



TESSITURAS

EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS
EM ARTES VISUAIS

Lívia Marques Carvalho
Maria Betânia e Silva
Robson Xavier da Costa
Organizadores

**TESSITURAS: EXPERIÊNCIAS E
VIVÊNCIAS EM ARTES VISUAIS**



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Reitora MARGARETH DE FÁTIMA FORMIGA MELO DINIZ
Vice-Reitor EDUARDO RAMALHO RABENHORST
Pró-Reitor PRPG ISAAC ALMEIDA DE MEDEIROS



EDITORA DA UFPB

Diretora IZABEL FRANÇA DE LIMA
Supervisão de Editoração ALMIR CORREIA DE VASCONCELLOS JUNIOR
Supervisão de Produção JOSÉ AUGUSTO DOS SANTOS FILHO

Conselho Editorial
PRPG

BERNARDINA M^a JUVENAL FREIRE DE OLIVEIRA (CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS)
ELIANA VASCONCELOS DA SILVA ESVAEL (LINGUÍSTICA E LETRAS)
FABIANA SENA DA SILVA (MULTIDISCIPLINAR)
ILDA ANTONIETA SALATA TOSCANO (CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA)
ÍTALO DE SOUZA AQUINO (CIÊNCIAS AGRÁRIAS)
JOSÉ MARIA BARBOSA FILHO (CIÊNCIAS DA SAÚDE)
MARIA DE LOURDES BARRETO GOMES (ENGENHARIAS)
MARIA PATRÍCIA LOPES GOLDFARD (CIÊNCIAS HUMANAS)
MARIA REGINA DE VASCONCELOS BARBOSA (CIÊNCIAS BIOLÓGICAS)

Lívia Marques Carvalho
Maria Betânia e Silva
Robson Xavier da Costa
Organizadores

TESSITURAS: EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS EM ARTES VISUAIS

**Editora da UFPB
João Pessoa
2015**

Direitos autorais 2015 - Editora da UFPB
Efetuado o Depósito Legal na Biblioteca Nacional, conforme a Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À EDITORA DA UFPB

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade do autor.

Impresso no Brasil. Printed in Brazil.

Projeto Gráfico Editora da UFPB

 Editoração
 Eletrônica e Rildo Coelho
Design de Capa

Catálogo na fonte:
Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba

T341 Tessituras: experiências e vivências em artes visuais / Livia Marques Carvalho, Maria Betânia e Silva, Robson Xavier da Costa, organizadores.- João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. 216p.
ISBN: 978-85-237-1068-2
1. Artes visuais - ensino. 2. Práticas pedagógicas - ensino de arte. 3. Arte - ação educativa. 4. Arte e cultura. I. Carvalho, Livia Marques. II. Silva, Maria Betânia e. III. Costa, Robson Xavier da.

CDU: 7.01

EDITORA DA UFPB Cidade Universitária, Campus I - s/n
João Pessoa - PB
CEP 58.051-970
www.editora.ufpb.br
editora@ufpb.br
Fone: (83) 3216.7147

Editora filiada à:

ABEU
Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Livro aprovado para publicação através do Edital da Chamada Interna PRPG/UFPB Nº 10/2013, financiado pelo Programa de Apoio a Produção Científica - PRÓ-PUBLICAÇÃO DE LIVROS da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa.

TESSITURAS: EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS EM ARTES VISUAIS

Lívia Marques Carvalho,
Maria Betânia e Silva e
Robson Xavier da Costa (Orgs.)

João Pessoa, Paraíba, Brasil - Outono de 2014

Tecer é um ato milenar de entrelaçar fibras diversas unindo linhas entre si para formar um tecido, uma trama, um conjunto articulado de direções. O tecido é uma superfície composta por inúmeras partes menores que ao serem agrupadas transformam-se em um novo e complexo todo. Os saberes e a construção do conhecimento em artes visuais seguem o mesmo princípio, por vocação a área é multidisciplinar, permitindo múltiplos olhares para o mesmo objeto de investigação, costurar essas vertentes é fundamental para a construção coerente do conhecimento, favorecendo a compreensão do entendimento dos saberes em e sobre artes visuais.

O Programa Associado de Pós Graduação em Artes Visuais UFPB/UFPE, com a área de concentração em ensino de artes visuais permite que o conhecimento desenvolvido por docentes e discentes ao longo da sua formação continuada possam dialogar e debater com outros pesquisadores que também estão debruçados na pesquisa em e sobre artes visuais.

A Educação em artes visuais está eivada da busca, quase inseparável, entre o artista-pesquisador-professor, essa triangulação, forma a composição de um profissional da área, que normalmente tem de investigar sua produção em contextos diversos, seja na educação

formal, não formal e informal ou no ateliê, todos os procedimentos artísticos tem em sua estrutura o potencial educativo latente. No contexto contemporâneo artista e professor se configuram como o mesmo profissional, que deve, por ofício, ser instrumentalizado como pesquisador.

Em um contexto múltiplo onde as fronteiras do conhecimento se mesclam, se diluem, que segundo Bauman (2013) é a cultura no mundo líquido moderno, dessa maneira, os conhecimentos se articulam com os saberes, a arte contemporânea está cada vez mais imbuída do cotidiano e as experiências e vivências em artes visuais são evidenciadas. É nesse patamar do pós-moderno, do pós-colonial, do neobarroco e das teorias do pensamento complexo (MORIN, 2005) que a Linha de Pesquisa em Ensino de Artes Visuais no Brasil do PPGAV UFPB/UFPE, reúne como autores discentes e docentes do programa, alunos especiais, docentes e discentes de outras universidades (IFPB/João Pessoa e UMinho/Portugal) para analisar suas práticas de construção de conhecimento em artes visuais.

Acreditamos que ao partilhar as experiências com outros pesquisadores da área, brasileiros ou portugueses, estamos favorecendo a construção coletiva Luso-brasileira do conhecimento em e sobre artes visuais, estreitando laços e parcerias e favorecendo a publicação das investigações desenvolvidas pelas linhas e grupos de pesquisa do PPGAV UFPB/UFPE. Propor conexões entre conhecimentos e saberes em artes visuais é articular uma tessitura que permite compartilhar linhas de pensamento em tramas complexas e interligadas, demonstrando que o conhecimento deve ser partilhado e construído coletivamente.

Este livro está organizado em catorze capítulos que foram produzidos por professores do PPGAV, estudantes da Pós-Graduação e da Graduação em Artes Visuais, professores e alunos de outras

instituições de ensino e membros de grupos de pesquisa da UFPB e da UFPE.

O primeiro capítulo intitulado ***A disciplina História da Arte nos cursos de Artes Visuais da UFPB, UFPE e URCA*** intenciona trazer um debate sobre a estruturação das ementas curriculares de História da Arte em cursos de Licenciatura da região nordeste do Brasil. As autoras, Ane Beatriz Reis e Maria Betânia e Silva, provocam reflexões sobre qual ou quais histórias da arte são contadas e qual é o fio condutor dos conteúdos selecionados a serem estudados.

Metodologia de tradução visual e ou funcional do biomimetismo aplicado a novas estruturas de Design bio-inspiradas é o segundo capítulo. Os autores, Clécio Lacerda, Etienne Silva e Raul Fangueiro, colocam em relevo a busca incessante na cópia ou o biomimetismo a partir de inspirações oriundas da natureza pelo design, engenharia e arquitetura, por exemplo, ressaltando o foco na necessidade de resoluções cotidianas no desenvolvimento de novas estruturas funcionais e estéticas.

Uma discussão sobre o corpo como principal instrumento veiculador de uma poética artística é abordada por Doriedson Roque e Paulo Pinto em ***Um corpo (para um) coletivo: a poética generosa de Nádia Gobar***.

50 tons de cinza ou mais elaborado por Frutuoso Lorega, a partir da fotografia e pintura, questiona a uniformização das paisagens diárias, superando o pensamento rotineiro e se valendo da cor para romper a inexorabilidade visual que parece estagnar-se no cotidiano visto.

O quinto capítulo aborda o fazer artístico junto ao portador de limitação visual por meio de uma ação educativa em arte, desenvolvida na Fundação Centro de Apoio ao Portador de Deficiência, localizada na cidade de João Pessoa. Ilson Saraiva é o autor de ***Tocando com todos os sentidos: uma ação educativa em arte***.

Madalena Zaccara apresenta a atuação do Movimento Intercultural Identidades na ilha africana de Cabo Verde. Trata-se de um coletivo de artistas, professores e discípulos de arte de Porto, Portugal que vem fazendo e ensinando arte onde a educação estabelece uma relação visceral entre arte e política visando uma desconstrução da subalternidade. Seu texto intitula-se ***Verde que te quero Cabo Verde: breve olhar sobre a possibilidade de uma utopia.***

Arte uma intervenção no tecido e na cultura, da autora Maria do Carmo Araújo, ressalta a importância de uma oficina de customização e costura realizada na Casa Pequeno Davi, uma Organização Não Governamental que atende crianças e adolescentes na cidade de João Pessoa. A oficina desenvolvida com as mães das crianças e adolescentes objetivou unir a costura, arte e artesanato de forma estética e harmônica.

No oitavo capítulo ***Arte e Infância: educação sensível***, desenvolvido por Olívia Faria, está presente a experiência prática e reflexiva de arte/educação vivenciada com crianças de dois a seis anos na Educação Infantil do Instituto Capibaribe, uma escola localizada na cidade do Recife. A autora levanta questionamentos sobre o ensino de arte para este público específico, bem como, a postura do educador e o reflexo na relação da criança com as atividades artísticas.

