida de uma jovem mulher japonesa, Nagiko, no Japão dos anos 70. Quando criança, Nagiko vive em seus aniversários um ritual peculiar. Seu pai, que é calígrafo, escreve em seu rosto uma bênção enquanto a sua tia lê um livro de cabeça escrito há quase mil anos<sup>130</sup>,



Eu envolvi esse livro em minhas pernas  
Este livro e eu nos tornamos indivisíveis  
Sua pele, suas letras, suas pontuações.  
Suas quietas e ruidosas páginas.  
Onde está um livro antes de nascer?  
Um livro cresce como uma árvore?  
Um livro precisa de pais  
– uma mãe e um pai?  
Quão velho um livro precisa ser antes que possa parir um  
outro?  
Pode um livro nascer dentro de outro livro?  
(Poema do filme *O livro de cabeça*)<sup>131</sup>

**Figuras 42 e 43 – cenas do filme *O livro de cabeça*<sup>132</sup>.**

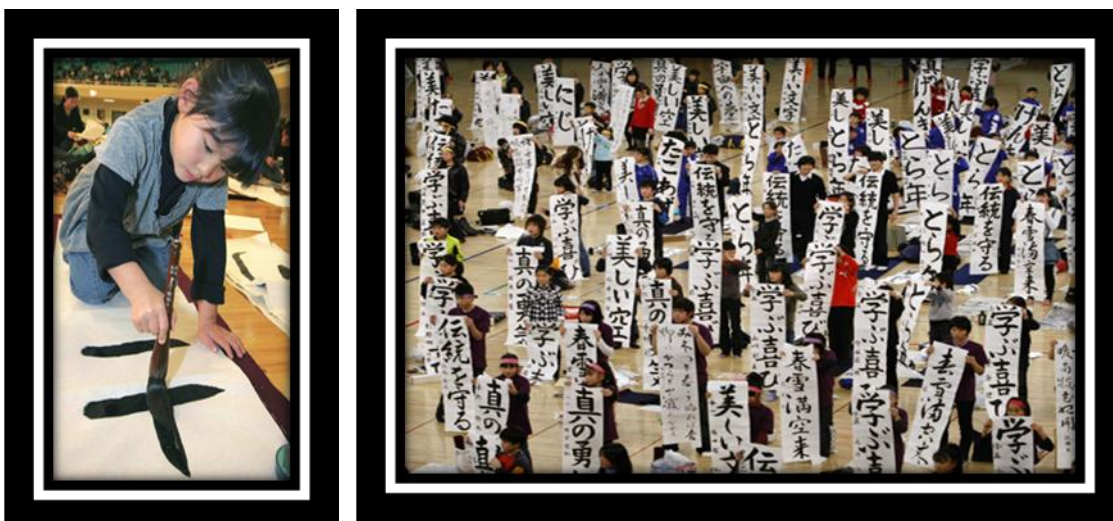
<sup>130</sup> Os poemas do diretor do filme – Peter Greenaway- são escritos no corpo da atriz em japonês.

<sup>131</sup> Fonte: [journal.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/.../1724/4457](http://journal.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/.../1724/4457)

A personagem cresce entre livros e produção de escrita em corpos nus e, quando adulta, busca alguém que imprima marcas gráficas em seu corpo/livro. Encontra um tradutor inglês do qual se torna amante. Com ele, Nagiko se torna, inicialmente, papel (suporte) e, depois, pena, quando escreve no corpo do amante.

A composição do filme é repleta de intertextos – citação do antigo livro de cabeceira –, cujos poemas remetem à temática do filme; os textos grafados no corpo da atriz, em caligrafia japonesa, são de autoria do diretor Peter Greenaway numa alusão à relação entre oriente e ocidente<sup>133</sup>. Para Eduardo Peñuela Cañizal (1993) a intertextualidade é um espaço de reescrita constituído por um mosaico de citações articulados em função da metáfora. Nesse mosaico, interagem componentes de diferentes códigos.

O filme *O livro de cabeceira* aborda a caligrafia como produção cultural, difundida no Japão. A caligrafia, como arte de escrever à mão, com deliberadas e precisas intenções, pode ser repetitiva ou inventiva e inovadora. “No Japão, por uma tradição secular e pela natureza da escrita, derivada da China e rica em caracteres, todo escrito apresenta um aspecto estético imediatamente perceptível” (PETRUCCI, 1999, p. 176). Isso pode ser observado nas figuras 44 e 45, que seguem.



Figuras 44, 45- Sodô, arte da caligrafia japonesa<sup>134</sup>

<sup>132</sup> [http://www.google.com.br/search?hl=pt-BR&gs\\_rn=2&gs\\_ri=hp&cp=26&gs\\_id=35&xhr=t&q=filme+livro+de+cabeceira+download&rlz=1W1AURU\\_pt-](http://www.google.com.br/search?hl=pt-BR&gs_rn=2&gs_ri=hp&cp=26&gs_id=35&xhr=t&q=filme+livro+de+cabeceira+download&rlz=1W1AURU_pt-)

<sup>133</sup> Fontes: <http://www.cineplayers.com/filme.php?id=965>

<sup>134</sup> O evento, que acontece anualmente em Tóquio, celebra o Ano-Novo. Os mais de 3.000 participantes tiveram que escrever, em 24 minutos, os desejos para 2011, usando caracteres japoneses. Um dos critérios da competição de caligrafia era o de escrever o ideograma em uma única pincelada. Fonte:

Outro terreno da escrita como invenção é o da experimentação dos artistas verbo-visuais, que empregam livremente as formas gráficas como expressão estética. Uma dessas experimentações é o *livro de artista*. O livro de artista distingue-se de outros livros por ser suporte para um projeto artístico. Para sua produção, o artista incorpora todos os tipos de materiais, não se restringindo ao papel e à tinta.

A exposição *Recorte Étnico no RS*, realizada de 08 a 06 de junho de 2011, no Centro Cultural Erico Veríssimo – Porto Alegre/RS, reuniu alguns livros de artistas que tinham como tema central as matrizes formadoras do povo brasileiro: indígena, portuguesa e africana e alguns grupos de imigrantes radicados no Rio Grande do Sul: alemães, italianos e japoneses.

Nos trabalhos da exposição *Recortes Étnicos do RS* memória, imagem e narrativas escritas foram expressas em diferentes materialidades. O grupo de artistas buscou resgatar biografias para tornar visível as histórias e a herança cultural dos grupos escolhidos, conforme mostra a figura 46.



**Fig. 46 - Matriz italiana**

Outro importante campo de desenvolvimento da escrita como criação é o da publicidade. A publicidade, para capturar nossa atenção para os produtos, é obrigada a inovar os códigos expressivos; portanto, a manipular e a renovar as tipografias gráficas, o que significa a necessidade de criação de novas maneiras de escrita e de tipos gráficos, como é possível observar na figura 47<sup>135</sup> e na sequência da publicidade da marca Nívea, nas figuras 48, 49, 50.



**Fig. 47 – Garoto propaganda.**

A campanha publicitária da marca Nívea, criada na década de 1930, é feita em preto e branco; há a gravura de uma mulher na praia e, num canto inferior, o desenho da embalagem do Creme Nívea (Figura 48). Os tipos gráficos são diferenciados por tamanho, conduzindo o olhar do leitor, por meio dessa gradação, à importância das informações a serem lidas. Há muita informação escrita envolvendo a imagem (desenho).

---

<sup>135</sup>Fonte:

[http://www.google.com.br/imgres?imgurl=http://3.bp.blogspot.com/\\_sfPsZ7mAHV8/R\\_TwQiPqnwI/AAAAAAAVo/D7HiS1k-cfg/S1600-R/garoto\\_propaganda.jpg&imgrefurl=http://canalcomun.blogspot.com/2009/06/publicidade-e-propaganda-entrevista-com.html](http://www.google.com.br/imgres?imgurl=http://3.bp.blogspot.com/_sfPsZ7mAHV8/R_TwQiPqnwI/AAAAAAAVo/D7HiS1k-cfg/S1600-R/garoto_propaganda.jpg&imgrefurl=http://canalcomun.blogspot.com/2009/06/publicidade-e-propaganda-entrevista-com.html)



Fig. 48 – Nívea (1930)<sup>136</sup>

A segunda campanha é da década de 1960: um homem, uma mulher e uma menina estão na praia; a menina corre em direção à bola azul com o nome do produto – única informação escrita (Figura 49). Nesta campanha, é marcante a presença das cores azul e branco, relacionadas à marca Nívea. É a partir dessa época que a bola azul da Nívea passa a sintetizar os aspectos conceituais do produto.



Fig. 49 – Nívea (1960)<sup>137</sup>

Na terceira campanha, nos anos 2000, não há a presença de pessoas, apenas o objeto (sofá), as cores (azul e branco) e a escrita da marca (Figura 50). O objeto ganha valores humanos na relação entre o lado enrugado e o lado liso; eles expressam a oposição entre os que usam o Creme Nívea e aqueles que não o usam. Na almofada do sofá, no lado liso (quase como uma marca d'água), está escrito *good bye celulite*. No

<sup>136</sup> <http://www.nivea.pt/Sobre-nos/Beiersdorf/NIVEAHistory#>

<sup>137</sup> [http://www.nivea.pt/Sobre-nos/Beiersdorf/NIVEAHistory?\\_escaped\\_fragment\\_=stories/story01](http://www.nivea.pt/Sobre-nos/Beiersdorf/NIVEAHistory?_escaped_fragment_=stories/story01)

mesmo lado, na parte superior do sofá, completando a mensagem, há a escrita da marca Nívea.



**Fig. 50 – Nívea (2000)**<sup>138</sup>

Para a semiótica discursiva, todo texto é composto por plano de conteúdo e plano da expressão. O plano de conteúdo é marcado pelo que o texto diz, e o plano de expressão refere-se a como o texto faz para dizer o que diz. O texto publicitário, geralmente, tem seu plano de expressão constituído por elementos de linguagens diversas. Dessa maneira, elementos de diferentes semióticas se relacionam para expressão do conteúdo. Hernandes (2005, p 228) afirma que os “textos publicitários são sincréticos, ou seja, unem várias linguagens (ou diferentes formas de expressão, como verbais, musicais, gestuais etc) para produzir um único ‘todo de sentido’”.

O objetivo da publicidade é atuar incitando o desejo do destinatário; é instigar um querer e um fazer, fazer querer consumir, fazer com que o consumidor queira e compre. Para tanto, as estratégias de manipulação do consumidor, destinatário da mensagem publicitária, articulam as possibilidades de comover esteticamente por meio dos sentidos, ou seja, provocar o desejo de comprar com mensagens que mobilizam a visão, o tato, o olfato e o paladar (OLIVEIRA, 2008a). Essa intencionalidade comunicativa é possível de ser observada na campanha publicitária seguinte, em que a cor azul é relacionada ao movimento e à maciez, inclusive nos tipos gráficos que

<sup>138</sup> <http://www.nivea.pt/Sobre-nos/Beiersdorf/NIVEAHistory#>



parecem dançar em relação à imagem do ator e, em letras pequenas, eles sintetizam a estratégia de manipulação do consumidor – *me aperta, me cheira, me chama de Mon Bijou*. (Ver figura 51)



Figura 51 – Mon Bijou<sup>139</sup>

Outras práticas de escrita se presentificam em suportes públicos como os grafites e protestos. Petrucci (1999) relaciona tais escritas aos grafites da cidade de Pompeia, às frases devocionais inscritas nos santuários medievais, aos protestos e insultos escritos nas paredes e portas (séculos XVI e XVII) e às escritas de solicitações do movimento operário nos muros das fábricas (fim do século XIX e início do século XX).

No Brasil, um dos exemplos notórios de intervenção escrita na paisagem urbana é o das 56 pilastras pintadas com verde e amarelo pelo profeta Gentileza, no Viaduto do Caju, no Rio de Janeiro (conforme mostram a figura 52). Elas trazem mensagens que propõem a criação de um mundo melhor, com amor e paz; um mundo no qual gentileza gera gentileza.

<sup>139</sup> [http://www.google.com.br/search?hl=pt-anu\\_bombril\\_mon\\_bijou\\_gianecchini\\_dpz\\_1007.jpg](http://www.google.com.br/search?hl=pt-anu_bombril_mon_bijou_gianecchini_dpz_1007.jpg)



**Fig. 52- Pilastras**<sup>140</sup>

As mensagens sensibilizam e contagiam artistas e intelectuais que as retomam para “pregar” a transformação da sociedade pela via da transformação das pessoas. O escrito transcende o produtor de escrita, e o leitor a ele atribui seus próprios sentidos.

Os enunciadores têm intencionalidade diversa para a produção do objeto escrito em lugares públicos. Tal intencionalidade é orientada por sua história e/ou por seu projeto, por suas motivações que são individuais e coletivas e que se estabelecem como conteúdo do processo criativo. São práticas de escrita em que a palavra é gesto de quem escreve; é a mobilização de experiências corporais para dizer de si, em dado tempo e espaço.

As práticas de escrita têm, assim, um componente autobiográfico que aparece diretamente ou não no produto escrito. Ao escrever, produtor de escrita faz escolhas sobre o que quer tornar público e o que deseja que permaneça privado. Ele se mostra como deseja ser visto; de certa forma, cria uma personagem – uma figura pública que se concretiza na sua escrita.

---

<sup>140</sup><http://dezine411.wordpress.com/2010/12/03/97/>

## MEMORIAIS - o dizer da experiência na escrita<sup>141</sup> ou a escrita como experiência

Fundamentando-se no pressuposto de que o adulto professor também vive em processo de construção e reconstrução permanente de seus conhecimentos, autores como Nóvoa (2010), Dominicé (2010), Josso (2004), entre outros, alertam para a urgência de observar os dizeres dos professores sobre sua formação, como processo de apropriação do seu poder de formação.

Dominicé (2010) salienta que considerar o percurso biográfico de formação é inserir adultos professores numa perspectiva de educação contínua, em que a marcha individual não deve dissociar-se de aventuras coletivas. Nesse intuito, escrever sobre esse percurso pode se constituir em oportunidade de devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem de conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional).

Em práticas de escrita, os professores buscam construir um sentido próprio para seus estudos e suas trajetórias. Nessas práticas, eles se deparam com o desafio da produção de textos autorais<sup>142</sup>, com o desafio de se colocarem na escrita como sujeitos de saberes que recriam as rotas ao escrevê-las.

Embora a minha intenção neste trabalho não seja o de diretamente tratar dos processos que marcam a autoria de um texto, parto do pressuposto de que, ao escolher e delimitar rotas de seu percurso de formação num texto escrito, o professor, apesar da injunção institucional, exerce a autoria da e na escrita quando constrói os rumos de seu texto e produz, nessa escrita, efeitos de verdade destinados a um enunciatário.

Nessa concepção, os memoriais são textos em que estão enunciadas práticas de constituição de si e de formação docente; textos que trazem escolhas, posicionamentos, experiências significativas selecionadas e tornadas públicas por seus autores nos relatos de suas práticas docentes.

O gênero acadêmico autobiográfico, do qual o memorial faz parte, desde as últimas décadas do século XX, tem-se tornado tradição na universidade brasileira, embora ali já estivesse presente desde 1930, como forma de expressão das transformações culturais e acadêmicas (PASSEGGI; BARBOSA, 2008). A trajetória do

---

<sup>141</sup> Assumo, a partir desta parte do texto, o termo *escrita* para tratar do texto – verbal escrito – mais especificamente.

<sup>142</sup> O conceito de autoria é discutido por autores como: Foucault (2006); Bakhtin (1997); Tfouni (2002 e 2008).

gênero memorial nas universidades brasileiras assumiu diferentes características. Conforme salientam Passegi e Barbosa (2008, p. 16):

[...] destacam-se quatro fases. A fase de sua institucionalização, nos anos de 1930, como dispositivo de avaliação para o provimento de cargo de professor catedrático. A fase de sua expansão, quando se generaliza nos anos 1980, com a redemocratização do país, como dispositivo de (auto)avaliação nos processos de ingresso no magistério superior e ascensão funcional. A fase de diversificação, ao assumir uma nova dimensão, a partir de 1990, quando é introduzido como dispositivo de reflexão na formação inicial e continuada de professores como trabalho de conclusão de curso (TCC). Finalmente, a fase de fundação, nos anos 2000, quando seu uso se intensifica e ele se afirma como objeto de pesquisa, com a ‘viragem (auto)biográfica’ em Educação.

A descrição das fases do percurso do gênero memorial aponta também para a distinção entre memorial acadêmico e memorial de formação. Passeggi (2008) caracteriza os tipos de memoriais, sugerindo a seguinte distinção:

Em função da demanda institucional e do processo de escrita, proponho fazer uma distinção entre dois tipos de memorial. O *memorial acadêmico*, para designar aqueles que são elaborados por professores e pesquisadores para fins de concurso público, ingresso ou ascensão funcional na carreira docente e/ou para outras funções em instituição de ensino superior, e o *memorial de formação*, para designar os memoriais escritos durante o processo de formação inicial ou continuada e concebido como trabalho de conclusão de curso no ensino superior (TCC), geralmente, realizado em grupo e acompanhado por um professor orientador (PASSEGI, 2008, p. 106).

Assim, os textos escolhidos para análise nesta pesquisa são classificados como memoriais de formação<sup>143</sup>, visto que foram produzidos como trabalho final do Curso de Especialização em Ensino de Arte e Educação Física na Infância. O processo de escrita foi acompanhado por um orientador e, ao final, o texto foi avaliado por uma banca. Para a sua produção, os autores/narradores selecionaram experiências vivenciadas durante o curso, estabelecendo relações com outras ocorridas em outros períodos de suas vidas ou

---

<sup>143</sup> Abrahão (2011, p. 166) formula uma definição para memorial de formação: “Este é, para nós o processo resultante da rememoração com reflexão sobre fatos relatados, oralmente e/ou por escrito, mediante uma narrativa de vida, cuja trama (enredo) faça sentido para o sujeito da narração, com a intenção, desde que haja sempre uma intencionalidade, de clarificar e ressignificar aspectos, dimensões e momentos da própria formação. No que respeita ao processo, trata-se de experienciar o momento da narrativa reflexionada também como um componente formativo essencial. Trata-se do narrador, elaborar o próprio memorial, ser realmente o sujeito da narração (embora também seja objeto), consciente de que a reflexão empreendida é elemento *sine qua non* para a compreensão da própria formação e, ainda, de que o momento da narração, nos moldes aqui entendidos, é, também ele, momento formativo”.

em outras instâncias de formação. A escolha por essa forma de TCC (trabalho de conclusão de curso) está pautada na consideração de que a formação de professores acontece em diferentes instâncias sociais e ao longo da vida<sup>144</sup>. A formação ocorre em ambientes formais, não formais e informais. O Curso de Especialização em Ensino de Arte e Educação Física na Infância, como planejado pela equipe do Paideia, é um ambiente formal que almeja estabelecer diálogos com as outras instâncias de formação dos professores.

O memorial, como uma escrita institucional voltada para um processo avaliativo, é marcado por inferências que o distinguem de outros textos autobiográficos. Dessa forma, no campo dos estudos autobiográficos, para clarificar a definição de memoriais, há ainda outra distinção relevante, aquela que estabelece aproximações e diferenças entre memoriais e histórias de vida. Passegi (2008), ao abordar as relações entre *histórias de vida* e *memoriais*, esclarece que, no Brasil, a história dos *memoriais* antecede à história das *histórias de vida e formação*. A autora constrói um quadro demonstrativo acerca dessa afirmação em que é possível vislumbrar as etapas de evolução das histórias de vida e dos memoriais:

<b>Décadas</b>	<b>História de vida em formação</b>	<b>Memoriais autobiográficos</b>
1930-1970	-----	Institucionalização
1980	Eclosão	Expansão
1990	Fundação	Diversificação
2000	Desenvolvimento diferenciado	Fundação

Fonte: Passegi (2008, p. 107)

Neste quadro, o momento de eclosão das *histórias de vida em formação* nas Ciências Humanas coincide com a expansão da abordagem dos memoriais nas universidades brasileiras.

Enquanto as histórias de vida podem abranger a totalidade de uma vida e são produzidas por diferentes grupos de produtores de escrita, os memoriais têm finalidade específica e autores/narradores, pertencentes a grupos mais restritos, que os produzem

<sup>144</sup> A discussão do conceito de *formação ao longo da vida* é, relativamente, recente no âmbito internacional (ALHEIT; DAUSIEN, 2006). No entanto, percebemos a defesa da formação ao longo da vida na produção de Paulo Freire quando este coloca como fundamental, nos processos de aprendizagem, a relação que o sujeito estabelece entre a experiência formal e não formal de educação.

em contexto determinado. No contexto brasileiro, geralmente, são elaborados por professores e/ou alunos do sistema de ensino superior <sup>145</sup>.

### **A escrita da experiência e a experiência da escrita**

A escrita de memoriais pressupõe que o sujeito produz e busca refletir sobre o seu saber ao longo do percurso de vida; saber este que está em processo de construção e de reconstrução permanente. Na escrita, o sujeito precisa se referenciar no conhecimento que já possui, compará-lo com o novo que se apresenta e construir sentidos próprios para suas trajetórias. Esse movimento de aprendizagem em/na escrita, pressupõe o envolvimento de quem aprende com o objeto de sua aprendizagem.

Nos textos autobiográficos, o que é nomeado passa a ter existência para quem nomeia. Reconhecer trajetórias nomeando-as é ir em busca das memórias, é dar existência ao que fez sentido no percurso, é refletir sobre as vivências, relacionar, produzir singularidades, identificar experiências. Carregamos as vivências na memória; algumas têm intensidade particular que são marcantes e delas é possível extrair informações sobre o que foi observado, percebido e sentido. Elas se impõem à consciência com informações sobre relações consigo e com o entorno. Para Josso (2004), as vivências sobre as quais há reflexão assumem o *status* de experiências que são significativas na ação de formar-se<sup>146</sup>.

Josso (2004, p. 48) afirma que, na produção do texto, as experiências são significativas em relação ao questionamento que orienta a construção da narrativa. Para que uma experiência seja considerada formadora, ela precisa estar prenhe de aprendizados, isto é, de “atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades”.

A referência à experiência feita por Josso parece remeter ao conceito de experiência educativa em Dewey – é educativa aquela experiência que possibilita a emergência de outras e com elas se relaciona. Vida, experiência e aprendizagem são

---

<sup>145</sup> Passegi (2008, p. 125) tece comentários sobre a injunção institucional na escrita de memoriais: “Narrar, refletindo sobre o que se fez, é uma prática humana, mas fazê-lo dentro de modelos narrativos próprios em uma esfera cultural é algo que se adquire na relação com seus membros. O memorial, tal como se pratica atualmente, pode ser percebido como uma tentativa de objetivação da escrita subjetiva ou uma subjetivação do discurso objetivo. Sua dimensão avaliativa tenderia a direcionar o narrador a assumir o papel social, regulando sentimentos de pertença ao grupo social com o qual deve/pode interagir”.

<sup>146</sup> A palavra “formação” apresenta uma dificuldade semântica, pois designa tanto a atividade no seu desenvolvimento temporal, como o respectivo resultado (JOSSO, 2010, p.61). “Formar-se” usado como processo de formação do ponto de vista do sujeito.

conceitos interligados. Há, portanto, continuidade nas experiências formadoras, que podem ocorrer em diferentes instâncias sociais. Essas relações podem ser retomadas pelos professores na escrita de seus memoriais.

Espera-se que as narrativas de experiências formadoras potencializem a reflexão quando integradas como uma forma de atenção consciente em que o sujeito aprofunda pensamentos sobre si mesmo e sobre a sua prática. “A atenção consciente está sempre lá para dar testemunho do mais ou menos longo trabalho de elaboração que gera o movimento do ser para transformações de sentidos, de contextos de vida, de relação com o outro e da relação consigo mesmo” (JOSSO, 2004, p. 257). Novamente o que Dewey diz sobre agir e sofrer uma experiência soa como intertexto para as afirmações de Josso referentes à atenção consciente. Para Dewey (2010), a relação entre agir e sofrer a experiência é um trabalho da inteligência que atua de forma consciente.

Por meio da narrativa, mediada pelo texto, é possível o acesso à experiência vivida. Experiências que são articuladas como momentos-charneira<sup>147</sup>. Sobre os momentos-charneira, Josso afirma que,

[...]são designados como tal porque o sujeito escolheu – sentiu-se obrigado a – uma reorientação na sua maneira de se comportar, e/ou na sua maneira de pensar o seu meio ambiente, e/ou pensar a si por meio de novas atividades. Esses momentos de reorientação se articulam com situações de conflito, e/ou com mudanças de estatuto social, e/ou com relações humanas particularmente intensas, e/ou com acontecimentos socioculturais (familiares, profissionais, políticos, econômicos) (JOSSO, 2010, p.70).

Os momentos-charneira marcam os movimentos de transformação na história de vida do sujeito. Aqui cabe outra relação intertextual sobre o conceito de experiência. Para Larrosa, a experiência é aquilo que nos afeta, que nos toca, que produz os rumos no momento mesmo de seu acontecimento (LARROSA, 2002). Assim, a experiência escolhida pelo sujeito que escreve é aquela que foi marcante, que fez sentido em seu percurso.

Larrosa, citando Benjamim, ressalta que informação não é experiência; o excesso de informação é quase uma antiexperiência. E faz a seguinte consideração:

---

<sup>147</sup> Charneira (dobradiça, gonzo) – objeto que mantém uma peça unida a outra, ao mesmo tempo em que possibilita o movimento das peças. Os momentos charneira são elos que mantém o movimento entre as experiências. Ao mesmo tempo em que une uma experiência a outra, possibilita o fluxo entre elas.

O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa o tempo buscando informação [...]porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça. (LARROSA, 2002, p. 22)

De acordo com o Larrosa, a experiência tem se tornado cada vez mais rara devido à falta de tempo e ao excesso de trabalho. No que se refere ao tempo como impedimento da experiência, tudo ocorre de modo muito rápido e logo é substituído. Estímulos substituem estímulos numa velocidade sem tempo para o silêncio e para a memória em que tudo agita, excita, mas nada acontece.

A afirmação de Larrosa sobre a recepção da experiência pelo sujeito é também uma preocupação nos textos de Dewey quando este afirma que a experiência é percebida de forma diferente, de acordo com o repertório de experiências anteriores do sujeito; este também pode sofrer interferências do ativismo, que produz experiências superficiais ou inconclusas, ou do excesso de receptividade, caso em que o sujeito valoriza somente o passar pelas situações sem parar para significá-las.

Para Dewey, o sujeito da experiência, ao mesmo tempo em que recebe, atua na produção de sentido. Larrosa enfatiza a receptividade e a disponibilidade do sujeito para a experiência. Para esse autor, o sujeito da experiência seria um território de passagem, superfície sensível ao que acontece; ponto de chegada, lugar que recebe o que chega e, ao receber, dá-lhe lugar; espaço onde tem lugar os acontecimentos. Sendo assim, esse sujeito se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Essa passividade é feita de paixão, padecimento, paciência de atenção como uma receptividade primeira, como uma abertura essencial. O sujeito da experiência é aquele que está exposto,

Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a ‘o-posição’ (nossa maneira de opormos), mas a ‘ex-posição’, nossa maneira de ‘ex-pormos’, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (LARROSA, 2002, p.25).

Larrosa sugere um olhar para a educação, observando no par experiência/sentido. Ele ressalta que as palavras produzem sentido, criam realidades e



podem funcionar como mecanismos de subjetivação. “Tem a ver com as palavras os modos como nos colocamos diante de nós mesmos e diante dos outros e do mundo em que vivemos” (LARROSA, 2002, p.21). Nomear, dessa forma, é práxis reflexiva sobre o que se é, sobre o que se faz, sobre que se pensa e sente. As palavras que nomeiam coisas tornam presentes os modos de atuar no mundo daquele que nomeia. Dessa forma, as palavras presentificam as relações estabelecidas e os modos de pronunciar o encontro com o outro.

No que tange a nomear a experiência vivida, retomamos, também, as colocações de Merleau-Ponty (1991) quando se refere às metamorfoses do pensamento em palavras e das palavras em pensamento para acrescentar que, na práxis da escrita, o eco das palavras vem de toda parte. A fala com o outro é, ao mesmo tempo, uma fala consigo mesmo. Assim, nomear algo é uma atividade de intersubjetividade, em que os sentidos individuais são produzidos numa relação com os significados coletivos.

### **Narrativas e formação**

Em que consiste, então, a experiência narrativa que fundamenta os textos autobiográficos? O lugar que a narrativa tem assumido, na formação de professores e na produção de textos sobre formação, decorre especialmente da condição humana de fabulação. Para a espécie humana, contar história foi e é a forma encontrada de atribuir sentido à experiência vivida e de construir explicações ou previsões que projetem novas experiências. Tal condição possibilitou a sobrevivência, criação e recriação da cultura. Como acrescenta Huston (2010, p. 18-19):

Apenas nós percebemos a nossa existência terrestre como uma trajetória dotada de sentido (significação e direção). Um arco. Uma curva que vai do nascimento à morte. Uma forma que se desdobra no tempo com um início, peripécias e um fim. Em outros termos: uma narrativa. [...] A narratividade se desenvolveu em nossa espécie como uma técnica de sobrevivência. Ela está inscrita nas próprias circunvoluções do nosso cérebro. Mais fraco do que os outros grandes primatas, ao longo de milhões de anos de evolução, o *Homo sapiens* entendeu o interesse vital que teria em dotar, através das suas fabulações, o real de Sentido.

Como humanos e como professores, *inventamos* histórias e criamos imagens de nós mesmos para nós mesmos, para o outro, para os grupos em que transitamos;

imagens que se transformam e que se multiplicam ao longo da vida; dimensões dos nossos modos de presença no mundo.

Cornely e Claudinin (1995, p. 11-12) enunciam a relação entre a fabulação humana e o papel que as narrativas vêm assumindo nos processos de educação de alunos e professores ao afirmarem que:

El estudio da narrativa, por lo tanto, es la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. De esta idea general se deriva la tesis de que la educación es la construcción y la reconstrucción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias.

Para esses autores, os humanos contam histórias e vivem vidas relatadas e, por isso, no campo das ciências sociais<sup>148</sup>, a narrativa pode ser assumida tanto como fenômeno a ser investigado quanto como método de investigação. Nas ciências sociais, narrativa é tanto a estrutura que se toma para dizer da experiência quanto o meio que se utiliza para o estudo das variadas experiências.

A arte da narrativa é abordada por Walter Benjamin no ensaio *O narrador*. Para Benjamin, narrar é intercambiar experiências. “A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores” (BENJAMIN, 1987, p.198). Há dois tipos fundamentais de narradores: aquele que viaja muito, que vem de longe, e aquele que nunca deixou o seu país, que sabe as histórias de suas tradições. A arte da narrativa é entendida na relação que se estabelece entre estes dois tipos – o sedentário e o viajante<sup>149</sup>. Para narrar, há que se viajar; é preciso sair do ambiente próximo e inventar novas terras, mas é preciso também fazer tal percurso consciente de suas tradições, de suas implicações culturais. As experiências são evocadas no movimento entre próximo e distante, conhecido e desconhecido, semelhante e diferente, ou, como acrescenta Benjamin, referindo-se a Nikolai Leskow como um narrador que sintetiza os tipos fundamentais: “Seu ideal é o homem que aceita o mundo sem se prender

---

<sup>148</sup> Estudo de caso, história de vida, psicanálise, literatura, estudos da linguagem, estudos de gênero, investigação sobre o desenvolvimento infantil, histórias de vida de grupos específicos, como por exemplo, os professores, entre outras.

<sup>149</sup> É possível observar essas figuras da narrativa no segundo capítulo deste trabalho, na estrutura do texto autobiográfico que escrevo para introduzir o tema da pesquisa, ressaltando os pares semióticos: céu/chão; ir/ficar.

demasiadamente a ele” (BENJAMIN, 1980, p.62). Nessa perspectiva, as narrativas são inseparáveis das práticas culturais.

Abrahão (2011) comenta a relação entre narrativas e escrita de memoriais de formação, afirmando que a tessitura de um memorial exige mais que um relato de momentos da história de vida; é necessária uma narrativa orgânica e reflexionada de acontecimentos em contexto. Trata-se não do relato dos fatos em si, mas da atribuição de sentido ao que foi vivido por meio da produção do texto escrito. A autora alerta para a relevância da clarificação do conceito de memória no entendimento dos processos de produção dos memoriais. E considera que a memória é reconstrutiva, criativa e seletiva, isto é, no ato da escrita autobiográfica, o sujeito significa e seleciona fatos que deseja narrar; ele os organiza em uma sequência reconfigurando, recriando memórias e criando metamemórias. Metamemória é entendida como produto da reflexão sobre a própria memória, ato que é permeado por crenças, sentimentos e significados que influenciam a atribuição de sentido à experiência narrada.

Abrahão (2011) acrescenta que, para memorizar fatos, é preciso que eles tenham evocado emoções no sujeito. Essa afirmação nos lembra o papel atribuído por Dewey à emoção na experiência educativa – a emoção é o que colore a experiência, isto é, a emoção pode gerar significados e transformar o curso dos acontecimentos. A emoção concorre para que a experiência siga seu fluxo até chegar a uma consumação e, dessa forma, para que a experiência assuma uma dimensão estética. É a emoção que possibilita o relacionamento entre os fatos, permitindo que uma experiência se estabeleça como possibilidade para outras.

Guedes-Pinto, Gomes e Silva (2008, p. 13) optam por observar o aspecto da interação com o outro nos relatos das experiências rememorativas de professores em formação universitária; para isso, atribuem quatro significados para o termo memória: memória como possibilidade de alteração do momento presente e do futuro; memória como trabalho; memória como versão e memória como esquecimento.

A memória é flexível, pois altera lugares e pensamentos, enseja possibilidades de mudanças e, nas narrativas, recria ou recolora os acontecimentos, inserindo no relato outros pontos de vista, cria alternativas para as situações já vividas e projeta as experiências que ainda virão. Rememoramos o passado a partir do olhar do presente. A memória é trabalho, uma vez que o narrador dá forma à matéria narrável, isto é, à experiência vivida e, nessa artesanaria da narrativa, ele produz versões da realidade.

Porém, como a memória não está restrita apenas àquilo que conseguimos lembrar, a memória é também esquecimento. Na narrativa, há uma seleção do que é lembrado e escolha do que será ou não relatado. Optamos por aquilo que queremos tornar público, e certos aspectos das experiências passadas podem permanecer esquecidos. Assim, o esquecimento é constitutivo dos processos de rememoração.

A flexibilidade e reelaboração da memória atribui sentido aos acontecimentos nas práticas narrativas transitando em um tempo que relaciona passado, presente e futuro. Abrahão (2011), referindo-se à perspectiva do tempo narrativo, como o relacionamento entre os aspectos fenomenológico e cronológico, afirma que essa percepção do tempo acaba por marcar a atividade narrativa com uma não linearidade. Segundo a autora,

A natureza temporal tridimensional da narrativa, tendo em vista que esta rememora o passado com os olhos do presente e permite prospectar o futuro, é razão pela qual o próprio discurso narrativo não procura necessariamente obedecer a uma lógica linear e sequencial.

Discini (2005) salienta que o tempo tripartido da narrativa é um atributo humano de criação de efeitos de presença que, no texto autobiográfico, fomenta um jogo de parecer/ser do sujeito que se coloca como enunciador de suas experiências. Tais elaborações sobre a presença que se enuncia no texto ensejam questionamentos sobre a concepção de *verdade narrativa*.

Na leitura e/ou escrita de textos, o sujeito se investe da relação fiduciária, isto é, escreve intencionalmente para mobilizar algo ou alguém. Como ressaltam Greimas e Courtés (2008, p. 208-209),

O contrato fiduciário põe em jogo um fazer persuasivo de parte do destinador e, em contrapartida, a adesão do destinatário: dessa maneira, se o objeto do fazer persuasivo é a veridicção (o dizer-verdadeiro) do enunciador, o contra-objeto, cuja obtenção é esperada, consiste em um crer – verdadeiro que o enunciatário atribui ao estatuto do discurso-enunciado.

Fidúcia e veridicção são noções que auxiliam na análise de discursos na semiótica discursiva, pois, para essa abordagem teórica, o discurso cria um mundo fictício. Não existe *a verdade*, mas efeitos de verdade ensejados por quem escreve, os quais serão (re)significados pelo leitor. Assim, veridicção e fidúcia são elementos do ato

enunciativo. O enunciador procura criar a verdade do texto, isto é, instala no texto o discurso veridictório para seduzir, convencer o enunciatário. O enunciatário (leitor) pode interpretar e se deixar envolver pelo texto, o que o leva ao estabelecimento de um contrato fiduciário (MENDES, 2011).

Ferraroti (2010) afirma que a narrativa biográfica não é um relatório de acontecimentos tal qual o ocorrido. A narrativa não conta uma vida; ela narra uma interação presente por meio de uma vida e cria uma verdade biográfica. Salienta o autor que “só alcançaremos essa verdade biográfica se sublinharmos a verdade interacional que a narrativa encera” (FERRAROTI, 2010, p. 46).

Para construir sentidos sobre as experiências narradas em memoriais a respeito de sua formação, os professores vivenciam duas ordens de manifestações de sentido: os textos e as práticas. Textos e práticas empiricamente são gêneros de objetos diferentes; cada um faz sentido, mas não da mesma maneira (LANDOWSKI, 2001). O desafio da escrita, neste caso, foi o de construir formas falar sobre as práticas; desafio de criação de um metadiscorso sobre o processo de (auto)formação. Nessa criação do dizer<sup>150</sup>, o professor busca construir um sentido próprio para seus estudos e trajetórias, o que requer seu envolvimento, singular, com o objeto de sua aprendizagem. Landowski (2005b, p. 14) salienta que:

[...] é somente ao enunciar – ao fazer surgir sentido por seus atos semióticos, qualquer que seja a natureza (falar, gesticular, ou, ao invés, suspender o gesto, o movimento ou a fala) – que os sujeitos se constroem eles próprios, construindo o mundo enquanto significante.

O ato de escrita é também de leitura; é leitura das práticas, da seleção dos momentos significativos, da decisão sobre o percurso, da reflexão para entendimento das práticas, das considerações que podem promover o reconhecimento daquilo que moveu ou que move as escolhas. É no entrelaçamento entre intencionalidade e sensibilidade que a escrita é produzida.

---

<sup>150</sup> [...] toda exploração do mundo, toda ‘viagem’, enquanto experiência da relação com um aqui-agora sem cessar redefinível, equivale a um processo de *construção do eu* (LANDOWSKI, 2002b, p. 71).

## **Autoria de textos e práticas na escrita dos memoriais de formação**

Escrita, narrativa, memória, tempo, efeitos de verdade, textos, práticas e metadiscursos, como relacionar tudo isso nas leituras dos textos autobiográficos, mais especificamente, dos memoriais de formação?

O texto autobiográfico é escrito na primeira pessoa; é um texto autorreferente e, no caso dos memoriais acadêmicos ou de formação, contém uma escrita que sofre diretamente injunções institucionais. E é considerando todos esses condicionantes que o gênero memorial de formação traz em sua estrutura, que os professores exercitam a autoria da escrita sobre suas experiências e práticas docentes.

