

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
Departamento de Artes Visuais
Curso de Licenciatura em Artes Visuais

Trabalho de Conclusão de Curso

A EXPERIÊNCIA DE UMA ARTE PROPOSITIVA
Caminhos de aproximação entre arte e a vida dos alunos

Fernanda Forell

Porto Alegre, 2023

Fernanda Forell

A EXPERIÊNCIA DE UMA ARTE PROPOSITIVA

Caminhos de aproximação entre arte e a vida dos alunos

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial e obrigatório para conclusão do Curso de Licenciatura em Artes Visuais.

Orientadora

Prof.^a Dr.^a Aline Nunes

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Andrea Hofstaetter

Prof. Dr. Cristian Mossi

Agradecimentos

Aos meus professores Aline Nunes da Rosa, Andrea Hofstaetter, Cristian Mossi e Jéssica Becker, muito obrigada por todas as colaborações e todos tantos professores que dão liga a minha trajetória com a pesquisa, a arte, a docência e a vida. Foram e continuarão sendo fundamentais para esse percurso.

Às minhas parceiras em minha jornada musical, que começou junto deste tcc, ampliar minha percepção sonora e coletiva foi um respiro em momentos de tensão.

Às minhas amigas, ciganas de fé, Gabriela Sousa e Manuela Nickel pelos carnavais que me permitem viver a cidade com brilho e alegria.

Ao meu cachorro Chico que com astúcia, um pouco de abuso e muito carisma me acompanha pelos anos.

Ao meu companheiro Vinícius Ávila pela parceria de vida e maluquices.

A minha mãe por nunca julgar o meu caminho que me fez chegar aqui.

Ao meu pai, pela amizade espacial que percorre outros planos e pelas experiências de vida.

Aqui de onde o olho mira
Agora que ouvido escuta
O tempo que a voz não fala
Mas que o coração tributa

Gilberto Gil

RESUMO

Este trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Artes Visuais interligou a pesquisa teórica à prática docente do Estágio Curricular na busca de caminhos para aproximar a arte à vida dos alunos, quando a partir de observações percebi um afastamento considerável entre os dois. Visou pensar formas possíveis para aproximá-los, a partir de teorias articuladas a pensadores que enxergam a arte e a educação como um processo que dialoga com a vida e, a partir disso, estabelecem conexões e relações que possibilitam uma experiência mais profunda da trajetória do aprendizado, colocando o resultado de qualquer ação, como segundo plano.

A fim de provocar aos alunos experiências estéticas, por meio de proposições articuladas por uma estética relacional ao longo das aulas, busca reconhecer, na prática do estágio, indícios da aproximação dos alunos com a arte.

Para pensar questões relacionadas à experiência, busquei dois autores já consagrados na área, John Dewey e Jorge Larrosa. Para acrescentar à arte conceitos relacionais que a ampliam para além do objeto final, trouxe noções sobre estética relacional, a partir de Nicolas Bourriard. Para os temas de ensino e aprendizado, apoiei-me em ideias de Silvio Gallo e Luis Camnitzer que dialogam com esses conceitos por meio do protagonismo e valorização do aprendizado único do indivíduo. Para costurar algumas ideias no tocante à prática do estágio, encontrei em Stela Barbieri confiança para justificar um caminho de aprendizado mais aberto e subjetivo e, em Virgínia Kastrup, ideias para pensar a experiência estética como um exercício para ampliação do pensamento. Por fim, a partir de Andrea Hofstaetter e Mirian Celeste Martins foram desenvolvidas algumas ideias sobre objeto propositivo e jogo, que foram ferramentas fundamentais para esse processo.

Palavras-chave: Experiência; estética relacional, Ensino Aprendizagem, Artes Visuais; Arte e Vida.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Arte e Vida	12
Imagem 2 - Uma lupa sobre experiências em um estágio em artes visuais	24
Imagem 3 - Sol sobre verde	25
Imagem 4 - Sentindo a tinta verde	29
Imagem 5 - Objetos coletados dos percursos dos alunos	30
Imagem 6 - Flecha sobre chão	33
Imagem 7 - Baralho de Frestas	34
Imagem 8 - Beira do Guaíba	41
Imagem 9 - <i>Freedom is not being afraid</i>	43

SUMÁRIO

Introdução	7
1 Arte e Vida	12
1. 1 Arte Experiência	14
1. 2 Arte Relacional.....	18
1. 3 Ensino Aprendizagem	19
2. Movimentos - Uma lupa sobre experiências em um projeto de artes visuais	24
2. 1 Receptividade e abertura para a experiência artística	25
2. 2 Experiências artísticas, professor propositor	30
2. 3 Objeto propositor poético	33
2. 4 Para além da sala de aula	41
Considerações finais	45
Referências	45
Anexo	51
Projeto de Ensino	51

Introdução

Esse trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Artes Visuais fluiu paralelamente ao meu caminho de pensamentos e práticas ao longo da graduação, à medida que fui interpretando os papéis da arte em minha vida, na educação, e na sociedade como um todo. A partir de alguns levantamentos teóricos dos conceitos presentes nessa pesquisa, tento traçar, por meio de proposições artísticas atreladas a arte relacional e propositiva no ensino fundamental, um olhar ao aprendizado das artes visuais pelo viés da experiência, buscando compreender: O que acontece com os alunos fruto desse encontro com a arte?

Durante a minha graduação pude observar algumas aulas de artes no ensino escolar, entre o 6º ano do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio, que foram disparadoras para pensar sobre arte e educação enquanto estudante do curso de licenciatura. Durante esse período, propostas de leituras, encontros com professores de diversas áreas, conversas em aula, vivências cotidianas, minha trajetória no mundo, me apontavam para uma arte voltada para a vida, para as questões habituais, me afastando cada vez mais da ideia de uma arte consolidada por um objeto final e adentrando cada vez mais no experiência do percurso e mais ainda na ideia de que esse processo se mescla com a nossa vivência de mundo, nos intercala, e, portanto, adentra o campo do ordinário, do que é potencialmente artístico em nosso cotidiano. Pensei que para educação não seria diferente.

Justifico essa pesquisa principalmente quando, a partir dessas observações feitas ao longo da minha graduação, percebi um distanciamento da arte para alunos do ensino escolar. Em parte, porque percebi um ensino conteudista, causando a impressão de contribuir para a formação de estudantes passivos perante à disciplina. Acredito que isso também se amplia para a nossa sociedade de um modo geral, como se a arte fosse somente produto de um objeto final que deve ser exposto numa parede branca, comercializado ou catalogado, ora em museus ora em galerias, percebendo a como um campo separado da vida.

A primeira observação dentro de uma sala de aula foi a partir de uma disciplina chamada Laboratório de Projetos de Ensino em Artes Visuais, cursada em 2019 e, por sua vez, ministrada pela professora Andrea Hofstaetter. Os alunos estavam construindo uma linha do tempo da história da arte com imagens impressas em papel. No entanto, muitos alunos não se interessavam pela proposta da professora porque percebi que enxergavam como algo muito longe das suas realidades. Houve, no tempo da minha observação, um distanciamento perceptível de envolvimento entre o conteúdo e os alunos. Mirian Celeste Martins em seu texto “Conceitos e terminologia, aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino de Arte”, diz: “Mas, a arte entrou mesmo na escola? Ou seria melhor perguntar: que arte entrou na escola? Ou ainda, qual o olhar sobre a arte que está na escola? Miró, Van Gogh, Picasso, Monet, Tarsila e Volpi?” (MARTINS, 2002, p.57). Deixo claro que considero a importância de estudar esses artistas na formação curricular do ensino básico, porém, muitas vezes o ensino das artes fica engessado a alguns aspectos que limitam outras possibilidades nesse processo. “Pensariam os alunos que Arte é apenas pintura e que todos os artistas já estão mortos?” (MARTINS, 2002, p.57).

Durante os semestres seguintes essas observações reverberaram em mim. Visto que, ao meu ver e de muitos que vieram antes de mim, a arte se acerca mais ao conceito de vida do que a de uma obra apenas para contemplação. Diante disso, essa pesquisa parte dos meus processos de aprendizados, trocas e relações durante o período da graduação (mas não somente). Quando construí o projeto de estágio, meus pensamentos pairavam em como levar minha visão como artista e professora, o que carreguei da graduação, levando em conta o meu percurso de experiências vivas que cruzam elementos internos e externos do meu dia a dia: o contexto do qual me insiro, minha bagagem teórica, minhas experiências estéticas, meu trabalho artístico e movimentos simples do cotidiano.

Como possibilitar ao aluno viver experiências artísticas/estéticas? Como propor, na prática, essas experiências artísticas/estéticas para os alunos? Como

envolver os alunos para viverem essas experiências com todos os pensamentos que ocupam suas mentes? Como a experiência artística poderia contribuir para o processo de ensino aprendizagem e para a formação dos alunos para que reverbera para além do espaço e tempo do período em sala de aula? Como isso poderia refletir nas trocas entre os estudantes, a escola e a comunidade para que possam pensar numa ideia de mundo comum? O que isso poderia gerar na construção de uma sociedade?

Esse trabalho, além da pesquisa teórica, se vincula à prática do estágio curricular obrigatório sob a orientação do professor Cristian Mossi, no ensino fundamental com alunos de sexto e sétimos anos, com idade entre 12 e 16 anos, no Colégio Estadual Coronel Afonso Emílio Massot, no bairro Azenha em Porto Alegre no período de 2022 e coincidiu com a volta às aulas presenciais, que estavam à distância em razão da pandemia do COVID-19.

Acho importante apontar que meu projeto de ensino considera a ideia de que os alunos relativizem ou reconsiderem o mito de que é necessário saber desenhar ou pintar para criar, e que possam ressignificar o conceito de arte para que percebam o espaço à volta com um olhar atento, criativo e crítico, para que dessa forma, possam fomentar diálogos com os seus contextos. Portanto, destaco que o objetivo principal deste TCC é investigar, colocar uma lupa sobre o que acontece quando possíveis caminhos vivos de aproximação entre os alunos e as experiências artísticas são propostos, o que se sobressai desses encontros, da capacidade de percepção, criação e expressão desses alunos.