Roberta Costa e Marília Dieb apresentam ***Desenho, maquete de estudo e contexto simulado: recursos no ensino do processo de projeto.*** As autoras põem em relevo a importância em compreender o processo educacional como um aprendizado em duas vias: quem ensina aprende, quem aprende ensina. Questionam a ideia do gênio apresentando uma experiência que se apropria de procedimentos didáticos objetivos, fundamentada na experiência e prática profissional para se construir o aprendizado.

A experiência do atelier de plástica no processo de ensino e aprendizagem para a formação do designer de interiores é o texto dos autores Roberta Costa, José Junior e Naiade Andrade.

Nele discorre-se sobre a necessidade do exercício sistemático da criatividade na disciplina de Plástica ofertada no primeiro semestre do curso superior de Tecnologia em Design de Interiores do Instituto Federal da Paraíba.

Robson Xavier da Costa, a partir de sua experiência e prática profissional, no campo da educação em Artes Visuais, tece uma autorreflexão sobre o ato de educar ultrapassando os limites da socialização e mediação de conhecimentos visando, primordialmente, a formação de pensadores/pesquisadores. ***Ensino de Artes Visuais: autorreflexão sobre o ato de educar*** é seu texto.

O capítulo doze, de Ronaldo da Silva, apresenta suas experiências na prática da docência, enquanto exercício primeiro no processo de formação do futuro professor de Artes Visuais. Em ***Reflexões e experiências: regências das aulas de artes no Colégio de Aplicação da UFPE***, o autor discorre sobre os desafios vivenciados no cotidiano escolar e no contato inicial com o campo de atuação profissional.

Ser professora de Artes Visuais: um caminho a percorrer é o texto de Veruschka Greenhalgh que traz uma narrativa das experiências vivenciadas no estágio curricular em Artes Visuais da UFPE destacando a relação enriquecedora entre teoria e prática desenvolvida na disciplina.

Por fim, Virgínia de Lemos, provoca questionamentos e reflexões acerca do uso de materiais nas práticas pedagógicas em arte, revestido do termo reciclagem, na defesa de uma educação ambiental. A autora evidencia a importância do conhecimento técnico do conteúdo e do debate dos conceitos de reciclagem, reaproveitamento e reutilização para o desenvolvimento de uma reflexão crítica acerca dos princípios da sociedade industrial e capitalista que estimula o consumo. Seu texto está intitulado ***A pseudo-reciclagem na prática pedagógica no ensino de arte***.

A coletânea que o leitor tem em mãos reafirma o importante papel que o Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPB/UFPE vem desenvolvendo ao longo de sua história objetivando, cada vez mais, tecer redes e relações na e com a comunidade acadêmica, envolvendo e despertando o interesse na produção científica em Artes Visuais também por parte do público, em geral, e contribuindo para o fortalecimento do campo de conhecimento da Arte no Brasil.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
A DISCIPLINA HISTÓRIA DA ARTE NOS CURSOS DE ARTES VISUAIS DA UFPB, UFPE E URCA Ana Beatriz Reis e Maria Betânia e Silva.....	19
METODOLOGIA DE TRADUÇÃO VISUAL E/OU FUNCIONAL DO BIOMIMETISMO APLICADO A NOVAS ESTRUTURAS DE DESIGN BIO-INSPIRADAS Clécio Lacerda, Etienne Silva e Raul Fangueiro	35
UM CORPO (PARA UM) COLETIVO: A POÉTICA GENEROSA DE NÁDIA GOBAR Doriedson Bezerra Roque e Paulo Emílio Macedo Pinto	54
50 TONS DE CINZA OU MAIS Frutuoso Lorega	70
TOCANDO COM TODOS OS SENTIDOS: UMA AÇÃO EDUCATIVA EM ARTE Ilson Morais	86
VERDE QUE TE QUERO CABO VERDE: BREVE OLHAR SOBRE A POSSIBILIDADE DE UMA UTOPIA Madalena Zaccara.....	99
ARTE, UMA INTERVENÇÃO NO TECIDO E NA CULTURA Maria do Carmo Araújo.....	115
ARTE E INFÂNCIA: EDUCAÇÃO SENSÍVEL Olívia Faria	125
DESENHO, MAQUETE DE ESTUDO E CONTEXTO SIMULADO: RECURSOS NO ENSINO DO PROCESSO DE PROJETO Roberta Xavier e Marília Dieb	138

**A EXPERIÊNCIA DO ATELIER DE PLÁSTICA NO PROCESSO DE ENSINO
E APRENDIZAGEM PARA FORMAÇÃO DO DESIGNER DE INTERIORES**

Roberta Xavier, José Batista Júnior e Naiade Andrade..... 151

**ENSINO DE ARTES VISUAIS: AUTORREFLEXÃO SOBRE
O ATO DE EDUCAR**

Robson Xavier da Costa 165

**REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS: REGÊNCIAS DAS AULAS DE ARTES NO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFPE**

Ronaldo da Silva 181

SER PROFESSORA DE ARTES VISUAIS: UM CAMINHO A PERCORRER

Veruschka Greenhalgh 196

**A PSEUDO-RECICLAGEM NA PRÁTICA PEDAGÓGICA
NO ENSINO DE ARTE**

Virgínia Lopes de Lemos 205

APRESENTAÇÃO

Tecer é um ato milenar de entrelaçar fibras diversas unindo linhas entre si para formar um tecido, uma trama, um conjunto articulado de direções. O tecido é uma superfície composta por inúmeras partes menores que ao serem agrupadas transformam-se em um novo e complexo todo. Os saberes e a construção do conhecimento em artes visuais seguem o mesmo princípio, por vocação a área é multidisciplinar, permitindo múltiplos olhares para o mesmo objeto de investigação, costurar essas vertentes é fundamental para a construção coerente do conhecimento, favorecendo a compreensão do entendimento dos saberes em e sobre artes visuais.

O Programa Associado de Pós Graduação em Artes Visuais UFPB/UFPE, com a área de concentração em ensino de artes visuais permite que o conhecimento desenvolvido por docentes e discentes ao longo da sua formação continuada possam dialogar e debater com outros pesquisadores que também estão debruçados na pesquisa em e sobre artes visuais.

A Educação em artes visuais está eivada da busca, quase inseparável, entre o artista-pesquisador-professor, essa triangulação, forma a composição de um profissional da área, que normalmente tem de investigar sua produção em contextos diversos, seja na educação formal, não formal e informal ou no ateliê, todos os procedimentos artísticos tem em sua estrutura o potencial educativo latente. No contexto contemporâneo artista e professor se configuram como o mesmo profissional, que deve, por ofício, ser instrumentalizado como pesquisador.

Em um contexto múltiplo onde as fronteiras do conhecimento se mesclam, se diluem, que segundo Bauman (2013) é a cultura

no mundo líquido moderno, dessa maneira, os conhecimentos se articulam com os saberes, a arte contemporânea está cada vez mais imbuída do cotidiano e as experiências e vivências em artes visuais são evidenciadas. É nesse patamar do pós-moderno, do pós-colonial, do neobarroco e das teorias do pensamento complexo (MORIN, 2005) que a Linha de Pesquisa em Ensino de Artes Visuais no Brasil do PPGAV UFPB/UFPE, reúne como autores discentes e docentes do programa, alunos especiais, docentes e discentes de outras universidades (IFPB/João Pessoa e UMinho/Portugal) para analisar suas práticas de construção de conhecimento em artes visuais.

Acreditamos que ao partilhar as experiências com outros pesquisadores da área, brasileiros ou portugueses, estamos favorecendo a construção coletiva Luso-brasileira do conhecimento em e sobre artes visuais, estreitando laços e parcerias e favorecendo a publicação das investigações desenvolvidas pelas linhas e grupos de pesquisa do PPGAV UFPB/UFPE. Propor conexões entre conhecimentos e saberes em artes visuais é articular uma tessitura que permite compartilhar linhas de pensamento em tramas complexas e interligadas, demonstrando que o conhecimento deve ser partilhado e construído coletivamente.

Este livro está organizado em catorze capítulos que foram produzidos por professores do PPGAV, estudantes da Pós-Graduação e da Graduação em Artes Visuais, professores e alunos de outras instituições de ensino e membros de grupos de pesquisa da UFPB e da UFPE.

O primeiro capítulo intitulado ***A disciplina História da Arte nos cursos de Artes Visuais da UFPB, UFPE e URCA*** intenciona trazer um debate sobre a estruturação das ementas curriculares de História da Arte em cursos de Licenciatura da região nordeste do Brasil. As autoras, Ane Beatriz Reis e Maria Betânia e Silva, provocam

reflexões sobre qual ou quais histórias da arte são contadas e qual é o fio condutor dos conteúdos selecionados a serem estudados.

Metodologia de tradução visual e ou funcional do biomimetismo aplicado a novas estruturas de Design bioinspiradas é o segundo capítulo. Os autores, Clécio Lacerda, Etienne Silva e Raul Fanguero, colocam em relevo a busca incessante na cópia ou o biomimetismo a partir de inspirações oriundas da natureza pelo design, engenharia e arquitetura, por exemplo, ressaltando o foco na necessidade de resoluções cotidianas no desenvolvimento de novas estruturas funcionais e estéticas.

Uma discussão sobre o corpo como principal instrumento veiculador de uma poética artística é abordada por Doriedson Roque e Paulo Pinto em ***Um corpo (para um) coletivo: a poética generosa de Nádia Gobar***.

50 tons de cinza ou mais elaborado por Frutuoso Lorega, a partir da fotografia e pintura, questiona a uniformização das paisagens diárias, superando o pensamento rotineiro e se valendo da cor para romper a inexorabilidade visual que parece estagnar-se no cotidiano visto.