O memorial é um texto que requer a expressão da subjetividade. A subjetividade, como nos diz Merleau-Ponty, é produzida na coexistência com outros; o sujeito do conhecimento está sempre em relação com o mundo experienciado<sup>151</sup>. Portanto, a subjetividade é sempre intersubjetividade. Assim, no processo de rememoração das práticas culturais, a relação com o outro é carregada de sentido.

A escrita é uma das formas de expressão da intersubjetividade em que o conhecimento do outro oferece pistas para o conhecimento de si mesmo. Na escrita, é possível o movimento entre ipseidade<sup>152</sup> e alteridade<sup>153</sup>, um ir e vir de si mesmo para o outro e do outro para si mesmo, coexistência que se torna palavra na autoria de quem escreve.

A expressão, segundo Merleau-Ponty, é gesto. O sujeito atua no mundo da percepção e do gesto produzindo linguagens. Expressão é corpo se fazendo visível e vidente em linguagens. A questão aqui é analisarmos como esses gestos se tornam escrita de experiências e práticas docentes para que possamos buscar os sentidos da experiência estética que estão enunciados nos textos dos professores. Como o corpo vivido dos professores se faz aparecer esteticamente e esteticamente nas narrativas autobiográficas de formação?

No entanto, devemos considerar a opacidade e incompletude da linguagem. Toda linguagem é indireta, diz Merleau-Ponty (2004); as palavras comportam sentidos indeterminados, não havendo relação direta entre palavra e seu sentido. O sentido transcende às palavras, no entanto, também lhe é inerente. Não há um sentido puro,

---

<sup>151</sup> A consciência é consciência de algo produzido em relação com outros sujeitos - objetos, ambiente, pessoas etc.

<sup>152</sup> O que faz com que um ser seja ele próprio e não outro – termo relacionado à identidade própria.

<sup>153</sup> O homem, como ser social, interage e interdepende do outro para ser si mesmo.

cristalizado pelas palavras. Mas, é no entrecruzar das palavras que a significação pode ser produzida.

Se tomarmos a semiótica discursiva como referencial de leitura de práticas e textos, poderemos refinar a questão e voltar o olhar para as situações em que, na escrita, os professores enunciam<sup>154</sup> experiências estésicas e estéticas. Como esses sujeitos da enunciação, produtores de suas narrativas de formação, enunciadores, ao mesmo tempo em que enunciatários<sup>155</sup> se dizem por escrito? Como relatam o encontro com objetos/sujeitos do cotidiano e/ou da arte que lhes possibilita olhares estéticos?

Como já foi afirmado antes, observando os escritos de Dewey e Merleau-Ponty, a expressão como ato não está separada da expressão como produto. Assim, ao escrever ou ler, o sujeito lida com camadas diferentes de produção de sentido e relações internas e externas ao texto. O sentido do qual falamos, ao pensar sobre o operador de escrita e/ou leitor do texto, refere-se à expressão escrita do “sentido sentido”. Sentido-sensação e sentido-significação, processo de significação que tem como matriz inicial a percepção estésica em que sensível e inteligível são dimensões constitutivas de apreensão do real. De acordo com Landowski (2005a, p. 95),

---

<sup>154</sup> **Enunciação** – “[...] se definirá de duas maneiras diferentes: seja como estrutura não linguística (referencial) que subtece à comunicação linguística, seja como uma instância linguística, logicamente pressuposta pela própria existência do enunciado (que dela contém traços e marcas). No primeiro caso, falar-se-á de ‘situação de comunicação’, de contexto ‘psicossociológico’ da produção dos enunciados, que tal situação (ou contexto referencial) pode atualizar. No segundo caso, sendo o enunciado considerado o resultado alcançado pela enunciação, que aparece como a instância de mediação, que assegura a colocação em enunciado-discurso das virtualidades da língua. De acordo com a primeira acepção, o conceito de enunciação tenderá a aproximar-se do de ato de linguagem, considerado sempre na sua singularidade; de acordo com a segunda, a enunciação é concebida como um componente autônomo da teoria da linguagem, como uma instância que possibilita a passagem entre a competência e a *performance* (linguística entre estruturas semióticas virtuais de cuja atualização ela deve encarregar-se, e as estruturas realizadas sob a forma de discurso)”(GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 166).

<sup>155</sup> **Enunciador/Enunciatário** – A estrutura da enunciação, considerada como quadro implícito e logicamente pressuposto pela existência do enunciado, comporta duas instâncias: a do enunciador e a do enunciatário. Denominar-se-á enunciador o destinador implícito da enunciação (ou da “comunicação”), distinguindo-o assim do narrador – como o “eu”, por exemplo – que é um actante obtido pelo procedimento de *debreagem*, e instalado explicitamente no discurso. Paralelamente, o enunciatário corresponderá ao destinatário implícito da enunciação, diferenciando-se, portanto do narratário (por exemplo: “o leitor compreenderá que...”), reconhecível como tal no interior do enunciado. Assim compreendido, o enunciatário não é apenas destinatário da comunicação, mas também sujeito produtor do discurso, por ser “leitura” um ato de linguagem (um ato de significar) da mesma maneira que a produção do discurso propriamente dito. O termo ‘sujeito da enunciação’, empregado frequentemente como sinônimo de enunciador, cobre de fato as duas posições actanciais de enunciador e de enunciatário (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 171).

Não somente o sensível ‘se sente’ (por definição), mas ele próprio *faz sentido*, assim como, inversamente, o sentido articulado incorpora alguma coisa que emana diretamente do plano sensível: enquanto, por um lado, a significação está *já presente* naquilo que os sentidos nos permitem perceber, por outro, o contato com as qualidades sensíveis do mundo fica ainda presente no plano onde o sentido articulado se constrói.

Assim, considerando a atuação estética do sujeito no e com o mundo que o rodeia, buscamos, nos textos escritos, o “parecer” dessa relação nas vozes daqueles que a vivenciaram e escreveram. A “presença” que almejamos vislumbrar é a presença do sentido, pois, como afirma Landowski (2002b, p. IX), “ (...) a única coisa que, sob uma forma ou outra, poderia realmente estar presente é o sentido. Nunca estamos presentes na insignificância”.

Landowski (2002a, p. 144) ressalta que a experiência estética, para ser analisada, é preciso que seja dita e, por definição, “tal objetivo implica que o trabalho de descrição se situe sobre um nível relativamente abstrato, que, porém, longe de apagar o ‘vivido’, permita finalmente integrá-lo e reformulá-lo”. Desse modo, o processo de inteligibilidade das experiências estéticas tem como primeira condição que se possa dizer do vivido. E a análise dessa dimensão da experiência humana mobiliza, simultaneamente, os planos do cognoscível e do sensível. Quem diz de sua experiência é um sujeito sensível; sujeito do saber que vive aquilo do que se ocupa e do que experimenta expressar.

Escrever sobre o vivido é uma forma de pensá-lo em relação às configurações objetivas inscritas no mundo. Aquele que escreve sobre sua experiência é alguém marcado por configurações objetivas, contextuais e relacionais (LANDOWSKI, 2002b). Para transformar o que foi vivido em escrita, faz-se necessário traçar um caminho pessoal e entender o próprio ato de traçar.

Para Landowski (2010), a escrita pode ser uma operação criadora em que é preciso compreender a relação entre o criador e o objeto. O criador – redator ao produzir um texto – não realiza unicamente operações pragmáticas de justaposição de marcas sobre o papel. Escrever é, às vezes, ir além do que a linguagem oferece, isto é, a escrita pode produzir um objeto – texto que reconfigura o mundo e a linguagem.

No processo de construção do “Memorial Descritivo”, trabalho de final do Curso de Especialização em Ensino de Arte e Educação Física na Infância, promovido pelo Núcleo de Formação Continuada para professores de Arte e Educação Física – Paideia/



UFRN, foi enfatizada a escrita de memórias das práticas dos professores nas linguagens da Arte e da Educação Física. Estas entendidas como campo de conhecimento, constituído por um repertório corporal/cultural que pode ser expresso em linguagens diversas: teatro, dança, artes visuais, música, esporte, entre outras.

A maneira como cada professor vivenciou tal repertório, na escola ou em outros espaços, foi retomada de forma reflexiva no texto do memorial. O fato de cada sujeito refletir sobre o acesso a essas manifestações da cultura possibilitou-lhe entrar em contato com os processos de significação e valoração dessas práticas. Nesse intento, o professor teve que produzir modos de presença<sup>156</sup> nos textos: o que tornar público e como tornar público na escrita? Quais os aspectos importantes a expor? O que ocultar? Como penso que sou? Como quero que me vejam? Como me mostro no texto? Essas questões serão abordadas nos próximos capítulos.

---

<sup>156</sup> “Semioticamente falando, é coisa já entendida, não há espaço-tempo como referente puro ou como objeto de estudo dado *a priori*. Só há sujeitos que, através das modalidades variáveis de apreensão de seu ‘aqui-agora’, constroem as condições de sua relação consigo mesmos, como ‘eu’. Desse ponto de vista, toda construção identitária, toda ‘procura de si’ passa por um processo de localização do mundo, do mundo como alteridade e como presença (mais ou menos ‘presente’) em relação a si” (LANDOWSKI, 2002b, p. 71)



**Eu queria pegar na semente da palavra.  
Manoel de Barros**

## 10 - REGIMES DE SENTIDO E DE INTERAÇÃO NA ESCRITA DE PROFESSORES

Onde está a semente da palavra? Quem plantou e como o fez? Por onde caminhar para encontrar as palavras do outro? O encontro não seria sempre com minhas palavras? Essas indagações que rondam o início dessa escrita sobre a escrita, de certa forma, orientam as trilhas desse texto. Embora o sentimento seja ambivalente diante dos textos de outros, o imperativo é seguir – em linha reta ou em espiral. Sigamos então... Em sucessão, os questionamentos buscam o entendimento de um contexto (*onde*); em situações que foram produzidas por alguém (*quem*); as relações de produção das situações foram transformadas em linguagens (*palavras de outros*) que, no momento, apresentam-se como desafio de produção de sentido (*o encontro com minhas próprias palavras*). Por onde seguir? Só seguindo para saber... *O caminho se faz caminhando*<sup>157</sup>.

### Significação na Semiótica discursiva

A semiótica, como um campo de conhecimento que investiga os processos de significação<sup>158</sup>, tem sua origem em três contextos diferentes, entre a metade do século XIX e início do século XX: União Soviética, Europa Ocidental e Estados Unidos, configurando três escolas semióticas. São elas: a semiótica russa ou semiótica da cultura, que inspirou os estudos de Bakhtin e Vygotsky; a semiótica peirceana, do norte-americano Charles Sanders Peirce, e a semiologia criada a partir dos estudos do suíço Ferdinand Saussure. Da abordagem de Saussure, derivam vários estudos, dentre estes, os da semiótica discursiva<sup>159</sup>, constituída pelo lituano Algirdas Julien Greimas, na inter-relação entre a linguística de Hjelmslev, a antropologia de Lévi-Strauss e a fenomenologia de Merleau-Ponty. Como influência da fenomenologia, a semiótica discursiva trata do “‘parecer do sentido’, que se apreende por meio das formas de linguagem e, mais concretamente, dos discursos que o manifestam” (LARA; FRICKE MATTE, 2009. p. 11).

---

<sup>157</sup> Antônio Machado, poeta espanhol.

<sup>158</sup> A semiótica existe desde os antigos gregos, mas, como campo teórico, constituiu-se durante o século XX (Noth, 1995, p.17).

<sup>159</sup> Semiótica de origem francesa; Teoria da significação proposta por Algirdas Julien Greimas. Diferencia-se da teoria geral do signo, chamada semiologia, pela ênfase dada não mais nas relações entre signos, mas no processo de significação capaz de gerá-los (PIETROFORTE, 2007, p. 7).

A semiótica discursiva se desenvolveu com base na abordagem estrutural da linguagem proposta por Saussure, a qual se fundamenta na Linguística. Conforme Lechte (2010, p), a obra de Saussure<sup>160</sup> se opôs a duas visões de linguagem: a primeira via a linguagem como espelho do pensamento, baseada numa lógica universal (visão racionalista); a segunda defendia que a história de um idioma particular explicava o estado atual desse idioma. Tanto a abordagem histórica como a abordagem racionalista supõem que a linguagem é essencialmente um processo de nomeação, o qual consiste em vincular palavras às coisas. Saussure não concordava com essa posição e, em seus estudos, defendia o papel arbitrário da linguagem. Nesse intento, ele deslocou o foco de estudo da história da linguagem em geral para observar a configuração de uma linguagem em particular, para se concentrar na relação entre os elementos dessa linguagem, considerando que a linguagem é um sistema ou uma estrutura em que qualquer elemento individual não tem sentido fora dos limites dessa estrutura. Assim, para Saussure, a linguagem é um sistema de signos em que cada signo é composto por duas partes, significante (palavra ou padrão de som) e um significado (conceito), as quais se unem para produzir uma significação.

Como Saussure, Algirdas Julien Greimas reconheceu a importância do sistema – um único elemento não significa –, mas, diferentemente de Saussure, Greimas buscou, em suas pesquisas, a forma pela qual a linguagem funciona, buscou estudar a produção de sentido no discurso – o sentido como um processo de significação; discurso como linguagem assumida pelos sujeitos. Greimas tem como foco a produção de sentido dos sujeitos em discurso, como sujeitos de linguagem, constituídos num contexto sociocultural<sup>161</sup>.

A semiótica discursiva estuda as linguagens<sup>162</sup> e tem como foco a produção e apreensão de efeitos de sentido a partir das marcas que estão no texto<sup>163</sup>. Este entendido

---

<sup>160</sup> A obra Curso de Linguística Geral foi composta por anotações das palestras de Saussure acrescidas de notas de seus alunos.

<sup>161</sup> Greimas e Courtés (2008, p. 289) afirmam que, somente no século XIX, o conceito de linguagem passou a ser entendido como diferente do conceito de língua, permitindo vislumbrar as oposições entre a “linguagem semiótica” – linguagem no sentido geral – e “língua natural”. A linguagem passa a ser o objeto do saber, visado pela semiótica geral, não sendo definível em si, mas em função dos métodos e procedimentos que permitem a sua análise.

<sup>162</sup> Se o estudo da linguagem é tarefa da teoria semiótica, o estudo das linguagens particulares pertence às diversas semióticas (GREIMAS, A. J; COURTÉS, J. 2008, p. 290).

<sup>163</sup> “Quando os textos são ‘textos’ propriamente ditos, seu sentido não procede, inteira e diretamente, daquilo que eles ‘são’ enquanto ‘textos’. Ele depende, ao mesmo tempo, dos pontos de vista de leitura adotados por cada um, isto é, da posição de cada leitor, enquanto ator num universo de práticas em conflito” (LANDOWSKI, 2001, p.30).

como objeto de significação que se organiza em dois planos: o plano de conteúdo e o plano de expressão. O “plano do conteúdo é o lugar dos conceitos ou onde o texto diz o que diz; o plano da expressão é o lugar de trabalho das diferentes linguagens que vão, no mínimo, carregar os sentidos do plano do conteúdo” (HERNANDES, 2005, p. 228).

Pietroforte (2007, p. 11) reforça essa afirmação quando ressalta que:

A semiótica estuda a significação que é definida no conceito de texto. O texto, por sua vez, pode ser definido como uma relação entre um plano da expressão e um plano do conteúdo. O plano do conteúdo refere-se ao significado do texto [...] O plano da expressão refere-se à manifestação de um sistema de significação, verbal, não verbal ou sincrético.

Assim, o texto é produto da manifestação de um plano de conteúdo por meio de um plano de expressão, quer seja ele verbal, não verbal ou sincrético. Texto é, também, aquilo que se dá a apreender; é conjunto dos fatos e dos fenômenos passíveis de leituras/análises. Dessa forma, o mundo se apresenta como texto a ser lido, a ser significado.

Ao tratar da relação entre texto e discurso, Fontanille (2007, p. 88) refere-se ao texto como objeto analisável, no qual é possível detectar estruturas, e o discurso como produto dos atos de linguagem. O discurso é a unidade de análise semiótica que permite apreender não somente os produtos cristalizados da atividade semiótica, mas, principalmente, os próprios atos semióticos.

Entendendo ato como “o que faz ser”, passagem da potencialidade à existência (GREIMAS e COURTÉS, 2008, p. 42), o discurso é uma enunciação em ato e esse ato é um ato de presença. Dessa forma, “a instância do discurso não é um autômato que exerce uma capacidade de linguagem, mas uma presença humana, um corpo sensível que se exprime (FONTANILLE, 2007, p. 83)”.

Quando escolhemos como ponto de partida o discurso, damos-nos conta de que as formas cristalizadas ou convencionais estão longe de ser unicamente signos, pois uma das propriedades mais interessantes do discurso é a sua capacidade de reunir globalmente nossas representações e nossas experiências. O discurso não se contenta em utilizar as unidades de um sistema ou de um código preestabelecido; o discurso inventa incessantemente novas figuras, contribui para redirecionar e deformar o sistema que outros discursos haviam antes alimentado (FONTANILLE, 2007).

Para analisarmos a significação em um discurso, buscamos conhecer o percurso gerativo dessa significação procurando identificar, num primeiro momento (nível fundamental), as oposições sobre as quais o texto está construído. Essas oposições criam uma rede de relações que conduzem a transformações, a uma narrativa (nível narrativo). Para entendermos a organização narrativa, é preciso descrever a encenação, determinar seus participantes e o papel que representam. As estruturas narrativas simulam tanto a busca de valores ou a procura de sentido quanto os contratos e os conflitos que marcam os relacionamentos humanos.

No último nível do percurso gerativo de sentido, o nível discursivo, os termos opostos são caracterizados com temas ou figuras que remetem ao mundo natural ou construído. Aqui são analisadas as caracterizações que revestem as estruturas narrativas e as situam num tempo, num espaço, com personagens constituídos de determinado modo.

Como é por meio de linguagens que lemos nossa relação com o mundo e que nos posicionamos, é em linguagens que dizemos quem somos e com que lente olhamos para o mundo. Assim, os relatos dos professores sobre experiências estéticas e atuação docente são enunciações de sentidos particulares e coletivos sobre saberes e práticas que produziram ou produzem suas atuações docentes.

A escrita de suas experiências com práticas de linguagem, especialmente da arte, remete aos processos de aprendizagem e às relações estéticas e estéticas que constituem o repertório desses professores quando estão com seus alunos. Os sentidos enunciados nos relatos foram produzidos em práticas de linguagens dos professores, significativas de sua atuação diante dos elementos culturais da arte. Isto implica, também, o envolvimento intersubjetivo em que estão presentes os modos de relacionamento, consigo e com o outro, na inevitável tarefa humana de significar.

Nos textos dos professores, há uma seleção de experiências formadoras, em que se evidencia a inter-relação entre corpo e arte em espaços e tempos diferentes. Os professores narram também encontros com pessoas que foram significativas em suas escolhas.

### **O percurso gerativo de sentido**

Como ler textos autobiográficos com aportes da semiótica discursiva? Como fazer leituras de textos autobiográficos encontrando o percurso gerativo do sentido, em

especial das narrativas sobre experiências estéticas? Nesse trabalho, optei por priorizar a narratividade<sup>164</sup>, para entender e produzir sentidos sobre como os professores se narram e narram experiências estéticas e práticas docentes em linguagens artísticas. Para tanto, é preciso atentar para os regimes de visibilidade, isto é, os modos com que os professores tornam visíveis suas experiências estéticas e práticas docentes e como eles mostram – produzem uma figura pública de si nos memoriais.

Considerando que todo texto é construído numa combinação entre o plano da expressão e plano do conteúdo, na leitura dos memoriais, é necessário observar o que o texto diz e como faz para dizer o que diz. Pietroforte (2007, p. 8) salienta que Greimas, observando as definições de plano da expressão e plano do conteúdo, de Louis Hjelmslev, definiu os domínios da construção do sentido a partir do plano do conteúdo.

Os elementos do conteúdo só adquirem sentido por meio das relações estabelecidas entre eles; para isso, “a semiótica trata de examinar os procedimentos de organização textual e, ao mesmo tempo, os mecanismos enunciativos de produção e recepção do texto” (BARROS, 2005, p. 8). Nesse intento, a semiótica busca entender o percurso gerativo de sentido do texto. Floch (2001, p. 15) ressalta que “o percurso gerativo da significação é uma representação dinâmica dessa produção de sentido; é a disposição ordenada das etapas sucessivas pelas quais passa a significação para se enriquecer e, de simples e abstrata, torna-se complexa e concreta”.

Assim, num primeiro momento de análise dos memoriais dos professores, procurei identificar as oposições que possibilitam a construção do sentido do texto, como é possível estabelecer neste excerto de um dos memoriais.

Mesmo que a voz silencie, o corpo fala.

Um corpo uno em meio à diversidade, um corpo que é sentimento, que é capaz de revelar o que não se profere pela oralidade, que consiste em expressão de aprendizagem. Movemo-nos, expressamos nossos sentimentos e vontades nos mais diversos contextos, fazendo uso desses aprendizados, dessas novas formas de ação.

---

<sup>164</sup> Nem todos os textos são narrativos. É preciso fazer uma distinção entre narratividade e narração. Enquanto narração diz respeito a uma determinada classe de textos, a narratividade é uma transformação entre dois estados sucessivos e diferentes. Isso significa que ocorre uma narrativa mínima, quando se tem um estado inicial, uma transformação e um estado final (FIORIN, 2008).

O texto está estruturado a partir da oposição entre silêncio e fala o que remete às categorias fundamentais. Tais categorias são qualificadas no texto como eufóricas ou disfóricas e recebem um valor positivo ou negativo. No texto anterior, o silêncio aparece como disfórico e negativo; a fala, como eufórica e positiva.

Para observar as transformações que ocorrem no nível narrativo, considera-se que há um sujeito ativo que assume as oposições semânticas como valores. Nesse caso, o sujeito busca ir do silêncio à expressão e, para tanto, aciona o corpo – *movemo-nos expressando nossos sentimentos e vontades nos mais diversos contextos*. O sujeito, no início, está em disjunção com a expressão (valor) e, no final, entra em conjunção com o valor buscado. Para Lara e Fricke Matte (2009, p.19-20): “o narrativo, por sua vez, é o nível actancial que envolve as relações dos sujeitos com os objetos e com outros sujeitos (...)”

No nível discursivo, as formas abstratas do nível narrativo são revestidas de termos que lhe dão concretude (FIORIN, 2008, p. 41). Nesse nível, as estruturas discursivas são examinadas do ponto de vista das relações que se instauram entre a instância de enunciação e o texto enunciado (BARROS, 2005). Dessa maneira, o sujeito, em busca da expressão como valor eufórico, remete o silêncio à voz e a fala aos *movimentos corporais*.

### **Em busca do nível narrativo dos saberes e fazeres da dimensão estética**

Das voltas e reviravoltas realizadas nos capítulos anteriores sobre estética, experiência estética e formação de professores, chego ao momento de seguir com a leitura das palavras enunciadas pelos professores nos memoriais. Senti necessidade de ter contato com o início do processo, de olhar a carta de intenção escrita como requisito do processo de seleção para o Curso de Especialização, para entender, com mais clareza, o contexto da enunciação.

Landowski (2010) comenta que a caminhada contemporânea da semiótica discursiva ocorre em dois tempos: uma semiótica do enunciado e uma semiótica da enunciação. O primeiro tempo refere-se à observação dos modos de organização dos textos, enquanto o segundo enfoca os modos de organização das práticas. O autor acrescenta que tais perspectivas de leitura da semiótica, que poderiam parecer dicotômicas, são complementares – uma enunciação é (ela mesma) enunciado, e o inteligível se faz presente no exercício sensível.



Para leitura das cartas de intenção, tomo como referência o regime de sentido da junção. No regime de junção, a interação ocorre a partir de estratégia para negociação de valores entre os sujeitos. “A junção determina o estado do sujeito com relação a um objeto de valor” (RECTOR, 1978, p. 111). A carta tem a intenção de convencer os avaliadores (enunciatórios) da competência do candidato (enunciador) à vaga no curso. O enunciador argumenta para persuadir o enunciatário a *querer* aprová-lo e *fazer* algo, neste caso, a julgá-lo apto a uma vaga no Curso de Especialização.

Fiorin (2008, p. 21), objetivando explicitar a estrutura narrativa dos textos, ressalta que há dois tipos de enunciados: enunciados de estado e enunciados de fazer. Os enunciados de estado estabelecem a relação de junção – disjunção ou conjunção – entre sujeito e objeto. Já os enunciados de fazer expressam as transformações que ocorrem na passagem de um enunciado de estado a outro. O autor acrescenta ainda que há dois tipos de enunciados de estado que definem tipos diferentes de narrativas mínimas: a de privação e a de liquidação de uma privação. “Na primeira, ocorre um estado inicial conjunto e um estado final disjunto. [...] Na segunda espécie, sucede o contrário: um estado inicial disjunto e um final conjunto”. No entanto, como os textos não são narrativas mínimas, mas complexas, é preciso atentar para mais um tipo de estrutura: “uma narrativa complexa estrutura-se numa sequência canônica que compreende quatro fases: a manipulação, a competência, a *performance* e a sanção” (FIORIN, 2008, p.22).

Na fase da manipulação, um sujeito induz outro para fazê-lo querer ou dever realizar algo. Há vários tipos de manipulação, entre eles quatro tipos são mais comuns: tentação, intimidação, sedução e provocação. Na manipulação por tentação, o manipulador tenta persuadir o sujeito a querer ou fazer algo, prometendo uma recompensa positiva. Quando o meio para fazer o manipulado querer ou fazer algo são ameaças, a manipulação se dá por intimidação. Na manipulação por sedução, o manipulador faz um juízo positivo das competências do manipulado para que este queira ou faça algo. A manipulação por provocação ocorre quando o sujeito é impelido à ação por um juízo negativo de suas competências. O manipulador provoca o sujeito, desafiando-o a atuar por meio de comentários negativos para realizar o que ele deseja.

Na fase da competência, o sujeito é dotado de um saber/ou poder fazer que lhe possibilita realizar determinada ação. Para poder estabelecer uma relação com o objeto

de valor, o sujeito precisa de certos conhecimentos ou instrumentos que o habilitarão a cumprir sua intenção.

Na fase da *performance*, o sujeito opera a transformação de um estado de coisas a outro – como passar de um estado de disjunção para um estado de conjunção com o objeto de valor.

Na fase da sanção, ocorre a constatação de que a *performance* se realizou, isto é, que o sujeito operou ou não a transformação. Aqui podem ocorrer castigos ou revelações em relação aos personagens implicados na trama narrativa.

### **Carta de intenção**

Na “Carta de intenção”, a forma de expressão do texto já prevê alguém que escreve para outro com a finalidade de expor a sua intencionalidade. Quem escreve é, desde o início, considerado como sujeito de sua vontade, de seu querer. O contexto dessa prática de escrita – carta de intenção para pleitear uma vaga num Curso de Especialização – marca o processo de enunciação e o enunciado com a injunção institucional. É diferente de uma carta para um amigo; nesta a finalidade da escrita é a de provocar o encontro intersubjetivo; já a carta de intenção tem como finalidade persuadir e mobilizar a banca de avaliação para aprovação do candidato à vaga pretendida.

O objetivo do texto em questão já define sua natureza de manipulação – um sujeito pretende convencer outro para que acredite em suas competências e o selecione. Cabe investigar, então, no que foi escrito, as estratégias do enunciador para entrar em conjunção com o objeto de valor buscado.

Na escrita da carta de intenção, o sujeito enunciador declara ao enunciatário as competências que traz para pleitear a vaga na especialização, declara o porquê do seu querer – o objeto de valor almejado que o mobiliza a querer participar do curso. Apresenta também as *performances* e as competências que imagina serem necessárias para exercer a transformação de um estado inicial de saber ou de não saber algo até um estado diferenciado, isto é, o sujeito projeta suas aprendizagens e *performances*. Em algumas cartas, há também a enunciação dos prêmios ou recompensas (sanção) que podem advir de sua participação no curso. De certa forma, apesar da injunção institucional que move a escrita da carta, nestes textos, os sujeitos se apresentam em seus desejos, projetos, bem como em suas expectativas e competências.

Na carta de intenção, os professores mencionam seu lugar de formação, de onde vêm, o que querem, como esperam conseguir a vaga para o Curso de Especialização e o que ocorrerá se conseguirem. Passo a apresentar e a analisar, a seguir, a carta de intenção de cada um dos sujeitos desta pesquisa.

### **Maria de Lourdes Vitor (Sujeito 1)**

1. Venho, por meio desta, apresentar meu interesse em participar em participar dessa especialização, pois é um curso do meu grande interesse e também por ser oferecido por esta instituição.
2. Tenho formação acadêmica em pedagogia; assim que terminei procurei fazer uma especialização, mas não cheguei a iniciar por razões econômicas.
3. Consciente de que fazer um Curso de Especialização é de suma importância para nós, professores, principalmente quando se trata de uma formação continuada que irá dá segurança teórica e prática ao trabalho que realizamos de maneira limitada por não dominar o conhecimento da arte e da educação física, bem como entendê-los como áreas de aprendizagem no ambiente escolar.
4. Trabalho há 23 anos com ensino fundamental e, ao longo desses anos, venho abordando o ensino de Arte e Educação Física na sala de aula. No entanto, me sinto despreparada no que se refere aos saberes pedagógicos necessários para essas aulas, visto que, durante a formação acadêmica, há nove anos, o contato com esses saberes foi muito elementar, e, na experiência de sala de aula, percebo que há uma desvalorização por parte de alguns profissionais da escola, pois ainda consideram as aulas de Arte e Educação Física destinadas ao lazer, recreação, hora do brincar, hora de ocupar o tempo ocioso das crianças, entre outras opiniões. Com isso, exigem que, nessas aulas, o professor deva preparar festas e datas comemorativas com os alunos, sem desenvolver qualquer atividade referente aos conhecimentos dessas duas áreas.
5. Com um Curso de Especialização posso desenvolver atividades pedagógicas levando em conta a realidade dos alunos discutindo com os mesmos assuntos referentes ao conhecimento do corpo, da cultura, da estética e das práticas corporais nas linguagens artísticas e nos usos do corpo em diferentes práticas corporais.

No primeiro parágrafo, o Sujeito 1 elenca, como um dos motivos para pleitear uma vaga no curso, o seu *interesse* – enfatiza com a reiteração da palavra *interesse* duas vezes. O segundo motivo, que parece estar em ordem hierárquica, refere-se ao fato de a

oferta do curso ser feita pela UFRN; aqui o argumento do enunciador parece, ao mesmo tempo, referir-se tanto à qualidade de ensino dessa instituição quanto ao fato de ser uma instituição pública. No parágrafo seguinte, explica a ênfase na instituição, ressaltando que havia a vontade de fazer uma especialização e que foi impedido, no passado, por condicionantes econômicos. É possível observar aqui um querer fazer em disjunção com o poder fazer. A seguir, sintetiza o objeto de valor de sua busca pelo curso – *segurança teórica e prática* para realizar o trabalho que já exerce, mas *de maneira limitada*.

Como pensa em conseguir o objeto de valor desejado? Que desempenho pretende ter e quais as competências que o farão entrar em conjunção com o objeto de valor? *Dominar o conhecimento de arte e de educação física e entendê-lo como área de aprendizagem*. Para dominar o conhecimento de Arte e da Educação Física, o enunciador deseja o **saber** específico dessas áreas para **poder** entendê-las como áreas de aprendizagem. O termo aprendizagem assim colocado traz consigo o termo ensino; a questão que parece estar sendo colocada, nesse momento, diz respeito a como se constituem os processos de aprendizagem das áreas em questão, para perceber o como ensinar em consonância com esses processos.

A seguir, no quarto parágrafo, o enunciador informa o enunciatário sobre sua história profissional e sobre a falta de valorização das áreas de Arte e Educação Física na sua formação acadêmica e no seu ambiente de trabalho. O Sujeito 1 enfatiza o seu objetivo, ressaltando novamente que se trata de um objeto de valor para ele – *me sinto despreparada no que se refere ao saberes pedagógicos necessários para essas aulas*.

No quinto parágrafo, aponta suas perspectivas de transformação, quanto à mudança de seu desempenho como profissional a partir da construção de um *saber fazer* diferente que será possibilitado pelo acesso ao saber sobre *corpo, cultura, estética das práticas corporais nas linguagens artísticas*. O enunciador apresenta ao enunciatário os conteúdos que gostaria de ver abordados no curso e enfatiza que estes estão relacionados às práticas corporais em linguagens artísticas. Assim, fala acerca dos valores com os quais pretende entrar em conjunção a partir do acesso ao saber sobre eles.

### **Maria Margreth Freire Albuquerque (Sujeito 2)**

1. Sabe-se, nas escolas onde atuamos, a realidade do trabalho voltado para as áreas de Arte e Educação Física, que é necessário buscarmos uma formação contínua, pesquisando e adquirindo

- conhecimentos necessários a práticas corporais em linguagens artísticas diversas, para que, dessa forma, não sejamos, enquanto educadores, profissionais inconscientes de sua função e sem uma fundamentação consistente de Arte e Educação Física, como áreas de conteúdos específicos. Sem fundamentação, acabamos por assim dizer, alijando em nossos alunos, o desabrochar de competências artísticas e corporais, que com certeza influenciariam de forma determinante na formação enquanto cidadão.
2. Também justifico que as ofertas de formação em nível de especialização, sempre com número de vagas limitadas, nem sempre atende a demanda. Sem deixar evidente que também o lado financeiro, muitas vezes impossibilita-nos a concretização de uma contínua formação neste âmbito (pós-graduação); desta forma é louvável que as universidades e secretarias de educação se unam para realizarem estas formações e darem oportunidade aos que precisam e buscam com compromisso exercer suas atividades pedagógicas de forma competente.

O Sujeito 2 inicia a sua carta fazendo afirmações sobre a necessidade de uma formação continuada. Refere-se à consciência da disjunção da escola com os conhecimentos necessários à proposição de práticas corporais em linguagens artísticas. A seguir, enfatiza a *consciência e a fundamentação consistente em Arte e Educação Física* como valores com os quais pretende entrar em conjunção. Esse enunciador termina sua carta salientando um *querer fazer e o não poder fazer* um Curso de Especialização que tem como impedimentos a oferta limitada de vagas e o lado financeiro. Na última sequência narrativa da carta, o Sujeito 2 dirige-se diretamente ao enunciatário, agora explícito no texto – universidades e secretarias de educação, enfatizando os aspectos positivos – *é louvável* – para convencer, por sedução, a banca que avaliará sua candidatura ao curso. No final, o enunciador apresenta o que seria, para ele, a sanção quando em conjunção com o objeto de valor pretendido – *exercer atividades pedagógicas de forma competente.*

### **Sujeito 3 – Maria das Graças Bezerra Pinheiro**

1. Ensejo ingressar no curso ora oferecido por ser professora de arte-educação para alunos portadores de necessidades especiais, pois adquiri uma larga experiência neste campo de atuação profissional.
2. Ademais, anseio participar para me aperfeiçoar e me qualificar na fundamentação desta prática, que tanto gosto e me dá prazer, adquirindo assim novos conhecimentos e ampliando a minha formação na atividade como professora de artes, proporcionando aos meus alunos além da satisfação, melhores resultados na aprendizagem e em sua formação geral como ser humano e como conseqüentemente

consequirem mais possibilidades de inclusão no meio social e no mercado de trabalho.

O Sujeito 3 inicia sua carta expondo seu *querer* justificado por uma competência – *um saber fazer* como professora de arte para alunos portadores de necessidades especiais, adquirido pela experiência. Os saberes da experiência são aqueles construídos no exercício profissional em relações interpessoais com alunos e com outros professores. Os saberes da experiência, cuja fonte é o dia a dia do professor, são saberes legítimos que envolvem o desenvolvimento de competências, habilidades e metodologias (TARDIF, 2007).

No parágrafo seguinte, o enunciador cita *performances* que deseja desenvolver para transformação de um estado de disjunção com a *fundamentação* da prática como professora de Arte, para um estado de junção, em que o seu prazer em ser professora da área será acrescido de conhecimento. Dessa transformação, acredita que terá como prêmio a satisfação e melhores resultados na aprendizagem de seus alunos. Esse sujeito intenciona, por meio da fundamentação, ampliar seu saber fazer: ampliar sua formação na *atividade* como professora de Arte.

#### **Sujeito 4 – Maurício José de Medeiros**

Em decorrência da oferta do Programa de Formação Continuada em Artes e Educação Física – Paideia, Centro Integrado da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, em convênio com o MEC/SEB e UFRN, espera-se que seja contemplado com o Curso de Especialização em “Linguagem Corporal”, no intuito de aperfeiçoar a prática pedagógica e, sobretudo, por lecionar o Ensino de Arte, nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Nesse contexto, compreende-se que o referido Curso de Especialização propiciará, através de seus módulos, a socialização de reflexões coletivas, que contribuirão para redimensionar o Ensino de Artes e Educação Física, onde essas duas áreas de ensino sejam de tal modo legitimadas na escola como componentes curriculares da Educação Básica; visto que este milênio exige um educador voltado aos paradigmas pós-modernos, que se pautam, sobretudo, em Jacques Delors: o saber ser, saber fazer, saber conhecer e saber conviver, como determinantes de uma sociedade mais humana, solidária que favoreça a formação de sujeitos críticos e competentes, comprometidos com a transformação da sociedade na qual estão inseridos.

O Sujeito 4 faz opção por um tom impessoal de escrita demonstrado por meio da escolha de verbos na 3ª pessoa e nas referências às instituições e também quando cita o discurso sobre a legitimação das áreas de Arte e Educação Física na escola como

componentes curriculares. A seguir, o enunciador afasta-se mais ainda do contexto local para citar *paradigmas pós-modernos* de formação que apontam para o desenvolvimento de saberes referentes a ser, fazer, conhecer e conviver – voltados para um ideal de sociedade humana e solidária. Esse ideal, para o enunciador, será conquistado com o desenvolvimento no sujeito das *performances* de criticidade e competência. O Sujeito 4 não se mostra individualmente, fala de grupos e discursos que são divulgados quando se fala de educação de forma geral, com o intento de demonstrar seu conhecimento da área.

### Sujeito 5 – Josefa Jeane Gomes de Sousa

1. Considerando que é na educação infantil que as crianças terão seu primeiro contato com a escola, faz-se necessário que o profissional que atua com esse nível de ensino esteja preparado para enfrentar os desafios que se apresentarão no cotidiano de sua ação pedagógica.
2. Por conseguinte, entendo que o desenvolvimento do trabalho pedagógico requer constante qualificação. Em um país como o nosso, de reconhecidas carências na área educacional, isso só é possível se o professor tiver acesso a cursos de capacitação. Nessa perspectiva, a Especialização no Ensino de Arte e Educação Física na Infância, que está sendo oferecida aos profissionais da rede pública municipal de educação, representa uma considerável oportunidade de aperfeiçoar a minha formação.
3. Assim como Goodson (1997), percebo que “o conhecimento escolar é um artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuação e não [...] uma realidade fixa e atemporal”. Nesse sentido, as transformações do mundo atual, caracterizado pela valorização das inteligências múltiplas, valorizaram sobremaneira as habilidades pictóricas e motoras, essenciais para o desenvolvimento infantil. Sob tal contexto, estudar tais atributos e seus papéis na formação das crianças tornou-se imprescindível.
4. Assim sendo, o acesso ao curso supracitado proporcionará uma melhor compreensão desse universo infantil. Dessa forma, poderei estabelecer relações da minha prática com as reflexões teórico-metodológicas discutidas no mundo acadêmico, caminho para concretizar o processo que Paulo Freire definiu como ação-reflexão-ação.