Deste modo, percebo minha pesquisa muito mais como um caminho de possibilidades, um projeto que continua se valendo dos mesmos preceitos em que se baseia: a valorização do processo, algo sem ponto final, a experiência em si do percurso de campos tão vivos como a arte e a educação. Não procuro insinuar que o ensino da arte deva ser assim ou seguir um mesmo *modus operandis*. Justamente, porque considero o contexto como principal norteador para um projeto de ensino e

que é impossível seguir repetidamente a mesma linha de pensamento, ao passo que a pesquisa, o processo artístico e a educação se juntarão ao que for vivo e que por isso novas possibilidades poderão surgir no caminho. Acrescento também que, em determinados momentos desse percurso, tudo se intercala à medida em que a vida e os processos de aprendizagem vão se dando, tanto para o professor quanto para para o aluno, e que, em virtude disso, inúmeros aprendizados se darão, tendo em vista a quantidade de linhas de vidas em que cruzamos.

No primeiro capítulo, busquei para a minha pesquisa pensadores, filósofos, críticos, artistas que pensaram a arte como intrínseca à natureza humana, aos hábitos cotidianos, às relações, ao contexto, ao percurso, à valorização do processo de criação mais do que o resultado final e à questionamentos a respeito do nosso percurso enquanto indivíduo. A partir dessa noção, dividi alguns conceitos por subcapítulos a fim de montar uma linha de pesquisa. No primeiro, começo com algumas ideias sobre arte, experiência e estética, trazendo Jorge Larrosa e John Dewey. No segundo, algumas noções sobre estética relacional conceituadas por Paul Ardenne, filósofo da arte contemporânea. No terceiro subcapítulo, no campo da educação, ideias de Silvio Gallo atravessam um dos eixos desse projeto para pensar o aprendizado pautado não por um resultado, mas pela trajetória em si, na própria experiência viva e abrangente, e em Luis Camnitzer suporte para refletir as artes visuais.

Abordarei, no último capítulo, uma investigação sobre a experiência do estágio, como uma lupa que perpassa circunstâncias narradas para trazer situações de ensino aprendizagem baseada no relato teórico presente nessa pesquisa. Também levanto alguns apontamentos e reflexões sobre esse período, trazendo outros teóricos importantes que me ajudam a fortalecer ideias que costuram a trajetória dessa pesquisa, e tentam, de alguma forma, responder às perguntas desta pesquisa, bem como o meu projeto para o ensino fundamental em anexo. No primeiro subcapítulo abordo algumas questões relacionadas a maneiras de trabalhar a abertura dos alunos para a experiência estética. No segundo, algumas ideias

introdutórias sobre proposições para conectar experiências artísticas à vida deles, falando de sua importância sob um olhar da psicologia cognitiva de Virgínia Kastrup. No terceiro subcapítulo, trarei o objeto propositor poético como ferramenta criativa para trabalhar proposições, trazendo Andrea Hofstaetter e Mirian Celeste Martins para falar um pouco sobre jogo, campo que se conecta diretamente às proposições artísticas. No último subcapítulo, traço algumas ideias que buscam a relevância da experiência estética e artística para além da sala de aula.

O que acontece quando os alunos se aproximam desse caminho de experiências, se propõem a elas?

1. Arte e Vida



Imagem 1 - Arte e Vida

Fonte: Acervo Pessoal

Ao longo do meu caminho teórico me deparei com alguns termos para pensar a minha relação com a arte: relacional, propositiva, social, colaborativa, contextual. E um sentido esteve presente em todos esses conceitos: vida.

Dentre os textos que me deparei na graduação, ressalto um estudado na disciplina de Tópicos Especiais no Ensino de Artes, ministrada pela professora Aline Nunes, "Algumas ideias sobre arte e educação" de Harrel Fletcher (2009), artista-professor que nasceu e vive em Portland, nos EUA, mas podemos e devemos trazer suas ideias para o nosso contexto, já que nos ajuda a desconstruir alguns paradigmas em torno do que seja produzir e, conseqüentemente, ensinar a arte.

O mundo das artes dá muita ênfase à originalidade. Os artistas compram essa ideia e, mesmo que sejam influenciados por outras pessoas, fingem que não o são. As galerias promovem a originalidade e estimulam os "estilos próprios", a criação de raridades e o estrelato. Posso entender o motivo pelo qual as galerias preferem esse estilo de fazer negócios: porque ele permite a elas aumentar os preços e gerar demanda. Mas, para os artistas, não existe nenhum benefício real nisso. A ênfase na originalidade acaba por reprimir as formas verdadeiras de trabalho que ocorrem através da adaptação e da hibridização, criando um ambiente no qual os artistas sentem que devem proteger e manter em segredo seus processos criativos ao invés de compartilhá-los livremente e sentirem-se bem com isso – o que eu acho que seria muito mais saudável tanto para os indivíduos quanto para o sistema. (FLETCHER, 2009, p. 53)

Na época em que li, me indagava sobre estar em um curso de licenciatura, sobre quais os caminhos a percorrer profissionalmente, sobre as minhas motivações e intenções de vida. Trago esse texto porque talvez tenha sido arrebatador para um caminho que começava a fazer mais sentido. Fletcher também dá algumas ideias de visões de mundo como artista propositor, lançando relatos de proposições em suas aulas que me inspiraram. "Quando estava com a câmera em minhas mãos, o mundo se transformava num lugar visualmente mais interessante. Acho até que o mundo não mudava, mas eu me tornei mais sensível em relação ao que me interessava" (FLETCHER, 2009, p. 51).

1. 1 Arte Experiência

Comecei na graduação lendo algumas ideias no tocante a experiência por meio de textos de Jorge Larrosa, suas ideias fizeram sentido pois dialogavam com as minhas reflexões existenciais. Ao longo da graduação tive o privilégio de ter tido professores que me colocaram em contato com leituras de diversos autores, das quais acrescentaram nesta linha de pensamento e me trouxeram até aqui. Depois de conhecer as ideias de Larrosa, procurei quem já havia se debruçado anteriormente sobre o assunto; encontrei John Dewey com uma obra muito completa para o seu tempo, interligando arte e experiência. Pensei, portanto, que seria impossível não tê-los em minha pesquisa, ainda que em muitos momentos suas perspectivas sobre o tema se diferenciem, considero importante trazê-los como marcos relevantes para a abordagem do assunto, porque pretendo me servir de suas teorias para qualificar a importância da experiência para a arte educação, e ao mesmo tempo fortalecer a ideia de que esses temas não são como uma receita pronta e, portanto, não existe certo e errado, o que acho interessante essas divergências entre as teorias, concernindo para a abertura de diversos modos de aprendizados e existências.

O lugar em que encaixo o sentido de arte é na experiência, principalmente nas manifestações sutis da vida cotidiana e trivial, onde o presente se revela minuto a minuto, nos dando ou nos tirando, conforme conduzimos, a oportunidade de vivenciar o tempo e o nosso ambiente em sua plenitude e transformação. Desse modo, trago John Dewey que me ajudará a corroborar alguns conceitos, dentre eles, o significado de “estético”, à medida que o trago em diversos momentos nesta pesquisa. Em “Arte como experiência”, John Dewey vai falar que, para entender o sentido de estético, é necessário entendê-lo em sua origem anterior ao qual carrega atualmente como significado; circunstâncias em que trabalham os sentidos, olhares e ouvidos sensíveis, que fazem despertar o interesse e o prazer pelo momento em que se está vivenciando, em cenas habituais da vida. Antes de apreciar uma obra de arte consagrada, é preciso observar as coisas simples do dia, reconhecer e valorizar o que está no meio ambiente em que vivemos (DEWEY, 2010, p. 62). A vida se dá

na relação e interação com o meio ambiente e não apenas nele (DEWEY, 2010, p. 74). Sob esse aspecto, acho importante ressaltar a relevância da conexão entre o caminho da experiência e o contexto amplo do indivíduo para uma compreensão mais completa e essencial da apreciação estética, que pode ser definida por fatores e circunstâncias fundamentais da vida (DEWEY, 2010 p. 74): hábitos, cidade, pessoas, trabalho, objetos usuais, cultura. As experiências mais simples, quando autênticas, podem demonstrar mais proximidade e ter a capacidade de transmitir aspectos essenciais de experiência estética do que um objeto afastado de sua experiência original (DEWEY, 2010, p. 71).

A expansão do capitalismo influenciou diretamente para a compartimentalização da arte, tornando os museus lugares propícios para as obras, ao mesmo tempo em que promovem uma ideia de que ela não faz parte da vida comum (DEWEY, 2010, p. 67). Walter Benjamin, filósofo alemão e crítico da elite europeia facista da sua época, em "O autor como produtor" (1934), diz que a obra não pode ser afastada dos contextos vivos (BENJAMIN, 2012, p. 131). Os espectadores deveriam sair dessa condição passiva e atuar nos processos de produção da obra, já presentes em seus contextos sociais, e que esse percurso seria tão importante quanto o produto final (BENJAMIN, 2012). Corroborando esta ideia, trago o pensamento de Rita Aquino, que vai falar sobre a importância do público como ativador da obra e que isto estaria vinculado a "emancipação do consumo capitalista ou das diversas formas de autoritarismo que seriam capaz de restabelecer os laços sociais através de uma recuperação de sentido comum" (AQUINO, R. F., 2016, p. 95).

Boa parte das teorias existentes sobre a arte, a colocam em lugar que espiritualiza, desconectando a com os objetos do dia a dia, da possibilidade da experiência concreta com eles (DEWEY, 2010, p. 72).

A experiência é um processo único e se diferencia do experimentar, que pode ser entendido como um processo mais superficial (DEWEY, 2010 p. 109). A experiência real compreende em acentuar a vida, uma troca atenta e profunda com o mundo, os objetos e os acontecimentos. É o processo do próprio viver, estável, contínuo e ininterrupto: “que não equivale a estagnação, mas é rítmica e evolutiva. Por ser a realização de um organismo em suas lutas e conquistas em um mundo de coisas, a experiência é a arte em estado germinal” (DEWEY, 2010, p. 84). Que em suas formas mais banais nos dá a sensação do prazer em perceber e sentir uma experiência estética (DEWEY, 2010, p. 84).

Para Dewey “o estético não é algo que se intromete na experiência de fora para dentro” (DEWEY, p.125), mas um processo compreendido e substancialmente intenso em características que conduzem uma experiência completa. É o processo do qual mais desenvolve a assimilação do conhecimento, porque direciona a construção do pensamento.

Jorge Larrosa em seu texto bastante conhecido “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”: a experiência é “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” e que devemos separá-la da informação: estar informado seria quase que o oposto dela, deixa-se de viver algo em sua essência para integrar a informação que vem de fora, ocupando o “saber da experiência”, essa sim, mediadora entre o conhecimento e a vida humana (LARROSA, 2002, p.22).