O quinto capítulo aborda o fazer artístico junto ao portador de limitação visual por meio de uma ação educativa em arte, desenvolvida na Fundação Centro de Apoio ao Portador de Deficiência, localizada na cidade de João Pessoa. Ilson Saraiva é o autor de ***Tocando com todos os sentidos: uma ação educativa em arte***.

Madalena Zaccara apresenta a atuação do Movimento Intercultural Identidades na ilha africana de Cabo Verde. Trata-se de um coletivo de artistas, professores e discípulos de arte de Porto, Portugal que vem fazendo e ensinando arte onde a educação estabelece uma relação visceral entre arte e política visando uma desconstrução da subalternidade. Seu texto intitula-se ***Verde que te quero Cabo Verde: breve olhar sobre a possibilidade de uma utopia***.

Arte uma intervenção no tecido e na cultura, da autora Maria do Carmo Araújo, ressalta a importância de uma oficina de customização e costura realizada na Casa Pequeno Davi, uma Organização Não Governamental que atende crianças e adolescentes na cidade de João Pessoa. A oficina desenvolvida com as mães das crianças e adolescentes objetivou unir a costura, arte e artesanato de forma estética e harmônica.

No oitavo capítulo ***Arte e Infância: educação sensível***, desenvolvido por Olívia Faria, está presente a experiência prática e reflexiva de arte/educação vivenciada com crianças de dois a seis anos na Educação Infantil do Instituto Capibaribe, uma escola localizada na cidade do Recife. A autora levanta questionamentos sobre o ensino de arte para este público específico, bem como, a postura do educador e o reflexo na relação da criança com as atividades artísticas.

Roberta Costa e Marília Dieb apresentam ***Desenho, maquete de estudo e contexto simulado: recursos no ensino do processo de projeto***. As autoras põem em relevo a importância em compreender o processo educacional como um aprendizado em duas vias: quem ensina aprende, quem aprende ensina. Questionam a ideia do gênio apresentando uma experiência que se apropria de procedimentos didáticos objetivos, fundamentada na experiência e prática profissional para se construir o aprendizado.

A experiência do atelier de plástica no processo de ensino e aprendizagem para a formação do designer de interiores é o texto dos autores Roberta Costa, José Junior e Naiade Andrade. Nele discorre-se sobre a necessidade do exercício sistemático da criatividade na disciplina de Plástica ofertada no primeiro semestre do curso superior de Tecnologia em Design de Interiores do Instituto Federal da Paraíba.

Robson Xavier da Costa, a partir de sua experiência e prática profissional, no campo da educação em Artes Visuais, tece uma

autorreflexão sobre o ato de educar ultrapassando os limites da socialização e mediação de conhecimentos visando, primordialmente, a formação de pensadores/pesquisadores. ***Ensino de Artes Visuais: autorreflexão sobre o ato de educar*** é seu texto.

O capítulo doze, de Ronaldo da Silva, apresenta suas experiências na prática da docência, enquanto exercício primeiro no processo de formação do futuro professor de Artes Visuais. Em ***Reflexões e experiências: regências das aulas de artes no Colégio de Aplicação da UFPE***, o autor discorre sobre os desafios vivenciados no cotidiano escolar e no contato inicial com o campo de atuação profissional.

Ser professora de Artes Visuais: um caminho a percorrer é o texto de Veruschka Greenhalgh que traz uma narrativa das experiências vivenciadas no estágio curricular em Artes Visuais da UFPE destacando a relação enriquecedora entre teoria e prática desenvolvida na disciplina.

Por fim, Virgínia de Lemos, provoca questionamentos e reflexões acerca do uso de materiais nas práticas pedagógicas em arte, revestido do termo reciclagem, na defesa de uma educação ambiental. A autora evidencia a importância do conhecimento técnico do conteúdo e do debate dos conceitos de reciclagem, reaproveitamento e reutilização para o desenvolvimento de uma reflexão crítica acerca dos princípios da sociedade industrial e capitalista que estimula o consumo. Seu texto está intitulado ***A pseudo-reciclagem na prática pedagógica no ensino de arte***.

A coletânea que o leitor tem em mãos reafirma o importante papel que o Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPB/UFPE vem desenvolvendo ao longo de sua história objetivando, cada vez mais, tecer redes e relações na e com a comunidade acadêmica, envolvendo e despertando o interesse na produção científica em Artes

Visuais também por parte do público, em geral, e contribuindo para o fortalecimento do campo de conhecimento da Arte no Brasil.

Lívia Marques Carvalho
Maria Betânia e Silva
Robson Xavier da Costa

A DISCIPLINA HISTÓRIA DA ARTE NOS CURSOS DE ARTES VISUAIS DA UFPB, UFPE E URCA

Ane Beatriz dos Santos Reis¹
Maria Betânia e Silva²

A curiosidade como inquietação indagadora (...) Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.

Paulo Freire³

UM COMEÇO, VÁRIAS QUESTÕES

Mergulhar na História da Arte e suas questões teóricas, críticas, produções, artistas, estilos e tantas outras implicações que esse estudo propicia, é um movimento obrigatório na formação dos graduandos nos cursos de Artes Visuais nas Instituições de Ensino Superior (IES) pesquisadas: a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e a Universidade Regional do Cariri (URCA). Contudo esse mergulhar e beber na fonte da historiografia da arte além de gerar conhecimentos, acarreta também inquietações para o próximo passo do novo professor, que será o compartilhar

1 Graduanda em Artes Visuais pela UFPE. Membro do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Diversidade Cultural.

2 Professora da Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPE/UFPB. Membro do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Diversidade Cultural.

3 Educador brasileiro considerado um dos pensadores mais notáveis na história da Pedagogia mundial.

desse conhecimento com crianças, adolescentes, jovens e adultos nas escolas, instituições culturais, museus, ONGs, etc. Como nos ensinou Paulo Freire, “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 1996, p. 14). E em história da arte o que pesquisar? O que ensinar? O que discutir sobre os conteúdos vivenciados durante o curso de graduação? Na prática da sala de aula e também em suas pesquisas o professor-pesquisador deve reproduzir a história conhecida, criar novas histórias, pesquisar histórias não contadas, reescrever histórias mal contadas? Os cursos de artes visuais com seus conteúdos sobre história da arte induzem os estudantes a aguçar a curiosidade indagadora sobre essa história? Como estão estruturados esses conteúdos, quais histórias são discutidas? Essas questões são fontes de problematizações e debates durante a graduação, bem como em pesquisas sobre a historiografia da arte. Para iniciar essa discussão, nesse texto traremos informações sobre os cursos da UFPB, UFPE e URCA e nosso intuito é estabelecer alguns elementos iniciais de uma análise comparativa sobre as ementas curriculares especificamente do ensino de História da Arte nas IES pesquisadas. Por que UFPB, UFPE e URCA? A UFPE é a instituição origem desses questionamentos já que as proponentes dessa pesquisa são docente e discente do curso de Artes Visuais/UFPE. O curso de Artes Visuais da UFPB tem uma estreita relação com a UFPE. Compartilham, desde 2009, o Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV), Mestrado em Artes Visuais, com duas linhas de pesquisa História, Teoria e Processos de Criação em Artes Visuais e Ensino das Artes Visuais no Brasil. Também promovem durante o ano letivo encontros e seminários com participação de estudantes do mestrado e também da graduação. A URCA, além de ser mais uma IES no nordeste brasileiro, sua história do curso de Artes Visuais é mais recente e acarreta peculiaridades no ensino de História da Arte que discutiremos mais adiante.

OBJETO DE ESTUDO: COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA DA ARTE

Em artigo publicado no 29º Colóquio do Comitê Brasileiro de História da Arte, Vera Beatriz Siqueira apresentou a proposta de novas ementas para as disciplinas de História da Arte do Curso de Bacharelado em História da Arte na Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ, implantadas em 2009 (SIQUEIRA, 2009, p. 67). Tal reformulação do currículo enfatizou uma crítica ao historicismo e ao eurocentrismo que ainda dominam os estudos históricos artísticos. Foram formulados novos princípios, métodos e critérios para as disciplinas de História da Arte que compartilham com as novas tendências de pensamento histórico-artístico, pesquisas e ensino da historiografia da arte na UERJ, bem como nos congressos, colóquios e encontros de pesquisadores e historiadores da arte. São eles:

1. A eliminação da cronologia como forma de ordenação das disciplinas, através do recurso a um recorte conceitual que instigue cruzamentos temporais e espaciais, sem, contudo fornecer um modelo de desdobramento para cada disciplina;
2. A necessidade de, no desdobramento de cada entrada conceitual, não se ater nem se centrar na arte do Ocidente;
3. Incluir a arte no Brasil na reflexão mais geral, de maneira a evitar diferenciações hierárquicas tradicionais;
4. Descartar narrativas totalizantes, problematizando o próprio ato de historiar e as histórias da arte existentes (princípios, objetos, métodos, processos, produtos) (SIQUEIRA, 2009, p. 71).

Esse artigo não objetiva comparar as disciplinas de História da Arte ofertadas nos cursos de Artes Visuais das IES pesquisadas e o bacharelado em História da Arte da UERJ, contudo os critérios norteadores da reformulação do currículo são questionamentos e inquietações nas discussões e pesquisas dos licenciandos em Artes Visuais dos cursos elencados. Portanto, sem o objetivo de comparar ou hierarquizar as ementas tais critérios, eliminação da cronologia; arte do ocidente como centro dos estudos; arte no Brasil com uma reflexão mais geral e descarte de narrativas totalizantes, serão objetos de questionamentos nas ementas das disciplinas Histórias da Arte ofertadas nos cursos aqui contemplados.