O Sujeito 5 inicia sua carta com uma afirmação em que já apresenta o seu interesse específico – a educação de crianças. Enuncia dois eixos que gostaria de ver relacionados no processo de formação que pretende iniciar – desafios do cotidiano da ação pedagógica e educação de crianças. Nos parágrafos seguintes, volta a ressaltar tais eixos quando indica conteúdos que gostaria de ver contemplados; de certa forma, também mostra o entendimento que tem acerca dos conteúdos da Arte e da Educação

Física, que trará para o curso e os que deseja aprofundar – habilidade pictóricas e motoras em relação ao desenvolvimento infantil. Trata-se de um projeto, ainda não tão claro, de saberes que deseja construir durante o curso, pois crê que estes o conduzirão à sanção anunciada no parágrafo seguinte. No último parágrafo da carta de intenção, o enunciador coloca com clareza seus objetivos e o objeto de valor o qual busca; ele acredita que o conseguirá com o desenvolvimento das competências antes ressaltadas: saber para poder estabelecer relações de sua prática com as reflexões discutidas no mundo acadêmico e para concretizar o processo de ação-reflexão-ação, como definido por Paulo Freire. O enunciador busca a comunicação entre o que denominou de mundos: o acadêmico e o da escola.

### **Sobre sujeitos e objetos de valor:**

Os sujeitos que se apresentam por escrito são professores que já atuam nos sistemas de ensino, que estão conscientes de que possuem saberes da experiência que aprenderam no cotidiano da escola. Eles têm clareza também de que, nas áreas em questão, não atuam da forma como desejariam porque lhes faltou o acesso aos conteúdos referentes a elas na formação universitária.

As cartas apresentam diferentes objetos de valor almejados pelos professores: segurança teórica; consciência e fundamentação consistente nas áreas de Arte e Educação Física; fundamentação da prática e relação entre os desafios do cotidiano; educação de crianças. Os textos apontam para a busca de saberes que possibilitem a construção de competências que façam os professores entenderem melhor o que já fazem; assim, poderão ampliar e diversificar a prática docente de forma consciente, relacionando os conhecimentos adquiridos a outros saberes que favoreçam o diálogo entre *o mundo da academia e o mundo da escola*.

A injunção institucional marca o texto com palavras de ordem difundidas sobre as áreas em questão, assim como sobre os propósitos da educação de forma geral – *Arte e Educação Física como áreas de conhecimento; formação do cidadão; sabe ser, saber fazer, saber conhecer e saber conviver*. A palavra *estética* é mencionada em apenas uma das cartas como parte do discurso vigente, mas em uma referência bem delimitada do querer do enunciador. Quando este se refere à *estética das práticas corporais nas linguagens artísticas*, demarca os significados de estética que deseja ver como conteúdo do curso.



A estrutura narrativa das cartas vai da privação de algo à liquidação dessa privação; os sujeitos anunciam *performances* e competências necessárias para que esse movimento ocorra. Diante do reconhecimento da privação tratam, sobretudo, de saberes e de aprendizagens que podem garantir a transformação do estado inicial de um saber fazer, movido pelas exigências do cotidiano, para um estado de maior consciência e autonomia da prática pedagógica. Nos enunciados, os sujeitos expõem a constatação de seu inacabamento, explicitam o *querer saber* que os transforme e que lhes possibilite o *poder fazer* diferente. As cartas trazem o ensejo dos professores de conhecer melhor e/ou produzir outras relações com o saber e com a atividade de ensino. Charlot (2000) relaciona o inacabamento ao movimento de humanização que orienta as aprendizagens.

Esse autor diz que a condição básica para se tornar humano é aprender; o homem não está terminado ao nascer e seu inacabamento e sua imperfeição lhe impõem a tarefa de tornar humano. “Deve educar-se, ‘tornar-se por si mesmo’” (CHARLOT, 2000, p. 52). Partindo desse pressuposto, acrescenta que a possibilidade de educação está fora do homem, *ausente de si mesmo*. Presente num mundo anterior e exterior a ele, o mundo das relações sociais. Dessa forma, desde o seu nascimento os humanos estão diante do desafio de um triplo processo, assim descrito:

Por isso mesmo, nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se, em um triplo processo de ‘hominização’ (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando de seus valores e ocupando um lugar nela). Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado. Aprender para apropriar-se do mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas me escapa por toda parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros. Esse sistema se elabora no próprio movimento através do qual eu me construo e sou construído pelos outros, esse movimento longo, complexo, nunca completamente acabado, que é chamado educação (CHARLOT, 2000, p. 53).

Aprender, educar-se, para conviver e para pertencer a determinado grupo são desejos que estão presentes nas cartas dos professores quando se referem a seus processos de aprendizagem e aos de seus alunos. Aprender como atividade relacional de se apropriar do mundo, de se conhecer, conhecer o outro e conviver.

Assim, emerge do texto das cartas questionamentos sobre a relação teoria-prática e sobre a formação docente que possibilitem o entrelaçamento dessas categorias no cotidiano da escola. Para Charlot (2005, p. 92): “formar-se, inclusive forma-se como professor, é, ao mesmo tempo, apropriar-se dos discursos (dos saberes teóricos) e tornar-se capaz de realizar práticas”, porque a ideia de formação implica a existência de um indivíduo em busca de dotar-se de determinadas competências para desenvolver práticas exigidas por determinada situação ou momento histórico. “Formar é preparar para o exercício de práticas direcionadas e contextualizadas, nas quais o saber só adquire sentido com referência ao objetivo perseguido” (CHARLOT, 2005, p. 93).

A formação é, dessa maneira, um movimento relacional marcado por contingências de tempo e espaço. Assim, o conteúdo e as competências visadas pela formação variam segundo o tipo de formação, o momento histórico e o contexto em que ocorrem.

Charlot afirma que um saber pode adquirir sentidos segundo dois tipos de lógica: o da lógica das práticas e o da lógica dos discursos constituídos. Essas lógicas são heterogêneas e impõem ao professor ou ao formador de professores a produção de formas de mediação entre elas. O autor apresenta, como pontos de referência para esse processo “a prática do saber e o saber da prática” (CHARLOT, 2005, p.93), isto é, o entendimento do sistema de discurso de apresentação do saber em seu relacionamento com a prática do saber que o produziu. No caso da área de Arte, que é o foco desse trabalho, os professores, em suas cartas, deixam transparecer que o saber da experiência é realizado sem reflexão sobre o que o fundamenta. Há a percepção da necessidade de acesso aos discursos sobre arte e seu ensino como forma de ampliação do olhar sobre esse saber e sobre as possíveis relações que permitirão o acesso dos alunos a eles.

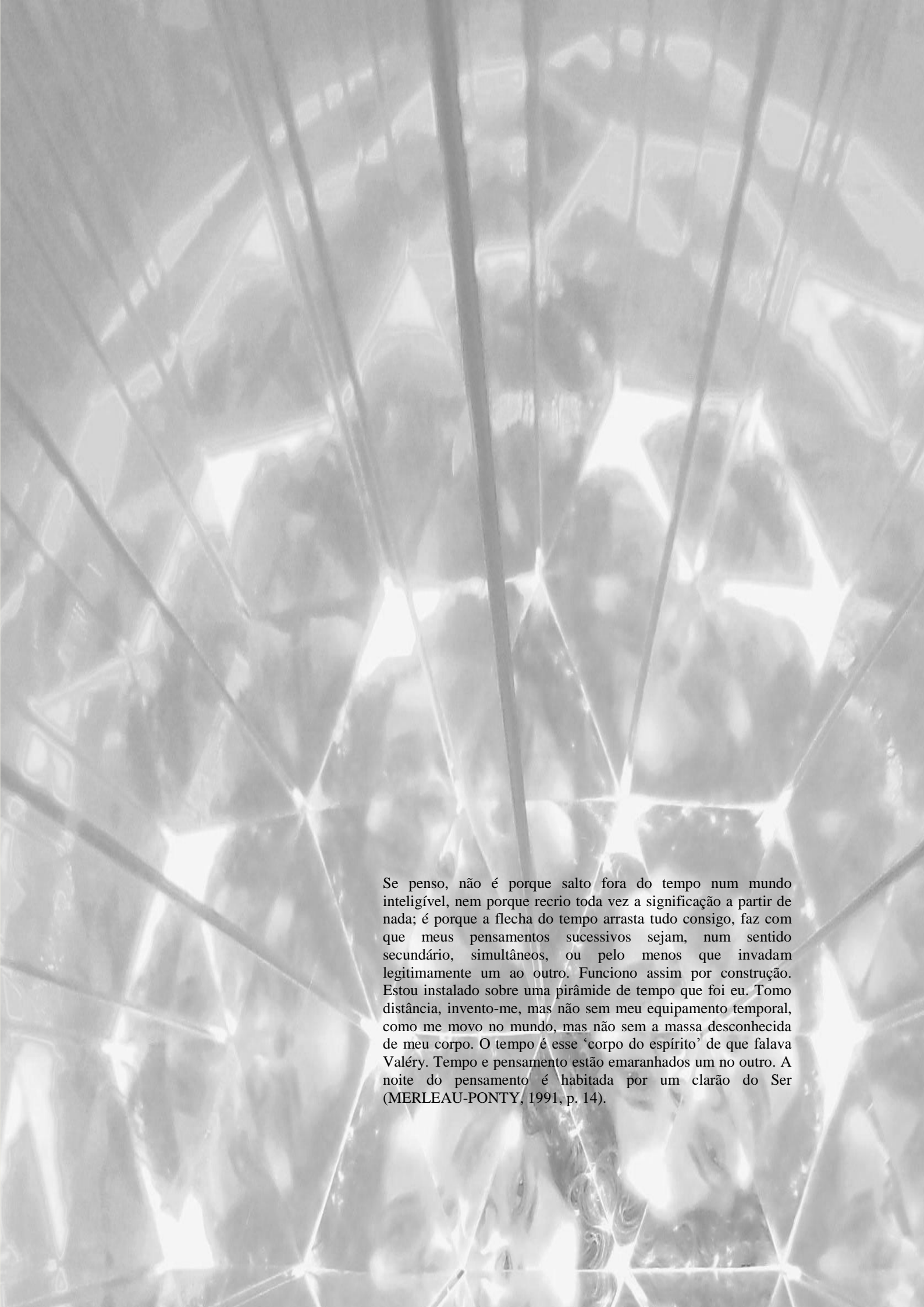
Logo, ainda há a preocupação com a intencionalidade dos saberes para o sujeito que está em formação porque tanto a prática do saber quanto o saber da prática carecem de valor instrumental, precisam estar relacionados a finalidades, ter significados e sentidos para os envolvidos no processo de aprendizagem. Assim, a formação implica saberes sobre a lógica dos saberes e sobre a lógica das práticas, que possibilitem ao sujeito ler o discurso já instituído e produzir outros discursos e outras práticas.

Sobre a pesquisa da prática, processo de produção de saber sobre a prática, Charlot acrescenta que o saber da prática não é a prática, isso implica, na atividade docente, que o professor estabeleça ajustes entre o saber da prática, difundido pelos

discursos e sua práxis; exercício de singularização de sua identidade docente. Charlot sintetiza a sua reflexão sobre as lógicas de saberes e de práticas presentes na formação afirmando que:

É imprescindível, quando se reflete sobre a formação dos professores, distinguir bem esses quatro níveis de análise: o saber como discurso constituído em sua coerência interna, a prática como atividade direcionada e contextualizada, a prática do saber e o saber da prática. Formar professores é trabalhar os saberes e as práticas nesses diversos níveis e situar, a partir dos saberes e das práticas, os pontos em que podem se articular lógicas que são e permanecerão heterogêneas – o que, aliás, é fundamental, porque a pretensão de integrar o saber e a prática em um discurso ou em uma prática totalizante é fonte de dogmatismo e de totalitarismo (CHARLOT, 2005, P.94).

Nas cartas de intenção analisadas, constatei, portanto, que os sujeitos enunciadorees deixam transparecer a sua preocupação com o entendimento tanto da lógica do discurso quanto das práticas que já realizam, cuja lógica lhes escapa. Pretendem ter consciência em relação a algo. Com o que nomeiam como segurança teórica, fundamentação da prática pedagógica ou os saberes referentes às áreas de conhecimento, os professores explicitam sua intencionalidade para vivenciar essa experiência de formação. Assim, nos textos dos professores, estão em jogo questões referentes à lógica dos discursos constituídos sobre o saber e sobre a prática, à prática do saber, ao saber da prática e à lógica da prática.



Se penso, não é porque salto fora do tempo num mundo inteligível, nem porque recrio toda vez a significação a partir de nada; é porque a flecha do tempo arrasta tudo consigo, faz com que meus pensamentos sucessivos sejam, num sentido secundário, simultâneos, ou pelo menos que invadam legitimamente um ao outro. Funciono assim por construção. Estou instalado sobre uma pirâmide de tempo que foi eu. Tomo distância, invento-me, mas não sem meu equipamento temporal, como me movo no mundo, mas não sem a massa desconhecida de meu corpo. O tempo é esse ‘corpo do espírito’ de que falava Valéry. Tempo e pensamento estão emaranhados um no outro. A noite do pensamento é habitada por um clarão do Ser (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 14).

## 11 OLHAR POR OUTROS ÂNGULOS

No capítulo anterior, tratamos das cartas de intenção, em que a relação do enunciador (candidato à vaga no Curso de Especialização) com o enunciatório (banca de avaliação) pôde ser lida usando como ferramenta o regime de junção, isto é, as cartas foram analisadas por uma lógica em que a interação se estabelece a partir de uma negociação de valores entre os sujeitos. Nos memoriais, as situações narradas são de natureza diversa, e fazermos uma leitura dos movimentos de interação, utilizando exclusivamente o regime de junção, acabaria por limitar as possibilidades de leitura.

Outro motivo para mudarmos o ângulo do olhar deve-se ao fato de que o tema experiência estética traz consigo interações de ordem estética em que a significação acontece no encontro entre corpos condutores de sentido. Situações em que não há uma predisposição intencional de troca de valores entre os sujeitos; o valor é gestado no momento mesmo do encontro. Assim, diante da diversidade das experiências narradas nos memoriais, a opção foi a de mudarmos o rumo e ampliarmos o olhar sobre a interação dos sujeitos com saberes e práticas da dimensão estética, observando, como referência para análise dos textos, o regime de união. Esse regime de interação retoma a vinculação da semiótica com a fenomenologia para explicar a produção de sentido no encontro entre sujeitos ou entre sujeito e objeto.

Como junção e união são regimes de interação complementares, neste capítulo, inicialmente, teceremos considerações sobre o regime de junção e de união para apresentação e análise das experiências estéticas narradas nos memoriais de formação. Em seguida, trataremos da análise dos textos, buscando neles as interfaces entre experiência estética, arte e ensino.

### **Regimes de sentido e de interação**

A semiótica aborda o *parecer dos sentidos*; seu objetivo não é o de descrever *a coisa mesma*, mas a forma como foi convertida em significante, isto é, descrever as relações que organizam os modos de presença e produção de sentido em linguagens.

Os modos de presença do sentido foram analisados de forma diferente durante o desenvolvimento da semiótica. Landowski (2005b p.12) comenta o movimento de constituição da abordagem do texto e do sentido na semiótica discursiva, apontando para três grandes tendências: semiótica do discurso enunciado, semiótica das situações e

semiótica sensível. Até o final dos anos 60 do século XX, a semiótica se preocupava com o texto em si e com os discursos enunciados. Nesse caso, o sentido emerge das manifestações verbais escritas. A partir da década de 1970, o texto passa a ser considerado como resultante de processos de construção os quais envolvem as estruturas do objeto lido e o fazer interpretativo dos leitores. A partir daí, há a constituição de uma semiótica da situação em que o texto, ao ser analisado, pode convocar várias linguagens, várias semióticas – verbais e não verbais. Nessa perspectiva, o sentido é percebido como apreensível no momento em que ele emerge, em ato, e não mais como produto pronto a ser resgatado na estrutura do texto, e o contexto é recuperado como dispositivo semiótico importante no processo de significação do texto.

A passagem de uma semiótica das situações para uma semiótica da experiência sensível acontece, a partir da década de 1990, depois da publicação de *Da Imperfeição*. A partir de então, os semioticistas acrescentam à abordagem das situações a dimensão estésica, que exige outras maneiras de considerar o processo de significação. O sentido passa a ser visto como uma forma em vias de construção que se dá a apreender como um efeito para os sujeitos envolvidos na interação, e não mais como objeto dotado de uma existência em si. A esse respeito, Landowski (2005b, p. 14) ressalta que,

[...] considerado como forma emergente, o sentido se dá a apreender como um puro efeito para os sujeitos, e mais precisamente para os que se encontram diretamente implicados na interação que o faz surgir. Há efetivamente muito tempo se sabe que a significação não procede de relações diretas entre a linguagem e o mundo (entre as ‘palavras’ e as ‘coisas’), mas que ela toma forma na interação entre coenunciadores.

Analisar os percursos delineados nas situações de formação continuada de professores requer que busquemos entender como se dá a recepção das propostas de formação. Requer que façamos questionamentos sobre a interação que cada um estabelece com o conteúdo a que teve acesso nessa formação.

Landowski (2005b, p. 15), tematizando a problemática da emergência da construção da significação em situação (em ato), propõe um reexame e o prolongamento da gramática narrativa baseada nos objetos de valor e na troca. Justifica o autor que, com a obra *Da Imperfeição*, a semiótica se voltou para o sentido da vida e incluiu, como objeto de análise, outras práticas discursivas referentes aos modos de presença do

sujeito no mundo. Os sujeitos são dotados de sensibilidade, isto é, de competência estética e entram em contato com objetos ou outros sujeitos dotados de qualidades sensíveis, dotados de consistência estética oferecidas à percepção sensorial. Sujeitos humanos ou não e objetos de toda natureza: obras de arte, paisagens, entre outras coisas do cotidiano, oferecem-se ao contato perceptivo que não envolve a circulação de valores entre quem percebe e o que é percebido. Landowski, constatando a impossibilidade de descrever tais encontros pelo *regime de sentido de junção*, propõe, a título complementar, o *regime de sentido da união*, ou regime de sentido do *contágio*.

Landowski (2005b) explicita a existência de duas acepções de contágio: uma, em que há um agente físico entre os sujeitos favorecendo o contágio, e outra, em que o contágio não ocorre por meio de agente físico mediador, mas por uma presença contagiosa. O autor exemplifica que, na gripe, o contágio ocorre porque um vírus passa de um sujeito para outro, mas, no caso da gargalhada ou do medo, não há o elemento externo, de mediação entre os sujeitos. Na gargalhada e no medo, o estar junto, sentindo o estado do outro permite o contágio, isto é, o simples fato de ver alguém rir efusivamente pode desencadear a gargalhada ou ver o medo na face do outro pode desencadear o nosso medo. É esse segundo tipo de contágio, sentido, afetivo, que ocorre nas interações por união; uma forma de contágio de mão dupla, como ressalta o Landowski (2005b, p. 42-43),

[...] a forma de contágio que nos interessa é por natureza de mão dupla. Ela é indissociavelmente ativa e retroativa, isto é, circular e dialética, no sentido que em muitos casos não se pode dizer de onde vem nem para onde vai, quem contamina e quem é contaminado. O contágio fisiológico, no oposto, é unilateral, e o vetor encarregado de propagá-lo funciona de maneira categórica e unívoca: o agente infeccioso deve estar conjunto ou disjunto com nosso organismo, e daí resultará necessariamente que nos encontraremos infectados ou não. Em oposição o medo ou a tranquilidade não tem nenhuma existência fora dos sujeitos que os exibem: não são objetos em circulação, mas disposições inerentes aos sujeitos, efeitos relacionais.

No contágio afetivo os corpos interagem sentindo reciprocamente o modo de presença do outro. São corpos sujeitos, condutores de sentido que entram em contato, em união produzindo efeitos de sentido para a experiência vivida, sem que haja entre eles um objeto de valor previamente determinado.

Os regimes de sentido estão ligados às práticas interacionais, constituindo-se também como regimes de interação (LANDOWSKI, 2009). Os regimes de interação

referem-se a como o sujeito estabelece relações com o mundo percebido para produzir sentidos. No regime de junção, a interação se estabelece por meio de um contrato, como uma troca de valores entre sujeitos. Há o intercâmbio de argumentos no discurso em que um sujeito busca convencer o outro a crer ou fazer algo.

Na junção, pressupõe-se que os participantes estejam compartilhando valores possíveis de se colocar em relação, num equilíbrio entre identidade e diferença, continuidade e descontinuidade, como explica Landowski (2009, p. 4):

[...] presuponiendo un equilibrio precario entre identidad y diferencia (o, en el plano de la percepción, entre continuidad y discontinuidad), el sentido no puede en suma configurarse, él también –como el sujeto–, sino en el interior de un margen estrecho, en una zona intermedia donde las cosas no nos aparecen ni como fastidiosamente idénticas las unas a las otras, ni como insoportablemente privadas de relaciones entre sí.

Sobre o regime de junção, Landowski acrescenta que, tradicionalmente a semiótica reconhece duas formas de interação: a da operação, que se pauta por princípios de regularidades para descrever uma ação programada entre sujeitos ou entre sujeito e objeto, e a da manipulação, em que os sujeitos entram em relação levando em consideração a intencionalidade e estratégias de persuasão. Operar supõe uma ação externa para transformar o sujeito ou o objeto, enquanto manipular envolve conhecimento de processos internos do outro com o qual se interage para persuadi-lo – *fazer ser* ou *fazer fazer*. Na programação, segue-se uma sequência de comportamentos delimitados por um programa de ação; já, na manipulação, age-se sobre o que o sujeito acredita e sobre aquilo que ele quer para persuadi-lo a uma atuação diferente – uma transformação em relação a um estado inicial.

A lógica do regime de manipulação pressupõe a interdependência entre sujeitos de vontade; trata-se de reconhecer o querer do outro para atuar sobre suas motivações e sobre suas razões. O outro, como sujeito de vontade e intencionalidade, não é uma realidade do tipo causal, não é uma coisa, uma marionete (LANDOWSKI, 2009). Assim sendo, os processos interacionais por manipulação assumem formas de intercâmbio entre sujeitos com competências modais – querer, crer, saber, poder, querer que o outro queira, querer que o outro creia, querer que o outro faça. Competências que são necessárias à comunicação, mas que também tornam os sujeitos manipuláveis uns aos outros.



O regime de *programação* está presente na proposta de formação do Paideia, na organização interna dos livros, na sequência dos módulos do Curso de Especialização em Ensino de Arte e Educação Física na Infância e na maneira como cada formador organiza o dia a dia de sua atuação com os professores cursistas. A proposta foi estruturada, conforme exposto no capítulo 3, mas a sua realização e a maneira como os professores a significam não podem ser consideradas como programadas. A relação que cada um estabelece com esses objetos e a *performance* a partir dessa relação não estavam previstas *a priori* e nem poderiam ser arbitrariamente delimitadas numa programação. Há um programa, como ponto de partida, mas o movimento que esse gera nos saberes e nas práticas dos formadores e dos professores cursistas é da ordem do imprevisto.

Para a semiótica, a *manipulação* não tem um sentido pejorativo; trata-se de uma forma de interação entre sujeitos. Por exemplo: no contexto dos cursos de formação de professores, é preciso organizar situações<sup>165</sup> que produzam no professor cursista o desejo de saber sobre o conteúdo abordado, e isso envolve estratégias de sedução. Assim como na programação, nesse regime, também é possível prever e organizar estratégias, mas, como os professores são sujeitos de seu *querer saber* e de seu *querer fazer* as implicações que advêm desse processo não são passíveis de previsão. Como acrescenta Landowski (2009), as situações de interação, mesmo pelo regime de programação ou de manipulação, têm sempre o risco como aspecto iminente.

Em *Da Imperfeição*, como foi visto no capítulo 7 desse estudo, Greimas trata de outro tipo de interação entre sujeito e objetos. Ele aborda a percepção estética por meio da estesia sob um pano de fundo em que o que está em jogo é o contínuo e o descontínuo dos encontros com o mundo; interações que não seguem o programa de negociação de valores entre sujeitos e, como tal, não podem ser explicadas somente pelos regimes de programação e manipulação. Pautando-se por essa concepção de interação, Landowski (2002b.) esclarece que o estatuto da experiência estética, na obra *Da Imperfeição*, é apresentado por meio de duas lógicas de sentido, as fraturas e as escapatórias, que contrapõem duas maneiras de interação. Sobre isso salienta o autor:

---

<sup>165</sup> A organização dos cursos do Paideia prevê que os encontros com professores sejam iniciados com uma situação desencadeadora de questionamentos, de desejos de saber, de diálogos entre os interesses dos professores e o tema respectivo àquele momento. Entretanto, não há como rever, se o professor se sentirá à vontade para essa interação, se ele entrará ou não no jogo.

A concepção de experiência estética como encontro providencial e efêmero é contraposta a ideia de uma aprendizagem do sentido estésico dos objetos mediante processos graduais de ajustes às qualidades sensíveis dos elementos com os quais o sujeito interage, quer se trate de obras de arte, de outro sujeito, ou ainda de coisas mais ordinárias que compõem o meio ambiente e a vida cotidiana (LANDOWSKI, 2005a, p. 93).

A partir do livro *Da Imperfeição*, a semiótica foi colocada diante do desafio da descrição do sentido sensível das experiências vividas, o que provocou um reexame e uma ampliação da gramática narrativa, que, até então, tratava a emergência do sentido, baseada na relação entre sujeitos com o objetivo de entrar em junção com o objeto de valor. O regime de junção lida com as questões de ter ou não ter o objeto de valor, enquanto o regime de união possibilita olhar os processos interacionais, observando questões de ser e estar no mundo. Landowski (2005b, p. 19) afirma que,

[...] Esquemáticamente, enquanto é próprio do regime da junção fazer circular entre os sujeitos objetos que têm uma significação e um valor já definidos, segundo o regime da união, no qual os actantes entram estésicamente em contato dinâmico, é sua copresença interativa que será reconhecida como apta a fazer sentido, no ato, e a criar valores novos.

O regime da união, que observa a lógica do contato para a criação de valores novos na própria situação de interação<sup>166</sup>, é composto por instâncias definíveis em termos de estesia e não mais, somente, por objetos de valor ou estratégias de transformação do ser ou do fazer. No regime de união, no simples estar lá dos sujeitos, já há um entrelaçamento em que um se dá a perceber ao outro, como corpos condutores de sentidos que se relacionam. Os corpos-sujeitos em *união* não se reduzem um ao outro como na  *fusão*. A união ocorre como um processo intersubjetivo e intersomático<sup>167</sup>, em que o outro deixa de ser um corpo-objeto colocado a distância e

---

<sup>166</sup> No texto *O olhar comprometido* (LANDOWSKI, 2001, p. 21), o autor se questiona sobre o estatuto da Semiótica em tempos pós-modernos para afirmar que o que interessa aos sociosemióticos, mais que as descontinuidades, são as formas em via de constituição – a construção do devir, o não acabado. “[...] O que gostaríamos de captar um pouco melhor é o vivido do sentido em suas evoluções ligadas ao próprio curso das coisas, tal como elas se apresentam, se é possível dizer, vistas da ponte, quase com os pés dentro d’água, e não como elas são concebidas à distância, vistas das margens”.

<sup>167</sup> “[...] no teatro, por exemplo, podemos ver grupos de sujeitos patêmicos, rindo ou chorando, em um mesmo elã, emudecendo juntos de surpresa ou tremendo de medo, comungando por um momento da mesma alegria ou do mesmo desespero figurado diante deles por meio do discurso e do corpo dos atores em cena. Experiência estética e estésica partilhada, a participação no ato dramático instaura então uma comunidade viva entre os espectadores, fundada em uma proximidade sentida que une os corpos-sujeitos” (LANDOWSKI, 2005b, p. 37).

passa a ser sentido, apreendido de dentro como corpo-sujeito. É como o movimento de acessar o mundo em reciprocidade, o qual foi abordado por Merleau-Ponty quando trata do corpo reflexivo que produz sentidos em coexistência com outros corpos.

Neste caso, em que o sentido emerge em relação, em presença, o contexto passa a ser um dispositivo semiótico cuja análise é necessária para o entendimento do texto. A relação entre texto e contexto requer que sejam considerados tanto os enunciados quanto o ato enunciativo no encontro entre sujeitos que se *afetam* reciprocamente.

No regime da união, as qualidades estésicas afetam o sujeito, ativando, pelo envolvimento sensorial, competências cognitivas e, assim, sensível e inteligível caminham juntos no processo de significação. Ligado ao regime de sentido da união está o regime interativo de *ajustamento*.

A interação por *ajustamento* está baseada no princípio da sensibilidade entre os corpos. Os sujeitos se modificam para se ajustarem mutuamente à medida que sentem o outro. O ajustamento pode significar um ganho de valor para os envolvidos; no entanto, tal valor não está estabelecido desde o início, pois ele emerge da interação em função da atuação dos sujeitos.

Os sujeitos sentem a maneira de atuar do outro e com ela estabelecem um diálogo. Neste caso, diferentemente da manipulação, em que um sujeito é levado a se adequar ao outro; os envolvidos na interação por ajustamento coordenam suas dinâmicas de atuação em reciprocidade. Aquilo que lhes permite essa coordenação, esse ajuste, gera uma capacidade nova.

Na situação da formação de professores, poderíamos compreender, como uma interação por ajuste, o movimento de contextualização dos saberes/fazeres – quando o professor estabelece relações entre o repertório que já possui e aquele ao qual está tendo acesso. Ou, se olharmos da perspectiva do formador de professores, quando, diante dos saberes/fazeres enunciados pelos cursistas, este reconhece os repertórios dos professores/cursistas e suas expectativas como imprescindíveis para organização de sua atuação. Poderíamos compreender como ajuste quando o formador passa a agir considerando a interação entre sua prática e as experiências que os professores/cursistas trazem.

O regime de acidente é da ordem do imprevisto, do inesperado como as fraturas descritas em *Da Imperfeição* que instauram a descontinuidade sobre a continuidade do

cotidiano. Esse tipo de interação pode ocorrer em qualquer dos regimes anteriores, em todas as situações, mesmo aquelas programadas ou manipuladas por estratégias; o risco está presente e o inesperado pode ocorrer. O acontecimento se impõe inesperadamente e quebra a continuidade da rotina, exigindo continuação ou negação dos programas fixados anteriormente pelo sujeito. Nas relações entre professores e crianças, a abertura para o inesperado, o imprevisto, pode fazer emergir novos sentidos e exigir dos sujeitos formas diferentes de ajustes.

### **Experiência estética, arte e ensino**

Na produção de textos sobre a prática, mais especificamente nos memoriais de formação, o equilíbrio entre continuidade e descontinuidade, identidade e diferença a que se refere Landowski é um desafio que envolve diferentes regimes de interação. Essa situação de escrita nos faz imaginar, que, quando os professores refletem sobre seu percurso de formação e precisam dar a esse tema uma expressão escrita, vários movimentos são acionados para lidar com a temporalidade. Essa escrita requer um deslocamento do autor, pois, apesar de seu envolvimento e sua imersão nos fatos narrados, ele tem de se colocar como leitor para identificar os modos como os fenômenos foram significados. Um ir e vir de ser, ao mesmo tempo, personagem e autor da história narrada.

Voltando às questões da pesquisa para continuar com a leitura dos memoriais, neste estudo importa observar como os professores narram suas experiências estéticas e se essas experiências aparecem nas suas práticas docentes em linguagens artísticas. Estamos lidando com a dimensão estética de organização do saber-fazer docentes, expressas no texto do memorial.

Um novo desafio se coloca como uma questão que orienta a leitura: Quais categorias já estão colocadas e com quais podemos continuar a leitura das experiências estéticas no discurso escrito dos professores que participaram do Curso de Especialização em Arte e Educação Física na Infância? Algumas categorias são anteriores ao texto dos professores, pois se relacionam aos questionamentos mais gerais da pesquisa; outras surgem da interação com os discursos escritos dos professores e da análise dos pressupostos de formação do Paideia. **Experiência estética, arte e ensino** são categorias que compõem a questão inicial que desencadeia esse trabalho. Outras categorias, como foi o caso das **práticas dos saberes e saberes da prática**, referidas no

capítulo anterior, foram produzidas no processo de interação com o que foi escrito pelos professores.

Assim, estamos lidando com duas dimensões de categorias: uma mais geral e voltada para a questão inicial da pesquisa, delimitada *a priori*, e outra que é produto da interação com os textos dos professores.

A concepção de experiência estética foi decupada nos memoriais, observando a obra de Dewey, Merleau-Ponty e Greimas, que enfatizam a interação entre o sujeito e o mundo na produção de experiências. Esses autores, além de enfatizar uma lógica interacionista, acreditam na presença da estética no cotidiano como uma dimensão que constitui experiências de toda natureza, e não somente da arte.

Para tratar de arte e seu ensino, consideramos o processo de ir e vir ao que foi abordado sobre a experiência educativa em Dewey, assim como em relação ao capítulo sobre os discursos e pesquisas sobre arte/educação e educação estética.

Uma primeira leitura do conjunto de memoriais apontou para a necessidade de atender para a temporalidade da narrativa e para a estrutura do texto escrito. As narrativas de experiências significativas interligam passado, presente e futuro, mas, nessa simultaneidade que a recriação da memória inspira, os autores contam suas histórias marcando determinados espaços e tempos. Assim, tomamos como referência para análise dos textos alguns temas, que, de certa forma, são marcadores temporais porque remetem a determinado tempo e a determinados espaços de interação: infâncias, escolarização e profissionalização são temáticas que se repetem em todos os memoriais e por isso se tornaram importantes no processo de leitura das narrativas escritas dos professores.

## **Apresentações**

No memorial, como já foi dito anteriormente, quem escreve produz uma figura pública de si; deixa transparecer o que deseja mostrar aos enunciatários, ao mesmo tempo em que lida com seus modos de presença para si mesmo, ou seja, conta uma história para o outro e para si mesmo num movimento de ir e vir entre ipseidade e alteridade. Ao escrever sobre o que está inscrito no seu percurso, atua como leitor de si mesmo e do outro para o qual destina o texto. Na experiência da escrita, o sujeito, ao mesmo tempo em que age sobre os fatos produzindo narrativas, sofre os efeitos da

narrativa. Um processo que parece ocorrer, como se refere Dewey, quando aborda as experiências educativas.

Para continuar o nosso percurso de leitura dos textos dos cinco sujeitos, já elencados nas cartas de intenção, em busca das significações sobre estética, arte e ensino, partimos do pressuposto de que a aprendizagem se dá ao longo da vida, em diferentes instâncias sociais. Como ressalta Alheit e Dausien (2006, p.178), a aprendizagem ocorre em processos formais, não formais e informais.

Processos de aprendizagem formais que ocorrem nas instituições de formação clássicas e que são, geralmente, validados por certificações socialmente reconhecidas; processos de aprendizagem não formais que se desenvolvem habitualmente fora dos estabelecimentos de formação institucionalizados – nos locais de trabalho, em organismos e associações, no seio de atividades sociais, na busca por interesses esportivos ou artísticos; processos de aprendizagem informais, que não são empreendidos intencionalmente e que ‘acompanham’ incidentalmente a vida cotidiana.

Os processos de aprendizagem, em contextos diversos, devem ser considerados em sua interação quando pensamos em formação de professores. Espaços, tempos e encontros com pessoas significativas se cruzam na produção de si como professor; espaços públicos e privados, formais, não formais e informais referendam os modos de atuar dos sujeitos. Assim, observei, na organização dos textos, os grupos sociais aos quais os autores se filiam ao tecer narrativas de si. Em todos os textos, a família aparece como primeiro grupo de socialização, seguido das relações com a comunidade, a escola e o trabalho. Alguns outros grupos são citados isoladamente, fazendo parte da história individual de autores específicos.

Apresento, a seguir, o resumo do memorial de cada um dos sujeitos, para depois proceder à análise dos textos.