O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). (LARROSA, 2002, p. 27)

Ainda, o autor nos convida a pensar sobre a receptividade, a disponibilidade em que o sujeito deve estar para haver a experiência. Acrescenta ainda a

necessidade de um tipo de “passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial” (LARROSA, 2002, p. 24). Destacaria a importância desse fator para pensar o aprendizado baseado na experiência, um saber que vem de fora e que se cruza ao indivíduo para formar algo seu dessa junção, próprio e tangível, carregado por sua existência, portanto única, e que também não se limita a um momento específico.

Gosto da palavra “reverberar” para a definição do que considero a continuação da experiência, seria algo como a reflexão, a memória, os *insights*, fruto da completude de toda essa vivência, e “o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida” (LARROSA, 2002, p. 27). A medida que se a experiência é o que nos possibilita viver situações com abertura para imergir à nossa própria vida, com isso estamos nos empoderando e nos dando conta da nossa existência e conseqüentemente refletindo sobre ela. Assim, podemos entender que ela é viva, e não um fato isolado e impenetrável, constitui-se como um fluxo em que se movimenta com uma sucessão de fases.

Cito também a comparação que Larrosa faz de experiência para o experimento, explicando que a primeira é um processo singular e a segunda um processo genérico, e completa: “Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade” (LARROSA, 2002, p. 28).

Se o experimento é repetível, a experiência é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer”. (LARROSA, 2002, p. 28)

No texto "Experiência e alteridade em educação", Larrosa diz que "a experiência é um modo de habitar o mundo e de como ela nos forma, nos transforma, e nos deforma" (LARROSA, 2011, p. 5).

1. 2 Arte Relacional

Para falar do campo da arte que busca a provocação, a valorização das conexões, do contexto, dos diálogos e das experiências compartilhadas, busquei como suporte teórico para o meu trabalho, Nicolas Bourriaud. Em seu livro *Estética Relacional* (2009) vai nos explicar que o pressuposto dos artistas relacionais é "a esfera das relações humanas como lugar de obra de arte" (BOURRIAUD, 2009, p. 61), que acontece das trocas sociais, do intercâmbio do espectador com a experiência estética proposta, dos processos de comunicação enquanto meios para conectar e integrar relações entre pessoas e grupos (BOURRIAUD, 2009, p. 60). Se pensarmos o movimento expressivo como um modo de criação, estamos criando a todo momento no encontro com o outro, nesse processo de comunicação, além de exercitar a percepção no olhar, na escuta, no sensitivo.

A arte relacional é estimulada pelos momentos flexíveis e adaptáveis que se inserem na vida comum, catalisada por situações comunicacionais inter-humanas das quais criam travessias importantes para um mundo que acontece na miudeza das cenas banais da nossa existência, que tentam se libertar das limitações das comunicações convencionais; "de certa maneira, são lugares onde se elaboram sociabilidades alternativas, modelos críticos, momentos de convívio construído" (BOURRIAUD, 2009, p. 65).

Os contratos estéticos, tal como os contratos sociais, são tomados pelo que são: ninguém mais pretende instaurar a idade de ouro na terra, e ficaremos contentes em criar *modi vivendi* que permitam relações sociais mais justas, modos de vida mais densos, combinações de existências múltiplas e fecundas, Da mesma forma, a arte não tenta mais imaginar utopias, e sim construir espaços concretos. (BOURRIAUD, 2009, p. 63)

Os artistas relacionais se valem do processo e o expõem até a condução dos seus significados. Obras de arte que tem a intenção de atribuir percepções existenciais e nos sugerem, nos trazem a atenção para caminhos alternativos a percorrer, não necessariamente como um desvio de rota brusco e radical, mas dentro de possibilidades dos nossos convívios de trocas com a vida cotidiana (e por vezes caótica) em suas diversas camadas (BOURRIAUD, 2009, p. 74): pessoas, hábitos, objetos, natureza, cidade, caminhos. Estar atento a essas condições para se envolver de maneira mais profunda do que hoje em dia é normal, com a rápida velocidade dos acontecimentos, requer um exercício contínuo, muitas vezes requer provocações que instiguem essas percepções.

1. 3 Ensino aprendizagem

A partir da junção das ideias desses autores, pesquisei os caminhos da arte que nos levam a pensar a experiência como valorização do percurso em situações de ensino-aprendizagem, questões estas me levaram a trazer alguns pensamentos de Sílvio Gallo, e a usarei para embasar essa pesquisa, enfatizando que cada indivíduo aprende ao seu modo singular (GALLO, 2017, p. 7).

As teorias pedagógicas do século vinte colocam o aprendizado como uma resposta ao que é ensinado, calculando o que não é possível saber ao certo, na tentativa de tornar esse um processo científico e assegurar a forma avaliativa dos professores. Por essa ótica, medir ou buscar o controle do aprendizado, cria uma homogeneização do conhecimento, onde todos, na teoria, aprenderiam as mesmas coisas da mesma maneira (GALLO, 2017, p. 2). Em antemão disso, é possível haver situações de aprendizagem nas nossas relações, com as coisas ou com as pessoas, ainda que não se tenha necessariamente nitidez no momento, a medida que a relação se dá, passamos por momentos de esclarecimentos em que nos

damos conta ao conseguir interpretar o conjunto de signos que percebemos desse processo.

Se o que vale é o processo, então é mais saudável viver os acontecimentos que se dão nesse percurso, do que o que se adquire dele ou, pior ainda, tentar quantificá-los (GALLO, 2017, p. 5). Afinal, a aprendizagem acontece com a constância da vida em suas relações, com a presença, com o corpo, é preciso estar inteiro e sensível ao que se passa nessas vivências, reconhecer os signos e relacionar-se com eles à medida que começam a fazer sentido para o aprendiz, produzindo assim afecções de vários modos (GALLO, 2017, p. 6).

Gosto da palavra “passagem”, também usada por Larrosa para construir em suas ideias o significado de experiência, também trazido por Gallo para conceituar o processo do aprender como passagem, que de todo modo, significa um processo não sintético, e sim orgânico, estimulado pelo encontro com o outro, com o diferente, com inventar novas possibilidades. Trago, aqui, um pensamento que Dewey usou para ilustrar metaforicamente o processo da experiência, o que pra mim se relaciona muito com o processo de aprendizado.

Um rio, como algo distinto de um lago, flui. Mas seu fluxo dá às suas partes sucessivas uma clareza e interesse maiores do que os existentes nas partes homogêneas de um lago. Em uma experiência, o fluxo vai de algo para algo. À medida que uma parte leva a outra e que uma parte dá continuidade ao que veio antes, cada uma ganha distinção em si. O todo duradouro se diversifica em fases sucessivas, que são ênfases de suas cores variadas (DEWEY, 2010, p. 111)

A não homogeneização na educação traz consigo a ideia de que cada um reage de diferentes modos aos signos recebidos. Cada um aprenderá conforme suas conexões, bagagens já existentes, o que inclui desde emoções, memórias, estado emocional. Logo, podemos ter em uma mesma aula diversas formas de

aprendizagens singulares, dado que são múltiplos os alunos e os acontecimentos compreendidos em um mesmo contexto educativo.

Ensinar compreende então emitir signos sem ter o controle do que será feito com eles no encontro com cada indivíduo, e com a consciência que não será do mesmo modo para cada um. Desapegar em como esse processo se dá, à medida que propomos nossa aula, pode ser enriquecedor, tanto para o aluno, que irá procurar respostas às proposições criando possibilidades, aprimorando processos de inteligência nesse ir e vir em se arriscar entre dúvidas e soluções, aperfeiçoando inúmeras habilidades cognitivas, quanto para o professor, que gerará menos expectativas em criar respostas pré-determinadas para os alunos. Afinal, nem mesmo existe como controlar como esse processo se dá, além de não ser positivo, e apesar da intenção boa, seria em vão. “Precisamos ter a coragem de ensinar como quem lança sementes ao vento, com a esperança dos encontros que possam produzir, das diferenças que possam fazer vingar” (GALLO, 2017, p. 9). Quantos desdobramentos, possibilidades, ideias, debates, esclarecimentos, podem emergir quando facilitamos esse espaço tanto individualmente quanto coletivamente. “Nos encantando com as múltiplas criações que podem ser produzidas a partir delas” (GALLO, 2017, p. 9).

Aprender torna-se um acontecimento diante da relação dos signos propostos com quem os recebe, desse modo, em algum momento desse processo temos que exercitar a recuada de agentes propositores para passivos, e deixar que o indivíduo tome para si o propósito e o protagonismo de seu aprendizado. “Abrimos o caminho; que caminho será esse, cada aluno escolherá, inventará e trilhará, em sua singularidade” (GALLO, 2017, p. 9).

Não existe aprendizado em vão, enquanto formos capazes de abranger todas as diversidades envolvidas numa situação de ensino-aprendizagem, e reconhecer as múltiplas e potentes conexões que acontecem ali, como um processo que inicia ali (e não somente ali) e se estende para além do espaço e tempo de convívio da sala

de aula. Se formos capazes de se ater a isso, abrir os sentidos para prestar atenção em cada sutileza desse percurso, mais do que avaliar o resultado final, estaremos dando o espaço para inúmeras experiências.

Luis Camnitzer, vai falar em seu texto “ni arte, ni educación”, nem arte, nem educação, que esses dois campos permanecerão estanques enquanto fragmentarem o conhecimento somente em disciplinas e especializações, contribuindo ainda mais para a formação de pessoas encapsuladas, com poucas interações sociais mais profundas, que se afastam de sentimentos intensos ou situações desconfortáveis, optando por manter uma distância emocional das coisas ao seu redor, e deixando de viver experiências transformadoras, além disso tornam-se pessoas mais fáceis de serem instrumentalizadas ou também de instrumentalizar as outras, ao invés de ajudar a gerar indivíduos mais capazes de viver como parte de um complexo social. Indivíduos que pensam “fora da caixa” e buscam se desenvolver como indivíduos, naturalmente vão ter uma relação melhor com si e com o outro (CAMNITZER, 2017, p.20).

O processo antes da prática artística funciona como uma busca para solucionar problemas que se fazem para a concretização da criação arquitetada, criamos um caminho de soluções em pensamento que nos permite também criar e explorar outras rotas, expandir o nosso conhecimento para além do que já sabemos. O que faz a arte ser, para além de um meio de produção de peças autocontidas, um campo de subversão das ordens existentes em nossa sociedade (CAMNITZER, 2017, p.21).

Nos deparamos na escola básica com um ensino da arte baseada na tradição artesanal, fundamentada na busca das habilidades manuais, que muitas vezes escapam aspectos mentais mais substanciais. O que acaba muitas vezes valorizando o aluno que adquire uma habilidade manual, de representação, afastando aquele que não se encaixou com a linguagem determinada em aula, até

mesmo por uma competitividade nutrida pelo mercado da arte, que privilegia o consumo, contribuindo para confundir a arte com um simples objeto artístico (CAMNITZER, 2017, p. 20).