Outra referência importante ao analisarmos e discutirmos sobre currículo, disciplinas e ementas são os escritos de Tomaz Tadeu da Silva com seus estudos e questionamentos sobre as teorias do currículo (SILVA, 2013). Silva faz uma síntese das várias teorias do currículo e afirma que “o legado das teorias críticas, principalmente as vertentes marxistas sobre a exploração econômica e as complexas relações de classes não são questões do passado”. Um grupo reduzido de países na era da globalização, ainda detém o domínio econômico, domínio do discurso, que influenciam com a globalização as sociedades, as culturas e a educação de países pobres ou em desenvolvimento. O processo de ensino aprendizagem, como nos ensinou Paulo Freire nos escritos sobre “educação bancária”, deve ser um processo crítico e não somente de transmissão/assimilação de conhecimentos. Nesse sentido, Silva, ainda afirma que “a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos” (SILVA, 2013, p. 147). No ensino de História da Arte é importante aguçar o senso crítico e a busca por pesquisas por outras histórias que não negam as já existentes, mas as enriquecem, como também reafirmam as histórias esquecidas empoeiradas em baús escondidos ou as escritas e contadas de forma equivocada.

CAMPO DE PESQUISA – CURSOS DE ARTES VISUAIS EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO NORDESTE BRASILEIRO - UFPB, UFPE E URCA

Antes de analisarmos como as disciplinas sobre a História da Arte são planejadas, organizadas e aplicadas nos cursos de Artes Visuais, é importante evidenciar como os cursos de Artes Visuais dessas instituições se estruturaram e quando deram início às suas atividades de formação superior no campo. Nosso objetivo se centra também na compreensão, no tempo histórico, do papel desses espaços como elementos fundamentais do fortalecimento da área de Arte como campo de conhecimento específico.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO/UFPE

A formação universitária para o professor de Artes na UFPE inicia em 1972 com o Curso de Educação Artística, habilitação em Artes Plásticas. Em 2010 sua nomenclatura foi alterada para Artes Visuais e também o currículo foi reformulado. O curso de Artes Visuais Licenciatura é vinculado ao Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística/DTAEA, suas atividades são realizadas no Centro de Artes e Comunicação/CAC e tem como objetivo “a formação do professor em Artes Visuais. Desde o início do curso o estudante tem contato com disciplinas teóricas e práticas específicas da área de artes plásticas e com disciplinas pedagógicas. Espera-se que o licenciado nesta graduação seja apto a lidar com as poéticas visuais ou apreciação crítica da obra de arte, seja no nível de criação pessoal ou a serviço da comunidade”⁴. São oferecidas 35 vagas por turma (apenas uma turma por ano), com carga horária de 2.810

⁴ Portal do estudante UFPE, <http://estudante.ufpe.br/graduacao/#Recife>

horas distribuídas em, no mínimo, 8 semestres. A primeira turma do curso de Artes Visuais (nomenclatura e currículo novos) teve início em março de 2011.

Os componentes curriculares referentes ao ensino de História da Arte na UFPE são: História da Arte 1, História da Arte 2, História da Arte 3, História da Arte 4, História da Arte 5, História da Arte Brasileira 1 e História da Arte Brasileira 2.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/UFPB

A formação universitária para o professor de Artes na UFPB inicia em 1977 com o Curso de Licenciatura em Educação Artística, com habilitação em Artes Plásticas. Em 2006 o curso é substituído pela Licenciatura em Artes Visuais e tem como objetivo “habilitar professores para o ensino das Artes Visuais de modo a atuar em escolas de educação básica, escolas especializadas da área e demais contextos de ensino e aprendizagem, podendo ainda exercer atividades como pesquisador, produtor, agente cultural e outras especificidades do campo das Artes Visuais”⁵. São oferecidas 20 vagas por turma (apenas uma turma por ano), com carga horária de 2.805 horas distribuídas em, no mínimo, 8 semestres.

Os componentes curriculares referentes ao ensino de História da Arte na UFPB são: História da Arte I, História da Arte II, História da Arte III, História da Arte IV, História da Arte V, Arte no Brasil I, Arte no Brasil II.

⁵ Anexo I à Resolução nº 48/2006 do CONSEPE, que aprova o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Artes Visuais, Licenciatura e Bacharelado, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, do Campus I, da UFPB.

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI/URCA

A formação universitária para o professor de Artes na URCA inicia em 1998 com o Curso de Especialização em Arte/Educação denominado de Multidimensionalidade do Ensino da Arte e Formação do Arte/Educador. “Este curso é o marco inicial do que mais tarde dará origem ao Projeto de Criação dos Cursos de Licenciatura Plena em Artes Visuais, Curso de licenciatura Plena em Teatro, Curso de Licenciatura Plena em Educação Musical e Curso de Licenciatura Plena em Dança da Universidade Regional do Cariri – URCA”⁶. A Licenciatura Plena em Artes Visuais teve seu Projeto Político Pedagógico aprovado e a primeira turma iniciou em 2008.1. Tem como objetivo “formar o professor de artes visuais que possua conhecimentos teóricos e práticos no campo das visualidades e duas dimensões estético/artísticas com vista à ação educativa voltada para o contexto da educação básica. O curso pretende ainda que o futuro professor de artes visuais dialogue com a produção estética e artística da região do Cariri por meio de sua poética visual e de sua capacidade de pensar/agir interdisciplinarmente e estabeleça conexões com outras visualidades no âmbito nacional e internacional”⁷. São oferecidas 25 vagas por turma (duas turmas por ano), com carga horária de 2.620 horas distribuídas em, no mínimo, 8 semestres.

Os componentes curriculares referentes ao ensino de História da Arte na URCA são: História das Artes Visuais I e História das Artes Visuais II, História das Artes Visuais Brasil e Ceará e Arte Contemporânea.

6 Apresentação do curso no site do Centro de Artes/URCA (<http://www.urca.br/escoladeartes/content/viewContent.php/?language=ptBR&IDcontent=11&menu=1>).

7 Perfil do curso no site da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PROGRAD (<http://prograd.urca.br/cursosGrad/print.php?key=artes&ID=906>).

Ao apresentarmos os elementos históricos, que representam marcos iniciais desses cursos nas instituições investigadas, podemos observar alguns dados que se destacam no quadro abaixo:

Instituição	Ano de nascimento do curso	Quantitativo de vagas por ano	Total de horas do curso
UFPE	1972	35	2.810
UFPB	1977	20	2.805
URCA	2008	50	2.620

Diante disso, algumas reflexões podem ser elaboradas. Historicamente percebe-se que os cursos de licenciatura na UFPE e na UFPB foram estruturados em plena ditadura civil-militar e entram na maturidade computando 42 e 37 anos, respectivamente. Já na URCA, o curso, em sua infância, completa seus 6 anos. Porém, é visível a diferença no quantitativo de vagas ofertadas por ano em cada instituição. O curso mais jovem oferta maior quantitativo de vagas. Então, o que proporciona tamanha diferença? Seria o quantitativo do corpo docente? Seria a estrutura e infraestrutura das instituições os definidores primeiros desse número de ofertas? Seria a demanda nos processos seletivos de entrada nas Universidades públicas?

Esses questionamentos abrem possibilidades para outras reflexões e investigações provocando a abertura de outros estudos, porém, como nosso objetivo central é compreender como se organizam as disciplinas de História da Arte, por hora, não nos debruçaremos sobre eles.

Para compor o quadro com as disciplinas de História da Arte na IES, de forma clara e objetiva para uma análise posterior, a nomenclatura do componente curricular foi definida como principal argumento do quadro, portanto é a primeira informação. Em segundo momento as IES foram inseridas de acordo com a existência ou não daquela disciplina no currículo, seguidas das ementas e carga horária.

Nas IES pesquisadas foram observadas nomenclaturas diferentes com conteúdos iguais ou similares, portanto a ordem das disciplinas no quadro obedeceu a uma lógica de conteúdos iguais ou similares sem considerar a ordem do período letivo que tais disciplinas são ofertadas nos respectivos cursos. Analisando as ementas das disciplinas ofertadas pelas diferentes instituições chegamos ao seguinte quadro:

**Ementas das disciplinas “História da Arte” nos cursos
de Artes Visuais Licenciatura,
UFPB, UFPE e URCA – Quadro comparativo**

Componente Curricular	IES	Ementa	CH
História da Arte I	UFPB	Estudo crítico e comparativo das produções estético-formais ocorridas nas Artes Visuais da pré-história ao Renascimento, analisando o contexto conjuntural de cada período.	60
	UFPE	Estudo das manifestações artísticas na Pré-história e na Antiguidade Universal	45
História das Artes Visuais I	URCA	Registros rupestres, artes indígenas e a arte das primeiras civilizações. Antiguidade Clássica. Artes na Idade Média. Renascimento e Barroco: rupturas e permanências de características formais. Grandes estilos europeus: neoclassicismo, romantismo e realismo.	60

História da Arte II	UFPB	Estudo crítico e comparativo das produções estético-formais ocorridos nas Artes Visuais do Renascimento ao final do século XIX, analisando o contexto conjuntural de cada período.	45
	UFPE	Estudo das manifestações artísticas na Idade Média, no Renascimento, no Barroco e no Rococó.	30
História das Artes Visuais II	URCA	Impressionismo e pós-impressionismo. Arte moderna: principais movimentos, suas características formais e relação com o contexto histórico. Artes visuais e regimes totalitários. Indústria cultural.	60
História da Arte III	UFPE	Estudo das manifestações artísticas ocidentais do Neoclassicismo ao final do século XIX.	30
História da Arte III	UFPB	Estudo crítico e comparativo das produções estético-formais do século XX e da contemporaneidade.	45