***Cenas da vida de uma educadora construída com: arte, teoria e movimentos.***

***Maria de Lourdes Vitor***

*RESUMO: Refletir sobre meu fazer pedagógico, minha trajetória de vida foi a tarefa proposta neste memorial; iniciei a partir de um processo de ir e vir sobre o passado com a infância, o meu desenvolvimento na adolescência, na juventude, e o meu presente, destacando o movimento corporal e o fazer artístico, bem como as experiências acumuladas ao longo desses anos.*

*Destaco, como ponto de reflexão, todo meu caminhar como estudante e faço um paralelo entre a prática dos meus professores e minha atuação como educadora, procurando descrever minhas angústias ao entrar pela primeira vez, na sala de aula e*

*não saber o que fazer na frente daqueles seres tão carentes de saber. Falo também da minha expectativa de vir ensinar na capital e das dificuldades encontradas ao assumir a sala de aula. Percebi, então, que não havia diferença do ensino do interior, e, aos poucos, cresceu em mim a necessidade de conhecer melhor a forma como os alunos aprendem. Procurei aperfeiçoar-me, partindo, inicialmente, dos cursos oferecidos pela Secretaria de Educação e depois dei início ao curso de Formação de Professores – IFP, no qual ressalto a importância do ato de ensinar tão incentivado no curso. Faço um paralelo dos meus trabalhos como atriz do Grupo Estandarte de Teatro, destacando a ligação que tem com minha vida profissional. Essa experiência me levou a dar um destaque especial a este memorial, pois me refiro aos subtítulos com a nomenclatura usada na montagem de espetáculo teatral, vejo a semelhança que tem com os momentos de construção da vida. E, finalmente, falo da importância dessa especialização, dos conhecimentos adquiridos, das atividades desenvolvidas na escola, campo de estágio, buscando ressaltar que um bom profissional deve estar sempre atualizado, procurando adquirir novos conhecimentos, bem como, considerando a importância do ensino de Artes e Educação Física com áreas do conhecimento escolar, mediadores do desenvolvimento humano, daqueles que se inserem na relação pedagógica; em especial, os alunos.*

### ***Lembranças de minhas leituras: o despertar prazeroso pela arte literária***

***Maria Margreth Freire Albuquerque***

*RESUMO: Este trabalho relata de forma clara e objetiva fatos que fizeram parte da minha história de vida. Iniciando com a infância, vida estudantil, formação acadêmica, reflexão da minha prática docente e culminando com essa especialização em Artes e Educação Física nas séries iniciais. O desenvolvimento deste memorial deu-se dentro dos padrões técnico-científicos. Reflito sobre os contextos sociais, políticos, econômicos e culturais em que estive inserida a minha história e enfoco também, nesta produção, minhas lembranças de leituras e como isso influenciou no despertar prazeroso pela arte literária. Cito também as contribuições e experiências vivenciadas durante esse curso em Artes e Educação Física, que de forma efetiva me deram o apoio teórico-metodológico para reavaliar o meu fazer pedagógico relacionado a essas áreas e as novas posturas assumidas no trato de seus conteúdos específicos.*

### ***História Vital***

***Maria das Graças Bezerra Pinheiro***

*RESUMO: O presente memorial tem como objetivo relatar minha história de vida denominada como História Vital. a mesma descreve fatos e acontecimentos desde o meu nascimento até a formação acadêmica. Relata ainda os momentos relevantes e fundamentais, no decorrer desse percurso, sob o ponto de vista crítico, reflexivo e contextualizado. Apresenta fatos do meu nascimento e de minha trajetória estudantil, construções, reflexões, descobertas e aprendizagens, bem como as tendências educacionais que alicerçavam as práticas pedagógicas enquanto aluna e professora. Relata também minha experiência no campo profissional, as primeiras experiências, os momentos de incertezas, e as alegrias advindas da profissão que exerço atualmente. Reflete sobre as evoluções e as mudanças de postura desenvolvidas e*

*estimuladas durante o Curso de Magistério, visto que este foi fundamental para me incluir no mercado de trabalho, e principalmente, não posso deixar de falar na grande riqueza adquirida na Especialização em Ensino de Arte e Educação Física na Infância. Destaca, ainda, a relevância das práticas pedagógicas como fonte de experimentação, reflexão, ressignificação, construção e compromisso da carreira docente. Os desafios foram, ao longo do tempo, sendo superados com determinação e respaldados por um intenso processo de reflexão crítica com os encaminhamentos recebidos no âmbito acadêmico e profissional. Durante a elaboração deste documento, pude sentir que qualquer sujeito tem, na sua vida, seja na infância, na juventude, e/ou na velhice, diferentes experiências de socialização, de aprendizagem que ficam indelevelmente marcadas na memória e na maioria das vezes como divisoras de épocas.*

### ***Entre o saber, o buscar e o fazer: trajetória e perspectiva de uma formação.***

*Josefa Jeane Gomes de Souza*

*RESUMO: A produção desse trabalho tem como objetivo central a elaboração de um Memorial Descritivo. A justificativa para tal empreendimento está relacionada às exigências para obtenção do título de Especialista em Arte e Educação Física na Infância, em Pós-graduação promovida pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Inicialmente, apresento uma narrativa histórico-reflexiva, trazendo à baila memórias de minha infância e adolescência – sob a égide do regime militar instalado no Brasil a partir de 1964 – que permitiram reconstituir períodos significativos da minha vida familiar e escolar. Desde a minha infância, no município em que nasci, João Câmara, o registro da efêmera moradia em Mossoró, até a fixação de residência em Natal. Este trabalho também reconstitui minha trajetória acadêmica e profissional, em que reflito sobre minhas aprendizagens, dificuldades e superações, situando tais experiências em um contexto marcado por significativas mudanças no cenário nacional, a exemplo da transição política para o regime democrático. Apresento as perspectivas geradas a partir do término do Curso de Especialização e as contribuições oriundas do processo de formação contínua. Apresento, ainda, o relato de experiência com a manifestação cultural brasileira, desenvolvida numa escola pública de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino, a partir das reflexões realizadas na pós-graduação. Nesse relato, evidenciam-se princípios teóricos e metodológicos, que definiram e organizaram minhas ações junto aos educandos. Entre outros autores, o trabalho está assentado nos subsídios proporcionados por Câmara Cascudo, Défilo Grurgel e Ana Mae Barbosa. Os dois primeiros, ícones dos estudos sobre manifestações da cultura popular brasileira, e a última, difusora da Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais no ensino de Arte em nosso país.*

### ***Memórias das imagens do tempo: (Re) Desenhando relatos de experiências exitosas.***

*Maurício José de Medeiros*

*RESUMO: Escrever sobre minha vida é algo extremamente desafiante. Faz reportar-me ao passado, relembando as impressões edificadas sobre a vida escolar que prestigiei durante anos, na qual consegui desenvolver habilidades e aprender conhecimentos úteis ao meu crescimento pessoal e profissional. Resgatar as marcas construídas historicamente no curso da minha vida pessoal, escolar e profissional e que foram registradas no interior das minhas memórias é o objetivo deste texto. Reviver o passado não significa apenas lembrar coisas que aconteceram num determinado tempo e espaço, mas também, construir reflexões críticas acerca do contexto histórico, político, econômico, sociocultural e educacional no qual estou inserido*



*como sujeito social. Desse modo, contar parte da minha história constitui-se numa condição imprescindível ao meu ofício de aprender e ensinar.*

Na introdução dos memoriais, a vinculação familiar e as relações com o contexto geográfico e histórico foram os eixos escolhidos pelos autores para começar a escrever sobre si mesmos.

A família e a ambiência natural e cultural são os textos<sup>168</sup> lidos para introduzir a escrita de metamemórias. Os parentes e as cidades aparecem como personagens e cenários nos processos de rememoração dos professores. Vejamos como ocorre essa interação de cada autor com esses personagens:

<b>Lourdes</b>	<b>Margreth</b>	<b>Graça</b>
<p>Meus pais são Júlio Miguel Vitor e Teresinha Soledade Vitor. Eles casaram no dia 25 de novembro de 1944 (ele, aos 27 anos e ela, aos 15).</p> <p>Dos 16 filhos, sou a oitava. Nasci no dia 19 de agosto de 1963, em Cerro-Corá – RN, uma pequena cidade que tinha uma maternidade, pois, em Lagoa Nova, a cidade onde cresci, ainda não existia. Lagoa Nova fica situada 750 m acima do nível do mar, e meu nascimento aconteceu um ano antes da emancipação política.</p> <p>Em 1964, Lagoa Nova se tornou município do RN. Foi o ano do golpe militar, o início dos chamados anos de chumbo. Prisões, torturas, fechamentos de sindicatos, censuras, nada disso era do meu conhecimento. O mundo, para mim, restringia-se à minha cidade, acima do nível do mar e do resto do país. Morávamos numa casinha muito</p>	<p>Sou filha de uma família de onze filhos: oito mulheres e três homens. Meus pais, Djalma e Hilda, foram, para mim, exemplos de amor, dedicação e bons ensinamentos. Elementos estes importantes para a formação da minha personalidade.</p> <p>Nasci em um ambiente familiar privilegiado. Cercada de cuidados, afeto, respeito e amor. Tive uma infância rica de experiências e lembranças que até hoje guardo na mente e no coração. Os livros de literatura infantil: capa dura, folhas brilhantes, gravuras coloridas; férias no litoral, as brincadeiras, os brinquedos, sonhos e medos. Enfim, um repertório vasto de recordações.</p> <p>Meu pai, um comerciante bem-sucedido, adorava ler as histórias dos livros para mim e meus irmãos. Ele nos proporcionou um ambiente leitor, pois era apaixonado pela literatura.</p>	<p>Nasci na cidade de Natal – RN, aos 26 de novembro de 1947, às 4 horas da manhã, na própria residência de meus pais, tendo sido um parto normal e efetuado sob os cuidados de uma parteira que, muito habilidosa, conseguiu ajudar em todo o percurso do meu nascimento. Vim ao mundo de forma muito saudável, pesando 4 kg e 59 cm.</p> <p>Eu era uma criança de cor branca, de olhos e cabelos pretos, sendo muito bonita. Papai e mamãe contam que, naquela época, eu era a alegria do lar. Maria das Graças foi o nome escolhido pelo meu pai por ser devoto a Nossa Senhora das Graças. Sou a segunda filha de sete irmãos e, nessa época, meu pai era militar do exército. Quando bebê, minha mãe contava muitas historinhas para mim na hora de dormir, além de cantar algumas músicas de ninar. Segundo ela, eu só dormia escutando o som dessas histórias</p>

<sup>168</sup> Landowski (2005b, p. 12), discutindo o estatuto contemporâneo de semiótica discursiva aborda as mudanças ocorridas na noção de texto afirmando que: “Em vez de considerar os textos como objetos empíricos imediatamente dados, pareceu pouco a pouco mais profícuo considerá-los como a resultante de processos de construção que implicam um jogo complexo de relações entre as estruturas imanentes dos objetos ‘lidos’ e o fazer interpretativo dos sujeitos, leitores ingênuos ou analistas teoricamente mais atentos, que os ‘leem’. Ao mesmo tempo, foi admitido o fato de que um texto constitui uma realidade complexa, suscetível de convocar sincreticamente várias linguagens, ou melhor, várias semióticas, verbais ou não”.

<p>simples, no centro da cidade, ao lado do mercado público, na rua Dr. Sílvio Bezerra de Melo, 331. A casa era pequena para muita gente e uma das dificuldades era na hora de dormir, mas minha mãe sempre dava um jeitinho e agasalhava a todos.</p> <p>Meu pai era agricultor e padeiro. Trabalhava na roça e na padaria do meu tio João Luis. Minha mãe trabalhava em casa cuidando dos filhos, ajudava meu pai na roça e criava umas cabras para ajudar no sustento da família. Os dois, com muito esforço e enfrentando grandes dificuldades, criaram-nos ensinando os valores éticos e morais que consideravam importantes, dando exemplos das regras do bem viver. Na nossa pacata cidade, podíamos brincar à vontade na rua “como Deus criou batata na areia do rio”, livre do trânsito de veículos e ladrões que ameaçam tanto as famílias atualmente. Assim que comecei a engatinhar fui logo brincar na frente da minha casa, na areia fazendo buracos, enterrando os pés, juntando pedrinhas. Estava em constante movimento.</p> <p>[...] Nessa época, não tinha calçamento e a areia era igual a da praia, bem fininha e branquinha. Como toda família do interior, os irmãos mais velhos iam tomando conta dos mais novos, ajudando a mãe. Minha irmã me pegou várias vezes com a boca cheia de areia: “Mamãe, Dinha tá comendo areia como se fosse farinha”! Acho que foi dessa maneira que criei anticorpos.</p>	<p>Comprava livros, coleções infantis, enciclopédias e enchia nossa estante da sala de livros. Não esqueço os versos que o pai gostava de recitar: “Ai que saudades que tenho, da aurora da minha vida” (Casimiro de Abreu).</p> <p>Já a mãe tinha paixão pelos livros ligados ao estudo de plantas, medicina caseira, culinária etc. Lembro também que, além de ler, ela também escrevia: gostava de registrar fatos de sua infância, alguns versos etc. Acho que isso foi fator determinante para hoje, eu também apreciar a leitura e a escrita.</p> <p>[...] Tínhamos uma casa no litoral e lembro-me de quando a mãe falava: ‘as aulas estão terminando, vamos arrumar as coisas, pois vamos para Tibau’ (na época, 1969, era uma pequena vila no litoral do RN, próximo a Mossoró). Esse convite da minha mãe era motivo de muita ansiedade. A mãe era quem fazia nossos biquínis, costurava também as roupas de passeio e organizava tudo para que tivéssemos férias inesquecíveis.</p> <p>Uma imagem ainda reflete na minha memória – logo ao chegarmos, na entrada daquele lugarejo, éramos tomados por uma visão única: altos morros; alguns pareciam ter sido varridos de tão planos e limpos, trabalho esse efetuado pelo vento. Ao adentrarmos mais, era possível de cima da caminhonete, transporte que nos conduzia, avistarmos o mar, algo esplendoroso e divino.</p>	<p>e músicas.</p>
---	---	-------------------

<p><b>Josefa</b></p> <p>Nasci no município de João Câmara, no Rio Grande do Norte, na segunda metade da década de 1960. Na minha cidade natal, assim como em centenas de outras cidades da região Nordeste do Brasil, as condições de sobrevivência eram precárias para os menos favorecidos da sociedade. Situação agravada, nesse contexto, devido a fatores como a concentração da riqueza em</p>	<p><b>Maurício</b></p> <p>Nasci de um parto normal, aos trinta e um dias do mês de outubro de mil novecentos e sessenta e três (1963), na maternidade Dr. Graciliano Lordão, em Parelhas, extremo sul do Estado do Rio Grande do Norte. Esta cidade é rodeada de belíssimas serras, destacando-se a do Boqueirão, cujo formato representa, segundo a lenda, uma fada deitada; paisagem encantadora que, ao nascer do sol se</p>
--	---

poucas mãos, dificuldades para acesso ao mercado de trabalho, à saúde pública, à moradia e, sobretudo, à educação de qualidade.

Inclusa nesse grave quadro social, a minha família sentiu considerável impacto. O pouco que meu pai ganhava não era suficiente para o nosso sustendo, fazendo-se necessário a ajuda da minha mãe que trabalhava como costureira para complementar o orçamento doméstico. Apesar de sua ignorância quanto aos problemas enfrentados pelo país, minha mãe acreditava que, por meio da educação, seus quatro filhos ascenderiam socialmente. E foi com base na crença de que a educação formal era um instrumento de ascensão social, que eu ingressei na escola.

transforma em um belo cartão postal. Nessa serra também se encontram antigas cavernas, com pinturas rupestres, que representam cenas de caça, guerra, trabalho e diálogo entre figuras humanas. São várias inscrições, diferenciando-se em forma e tamanho, assemelhando-se a aves, lagartos e barcos, além de outras de difícil decifração. Essas inscrições rupestres são desenhadas nas cores vermelha, amarela e branca, com figuras alegres em expressão de gestos, constituindo-se um verdadeiro tesouro arqueológico. Esses registros nos afirmam que, em épocas remotas, já existia, na região do Seridó, seres dotados de inteligência e imaginação.

[...] Sou o terceiro filho, do número de cinco irmãos do casal José Maurício de Medeiros e Maria Rodrigues de Medeiros, ambos falecidos, de nacionalidade brasileira, provenientes de uma família constituída pela grande densidade racial e cultural do nosso país, cujas origens descendem de imigrantes portugueses: Manoel Norberto de Bittencourt e Bernardino de Sena e Silva, respectivamente, bisavós paterno e materno, fundadores da cidade de Parelhas. Meus ancestrais eram católicos praticantes, característica cultural que perdura em seus descendentes. [...] há uma pluralidade cultural em meus antepassados, pluralidade essa que os caracteriza como brasileiros, nordestinos e potiguares e que os tornaram singulares na sociedade de Parelhas. Singulares e, ao mesmo tempo, plurais, pois assumiram suas formas de vida pelo convívio e pelas opções pessoais, contribuindo com as transformações necessárias à construção de uma sociedade mais justa naquela cidade.

[...] No povoado, onde eu morava, não existia energia elétrica. O anoitecer trazia medo da escuridão, fazia com que as crianças se recolhessem no seu lar, assim adormeciam mais cedo. Lembro-me que, sob a luz dos candeeiros, eu permanecia em casa para escutar ‘estórias de Trancoso’ que o meu pai gostava de contar, em que eu me empolgava e até viajava nos contos, enquanto a minha mãe, carinhosamente, sempre cantava lindas cantigas de ninar e, assim, eu adormecia sem perceber que a noite era tão escura.

Nas noites de lua cheia, era grande a alegria, aproveitava para brincar com as demais crianças nas calçadas. As brincadeiras geralmente eram: tica-tica, amarelinha, queimada, pular corda, céu-inferno, passar-anel e contar histórias. Quando o céu estava bastante estrelado, apreciava a sua beleza e começava a contar estrelas. Nessa brincadeira, aprendi, desde pequeno, a localizar a estrela D’alva, o Cruzeiro do Sul e as Três Marias, que imponentes cintilavam no céu.

Os autores dos memoriais nasceram na década de 1960 com exceção de Graça, que nasceu no final da década de 1940. São todos do Rio Grande do Norte, de microrregiões diferentes<sup>169</sup>: Serra de Santana, Mossoró, Natal, Baixa Verde e Seridó Oriental. Oriundos de famílias numerosas com 16, 07, 04 e 05 filhos, respectivamente. No início de seus memoriais, eles apresentam algumas circunstâncias de seu nascimento, do contexto socioeconômico de suas famílias e de suas cidades.

Nas metamemórias da infância, predomina a narrativa de experiências estéticas, em que imagens do ambiente são descritas e ganham sentido: ouvir a voz da mãe, ver o mar, sentir o gosto da areia fina como forma de conhecer o mundo ao qual estavam vinculados. Uma aprendizagem fenomenológica em que as sensações são contextualizadas e significadas. Texturas, cores, sabores, sons fazem parte das primeiras experiências das crianças, primeiras leituras de mundo que nos são apresentadas pelos autores. Estesia que se configura como leituras estéticas, como o faz Paulo Freire quando retoma suas lembranças de infância para compreender a constituição de suas primeiras leituras durante a escrita do livro *A importância do ato de ler*. Para ele, o mundo é um texto a ser lido e sua leitura começa pela percepção das qualidades cromáticas, sonoras, olfativas e táteis desse texto. Uma leitura estética a partir a experiência estética do autor ao comentar que,

[...] Nesse esforço a que me vou entregando, re-crio, e re-vivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. Me vejo então na casa mediana em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal a intimidade entre nós – à sua sombra brincava e em seus galhos mais dóceis à minha altura eu me experimentava em riscos menores que me preparavam para riscos e aventuras maiores. A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço – o sítio das avencas da minha mãe –, o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas leituras. Os ‘textos’, as ‘palavras’ as ‘letras’ daquele contexto – em cuja percepção me experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber – se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia apreendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais. Os ‘textos’, as ‘palavras’, as ‘letras’ daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros – o do sanhaçu, o do olha-pro-caminho-quem-vem, o do bem-te-vi,

---

<sup>169</sup>Lourdes: cidade de Lagoa Nova, microrregião de Serra de Santana, mesorregião Central Potiguar; Margreth: cidade de Mossoró, microrregião de Mossoró, mesorregião de Mossoró; Graça: Cidade de Natal, microrregião de Natal, mesorregião do Leste Potiguar; Josefa: cidade de João Câmara, microrregião da Baixa Verde, mesorregião do Agreste Potiguar; Maurício: cidade de Parelhas, microrregião do Seridó Oriental, mesorregião Central Potiguar.

o do sabiá; na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos; as águas de chuva brincando de geografia: inventando lago, ilhas, rios, riacho. Os ‘textos’, as ‘palavras’, as ‘letras’ daquele contexto se encarnavam também no assobio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores – das rosas – dos jasmíns -, no corpo das árvores, na casca dos frutos. Na tonalidade diferente de cores de um mesmo fruto em momentos distintos: o verde da manga-espada verde, o verde da manga-espada inchada; o amarelo esverdeado da mesma manga amadurecendo, as pintas negras da manga mais além de madura. A relação entre estas cores, o desenvolvimento do fruto, a sua resistência à nossa manipulação e seu gosto. Foi nesse tempo, possivelmente, que eu, fazendo e vendo fazer, aprendi a significação da ação de amolegar (FREIRE, 2009, p. 12-13).

A interação sujeito-mundo, narrada por Paulo Freire, é também descrita pelos autores dos memoriais, como envolvimento corporal que viabiliza a percepção do entorno. Movimento relacional em que o sujeito se une às coisas, atribuindo-lhes nomes, tornando-as parte do seu repertório e de sua identidade. Sujeitos e objetos se unem e colocam-nos diante do questionamento sobre quem é sujeito e quem é objeto nas experiências narradas. O mundo com o qual entramos em contato por contágio não seria ele também sujeito? A interação intersomática não possibilita a mistura das energias desses corpos em relação? Paulo Freire e as árvores e pássaros; Lourdes e sua cidade acima do nível do mar que tinha areia branquinha como farinha; Margreth e o mar de Tibau com seus morros varridos pelo vento; Graça e a voz da mãe que embala seu sono; Josefa e as formas de vida de sua família; Maurício e a serra com corpo de fada ou sua relação com as estrelas em noite de lua cheia. As sensações estão impressas no corpo e na história desses sujeitos.

Landowski referindo-se a mudança no estatuto do sentido para explicar o regime de ajustamento que pressupõe o contágio entre sujeito e mundo refere-se à relação sujeito objeto acrescentando que,

En lugar de un estado de separación (aquí un mundo-objeto, a distancia y como vacío de sentido, y allí un sujeto, pero como si no estuviera allí; de modo que la única posible relación entre uno y otro pasaría por la mediación de un sistema signico de representación y comunicación), tendremos que admitir una forma de copresencia entre los dos elementos, de tal forma que lo que en general no es sino del orden del ‘espectáculo’, de lo simplemente percibido o en todo caso nombrado, pueda hacerse repentinamente imagen – imagen capaz de configurar desde el interior la propia modalidad de la mirada del sujeto y, en consecuencia, su propio modo de ser en relación con lo que lo rodea. En lugar de un simple mundo de objetos situados anti si como meras cosas o como ocasionales siluetas del otro, o de una red de

signos cuya lógica interna impone su forma al parecer del mundo, habrá que reconocer el nacimiento de un sujeto presente para sí mismo gracias a la mediación de lo que, en el objeto, se configura y le ‘habla’. Momento en que el mundo adquiere sabor! (LANDOWSKI, 1999, p.272-273).

A implicação do sujeito no mundo é de copresença com o que lhe rodeia, de forma que o humano se constitui como um ser singular no movimento de interação que marca as experiências vividas. Landowski recupera da fenomenologia de Merleau-Ponty a ideia de *percepção sensível*. Percepção como a *encarnação* da experiência vivida e sensível entendida tanto como apreensão das qualidades físicas dos corpos com os quais se entra em relação, quanto como sentido, referindo-se à intenção, à significação. Como já mencionamos em capítulo anterior, a percepção só existe enquanto incorporação da experiência vivida e o meio para essa incorporação é a união do sujeito ao mundo por estesia.

Nos textos, o adulto se olha infante e pensa sobre a percepção de mundo da criança a partir da própria experiência. Educadores que se projetam como narradores de uma infância que é a sua, mas também de infância que pensam para seus alunos. Apresentam aos leitores a infância recriada, aquela que lembram ter tido ou a que desejaram ter e a infância que projetam para as crianças com as quais interagem. Como no excerto do texto de Lourdes (VITOR, 2007, p. 08): “Na nossa pacata cidade, podíamos brincar à vontade na rua ‘como Deus criou batata na areia do rio’, livre do trânsito de veículos e ladrões que ameaçam tanto as famílias atualmente”. Uma infância com liberdade de movimentos e longe das ameaças é o que projeta Lourdes ao atribuir valores eufóricos a sua experiência e, de certa forma, idealizar uma concepção de infância.

Maurício (MEDEIROS, 2007, p. 11) reflete sobre dois tipos de infâncias, a partir de suas lembranças refere-se à infância das camadas populares – rural e urbana. Ressalta as suas distinções para afirmar a necessidade de o professor estar atento ao repertório diferenciado que as crianças trazem para escola.

*A minha infância ocorreu no povoado Santo Antonio, Zona Rural do Município de Parelhas, no seio da família, dos parentes e das pessoas amigas. Vida simples, brincadeiras sadias, em que as crianças despojadas de maldade fortaleciam laços de amizade, aflorando, assim, os mais diversos tipos de brincadeiras. [...] Nesse contato, percebemos que as crianças da Zona Rural, enquanto brincam também convivem com outras funções dentro da própria família e com o compromisso com suas tarefas. [...] Evidentemente, essas crianças possuem uma experiência de vida e uma possibilidade de constituir-se como sujeito diferente das crianças das camadas*

*populares urbanas. Faz-se necessário conhecer essas crianças, tentando compreendê-las, sobretudo, o seu pensamento, sua visão de mundo, suas relações socioculturais.*

Nas metamemórias de infância a interação narrada traz relatos em que todo o corpo se envolve, como um sistema, na ação de apreender o mundo. Visão, audição, olfato, tato e paladar juntos encadeiam sentidos e produzem significações. Sobre essa interação corporal da criança com o seu entorno comentam Ferraz e Fusari (2009, p. 66) observam que,

Cada situação, cada objeto, cada elemento de seu cotidiano e, principalmente, a interação com outras pessoas é uma nova experiência que o mundo lhe oferece e diante do qual ela atua. A criança percebe, desde bem cedo, que os seres e as coisas com os quais convive apresentam semelhanças e diferenciações, com afetividade ou não, acolhendo-a ou rejeitando-a, dando-lhe prazer ou desprazer. Com relação ao mundo sensível, ela poderá distinguir, dentre outras, a variedade e diferença de cores, de materiais, de sons, de melodias, de gestos, de tempos e de espaços. [...] A própria natureza lhe oferece uma infinidade de experiências visuais e sonoras. São tantas as organizações dessa ordem que desde criança aprende-se a contemplá-las.

A cidade tem cheiro, forma, cor, som e sabor que são recriados na experiência de escrever sobre esse espaço e a ele atribuir significados estéticos, políticos, econômicos e culturais. Sua geografia não é feita somente de elementos *naturais* ou da arquitetura produzida pelos seus habitantes. A cidade é a vida que se fez presente em interação com os elementos, aparentemente, imóveis. A cidade reinventada na escrita é a dimensão simbólica do lugar de cada um dentro de uma comunidade, de uma cultura determinada. Assim, o mundo é narrado como sujeito que, em certa medida, configura os autores das reminiscências. O lugar histórico, geográfico, imaginário ou, como diz Rebouças e Magro (2009), a cidade que mora em cada um. Aquele lugar que é produzido pelas percepções individuais, pelo olhar singular dos sujeitos, mas que também os produz.

Assim como no texto de Tanizaki<sup>170</sup>, em que a sombra é o objeto estético questionado em relação ao contexto cultural, para os autores dos memoriais, a cidade é um dos objetos estéticos a que se referem. Nas narrativas, os sujeitos coexistem com esse espaço-tempo que lhes incita significações. Nessa relação, a cidade assume o lugar de sujeito que provoca transformações naqueles que lá convivem.

---

<sup>170</sup> Texto analisado por Greimas – ver capítulo 7.

A percepção é a experiência vivida corporalmente, como referida por Merleau-Ponty, e, assim sendo, na escrita sobre a infância os professores/autores ressaltam sensações que desencadeiam reflexões em que se interligam o ser criança e o ser professor que se revê enquanto experiência de infância. O que foi percebido, como salienta Bonomi (1974), se mostra em um contexto relacional que pode assumir múltiplas formas, até para o mesmo sujeito em momentos diferentes de reflexão sobre a experiência.

### **Em busca de sentidos**

A ação de escrever sobre suas experiências é, em si mesma, uma experiência de outra natureza. Textos e práticas são de gêneros diferentes, que podem ser vistos como inter-relacionados, como lembra Landowski (2001). Na situação de escrita dos memoriais, a experiência vivida é reinventada pela prática da leitura de si e da escrita sobre as percepções de mundo evocadas por essa leitura.

Nesta seção, estamos em busca das pistas que tratam dos significados gerais dos textos, naquilo que singulariza cada narrativa aqui analisada e diferencia um texto de outro. Fiorin (2008, p 81) nos lembra de que, para tratar das várias possibilidades de leitura que comporta um texto, é preciso antes perceber o que faz dele uma unidade e, para tanto, é necessário identificar a reiteração, a redundância<sup>171</sup>, a repetição, a recorrência de traços semânticos ao longo do discurso.

A escrita dos memoriais é tecida entre o que os autores querem mostrar de sua história de vida e aquilo que precisam mostrar para obter aprovação da banca em seu trabalho de conclusão do curso. Entre a busca da linearidade, que um texto com coerência e coesão exige, e os volteios não lineares do tempo vivido, os autores evocam lembranças e projetos. Nesse movimento, passado, presente e futuro se cruzam urdindo a singularidade do percurso de cada um. Trilhas em que continuidade e descontinuidade marcam as experiências e constituem os modos de presença dos sujeitos, que são, ao mesmo tempo, autores e personagens das narrativas.

Na produção de percursos individuais, os processos de rememoração são fundamentais. Para refletir sobre o sentido de sua história pessoal e profissional o

---

<sup>171</sup> “São considerados como redundantes os sinais supérfluos porque repetidos. Todavia, a redundância se justifica pelo fato de que facilita a recepção das mensagens, não obstante a interferência de ruídos” (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 412).



professor é levado a evocar processos de constituição de identidades. Iván Izquierdo estabelece uma relação interessante entre memória, identidades e histórias pessoais:

Nós brasileiros somos brasileiros porque sabemos e recordamos coisas que nos identificam com o país; os franceses são franceses porque se lembram da história, da língua, das canções e dos hábitos e costumes da França. Eu pertenço a esta cidade porque dela me lembro constantemente; em meu caso, pertenço também a outras, que estão guardadas em lugares preciosos da minha memória. Eu sou eu, e você é você, porque cada um tem sua própria história para lhe dizer isso. O conjunto das memórias que cada um de nós tem é o que nos caracteriza como indivíduos. Mas também nos caracteriza como indivíduos aquilo que resolvemos ou desejamos esquecer (IZQUIERDO, 2009, p. 13).

Na obra de Paulo Freire, assim como na de Merleau-Ponty, o mundo existe para os sujeitos enquanto experiência vivida, isto é, o mundo se torna presença criada e recriada pelos humanos. A existência é inter-relacional e contingente, o que exige dos sujeitos o desenvolvimento de meios de intercomunicação da experiência existencial, e um desses meios é a palavra. Ação e palavra estão relacionadas para Freire, assim como o corpo que atua em relação com o entorno busca formas de expressão para Merleau-Ponty. Tanto para um quanto para outro, agir é também se tornar consciente de algo. Tornamo-nos conscientes quando significamos algo, sobre o qual refletimos. Na escrita dos professores, as práticas se tornam palavras e retomar a ação, dando a ela uma forma de linguagem, é exercício de autoria que requer reflexão e apropriação dos rumos de sua enunciação.

Mas, nem tudo é possível nomear e há coisas que não se deseja nomear. A vida transcende o universo das palavras orais ou escritas, muito há de não dito naquilo que é dito. E as próprias palavras não guardam em si sentidos puros, como nos diz Merleau-Ponty no ensaio *A linguagem indireta e as vozes do silêncio* (2004). Diante dessa constatação, precisamos considerar que as palavras, os textos não se entregam aos leitores por inteiro; não são totalmente transparentes. O sentido não lhes habita como propriedade, mas como incompletude e convite ao diálogo.

Nas narrativas que serão analisadas a seguir, os professores lidam com o movimento de mostrar e ocultar. Eles se depararam com a necessidade de estabelecer ajustamentos, entre a ação rememorada e a expressão verbal escrita, entre as transformações de seus modos de presença e existência no mundo em espaços

históricos, geográficos e imaginários diferentes e entre as pessoas que participaram das experiências narradas.

Qual(is) pergunta(s) o autor/professor se faz para escolher e encadear as experiências vividas e dar a elas uma forma narrativa? Essa(s) pergunta(s) tem a ver com seu projeto de vida? Com seu projeto de formação? Podemos identificar projetos de vida e formação nos textos?

A criação de metamemórias na escrita envolve, como já foi dito, rever as experiências e encadear-las de forma a dar, ao conjunto de experiências, coesão e coerência. Nesse intento, ao escrever um memorial, os autores se lançam em dois desafios simultâneos, o da rememoração e o de projetar. A leitura dos memoriais nos coloca diante dessas duas dimensões, isto é, o autor se questiona sobre o destino de suas experiências. Ele se pergunta sobre metas e avalia pontos de partida em função de pontos de chegada.

Projetos de vida e formação se entrelaçam na escrita dos professores. Pensar sobre a linha que sutura as experiências narradas nos textos, requer tomar consciência da globalidade do projeto de formação ou da relação entre os vários projetos que podem estar colocados no texto. Para tanto, solicita o exercício do olhar encarnado, um olhar intencional que busca ver como as coisas se mostram caminhando entre elas. Escrever sobre seus projetos é, desse modo, posicionar-se como sujeito das interações.

Nesse caso, os autores estão lidando com duas dimensões interativas: são sujeitos da experiência, conteúdo da narrativa, e são sujeitos, leitores e escritores, de metamemórias que recriam as experiências no texto escrito.

Assim, a escrita como experiência de falar de si tem começo, meio e fim como exigência formal, mas aponta para novos desenlaces, novas escritas. Exige a observação da continuidade do relato de experiências. No entanto, o percurso de formação – o que estamos nomeando de globalidade do projeto e de continuidade das experiências – é vivenciado, na prática, como movimento entre a continuidade e a descontinuidade que compõem o trajeto do que está sendo narrado. Olhando sob a ótica dos regimes de interação e de sentido, há uma programação, mas há também os acidentes – os rumos, os desvios e os novos rumos. Sobretudo, os ajustamentos são necessários durante a trajetória experiencial, e eles podem aparecer na escrita do memorial.

O trajeto da narrativa é, de certa forma, sintetizado no título do memorial. Atribuir um título pode significar, para aquele que escreve, nomear as intenções, falar sobre de um projeto, delimitar um percurso de escrita. No caso do título, nomear pode significar estabelecer uma síntese da estrutura interna do texto. E, ao mesmo tempo, o título de um texto pode aparecer como um convite aos enunciatórios para a leitura das relações que estão ali colocadas.

### **Cenas da vida de uma educadora construída com: arte, teoria e movimentos.**

Na leitura do texto de Maria de Lourdes Vitor, somos postos constantemente diante de dois projetos de vida e formação. A escolha do título *Cenas da vida de uma educadora construída com arte, teoria e movimentos* é significativo da relação entre duas dimensões da identidade da autora – a professora que sendo também atriz assumiu, desde o início de sua atuação na escola, as aulas de Arte e de Educação Física, e a atriz que, sendo professora, traz os aprendizados do grupo de teatro para sala de aula. A síntese dos dois modos de ser/estar no mundo aparece quando da escolha do termo *educadora*. Educar no teatro, educar na escola, trazer o teatro para escola, levar a escola até o teatro é o projeto de formação que está sintetizado no seguinte excerto do resumo do memorial de Lourdes:

*Procurei me aperfeiçoar, partindo, inicialmente, dos cursos oferecidos pela Secretaria de Educação e depois de início ao curso de Formação de Professores – IFP, no qual ressalto a importância do ato de ensinar tão incentivado no curso. Faço um paralelo dos meus trabalhos como atriz do Grupo Estandarte de Teatro, destacando a ligação que tem com minha vida profissional. Essa experiência me levou a dar um destaque especial a esse memorial, pois me refiro aos subtítulos com a nomenclatura usada na montagem de espetáculo teatral, vejo a semelhança que tem com os momentos de construção da vida.*

As marcas do que ela se tornou, ao longo do percurso narrado, são deixadas pela autora quanto relaciona os movimentos de sua formação às etapas de montagem do espetáculo teatral. Ela observa essa referência para estruturar o seu memorial e assim o divide:

*1-Escolha do texto: a infância; 2- Leitura branca: dificuldades na aprendizagem; 3-Leitura com intenções: adolescência; 4- Montagem com movimentos e marcação de cenas: ginásio; 4.1- Ensaios: práticas na educação física; 4.2. Passagem técnica com luz: educação artística; 5- Pré-estreia: 2º grau; 6- Estreia: primeiro emprego; 6.1- Apresentações: professora; 6.2- Personagens: Busca de conhecimentos; 6.3- Palco: trabalhos realizados; 6.4- Direção: cursos de formação; 6.5- Iluminação: formação acadêmica; 6.5.1- Brincando com bola: projeto de*

*pesquisa; 6.5.2- O passado, o presente e o futuro do circo; 7- Cenas das próximas páginas: perspectivas futuras; 8- Referências.*

Na seção *Escolha do texto*, as relações iniciais, que constituem a história a ser contada, são refletidas e atualizadas no processo de rememoração. A reflexão possibilita o estabelecimento de intertextualidade com os conteúdos sobre infância, movimento e arte, que foram abordados durante a especialização. A família, o ambiente geográfico, as formas de interação com o entorno são temas escolhidos pela autora para falar sobre si mesma. E, para contar esse percurso, é preciso lembrar, isto é, escolher e delimitar o que se deseja comunicar, como nos diz Lourdes no primeiro parágrafo de seu texto,

*Para contar minha história, foi necessário lembrar de fatos e acontecimentos que foram acumulados pelo tempo e, fixando-se em minha memória, no meu corpo, transformando-me na pessoa que sou e ainda serei. Essa pessoa que sou e que escreve esse memorial é combinação dessas experiências (VITOR, 2007, p. 07).*

Mas, como Lourdes chega aos seus projetos – professora de Arte, professora de Educação Física, professora de crianças e atriz? Como esse sujeito se transforma e se multiplica para chegar ao que mostra de si no memorial? Como constrói a síntese de sua pessoa pública na escrita? Quais movimentos estão inscritos na autora e produziram tais relações?

Na seção *Leitura branca: dificuldades de aprendizagem*, como na montagem de um texto cênico, a autora oferece ao leitor alguns fios do enredo de seus projetos pessoais e profissionais: questionamentos sobre ensino e aprendizagem, relação professor-criança, o surgimento do desejo de fazer teatro e os movimentos de ajustamentos para fazer acontecer seus projetos. Esses aspectos são apresentados como uma leitura livre em que a autora tateia a vida mapeando o texto escrito e apontando para as seções seguintes. Ela elenca cenas que considera importantes no desencadeamento das ações futuras, define algumas pistas do trajeto da personagem que assume ser no memorial (a figura pública que apresenta aos enunciatários).

Lourdes inicia essa parte do seu memorial abordando as dificuldades que teve para aprender a ler na escola, ressaltando os ajustamentos que teve que fazer para atender às exigências da professora: “acabava decorando o texto, fazendo-a acreditar que já sabia ler” (VITOR, 2007, p. 13). Acrescenta ainda reflexões sobre o aprendizado

da matemática no ambiente informal da rua, no convívio com os amigos em brincadeiras que envolviam elementos desse campo de conhecimento:

*Com relação aos números, não sentia dificuldade; só começou a complicar quando surgiram as operações 'contas de mais', pois, a professora não deixava contar os dedos nem fazer 'risquinhos' no caderno, uma vez que o cálculo deveria ser mental. Lembro-me que aprendi a contar, somar e subtrair nas brincadeiras na rua com meus amigos, jogando 'biloca', castanha, pulando corda, contando estrelas, vendendo 'dindim' e na roça catando mamona, plantando, apanhando algodão. Na escola, parecia-me muito estranho somar o que eu não via (VITOR, 2007, p. 13).*

A autora comenta essa situação de aprendizagem, afirmando a importância do diálogo entre professor e criança, que ela não percebe em sua experiência de infância. Em seguida, relata outra situação em que a falta de diálogo lhe causa desconforto e frustração. O desejo de participar de apresentações teatrais organizadas pela escola em datas comemorativas é lembrado por Lourdes como uma experiência disfórica, como situação de impedimento motivado pela concepção de teatro e de estética, como ressalta no excerto seguinte (VITOR, 2007, p. 14),

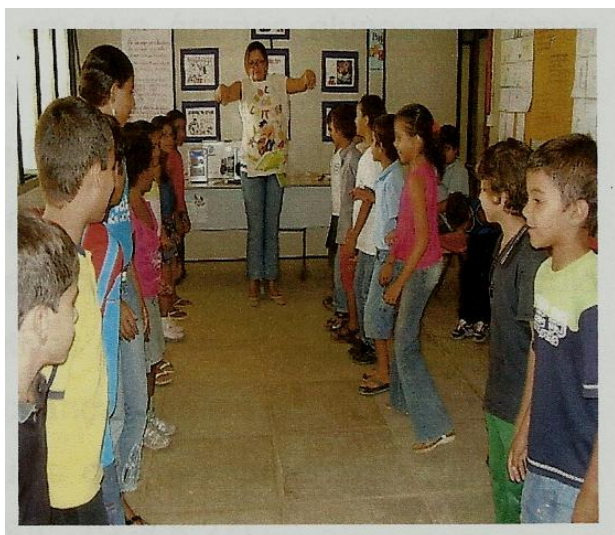
*Naquela época, a agricultura era de subsistência para a maioria das famílias e a minha se enquadrava nesse perfil, motivo pelo qual nunca fiz parte das apresentações, principalmente daquelas em que era preciso comprar roupas para participar. Minha mãe ia sempre à escola reclamar, mas as professoras davam desculpas que a convenciam de não me incluir no evento e, como se não bastasse, ouvia da minha professora: você é muito feia e não tem o dinheiro para comprar a roupa. Eu acabava chorando, convencendo-me da minha feiura, pois realmente sentia-me fora dos padrões de beleza, uma vez que as gordinhas eram as 'mais bonitas' e eu, muito 'esquelética e alta'.*

As superações são construídas em processos de interação por ajustamento em que Lourdes, apesar dos impedimentos encontrados na escola, busca, em outros grupos relacionais e ambientes de aprendizagem, fazer valer o seu desejo. Ela se torna líder nas brincadeiras realizadas na rua e/ou em casa e participa de atividades na igreja católica, nas quais também se destaca.