Arte e educação deveriam caminhar juntas, com a intenção de libertar as pessoas, e não o contrário, a partir da valorização de suas individualidades como seres pensantes e sensíveis, mas também inseridos em uma sociedade em busca de suas melhorias coletivas (CAMNITZER, 2017, p. 24-25).

2. Movimentos - Uma lupa sobre experiências em um estágio em artes visuais



Imagem 2 - Uma lupa sobre experiências em um estágio em artes visuais.

Fonte: Acervo Pessoal

Nesse capítulo me dedicarei a tratar da experiência do estágio trazendo momentos concretos e pertinentes para a pesquisa, por meio de lampejos e movimentos descritos, articulados com teóricos que têm me ajudado a construir essas ideias a respeito do tema investigado.

2. 1 Receptividade e abertura para a experiência artística



Imagem 3 - Sol sobre folha. Vista da sala de aula do fim de tarde.

Fonte: Acervo Pessoal

O estar presente, o imaterial, o material simples, a percepção quanto ao nosso ambiente são alguns significados próximos do que a arte pode guardar de especial e atemporal, onde toca a vida comum e se transpõe no sensível e na subjetividade do banal. Pensei em quais provocações seriam possíveis para

construir esse pensamento nos indivíduos que passariam pelas minhas aulas, antes de começar a elaborar o meu projeto de ensino anexado ao final deste tcc e o qual se relaciona diretamente com essa pesquisa.

Destaco que uma das ideias que circunda este trabalho de conclusão se pergunta também em como alcançar a abertura e a receptividade dos alunos para a experiência da proposição com tantos pensamentos que ocupam suas mentes e agitam seus corpos, tendo em vista a velocidade da qual a nossa sociedade acaba impondo ao nosso cotidiano. Pergunta que me fiz durante a observação das turmas de estágio antes de começar a prática e que se dialoga com o que Larrosa diz sobre o sujeito da experiência estar aberto para vivê-la. Para isso, aponte algumas observações que são importantes para essa etapa da pesquisa.

Percebi que antes de começar a prática do estágio, teria que flexibilizar meu projeto de ensino no decorrer das aulas e começar o contato com os alunos com uma conversa, os instigando a me trazerem o que sabiam sobre arte, onde sentiam que poderiam encontrá-la em seu dia a dia, e tudo mais que poderia vir desse conceito por parte deles. Montamos, então, na primeira aula de cada turma, um mapa de ideias que foram essenciais para o decorrer das aulas seguintes, porque comecei a conhecer de onde partiam algumas de suas ideias, e também puderam conhecer indícios das minhas intenções a partir de algumas provocações.

Por acreditar que o ensino precisa se fazer horizontal sempre que possível, dialogar com a vida deles é indiscutível para os tocar com o ensino da arte, que se combinam ao que está pulsando das trocas cotidianas, das ruas, do meio social do qual vivem, do jeito de falarem, de se expressarem, de se vestirem, da música que escutam, do que assistem na televisão, no celular, etc. Como Dewey descreve: “Embora as raízes de toda experiência se encontrem na interação do ser vivo com o seu meio, essa experiência só se torna consciente quando nela entram significados derivados de experiências anteriores” (DEWEY, 2010, p. 469). Buscar os interesses, referências estéticas, objetos e coisas com as quais os estudantes se relacionam,

procurar conhecê-los e escutá-los para incorporar os seus traços ao andamento das aulas e também provocá-los a encontrar os seus próprios caminhos de experiências subjetivas no diálogo com esses elementos, com a intenção de que tomem para si o propósito e o protagonismo nesse percurso, mesmo que a proposição ou plano de aula se altere, em busca do aprendizado mais intenso e marcante.

Cena 1 - As cores (sétima série)

Vitória havia ficado, na aula anterior, junto com outras colegas, para me ajudar a limpar a sala do ateliê após o horário da aula com o intuito de permanecer mais um tempo ali, era recreio na sequência daquele período, percebi em seu comportamento uma abertura à disciplina, ao passo que nas primeiras aulas a sua postura era mais indiferente e dispersa.

Na aula seguinte, despretensiosamente, misturou uma tinta com a outra enquanto descobria o processo do seu trabalho, prática da aula. Percebi, então, um encantamento, talvez mais ainda pela possibilidade de ela própria chegar naquela cor do que pelo resultado que se demonstrou, descobriu que misturando maior quantidade de branco com outra pigmentação, tinha uma cor mais clara, diante das que já existiam para livre acesso dos alunos. Ficou ali, minutos, admirando e mexendo a tinta. Enquanto dava atenção para os outros alunos, percebi a vontade instintiva de misturar outras cores, ali muitos processos se davam porque também percebi que além do fascínio pelas cores, ela se levava pelo processo de misturar e mexer a tinta. Deixei ela se aventurar nesse estudo e a incentivei a continuar. Por curiosidade, inicialmente, ela tentou me esconder, pois achou que seria repreendida. A cada nova cor sentia uma sensação de prazer e alegria, até construir um estudo de paleta com algumas cores em uma caixinha de plástico de ovo.

Para vivenciar a arte não é preciso estar no ateliê, mas para os alunos, ir para aquela sala, brotava naturalmente uma receptividade maior, uma atmosfera criativa, para expressar o que vínhamos construindo na disciplina durante o estágio. Fiquei pensando o quanto a sala de aula, a cidade, a casa de cada um

desses jovens se afasta da possibilidade de um ateliê de invenções quaisquer de ideias, o quanto o nosso dia a dia possibilita, ou não, acolher a experiência artística, que sejamos inventivos.

Queria chegar nesse momento da pesquisa e entrar na sala do ateliê sem que, necessariamente, os alunos fizessem desenhos de fácil acesso às suas memórias, apenas para completar a tarefa, ou pior, que os alunos me dissessem que não sabiam desenhar. Seria como se eles não estivessem entendendo as propostas das minhas aulas. Relato a cena a cima, então, esse momento do ateliê, porque demonstrou algumas costuras entre as teorias presentes nesse trabalho de pesquisa às práticas do estágio até o momento dessa narração, por meio do espaço para o imprevisível, da aposta nesse lugar incerto, a aluna viu completo sentido no que estava fazendo, e mesmo que não fosse um fluxo esperado à proposta da aula, trouxe em sua reação um movimento de claro envolvimento com a cor, com o protagonismo de seu trabalho em criar uma cartela de cores, com a arte. Stela Barbieri vai dizer em “Tempo de experiência” que na experiência não há como garantir certezas, ou seja, é impossível premeditar uma situação (BARBIERI, 2008, p.54). Um espaço para pequenas aventuras estéticas.

Ela representa um “lugar de risco”, mutante, provisório. Contaminamo-nos das situações vivendo fusões momentâneas. Hoje vemos uma situação de um jeito, amanhã olhamos para ela e a enxergamos de outro. O lugar do professor contemporâneo também é o lugar do transitório, cheio de incertezas e em constante movimento. A sala de aula nos traz surpresas o tempo todo. Fazemos um planejamento e, quando chegamos para dar aula, tudo pode mudar, pois é da nossa relação e encontro com os alunos que a aula se dá. (BARBIERI, 2008, p.54)



Imagem 4 - Sentindo a tinta verde. Momento em ateliê. Obra coletiva.

Fonte: Acervo Pessoal

Percebo a importância de intercalar as aulas com seriedade, apoio ao aluno, acolhimento, aconselhamento e afeto, espaços entre os planejamentos para que situações ricas em experiências individuais e coletivas possam acontecer nos desdobramentos possíveis das proposições ou mesmo em situações inusitadas, porque o aprendizado também se dá por meio dessas conexões. “Pode-se criar assim um lugar da invenção. Um lugar da impermanência, em que o planejamento não anda passo após passo como imaginamos, pois o lugar da cultura também é este, assim como a cidade, assim como a vida (BARBIERI, 2008, p.54).

2. 2 Experiências artísticas, professor propositor



Imagem 5 - Objetos coletados dos percursos dos alunos.

Fonte: Acervo Pessoal

Um dos desafios do arte educador é aguçar a sensibilidade do percurso ao dia a dia do aluno, da percepção subjetiva, do que pode ser arte para além dos museus e da obra final. Na imagem acima pedi que me trouxessem um objeto do seu trajeto da casa para a sala de aula, os que não trouxeram puderam passear pelo pátio da escola por um tempo para que pudessem colher o objeto, quando reunimos todos eles em cima da mesa, cada um falou um pouco sobre a sua experiência, ali mesmo, de pé, com uma conversa. Acredito que nesse momento ofereci pistas aos alunos do que estava querendo propor ao longo das aulas. Na minha concepção, um exercício importante de provocação da atenção para os detalhes subjetivos dos processos da vida, um convite à percepção.

Para Virgínia Kastrup, em seu texto “A atenção na experiência estética: cognição, arte e produção de subjetividade”, a experiência estética é uma prática de suspensão da ação que prepara a atenção para o encontro com o potencial latente interior, capacidades possivelmente ainda não desenvolvidas dentro do indivíduo, as

quais são importantes para ramificar formas de processamentos cognitivos existentes nos padrões de pensamentos e para a reinvenção deles, podem então sofrer uma “inversão do fluxo cognitivo habitual, concorrendo para o alargamento da percepção” (KASTRUP, 2012, p. 26). Para isso, a atenção exige a total presença de si e, não sendo um processo automatizado e natural nos dias de hoje pelo excesso de estímulos recorrentes, deve ser desenvolvida e aprimorada constantemente por meio de uma aprendizagem que compreende “recompor, reativar, reinventar um regime de ritmo atencional, que funciona como o ritmo da respiração, alternando tensão e distensão” (KASTRUP, 2012, p. 29 - 31).

Sob essa circunstância, a cognição, sem uma intencionalidade específica, aciona uma concentração aberta ao presente. “O ritmo atencional revela, então, a sua dimensão paradoxal: esforçar-se para soltar, fechar para abrir, concentrar para deixar vir” (KASTRUP, 2012, p. 31). Não necessariamente nessa ordem como um processo linear, mas sim, um movimento que se entrelaça um ao outro.

Cena 2 - Poça d'água (sétima série)

A sala de aula naquele dia era um passeio, fui convidada por uma professora da escola que estava organizando uma caminhada até a orla da cidade com os alunos das sétimas séries, aproveitei o movimento para conseguir ampliar, de maneira fluída, o espaço físico de ensino aprendizagem.