História da Arte IV	UFPE	Introdução: Classicismo e ruptura. Conceito de Moderno e Modernidade; poéticas modernas. Construção e crise. Vanguardas artísticas, movimentos de vanguarda: Fauvismo, Expressionismo, Cubismo, Futurismo, Abstracionismo lírico, Abstracionismo geométrico: Construtivismo, Suprematismo, Neoplasticismo.	30
	UFPB	Estudo crítico e comparativo das produções estético-formais da arte japonesa, da arte coreana, da arte da Índia e da arte chinesa. Análise contextualizada da Arte do sudeste Asiático: Camboja, Tailândia, Laos, Burma, Java e Bali.	45
História da Arte V	UFPE	Estudo teórico das tendências da pós-modernidade.	30
	UFPB	Arte e narrativa mítica. Estudo contextualizado e comparativo das produções da arte dos povos ameríndios. As grandes civilizações americanas e sua arte. Arte dos povos africanos e a Arte da Oceania.	45
Arte Contemporânea	URCA	Abordagem sobre as mudanças conceituais, processuais e formais ocorridas nas artes visuais a partir das Vanguardas Europeias no século XX. Análise histórica e teórica das práticas artísticas contemporâneas. Proposição poética inserida na contemporaneidade.	72

História da Arte Brasileira I	UFPE	Estudo das primeiras manifestações artísticas da pré-história do Brasil até o final do século XIX.	30
História da Arte Brasileira II	UFPE	Estudo das primeiras manifestações artísticas do século XX no Brasil até as produções artísticas dos dias atuais.	30
História das Artes Visuais do Brasil e do Ceará	URCA	Arte brasileira e suas implicações. A arquitetura e as artes no Brasil da época antes de 1500 ao fim do período colonial. A Missão Artística Francesa de 1816 e seus desdobramentos. A arte dos viajantes. A Academia Imperial de Belas Artes, os Salões e os prêmios. Arte brasileira no século XX. As realizações da Semana de Arte Moderna e o Movimento Modernista. Arte e identidade nacional. Os desdobramentos do modernismo nos anos 30 e 40. As Bienais de São Paulo. A arte concreta e neo-concreta. O abstracionismo informal no Brasil. A “pop-art” brasileira. Novas tendências. Arte contemporânea. Artes Visuais do Ceará do século XIX a contemporaneidade	72

REFLEXÕES A GUIA DE CONCLUSÃO

Voltemos aos questionamentos iniciais sobre o ensino de História da Arte: arte do ocidente como centro dos estudos; arte no Brasil com uma reflexão mais geral e descarte de narrativas totalizantes. Como devemos pensar o ensino de História da Arte na contemporaneidade, com as teorias pós-críticas do currículo e com a formação de um professor-pesquisador com a inquietação da curiosidade?

O que nos chama atenção ao nos depararmos com as ementas das disciplinas nas instituições analisadas?

O primeiro aspecto diz respeito ao conteúdo apresentado nas ementas. Assim, História da Arte I na UFPB aborda da Pré-história ao Renascimento, na UFPE da Pré-história a Antiguidade e na URCA engloba a Pré-história até meados do século XVIII chegando ao XIX. Em comum é evidente o ponto de partida na Pré-história. Em História da Arte II observamos na UFPB o estudo que vai do Renascimento ao século XIX, na UFPE da Idade Média ao Rococó, na URCA do Impressionismo aos Regimes totalitários. Permanece a mesma carga-horária da disciplina anterior. Nessa direção, vem à tona um elemento que parece estar presente na estrutura desses cursos: o modelo linear do tempo histórico e a busca em compreender a história da “origem aos nossos dias”. Com saltos históricos maiores ou menores em cada IES, a história da arte é revisitada cronologicamente a cada semestre letivo: inicia na Pré-história e segue até os dias atuais. Esse modelo tem que ser considerado no ensino de história da arte? Ou para compreender a história da arte e os elementos registrados no tempo, no campo específico do saber da arte, não necessariamente precisaria seguir uma ordem cronológica?

Um exemplo diferenciado pode ser observado na UFRJ, desde 2009, as disciplinas de história da arte seguem um formato diferente, defende uma reflexão conceitual sobre o problema artístico. Durante o

XXIX Colóquio do CBHA surgiram questionamentos sobre a validade e os riscos de uma estrutura não cronológica na História da Arte. “Seria ela capaz de fornecer aos estudantes um repertório razoavelmente sólido de informações sobre os diferentes artistas e movimentos artísticos? Não deixaria lacunas importantes com relação a certos momentos centrais da própria História da Arte?” Siqueira (2009) afirma que o novo formato da historiografia da arte na UERJ “objetiva instigar o senso crítico e analítico do graduando para suas pesquisas sobre a arte englobando não somente uma linha seqüencial de fatos”.

Outra proposta distinta de se estudar a História da Arte pode ser observada em Gombrich, “pois iremos ver que os mestres gregos foram à escola com os egípcios, e todos nós somos discípulos dos gregos” (GROMBRICH, 2011, p. 55).

Quanto ao estudo cronológico da história da arte, não encontramos lacunas entre um determinado período estudado e outro descartado ou menos pesquisado? Início, épocas distintas da história e contemporaneidade, nessa cronologia, que conteúdos são escolhidos nas instituições selecionadas? Quais critérios determinam essas escolhas? Em uma instituição de ensino com burocracias administrativas a serem seguidas quanto a modificações curriculares, como são reformulados esses conteúdos e em que periodicidade?

Ao analisarmos a ementa de História da Arte IV uma diferença significativa se apresenta nas ementas da UFPE e da UFPB. A primeira centra seu olhar no ocidente, partindo, sobretudo, do ponto de vista europeu. A segunda coloca em evidência o que durante muito tempo ficou oculto e desconhecido: o estudo da arte no oriente.

Na História da Arte V vemos que enquanto a UFPE e a URCA enfocam as tendências contemporâneas da arte, a UFPB volta seu olhar para a arte dos povos ameríndios, as civilizações americanas, a arte africana e da Oceania. Nessa direção, pode-se afirmar que a UFPE e a URCA permanecem com uma proposta de ensino da História da Arte centrada no eurocentrismo que dialoga, diretamente, com as

reflexões apresentadas por Silva (2013) ao abordar as teorias críticas do currículo. A UFPB, entretanto, inicia um processo de abertura para conhecer e compreender a arte de outros continentes.

Em relação à História da Arte Brasileira a UFPE atravessa a pré-história brasileira chegando à contemporaneidade, porém não explicita se há um aprofundamento sobre a produção artística do Estado de Pernambuco. Na URCA não se explicita o estudo da pré-história brasileira, porém deixa claro a preocupação em compreender a produção desenvolvida no próprio Estado.

O segundo aspecto que chama atenção ao observar as ementas das disciplinas diz respeito ao quantitativo da carga-horária. Embora, percebamos cargas-horárias distintas 30, 45 e 60 na UFPE, na UFPB e na URCA, respectivamente, seria necessário mergulhar no cotidiano escolar dessas disciplinas para analisar quais conteúdos dentro desses marcos históricos temporais são selecionados e trabalhados em cada curso e em cada instituição. Da mesma forma, seria fundamental, captar que histórias da arte são contadas, estudadas, investigadas em sala de aula. Seria o modelo eurocêntrico? Seria evidenciada uma reflexão crítica diante da história que foi escrita nos muitos livros de história da arte?

A nosso ver, nos parece fundamental pensar, antes de qualquer tomada de decisão: qual história queremos contar? Por que queremos contar essa história e não outra? Deveríamos estudar a história com único olhar e direcionamento? Seria mesmo a história, uma história ou as histórias e muitas histórias da arte? Pensando na conclusão do curso, seja ele bacharelado ou licenciatura, que histórias serão pesquisadas ou recontadas pelos novos profissionais? Será que o senso crítico e a curiosidade inquietante foram aguçados durante a passagem dos graduandos nas universidades, nas salas de aula ou nos grupos de pesquisa para que novas histórias eclodam?

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo, **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____, **Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GOMBRICH, E.H. **A História da Arte**. São Paulo: Editora LTC, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da, **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SIQUEIRA, Vera Beatriz, **Curso de Bacharelado em História da Arte – UERJ**. Anais do XXIX Colóquio do Comitê Brasileiro de História da Arte, Rio de Janeiro: Comitê Brasileiro de História da Arte, CBHA, 2009.

Resoluções do CONSEPE UFPB. Disponíveis em: http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2006/Rsep48_2006.htm#Anexo I. Acesso em: maio 2014.

Informações sobre os estudantes UFPE. Disponível em: <http://estudante.ufpe.br/graduacao/#Recife>. Acesso em: maio 2014.

METODOLOGIA DE TRADUÇÃO VISUAL E/OU FUNCIONAL DO BIOMIMETISMO APLICADO A NOVAS ESTRUTURAS DE DESIGN BIO-INSPIRADAS

Clécio Lacerda⁸

Etienne Silva⁹

Raul Fangueiro¹⁰

INTRODUÇÃO

A Natureza é sem duvida uma fonte de inspiração utilizada para resolver os problemas dos homens já tão antiga quanto a própria humanidade. A observação da natureza, particularmente diante da biologia, garantiu durante todo o tempo o desenvolvimento da sociedade humana, utilizando-se a imitação como tática de sobrevivência básica, como arte e filosofia para o ser humano.