*Tinha brincadeiras na rua e nos quintais de casa; de montar casa de cravatá (sisal); de fazer cozinheiro; de fazer conjunto musical com latas e tampas de panelas velhas; de apresentações teatrais (que na época eram os dramas cantados de origem ibérica); de circo (os lençóis de casa a gente pendurava nos troncos das redes e estava pronta a empanada), enfim, brincadeira era o que não faltava, e o melhor de tudo é que os adultos da minha casa permitiam sempre que as crianças brincassem. Só era chato porque, às vezes, no meio da brincadeira éramos convidados a ir dar um recado ou buscar algo em algum lugar, tarefas atribuídas às crianças. Foram com*

*essas brincadeiras, fora do contexto escolar, que aprendi grande parte das regras de socialização, princípios básicos da minha formação (VITOR, 2007, p. 15).*

No capítulo *Leitura com intenções*, Lourdes estabelece relações entre os funcionamentos da escola em que foi estudante e a escola que deseja para seus alunos; um contraponto entre práticas escolares que limitam as possibilidades de movimento das crianças e àquelas que focalizam o movimento como importante para aprendizagem e desenvolvimento. A autora trata do professor como mediador entre as crianças e os conteúdos culturais, como na imagem (Fig. 55) e escrita em que ela se coloca como professora em uma situação de aprendizagem que tinha como conteúdo *Danças Folclóricas*.



**Fig. 55 – Dança folclórica**

**Fonte: VITOR, 2007, p. 17.**

*Hoje, como professora, eu percebo a importância do cuidar e educar uma criança, da responsabilidade e do comprometimento que devemos ter com os nossas crianças, uma vez que somos os mediadores do processo ensino-aprendizagem, no qual tempo e espaço privilegiados para brincadeiras e jogos que proporcionam o conhecimento de mundo... (VITOR, 2007, p. 17).*

Os jogos e as brincadeiras são relacionados aos conteúdos dos campos de conhecimento da Arte e da Educação Física como componentes da Cultura de Movimento. A autora estabelece, em todo o texto, a interdisciplinaridade entre os dois campos de conhecimento; faz isso tanto quando relata as experiências na escola quanto em outros ambientes de socialização.

O capítulo *Montagem com movimentos e marcação de cenas* traz a demarcação dos focos do percurso de formação que autora escolhe enfatizar. A expectativa de fazer aulas de Educação Física e Educação Artística<sup>172</sup>, como atividades que vinham ao encontro de seus sonhos de se tornar “atleta, policial, bailarina, modelo, acrobata, artista de circo ou atriz de teatro” (VITOR, 2007, p. 19), Lourdes contrapõe às práticas escolares, limitadas ao uso da fala, do quadro e giz como tecnologias de ensino. Nas suas metamemórias, mesmo as esperadas aulas de Arte e Educação Física, são relatadas como repetitivas e distantes das expectativas das crianças.

A cidade pequena que não aparecia nos mapas, os sonhos se encontrando com a falta de oportunidade geram a necessidade de mais movimentos de ajustamentos para continuar acreditando no futuro; reflexos do passado de Lourdes no presente que ela descreve no memorial:

*E é lembrando dessa falta de oportunidades que não só me atingiu, como também atingiu grande parte dos meus colegas, que vejo hoje, no mundo contemporâneo e competitivo, avanços em alguns segmentos da sociedade e retrocesso em outros. A mesma falta de oportunidade, com muitas crianças na rua, fazendo malabarismos nos sinais, vendendo balinhas, morando em canteiros, pedindo esmolas de porta em porta para ajudar no sustendo das famílias (VITOR, 2007, p. 23).*

Enquanto estudante, Lourdes tinha acesso a aulas de arte limitadas à reprodução de técnicas em que a professora exigia dos alunos o desenvolvimento de habilidades para cumprir a tarefa. Para Lourdes, essas experiências não eram significativas para os alunos. Em decorrência disso, muitos deles preferiam se esquivar de tais aulas.

*A professora orientava técnicas de pinturas, misturas de tintas: tudo copiado do quadro. Quem tinha coleção de lápis de cor, podia fazer experimentos; do contrário, só teoricamente. Aqueles que não dispunham de lápis de cor, faziam dobraduras, fantoches de sucata, desenhos etc. Quem ‘tinha habilidade’, para o desenho recebia elogios e quem ‘não possuía essa habilidade’, permanecia sem nenhum estímulo para tentar, mesmo errando (VITOR, 2007, p. 24).*

Lourdes descreve as práticas de ensino com ênfase na repetição, sem preocupação com as peculiaridades dos alunos, fossem essas de competências para fazer ou de disponibilidade de materiais. Também narra situações de aprendizado das linguagens artísticas em ambientes não formais, como a participação nas aulas de música. A autora parece estar sempre em busca de relações de ajustamento, a fim de

---

<sup>172</sup> Nomenclatura das áreas no currículo escolar da década de 1970, no Brasil.

que seus projetos sejam acolhidos. E, assim, segue mantendo esse ritmo na narrativa – os projetos, o encontro com as condições adversas, os ajustes, os velhos projetos modificados e os novos projetos que surgem da interação entre expectativa e atualização das experiências. Isso pode ser visto na experiência narrada do extrato a seguir:

*Nós, da turma concluinte do 8º ano, montamos um show extraclasse, envolvendo todos da turma, com a proposta de arrecadar recursos para o passeio de final de curso. Esse show foi composto de números de dançarinas, dubladores, mágico (com o número ‘a mulher degolada viva’), dramas e, no final, uma comédia (como era de costume nas artes circenses). Os alunos que não entraram no elenco de artistas, por afirmarem não ter jeito para ‘coisa’, participaram ajudando em outras atividades para a montagem do show que foi por mim dirigido. Com tudo pronto, saímos apresentando nas comunidades (sítios) e na cidade. O resultado do evento foi bastante positivo, além de arrecadarmos dinheiro, talentos foram revelados, como no caso de um aluno que fez o número de mágica que era considerado muito tímido (VITOR, 2007, p. 25).*

Os fluxos de análise de práticas de escolarização em linguagens artísticas incitam em Lourdes outras lembranças e criação de narrativas paralelas, experimentação imaginária de identidades outras, como no excerto a seguir, em que a autora insere, no memorial, um texto criado para o espetáculo “*A palavra é gesto*”<sup>173</sup> (VITOR, 2007, P. 20).



*Quando eu era adolescente, sonhava com o aniversário de 15 anos. 15 amigas dançando a valsa com 15 atores de novelas, os mais lindos! Eu vivia ensaiando como ia dançar a valsa. O meu par, na época, era Tony Ramos. Fechava os olhos, via todas de vestidos iguais, penteados lindíssimos a valsar num salão muito bem arrumado, cheio de flores, mesas, convidados. E uma orquestra a tocar: Royal cinema. Sonhei muito com isso, mas ficou só nos sonhos, pois o meu aniversário de 15 anos passou até despercebido por alguns parentes e amigos (Dinha Vitor, retirado do texto do espetáculo ‘A palavra é gesto’. Encenado pelo Grupo Estandarte de Teatro em 2007).*

**Fig. 56** Espetáculo “A palavra é gesto”. Fonte: <http://www.grupoestandarte.com.br/online/galeria/fotos>

<sup>173</sup> *A palavra é gesto* – espetáculo preparado, inicialmente, para o III ENAEF – Encontro Nacional de Ensino de Arte e Educação Física de 2006, promovido pelo Paideia – UFRN. Encenado pelo Grupo Estandarte de Teatro, sob a direção de Lenilton Teixeira e Petrucia Nóbrega.



Nos capítulos *Pré-estreia* e *Estreia*, as experiências narradas têm como tema recorrente a conquista da autonomia – transição entre adolescência e vida adulta, a primeira experiência profissional e a atuação na comunidade como atriz.

A inserção na profissão docente é enfatizada como uma opção motivada pela alternativa oferecida pelo contexto. O trabalho conseguido por influência da irmã, que era diretora de escola foi, no início, observado com disforia, como relata a seguir:

*[...] Foi terrível, pois preferia qualquer emprego a ser professora. Aconselhada pelos mais velhos que essa era uma oportunidade de 'ouro', aceitei, mesmo contra a minha vontade! De repente, vi-me diante de uma classe, sem nenhuma experiência e sem desejar ensinar.*

Lourdes revela o desequilíbrio que essa experiência lhe causou e reflete sobre seus projetos. O desvio de rumo, que lhe foi dito como necessário, é um obstáculo inerente à nova experiência, que a ela cabe transformar. A interação com o meio, o encontro com os obstáculos e a ação refletida a impulsionam a uma reação. No ato de reagir, experiências anteriores são retomadas. Ela reflete sobre esse momento relacionando as informações que têm sobre as culturas escolares e faz uma avaliação sobre a professora que deseja ser.

A imagem escolhida para acompanhar a expressão verbal escrita da reflexão sobre os primeiros dias como professora retoma a representação de um desempenho esperado: sujeito educador sério, coluna reta numa postura de autoridade, cabelos e roupas arrumados. A professora sentada por trás de uma mesa com muitos livros e flores (distante das crianças). Compondo a imagem, a bandeira brasileira que retoma os cenários das escolas nos tempos de ditadura, época em que Lourdes foi aluna e que vê repetido no início de sua vida profissional: “o nosso conceito de disciplina estava ligado à obediência e ao autoritarismo” (VITOR, 2007, p. 30).



**Fig. 57 – A professora. Fonte: Vitor, 2007, p. 30.**

*Lembrei-me da época do meu primário e pensei: Será que meus professores se sentiam como eu? E os meus alunos, como se sentiam? O que estaria eu fazendo na sala de aula? Se não existia interesse da minha parte, estaria cumprindo apenas com uma obrigação de conseguir um emprego por ter alcançado a maior idade? E os meus desejos? Meus sonhos, o que faria com eles? O que eu queria ser mesmo? (VITOR, 2007, p. 30).*

Como afirmamos antes, quando nos referíamos à experiência em Dewey, dois aspectos são transformados em uma experiência, a situação e o agente. Ao agente cabe operar escolhas que provoquem o movimento capaz de transformar. Nesse intento, a ação refletida, impulsionada pelas situações adversas, geram aprendizados e ações modificadas, como na situação vivenciada e narrada por Lourdes, no excerto seguinte, quando se refere à primeira turma em que atua como professora,

*[...] tentei organizar um trabalho com essa turma; meu primeiro passo foi criar uma estratégia de aproximação com esses alunos. Comecei a frequentar as atividades de lazer que eles frequentavam: festa no clube (o clube da cidade era no mesmo prédio onde durante o dia funcionava o mercado público), piqueniques... Fiquei amiga dos meus alunos, tornei-me confiante de alguns e isso facilitou o meu trabalho. [...] Meu segundo passo, foi conseguir desenvolver algumas atividades consideradas por parte dos professores um pouco avançadas para a escola. Foi o caso do trabalho de teatro que realizei com meus alunos, levando para a comunidade questões de saúde pública e importância da medicina preventiva (...) (VITOR, 2007, p. 31).*

Em espaços não formais, Lourdes fortalece repertório de experiências com a linguagem teatral e passa da ação na escola para a inserção em trabalhos em outras

instâncias sociais. Ela narra vivências em um projeto de rememoração e apresentação das histórias da comunidade que culmina com a montagem do espetáculo *Farinhada*. Esse espetáculo é indicado para representar o Rio Grande do Norte no Festival Brasileiro de Teatro Amador, em Ouro Preto (MG), em 1986.

*[...] juntamos crianças, professores, trabalhadores (as) rurais, a médica da cidade e formamos o grupo BARAÚNA (homenagem a uma árvore onde foi celebrada a 1ª missa da cidade). Como nosso primeiro trabalho seria contar a história da nossa cidade, começamos a entrevistar os moradores mais antigos, para fazer um levantamento dos fatos mais importantes, desde o encontro de Lampião com um ilustre morador da cidade até os fatos mais pitorescos, ocorridos nas mesas de bares e nas casas de jogos, como as apostas para provar valentia: ir ao cemitério à meia-noite para trazer o badalo do sino da casa de oração (VITOR, 2007, p. 32).*

A participação de Lourdes no grupo de teatro é encarada pelos gestores da escola como competência para assumir as disciplinas de Arte e Educação Física, com a justificativa de que ela *tinha jeito* para trabalhar as *atividades* relativas às duas áreas. Contudo, a reflexão sobre o fazer pedagógico modifica a professora e a contágia. Cita Paulo Freire para dizer como percebe a transformação:

*[...] Resolvi fazer diferente e comecei mudando meu comportamento; vi que era possível ousar com outras possibilidades de aprendizagem. Isso foi reforçado mais ainda quando ouvi falar de um homem que havia dito: 'de pé no chão também se aprende a ler'. Sem ter acesso aos ensinamentos do mestre Paulo Freire, eu ampliei as aulas para fora dos muros da escola. [...] Sem perceber, fui me empolgando pelo ato de ensinar e procurava, 'mesmo às cegas', desenvolver um trabalho dinâmico, com aulas agradáveis. Não tinha consciência de por que fazia isso, queria apenas fazer diferente (VITOR, 2007, p. 35- 36).*

O fazer docente diferente é exemplificado por dois projetos planejados e desenvolvidos com intencionalidade e continuidade: produção de tintas com elementos da natureza e oficinas de palhaço. O primeiro projeto surge da constatação da falta de material para pintura, e o segundo projeto emerge da interação com um grupo de teatro de Natal que instiga a organização do grupo Risos e Gargalhada, composto pela professora e seus alunos. Nesse momento, ela compartilha com os alunos sua experiência de andar em perna-de-pau, vivenciada em oficina com o Grupo de teatro Galpão (MG).

A autora rememora fatos e estabelece intertextos entre conteúdos de sua formação em ambientes formais, informais e não formais. Ela traduz, contextualiza e

realiza as experiências na escola, como afirma no próximo extrato (VITOR, 2007, p. 36):

*Lembrei que, na minha infância, o que mais me alegrava era quando o circo chegava à cidade; o palhaço andava pelas ruas da cidade, arrastando um monte de crianças que pareciam enfeitadas com aquele homem de cara pintada, em cima de uma perna-de-pau. Para olhar seu rosto, era preciso ficar com a cabeça virada para cima. Eu procurava fazer amizade com os artistas de circo, trazendo água e carvão, que tinha em minha casa, garantindo, assim, o meu ingresso para o espetáculo. Quando não conseguia o ingresso, passava por baixo da lona, sendo que, certa vez, acabei saindo no picadeiro, junto ao palhaço, que aproveitou a situação, pegou-me pelos cabelos e me incluiu na cena. Foi uma gargalhada geral. Com isso, ganhei o ingresso para o espetáculo da noite.*

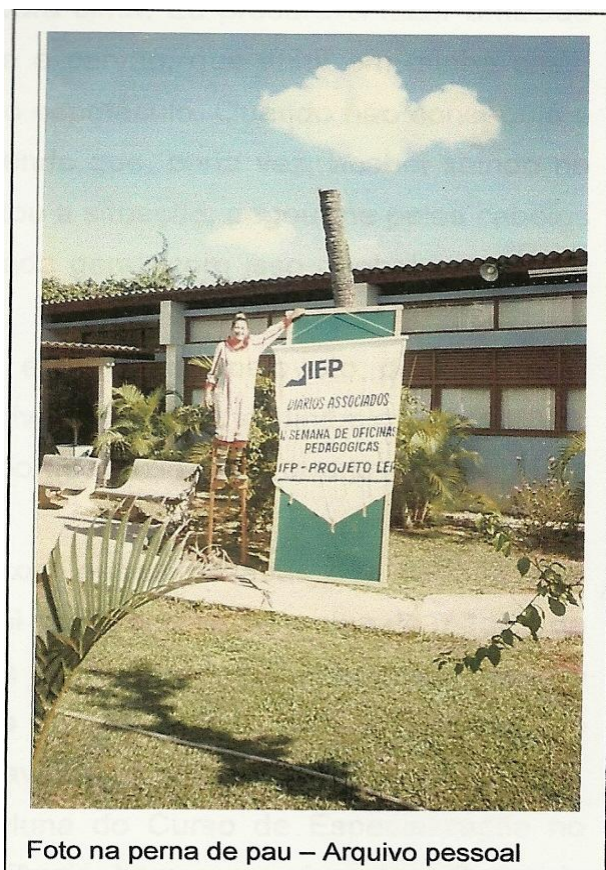
No início da década de 1990, Lourdes sai de sua cidade de origem e vivencia outras experiências. A mudança, do interior do Rio Grande do Norte para a capital Natal, é motivada pela necessidade de formação. Em Natal, Lourdes participa de cursos promovidos pela Secretaria de Educação do estado e passa a integrar o Grupo Estandarte de Teatro. A inserção no Estandarte significa, para a autora, uma oportunidade singular de formação. O grupo é o espaço em que a interação com o conhecimento sobre teatro lhe possibilita a construção de outras relações e modos de atuação na escola, como afirma a seguir:

*reconheço a importância do Grupo Estandarte na minha vida profissional, pois observo que o trabalho de preparação para as montagens dos espetáculos, os movimentos corporais, os jogos teatrais, as oficinas, as apresentações, são instrumentos que auxiliam nas minhas práticas educativas. Também facilitam na disponibilidade de movimentos, acompanhamento do ritmo das crianças, no brincar, no correr, no cantar, no dançar e na criação de ideias educativas como: contar histórias, montar dramatizações, coreografias, etc (VITOR, 2007, p. 42).*

A aprovação no vestibular para Pedagogia do Instituto de Formação Presidente Kennedy é narrada como uma situação de desafio, desequilíbrio e insistência, que lhe garantiu momentos singulares de aprendizado:

*A princípio, tudo pareceu confuso; era como se eu não soubesse nada, todas as informações eram novas. [...] Só a vontade de aprender garantiu minha insistência em tentar entender as informações recebidas. Nessa tentativa, senti-me desequilibrada, chegando a me achar incapaz; queria desistir de tudo... [...] Com o estudo dos textos nos seminários, pude perceber que a melhor maneira de aprender a pensar sobre a prática é refletir sobre a ação docente, reflexão esta que me fez iluminar um novo fazer que leva em consideração a criança e seu contexto de vida (VITOR, 2007, p. 46).*

A narrativa das experiências em que Lourdes se produz como a professora que projetou ser, é ilustrada por uma imagem que sintetiza sua intencionalidade. Lourdes transformada em palhaço, usando pernas-de-pau, pousa na frente do Instituto de Formação Presidente Kennedy. O sincretismo é evidente. Na imagem, estão presentificados os dois papéis que a autora deseja e persegue em sua formação – professora/atriz ou atriz/professora.



**Fig. 58 - Foto na pena de pau. Fonte: Vitor, 2007, p. 35**

No curso de Pedagogia, os conteúdos da Arte são abordados de forma interdisciplinar, permitindo a Lourdes percebê-los como possíveis de contextualizar e inter-relacionar com outros campos de conhecimento. Ela reconhece a positividade desse momento de formação, mas, quando trata da sua inserção no Curso de Especialização, acrescenta que o contato com os saberes do campo da Arte, em ambientes acadêmicos, foi elementar, o que lhe parece também inconcluso e carente de aprofundamento:

*Durante a formação acadêmica, o contato com esses saberes foi elementar. Além disso, no que se refere à experiência em sala de aula e na escola, ainda percebo que há uma desvalorização por parte de alguns profissionais, uma vez que consideram as aulas de Artes e de Educação Física destinadas ao lazer, recreação, hora de brincar, hora de ocupar o tempo ocioso das crianças entre outras opiniões. [...] É nesse sentido que procurei buscar caminhos que me levassem à mudança de atitudes e a sair desse abismo teórico-prático que não me auxiliava a enfrentar os problemas pedagógicos e sociais da escola (VITOR, 2007, p. 48).*

Na escrita sobre o Curso de Especialização em Ensino de Arte e Educação Física na Infância, a autora reitera a importância que o aprendizado das relações entre teoria e prática tem para ela. Ressalta a intencionalidade a qual destina a construção da interface entre essas dimensões da docência – a de promover situações de ensino que sejam significativas para as crianças, que se constituam efetivamente em aprendizagens, como ressalta no excerto seguinte:

*Foi no decorrer das aulas e vivências pedagógicas dessa especialização que aprendi e descobri possibilidades de desenvolver, em sala de aula, atividades que possibilitem às crianças criar maior interesse em participar, em aprender, em fazer e refazer (VITOR, 2007, p. 48-49).*

A pesquisa sobre a realidade local (tema do módulo inicial do curso – *Pesquisa em Linguagem Corporal I*<sup>174</sup>) traz, para a autora, informações que originam vários estudos. Nesse módulo, Lourdes coleta dados sobre a história de Parnamirim – RN (cidade em que trabalha), ela escreve uma caracterização da escola e do bairro de seus alunos. Exercita a escuta e o registro das preferências culturais da comunidade escolar em relação à arte e às práticas corporais.

Nos módulos do curso, o circo aparece como tema recorrente em outras experiências narradas pela autora. O que antes foi uma lembrança de infância e depois uma experiência de oficina de teatro se transforma em projeto de ensino, desenvolvido com um grupo de crianças de 9 anos, impulsionado pelo interesse de Lourdes pelo tema e pela abordagem desse componente da Cultura de Movimento durante o módulo

---

<sup>174</sup> O módulo de Pesquisa em Linguagem Corporal I tem como objetivo central o estudo da realidade local como geradora de questionamentos e de temáticas que podem ser transformadas em Projetos didáticos, envolvendo conteúdos dos campos de conhecimento da Arte e da Educação Física. O módulo de Pesquisa em Linguagem Corporal II destina-se à orientação do registro encadeado das experiências vivenciadas, ao longo do curso, nas aulas presenciais e no trabalho do professor com as crianças. A forma escolhida para organizar o registro dessas situações de ensino e aprendizagem foi o memorial de formação. No módulo de Pesquisa em Linguagem Corporal II, há a orientação para o resgate da produção de práticas e de textos que foram produzidos ao longo do curso.

*Ensino de Arte na Infância.* A opção por estudar o circo é narrada como relação entre as preferências das crianças e às experiências do Curso de Especialização, como ressaltado a seguir:

*[...] O circo foi evento que recebeu a preferência de todas as crianças. Além dessa preferência, o fato de esse tema ter sido abordado pelo módulo da especialização, coordenado pela professora Gilvânia, contribuiu para a sistematização do projeto. Durante um momento vivencial da especialização, tivemos oportunidade de fazer uma releitura da obra de Candido Portinari (O circo – 1940). Ao mesmo tempo, no momento de discussão e elaboração da montagem dessa releitura, verifiquei o quanto era limitado o nosso conhecimento acerca dessa arte milenar, o circo. A partir da nossa falta de conhecimentos (professores) relacionada a esse tema e do interesse do grupo (crianças), propusemos um projeto, inclusive como forma de aprofundarmos nosso estudo acerca da arte circense, visto que o circo, assim como outras linguagens artísticas, vem sendo discutido como uma área que contém conteúdos específicos (VITOR, 2007, p. 53).*

Neste trabalho, as linguagens da arte presentes no circo foram abordadas como práticas corporais diante das quais é possível exercer as ações de leitura, contextualização e fazer. A do Ensino das Artes e Culturas Visuais foi assumida como forma de organizar o percurso para vivenciar as expressões da Cultura de Movimento em práticas corporais do circo.

Sobre as especificidades dos conteúdos/das linguagens do circo no espaço escolar, Duprat e Gallardo (2010, p.56) salientam que,

*[...] o circo constitui-se como um conjunto de atividades expressivas, possuindo uma teatralidade múltipla no fazer artístico. Essa característica desenvolveu-se ao longo de sua história que incorpora, copia e recria diferentes manifestações artísticas, tais como música, dança, teatro, arte dos funâmbulos e saltimbancos, dos cavaleiros militares, entre outras. Dessa forma, integra o grupo de atividades rítmicas expressivas que devem incluir as manifestações da cultura corporal que tem, como característica comum, a intenção explícita de expressão e comunicação por meio dos gestos, da presença de ritmos, sons e da música na construção da expressão corporal.*

A interface entre as áreas de conhecimento da Arte e Educação Física é inquestionável quando o assunto é circo. Na educação da infância, esses conhecimentos são vivenciados pelas crianças ludicamente como linguagens, práticas corporais que podem passar a fazer parte do seu repertório de movimento.

No intento de ampliar das leituras das crianças sobre os fazeres do circo, Lourdes organiza as situações de aprendizagem referentes a esse tema. Inicia o relato dessas situações expondo a justificativa que a move para esse estudo:

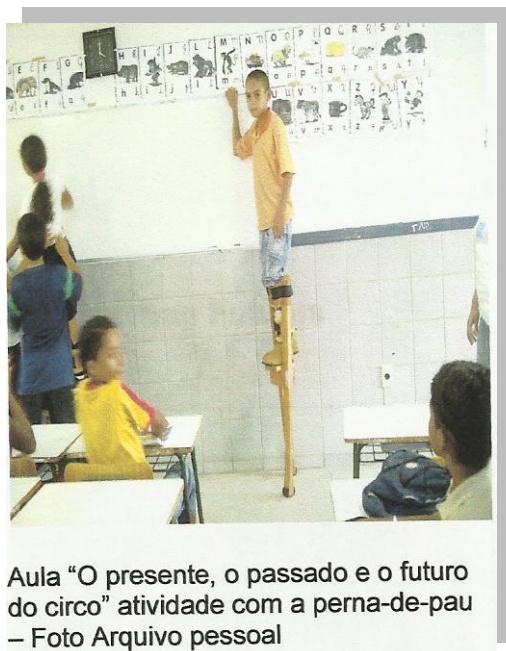
*[...] senti a necessidade de buscar elementos constitutivos dessa arte, para que todo o grupo se apropriasse dessa linguagem de um modo prazeroso e descontraído. Durante nossa pesquisa, formos aprofundando nossos conhecimentos sobre a história do circo... [...] Sabe-se também que, no último quarto do século XVIII, já existiam grupos circense indo de cidade em cidade, em lombo de burros, fazendo de tudo um pouco em pequenos espetáculos em dia de festa. Acredito ter sido nesse contexto que Candido Portinari retratou o palhaço de costas no lombo do burro, fazendo a divulgação do espetáculo acompanhado de crianças. É a partir desse contexto que procurei propiciar o contato das crianças com um pouco da história do circo, investigando como está o circo nos dias de hoje em nossa cidade e em países desenvolvidos.*

Na narrativa dessa experiência, Lourdes segue enunciando os objetivos do projeto e expõe as situações de aprendizagem referentes a eles. Pretende o reconhecimento da arte circense como expressão e superação e como produto artístico e estético construído historicamente (objetivo geral). Para tanto, proporciona às crianças informações sobre fatos importantes da história do circo; organiza momentos de leitura e produção artística das práticas corporais existentes no circo e realiza uma vivência em perna-de-pau com as crianças (objetivos específicos).

Cada situação de aprendizagem é programada intencionalmente, tendo como meta os objetivos lançados. Há um programa de ações com introdução, desenvolvimento e conclusão; ações que são encadeadas com a participação das crianças, como podemos observar no extrato seguinte:

*Encerrei o trabalho realizando uma vivência de perna-de-pau por mim ministrada. Antes, porém, contei um pouco da sua história. Que no país do futebol, 'perna-de-pau' é um adjetivo utilizado para qualificar aquele que não possui habilidade, 'jeito' ou tato com a bola. No entanto, existe um outro mundo onde 'Perna-de-pau' é um substantivo que não só dá nome a uma prática motriz, como também nomeia o aparelho capaz de transformar pessoas comuns em 'gigantes', em poucas semanas. Esse aparelho foi e segue sendo uma importante ferramenta de trabalho, lazer-recreação, jogo e construção artística. Além disso, faz parte da cultura do universo circense, sendo que sua origem está ligada aos romanos que utilizavam para atravessar os terrenos alagados. Na vivência, tivemos a participação de todos os alunos. Primeiro, fizemos a apresentação da perna-de-pau, dando algumas orientações acerca da melhor madeira de fabricação, podendo ser feita de freijó, que é uma madeira leve; em seguida, contamos um pouco da origem da perna-de-pau; depois; fizemos a demonstração do uso pela professora, com dicas e orientações técnicas para aprender a andar. Na sequência, levei os alunos para o pátio, onde fiz uns aquecimentos e alongamentos e, finalmente, a maioria das crianças teve oportunidade de experimentar a perna-de-pau, dando uma voltinha no pátio da escola com ajuda das professoras. Assim confirma-se o fato de que a vivência é mola mestra para facilitar o aprendizado (VITOR, 2007, p. 56).*





**Fig. 59 - Criança na pena de pau. Fonte: Vitor (2007, p. 56)**

Os programas organizados pela professora envolvem o acesso às informações culturais sobre o tema e a interação com o instrumento que possibilita um movimento diferenciado, a perna-de-pau. Nesse caso, a aprendizagem envolve tanto a pesquisa e a escuta atenta quanto à mobilização do corpo para uma atuação diferente das práticas corporais conhecidas e vivenciadas cotidianamente pelas crianças. A professora atua como mediadora que organiza conscientemente a experiência educativa.

No relato de Lourdes, a interação entre Arte e Educação Física é ressaltada em todo o texto, como parte de seus projetos pessoais e profissionais. A Cultura de Movimento, como grande campo de saberes que pode interligar as duas áreas, aparece como pano de fundo que move a autora durante a escrita sobre suas práticas.

Lourdes enfatiza os movimentos de ensino e aprendizagem, preocupando-se sempre como a delimitação da ação docente que incite transformações nos repertórios das crianças. Para tanto, ressalta a necessidade do diálogo entre o adulto e as crianças na organização da participação delas na construção dos saberes.

### **Lembranças de minhas leituras: o despertar prazeroso pela arte literária**

A segunda história que aqui recontamos trata de leitura, leitura de mundo, leitura da escrita, leitura da arte na escrita. Margreth inicia o seu memorial *Lembranças de minhas leituras: o despertar prazeroso pela arte literária*, colocando, na capa, como

pano de fundo para o título e dados de apresentação, a imagem *A leitora* de Jean-Honoré Fragonard, 1770-1772. Fragonard, pintor que retratava a aristocracia francesa, nessa obra, traz uma jovem dama, ricamente vestida que lê solitariamente um pequeno livro, recostada sob um confortável travesseiro. A leitura atenta e prazerosa, em que a personagem da cena se entretém, é a escolha de Margreth para sua apresentação no início do memorial.



Fig. 60 capa do memorial de Margreth (ALBUQUERQUE, 2007)

A autora seguirá explorando a temática da leitura durante sua narrativa. Ela delimita, no título do texto, o recorte que prioriza como tema de sua escrita. Projeta, já no título, o percurso que deseja assumir. *Lembranças de minhas leituras: o despertar prazeroso pela arte literária*. Lembranças como seleção do que quer dizer ou daquilo que lhe foi significativo e, como tal, permanece sendo reiterado e reinventado, constituindo o que Margreth deseja mostrar ao enunciatário sobre si. Sobre essa seleção a autora nos informa o seguinte:

*Este memorial tem como objetivo analisar os fatos vivenciados durante a minha história de vida. Por isso, inicio resgatando minha infância, vida estudantil, primeiro emprego, formação acadêmica e reflexão da minha prática docente, culminando com essa especialização em Arte e Educação Física na Infância. Escolhi como tema para esta produção 'Lembranças de minhas leituras: o despertar prazeroso pela arte literária'; isso porque minhas experiências de leitura desenvolveram em mim esse gosto pela leitura e em especial pela literatura (ALBUQUERQUE, 2007, p. 9).*

Além da distinção entre memória e lembrança, Margreth indica ainda outra delimitação já no título do seu trabalho – as lembranças com as quais construiu o texto estão relacionadas ao prazer de se iniciar no mundo da leitura e da arte literária. Uma escolha que aponta para a reflexão sobre ambientes e processos de letramento e alfabetização. No memorial, há a ênfase na apropriação e no uso significativo dos modos de ser e atuar por meio da linguagem verbal oral e/ou escrita, mas a autora também procura estabelecer interface da leitura e da escrita com as linguagens artísticas.

Tfouni (2002) estabelece diferenciações entre os conceitos de letramento, alfabetização e escrita. Afirma que a escrita é um produto cultural, enquanto letramento e alfabetização são processos de aquisição dos modos de atuar em uma cultura letrada. A alfabetização refere-se às formas de apropriação e desenvolvimento da leitura e da escrita como práticas de linguagem que, geralmente, ocorrem em ambientes de escolarização. Letramento é entendido como constituído por experiências com práticas sociais de uma cultura letrada, as quais envolvem tanto a oralidade quanto a escrita. Esse processo é apresentado por Tfouni como mais abrangente que a alfabetização por ocorrer em espaços formais, não formais e informais e incluir tanto a presença quanto a ausência da escrita em uma sociedade.

No título do memorial de Margreth, a palavra *leituras* citada no plural, instiga a questionar sobre a amplitude do termo. A sentença seguinte – *o despertar prazeroso pela arte literária* – ao mesmo tempo em que parece delimitar a que leitura a autora se refere, também comporta vários significados.

A ênfase nos processos de alfabetização e letramento é, inicialmente, justificada com a descrição de cenas de leitura no ambiente familiar. A interação com outros mais “experientes” na cultura letrada que a inserem no mundo da leitura e da escrita, como narrado no excerto que segue:

*[...] Não esqueço dos versos que o pai gostava de recitar; 'Ai que saudade que tenho da aurora da minha vida...'. Já a mãe tinha paixão pelos livros ligados ao estudo das*

*plantas, medicina caseira, culinária etc. Lembro também que, além de ler, ela também escrevia; gostava de registrar fatos de sua infância, alguns versos etc. Acho que isso foi fator predominante para hoje eu também apreciar a leitura e escrita.*

A narrativa da interação com adultos, em práticas de leitura e escrita, inclui também a descrição das sensações despertadas pela voz do pai lendo histórias e o contato com as características plásticas dos objetos de leitura – capa dura dos livros de literatura infantil, folhas brilhantes e gravuras coloridas.

A *contação* de histórias feita por adultos não se limitava ao repertório dos livros; havia também situações de transmissão do repertório da cultura oral. Esses momentos são lembrados por Margreth como experiências significativas que instigaram seu desejo de brincar representando as histórias ouvidas. A relação com as histórias aparece como elemento que incita as formas de expressão lúdicas e artísticas.

O termo *contação* substitui expressões distintas usadas para identificar a ação de contar histórias ou de leitura em voz alta. Atualmente é usado por pesquisadores da Literatura Infantil. No momento da contação, o contador interpreta o texto, usando, como recurso, a voz e os gestos. Há uma intencionalidade cênica que caracteriza esse ato, a qual se torna constitutiva da produção de sentido, pois a re-apresentação é, em si mesma, uma outra leitura do texto; um novo texto que estará disponível ao leitor.

Ao tratar do início de sua escolarização, Margreth aponta para o distanciamento entre o prazer vivenciado nas experiências familiares e a repetição de leituras imposta por sua primeira professora. Nesse ambiente, as sensações evocadas nas experiências de letramento vividas na família são substituídas pela rigidez do processo de alfabetização, narrado pela autora, como repetitivo e pouco significativo. As sensações não prazerosas experimentadas em situações de ensino da leitura e da escrita são apresentadas por ela como geradoras de dificuldades na construção de habilidades de leitura e escrita, como o que é enfatizado ao descrever o início da escolarização,

*A minha sala ficava no primeiro andar; a escada, aquele corredor, até a chegada da sala foram passos longos. A professora, lembro até hoje por um detalhe impressionante, usava perfume fortíssimo que combinava com o seu jeito: rosto maduro, séria, de pouco sorriso e olhar vigilante. [...] E algo que também não esqueço é que não existia roda de conversas ou momentos para a leitura de histórias infantis; a professora chegava à sala, dava seu 'bom dia' e logo iniciava as atividades. [...] A escola tinha uma biblioteca, mas não tínhamos o acesso para um momento prazeroso de leitura. Frequentávamos, às vezes, para uma pesquisa ou uma visita cuidadosa com muitas recomendações para não fazer barulho e nem derrubar*

*nada. Então, aquela menina entusiasmada pelas histórias infantis e contos foi se distanciando do seu mundo encantado imaginário e criativo, e, aos poucos, a escola e aquela professora se encarregavam de não me proporcionar o ambiente leitor, imprescindível a uma criança em seu processo de alfabetização e formação de leitora (ALBUQUERQUE, 2007, p.14).*

O distanciamento que marca o processo de adaptação de Margreth ao novo ambiente é representado pela descrição do caminho que percorre para chegar à sala de aula; a lembrança do cheiro forte que compõe a personagem da professora é um aspecto que entra em harmonia com sua forma de atuação autoritária e invasiva. A professora é apresentada como alguém que não considera as experiências de leitura que as crianças trazem de casa. O estranhamento também ocorre diante das proibições e limitações impostas pela escola para o uso da biblioteca. A prioridade é a conservação do acervo em detrimento da criação de um ambiente leitor agradável às crianças.

Refletindo sobre esse contexto, que não lhe parece propício ao desenvolvimento da leitura, a autora não evidencia atividades significativas com linguagens artísticas em sua alfabetização. Não se lembra de experiências que envolvessem a literatura, brincadeiras ou mesmo a leitura do ambiente natural.

Diante da comparação entre as situações de leitura vividas no ambiente familiar e as que ocorreram na escola, Margreth delimita a temática que orienta sua narrativa e o projeto de formação que apresenta ao enunciatório – construir espaços de leitura prazerosos para os seus alunos. Trata-se, portanto de produzir experiências que considerem o referencial de leitura das crianças e que possibilitem o acesso significativo a outros repertórios.