Estávamos atravessando a rua e a aluna se aproximou sutilmente ao meu lado, me disse que gostaria de falar uma coisa que sentiu “esses dias”, falei que queria ouvi-lá, houve um esforço dela em trazer palavras para tentar, aproximadamente, traduzir o que estava tentando me explicar, era uma das mais tímidas do grupo de estudantes, me surpreendi pela atitude, mesmo fingindo que não: disse que esses dias voltava para casa, e viu o reflexo de uma poça d'água no caminho, ficou um tempo ali e olhou à volta, enxergou o céu, sentiu alguma coisa que não sabia explicar, um “tipo de felicidade, não sei” com suas palavras.

Reconheci a riqueza da experiência estética dessa aluna quando, primeiramente, percebi que não seria fácil a transposição em palavras do seu momento, ela não sabia que eu já estava entendendo minimamente o que ela queria me dizer, mesmo sem ter exatamente as palavras das quais queria representar e digo minimamente porque jamais saberei, jamais experienciarei o seu relato, mas consegui ter uma ideia porque trouxe da minha memória situações vividas. Larrosa em “Experiência e alteridade em educação” vai dizer que na educação se dominam muito bem as linguagens que trazem a teoria, à prática, à crítica, porém, e por algum motivo nos falte uma língua que dê conta da experiência.

Uma língua que esteja atravessada de paixão, de incerteza, de singularidade. Uma língua com sensibilidade, com corpo. Uma língua também atravessada de exterioridade, de alteridade. Uma língua alterada e alterável. Uma língua com imaginário, com metáforas, com relatos. Qual seria essa língua? Em que linguagens se elabora e se comunica a experiência? Ou, mais fundamentalmente, se pode comunicar a experiência? (LARROSA, 2011, p. 26)

Acredito que o mais próximo do que poderíamos ter para preencher isso de que Larrosa diz faltar é a arte, mesmo não sendo, para mim, um campo da linguagem somente, ela tem a capacidade de perpassar muitas áreas do conhecimento humano e cultural e conseguir transmitir, de alguma forma, o conhecimento ou mesmo uma experiência estética. Isso não significa passar a experiência de uma pessoa para outra, mas algo que permeia mais como uma troca.

Intermediar e estimular a interação entre a experiência da proposição artística ao cotidiano do aluno com o fim de ultrapassar o espaço e o tempo da sala de aula para que ele possa também sozinho gerar suas próprias conexões e experiências, que se tornarão aprendizados. Um estudo por parte do professor que não cessa, requer um trabalho investigativo de possíveis provocações.

2. 3 Objeto propositor poético



Imagem 6 - Flecha sobre chão. Foto que inspirou uma carta do OPP.

Fonte: Acervo Pessoal

Trago para essa pesquisa o conceito de objeto propositor como uma poderosa ferramenta de provocação da experiência baseada na aprendizagem aberta e subjetiva. Pensar o objeto propositor como mediador da imaginação, da criação, da transformação, do sensorial, da forma de se relacionar com outras pessoas e com o que pode acontecer desse momento.

Andrea Hofstaetter, nos explica em seu texto “Olhos e mãos: um objeto propositor poético para provocar encontros” que o objeto propositor poético traz consigo uma abordagem artográfica a partir de um posicionamento do professor de Artes Visuais que também é pesquisador e propositor de situações de aprendizagem

a partir do envolvimento da sua prática educativa com a sua produção artística. Ele também pode contribuir com a docência à medida que possibilita outras alternativas de propostas e materiais por meio de uma atuação autoral e poética com a intenção de possibilitar aos alunos uma experiência de criação poética e educativa, com o “efeito de aproximar-se do que pode ser produzido em contato com obras artísticas que requerem participação e ação do público” (HOFSTAETTER, 2019, p. 620).

Baralho de Frestas



Imagem 7 - Baralho de Frestas. Objeto Propositor Poético.

Fonte: Acervo Pessoal

Construí esse Objeto Propositor Poético da imagem acima na disciplina de “Laboratório de construção de material didático” oferecido pela professora Andrea Hofstaetter, feito em aquarela sob papel canson 180g a partir de fotografias tiradas dos meus percursos pela cidade, com o intuito de provocar o processo de expansão territorial da sala de aula com o fim de sensibilizar os alunos para a natureza do percurso da rua, das riquezas, dos saberes e práticas dos modos de vida e visões de mundo da cultura que se faz presente no dia a dia. Meu objetivo era valorizar os espaços comuns em que a vida acontece, principalmente da rua, como processo de aprendizagem, buscando com que os alunos espichem o olhar para o seu contexto, à sua comunidade, o seu trajeto. O que me ajudou a construir essa proposta foi, no caminho da disciplina em 2021, ler o livro “Corpo encantado das ruas”, de Luiz Antônio Simas, historiador, escritor e professor. Em um capítulo sobre educação, Simas escreve:

Precisamos de outras vozes, políticas porque poéticas, musicadas; da sabedoria dos mestres das academias, mas também das ruas e de suas artimanhas de produtores de encantarias do precário. A escola colonial, tão presente, busca educar corpos para o desencanto e para os currais do mercado de trabalho, normatizados pelo medo de driblar/gingar/pecar.

Que se cruzem as filosofias diversas, no sarapatel que une Bach e Pixinguinha, a semântica do Grande Sertão e a semântica de sassanhas das folhas, Heráclito e Exu, Spinoza e Pastinha, a biblioteca e biroasca. Que se cruzem o notebook e bola, tambor e livro, para que os corpos leiam e bailem na aventura maior do caminho que descortina o ser naquele espaço que chega a ser maior que o mundo: a rua. (SIMAS, 2019, p. 56)

Unindo essas idéias ao texto de Miriam Celeste Martins: “Objetos propositores: a mediação provoca”, em que citarei a seguir, pensei que experienciar a tiragem do tarô, dinâmica que ultrapassa povos e gerações ao longo dos anos através das culturas nômades e ciganas, e herança cultural da minha família, seria o modo para tentar trazer alguma experiência estética aos alunos; que durasse não só

o momento do jogo, mas a partir de desdobramentos se construísse outros modos de habitar a experiência para além daquele momento.

Encontrei na dissertação “Cartas Marcadas” de Carlos Alberto Ribeiro Santa Rosa Júnior, o que pensei em trazer com a proposição das cartas. Como ele explica: “Um dos principais motivos que levam muitas pessoas a consultar habitualmente o tarô é justamente a tentativa de “conquistar uma nova compreensão de si mesmas, bem como da realidade à sua volta” (Tavares, 1993:04).”.

A ideia de vivenciar esse OPP é no pátio da escola (o dia no qual relatarei tínhamos a possibilidade de chuva, por isso, fizemos dentro da sala), um aluno se candidata para começar a embaralhar as cartas para o aluno da direita tirar uma das que estarão expostas e espalhadas em um pano vermelho no chão, o aluno fala daquela carta que tirou, se remete alguma coisa da sua vida, uma lembrança, uma história, ou simplesmente da sua percepção quanto a imagem. E assim segue a roda sucessivamente até que todos participem.

Atuar nos vazamentos do imprevisível que se processa nos acontecimentos ou eventos envolve situações de risco. Pressupõe lidar com aquilo que surge inesperadamente e que pode até não ter sido desejado, porque implica em aceitar o que vem do outro. Esses pensamentos não são estranhos ao campo da produção artística. Toda proposição poética carrega em si algo da ordem do ainda-não. No campo da educação em arte, portanto, podem-se potencializar os diálogos a partir de uma perspectiva que considera a dimensão aberta dos encontros com objetos artísticos e com aquilo que podemos produzir a partir dos mesmos, no encontro com o outro. (HOFSTAETTER, 2019, p. 624)

Cena 3 - Tarô e chuva (sétima série)

A turma estava pequena naquele dia, menor do que já era, arredei as classes com ajuda dos alunos e sentamos no chão e em roda no meio da sala, a minha proposição viera por meio do conceito de Objeto Propositor Poético, explanado

na disciplina de Laboratório De Construção De Material Didático, ministrado pela professora Andrea Hofstaetter. Era uma turma bastante dividida, muitos ali não conversavam entre si, mas se sentaram à roda, a manhã estava bastante nublada. Somado a curiosidade com um pouco de receio a respeito da mística do baralho inspirado em um tarot, se fortaleceu um ambiente comum entre todos nós. Antes mesmo de começarmos, vieram alguns relatos acerca do tarô: da tia, da avó. Depois de conversarmos um pouco, começamos a tiragem, a proposta era um(a) colega embaralhar para o(a) próximo(a) da roda escolher na sorte uma carta do baralho, que representava um aspecto da cidade, do bairro, do caminho pra casa, da rua. Cada aluno falou da carta que tirou, se remetia alguma coisa da sua vida, ou simplesmente de alguma percepção quanto à imagem. E assim seguiu a roda sucessivamente até que todos tivessem participado. Claro que quando pensamos os passos de uma alguma proposição, imaginamos respostas mais concretas, o que saiu naquele dia foi um misto de várias reações à leitura das cartas. Todos quiseram jogar e me surpreendi com a abertura daqueles alunos, acabou o jogo, era o último período de aula e faltava alguns minutos ainda para acabar, liberei os alunos para irem embora e a chuva que estava anunciada veio, o dia já tinha escurecido, lembro bem da sensação que se instaurou naquela sala quando todos nós depois de compartilharmos o momento do objeto propositor nos espalhamos pelo parapeito das janelas, perdemos a pressa e ficamos ali suspensos pela visão e barulho que tínhamos da chuva. Abriu-se/senti como uma fresta/fenda no meu projeto de ensino, algo que eu não previ, mas que talvez não teria acontecido se o momento anterior da aula tivesse sido diferente, já não estavam mais tão agitados, comecei a pensar que não queriam ir embora, entre poucas palavras e o silêncio da fala ouvia-se a chuva. Creio que para cada um tenha despertado algo diferente naquela aula, nunca saberei.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender

a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24)

Tenho certeza que nessa manhã de trocas humanas em que todos nós experienciamos, saiu (e talvez ainda sairá) algo que jamais se lerá nos livros, jamais se compreenderá ouvindo alguém falar ou mesmo sentirá se deparando com uma obra de arte. Bourriaud vai falar que uma obra relacional cria uma coletividade efêmera de espectadores que também são participantes e colaboradores da ocasião (BOURRIAUD, 2009, p. 82). Entendo o que ele diz quando vivencio essa situação, do contrário, seriam apenas informações acerca da arte. Hofstaetter também nos convida a pensar que a aprendizagem vista como evento ou acontecimento tem relação com uma concepção de aprendizagem relacional. O conhecimento se produz na relação entre vários elementos” (HOFSTAETTER, 2019, p. 623). Descrever em palavras o percurso dessa aula como uma resposta a pesquisa torna-se um desafio à medida que entramos no campo da experiência (coletiva e individual), nós, naquela sala, vivenciamos algo que não é do nosso habitual, mas faz parte dele, nos relacionamos com o objeto propositor poético, entre o chão da sala, entre a chuva, entre nós e a nossa maneira de sentar em roda, nossos diálogos, nossas emoções, nossas atenções. Pensando no que Kastrup nos diz sobre suspender o juízo, creio que poderíamos dividir em três etapas o ciclo da aula: “suspensão, redireção e deixar vir”, não nessa ordem necessariamente mas tão rica quanto o aprendizado subjetivo intrínseco a esses passos (KASTRUP, 2012, p. 28).