8 Doutorando em Engenharia Têxtil na Universidade do Minho, Portugal; Mestre em Design Industrial pela Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto- Portugal, graduado em Design Industrial, pela Universidade Federal de Campina Grande-Paraiba Brasil. Desenvolve pesquisas na área de desenvolvimento em design têxtil para o setor desportivo, com inspiração biomimética. cleciodelacerda@hotmail.com

9 Doutoranda em Engenharia Têxtil na Universidade do Minho, Portugal; Mestre em Extensão Rural e Desenvolvimento Local pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, graduada em Economia Doméstica pela UFRPE. Atua como professora e pesquisadora da UFRPE desenvolve pesquisas na área de acabamentos funcionais, beneficiamentos têxteis, tecidos inteligentes e nanotecnologia. etinneas@hotmail.com

10 Doutor e professor e investigador da Escola de Engenharia, Universidade do Minho, desempenhando funções de docência no Departamento de Engenharia Civil e de investigação nos Centro de Ciência e Tecnologia Têxtil e no Centro de Investigação em Território, Ambiente e Construção. Atualmente é coordenador do, Fibrous Materials Research Group, e de vários projetos de investigação financiados por diferentes organizações internacionais e nacionais, no campo dos materiais fibrosos de aplicação técnica, incluindo as áreas da saúde, proteção, construção civil e arquitetura. rfang@Uminho.pt

Na evolução natural das espécies, as estruturas naturais, formam estratégias vitais na sobrevivência dos seres vivos ou sistemas ao longo dos tempos, em um processo que é extremamente lento, em outra forma, os seres humanos são capazes, de adaptar-se e inovar, em uma escala de tempo que é muito curto em comparação com os processos evolutivos da própria espécie. Esta capacidade de inovação foi observada por Vinci a partir da genialidade humana.

A genialidade do homem fez com que ele fizesse várias invenções, no que abrange vários instrumentos, com único e mesmo fim, porém o homem nunca descobrirá uma invenção mais bela, mais econômica ou mais direta que a natureza, pois nela nada falta e nada é supérfluo (DA VINCI, 2004).

Neste sentido, verifica-se que muitas áreas do conhecimento científico como o design, engenharia e arquitetura, constituem um conjunto de atuações no contexto científico, industrial e tecnológico que prima à busca incessante na cópia ou o biomimetismo a partir das inspirações oriundas da natureza. Entretanto, discorrer sobre a biomimética, requer abordar contextos bastantes amplos e complexos, seja pelo contexto interpretativo, artístico, filosófico ou até mesmo matemático.

A ideia central em que a biomimética visa focar, transcorre da imaginativa necessidade de resoluções do homem cotidiano, e da necessidade de energias limpas, assim como o controle de temperaturas, soluções sustentáveis, soluções estas traduzidas de sistemas naturais, padrões, entre outros artifícios que a natureza utiliza a seu favor, como resultado de seu processo evolutivo (COLOMBO, 2008; YEANG, 1995). No entanto, este estudo teve como objetivo principal a utilização da biomimética como ferramenta metodológica no desenvolvimento de novas estruturas funcionais e ou estéticas.

A ANALOGIA ESTRUTURAL PELA NATUREZA AO PROJETO

Analogia é um processo comparativo de fenômenos diferentes através das suas semelhanças. O “análogo ou analogias, refere-se a estrutura ou processos em um objetivo cotidiano, de modo que seja mapeado sobre estruturas ou processos do conceito científico objetivo” ou seja, a semelhança ou comparação de modo ao senso comum. A analogia representa e simplifica o objetivo que visa enfatizar as semelhanças analógica-objetivas de forma que a indagação científica seja estimulada (HARRISON,1993).

No processo metodológico por analogias biológicas, as observações pertinentes ao projeto como a funcionalidade, ou a estética, são de igual importância, independente da visão do projetista. Em um projeto de design biomimético, há que levar em consideração a forma como o projeto foi idealizado através da imitação de um sistema ou ser vivo, exemplo (Figura 1), esta forma foi considerada como um modelo biomimético ou bio-inspirado.



figura 1, exemplo de concepção do conceito de desenvolvimento biomimético da garrafa de água Vitalis (2009). Este conceito tem como base funcional estrutural o caráter biomimético, em analogia funcional e estético ao modelo natural do

pinheiro branco, Norte Americano. Vitallis PET bottle 2010. Disponível em: <<http://www.asknature.org/product/b5dc4030c48e41b03442d34aecdf46b4>>. Acesso Março. 2014

Sabe-se que a biologia é a ciência de base aos estudos da biomimética, esta ciência, é compreendida em várias áreas de estudo, que nos oferecem quantidades de informações pertinentes aos seres e sistemas vivos de nossa biosfera.

A biomimética é o termo de designação do campo de estudo envolvendo a cópia, a imitação e a aprendizagem da biologia (BARCOHEN, 2006). A investigação das espécies de animais e plantas permite a criar novos materiais e compósitos, o que promove o surgimento de novas possibilidades de, estudos, aplicações e o desenvolvimento de novas tecnologias (SOARES, 2008).

A própria espécie humana é um exemplo de adaptação ao meio ambiente visando a sobrevivência. O homem dotado de inteligência, passa em seu processo evolutivo a observar como os outros seres vivos, de outros reinos e filos, utilizavam de suas capacidades naturais e seus mecanismos, sejam: de defesa, caça e alimentação, proteção e também procriação das espécies (BENNYUS, 2002). Este exemplo, pode ser verificado como um conhecimento empírico transmitido de geração para geração que garantiu a sobrevivência das espécies.

Outros autores ainda definem a biomimética ou tecnologia biônica como uma disciplina que busca nas estruturas naturais soluções para problemas na engenharia, na ciência dos materiais, na medicina e em outros campos (EGGERMONT, 2008). A terminologia biomimética, ou inspiração biológica, é designada para as seis áreas específicas de acordo com as aplicações no desenvolvimento específico de projetos, estes princípios da imitação na biologia, podem ser descritas como: engenharia biológica, biomecânica, engenharia biomédica, biofísica, biônica e biomimética (SHU, 2011).

Neste sentido, os projetos biomiméticos, com o uso da natureza para inspirar soluções para os problemas de engenharia, foi praticada numa base *ad hoc* ao longo da história Humanidade (GLIER, 2011). Para os projetistas estas metodologias são cada vez mais utilizados na imitação da natureza e seus princípios no desenvolvimento de estudos para a resolução de problemas do homem (PODBORSCHI, 2005).

Os estudos de Llorens e Speck ressaltam que a biomimética possui uma visão holística da natureza, associa-se aos processos evolutivos das espécies, como esta desenvolveu seus mecanismos, como os otimizou, e de que forma melhorou seu consumo de energia, no seu contexto ambiental.

Para se entender como são idealizados os estudos com bases biomiméticas, faz-se necessário o entendimento da problemática em questão e a possível resolução do problema atingindo assim os princípios defendidos pelos biomimeticistas (RANGEL, 2010).

Desta forma, a biomimética assim como a inspiração natural, entre outros aspectos, tende a identificar e compreender sua correlação, entre os seres e os seus pontos em comum com a natureza. Na figura 2, Lacerda (2012), explicita um modelo de compreensão da biosfera como um sistema generalizado, partindo do pressuposto modelo natural, no contexto da interligação de todos os sistemas na biologia.

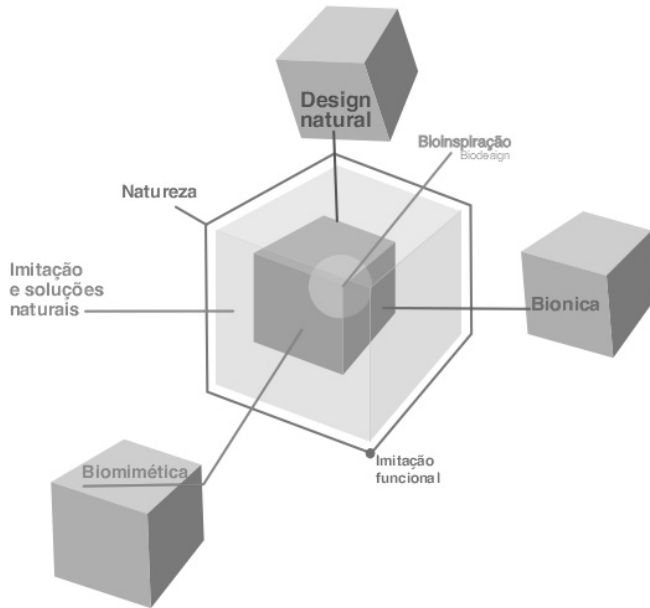


Figura 2, modelo esquemático sobre a amplitude e aplicação dos conceitos de mimetismo natural e o universo de aplicação em desenvolvimento de produtos Lacerda, C. et al (2012).

Assim, percebe-se que independente da área de atuação ou ciência, a bioinspiração ou mimetismo de inspiração natural, caracteriza-se por uma ferramenta de metodologia que tem como principal objetivo a aplicação dos princípios naturais aplicados ao projeto (SANTULLI, 2011; BAR-COHEN, 2006).

Desta forma, a analogia está como a primeira ferramenta de criatividade na criação de projetos com inspiração na natureza. Esta ferramenta possibilita explorar novas funções, formas e configurações para o desenvolvimento do projeto. “A analogia é uma forma de raciocínio em que as propriedades de um objeto são transferidas para outro diferente, mas com certas propriedades em comum”.

Basicamente existem quatro tipos de analogias no desenvolvimento criativo, sendo estas : - Proximidade – Semelhança – Contraste – Causa X Efeito (BAXTER, 2000). Enfatizando estas comparações analógicas estas características podem ser: naturais, pessoais, remotas ou fantásticas.

Em contradição a ferramenta de criatividade da analogia, Vasconcelos desperta a atenção para a não exploração dos objetos vivenciada no cotidiano da grande maioria dos seres humanos.