No texto de Margreth, as crianças, por sua inserção na cultura, são consideradas como leitoras de produções em diferentes linguagens. A literatura, por sua vez, é vista como uma área em que há a articulação entre diferentes formas de expressão para a produção de efeitos de sentido no texto escrito. A recepção dos textos literários pelas crianças pode ocorrer por meio da articulação lúdica entre linguagens. A oralidade, a música, a dança, o teatro e as ilustrações são articulados quando da produção de sentidos das crianças para os textos literários.

A formação na família e na escola faz surgir na autora o desejo de se tornar uma professora diferente daquelas com quem convivera. Esse projeto é salientado quando trata da relação entre espaços sociais de formação diferentes:

*Como citei em linhas anteriores, minha formação pessoal com certeza contribuiu bastante na minha formação docente. Os medos e as frustrações que enfrentei, no primeiro contato com a escola, criaram em mim o grande desejo de ser uma professora respeitada, amada e não temida. Ensinar pelo medo, era, para mim, uma atitude repugnante (ALBUQUERQUE, 2007, p. 25-26).*

Paralelamente à prática docente, Margreth se constitui como escritora, participando de concursos literários nas modalidades: crônica e poesia. Para ela, ganhar o primeiro lugar nas duas modalidades, no ano de 2005, foi a concretização de um sonho que surgiu em suas experiências leitoras na infância. A autora afirma que, a partir dessa experiência, emerge outro projeto: *executar a arte de escrever*.

A relevância que esse aspecto tem para ela pode ser percebida na disposição dos textos na folha de A4. O tamanho da fotografia que registra o momento do recebimento do certificado de premiação é significativo quando comparado ao texto verbal escrito disposto na página do memorial.



**Fig. 61 Premiação. Fonte: ALBUQUERQUE, 2007, p. 41**

Margreth continua a narrativa falando sobre as escolhas que a colocam diante do ensino de Arte ou do ensino de Língua Portuguesa. Ora como professora alfabetizadora, ora como professora do Ensino Fundamental (do 5º ao 9º ano), a literatura, a poesia, a música, o teatro, o desenho e a pintura se interligam em torno dos temas da literatura. O movimento de se tornar professora passa por promover situações de leitura em há a interligação entre diferentes semióticas – verbal escrita e oral, plástica, musical etc.

Tendo interesse pelo ensino de Arte e pelos processos de alfabetização, a inserção no Curso de Especialização em Ensino de Arte e Educação Física na Infância surge como uma oportunidade para aprofundar os saberes sobre as linguagens artísticas.

*O módulo: Ensino de Arte na Infância reacendeu em mim o prazer e a sensibilidade que a arte expressa. Com a realização da análise do histórico do ensino de Arte na infância, pude compreender porque, ao longo dos últimos anos, a arte nas escolas não teve o tratamento como área de conteúdos específicos, tão importante como qualquer outra. Interagindo com os colegas em experiências vividas nas escolas, refletindo sobre a produção teórico-metodológica da área, aprendi fundamentos para um novo fazer pedagógico em arte. E, ao realizar o trabalho vivencial, que elaboramos um projeto e fizemos um relato de experiência, tive a oportunidade de trabalhar com as crianças a obra de um artista da nossa terra; descobri valores e repertórios das culturas locais que muitas vezes não esquecidos no currículo escolar (ALBUQUERQUE, 2007, p. 38).*

As escolhas, demarcadas ao longo da escrita do memorial, são sintetizadas por Margreth na reflexão sobre as contribuições dos módulos do curso quando enfatiza o tratamento interdisciplinar dado às áreas específicas.

*[...] Apropriei-me da certeza que são áreas que possuem inúmeras possibilidades de práticas pedagógicas e que, de forma interdisciplinar, os seus conteúdos podem ser contemplados na mais variadas áreas e, assim, permitir a articulação de saberes diversos, como também a expressão de várias linguagens como: música, poesia, teatro etc. (ALBUQUERQUE, 2007, p. 39).*

As pesquisas sobre as linguagens que circundam a literatura, que Margreth afirma como relevantes ao longo de seu percurso de formação durante o Curso de Especialização, transformam-se em um projeto, desenvolvido com um grupo de crianças na faixa etária entre 6 e 8 anos, tendo como tema central a Literatura de Cordel. A autora justifica a escolha dessa vertente da literatura pelo interesse em favorecer o acesso das crianças à cultura local e, para tanto, a obra do poeta Antonio Francisco passa a ser material de leitura em sua sala de aula.

Antonio Francisco Teixeira de Melo, nascido em Mossoró (RN), em 1949, graduado em História pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN, já foi sapateiro, pintor de letreiros e viajante de bicicleta<sup>175</sup>; atualmente é poeta popular, xilógrafo e compositor. Autor de mais de 50 folhetos em Cordel, organizados e publicados em três livros: Dez cordéis num cordel só, Por motivos de versos e Veredas de sombras. Antonio Francisco tem sua produção reconhecida pela crítica literária e, desde o dia 15 de maio de 2006, faz parte da Academia Brasileira de Literatura de Cordel – ABLC, na cadeira 15, que foi de Patativa do Assaré. Rememorando sua história de vida, Antonio Francisco (MELO, 2005, p.) se apresenta em um de seus poemas da seguinte forma:

[...]  
Quero correr com o vento  
Por dentro da capoeira,  
De calça curta e chinela,  
Armado de baladeira  
E enganar o sol quente  
Debaixo da quixabeira.

Eu quero bater tijolo,  
Ser servente de pedreiro,  
Abrir letreiro na rua,  
Trabalhar de sapateiro,  
E encostar nos quarenta  
Trabalhando de plaqueiro.

Eu quero ser um pouquinho  
De cigano e de poeta,  
Um tico de cantador,  
Um pedaço de atleta,  
E conhecer quase todo  
Nordeste de bicicleta.

(De calça curta e chinela)

Os caminhos da experiência, vividos pela professora para aproximar as crianças da Literatura de Cordel, iniciam com uma visita à residência do poeta e com a realização de entrevista para coleta de informações sobre o tema. Tendo sido acolhida pelo poeta, Margreth sai desse encontro com histórias, livretos de cordel e o livro “Dez cordéis num cordel só”.

---

<sup>175</sup> Tema do documentário “O Poeta e a Bicicleta”, dirigido por Talles Chaves, exibido no festival de curtas em Lisboa em 2011.



Esse material se transforma em motivo de sensibilização das crianças em rodas de leituras. A *performance* planejada pela professora tem como intenção contagiar e instigar os olhares dos ouvintes para o tema, como narrado a seguir:

*A obra mais apreciada pelos alunos foi o livreto: Um bairro chamado Lagoa do Mato. Quando fiz a leitura para eles, usando a entonação poética e alegre, utilizando gestos e expressões na busca de retratar toda a energia da Literatura de Cordel, a receptividade das crianças foi calorosa. Percebi que o texto provocava nas crianças risos, pois elas se deparavam com versos em que o poeta jogando com as palavras e, dessa forma, fazendo uma coesão cômica, conseguiu expressar fatos interessantes de sua vida. Isso porque os versos lidos eram relativos à sua infância e ao seu bairro (ALBUQUERQUE, 2007, p. 43).*

Na leitura em voz alta, o corpo da professora é o instrumento para expressão dos modos culturais de apresentação do cordel. Ela se preocupa em mostrar às crianças não só o conteúdo dos livretos, mas também os modos de expressão de uma literatura que é destinada à audição do leitor.

Galvão (2010) afirma que, no cordel, os modos de ler são também modos de ouvir ou/e vice-versa. A postura de Margreth, os seus gestos e a sua voz contagiam as crianças, provocando nelas efeitos de humor. O riso dos ouvintes é explicado por ela como interação significativa com o texto, identificação das crianças com a estrutura ficcional cômica com que Antonio Francisco estrutura algumas de suas histórias e com o conteúdo específico do cordel lido - “Um bairro chamado Lagoa do Mato” – que trata de situações da infância do poeta.

Nasci numa casa de frente pra linha,  
Num bairro chamado Lagoa do Mato.  
Cresci vendo a garça, a marreca e o pato,  
Brincando por trás da nossa cozinha.  
A tarde chamava o vento que vinha  
Das bandas da praia pra nos abanar.  
Titia gritava: que está pronto o jantar!  
O Sol se deitava, a Lua saía,  
O trem apitava, a máquina gemia,  
Soltando faísca de fogo no ar.  
(MELO, 2005, p. 59)

A situação de proposição de leituras é organizada por Margreth, articulando a oralidade e a escrita de modo a envolver as crianças com o texto. Seria esse o tipo de

leitura prazerosa que Margreth busca possibilitar às crianças? Estaria o prazer relacionado ao envolvimento das crianças com o texto?

Os efeitos de sentido que a professora visa a provocar estão relacionados tanto ao plano de conteúdo quanto ao plano de expressão do texto. E o que ela denomina como “prazer” parece poder ser substituído por leitura significativa em um ambiente leitor que fosse propício e envolvente tanto para as crianças quanto para ela, professora, um ambiente que considerasse a linguagem como uma prática social, a qual as crianças pudessem ter acesso também na escola.

Para organizar as experiências de acesso às linguagens, o conhecimento acerca das especificidades das práticas de linguagem pode ser um facilitador da articulação de situações de aprendizagem. Schneuwly e Dolz (2004, p. 62) diferenciam as práticas de linguagens das atividades de linguagem. Afirmam esses autores que as *práticas de linguagem* estão relacionadas às práticas sociais em que se faz uso da oralidade e da escrita. Eles remetem o conceito de práticas à linguagem assumida em sua função de comunicação entre os indivíduos de um grupo, o que a torna, ao mesmo tempo, individual e social. As práticas de linguagem ocorrem em diferentes instâncias sociais, entre elas, a escola. Eles relacionam o conceito de *atividades de linguagem* às ações de linguagem. Uma ação implica o desenvolvimento de capacidades do sujeito para atuar, isto é, implica a atividade do aprendiz quando da recepção e produção de linguagem. O desenvolvimento de capacidades para atuar em determinada linguagem é processo de apropriação das experiências acumuladas pela sociedade e, sendo assim, o trabalho com linguagens na escola envolve tanto o aspecto social e funcional da linguagem quanto as formas como cada sujeito se apropria dela individualmente.

Os autores continuam a reflexão sobre práticas e atividades de linguagem, colocando em questão as formas de articulação entre linguagens e a atuação do aprendiz. Como contemplar as especificidades de determinada linguagem em conexão com o desenvolvimento das capacidades do aprendiz para exercer as práticas relacionadas a essa linguagem? Como possibilidade de resposta a esse questionamento, Schneuwly e Dolz (2004, p. 63) acrescentam a essa discussão a noção de gênero: “Nós partimos da hipótese de que é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes”.

Os gêneros textuais agregam possibilidades de comunicação e são constituídos por uma série de regularidades de uso em que se podem estabelecer conexões entre as

práticas e as atividades de linguagem. Na escola, a aprendizagem de um gênero textual pode ser favorecida pela inserção das crianças nas situações de comunicação em que as regularidades (marcas culturais) sejam colocadas em uso. Assim, a interação das crianças com os conteúdos e modos de funcionamento de um gênero pode se constituir em uma experiência de apropriação e significação do repertório cultural.

O cordel, como gênero textual, tem uma história que o caracteriza culturalmente e é constituído por regularidades que precisam ser observadas pelo professor ao propor experiências de leitura e produção de escrita. Galvão (2010) faz um levantamento de hipóteses sobre a origem da literatura de cordel no Brasil para afirmar que, embora não seja consenso entre os estudiosos, é sensato afirmar a filiação da literatura de folheto brasileira ao cordel português, trazido para o Brasil nos séculos XVI e XVII. Sobre as características dos impressos de cordel, acrescenta a autora:

A literatura de cordel portuguesa tem sua origem nos romances tradicionais daquele país que eram impressos, rudimentarmente, em folhas soltas ou volantes, e vendidos, presos em barbante ou cordel, em feiras e romarias. Esses impressos traziam registros de fatos históricos, narrativas tradicionais (como as da Imperatriz Porcina, Princesa Magalona e o Imperador Carlos Magno) e também poesia erudita (como as de Gil Vicente) (GALVÃO, 2010, p. 29).

Além da filiação à literatura de folheto portuguesa, o cordel brasileiro recebe influência da tradição oral dos povos africanos e indígenas. Contadores de histórias, poetas do cotidiano e cantadores de suas experiências, esses povos deixam as marcas de suas práticas de linguagem na literatura de folheto brasileira, seja na produção, seja na recepção do gênero cordel.

O brasileiro, especialmente o nordestino, habituado a ouvir e a contar suas histórias, torna-se receptivo à literatura impressa que preserva as marcas da oralidade. Quanto à predominância do cordel no Nordeste brasileiro, Galvão (2010) diz ainda não haver estudos mais aprofundados; ela acredita que esteja também relacionada ao costume de contar histórias. Em práticas de ouvir e contar, forma-se uma plateia para as narrativas em cordel, veiculadas por cantadores contadores, como a autora salienta a seguir:

As histórias eram veiculadas por cantadores ambulantes, que iam de fazenda em fazenda, de feira em feira, transmitindo notícias de um lugar para outro, aproximando pessoas. Reproduziam história, inventando casos, improvisos, repentes, desafios e pelepas entre cantadores. Contadores de história e cantadores de cantorias sempre estiveram associados ao mundo nordestino, no seu duplo sistema de organização: pastoril, do interior sertanejo – ao qual virá acrescentar posteriormente o plantio de algodão-; e agrícola, no mundo fechado da cana de açúcar no litoral. (GALVÃO, 2010, p. 31).

A experiência de formação de leitores proposta por Margreth continua com outros desdobramentos para que o gênero cordel seja vivenciado em práticas e atividades de linguagem significativas para as crianças. Em situação posterior à das rodas de leitura, primeira sensibilização das crianças para o texto e seu autor, as situações de aprendizagem se diversificam a cada passo. Os folhetos de cordel são pendurados em um cordão (varal), como ocorre com a apresentação desse material nas feiras. Essa disposição permite à criança buscar, espontaneamente, aquele que deseja ler. Além do texto verbal escrito, que é também oralizado, a ilustração em xilogravura, produzida por Antonio Francisco, é lida e recriada pelas crianças.

Essa forma de envolvimento com o tema, projetado pela professora, observa os pressupostos da Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais que articula num zigue-zague: leitura – contextualização – fazer. Essa organização da experiência educativa possibilita o diálogo entre as crianças e a obra de Antonio Francisco, como narrado por Margreth,

*Sendo assim, observei que realmente efetivou-se um diálogo entre os alunos e a obra lida, pois os alunos citaram os versos do texto de cordel que mais os tinha marcado. E alguns dos alunos diziam: - 'Ah, professora, eu vou desenhar o sol deitado e a lua saindo...'. E outros expressavam de forma detalhada, em suas produções, outros versos que tinham agradado de forma marcante. [...] Era perceptível a alegria dos alunos com o resultado de suas produções, em que eles passavam de leitores para também criadores de arte (ALBUQUERQUE, 2007, p. 44).*

As crianças, tendo vivenciado de modo articulado a leitura, a contextualização e o fazer na literatura de cordel, levam o interesse por esse tipo de prática de linguagem para fora dos muros da escola, chegando até as famílias, que, por sua vez, compartilham do mesmo interesse. As crianças trazem para sala de aula outros folhetos, emprestados de seus familiares ou comprados, com o intuito de contribuir com o projeto em curso.

A relação entre linguagens, o sincretismo e a transposição de uma forma de expressão à outra é presente na própria estrutura do cordel e nas situações de aprendizagem propostas por Margreth. O cordel *Um bairro chamado Lagoa do Mato* é reinventado como *Um bairro chamado Três Vinténs*. Há a criação de uma paródia coletiva a partir de outra história escrita por Antonio Francisco. Outro texto produzido pelas crianças recebeu o formato cênico, denominado pela professora de *ginástica historiada*. Nessa experiência, os versos do cordel foram reapresentados pelas crianças com gestos, mímicas e onomatopeias.

A última experiência desse projeto refere-se ao encontro das crianças com o poeta. Em visita à escola, ele foi entrevistado, leu e ouviu das crianças alguns dos seus poemas. Observou os textos construídos a partir dos seus e foi agraciado com a apresentação do estudo sobre sua obra.

A interação do poeta com as crianças e com a professora está registrada na sequência de imagens que a autora coloca no memorial para ilustrar o que foi vivenciado. As imagens são dispostas como se fosse uma história em quadrinhos, organização espacial em que Margreth resgata o aspecto de continuidade da experiência: a chegada do poeta, a leitura de uma criança e a apresentação das produções feita pelo grupo.



**Fig. 62 - A chegada do poeta. Fonte: Albuquerque, 2007, p. 45**

**Fig. 63 – Leitura de cordel. Fonte: Albuquerque, 2007, p. 45**

**Fig. 64 – Apresentação do projeto. Fonte: Albuquerque, 2007, p. 45**

A relação entre experiência estética, arte e ensino é apresentada de forma diversa ao longo da narrativa de Margreth. A intencionalidade que move as escolhas desta professora/autora não pode ser atribuída a um único conceito de estética. É preciso ler, nas narrativas, os modos como se desenvolvem as situações de interação para observar alguns efeitos de sentido propostos no texto de Margreth. Diversas são as relações que

remetem para significações que comportam várias influências estéticas. Assim, uma leitura da estética, como experiência que envolve percepção e inserção no mundo cultural, pareceu mais adequada para encontrarmos, no memorial de Margreth, as conexões entre as experiências estéticas da autora e sua prática docente.

### **História Vital**

Na terceira narrativa, *História vital* (PINHEIRO, 2007), o título é abrangente e desafia o leitor a encontrar, no memorial, uma justificativa para tal nomeação. A história vital poderia ter a intenção de abranger todos os fatos vividos por Graça, mas isso seria impossível de ser contemplado no formato do memorial de formação.

No caso de Graça, o título parece estar relacionado às conexões deixadas de lado na escrita: os contextos e encontros que não puderam ser publicados por exigência do formato e pelo objetivo do texto memorial. Assim, seguimos com a leitura para compreender a que recorte de lembranças Graça se remete para escrever sua *História vital*. Entendemos o que não está escrito apenas pelo anúncio dos cortes que a própria autora informa em algumas partes de seu texto.

Ela relaciona os acontecimentos de sua de sua formação profissional com a sua história pessoal, enfatiza os encontros com outros sujeitos que lhe são significativos. Ao produzir a escrita do memorial de formação, sente vontade de expor todas as experiências, todas as conexões que estabelece entre vida e formação, como ela nos informa a seguir:

*Fui percorrendo até os registros mais distantes de meu consciente, de onde resgatei os acontecimentos e sujeitos que foram mais próximos, mais presentes, que muitas vezes exerceram influência sobre a minha pessoa, sobre o meu processo educacional; além dos meus pais, irmão e parentes mais próximos, veio à memória as primeiras amigas da minha infância, os primeiros colegas de escola, as primeiras amigas da juventude, as brincadeiras prediletas, o meu primeiro encontro com Mauri, o que mais me aprazia dentre outros tantos marcos importantes que chegam a minha memória, mas não cabe descrevê-los neste documento, que, sendo de cunho científico, tento descrever apenas aqueles que de forma alguma poderiam deixar de aparecer (PINHEIRO, 2007, p. 10).*

A primeira referência às linguagens artísticas, encontradas no memorial de Graça, diz respeito à música que ouvia da mãe quando criança. Ela relaciona ao

brinquedo cantado que considera como importante na educação das crianças pequenas por favorecer a construção dos laços afetivos entre adulto e criança.

Em seguida, descreve as atividades que vivenciou no período em que cursou o Ensino Fundamental: desenhos mimeografados, pinturas, recorte e colagens; reprodução de modelos e atividades mecânicas, sem contextualização ou continuidade. Graça salienta que, apesar de gostar de tais práticas, reconhece que não consideravam a *criatividade e imaginação* das crianças.

O tema da música na educação volta a ser citado mais algumas vezes. A autora rememora experiências como aluna de um colégio religioso; afirma que, nesse ambiente, aprendeu a gostar de artes. Apesar do formato tradicional e conservador das práticas educativas, ela percebia a ludicidade nas aulas de canto, música e dança; uma relação com a arte em que significa positivamente a experiência de pertencimento àquele grupo. Mas, como professora, faz crítica ao sistema tradicional de ensino. Entre passado e presente, Graça retoma o sentido das sensações vivenciadas nos eventos, ao mesmo tempo em que assume outro lugar, para anunciar que as práticas com linguagens artísticas não eram contextualizadas,

*Apesar de, no passado, o ensino ter sido tradicional e conservador existia também o lado lúdico, porém sem a compreensão contextualizada como é atualmente. Havia aulas de canto, música (piano, acordeom) e dança. Foi neste clima, de interação com esse tipo de atividade, que aprendi a gostar de artes, pois ela sempre esteve presente na minha vida. Eu tocava acordeom e participava em todos os eventos da escola, nas apresentações com o público, eventos como: comemoração do dia da fundação do colégio, dia das mães, dia do professor, festas culturais da escola, além de outros. O colégio estimulava muito esse lado artístico (PINHEIRO, 2007, 25).*

A escola tradicional, que é o palco das experiências narradas anteriormente, atribuía à arte um lugar de destaque em sua proposta. As práticas com linguagens artísticas se faziam presentes tanto nos eventos em datas comemorativas quando em aulas regulares, como ressalta (PINHEIRO, 2007, p. 26),

*Quanto ao meu desempenho nas aulas de dança e música, fui bastante envolvida. Foi a partir desses momentos culturais que aprendi a dançar Xaxado e a dançar no ritmo exigido pela música. A dança e a música estavam muito ligadas às práticas pedagógicas do Ginásio Santa Terezinha; visto ser um colégio de freiras; aprendi muitas músicas religiosas, além da música clássica ao Xote. Foi a partir dessa interação que aprendi a cantar, a dançar, a tocar violão e acordeom.*

À reflexão sobre a presença da arte na proposta pedagógica dessa escola, Graça agrega o comentário sobre o que defende como finalidade do ensino de Arte e reitera a relevância de aspectos como *imaginação e criatividade*, nessa parte do texto justificados, por unir a objetividade do mundo com a subjetividade dos que interagem com a arte,

*Ao realizar, nessa época do ginásio, o meu potencial criativo através da arte, estava constantemente unindo em meu íntimo, o gosto pela arte, pois ela me envolve com significados porque não rejeita a objetividade do mundo nem a minha subjetividade. A interação entre mundo internos e externos pode se visualizada por mim quando me observo fazendo arte, quando utilizo objetos reais do mundo externo cobrindo-os de significados para o meu existir. Tudo isso se deriva do mundo da minha imaginação e criatividade (PINHEIRO, 2007, P.26).*

Criatividade – imaginação – arte são temáticas que são repetidas algumas vezes neste memorial. Em torno desse eixo, a autora vai tecendo outras considerações, como se as fizesse para entender aquilo que se lhe apresenta como uma questão. Assim, essa relação é reiterada por Graça na narrativa de experiências em diferentes ambientes de formação.

Com a inserção no Curso de Especialização em Ensino de Arte e Educação Física na Infância, ela se depara com a necessidade estabelecer a relação entre estes aspectos: os conteúdos das linguagens artísticas e a prática pedagógica,

*Assim, comecei a suspeitar e a duvidar da minha prática pedagógica. Comecei a perceber a amplitude da questão. Vi que pensar o processo de expressão e criatividade remete-me a uma busca incessante, historicamente, socioculturalmente, psicologicamente para palpar as raízes e origens dessa forma de linguagem. Foram momentos que pude fazer a relação mais fundamentada na teoria e na prática; pela ação/reflexão/ação do planejamento relacionado ao meu fazer pedagógico. Para mim, esse foi um grande momento de avaliação (PINHEIRO, 2007, p. 39).*

A partir de então, imaginação, criatividade, expressão e prática pedagógica são aspectos elencados por Graça como presentes nas conexões para refletir sobre o ensino de Arte. Ela não os aprofunda como conceitos, apenas os escolhe como relevantes e volta a eles sempre que necessário em narrativas de experiências em contextos diversos. A reiteração desses aspectos evidencia a busca de Graça por conexões, olhando para aquilo que lhe desperta o interesse sob ângulos diversos. Esse movimento lhe parece



necessário para compreender o que ela elegeu como importante para o seu processo de formação profissional.

A ênfase na inter-relação afetiva e nos encontros significativos entre adultos e crianças também é recorrente no texto, mas não da mesma forma. A escrita assume ritmos diferentes; a autora se coloca trazendo reflexões e afirmando crenças diferentes a cada época. Algumas são objetos de reflexão e aparecem várias vezes no texto, sendo possível perceber o movimento de permanência e mudanças nas formas de atuação dessa professora.

Na infância, a mãe é descrita como figura forte na produção dos interesses pelas linguagens artísticas – a música, a poesia, a literatura infantil, o teatro. Os usos de linguagens verbais e não verbais lhes são apresentados pela mãe, que se torna também sua primeira professora num ambiente formal. Assim, a inserção no processo de escolarização não representa uma ruptura nas experiências vividas na família.

Os modos de *ser professora*, mostrados por sua mãe, tornam-se material para o jogo de faz de conta com outras crianças. Contudo, outros temas de brincadeiras são apresentados pela autora como situações de letramento em que a aprendizagem prazerosa, em ambientes informais, em casa ou com os amigos, a aproxima de usos diversos da cultura, como na experiência relatada a seguir:

*Quase todos os dias, nós (eu, meus irmãos e amiguinhos) brincávamos de restaurante, de hospital, de padaria. Assim, alguém vendia, alguém comprava, passava o troco além de anotar num pedaço de papel a conta dos fregueses que compravam na padaria. Do mesmo jeito, era com a escolinha – havia alguém que era a professora, alguém que era aluno, com imitação de papéis sociais, escrita e rabisco no quadro, com giz e esponja, além de contar historinhas e dramatizá-las (PINHEIRO, 2007, p. 15).*

Para Graça, há uma continuidade entre as experiências com linguagens artísticas vividas no ambiente familiar e aquelas que ela rememora do período, que hoje denominamos de Educação Infantil. Ela atribui essa continuidade à presença de sua mãe, assumindo, também, o papel de primeira professora. A descontinuidade da experiência de escolarização é constatada pela autora com o ingresso no Ensino Fundamental e com a conseqüente mudança de professora. Nesse momento, ela já estava alfabetizada, mas, como a professora não considerava as experiências anteriores e o repertório individual das crianças, tinha que copiar letras e ou frases pouco

significativas e sem finalidade que remetesse aos usos sociais da escrita. Com a justificativa de cumprir um programa fixo para alfabetizar, a professora exigia das crianças a execução de atividades repetitivas e as avaliava segundo um padrão, modelo único a ser alcançado por todas indistintamente. A essa lembrança, Graça relaciona reflexões sobre a didática contemporânea que considera a construção de conhecimento, habilidades e competências para ler e escrever, tendo o repertório das crianças como foco das ações de ensino.

A autora evidencia a temática da mediação do professor, oportunizando experiências educativas em que as crianças sejam consideradas como sujeitos do processo de construção de linguagens. Ela finaliza essa seção afirmando que o *fazer/criar* não pode se basear somente em experimentação livre e desconexa. Ao criar, o sujeito está lidando com materiais e ideias, com escolhas e manipulações.

Assim, o tema da criatividade é mencionado novamente e relacionado às ações de ensino de Arte que envolvem pensar objetivos, desenvolvimento das linguagens em relação ao desenvolvimento infantil, especificidades de cada linguagem artística e intencionalidade do professor.

As conexões entre arte e ensino, estabelecidas pela autora, são narradas no relato *O meio ambiente: um olhar artístico e crítico sobre a realidade*. Trabalho realizado com crianças um grupo de 17 crianças, de 6 anos, 1º ano do Ensino Fundamental. O projeto surge atrelado à proposta da escola que prevê a abordagem do eixo temático *Eu e o meio ambiente*.

Para tratar da questão ambiental, Graça opta por trazer para a leitura das crianças algumas imagens da obra de Frans Krajcberg, pela relação desse trabalho com a causa ambiental. Os aspectos da criatividade e imaginação ainda são focos de reflexão da professora. No processo criativo de Krajcberg<sup>176</sup>, ela busca outras conexões sobre o tema.

A transformação dos restos de queimadas em objetos de arte é a forma de Krajcberg demonstrar sua indignação com a destruição das florestas; um grito de

---

<sup>176</sup> Frans Krajcberg, polonês naturalizado brasileiro, veio para o Brasil no final da década de 1940 após participar da 2ª Guerra Mundial. Ele teve a família morta no holocausto o que lhe deixou marcas profundas. O desencanto com a violência e destruição provocadas pelos humanos, o fez desejar o afastamento das pessoas e a união com a natureza. Busca isolamento nas florestas do Paraná e na Amazônia. Nestas experiências de isolamento se depara novamente com a ação humana de extermínio de outros humanos e do entorno. Decide voltar seu trabalho para denúncia dos crimes ambientais, uma opção ética pela defesa do meio-ambiente.

sobrevivência daquilo que escapou do fogo, que denuncia o contexto de produção da devastação das florestas.

Em depoimento gravado pelo Itaú Cultural, o artista afirma que não procura a *beleza* como meta de seu processo criativo e nem se dobra às exigências do mercado. Sua arte se mantém ligada à pesquisa e à utilização de elementos da natureza<sup>177</sup>. A transformação do que foi destruído em arte, isto é, a atribuição de valor estético e artístico ao que sobreviveu ao fogo tem o objetivo ético de denúncia da devastação do planeta pelos humanos.

A relação do artista com a natureza é de união. Um entrosamento em que tanto o material natural é transformado quanto o sujeito que age para produção de outros sentidos também se modifica. O valor estético é criado no encontro estésico entre Krajcberg e as cores, cheiros, sons e sabores da natureza. As maneiras de o artista trabalhar esse material também são transformadas pelas conexões estabelecidas nessa interação.

O processo criativo de Krajcberg não se limita à reprodução da paisagem, o que ele busca na natureza é o material a ser recriado. Nesse intento, o fazer artístico aparece em formas diversas ao longo de sua vida – pintura, esculturas, fotografia. O que é recorrente nessa diversidade de formas de expressão é a sua relação com a natureza, a pesquisa de materiais e a vinculação da obra com a causa ecológica.

A experiência do sujeito com a coisa mesma, como nos diz Merleau-Ponty, é ponto de partida e de retorno para Krajcberg quando pesquisa as possibilidades de transformação no material que encontra. Em Krajcberg sujeito, vida e arte não se separam. O processo e o produto de arte são movidos por uma intencionalidade estética e ética que fala sobre a história de vida e a formação do artista.

De que modo a obra de Krajcberg foi tomada pela professora Graça como uma das possibilidades de prática pedagógica?

A apresentação do projeto às crianças é o passo inicial desse estudo, o que nos faz ver que há uma programação, atrelada à proposta pedagógica da escola; um primeiro plano de trabalho com o qual a professora deseja contagiar o grupo a interagir com o tema. O passo seguinte é o de brincar inventando ambientes imaginários com paisagens, pessoas e animais. Esse jogo dramático é seguido de um diálogo sobre o conteúdo e a

---

<sup>177</sup> Fonte: [http://www.itaucultural.org.br/index\\_temp.cfm?cd\\_pagina=2844&id=001467&titulo=FransKrajcberg&auto=undefined](http://www.itaucultural.org.br/index_temp.cfm?cd_pagina=2844&id=001467&titulo=FransKrajcberg&auto=undefined)

forma da brincadeira. Nesse momento, a relação entre as personagens e a paisagem serve para introduzir algumas questões ambientais às crianças.

A leitura de imagens das obras de Krajcberg foi recebida por elas como um jogo de descobrir os materiais usados para fazer a obra. De onde foram retirados? Como foram modificados pelo artista? A imagem que segue (Fig. 65) ilustra uma das obras do artista.



Fig. 65 Conjunto de esculturas<sup>178</sup>.

- *É pedaço de planta da floresta?*  
- *Como foi feito? Ele usou faca?*  
(Fala das crianças)

A casa na árvore de Krajcberg (Fig. 66), seu habitat como ser que está integrado à natureza, tornou-se objeto de desejo para as crianças. Quase todas suspiram: “eu também queria uma casa na árvore!” (PINHEIRO, 2007, p. 45).

---

<sup>178</sup> Fonte: <http://ceramica-da-ivhe.blogspot.com.br/2008/10/arte-ecologica-de-frans-krajcberg.html>



Fig. 66 – Casa na árvore<sup>179</sup>

A vivência das várias situações de aprendizagem sobre a vida e a obra de Krajeberg criou uma intimidade entre as crianças e o conteúdo do projeto, conforme podemos observar nos fragmentos do texto coletivo produzido sobre o artista:

*[...] Frans é escultor, tem uma barba branca e usa um chapéu. Ele parece um marujo.*

*[...] Ele era um oficial do exército. Na Segunda Guerra Mundial, a família dele foi morta. Ele ficou muito triste e foi estudar Arte em outro lugar. Depois veio para o Brasil...*

*[...] Ele luta por uma terra boa e bonita. Por isso é chamado de homem verde.*

A imagem da escultura “Flor do Mangue” (Fig. 67) é lida pelas crianças e renomeada de “Aranha”. A partir dessa leitura, o grupo busca materiais nos arredores da escola para construir suas próprias esculturas. Outras aranhas são inventadas, outras imagens além das aranhas.

---

<sup>179</sup> Fonte: <http://www.caminhodeabrolhos.com.br/blog/?p=862>



Fig. 67

Flor do Mangue<sup>180</sup>

O diálogo estabelecido entre o olhar das crianças e o do artista sobre o seu entorno, e a transformação dos resíduos coletados nos arredores da escola em objetos de arte, significaram, para a professora, uma abordagem dos conceitos de *criatividade e imaginação* a partir de conteúdos específicos do campo de conhecimento da arte.

### **Entre o saber, o buscar e o fazer: trajetória e perspectiva de uma formação.**

O memorial de Josefa recebeu um título em que a palavra *entre* anuncia o desejo da autora de explicitar conexões. Quais seriam elas? A que saber Josefa se refere? Quais buscas? De que tipo de fazer ela constitui sua trajetória?

A expressão “*trajetória e perspectiva de uma formação*” delinea um pouco mais as questões. A busca da formação? A busca da formação é a busca do saber? Saber fazer ou saber sobre o fazer?

Se voltarmos à leitura de sua carta de intenção (Sujeito 5), percebemos que a autora busca o saber para ler de forma diferente a de sua prática pedagógica: não apenas ler, mas atuar e recriar; refazer de forma consciente. Ela busca conectar os *mundos acadêmicos ao cotidiano da escola*, como já enunciado antes de iniciar o Curso de Especialização.

Nos relatos da sua infância, a autora se preocupa em descrever o contexto socioeconômico de sua região e localizar sua família nesse contexto. *Condições de*

---

<sup>180</sup> Fonte: <http://oglobo.globo.com/pais/noblat/posts/2008/06/05/escultura-flor-do-mangue-de-frans-krajcberg-106452.asp>

*sobrevivência precárias* é a expressão usada para sintetizar e apresentar o contexto. A sua família era mais uma entre tantas em que pai e mãe trabalham para prover a sobrevivência. É nesse cenário que a escolarização aparece como uma perspectiva de transformação: “minha mãe acreditava que, por meio da educação, seus quatro filhos ascenderiam socialmente” (SOUSA, 2007, p. 9). A escolarização, como meio de transformação da condição social, é a primeira busca a que Josefa se refere. Josefa a reitera a alegria com os resultados dessa busca na narração de algumas conquistas – a aprovação no vestibular de Pedagogia da UFRN; a inserção no Curso de Especialização em Ensino de Arte e Educação Física na Infância.

A autora segue com narrativas sobre a escolarização para falar sobre sua trajetória. A primeira experiência, ocorrida em uma escola particular, é apresentada como negativa, marcada pela imposição do conteúdo e por castigos físicos: “Nós tínhamos que decorar o texto e ‘ler’ para ela. Caso alguém errasse, apanhava de palmatória nas mãos. Eu apanhei muitas vezes e não consegui aprender nada” (SOUSA, 2007, p. 19). Esse contexto relacional a fez desejar entrar na escola formal – escola pública – porque desse outro espaço não tinha conhecimento de que as crianças apanhassem.

A escola pública de Ensino Fundamental é descrita como enorme, com muitas salas, biblioteca e um auditório, em que ocorriam as apresentações em datas comemorativas; lá teve seu primeiro contato com ensino de Arte.

As apresentações eram organizadas autoritariamente. A professora impunha o texto a ser representado e escolhia algumas crianças para participar, excluindo outras. Ela reflete sobre esse momento, afirmando que, quando escolhida, fazia parte daqueles que ficavam com os papéis menos importantes. Tece conexões entre o que foi vivenciado e as informações sobre o ensino de Arte:

*O ensino de Arte não respeitava as nossas necessidades, aspirações ou espontaneidade. Limitava-se a uma prática com ênfase na repetição de modelos e centrada no professor, totalmente vinculado à chamada pedagogia tradicional. O processo de desenvolvimento e criação era, por conseguinte, desvalorizado (SOUSA, 2007, p. 11).*

Ao final do relato dessa situação, em contraposição a essa prática pedagógica autoritária, Josefa cita Paulo Freire, como uma importante referência que aponta para o reconhecimento e respeito ao conhecimento prévio dos alunos, para a promoção de uma

educação reflexiva e criativa. Citar Freire é o mote para autora abordar as experiências das crianças fora dos muros da escola como “genuína forma de expressão artística criadora” (SOUSA, 2007, p. 11).

Confecção de brinquedos, especialmente bonecas e jogos dramáticos, são experiências vivenciadas no cotidiano das crianças em sua infância. Tais práticas não atravessavam os muros da escola. Josefa reconhece que essas são vivências que compõem o repertório cultural das crianças; experiências com conteúdos/linguagens que podem ter seus significados ampliados na escola.

A autora salienta a relevância das práticas corporais das crianças para o trabalho pedagógico do professor de infância. Ela irá retomar tal afirmação quando narra as experiências vividas no Curso de Especialização para o Ensino de Arte e Educação Física na Infância.

Nos módulos “*Pesquisa em Linguagem Corporal I e I*”, Josefa opta por pesquisar as práticas de movimento das crianças. No primeiro módulo, como relata a seguir, faz um levantamento das práticas corporais das crianças do bairro em que ela trabalha. No segundo módulo, Josefa transforma esse interesse em Projeto de ensino que tem como conteúdo/linguagem a dança:

*Foi um trabalho gratificante, percorremos o bairro Cidade Nova, buscando informações gerais, como a história do local, os aspectos culturais mis fortes na comunidade, quais os equipamentos coletivos existentes relativos à saúde, a transportes e à educação, bem como instituições e órgãos públicos existentes na comunidade. Ao final da pesquisa, reunimos os dados coletados e elaboramos um dossiê, de acordo com o aspecto geral observado: histórico, cultural e socioeconômico. Após a observação extraescolar e a entrevista com pais e crianças do bairro, percebemos que o brincar era a prática corporal mais exercida pelas crianças. A partir disso, elaboramos algumas atividades para serem utilizadas na escola, com brincadeiras tais como, jogar bola, brincar de academia, pular corda, dentre outras relacionadas ao uso do corpo (SOUSA, 2007, p. 21).*

O movimento corporal caracteriza os grupos sociais, reflete sua história, sua cultura. As práticas corporais se constituem em formas de interação entre os membros desses grupos. As práticas corporais são diversas e, geralmente, marcadas pelos ambientes em que ocorrem: igrejas, praças, ruas, centros comunitários entre outros. São formas de atuar em relação ao outro, ao espaço e à cultura.