Um pouco sobre jogo

A proposição está pela arte, assim como também pode facilmente estar associada ao conceito de jogo ou de brincadeira, exemplificada por Huizinga (2008, p. 4), que diz: “existe alguma coisa em jogo que transcende as necessidades imediatas da vida e confere sentido a ação” (Mirian Martins, 2005, p. 98). O que nos faz criar um subuniverso dentro daquele momento, fugir do real, criar com o passar

do jogo. O sentimento que se estabelece em estar “separadamente juntos”, em um meio ambiente em comum entre as pessoas que estão jogando, cria a sensação de compartilhar algo singular, como um ritual, onde não operam os padrões regulamentares, isolados do resto do mundo e criando um encantamento, algo de extraordinário, que se conserva para além daquele momento (HUIZINGA, 2008, p. 15). Uma ideia de senso coletivo se configura por meio de situações vividas juntos e uma magia que é ordinária, que é possível.

O que o jogo tem a ver com a arte? No texto “Objetos propositores: mediação provocada”, Mirian Celeste Martins fala que a essência do jogo está na “capacidade de exercitar, fascinar intensamente, de ativar zonas de desenvolvimento proximal”. E que também convida ao engajamento, a colaboração, a presença, a criatividade; faz com que nos influencie e nos altere e almeja com que hospedemos a obra em nós (MARTINS, 2005, p. 98). Nos permite explorar além das limitações da realidade e experimentar possibilidades ampliadas da nossa capacidade de imaginação, criando uma ruptura na rotina, com o intuito final do prazer, (mesmo muitas vezes ultrapassando esse limite), ampliando a vida do homem, deixando marcas significativas na nossa cultura (MARTINS, 2005, p. 97).

Brincadeiras ou jogos em sala de aula não são apenas instrumentos pedagógicos com o intuito de se alcançar determinada aprendizagem pré-estabelecida, mas criam também possibilidades de aprendizagens intrínsecas ao processo da experiência por si só, variando em fases, gerando conexões diferentes e importantes em “se colocar em um outro lugar”. Assume, a médio prazo, uma importância no indivíduo de várias formas, uma delas diz respeito ao seu lugar no mundo em construção com o meio social em que vive, uma noção de cidadania e comunidade inerente a esse processo. Outras assumem papéis de cognição, construção de pensamento.

“Assim, a essência do jogo, e também da arte, está na sua capacidade de excitar e fascinar intensamente provocando estranhamentos, deslocando o lugar do “já sabido”. Operando com conceitos, subjetividades, sensorialidades, os jogos podem colocar desafios de quem se propõe a mediar arte e público e a criar jogos como objetos propositores de uma lúdica mediação.” (MARTINS, 2005, p. 98-99)

Abrir esses canais lúdicos dentro da sala de aula proporcionará, dentro das coisas que não podemos ver a olho nú, muito menos em respostas na ponta da língua; construções fundamentais dentro de cada um.

2. 6 Para além da sala de aula



Imagem 8 - Beira do Guaíba.

Fonte: Acervo Pessoal

A prática da construção e da criação, com valorização no processo, bem como a integração dos erros à narrativa processual torna-se importante em um trabalho artístico e também para a educação como um todo, quando partimos da ideia de que o ensino não é colocado na mente do aluno e sim construído, o “erro” o ajuda a elaborar o aprendizado, sabedoria popular: “é errando que se aprende”. A arte ocupa uma posição frágil perante um sistema educacional, à medida que ela não contribui quanto às outras disciplinas, aos interesses da produtividade econômica. Porém, em contrapartida é o único campo em que o aluno pode fazer o que bem entender, “pode explorar o fracasso” e é nisso que habita grande parte de sua importância e a torna fundamental (CAMNITZER, 2017. p. 22-23).

A medida que os alunos buscam encontrar soluções criativas para os erros e problemas que se apresentam nesse percurso, tornam-se, no contato recorrente com esses aprendizados, pessoas inventivas e pensadores críticos com autonomia na formulação de seus próprios pensamentos a respeito do mundo em que habitam e das coisas que acontecem para além da sala de aula, diferente do puro acesso ao conteúdo. “Trabalhar com a arte é conseguir organizar a emoção e comunicá-la com recursos e formas para além de linguagens discursivas ou científicas” (SCATOLINI, 2009, p.71).

Uma das nossas responsabilidades como docentes em Arte Visuais é fazer o aluno perceber em si capacidades estéticas em relação ao seu percurso de vida, proporcionar o encontro com a sua própria criação e a partir disso desenvolver cruzamentos entre esses processos para que se dialoguem e com isso estimular diversos meios para que desenvolvam suas linguagens artísticas nessa trajetória, para que possam ultrapassar os limites de espaço e tempo da escola. O poder da criação não opera apenas em um produto final, pelo contrário, “criar”, “perceber” e “aprender” podem encontrar solo em todas as áreas que possam existir para além do resultado do que é visível, como a reflexão, a construção ou a reconstrução de significados em cima da experiência estética. Um caminho pode mudar de perspectiva quando passamos a ter outro olhar sobre ele. Essa capacidade cria um indivíduo autônomo, que aprende a questionar e criar suas próprias narrativas, a medida também, que aprendeu a protagonizar as próprias aprendizagens. Todas essas experiências podem refletir nas trocas entre os estudantes, à escola e a comunidade, por meio de diálogos informais, de ações artísticas, como a pintura/grafite de um muro, da mensagem trazida desse grafite, das escolhas de consumo, dos modos de se expressar através das redes sociais, da maneira de se vestir, hábitos que vão se dialogando. “Afinal, como afirma Paulo Freire, os seres humanos têm a capacidade exclusiva e complexa de simultaneamente transformar o mundo através de suas ações e expressar a sua realidade através de linguagens

criativas (Freire, 1995, p.68). Isso é o fazer cultura” (SCATOLINI. 2009, p.71).



Imagem 9 - *Freedom is not being afraid*. Pintura sobre chapa de compensado. Corredor do colégio.
Autor desconhecido.

Fonte: Acervo Pessoal

A experiência artística pode contribuir para o processo de ensino aprendizagem e para a formação dos alunos à medida que quando em outras aulas que não possuïrem o caráter artístico ou propositivo, ou tiverem deparados com algum problema, seus pensamentos poderão fluir de forma criativa, como na experiência da trajetória de uma proposição, acessando pontes mentais construídas nesse momento com olhar inventivo para outras situações da vida.

O aluno é um indivíduo do mundo que vai repassar suas ideias em uma sociedade em construção, ter uma ideia de mundo comum é formar indivíduos que naturalmente terão mais capacidade empática. De acordo com o dicionário Michaelis, “empatia” é “a habilidade de imaginar-se no lugar de outra pessoa, a compreensão dos sentimentos, desejos, ideias e ações de outrem, qualquer ato de envolvimento emocional em relação a uma pessoa, a um grupo e a uma cultura, capacidade de interpretar padrões não verbais de comunicação, sentimento que objetos externos provocam em uma pessoa” (MICHAELIS, 2023). Se, portanto, o que irão trazer à arte forem de seus contextos sociais, podemos incluir também um caráter político ao aprendizado, um caminho de ideias próprias e de criação coletiva em favor do fortalecimento dos elos sociais.

Em “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”, Jorge Larrosa, começa citando Franz Kafka, que diz “no combate entre você e o mundo, prefira o mundo”. A verdade é que você também faz parte do mundo, se pensarmos como seres empáticos teremos capacidades mútuas.

Considerações Finais

A partir de uma reflexão de vida e algumas teorias sobre experiência e arte contemporânea, representada pela estética relacional e propositiva, atreladas a ideias sobre o ensino aprendido baseados na valorização do processo, bem como a sua multiplicidade, tendo em vista as diversas histórias de vidas em uma sala e as diferentes construções de conhecimentos presentes nesse percurso, as articulei à experiência prática do estágio curricular para o aprofundamento dessas questões. Nesse caminho me fiz algumas perguntas sobre a pesquisa que tentei responder com a prática e reflexão do ensino, e sua análise por meio de uma lente de aumento perpassando, principalmente, momentos em que achei indícios de experiências artísticas, aprendizados, dos alunos mas também de pensamentos que me aconteceram e se tornaram pertinentes para montar essa linha de raciocínio, da qual não pode ser considerada linear, porque tudo se intercalou e se misturou, tal qual as cores e suas camadas presentes em uma pintura. Por vezes uma resposta me levou a uma pergunta, uma aula dada, outra recebida, me ajudaram a criar conexões entre ideias, uma conversa me levou a pensar algum texto de um(a) professor(a), que por sua vez me levou a outros movimentos e assim foram os inúmeros os momentos em que houveram entrelaçamentos diversos.

Um dos primeiros questionamentos que fiz foi em como possibilitar aos alunos vivenciarem experiências estéticas com o intuito de acessar a arte dentro dos seus contextos e os aproximar dela. Com o intuito de propor situações dentro e fora da sala de aula, percorri conceitos da arte contemporânea, encontrando na arte propositiva e relacional ideias que me fizeram começar a pensar exercícios e atividades para essa expansão, nessa linha não linear, e sim relacional de pesquisa, encontrei alguns conceitos dos quais me deram pistas para as proposições, que poderia chamar aqui de provocações, dentro e fora do ambiente escolar. Nessa linha do tempo, introduzi conceitos sobre o objeto propositor poético e sobre jogo que serviram como instrumentos poéticos com o intuito de envolver os alunos de uma

maneira relacional, colaborativa, interativa com a arte, e com isso, conseguiram produzir por meio das suas próprias percepções, experiências estéticas.