O engenheiro contempla uma paisagem cheia de rochas curiosas, árvores imensas, animais de uma variedade quase infinita, e nada percebe. Não percebe porque se detém ao que aos olhos veem: ele não tem tempo para isso, e não nota qualquer relação entre o que vê e o que lhe meteram na cabeça durante o curso universitário. O mesmo acontece com o biólogo ou com qualquer outro profissional. Nós só vemos o que conhecemos. Tudo o que o homem pensa ter inventado já foi inventado antes pela natureza (VASCONCELOS, 2000).

Assim, a solução pela analogia natural, pode ser assimilada pela análise de todos os objetos, da função, da estrutura, da morfologia, e da viabilidade do elemento natural (GUANABARA, 2002). A análise da função, assim como a técnica analítica, mais importante para o desenvolvimento do conceito do novo produto, especifica a função principal, assim como as sub-funções ou funções secundárias do produto (BAXTER, 2000). Logo, ao se projetar pela Bioinspiração, a preocupação não está apenas na beleza, mas na coerência da forma (estética ou formato), em relação à função, como um propósito principal do projeto.

Na tabela 1, é possível identificar algumas invenções desenvolvidas pelo homem, pelos seres vivos ou pelo sistema. É válido salientar que em um projeto, pode-se obter diferentes características, sendo muito importante analisar as características estéticas-formais e as funcionais (BONSIEPE,1984). Assim como as diferenças entre algumas áreas da biomimética como bioinspiração, biofísica e a biônica.

Modelo natural	Design do produto	Áreas de abordagens
Peixe Marlim	veleiro	Biônica
Golfinho	torpedo	Biofísica
Libélula	Helicóptero	Biomimética
Retina do olho	Câmara fotográfica	Biônica
Morcego	radar	Biomimética
Patas de caranguejos	Pinças cirúrgicas	Biônica
Sistema nervoso	Computadores	
Teias de aranhas	redes	Biomimética
Bicho da seda	Fios e fibras artificiais	Biomimética
Colmeias abelhas	Estruturas de reforços	Biomimética
Favos vespas	Compósito papel	Biomimética
Ostra	Dobradiças	Biônica
Raiz	cimento	Biomimética
Casca de ovo	Cúpula	Biônica
Pestana	viseira	Biônica
Ventosas do Polvo	ventosas	Biônica
Carapaça tatu	armadura	Biomimética
Tartaruga	Tanque	Biomimética
Mamilos	mamadeira	Biônica
Antenas de insetos	Antenas de tv	Biônica
Formigueiro	cidade	Biomimética

Ninho de térmitas	sistema de condicionamento de prédios	Biomimética
Tamanduá	Aspirador de pó	Biônica
Pluma	Paraquedas	Biônica
Tronco	Colunas estruturais	Biomimética
Carrapicho	Velcron®	Biônica
Sanguessugas	Transfusão sanguínea	Biomimética
Vespa canibal	anestesia	Biomimética
Olho de gato	Displays retina	Biomimética
Asas borboleta monarca	Tecido sem pigmentação	Biomimética
Folha Lótus	Superfícies self-clean	Biomimética
Estrutura folha de lótus	Estruturação de concretagem	Biomimética
Pele tubarão	Fato de natação	Biomimética
Pele crânio humano	Capacete protetor	Biomimética
Banana	Embalagem abre-fácil	Biomimética
Osso tíbia	Estruturas metálica em treliças	Biônica
Ligamentos musculares	Bandagens terapêuticas	Biomédica
Ninho de ave	Compósitos	Biomimética

Tabela 1, modelo de tabela adaptada de Senosian, (2003).

ESTRUTURAS

Para tudo que existe na biosfera tem uma estrutura e uma forma (VASCONCELOS, 2000). Um ser ou um sistema, necessita de um suporte interno ou externo, para conseguir se sustentar, por muitas vezes estas estruturas não estão visíveis aos olhos dos homens, estas condicionam uma forma aos corpos ou aos sistemas (ENGEL, 2001).

Podemos definir uma estrutura, como algo que sustenta, por exemplo: um esqueleto que dá uma sustentação a uma forma no espaço.

As estruturas podem ser naturais (Figura 3(a)), ou artificiais (Figura 3(b)). As estruturas presentes na natureza resultam de um processo natural da evolução e adaptação dos seres. Estas estruturas estiveram sujeitas a modificações durante o decorrer dos tempos, que dá menção a resolução natural perfeita da evolução destes seres. As formas naturais inspiram as estruturas artificiais (Figura 4) pelas mãos dos homens, com intuítos estéticos e/ou funcionais. Logo, estas estruturas são estudadas, calculadas e testadas para que tenha a mesma eficácia da estrutura natural em seu mimetismo.

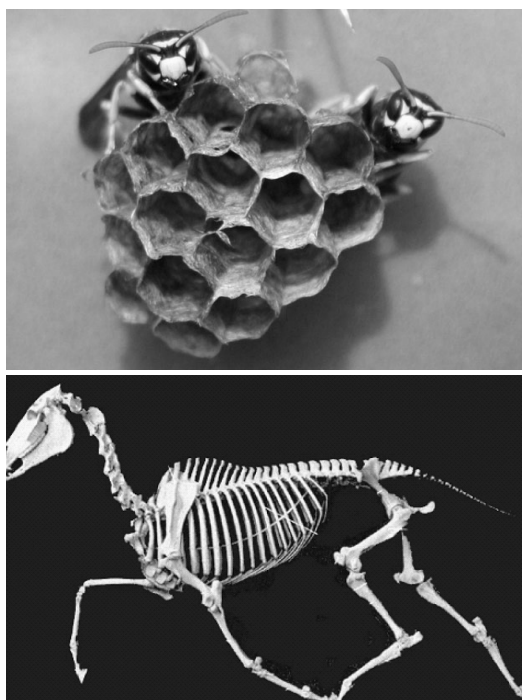
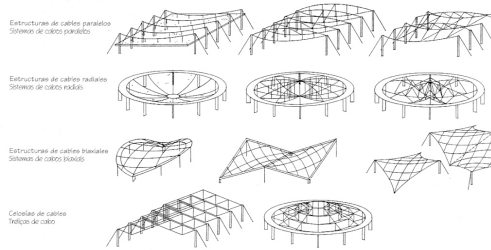
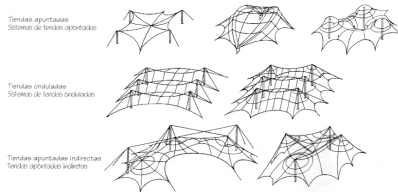


Figura 3(a): ninho de vespas Figura 3(b) :esqueleto de um equino.

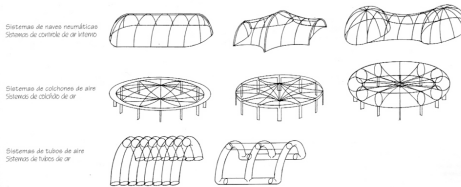
Estructuras de cables / Sistemas de cable



Estructuras en forma de tienda / Sistemas de tienda



Estructuras neumáticas / Sistemas neumáticos



Estructuras de arcos / Sistemas de arco

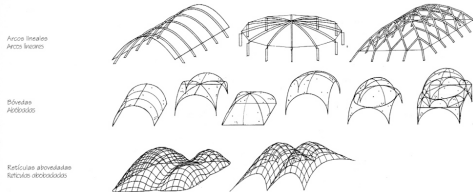


Figura 4, exemplos de estruturas artificiais. Fonte; ENGEL, Heino - Sistemas estruturais. Barcelona: Edição Portuguesa, Editorial Gustavo Gili, 2001.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste estudo decorreu a partir de experiências adquiridas em projetos de extensão, workshops, e vivência em sala de aula, voltados para as áreas de artes, design e arquitetura. Os materiais utilizados foram: Cartolina, materiais de desenho, bucha natural, cola, estilete e tesouras.

Utilizou-se a ferramenta metodológica de conceito biomimético, em formato de workshop. Aplicado à grupos distintos das três Escolas de Arte, Design e Arquitetura de duas Instituições de Ensino Superior, do estado de João Pessoa, Paraíba.

A troca de saberes com os estudantes de desenvolvimento de projetos, teve como finalidade de desenvolver novas estruturas com características funcionais e/ou estéticas, inspiradas nos modelos naturais. Cada grupo teve que desenvolver exercícios práticos que objetivavam:

1. Aplicar a metodologia de tradução miméticas natural de acordo com os conceitos descritos no texto, com objetivo de criar novas estruturas de design, e desenvolver experimentos de novas estruturas.
2. Interligar esta metodologia com a ciência, de maneira proporcionar a multidisciplinaridade.
3. Proporcionar uma nova experiência aos estudantes de áreas distintas, com a finalidade da criação de novos trabalhos interligando áreas diferenciadas.

Após o entendimento do objetivo do exercício prático, fez-se a seleção de um ser vivo ou um sistema natural coletivamente, criando um modelo uniforme para a aplicação, no sentido de promover uma leitura visual coletiva, porém, houve uma variedade de interpretações da forma e função no mimetismo natural do modelo.

O modelo natural escolhido para a aplicação da metodologia, foi a Bucha vegetal, ou *Luffa aegyptiaca* (Figura 5), comum em algumas partes do país, para o uso doméstico, sendo um material natural que oferece diferentes informações de desenho estrutural, além de ser um material comum ao repertório do grupo.

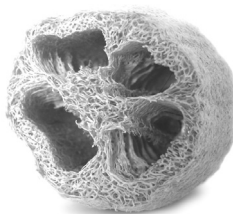


Figura 5, bucha vegetal limpa descascada e cortada ao meio, sentido diagonal.

As amostras do material natural, foram cortadas nos sentidos diagonal, longitudinal, e transversal, entres os membros do grupo. Logo em seguida os alunos desenvolveram esboços, a partir da observação visual das estruturas naturais, no sentido de desenvolver uma coleção de estruturas visuais, capazes de reproduzir padrões imitados da estrutura da bucha.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

De forma análoga, os desenhos desenvolvidos pelos grupos, representaram as estruturas do vegetal escolhido (Figura 6), de modo analisar a funcionalidade da forma, assim como o fator estético.