A cultura de um povo vai sendo formada e modificada por corpos em movimento, interagindo e constituindo os sentidos de pertencimento a determinado contexto histórico e geográfico (NOBREGA; MENDES, 2005). A compreensão das



práticas corporais como parte do repertório de saberes das crianças pode desencadear experiências educativas tanto em Arte quanto em Educação Física. Nessas experiências, a reflexão sobre a estética que envolve as práticas corporais se faz imprescindível.

Josefa escolhe trazer para dentro dos muros da escola práticas corporais não conhecidas pelas crianças, mas que fazem parte da cultura do Rio Grande do Norte e, assim, justifica sua iniciativa:

*Tendo em vista as atuais dificuldades das crianças em acessar o rico acervo da cultura popular brasileira – provocadas, entre outras causas, pela massificação da programação televisiva que, com raras exceções, despreza-o – a escola tornou-se o lócus do imprescindível contraponto. É nela que o alunado, em especial o infantil, deve ter oportunidade de conhecer aquilo que fora dos muros escolares é praticamente inacessível (SOUSA, 2007, p. 29).*

A opção por promover o acesso das crianças à cultura popular é demarcada pela relação que a autora estabelece entre esse repertório e o conteúdo da cultura de massa, muito difundido e apreendido com facilidade. Para ela, é função da escola criar situações de ampliação do repertório das crianças e, ao mesmo tempo, contrapor-se à massificação e à padronização da cultura.

As concepções de estética estão em jogo para organizar experiências educativas que possibilitem o envolvimento das crianças com o tema. Na opção da professora pela dança dos Caboclinhos, um folguedo tradicional do Rio Grande do Norte, já há um posicionamento estético, como ressaltado a seguir:

*A presença da cultura popular na escola, em suas múltiplas manifestações, possibilita à criança o acesso às tradições culturais, conduz à construção de significados e, portanto, à construção de conhecimentos. [...] Nessa perspectiva, uma das tarefas da ação educativa consiste em criar condições para que os alunos aprofundem suas experiências e interajam com o mundo e, dessa forma, entrem em contato com um sistema de significações sociais que reflita a cultura de seu povo, seus costumes, seus folguedos e tudo o que chamamos de tradições culturais (SOUSA, 2007, p. 29).*

A autora alia a ideia de acesso e construção de conhecimentos, via interação com sistemas de significações sociais, à tradição cultural. O sujeito do processo de interação, neste caso, é a criança em um ambiente de escola, mais especificamente, um grupo de 21 crianças, de quatro anos, de uma escola pública da Zona Oeste da cidade de Natal (RN).

A prática pedagógica é construída levando em consideração as dimensões estética e cultural em relação à produção de situações de aprendizagem adequadas às crianças com que Josefa trabalha. Sendo assim, a relação entre ensino e aprendizagem também delinea a programação e recriação das situações de acesso à prática de movimento, que são o foco do Projeto de ensino.

A própria autora nos informa sobre sua intencionalidade da abordagem do conteúdo de dança relacionada às peculiaridades das crianças (SOUSA 2007, p. 29):

*Outro aspecto importante, diz respeito à aprendizagem da arte do movimento – a dança – é uma das manifestações da cultura corporal, dos diferentes grupos sociais, que está intimamente associada ao desenvolvimento das capacidades expressivas das crianças (SOUSA, 2007, p. 29).*

A dança, como linguagem artística a ser abordada no contexto escolar, apresenta especificidades que devem ser conhecidas pela professora. Assim, após realizar estudo sobre autores que tratam da cultura popular do Rio Grande do Norte ou que abordam a dança dos Caboclinhos, Josefa apresenta o tema às crianças por meio da exibição de um vídeo sobre a referida dança. Incentivadas por ela, as crianças fazem comentários sobre as imagens:

- *Eu achei que é o índio que dança o caboclinho;*
  - *Por que você achou que era o índio (Prof<sup>a</sup>)?*
  - *Porque eles usam cocar.*
  - *E arco e flecha também!*
  - *E os índios também gostam de dançar e cantar.*
- (SOUSA, 2007, p. 32).*

A essas falas a professora acrescenta informações sobre as peculiaridades da dança dos Caboclinhos no Estado do Rio Grande do Norte. Caboclinhos são grupos de pessoas fantasiadas de índio que se apresentam no carnaval. Mas os Caboclinhos do Rio Grande do Norte se distinguem de outros grupos por vários motivos: seu bailado é mais alegre e vibrante; não se vestem com penas – usam túnicas e calças compridas e, sobre elas, uma tanga do mesmo tecido. Na cabeça, trazem um cocar de penas; as apresentações dos grupos não estão restritas ao período de carnaval; o arco e a flecha são instrumentos musicais que marcam o ritmo da dança (SOUSA, 2007, p. 33).

A leitura das crianças do vídeo e o diálogo estabelecido com a professora foram recriados por meio do desenho registrado nestas imagens (Figuras 67 e 68):



**Fig. 68 e 69 – Desenhos da dança dos Caboclinhos (SOUSA, 2007, p. 33)**

Na dança dos Caboclinhos, apesar da centralidade da influência indígena na composição dos movimentos, a ela se aliam outras práticas corporais da cultura portuguesa e africana. Assim, a dança pode nos colocar diante de diferentes espaços históricos e sociais. Como estabelecer formas de interação entre tais espaços e as referências de movimento das crianças?

Não é pela imposição da repetição do movimento ou pelo estudo técnico de cada movimento que o objetivo do projeto se efetivara em aprendizado das crianças. O contágio da criança com o tema em questão se dá pela leitura de imagens e experimentação do movimento em uma oficina de dança, coordenada por uma professora que conhecia bem os detalhes da prática corporal focalizada.

As configurações que caracterizam os Caboclinhos – divisão do grupo em duas fileiras, trajetórias, níveis e planos do movimento foram vivenciados pelas crianças em interação com as imagens da leitura realizada do vídeo, com a música, com as professoras e, especialmente, com as outras crianças, como veremos nas imagens (Figuras 70, 71 e 72) selecionadas por Josefa para ilustrar o momento final do projeto.



**Fig. 70 - Bailado Arco do Cipó; Fonte: Sousa (2002, p.35)**



**Fig. 71 - Bailado Lançadeira; Fonte: Sousa (2007, p. 35).**



**Fig. 72 - Bailado A guerra; Fonte: Sousa (2007, p. 35).**

A ludicidade dos momentos de interação das crianças com a dança é facilitadora da apropriação dos movimentos pelo grupo. A produção de sentido para essa prática corporal se dá, também, pelo movimento de cada criança – interagindo e recriando o conteúdo/linguagem com que entra em contato. A leitura assume formas diversificadas, como leitura de imagens em movimento no vídeo, leitura da música que marca os passos da dança e leitura do deslocamento do corpo no espaço ao dançar.

### **Memórias das imagens do tempo: (re)desenhando relatos de experiências exitosas**

O título deste texto projeta escolhas e pressupõe a memória como recriação. A expressão *imagens do tempo* parece refletir a relação entre lembrança e esquecimento. O que será guardado dos tempos vividos pelo autor? Qual recorte e quais imagens delimitam o percurso que o autor escolhe para tecer a sua narrativa? A continuação do título como está colocada *(re)desenhando relatos de experiências exitosas* reafirma a intenção de recriar tempos e imagens.

As imagens as quais Maurício José de Medeiros se refere são as que a lembrança lhe permite evocar. Ele as descreve consciente de que, nessas escolhas, muito ficou esquecido.

*Reviver o passado, não significa apenas lembrar das coisas que aconteceram num determinado tempo e espaço, mas também construir reflexões críticas acerca do contexto histórico, político, econômico, sociocultural e educacional no qual estou inserido como sujeito social. Desse modo, contar uma parte da minha história constitui-se numa condição imprescindível ao meu ofício de aprender e ensinar (MEDEIROS, 2007, p. 6).*

O movimento de rememoração é anunciado pelo autor como sinônimo de reflexão em que, na escrita, procura conectar sua história pessoal a contextos mais amplos, situações ocorridas na sua região e no país. Pretende mostrar a sua inserção nessa história como sujeito social, que se busca e que se forma ao escrever.

O autor divide o texto em três seções, que ele denomina de três memórias: a primeira trata das suas origens, infância e adolescência; a segunda é apresentada como uma narrativa sobre a vida escolar e acadêmica e a terceira tem como foco as experiências profissionais.

Nos relatos de infância, ele se preocupa em informar ao enunciatório a pluralidade cultural que o caracteriza como brasileiro, nordestino, potiguar da região do Seridó, cidade de Parelhas (RN):

*Sou o terceiro filho, do número de cinco irmãos do casal José Maurício de Medeiros e Maria Rodrigues de Medeiros, ambos falecidos, de nacionalidade brasileira, provenientes de uma família constituída pela grande densidade racial e cultural do nosso país, cujas origens descendem de imigrantes portugueses: Manoel Norberto de Bittencourt e Bernardino de Sena e Silva, respectivamente, bisavôs paterno e materno, fundadores da cidade de Parelhas (MEDEIROS, 2007, p. 19).*

A relação entre o contexto local, nacional e internacional é um dos eixos que o autor usa para estruturar o texto. A narrativa é constituída por descrições da situação política e econômica do Brasil em cada época. Fundamentado por essa contextualização, Maurício vai inserindo também a história do ensino de Arte.

As experiências de infância são narradas num tom poético, diferentemente das outras partes do texto. Há, nessa seção, a descrição de imagens do ambiente natural, como a descrição da Serra de Boqueirão (RN) e das cavernas que lá existem,

*Nesta serra, também se encontram antigas cavernas, com pinturas rupestres, que representam cenas de caça, guerra, trabalho e diálogo entre figuras humanas. São várias inscrições, diferenciando-se em forma e tamanho, assemelhando-se a aves, lagartos e barcos, além de outras de difícil decifração. Essas inscrições rupestres são desenhadas nas cores vermelha, amarela e branca, com figuras alegres em expressão de gestos, constituindo-se em um verdadeiro tesouro arqueológico (MEDEIROS, 2007, p. 9).*

A cultura rupestre do Rio Grande do Norte é citada em mais duas situações. Como tema de trabalho final do módulo de *Prática Pedagógica sobre a Linguagem Corporal*, experiência que se torna relevante e que é escolhida pelo autor para compor a terceira seção do memorial – relato de prática pedagógica em arte.

O projeto sobre pintura rupestre é realizado com crianças de 4 anos, de uma escola pública de Natal (RN). O professor opta pelo teatro de fantoches para introduzir o tema. Ele conta a história das cavernas do Rio Grande do Norte, narra as diversas formas utilizadas pelo homem para deixar suas marcas nas pedras. Fala sobre imagens e materiais que foram usados para produzi-las.

Na sequência, propõe às crianças que brinquem de deixar marcas em uma caverna montada na sala de aula. Em seguida, o grupo faz impressões nos muros da

escola. No final dessa experiência, Maurício organiza um momento de leitura em que as crianças apresentam as imagens que fizeram e apreciam a produção dos amigos.

Concluindo as situações de aprendizagem sobre o tema, ele apresenta imagens dos sítios arqueológicos do Rio Grande do Norte, especialmente os da região do Seridó.

O autor reconhece, nas imagens da sua ambiência, as possibilidades de articulação com a prática pedagógica. A partir dessa constatação, organiza a metodologia para aproximar as crianças desse repertório. Para tanto, articula modos de expressão que favoreçam a interação delas com o conteúdo. A contação de história com fantoches, a exibição de imagens e, sobretudo, a brincadeira de imprimir marcas nas paredes da escola contagiam as crianças e tornam a pintura rupestre do Rio Grande do Norte significativa para elas.

A forma de expressão do professor perpassa o conteúdo que ele oferece às crianças. Retomando o que já falamos sobre regimes de interação por *união*, nas experiências de ensino, os corpos são condutores de sentido e interação, compartilhando os sentidos da experiência vivida.

Se tomarmos a relação de ensino como um texto ela é constituída, como os demais textos, pelo plano de conteúdo e plano da expressão, isto é, o conteúdo que se quer mostrar para as crianças não está dissociado da forma como ele é comunicado.

### **Cruzando olhares e culturas**

Nas seções anteriores, procuramos dar visibilidade aos autores e a seus textos. Inicialmente, abordamos a forma como eles se mostram na introdução do memorial, para, em seguida, discorrermos sobre o texto de cada um, encontrando nele as experiências estéticas em suas práticas com as linguagens artísticas. Nesta seção, voltamos a cruzar os olhares nos espaços e tempos que foram citados em todos os memoriais.

As metamemórias da infância, escolarização e profissionalização, são salientadas nas narrativas dos professores. Como as experiências narradas nos remetem à discussão sobre estética e ensino de Arte na infância?

A relação entre espaços de formação diferentes, culturas diferentes, que nem sempre entram em diálogo, repetem-se em alguns relatos, como aqueles que se referem ao hiato entre as práticas corporais das crianças fora da escola e as *permitidas* no ambiente escolar. Repetem-se também nos relatos que tratam das experiências de

letramento no ambiente familiar que não são consideradas no processo de escolarização. Para os autores, é preciso que a escola estabeleça diálogos com a ambiência cultural das crianças tanto no que diz respeito aos conteúdos quanto no que refere às maneiras como eles são vivenciados em outras instâncias sociais.

Essa constatação dos autores dos memoriais vai de encontro ao que concebem como conteúdos das linguagens artísticas que pretendem ver abordados pela escola. As relações da criança com o entorno, ou mesmo com o que faz parte da identidade cultural e que ainda não é conhecido pelo grupo, tornam-se a fonte de temáticas dos Projetos de ensinios.

A estética do cotidiano<sup>181</sup> passa a ser considerada como referência de onde podem emergir os conteúdos/as linguagens aos quais as crianças devem ter acesso também na escola; um cotidiano em que se inter-relacionam culturas e modos de expressão diferentes.

Essa intencionalidade na escolha dos conteúdos/das linguagens exige do professor o exercício da percepção como forma de estar imerso no mundo, e, ao mesmo tempo, ser leitor dos fenômenos a sua volta como sujeito dos processos de significação de sua prática docente.

No texto *Culturas escolares, culturas da infância e culturas familiares: a socialização e a escolarização no entretecer destas culturas*, Maria Carmem Barbosa (2007) trata da articulação entre os impasses na escolarização das crianças e as contribuições das culturas das crianças, das culturas familiares, das culturas escolares na atualidade.

A ideia de que a escola é a única instituição educativa e que os conhecimentos ali transmitidos são os únicos *legítimos* traz em si uma estratégia de poder que desconsidera outras culturas/outros conhecimentos presentes na escola. Nesse sentido, a escolarização é assumida como processo de colonização pelo qual devem passar todas as pessoas, processo de socialização uniforme e unilateral que prioriza a cultura escolar em detrimento ou em oposição às culturas familiares e às culturas da infância.

Para a autora (BARBOSA, 2007), o processo de socialização das crianças não é iniciado e nem se limita ao espaço escolar; elas participam de grupos sociais desde que nascem e, nesses grupos, apreendem valores e modos de atuação que não podem ser desconsiderados no processo de escolarização. São atuações múltiplas e em constante

---

<sup>181</sup> Sobre estética do cotidiano ver Richter (2003).



construção; são valores plurais, como os de apreensão e criação de significados culturais que já não cabem na escola homogeneizadora. Concebendo a socialização como processo contínuo de inserção cultural, as culturas infantis são produzidas em relações estabelecidas com as culturas adultas, com as dos meios de comunicação de massa e com outras culturas com as quais interage.

As crianças são múltiplas: têm desejos, valores e processos de socialização diferentes. Vêm de culturas familiares diferentes. Quanto mais a escola considerar a diversidade cultural e encontrar caminhos de diálogo com ela, mais próxima estará das crianças em suas formas de apreender e produzir cultura (BARBOSA, 2007).

Nas narrativas dos professores, o lúdico<sup>182</sup>, como elemento da cultura relacionado a práticas corporais, é expresso em brincadeiras e brinquedos que os autores rememoram para tecer relações com o acesso às linguagens artísticas fora da escola e na escola. As experiências narradas tratam de um dos aspectos mais relevantes das culturas da infância: o da ação de brincar. Esse fato nos remete à consideração da ludicidade como dimensão humana que está presente não só no brincar das crianças, mas também na organização das práticas docentes, como é possível observar na seleção de relatos apresentados a seguir:

<b>LOUDES</b>	<b>MARGRETH</b>	<b>GRAÇA</b>
<p>[...] As comidas eram mais naturais; o uso de agrotóxico ainda não havia se instalado com tanta força; não havia tantos produtos industrializados, tínhamos acesso apenas a alguns deles como: caixa de fósforos, tampinhas de garrafas, caixa de creme dental. Isso quando podíamos comprar, porque, do contrário, escovávamos os dentes com raspa de juá. As embalagens vazias desses poucos produtos sempre foram alvos de desejos das crianças para brincar: ‘quando esvaziar a caixa, eu quero para minha casinha de boneca’(VITOR, 2007, P. 08).</p> <p>[...] O tempo passava e eu sonhava com brinquedos</p>	<p>[...] outro aspecto importante que agora, nesta retrospectiva, me vem à tona, é que eu gostava de dramatizar aquelas histórias, numa espécie de monólogo; às vezes, me metia a fazer figurinos; eu, na verdade, fazia ensaios representativos das histórias que eu ouvia. Fazia leitura das imagens dos livros e então eu me virava; arranjava sucatas, tecidos, restos de fitas e, até com papel, eu imaginava um cenário, roupas, personagens e então revivia aquelas histórias.</p> <p>[...] E foi dessa forma que sempre esteve presente em mim o desejo de criar, a partir do que eu podia imaginar. Como já foi citado, o meu pai era comerciante e trabalhava em</p>	<p>[...] Quando bebê, minha mãe contava muitas historinhas para mim na hora de dormir, além de cantar algumas músicas de ninar. Segundo ela, eu só dormia escutando o som dessas histórias e músicas. Hoje compreendo a importância dessa postura para a minha formação. Naquele momento, eu já estava envolvida com o brinquedo cantado, recurso pedagógico de valiosa importância para prática pedagógica, principalmente nas áreas de Arte e de Educação Física. Esse recurso ajuda na formação integral de um ser humano saudável e emocionalmente equilibrado. Reflito e consigo ver na música um recurso pertinente para a</p>

<sup>182</sup> Estamos entendendo lúdico como uma dimensão humana que comporta, entre outras, a ação de brincar e os objetos – brinquedos (MELO, 2005c).

<p>industrializados. Conforme eu crescia, o desejo de possuir esses brinquedos ia aumentando, mas as condições dos meus pais não permitiam essas regalias. Um dia, chorei muito, pedindo pra minha mãe escrever uma carta me doando à Ângela Maria, aquela cantora famosa. Eu a tinha visto na televisão com umas crianças adotadas, as menininhas todas muito bem vestidas, segurando umas bonecas. Eu fiquei sonhando com aquelas bonecas, vestida naqueles vestidos.</p> <p>Nesse período, sonhava com um mundo de fantasia, embarcava no faz de conta, na imitação e as brincadeiras foram ficando mais desafiadoras. Ao mesmo tempo, os movimentos se ampliavam: corria, pulava, subia, dançava. Transformava ossos de boi, varas ou cabos de vassoura em cavalo de pau, espigas de milho e mão (mojolo) de pilão em bonecas. Vivenciei com muita intensidade as brincadeiras de faz de conta; encontrava-me na idade pré-escolar... (VITOR, 2007, P. 09).</p>	<p>uma loja de tecidos; lá eu pesava recortes de tecidos e inventava vestuário para as bonecas, vestidos de princesa, ou fadas, essa era, para mim, uma atividade prazerosa.</p> <p>[...] Vivenciávamos inúmeras experiências: passeios aos morros, banhos de mar, brincadeiras diversas com os meus primos e colegas que moravam na vila e até fazíamos decoração em garrafas de areia coloridas. Atividade esta que os moradores exercitam artesanalmente até hoje.</p> <p>Nós tínhamos um tio, que era exímio contador de histórias. E estas, eu guardo boa parte, até hoje, na minha memória, história como: A pombinha triste, A sereia encantada, o gato-do-mato e outras. Por tudo isso, eu posso afirmar que todas essas vivências, proporcionaram-me um despertar prazeroso pela leitura e, em especial, pela literatura (ALBUQUERQUE, 2007, p. 12-13).</p>	<p>construção dos laços socioafetivos e emocionais, além de servir com instrumento na construção de conhecimentos... (PINHEIRO, 2007, p. 12).</p>
---	--	---

<b>JOSEFA</b>	<b>MAURÍCIO</b>
<p>[...] o que ocorria fora dos muros da escola na qual eu estudava indicava a relevância das experiências dos educandos. Posso afirmar que, nas expressões lúdicas do meu cotidiano infantil, existia a genuína forma de expressão artística criadora. Junto com minhas amigas, brincávamos de bonecas de pano, por nós confeccionadas. Além dessa atividade, brincávamos de cozinhado e também de circo. Nestas brincadeiras, representávamos diversos papéis sociais e personagens, que conhecíamos no dia a dia, sem nos preocuparmos com perfis preestabelecidos ou talentos especiais para desenvolver nossas habilidades artísticas (SOUSA, 2007, p. 11-12).</p>	<p>[...] a brincadeira é, para a criança, um espaço de investigação e construção de conhecimentos sobre si mesma e sobre as coisas que a rodeiam. Enquanto ela brinca, cria situações imaginárias em que se comporta como se estivesse agindo no mundo adulto. Apesar de não ser a única indução, isso contribui para ampliar o seu conhecimento, uma vez que a própria criança imagina realizar atividades que ainda não faz, por não ser específica da sua idade.</p> <p>[...] Lembro-me que, na minha infância, era muito raro ter acesso aos brinquedos comprados, pois havia muita carência financeira. Na ausência de brinquedos industrializados, transformava os ossos dos animais mortos em brinquedos; na própria imaginação, criava historinhas e cenas infantis. Também, reciclava latas e pedaços de madeiras para confeccionar carrinhos; com as penas de galinha e pequenos pedaços de borracha, confeccionava petecas; fazia pipas, sinucas, estilingues, gaiolas, pernas-de-pau, pandeiros de lata de doce e tampas de garrafas, bolas de meia entre outros brinquedos (MEDEIROS, 2007, p. 12).</p>

As crianças brincam para entender o mundo a sua volta e para se entender como parte desse mundo. Brincam como forma de apreender e recriar práticas culturais. Brincam para estar junto, para pertencer a um grupo. Brincam para projetar, para se imaginarem maiores do que realmente são.

A produção de brinquedos, como processo de transformação de objetos em função da intencionalidade da brincadeira, requer das crianças percepção do entorno e atividade criadora que re-significa o que já existe, como é o caso das caixas de produtos industrializados, os ossos de animais, os retalhos de tecido, penas e tampas de garrafa que se transformam nos relatos dos professores.

O jogo de faz de conta, característico da ação das crianças pequenas em relação ao entorno, está presente em todas as narrativas como motivo que desencadeia os processos de criação ou re-significação de objetos. No faz de conta, a criança age *como se fosse*, atuando em ambientes e cenas imaginários. Coloca-se como maior do que realmente é; assume papéis e condutas diferentes das suas características de desenvolvimento *real*.

Vygotsky (1991) afirmou a existência de dois níveis de desenvolvimento: o desenvolvimento real – aquilo que a criança é capaz de realizar sozinha e o desenvolvimento proximal – aquilo que a criança consegue realizar *com ajuda* em determinado momento, mas que, potencialmente, realizará sozinha em outra ocasião. A diferença entre os níveis de desenvolvimento, real e potencial, Vygotsky chamou de zona de desenvolvimento proximal.

[...] o nível de desenvolvimento real da criança define funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento [...] a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento prospectivamente (VYGOTSKY, 1991, p. 97).

Na brincadeira, a criança interage com o entorno acionando possibilidades de desenvolvimento, produzindo-se como humano, ao mesmo tempo em que apreende, recria e cria comportamentos culturais por meio de linguagens. Nas brincadeiras, ao agir

*como se fosse*, a criança atua na sua zona de desenvolvimento proximal, quando se faz maior do que realmente é, e faz coisas que, ainda, não pode fazer sozinha.

Há uma relação entre ludicidade, experiência estética e linguagens artísticas em todos os memoriais analisados, tanto no que se refere ao tema do *brincar na infância* quanto com relação à mediação pedagógica que observa o lúdico como forma de produção de sentidos da criança para o seu entorno cultural.

No entanto, a abordagem do tema brincadeiras em relação às linguagens artísticas é diferente para cada um dos autores. Lourdes traz a oposição entre brinquedos confeccionados pelas crianças e os brinquedos industrializados. Também trata da fantasia e do faz de conta infantil em relação à ampliação do repertório de movimentos e da diversificação das brincadeiras. Margreth mantém o foco da sua rememoração na leitura e apresenta o processo de produção de cenário e figurinos para representar as histórias ouvidas ou lidas. Mas abre um parêntese para falar da relação com a arte local quando trata da produção de garrafas coloridas na praia de Tibau (RN).

Graça nos remete ao brinquedo cantado e Josefa apresenta a dicotomia entre as culturas da infância e as culturas escolares quando afirma que, nas interações entre as crianças fora dos muros da escola, ocorria a *genuína forma de expressão artística criadora*. Maurício volta ao tema da re-significação de objetos para transformá-los em brinquedos, mas o faz fundamentando com comentários sobre a relevância da brincadeira para o desenvolvimento infantil.

A brincadeira é forma de expressão privilegiada na infância e, como tal, é constituída pelas sensações e percepções das crianças. Brincar exige o envolvimento integral do sujeito tanto com a ação mesma de brincar quanto com os conteúdos que evoca ao brincar; uma experiência de relação do ser no mundo, como aquelas defendidas por Dewey e Merleau-Ponty. Entre os conteúdos evocados em brincadeiras, estão os referentes às linguagens artísticas.

O que fundamenta as relações que a criança estabelece quando produz brinquedos e quando brinca? Quais relações podem ser estabelecidas entre brinquedos, brincadeiras e linguagens artísticas na infância? Esses questionamentos parecem emergir nos relatos analisados. Na escrita, os professores fazem um recruzamento entre concepções de infâncias e brincadeiras e suas práticas docentes. O olhar simultâneo abarca lembranças de infância e projetos de docência.

Para Ferraz e Fusari (2009), é fundamental que o professor da infância esteja atento ao ambiente cultural e natural e às formas de expressividade da infância. Para essas autoras, a expressão infantil ocorre por múltiplas linguagens, como ressaltam a seguir:

A criança exprime-se naturalmente e se comunica tanto do ponto de vista verbal como do plástico, musical ou corporal e sempre motivada pelo desejo das descobertas e por suas fantasias. Ao acompanhar o desenvolvimento expressivo e comunicativo da criança, percebe-se que ele resulta das elaborações de sensações, sentimentos, e percepções vivenciadas intensamente (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 85).

Diante dessa constatação sobre a relevância do olhar do adulto para a expressividade infantil, outros questionamentos se fazem pertinentes para refletir sobre a atuação dos professores da infância. Qual posição tem assumido o professor ou a professora diante da expressão infantil? Quais experiências como linguagens artísticas são colocadas pelas crianças em suas brincadeiras, desenhos e/ou narrativas orais? Como o adulto atua diante da produção da criança? O que a professora ou professor traz como conteúdo/linguagem para o diálogo com as crianças?

Essas indagações nos remetem à intencionalidade da prática docente. Há muito já se tem clareza, ao menos como senso comum, de que é função da escola ampliar os repertórios culturais das crianças. E, também, é muito difundido o discurso de que o professor é mediador e propositor de situações de aprendizagem na infância. Ele é o adulto que precisa ter uma escuta sensível ao repertório das crianças e propiciar-lhes ambientes favoráveis aos aprendizados.

No entanto, *como* isso pode ocorrer, ainda é alvo de muitas interrogações. E, talvez, “o como as coisas ocorrem na escola” deva continuar assim, um desafio que instiga novas buscas. Isso porque, aos saberes/fazeres da educação, não convêm uniformizar, pois os sujeitos e suas interações com objetos e/ou outros sujeitos são sempre diversos, assim como são diferentes os modos de ensinar e de aprender.

Apesar da consciência do necessário inacabamento das práticas docentes e da abertura para o *inesperado* como potencialidade de renovação das práticas, a leitura dos memoriais aponta para algumas sínteses sobre estética, arte e ensino. Na leitura dos memoriais, observamos que as maneiras de propor experiências educativas remetem a escolhas que são, também, estéticas. Estética tanto como referente à interação sensível

da professora ou do professor com as crianças e com as situações de aprendizagem quanto estética relacionada aos conteúdos/linguagens que são abordados nas experiências educativas.

Ao final deste capítulo, gostaríamos de retomar algumas questões que orientaram nossa leitura e escrita sobre a experiência estética que os professores narram em seus memoriais como forma de juntar alguns fios de um tema que é tão diverso.

Partindo dos questionamentos iniciais da pesquisa sobre quais as experiências estéticas os professores da infância ressaltam em seus memoriais e como essas experiências estão presentes em suas práticas docentes com crianças, chego a outras indagações que nos ajudam a olhar para os textos analisados. De que experiência estética estive falando quando da interação com o texto dos memoriais? Quais foram as minhas lentes de leitura?

A opção por olhar as experiências estéticas pelas lentes do regime de sentido da união abre um campo vasto de possibilidades que envolve a escolha dos acontecimentos narrados, pois são perpassados por interações de natureza diversa, até a forma de expressão para organizar o texto, como por exemplo, a inserção de imagens nos memoriais.

O plano de conteúdo e o plano de expressão do texto dos professores, *o que o texto mostra e como faz para mostrar o que mostra*, também são resultantes de escolhas estéticas.

A escrita, como uma experiência de reflexão sobre a constituição de identidades docentes, também comporta uma dimensão estética. Remetemo-nos a Dewey que afirma que o aspecto estético está presente em todas as experiências, garantindo que estas tenham continuidade e consumação. A escrita sobre percursos e projetos, que constituíram os autores dos memoriais como docentes, solicita a consideração do encadeamento entre experiências educativas, isto é, entre experiências que geraram outras experiências.

E, com relação ao plano de conteúdo dos textos naquilo que estamos buscando neles, a conexão entre as experiências estéticas dos professores e a proposição de práticas em linguagens artísticas na infância, muito foi encontrado, o que fez com que nos desviássemos de uma rota direta da relação entre experiência estética e docência na infância. Todavia, vemos como necessários esses desvios por trilhas entre culturas, pedagogias e infâncias.

Qual a relevância deste estudo para a Pedagogia, para a Educação da Infância e para a Arte/Educação? Acreditamos que a relevância esteja nos *entre lugares* que possibilitam desencadear processos de significação, nas interfaces entre os campos de conhecimentos diferentes que contribuem para que possamos nos aproximar da reflexão sobre a dimensão estética da formação e a atuação docente.



**Para ter mais certeza tenho que me saber de imperfeições  
Manoel de Barros**



## 12 – OS ENTRE LUGARES DA DIMENSÃO ESTÉTICA

Entre, é uma palavra recorrente neste trabalho, porque não foi possível optar por um dos pólos sem considerar que havia outros a lhe significar. Tudo parece ser mesmo assim, em relação. O indivíduo se constitui com outros, entre outros. Uma referência cultural é formada por inferências de várias outras. Uma palavra existe em sua relação com outras. O que é uma marca registrada da vida vivida foi se constituindo como caminho de pesquisa. Entre as crianças e os professores de infância, entre a filosofia e a pedagogia, entre a arte e a educação, entre a estética como estesia e a estética como intencionalidade na escolha de conteúdos/linguagens. Tudo solicitando um olhar de convivência ou um olhar de união.

Lembrando que o termo *união* para semiótica discursiva é um regime de sentido e de interação em que os corpos misturam suas energias de forma a se influenciarem mutuamente, percebo, então, que o caminho para chegar até esse capítulo deu voltas e misturou muitas coisas. E, sobretudo, exigiu movimentos de ajustamentos entre as dimensões do conhecimento que se tornavam presentes em cada parte desse texto.

Acreditando na tese de que as experiências estéticas dos professores influenciam a elaboração de propostas e linguagens artísticas para crianças, segui em busca das significações que pudessem clarificar essa suposição.

No início da pesquisa queria identificar organizadores conceituais que pudessem tornar a relação entre estética – linguagens artísticas – trabalho docente com crianças mais visível para mim e para os leitores do meu trabalho. Queria que o texto final da pesquisa contribuísse para a discussão sobre a dimensão estética tendo como foco a formação de professores da infância. Uma pretensão que, inicialmente, não pensava carecer de tantas interfaces.

*Arte na educação da infância: saberes e práticas da dimensão estética*, um título para o qual os significados foram construídos passo, a passo. O título guarda várias indagações: quais seriam as práticas da dimensão estética? Em quais saberes estariam elas fundamentadas? A própria delimitação de significados para a expressão *dimensão estética* foi um desafio a ser enfrentado. E a prática docente em ensino de Arte para infância? Essas e tantas outras implicações que só em outros trabalhos poderiam ser, parcialmente, contempladas.

A pesquisa foi se constituindo como um jogo de contínuos *por quês*. De cada nova questão outras tantas emergiam, outros tantos *por quês*. E a curiosidade nos colocou, muitas vezes, em um labirinto difícil de sair. A maneira para encontrar o caminho de volta foi procurar o centro do labirinto, aquele lugar para onde convergem algumas entradas. Nesse caso, o centro era constituído pela formação docente e a prática pedagógica. O movimento, a princípio, não era de saída, mas de imersão em outros espaços que ele, o labirinto, me colocava para chegar ao centro.

Necessário se fez perder o rumo, sem perder o foco. O centro, lugar, que me parecia *conhecido*, o espaço de convergência que refletia meus objetivos primeiros, continha ainda mais um “por que”, referente às indagações de “como” as coisas acontecem nas relações entre professores e crianças intermediadas por linguagens artísticas. Essa indagação me apontava para uma das possíveis saídas.

Procurei entender o que estava junto, separando as experiências para ver como elas se encadeavam no movimento que me trazia até ali. A reescrita do meu caminho de interesse pelos processos de significação da sua prática pelos professores foi o primeiro exercício de leitura dos meus percursos de pesquisa. Eu me tornei objeto a ser observado por mim mesma. Foi complicado, e ao mesmo tempo, instigante atuar em dois lugares, o do sujeito que viveu e narrou experiências e o do leitor que busca as conexões com intencionalidade.

Sair da narrativa, que me parecia muito autorreferente, foi um segundo tipo de movimento. Essa nova experiência exigiu um caminhar de natureza diferente e por estradas não tão conhecidas como as do exercício anterior. Como os objetivos que havia traçado diziam respeito à estética e à experiência estética, os rumos tomados foram os da filosofia. Rumos no plural porque a diversidade dos discursos sobre estética e experiência estética na filosofia é grande. Estética uma questão antiga e multifacetada, que permeia a história da filosofia ocidental. Conhecer os significados para esse termo na filosofia foi um desafio que encarei de forma parcial, somente para me situar e voltar ao meu foco – as experiências estéticas e as práticas docentes.

As andanças pela filosofia serviram para fortalecer minhas crenças no que havia aparecido anteriormente como uma possibilidade de compreensão da dimensão estética da formação de professores, observar a estética como experiência do ser no mundo em relação com outros sujeitos e objetos. Fazer escolhas se tornou imprescindível após o passeio pela filosofia reafirmei minha decisão de seguir lendo aqueles que tratavam da

estética como experiência do sujeito inserido no mundo. Desse modo, o estudo de alguns textos de Dewey, Merleau-Ponty e Greimas sobre experiência estética acrescentaram novos desdobramentos para a minha abordagem sobre a experiência estética dos professores da infância.

O capítulo sobre arte/educação, que está espacialmente situado no meio da tese, foi um dos primeiros a ser escrito. Dele, também, emanava a motivação para compreender como os professores narram suas experiências estéticas e práticas docentes com linguagens artísticas. A arte/educação contemporânea considera os processos de ensinar e aprender arte, também, na escola e, assim sendo, coloca professores e crianças como sujeitos que fazem escolhas e produzem sentidos para os conteúdos/linguagens da área de Arte. Além dessa relação direta com a pedagogia, os discursos sobre arte/educação e educação estética, elencados para a produção deste capítulo, me permitiram estabelecer outras interfaces entre ensino e experiência estética.

As tendências contemporâneas de ensino de Arte expandem o horizonte de opções de abordagem do conteúdos/linguagens dessa área na escola. A compreensão da arte como cultura e como expressão possibilita considerar as referências estéticas do entorno de crianças e professores como possibilidades de organização de situações de aprendizagem da arte para crianças. Essa constatação me ajudou na leitura das experiências narradas pelos professores em seus memoriais.

No capítulo nove a *expressão de si* através da escrita foi observada na relação entre forma e conteúdo. A composição dessa parte da tese acionou várias temáticas para chegar à apresentação de algumas características dos memoriais de formação. Os rumos desse capítulo foram demarcados por questões que, ao mesmo tempo em que me remetiam ao processo de produção dos memoriais de formação, apresentavam outras possibilidades de abordagem da escrita autobiográfica através da diversificação da forma de expressão do texto. Esse movimento me incita a planejar futuros trabalhos em que o conteúdo autobiográfico dos textos de professores possa se tornar visível ao leitor pela articulação com linguagens artísticas.

Quem escreve? Para que escreve? Para quem destina seu texto? Quais linguagens são articuladas para a expressão e criação do texto escrito? Foram algumas das indagações que orientaram os rumos do capítulo nove. Como camadas, pensadas ao mesmo tempo, elas me ocorriam e remetiam aos memoriais de formação me conduzindo até a constatação de que a escrita sobre experiências estéticas poderia em si ser também

mais uma experiência estética e artística. A escrita sobre a experiência é, também, a experiência da escrita. Essa afirmação, também, pode orientar a organização de futuras investigações sobre os processos de significação dos professores para suas práticas.

A análise das cartas de intenção, conteúdo do capítulo 10, atendia a minha curiosidade de saber sobre as expectativas dos autores acerca do Curso de Especialização. As cartas foram analisadas tendo como referência a semiótica discursiva, mas especificamente, o regime da junção. No regime de junção a interação ocorre por meio de intercâmbio de valores entre os sujeitos. Na carta de intenção o professor, ao explicitar os valores que almeja alcançar com a participação no curso de especialização, fala sobre aprendizados e transformação de saberes e práticas.