Outra questão que surgiu durante a pesquisa foi ao ler Larrosa, momento em que fala da abertura e receptividade para conectar-se às experiências propostas (LARROSA, 2002, p. 24): como envolveria os alunos às proposições, com tantos pensamentos que ocupam as suas mentes e ruídos ocasionados por situações da vida moderna e, muitas vezes, caótica? Percebi com ajuda teórica e prática, que juntar o ensino aprendizagem ao contexto deles, situações, objetos, movimentos artísticos com as quais se relacionam, à deixar com que protagonizem suas aprendizagens a partir do movimento de saída, sempre que possível, da figura de autoridade em sala e incentivar percursos diversos às proposições, possibilitam uma atmosfera criativa, aberta para as relações, para a multiplicidade, para a construção de pensamento e significados, para a auto-estima e valorização da vida e da arte.

A medida que se deparavam com algumas possibilidades no decorrer das aulas, dentro e fora da sala de ateliê, de modo geral, senti diferentes movimentos entre os alunos, como a perda da vergonha e a confiança em encarar a disciplina, quebras nos padrões anteriores a respeito do modo de enxergá-lá, envolvimento crescente com as proposições e conversas, confiança em relação ao tema desta pesquisa. Tendo em vista as ideias que perpassam esse trabalho serem relacionadas aos hábitos, o que demanda um trabalho a médio e longo prazo, poderia dizer que para o período determinado houveram situações variadas de envolvimento que fazem assumir a importância da experiência estética para a aproximação deles com a arte. Afinal, todo mundo tem a capacidade de ser artista, de inventar, de se reinventar, de perceber o mundo à volta com valor poético e estético a partir de um exercício de vida que é ininterrupto.

Para a pesquisa foi a confirmação de que o ensino e o aprendizado acontecem, se dão, se constroem, na relação entre o professor, os colegas, o conteúdo e na vida

em si, a medida que tudo vai se relacionando e fazendo sentido no decorrer das aulas e da vida fora da sala. Isso tudo sem deixar de acreditar em um ensino horizontal, levando em conta que somos guias do aprendizado e não detentores. E sobre tudo, também, em não sumir com o nosso “eu”, que estar propositora, também leva comigo meu jeito, minha história, meus hábitos, minha pesquisa artística, que se fundem a esses papéis em aula. Portanto, manter um trabalho artístico constante de proposições para lançar constantemente em sala de aula se articula com um posicionamento perante quem somos.

Lanço esse trabalho de conclusão de curso não como uma conclusão, porque seria contraditório a essa pesquisa, mas colocando pistas para outras possibilidades de caminhos, para que também se encontrem problemas e experiências às questões desse processo.

Propor experiências em um espaço em que valoriza os nossos contextos, e quando temos a chance de ressignificar os nossos caminhos diários, a partir da percepção estética, e das consequências dela, onde cada um possa colaborar com cada um e se reconhecer como iguais vivendo e fazendo arte, conseqüentemente permitirá que existam mais artistas em potencial e indivíduos compartilhando infinitos saberes entre si.

Referências

AQUINO, Rita. **Arte participativa, mediação cultural e práticas colaborativas: perspectivas para uma curadoria expandida**. Repertório, Salvador, nº 27, p.90-103, 2016.2

BARBIERI, Stela. **Tempo de experiência**. Horizontes culturais. Lugares de aprender. São Paulo, p. 51-66, 2008.

BENJAMIN, Walter. **O autor como produtor**. Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985, p. 120-136.

BOURRIAD. **Livro estética relacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CAMNITZER, Luís. **Ni arte ni educación**. In: GRUPO DE EDUCACIÓN DE MATADERO MADRID. Ni arte ni educación: Una experiencia en la que lo pedagógico vertebra lo artístico. Madrid: catarata, 2017. p. 19-25.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins, 2010.

FLETCHER, Harrel. **Algumas idéias sobre arte e educação**. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2009.

GALLO, Silvio. **O aprender em múltiplas dimensões**. Perspectivas da Educação Matemática, Campo Grande, v. 10, n. 22, p. 103-114, 2017.

HOFSTAETTER, Andrea. **Olhos e mãos: um objeto propositor poético para provocar encontros**, In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 28, Origens, 2019, Cidade de Goiás. Anais [...] Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2019. p. 617-631.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o Jogo como Elemento na Cultura** (1938). São Paulo: Perspectiva, 2008.

KASTRUP, V. **A atenção na experiência estética: cognição, arte e produção de subjetividade**. TRAMA Interdisciplinar, São Paulo, SP, Brasil, 3 (1), 23-33, 2012.

LARROSA, Jorge. **Experiência e alteridade em educação**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, 2002.

MARTINS, Mirian Celeste. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, Miriam Celeste. **Objetos propositores: a mediação provocada**. In: Mediação: provocações estéticas. 1 o ed. v.1, n.1. São Paulo: Instituto de Artes/UNESP, 2005.

MICHAELIS, dicionário.

<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/empatia/>

Acesso em: 02 de agosto de 2023

ROSA, Carlos Alberto Ribeiro Santa. **Cartas marcadas: multimodalidade discursiva e transitividade em baralhos de tarô**. Recife: O Autor, 2010.

SCATOLINI, Roberta. **Educação para arte/arte para educação**. In: Educação para a arte/arte para educação. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009.

SIMAS, Luiz Antônio. 2019. **O corpo encantado das ruas**. Rio de Janeiro.

TAVARES, F.R.G. 1993. **Mosaicos de si: uma abordagem sociológica da iniciação no tarô.** Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, UFRJ.

PROJETO DE ENSINO DE ARTES VISUAIS

Título do projeto: *Arte como modo de habitar o mundo.*

Professor/a: Fernanda Forell

Nível de ensino: 6º e 7º ano do ensino fundamental

Número de aulas: 7 aulas

Ideia central e resumo da proposta

Expandir o espaço territorial da sala de aula para além do físico, mas principalmente com o fim de sensibilizar os alunos para a natureza do percurso da rua, das riquezas dos saberes e práticas, dos modos de vida, e fazê-los refletir para além do pensamento comum e introdutório sobre a arte, para que se aproximem dela por meio do ordinário, do dia a dia, percebendo o espaço à volta com olhar atento e criativo, na ressignificação da percepção por onde passam e para que adquiram protagonismo por meio da capacidade de criação (principalmente em cooperação) no exercício das práticas em aula com a possibilidade de explorar mais de uma linguagem, e na exposição e apresentação das suas obras. Meu objetivo é valorizar a cultura da rua como processo de aprendizagem buscando com que os alunos espichem o olhar para o seu contexto, à sua comunidade, o seu trajeto. Nesse caminho me deparei com o livro “Corpo encantado das ruas”, de Luiz Antônio Simas, historiador, escritor e professor que foi meu disparador para a construção do objeto propositor que usarei no projeto. Em um capítulo sobre educação, Simas aborda o assunto:

“Precisamos de corpos fechados ao projeto domesticador do domínio colonial, que não sejam nem adequados nem contidos para o consumo e para a morte em vida. Precisamos de outras vozes, políticas porque poéticas, musicadas; da sabedoria dos mestres das academias, mas também das ruas e de suas artimanhas de produtores de encantarias do precário. A escola colonial, tão presente, busca educar corpos para o desencanto e para os currais do mercado de trabalho, normatizados pelo medo de driblar/gingar/pecar. Que se cruzem as filosofias diversas, no sarapatel que une Bach

e Pixinguinha, a semântica do Grande Sertão e a semântica de sassanhas das folhas, Heráclito e Exu, Spinoza e Pastinha, a biblioteca e birosca. Que se cruzem o notebook e bola, tambor e livro, para que os corpos leiam e bailem na aventura maior do caminho que descortina o ser naquele espaço que chega a ser maior que o mundo: a rua.”

Apoiado pelo objeto propositor poético elaborado por mim “Baralho de Frestas”, pretendo que os alunos tenham minimamente a experiência da tiragem do “tarô”, como um jogo (explicado na aula IV), dinâmica que ultrapassa povos e gerações ao longo dos anos através das culturas nômades e ciganas, foi o modo que pensei em conversar o objetivo do meu projeto com uma proposição principal do meu projeto, para tentar trazer uma experiência mais imersiva à observação do mundo a sua volta, se assim conseguir na prática para os alunos.

Encontrei na dissertação de Carlos Alberto Ribeiro Santa Rosa Júnior em “Cartas Marcadas, o que pensei em trazer com a proposição das cartas. Como ele explica no capítulo Transitividade no tarô: “De que modo construímos nossas experiências? Como ocorre efetivamente a nossa representação do mundo em nossos discursos?”. E conclui o primeiro parágrafo:

“Um dos principais motivos que levam muitas pessoas a consultar habitualmente o tarô é justamente a tentativa de “conquistar uma nova compreensão de si mesmas, bem como da realidade à sua volta” (Tavares, 1993:04). Essa dupla possibilidade de ‘fabricação’ do nosso mundo a partir de lâminas tarológicas – tanto do ‘mundo interno’ quanto do ‘mundo externo’ – é fundamental para percebermos de que forma representamos, de um lado, pensamentos, crenças, sentimentos e, do outro, fatos e eventos à nossa volta.

Ao aluno que no decorrer dessas aulas se sentir atravessado de alguma forma, seja pela experiência, seja por questionamentos sobre arte ou mesmo tenha se sentido protagonista

do seu próprio aprendizado, de algum modo terei atingido minha proposição como professora de arte/educação.

Público-alvo

Estudantes do ensino fundamental do colégio Colégio Estadual Cel. Afonso Emílio Massot, localizado no bairro da Azenha em Porto Alegre, próximo a Cidade Baixa.

Os alunos vêm de vários bairros da cidade, alguns mais próximos à escola e a maioria mais afastados, por ser de fácil acesso aos meios de transportes públicos que vem pela Avenida Ipiranga.

Nas observações das duas turmas de 7º ano percebi que em sua maioria possuem smartphone, gostam de jogar/brincar em sala de aula, e são turmas pequenas, com algumas diferenças de idades.

O 6º ano é apenas uma turma, porém mais numerosa, com diferenças um pouco mais acentuadas entre os alunos: crescimento físico, intelectual, cognitivo, comportamental, interesse em sala de aula, etc.

Percebi que de forma geral são participativos, curiosos, corporalmente agitados, interpretam e desenham, tem uma relação naturalmente boa entre si conforme sua faixa etária.

Justificativa

Para a base nacional comum no que diz respeito às linguagens e suas tecnologias no ensino médio, suas habilidades e competências específicas, sua diretriz traça na competência específica nº 6: “Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.” Analisando esmiuçadamente as habilidades

desejáveis, bem como o corpo dessa competência é de extrema importância o decorrer dos elementos guia desse projeto numa turma de ensino médio.

Um dos papéis que a arte propõe é que nos desloquemos para novas perspectivas. Nesse meio entre a arte e o ensino escolar temos indivíduos em formação para construção de uma sociedade. Na potência desse atravessamento da arte/experiência, vejo uma forma de construir a curto e longo prazo, com esses alunos, um reconhecimento de protagonismo, uma ponte para construção de pensamento a partir da prática de criação, da noção de uma arte alcançável (baseada na contemporaneidade artística e seus desdobramentos reflexivos), em um projeto que valorize a construção em grupo das ideias e a experiência desse percurso, como Jorge Larrosa diz em seu capítulo "Experiência e alteridade em educação": a experiência é um modo de habitar o mundo (LARROSA, p. 5, 2011).

Objetivo geral

Possibilitar aos alunos o contato com a arte a partir de uma perspectiva da arte como um modo de habitar o mundo, para levá-los a um lugar não estático, de experiências sensíveis do banal a fim de desenvolver uma percepção apurada do percurso externo do mundo, valorizando a cultura local e expandindo o espaço territorial da sala de aula, para além do físico e a partir disso criar, com as suas próprias reflexões, o seu próprio trabalho criativo e convidado a expor e conversar sobre ele com o intuito que sintam com potencial para atuarem de forma participativa na arte.

Conceitos chave

- Arte Vida
- Arte contemporânea
- Cultura

Metodologia

Recursos

Para debates e reflexões:

- Projetor de imagens para apoio visual dos slides com imagens de artistas e obras para referência dos alunos.
- Construção de Objeto Propositor: Baralho de cartas acompanhado da dinâmica (explicado na aula IV) feito em aquarela em papel canson 180g. Cada uma das 18 cartas representam um elemento da cultura da rua.
- Juntar materiais para as aulas práticas. A ideia é não se apegar somente a materiais que são conhecidos já pelas aulas de artes (esses somente para apoio), mas sim expandir as possibilidades. Materiais diversos do dia a dia, revistas, papeis, folhas secas, caixas de embalagens, qualquer material que seja colável com cola branca papeis para suporte, tesoura, cola branca, tintas e pincéis de vários tamanhos.

Cronograma

Aula I

Conversa

O que entendem por arte. Primeira pergunta disparadora. Primeira peça para montar o quebra cabeça do projeto e começar um mapa no quadro interligando as próximas perguntas disparadoras.

Perguntas sobre o projeto que haviam realizando anteriormente, (rio, cidade, poluição), para montar um caminho para integrar elementos da cidade relativas aos seus percursos pela cidade, bairro - escola, bem como questões da vida cotidiana.

Palavras-chave da aula: Arte, contexto, caminho, percurso, dia a dia, rua, corriqueiro, conversa, vida.

Brincadeira

Algumas perguntas roteiro:

O que vocês entendem por arte?

Vocês conseguem perceber alguma coisa artística ou poética pelo caminho que vocês percorrem até chegar em casa? Ou quando vocês saem na rua num passeio de domingo?

É necessariamente bonito ou não é todo mundo que repara nisso?

Proposição de “tema de percurso”: para a próxima aula: trazer algo físico, algum sinal do percurso da rua para a próxima semana para montar uma caixa da turma desses elementos trazidos.

Avaliação: O que eu consegui captar da conversa sobre o que eles entendem por arte ou que eles consideram artístico. Do que ou o quê eles gostam e o que posso trazer dos gostos deles para as minhas aulas de alguma forma.

Aula II

Momento de trazer o que os alunos trouxeram das suas pesquisas: falas, indagações, experiências do percurso, apresentação (informal) sobre o “sinal do percurso”.

Escrever até um parágrafo sobre a pesquisa para colocar dentro da caixa.

Montagem de uma caixa da turma com todos os sinais do percurso para abrir no final do projeto.

Avaliação

- Que tipo de experiências trouxeram sobre o tema de casa proposto? E de qual maneira as expressaram? Na fala? No objeto? Como o que eles trouxeram me ajudou a introduzir o tema novamente? De que forma eles entenderam a proposta da caixa?

Aula III

Auditório

Curadoria de trabalhos artísticos relacionados ao assunto com o intuito de trazer provocações e discussões. Fazer com que busquem em suas memórias e falas suas experiências.

Vídeos

- Documentário Só Dez Por Cento é Mentira - Manoel de Barros. A partir dos 24'31: "Palavra poética tem que chegar ao grau de brinquedo". (aproximadamente 7 minutos)

- Exposição Sala de Estar

| Ao alcance do olhar - Parte I - Dedico aqui um espaço:
<https://www.youtube.com/watch?v=6Uc0WaOOmT0>

- Ao alcance do olhar - Parte II - Onde moram as histórias:
https://www.youtube.com/watch?v=bJKs7RcN_qk&t=5s

Aula IV

Pátio

Tiragem das cartas

1o ato - Ir para o pátio da escola ou colocar as mesas pra trás para criar um espaço para sentar em roda (investigar a possibilidade sobre a turma do aluno com espectro autista).

2o ato - Sentar em roda no chão.

3o ato - Um aluno se candidata para começar a embaralhar as cartas.

4o ato - O aluno à direita tira apenas uma carta das que estarão expostas e espalhadas em um pano vermelho no chão.

5o ato – O aluno fala daquela carta, se remete alguma coisa da sua vida, ou simplesmente da sua percepção quanto a imagem. Decorar a carta ou o sentimento ou sensação que ela lhe causou ou tirar uma foto. E assim segue a roda sucessivamente.

Avaliação

O comportamento deles sobre o jogo. Análise geral.

Proposição para a próxima aula: Investigar no percurso casa – escola: cores, temas, atravessamentos possíveis e trazer uma palavra escrita relativa a carta/experiência que tirou em aula.

Trazer materiais que queiram usar.

Pensar um projeto de arte baseado nas pesquisas ao longo das duas aulas para a prática da próxima aula.

Aula V

Prática no ateliê

Proposição: expressar em alguma linguagem visual o que a carta que tirou em aula lhe remeteu.

Avaliação

Conseguir fazer eles perderem o receio de começar uma atividade artística? Consigo ver as aulas anteriores reverberarem no trabalho prático?

Aula VI

Continuação da proposta prática.

Avaliação

Deu tempo para os alunos terminarem a atividade? Houve colaboração entre eles? Houve engajamento? Quais materiais usaram? Quais linguagens usaram?

Aula VII

Apresentação livre e exposição em sala de aula de seus trabalhos.

Avaliação

Quais as palavras que mais apareceram nas apresentações, como se expressaram?

Recursos

Para debates e reflexões:

- Projetor de imagens para apoio visual dos slides com imagens de artistas e obras para referência dos alunos.

Para a prática:

- Sala de ateliê que dispõe de pias para lavagens dos materiais usados, bem como varal de secagem dos trabalhos e lugar para guardá-los.

- Revistas, papéis coloridos ou não, caixas de embalagens, qualquer material que seja colável com cola branca papéis para suporte, tesoura, cola branca, lápis de cor (ou material para desenho), tintas e pincéis de vários tamanhos.

Avaliação geral

A avaliação se dará em parte pela participação em aula, mas mais do que isso, é a minha percepção de que o objetivo os atravessou da forma em que o projeto se propõe. Avaliarei o trabalho da prática, mas não necessariamente se ele estará pronto no último dia de aula, mas os pensamentos, as trocas, a inquietações que se levantaram junto das conversas durante o processo inteiro.

Para me ajudar, dividirei a avaliação em etapas, sem a necessidade de cumprir os três momentos, mas sim para que o aluno se expresse da forma que se sinta mais à vontade para que eu consiga captar o que aprendeu.

- As conversas das duas primeiras aulas.

- Participação no jogo

- Participação do processo de prática.

- Conversas e apresentação final dos trabalhos artísticos.

Referências artísticas

Walter Firmo, carioca, nascido em 1937, conhecido como o “mestre da cor” que traz em seu trabalho artístico, a cultura popular em muitos aspectos.



CAJUÍNA em Preto-e-Branco. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra28960/cajuina-em-preto-e-branco>. Acesso em: 10 de outubro de 2021. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7



Chapada Diamantina, Bahia, 1967. Foto de Walter Firmo / Acervo IMS



YELLOW Bird. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra20325/yellow-bird>. Acesso em: 10 de outubro de 2021. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7



VIADUTO Santa Efigênia Visto a Partir do Vale do Anhangabaú. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura

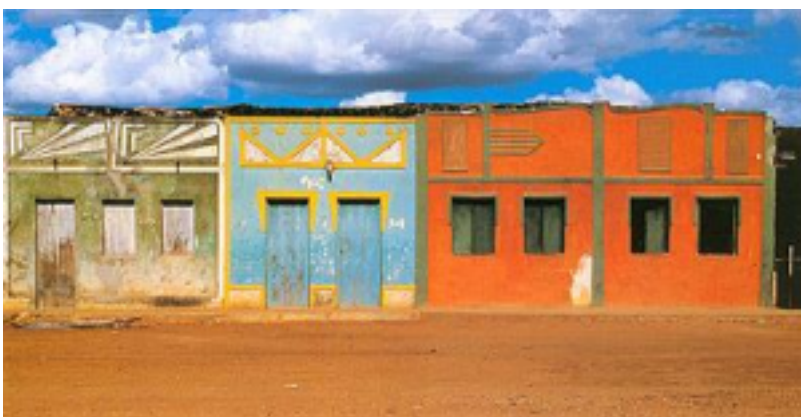
Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em:
<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra13430/viaduto-santa-efigenia-visto-a-partir-do-vale-do-anhangabau>. Acesso em: 10 de outubro de 2021.
Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7



SÉRIE Festa do Maracatu-Rural. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira.
São Paulo: Itaú Cultural,
2021. Disponível em:
<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra28958/serie-festa-do-maracatu-rural>. Acesso em:
10 de outubro de 2021. Verbete da Enciclopédia.
ISBN: 978-85-7979-060-7

Anna Mariani





Acervo

<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa1645/anna-mariani>.



Baralho de Frestas.

Fonte: Acervo Pessoal

Referências teóricas

Larrosa, J. (2011). EXPERIÊNCIA E ALTERIDADE EM EDUCAÇÃO. *Reflexão E Ação*, 19(2), 04-27.
<https://doi.org/10.17058/rea.v19i2.2444>

Fortuna, Tânia Ramos. O brincar, as diferenças, a inclusão e a transformação social. Lume, 2008. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/204105>. Acesso em abril de 2022.

Simas, Luiz Antônio. 2019. “O corpo encantado das ruas”. Rio de Janeiro.

Santa Rosa Júnior, Carlos Alberto Ribeiro. Cartas marcadas: multimodalidade discursiva e transitividade em baralhos de tarô. Recife: O Autor, 2010.