Nos enunciados dos professores nas cartas a importância da relação teoria-prática é enfatizada. Os sujeitos estavam cientes de possuir um *saber da experiência*, desenvolvido no enfrentamento dos desafios que a atividade docente lhes colocou ao longo dos anos. Mas, essa dimensão do saber pedagógico, apesar de importante, não possibilitava ter clareza da intencionalidade das práticas docentes. Os professores pretendiam ter acesso aos discursos contemporâneos sobre saberes e práticas da área de Arte que lhes desse elementos para ler a intencionalidade do seu fazer. Além da leitura refletida e informada almejavam conquistar a autonomia na criação de práticas que tornassem significativos os processos de aprendizagem dos alunos. Os saberes que buscavam referiam-se tanto à lógica das práticas quanto à lógica dos discursos constituídos sobre as áreas de conhecimento e sobre as práticas docentes nessas áreas.

Encontrei na reflexão sobre as cartas de intenção os elos que faltavam à significação do título desse trabalho. Os saberes e práticas a que me refiro ao nomear essa pesquisa dizem respeito à interação entre discursos e práticas; entre saberes que constituem os discursos, e saberes que constituem às práticas. E, especialmente, o título está relacionado às maneiras como estes elementos se tornam presentes na formação do professor e no cotidiano da escola. Mas, como perceber e analisar a presença da dimensão estética nas narrativas escritas dos professores sobre seu processo de formação e suas propostas em linguagens artísticas para crianças?

O caminho seguido para a abordagem da dimensão estética foi o da análise dos memoriais, olhando pelo ângulo do regime de sentido da união. Na união a significação é produzida no encontro entre corpos condutores de sentido. Corpos dotados de

competência estética que entram em contrato com outros objetos e sujeitos dotados de consistência estética, isto é de qualidades sensíveis oferecidas à percepção.

As interfaces entre experiência estética, ensino e arte também serviram de norte para a leitura dos textos dos professores. As narrativas de experiências encontradas nos memoriais convergem na ênfase em alguns aspectos, mas são compostas também por particularidades que singularizam o percurso de cada autor.

No texto de Lourdes Vitor os projetos de vida e formação acionam as linguagens tanto da Arte quanto da Educação Física. Ela se constitui como professora em interação com as duas áreas. Enfatiza a Cultura de Movimento como campo de conhecimento que comporta as interfaces pretendidas por ela. A formação como atriz é articulada a sua prática docente. Quando trata do trabalho com crianças prioriza a interdisciplinaridade e o diálogo como fundamentais a sua atuação. Lourdes relaciona suas experiências com a arte circense aos interesses das crianças para transformar esse tema em projeto didático.

Na narrativa de Margreth a relação entre linguagens artísticas e a arte literária a conduz a escolha da Literatura de Cordel como prática de linguagem a ser apresentada às crianças. A preferência pela arte literária é decorrente das experiências de Margreth com esse conteúdo/linguagem desde a infância. Ela faz o relato de situações e contextos prazerosos de acesso ao repertório cultural da literatura como leitora, ao mesmo tempo em que, como professora, organiza experiências educativas que propiciem às crianças o prazer do contato com os textos. No texto de Margreth as práticas e atividades de linguagens são vivenciadas tanto pela professora como pelas crianças

O texto de Graça traz o brinquedo cantado como experiência com linguagens artísticas na infância e o ensino de música e dança como uma vivência de escolarização. No entanto, o projeto desenvolvido com seus alunos tem como foco o processo criativo de Frans Krajcberg. A escolha do tema está relacionada ao projeto pedagógico da escola, mas a ênfase na temática da *criatividade, arte e meio ambiente* é uma opção dessa professora.

Josefa trata, entre outros assuntos, da articulação entre as experiências das crianças fora dos muros da escola e a prática docente. Salienta que o brincar é a prática corporal mais exercida pelas crianças, traz relatos de sua infância sobre brincadeiras e brinquedos e faz levantamento das brincadeiras das crianças no bairro em que trabalha. Essa autora diversifica os seus estudos sobre práticas corporais quando apresenta às

crianças a dança dos Caboclinhos do Rio Grande do Norte. A justificativa para tal escolha é a de favorecer o acesso das crianças ao rico acervo da cultura do RN.

Maurício localiza na região de serras, que rodeiam a cidade onde nasceu, cavernas com pinturas rupestres. A leitura que faz das imagens da sua ambiência de infância é levada para sala de aula e apresentada às crianças. Para contagiar as crianças com o tema das pinturas rupestres do RN o professor articula intencionalmente formas de expressão próximas às práticas de linguagens das crianças – contação de história, brincadeiras, desenhos e pinturas em suportes amplos. O conteúdo que o professor trabalha tornar visível para as crianças que está interligado às formas de expressão que ele articula para tornar as pinturas rupestres significativas para o grupo.

Na abordagem de suas infâncias os professores ressaltam encontros estéticos com a ambiência cultural e natural. As sensações são enfatizadas como forma primeira de conhecimento do entorno. Eles rememoram sons, gostos, texturas, cores e cheiros de forma contextualizada atribuindo sentidos ao espaço histórico e geográfico em que viveram essa fase de suas vidas. Nessa parte das narrativas, a cidade é objeto estético sobre o qual os professores exercem leituras. Ela lhes apresenta elementos culturais que são retomados em suas práticas docentes.

A infância é narrada destacando sua positividade, e, às vezes de forma romantizada. Nas metamemórias de infância a ludicidade é apresentada como uma característica marcante da interação das crianças com os conteúdos culturais. Nas narrativas dos professores sobre suas experiências a dimensão estética é aliada à dimensão lúdica do ser no mundo. Quando escrevem sobre a prática docente o lúdico, especialmente representado pelas brincadeiras e brinquedos, aparece como forma de mediar o acesso das crianças às linguagens artísticas.

Ainda tratando de mediação, constatamos que as formas de expressão dos professores são estratégias de ensino importantes para provocar o contágio das crianças pelas conteúdos/linguagens da arte.

As culturas da infância, culturas escolares, culturas das famílias e culturas da comunidade são tematizadas pelos professores com o objetivo de estabelecer o diálogo entre os diferentes repertórios estéticos e artísticos que permeiam tais instâncias sociais. Os critérios de escolha dos conteúdos/linguagens artísticas consideram o diálogo entre culturas e o interesse das crianças pelos temas. Desse modo, a relação entre experiência

estética e cultura é fundamental para a articulação dos processos de ensino e aprendizagem.

A organização do conteúdo em projetos didáticos favoreceu a produção de experiências educativas em que as situações de aprendizagem foram vivenciadas de forma encadeada observando a continuidade entre elas.

A interdisciplinaridade na educação da infância é mais do que relacionar áreas de conhecimento, é fazer interagir campos de conhecimentos e de relacionamentos com as crianças.

## **Conclusões**

Sair do labirinto, que já me parece um lugar menos desconhecido do que quando entrei, também não é fácil. Muitas são as trajetórias e várias as saídas. Ao longo do texto fui deixando um rastro de questões sobre os saberes e práticas da dimensão estética na educação da infância. Mas, chego a algumas conclusões parciais.

As experiências estéticas dos professores foram produzidas em espaços formais, não formais e informais. Esses ambientes de interação não são excludentes e influenciaram no que foi proposto pelos professores na escola.

O professor, assim como as crianças, foi um leitor de seu mundo, sujeito das experiências vividas e como tal precisou ter seu repertório de linguagens e valores estéticos considerados quando dos processos de formação. No entanto, além de considerar o que já traziam foi preciso, durante o Curso de Especialização, ampliar o referencial de leitura do professor, oferecendo-lhes oportunidades para novas interações com conteúdos diferentes.

Nesta pesquisa, a rememoração das experiências e a produção escrita das narrativas possibilitou aos professores a articulação entre suas experiências estéticas e artísticas e as práticas docentes. O ato de escrever intencionalmente sobre processos de formação exigiu dos autores dos memoriais a reflexão sobre os significados de sua atuação na educação da infância.

O acesso dos professores aos discursos sobre arte/educação e sobre os saberes da prática do ensino de Arte contribuiu para que eles considerassem a intencionalidade de seus saberes da experiência. E, desse modo, redimensionassem os sentidos que atribuem às situações de aprendizagem da arte que propõem na escola.

Portanto, o professor precisa ser um leitor atento tanto da cultura de seu entorno quanto das situações de presentificação dessa cultura na escola. Convém que ele tenha uma escuta sensível das experiências das crianças e, para tanto, é necessária formação e reflexão sobre a formação. A pedagogia como uma ciência da prática que se preocupa com os processos de significação da ação docente (PIMENTA, 2011), exige conhecimento da intencionalidade das proposições. Para tanto, é necessária articulação com outros campos de conhecimento.

### **Desdobramentos e implicações pedagógicas**

Ao finalizar esta pesquisa algumas questões se impuseram tanto em relação à educação da infância como à formação de professores. Para educação da infância evidenciou-se a importância da inter-relação entre o professor e as crianças nos momentos de criação infantil em linguagens artísticas. Futuras investigações poderiam refletir sobre como o professor compreende e convive com as formas de expressão da cultura da infância? Quais os valores estéticos das crianças e como podem dialogar com a produção cultural que as envolve? Assim, este trabalho ressalta a necessidade de estudos acerca das especificidades e das interfaces da abordagem das linguagens artísticas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Em relação à formação de professores, esta tese destacou o lugar da escrita como experiência que possibilita a apropriação e reflexão dos saberes da prática. Nos cursos de formação de professores seria importante trabalhar, então, as possibilidades de produção de textos autobiográficos através da interface entre arte e escrita. Ainda, outro aspecto interessante a aprofundar em futuras pesquisas diz respeito aos regimes de sentido e de interação na organização de situações de formação de professores.



## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações/referências para pedagogia em formação. In: ABRHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Educação**. Porto Alegre RS: PUCRS, v 34, n.2, p. 165-172, maio/ago. 2011.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**: introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 1993.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução de Dora Flaksman. 2ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagem ao longo da vida. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.1, p. 177-197, jan./abr. 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022006000100011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000100011). Acesso: Outubro, 2012.

AUBUQUERQUE, Maria Margreth Freire. **Lembranças de minhas leituras**: o despertar prazeroso pela arte literária. (Memorial descritivo de Formação – Curso de Especialização em Ensino de Arte e Educação Física na Infância). 2007. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Mossoró, RN.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBOSA, Ana Mae . **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. John Dewey: **o ensino de Arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino de Arte**: anos 1980 e novos tempos. 7ª ed. rev. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. A cultura visual antes da cultura visual In: **Educação**, PUC: Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 293-301, set./dez. 2011.

BARBOSA, Maria Carmem. Culturas escolares, culturas de infância, culturas familiares: a socialização e a escolarização no entretecer dessas culturas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007 1069 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Ática, 2005.

BAUDELAIRE, Chales. (1988). O pintor da vida moderna. In Chales. Baudelaire, **A modernidade de Baudelaire**. Tradução de Sueli Cassal. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p. 159 -212.

BELLO, Angela Ales. **Introdução à Fenomenologia**. Tradução de Ir. Jacinta Turolo Garcia e Miguel Mahfoud. Bauru SP: EDUSC, 2006.

BENJAMIN, Walter. O narrador: observações sobre a obra de Nikolai Leskow. In: **Os pensadores**. Vol. I e IV. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 57-74.

BENJAMIN, Walter. O narrador: observações sobre a obra de Nikolai Leskow. In: **Magia, arte, técnica e política**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. P. 197-221

BIASOLI, Carmem Lúcia. **A formação do professor de arte: do ensaio à encenação**. São Paulo: Papirus, 1999.

BIMBENET, Étienne. Maurice Merleau-Ponty. In: PRADEAU, Jean-François. **História da Filosofia**. Tradução de James Bastos Arêas e Noéli Correia de Melo Sobrinho. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2011. p. 446-489.

BONOMI, Andrea. **Fenomenologia e Estruturalismo**. Tradução de João Paulo Monteiro, Patrizia Piozzi e Mauro Almeida Alves. São Paulo: Perspectiva, 1974.

BORDINI, Maria da Glória. A leitura estética da obra de arte visual. **Arte & Educação em Revista**, n. 1, out. 1995, p.7-16.

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**: conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998. 243p. (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil). v.3.

BRASIL, **SAEB 2001**: novas perspectivas. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Rede Nacional de Educação**. Orientações Gerais. Brasília, MEC/SEB, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CEB nº 022/98 aprovado em 17 de dezembro de 1998. Relator: Regina Alcântara de Assis. Brasília, DF, 1998. Disponível em: [www.mec.gov.br/cne/ftp/CEB/CEB\\_0022.doc](http://www.mec.gov.br/cne/ftp/CEB/CEB_0022.doc); Acesso 17. jul. 2009.

BRASIL, CNE, Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: CNE, 2006. Disponível em: [www.gov.br/cne](http://www.gov.br/cne) Acesso em 2009. Acesso 15. mai. 2009

BRASIL. **Lei nº 9394/1996**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República. 1996a.

BRASIL. **Lei nº 9424/1996**, de 24 de dezembro de 1996. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério Ensino Fundamental. FUNDEF. Brasília: Presidência da República. 1996b.

BRASIL. **Resolução CNE/ CEB** n°3, de 08 de outubro de 1997a.

BRASIL. Lei n° 10.172/01, de 09 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação**. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. Orientações Gerais. Brasília/SEB, 2005.

BRASIL. Lei n° 11.494/07, de 20 de junho de 2007. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. **FUNDEB**. Brasília: Presidência da República. 2007.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB, n°5, de 17 de dezembro de 2009.

CAÑIZAL. Eduardo Peñuela. A metáfora da intertextualidade. In: BARBOSA, Ana Mae; FERRARA, Lucrécia D'Aessio; VERNASCHI, Elvira (Orgs.). **O ensino de artes nas universidades**. São Paulo: Edusp, 1993.

CAPISTRANO, Naire Jane. **O lugar pedagógico da educação física na educação infantil: saberes (re) construídos na formação continuada do Paideia/UFRN** (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: UFRN, 2010.

CAPRA, Carmem Lúcia. **Ensino de artes visuais: experiência estética e prática docente**. 2007. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 1. As artes de fazer, Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professore e globalização: questões para educação de hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHAUÍ, Marilena. Merleau-Ponty: vida e obra. In: **Maurice Merleau-Ponty: textos selecionados**. Organização e Tradução de Marilena de Souza Chauí. São Paulo: Abril Cultural, 1980b. p V – XIX. (Os pensadores).

CHAUÍ, Marilena. Vida e Obra. In: **Edmund Husserl**. São Paulo, SP: Nova Cultural, 2005.

COELHO JÚNIOR, Nélon; CARMO, Paulo Sérgio do. **Merleau-Ponty: filosofia como corpo e existência.** São Paulo: Escuta, 1991.

CORNNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experienciar e investigação narrativa. In: LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación.** Barcelona: Laertes, 1995. p. 11-59.

DEHEINZELIN, Monique. **A fome com a vontade de comer:** uma proposta curricular de educação infantil. São Paulo: Ática, 1994.

DEHEINZELIN, Monique. **Construtivismo: a poética das transformações.** São Paulo: Ática, 1995.

DEWEY, John. **Vida e educação.** Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1973.

DEWEY, John. **John Dewey.** Traduções de: Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme, Anísio Teixeira, Leônidas Gontijo de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção Os Pensadores).

DEWEY, John. **Experiência e educação.** Tradução de Renata Gaspar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010a.

DEWEY, John. **Arte como experiência.** Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

DISCINI, Norma. Das vicissitudes do sujeito. **Todas as letras.** Ano 7, 2005.

DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para educação. In: NOVOA, Antônio & FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação.** Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 143-153.

DOMINICÉ, Pierre. **A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico.** In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 345-357, maio/agosto. 2006.

DUPRAT, Rodrigo Mallet; GALLARDO, Jorge Sergio Pérez. **Artes Circenses no âmbito escolar.** Ijuí: Unijuí, 2010.

EISNER, Elliot. Estrutura e mágica no ensino de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos (Org.) **Arte-educação: leitura no subsolo.** São Paulo: Cortez, 1997. p.77- 92.

EISNER, Elliot W. **El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa.** Barcelona: Paidós, 1998.

EISNER, Elliot W. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, pó. 2-17, Jul/Dez 2008. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf)

FABRI, Paolo. Introdução. In: GREIMAS, Algirdas. Julien. **Da Imperfeição**. São Paulo: Hacker Editores, 2002. p. 95 -111.

FAVARETO, Celso. **Isto é arte?** In: Instituto Arte na Escola: autoria de Elaine Schmiklin: coordenação de Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque – São Paulo: Instituto Arte na Escola, 2006. (DVDteca Arte na Escola – Material educativo para professor propositor: 128).

FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 30-57.

FERRAZ, Maria Heloisa de Toledo; FUSARI, Maria F. de Resende. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

FERRAZ, Maria Heloisa de Toledo; FUSARI, Maria F. de Resende. **Metodologia do Ensino de Arte: fundamentos e proposições**. 2. Ed.. rev. e ampl. Por Maria Heloísa C. de T. Ferraz. São Paulo: Cortez, 2009.

FERRY, Luc. **Homo aestheticus: a invenção do gosto na era democrática**. Tradução Eliana Maria de Melo Souza. São Paulo: Ensaio, 1994.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2008.

FIORIN, José Luiz. **O texto**.

[http://www.netsaber.com.br/resumos/ver\\_resumo\\_c\\_2449.html](http://www.netsaber.com.br/resumos/ver_resumo_c_2449.html): Acesso em: 14. jul. 2009.

FLOCH, Jean-Marie. **Alguns conceitos fundamentais em Semiótica Geral. Documentos de Estudo do Centro de Pesquisas Sociosemióticas**. Tradução de Analice Dutra Pillar. São Paulo: Centro de Pesquisas Sociosemióticas, 2001.

FONSECA, Nayde Solange Garcia. **Linguagem Teatral na Educação Infantil**. 2006. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

FONTANILLE, Jacques. **Semiótica do discurso**. São Paulo: Contexto, 2007.

FOUCAULT, Michael. O que é um autor? In: FOUCAULT, Michael. **Estética: literatura, e pintura, música e cinema**. Organização e seleção de textos: Manoel de Barros da Motta; Tradução de Inês Autran Dourado. 2. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p. 264-298. (Coleção Ditos e Escritos III).

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: **Educação e Sociedade**. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002008000009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000009): Acesso em: 11. jul. 2009.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 50ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- GALVÃO, Ana Maria Oliveira de. **Cordel: leitores e ouvintes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- GEPEM. Grupo de Estudos de Práticas Educativas em Movimento – **Relatório – 1996,** UFRN, Natal. 1996.
- GREIMAS, Algirdas. Julien. **Da Imperfeição.** São Paulo: Hacker Editores, 2002.
- GEIMAS, A. J.; COURTÉS, J. **Dicionário de Semiótica.** São Paulo: Contexto, 2008.
- GOMES, Marineide Oliveira de. **Formação de professores na Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2009.
- GRANDES MESTRES: **Cézanne.** Abril Coleções. Tradução de José Ruy Gardra. São Paulo: Abril. 2011.
- HERNANDES, Nilton. Duelo: a publicidade da tartaruga da Brahma na Copa do Mundo. In: LOPES, Ivã Carlos; HERNANDES, Nilton. (Orgs.). **Semiótica: objetos e práticas.** São Paulo: Contexto, 2005. p. 227 – 244.
- HUISMAN, Denis. **A estética.** Lisboa/Portugal: Edições 70, 2008.
- HUSTON, Nancy. **A espécie fabuladora: um breve estudo sobre a humanidade.** Tradução de Ilana Heineberg. Porto Alegre, RS: L&M, 2010.
- HUSSERL, Edmund. Elemento para uma Elucidação Fenomenológica do Conhecimento. In: **Edmund Husserl.** São Paulo, SP: Nova Cultural, 2005. p. 25-30.
- ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético.** Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996, v. 1.
- ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético.** Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999, v. 2.
- IZQUIERDO, Ivan. **Questões sobre memória.** São Leopoldo – RS: Editora UNISINOS, 2009.
- JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 2001.
- JIMENEZ, Marc. **O que é estética?** Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Leopoldo, RS: Ed. UNISINOS, 1999.

- JOSSO, Marie – Christine. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- JOSSO, Marie – Chistine. Da formação do sujeito...Ao sujeito em formação. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 59-79.
- JOSSO, Marie-Chistine. O corpo Biográfico: corpo falado e corpo que fala. In: **Educação e Realidade**. v. 37, n. 1. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2012. p. 19-31.
- JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de A. **Linguagens Geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- JUNGLOS, Márcio. **Do logos estético ao logos cultural: implicações éticas da fenomenologia do corpo próprio**. Dissertação. Mestrado em Filosofia UFSM: RS, 2010.
- KAHLO, Frida. **O diário de Frida Kahlo: um auto-retrato íntimo**. Tradução de Mario Pontes. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1996.
- KAPLAN, Abraham. Introdução. In: DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 07-49.
- KIRCHOF, Edgar Roberto. **A Estética antes da Estética: de Platão, Aristóteles, Agostinho, Aquino e Locke a Baumgarten**. Canoas/RS: UBRA, 2003.
- KRAMER, Sônia. (Org.) **Com a pré-escola nas mãos – uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo: Ática, 1994.
- KUNZ, Elenor. **Educação física: ensino e mudanças**. 3. ed. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2004.
- LACOSTE, Jean. **A filosofia da arte**. Tradução de Álvaro Cabral, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.
- LANDOWSKI, Eric. Viagem às nascentes do sentido. In: SILVA, I. A. (org.) **Corpo e sentido: a escuta do sensível**. São Paulo: UNESP, 1996. p. 21-46.
- LANDOWSKI, Eric. Sobre el contagio. In: LANDOWSKI, E.; DORRA, R; OLIVEIRA, A.C. de (eds.) **Semiótica, estesis, estética**. São Paulo: EDUC, 1999. p. 269-278.
- LANDOWSKI, Eric. O olhar comprometido. **Revista Galáxia**, São Paulo, n 2, p. 19-56, 2001.
- LANDOWSKI, Eric. De l'Imperfection, o livro do qual se fala. In: GREIMAS, A. J. **Da Imperfeição**. São Paulo: Hacker Editores, 2002a. P, 125 – 150.
- LANDOWSKI, Eric. **Presenças do Outro**. São Paulo: Perspectiva, 2002b.

- LANDOWSKI, Eric. Modos de presença do visível. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de. (org.). **Semiótica plástica**. São Paulo: Hacker Editores, 2004. p 97–112.
- LANDOWSKI, Eric. Para uma semiótica sensível. **Educação & Realidade**, n. 30, v. 2, jul/dez, 2005a. p. 93-106.
- LANDOWSKI, Eric. Aquém ou além das estratégias, a presença contagiosa. **Documentos de Estudo do Centro de Pesquisas Sociosemióticas**, n.3. São Paulo: Edições CPS, 2005b.
- LANDOWSKI, Eric. **Interacciones arriesgadas**. Tradução de Desiderio Blanco. Lima: Universidad de Lima, Fondo Editorial, 2009.
- LANDOWSKI, Eric. Avoir prise, Donner prise. **Documento do Centro de Pesquisa Sociosemiótica** (CPS), 2010.
- LARA, Glaucia Muniz Proença; FRICKE MATTE, Ana Cristina. **Ensaio de semiótica: aprendendo com o texto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abril. 2002.
- LECHTE, John. **50 Pensadores Contemporâneos Essenciais**: do estruturalismo à pós-modernidade. Tradução de Fábio Fernandes. 5ª Ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.
- LIMA, Ruth Regina Melo. **Dança: linguagem do corpo na Educação Infantil**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- MATHEWS, Eric. **Compreender Merleau-Ponty**. Tradução de Marcus Penchel. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- MEDEIROS, Maria Beatriz de. **Aisthesis**: estética, educação e comunidades. Chapecó: Argos, 2005.
- MEDEIROS, Maurício José de. **Memórias das imagens do tempo**: (re) desenhando relatos de experiências exitosas. (Memorial descritivo de Formação – Curso de Especialização em Ensino de Arte e Educação Física na Infância). 2007. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN.
- MELO, Antonio Francisco Teixeira de. **Por motivo de versos**. Mossoró: Queima-Bucha, 2005a.
- MELO, José Pereira & BORBA, Sandra (Orgs.) **Caderno Informativo do Paideia**: as importâncias do ensino de arte e EF nas escolas. Natal: Paideia. Brasília: MEC, 2006.
- MELO, José Pereira. Apresentação. In: MELO, José Pereira de; PONTES, Gilvânia Maurício Dias de; CAPISTRANO, Naire Jane (Orgs.). **Livro Didático 1**: o ensino de artes e educação física na infância. Natal: Paideia, 2005b. p. 4 -7 .



MELO, José Pereira. O jogo e o desenvolvimento infantil. In: PONTES, Gilvânia Maurício Dias de; MELO, José Pereira; CAPISTRANO, Naire Jane. **Caderno didático 2: linguagem corporal**. Natal, RN: PAIDEIA, 2005c. p. 45-61.

MENDES, Mariza Bianconcini Teixeira. Capitu entre dois enigmas: veridicção e fidedicção. In: **Estudos Semióticos**. USP, v. 7, nº 1, junho de 2011, p. 56-67. [www.fflch.usp.br/dl/semiotica/es](http://www.fflch.usp.br/dl/semiotica/es) Acesso: abril 2012.

MENDES, Isabel Brandão Souza de; ROCHA, Vera Lourdes Pestana da. Corpo e cultura de Movimento. In: III Encontro Nacional de Ensino de arte e Educação Física: saberes do corpo – possibilidades para o conhecimento da arte e da educação física na escola. Natal, **Anais do III Encontro Nacional de Ensino de arte e Educação Física**, 2006, p 172 - 178.

MIGNOT, A. C. V., BASTOS, M. H. C., CUNHA, M. T. S. **Refúgios do eu**. Florianópolis, Mulheres, 2000.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Maurice Merleau-Ponty: textos selecionados**. Organização e Tradução de Marilena de Souza Chauí. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os pensadores).

MERLEAU-PONTY, Maurice. A linguagem indireta e as vozes do silêncio. In: **Maurice Merleau-Ponty: textos selecionados**. Organização e Tradução de Marilena de Souza Chauí. São Paulo: Abril Cultural, 1980b. p 89-123. (Os pensadores).

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O primado da percepção e suas consequências filosóficas**. Tradução de Constança Marcondes Cesar. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Signos**. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A Natureza**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A prosa do mundo**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito**. Tradução de Paulo Neves e Maria Ermantina Gomes. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Conversas – 1948**. Tradução de Fábio Landa e Eva Landa. Revisão da tradução – Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MOREIRA, Wey Wagner (Org.). **Corpo presente**. Campinas/SP: Papyrus, 1995.

MOURA, Carlos Alberto Ribeiro de. Husserl: intencionalidade e fenomenologia. In: **Mente e Cérebro e Filosofia: fundamentos para a compreensão contemporânea da psique – As bases do pensamento fenomenológico**. v. 5. Ediouro, Segmento-Duetto, p. 7-15.

NERUDA, Pablo. **Livro das perguntas**. Tradução Ferreira Gullar. Ilustrações Isidro Ferrer. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Para uma teoria da corporeidade**. 1999. Tese. Doutorado em Educação: UNIMEP – SP, 1999.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da; MENDES, Isabel. **Corpo e cultura de movimento**. Vídeo 1. Paidéia: UFRN, 2005.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Corporeidade e Educação Física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito**. Natal: EDUFRN, 2009.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Escritos sobre o corpo: diálogos ente arte, ciência, filosofia e educação**. Natal: EDUFRN, 2009.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

NOELLA, Baraquin; LAFFITTE, Jacqueline. **Dicionário universitário dos filósofos**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

NOTH, Winfried. **Panorama da semiótica: de Platão a Peirce**. São Paulo: Annablume, 1995.

NOTH, Winfried. **A semiótica no século XX**. São Paulo: Annablume, 1996.

NOVOA, Antônio & FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NUNES, Benedito. **Introdução à Filosofia da Arte**. São Paulo: Ática, 1999.

OLIVEIRA, Ana Claudia de. A estesia como condição do estético. In: OLIVEIRA, Ana Claudia Mei de; LANDOWSKI, Eric (Orgs.). **Do inteligível ao sensível: em torno da obra de A. J. Greimas**. São Paulo: EDUC. 1995. p. 228-236.

OLIVEIRA, Ana Claudia de. Prefácio. In: GREIMAS, A. J. **Da Imperfeição**. São Paulo: Hacker Editores, 2002. p. 9 -14.

OLIVEIRA, Ana Claudia de. O contágio da pesquisa. In: LANDOWSKI, Eric. Aquém ou além das estratégias, a presença contagiosa. **Documentos de Estudo do Centro de Pesquisa Sociosemióticas**, n. 3. São Paulo: Edições CPS, 2005. p. 07-10.

OLIVEIRA, Ana Claudia. Interação nas mídias. In: PRIMO, A. et al. **Comunicação e interações**. Porto Alegre: Sulina, 2008a. p. 43-70.

OLIVEIRA, Ana Claudia de. Visualidade processual da aparência. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de; CASTILHO, Kathia. (Orgs.). **Corpo e Moda: por uma compreensão contemporânea**. São Paulo: 2008b.

OLIVEIRA, Ana Claudia de. Estesia e experiência do sentido. **Cadernos de Semiótica Aplicada**, CASA, Vol. 8 n.2, dezembro de 2010.

OSINSKY, Dulce. **Arte, história, e ensino**: uma trajetória. São Paulo: Cortez, 2001.  
PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatiana Mabel Nobre (Org.). **Memórias, memoriais: pesquisa em formação docente**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PASSEGI, Maria da Conceição. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. In: PASSEGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino (Org.). **(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008, p. 103-131.

PASSOS, Luiz Augusto. Fenomenologia. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 185 -189.

PIETROFORTE, Antonio Vicente. **Semiótica visual**: os percursos do olhar. São Paulo: Contexto, 2007.

PETRUCCI, Armando. **Alfabetismo, escritura, sociedad**. Editorial Gedisa: Barcelona, 1999.

PINHEIRO, Maria das Graças Bezerra. **História Vital**. (Memorial descritivo de Formação – Curso de Especialização em Ensino de Arte e Educação Física na Infância). 2007. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN.

PILLAR, Analice Dutra. (Org.) **A educação do olhar no ensino de arte**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

PILLAR, Analice Dutra. A Educação do Olhar no Ensino de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 71 -82.

PILLAR, Analice Dutra. Sincretismo em desenho animado. In: **Educação & Realidade**. V. 30 n. 2 jul./dez. 2005. Porto Alegre: UFRGS. p 123 – 142.

PILLAR, Analice Dutra. Visualidade, Interação e Contágio na Semiótica Discursiva: **Seminário Visualidade, Interação e Contágio na Semiótica Discursiva**. Porto Alegre. Notas de aula em 18/03/2010.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia, ciência da educação?**. 6 ed. São Paulo: Cortez: 2011.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. **As histórias de vida**. Tradução de Carlos Eduardo Braga e Maria da Conceição Passegi. Natal, RN: EDUFRN, 2012.

PINTO-GUEDES, Ana Lúcia; GOMES, Geisa Genaro; SILVA, Leila Cristina Borges. **Memórias de leitura e formação de professores**. Campinas SP: Mercado das Letras, 2008.

PONTES, Gilvânia Maurício. Dias de. Cultura e prática pedagógica: o diálogo como caminho para formação de professores. In: PONTES, Gilvânia Maurício. Dias de (Org.). **Livro Didático 4: o ensino de arte de 5ª a 8ª séries**. Natal/RN, Paideia: 2005. P. 36 – 47.

PONTES, Gilvânia Maurício Dias de. **A presença da Arte na Educação Infantil: olhares e intenções**. 2001. (Dissertação) Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

REBOUÇAS, Moema Martins; MAGRO, Adriana. **A cidade que mora em mim**. Vitória – ES: EDUFES, 2009.

RECTOR, Monica. **Para ler Greimas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

REICHER, Maria E. **Introdução à estética filosófica**. Tradução Monika Ottermann. São Paulo: Loyola, 2009.

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

ROCHA, Vera Lourdes Pestana. **Construindo Caminhos: linguagens artísticas na formação de professores**. 2000. 178f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

ROCHA, Vera Lourdes Pestana. Arte, estética, conhecimento e ensino. In: PONTES, Gilvânia Maurício Dias. (Org.). **Livro didático 4: o ensino de Artes de 5ª a 8ª séries**. Natal: Paideia. Brasília: MEC, 2005. p. 30 – 38.

ROSENFELD. Kathrin H. **Estética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam: leituras da arte na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

ROSSI, Maria Helena Wagner. A estética e o ensino das artes visuais. In: **Educação & Realidade: Dossiê Arte e Educação - arte, criação e aprendizagem**. v. 30, n. 2. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2005. p. 49-69.

SANTAELLA, Lúcia. **Estética: de Platão a Pierce**. São Paulo: Experimento, 1994.

SANTOS, Fausto dos. **A Estética Máxima**. Chapecó: Argos, 2004.

SANTOS, Lenilton. Teixeira dos. O teatro na escola: nem pecinha, nem teatrinho. In: PONTES, Gilvânia Maurício Dias de. **Livro didático 4: o ensino de Artes de 5ª a 8ª séries**. Natal: Paideia. Brasília: MEC, 2005, p. 80 – 90.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem numa série de cartas**. Tradução Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquin. **Gêneros orais e escritos**. Campinas SP: Mercado das Letras, 2004.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M.; EVAGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A. 2002.

SILVA, Ursula Rosa; LORETO, Mari Lúcie Silva da. **Elementos de Estética**. Pelotas (RS): Educat, 1995.

SILVA, Claudinei Aparecido Freitas da. **A carnalidade da reflexão: ipseidade e alteridade em Merleau-Ponty**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2009.

SOKOLOWSKI, Robert. **Introdução a fenomenologia**. Tradução de Alfredo de Oliveira Moraes. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

SOUSA, Tâmara Silva e. **A música na Educação Infantil: saberes e práticas**. (Monografia).2004. Departamento de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

SOUSA, Josefa Jeane Gomes. **Entre o saber, o buscar e o fazer: trajetória e perspectiva de uma formação**. (Memorial descritivo de Formação – Curso de Especialização em Ensino de Arte e Educação Física na Infância). 2007. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TANIZAKI, Junichiro. **Em louvor da sombra**. Tradução de Leiko Gotoda. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes & formação profissional**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TEIXEIRA, Anísio S. A pedagogia de Dewey: esboço da teoria de educação de John Dewey. In: John. Vida e educação. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1973. P 13-41.

TEIXIERA, Lúcia. Da Imperfeição: um marco nos estudos semióticos. In: **Galáxia**. n. 4, 2002. p. 257 – 261.

TFONI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2002.

TFOUNI, Leda Verdiani (Org<sup>a</sup>). **Múltiplas faces da autoria**. Ijuí RS: Editora Unijuí, 2008.

TOURNIER, Michael. **Sexta-Feira** (ou os Limbos do Pacífico). Tradução de Fernando Botelho. São Paulo: Linoart/Círculo do Livro, 1990.

UNIVERSIDADE Federal do Rio Grande do Norte. **Projeto na área especializada de Artes e Educação Física**. Natal: UFRN, 2003. Documento Preliminar.

UNIVERSIDADE Federal do Rio Grande do Norte. **Folder Institucional do Paideia**. Natal: Paideia, 2004.

UNIVERSIDADE Federal do Rio Grande do Norte. **Proposta de Criação do Curso de Especialização em Ensino de Arte e Educação Física na Infância**. Natal: Paideia, 2006.

VALVERDE, Monclar. Forma e instituição: experiência estética e sensibilidade histórica em Merleau-Ponty. In: VALVERDE, Monclar (Org.). **Merleau-Ponty em Salvador**. Salvador: Arcádia, 2008. p. 164-185.

VINHOSA, Luciano. **Obra de arte e experiência estética: arte contemporânea em questões**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2011.

VITOR, Maria de Lourdes. **Cenas da vida de uma educadora construída com: arte, teoria e movimentos**. (Memorial descritivo de Formação – Curso de Especialização em Ensino de Arte e Educação Física na Infância). 2007. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Parnamirim, RN.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, **Criação e imaginação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

WILSON, Brent. Mudando conceitos de criação artística: 500 anos de Arte-Educação para crianças. In: BARBOSA, Ana Mae. **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 81-97.

# **ANEXOS**

## **1- Lista de materiais publicados pelo Paidéia.**

### **COLEÇÃO COTIDIANO ESCOLAR**

**Vol. 01: O Ensino de Artes e Educação Física na Infância** Apresenta textos que provocam análise e discussão e uma diversidade de relatos de práticas pedagógicas com crianças na Educação Infantil e primeiras séries do Ensino Fundamental.

**Vol. 02 : A Educação Física no Ensino Fundamental (5º ao 9º ano)** Informa sobre o papel da pesquisa na prática pedagógica, indicando possibilidades para que o professor, em parceria com os alunos, produza novos conhecimentos

**Vol. 03: O Ensino de Artes do 5º ao 9º ano** - Composto por artigos que ressaltam aspectos importantes para a análise e a discussão sobre os afazeres e os saberes envolvidos nos processos de ensinar e aprender Arte.

**Vol. 04 : Artes e Educação Física na Educação Indígena** - Tem como referência o cotidiano pedagógico, a realidade local, os conhecimentos produzidos e o uso de materiais didáticos, através de alguns relatos dos caminhos percorridos.

A Coleção contempla relatos de experiências e pesquisas sobre o ensino de artes e educação física na escola. Esse material será disponibilizado para os futuros cursistas.

### **LIVROS DIDÁTICOS**

**Livro Didático 01:** O Ensino de Artes e Educação Física na Infância

**Livro Didático 02:** Ensino de Artes e Educação Física na Educação Escolar Indígena

**Livro Didático 03:** O Ensino de Educação Física de 5ª a 8ª séries

**Livro Didático 04 :** O Ensino de Artes de 5ª a 8ª Séries

### **CADERNOS DIDÁTICOS**

**Caderno Didático 01:** Pesquisando as expressões da linguagem corporal (Artes e Educação Física)

**Caderno Didático 02:** Linguagem corporal na infância

**Caderno Didático 03 :** Interdisciplinaridade no ensino de Artes e Educação Física

**Caderno Didático 04 ::** Educação inclusiva no ensino de Artes e Educação



Física

**Caderno Didático 05 ::** Orientação didática e apresentação de temas para o exercício interdisciplinar na escola indígena.

### **GUIA DO TUTOR**

Material impresso contendo orientações sobre como o tutor deverá encaminhar as discussões e as intervenções possíveis para favorecer uma reflexão sobre a prática do professor cursista e, em consequência, novas ações pedagógicas.

### **VÍDEOS**

**Vídeo 01:** Corpo e Cultura de Movimento

**Vídeo 02:** Jogos, Ludicidade, Ritmo e Expressão.

**Vídeo 03:** Práticas Culturais na Cultura Indígena

### **REVISTA**

**PAIDEIA - Revista Brasileira de Ensino de Arte e Educação Física**

A revista abre espaço para a divulgação do conhecimento referente ao ensino de Arte e Educação Física, estando aberta a professores e pesquisadores com interesse nas especificidades epistemológica e pedagógica das referidas áreas de ensino e pesquisa.