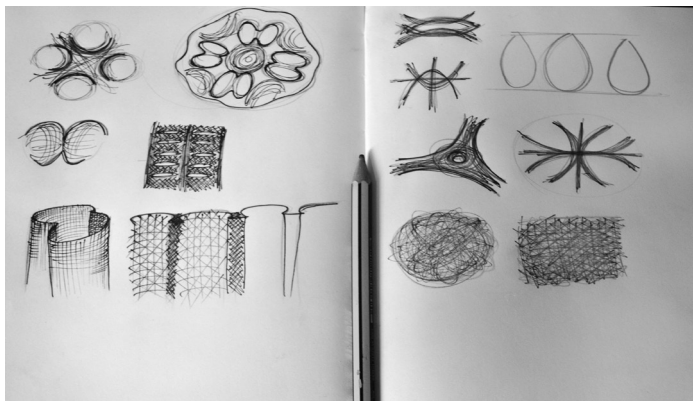


Figura 6, exemplos de alguns esboços traduzidos da estrutura da bucha vegetal, e a reprodução em padrões visuais, na utilização do desenvolvimento de novas estruturas.

O processo de caracterização das estruturas, e na idealização das maquetes, foram confeccionadas em cartolina, com intuito de simular estruturas artificiais com características estéticas e/ou funcionais. Os grupos aplicaram suas inspirações em diferentes áreas com muita ênfase na arquitetura (Figura 7). Este processo finalizou-se com uma exposição de todas as maquetes desenvolvidas em uma oficina aberta ao público (Figura 8).

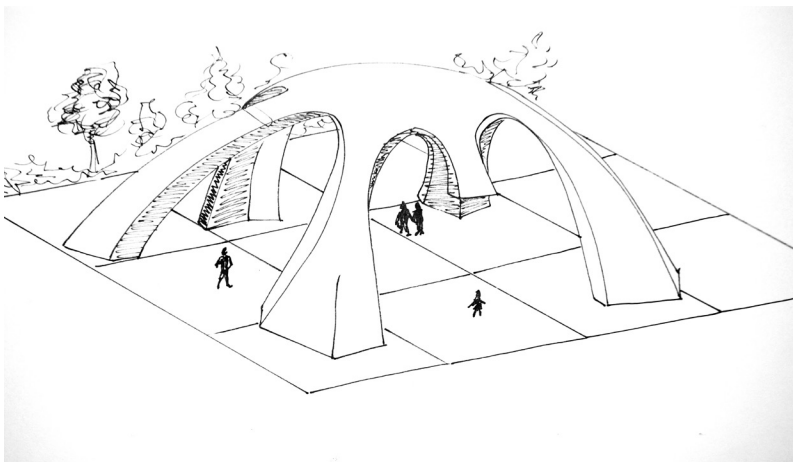


Figura 7, representação de um esboço, para aplicação na arquitetura.

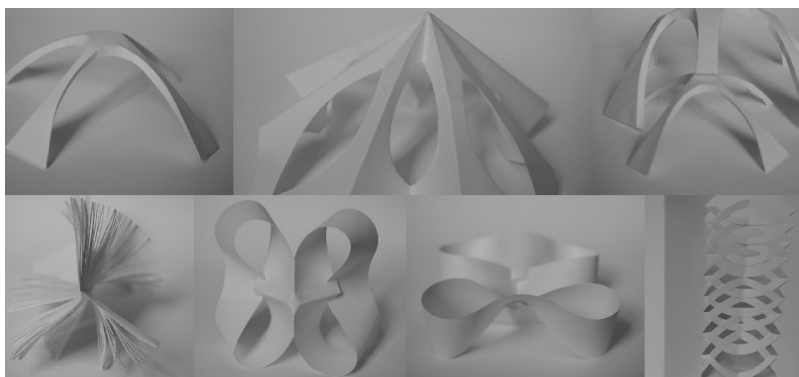


Figura 8, representação e exposição de algumas estruturas elaboradas pelos grupos.

CONCLUSÕES

Conclui-se que o design compreende um plano que busca solucionar determinada problemática, no sentido de concepção da execução de planos através do projeto que dialoga entre a geração

de ideias e a satisfação e as necessidades do consumidor. O designer industrial, é o tradutor de projetos, o seu papel é a viabilização técnica produtiva, assim como a responsabilidade social, na produção deste produto em escala (LACERDA, 2012).

Desenvolver projetos com a utilização da biomimética, propicia oportunidades de acertos em situações em que a própria natureza já resolveu durante a sua evolução na biosfera. A metodologia biomimética como ferramenta de projeto, contribui no desenvolvimento de estruturas artificiais em benefício do homem, fornecendo ao projetista uma visão diferenciada, e multidisciplinar aos projetos.

Enfim, projetar com a biomimética, possibilita a criação de novas formas, novos materiais, inspira novas tecnologias, novos processos, desenvolvendo assim uma nova forma de interação entre homem e a natureza.

REFERÊNCIAS

- ASK NATURE. Vitallis PET bottle 2010. Disponível em: <<http://www.asknature.org/product/b5dc4030c48e41b03442d34aecdf46b4>>. Acesso em: Março. 2014
- BAR-COHEN, Yoseph :*Biomimetics: Biologically Inspired by Nature*. Inspired Technologies First Edition:2006.Florida.USA, Editora: Boca Raton: CRC Press, 2005.
- BAXTER, Mike. :*Projeto de Produto: Guia prático par ao design de Novos produtos*, Edgard Blucher, 2000, São Paulo.
- BENNYUS, Janine M. *Biomimética: Inovação Inspirada pela Natureza*. 3ª ed. São Paulo, SP: Pensamento-Cultrix Ltda, 2007.
- BHUSHAN, Bharat. :*Biomimetics: lessons from nature - an overview*. Phil Trans R Soc A , volume 367, 1893,1445-1486 Published 15 March 2009
- BONSIEPE, Gui, PETRA, Kellner, POESSNECKER, R. :*Holger metodologia experimental: Desenho Industrial*, Concelho Nacional Científico e tecnologico 1984.
- COLOMBO, B., Rosa, F.,Rovida, E. & Viganò, R. :*Design education oriented to nature, WIT Transactions on Ecology and the Environment*, Wessex Institute of Technology, UK Vol 114. 2008.
- D. Talab, and T. Roche, Product Engineering, 111–120.Springer, Netherlands, 2004.
- DA VINCI, Leonardo. : *Anotações de Da Vinci: Por Ele Mesmo*, Edição/reimpressão, 2004 São Paulo: Editora: Madras,Editorial Gustavo Gili, 2004.
- EGGERMONT, M.J. (2008). Biomimetics as problem-solving, creativity and innovation tool in a first year engineering design and communication course, WIT Transactions on Ecology and the Environment, Vol 114, Wessex Institute of Technology, UK.
- ENGEL, Heino -Sistemas estruturais. Barcelona: Edição Portuguesa, Entre Biologia e Engenharia . São Paulo: Studio Nobel, 2000.

FALUDI, Jeremy. *Biomimicry for Green Design*. 6 Outubro, 2005 disponível em <http://www.worldchanging.com/archives/003680.html>, acesso: 5 fevereiro 2013.

GLIER, Michael W., MCADAMS, Daniel A. LINSEY Julie S. *Concepts in Biomimetic Design: Methods and tools to incorporate into a Biomimetic Design course*, Conference, Asme, IDETC/CIE 2011, August 23-31, 2011, Washington, DC, USA. pp. 655-660, 2011.

GUANABARA, Andréa C; SILVA, Everton Amaral; PLATCHECK, Elizabeth Regina; KINDLEIN, Wilson. *Proposta de uma metodologia para o desenvolvimento de produtos baseados no estudo da biônica*. UFRGS/ NdSM, 2005

HARRISON, Allan G, TREAGUST David F: *Teaching with Analogies: A case Study in Grade-10 Optics*. In: Journal of Research in Science Teaching, v. 30, n.10, p.1291-1307, 1993.

LACERDA, C.; FANGUEIRO, R.; SORANSO, P. O contexto Biomimético Aplicado ao Design de superfícies Têxteis. REDIGE, Rio de Janeiro, v.3, n.3, dec. 2012. Disponível em: <<http://www.cetiqt.senai.br/ead/redige/index.php/redige/article/view/155>>. Acesso em: 28 apr. 2014.

MCHARG, Ian.: *Proyectar con la naturaleza*, Colección GG Diseño, 1ª edição, Barcelona 2013.

MUNARI, B *Diseño e Comunicación Visual: Contribución a una metodología didáctica*. Colección GG Diseño, 1ª edição, 7ª tiragem, Barcelona 2013.

PODBORSCHI V., VACULENCO: *Natural Shapes — A Source of Inspiration for Eco-Design*, pp 111-120, 2005. PRODUCT ENGINEERING: *Eco design technologies and Green energy*.

RANGEL, E.R. *Biomimética de la creación humana*, edição Abril/Junho 2010, Victoria, Tamaulipas. Universidad Politécnica, de Ciências 98, p4-8, 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.unam.mx/index.php/cns/article/viewFile/22868/21701>> Acesso em: Março, 2014.

SANTULLI, Carlo; LANGELA, Carla: *Introducing students to bio-inspiration and biomimetic design: a workshop experience*; International

Journal of Technology & Design Education, Nov 2011, Vol. 21 Issue 4, p471, 2011.

SENOSIAN, Javier A.: *Bio-archtectural* Press, Elsevier, p 11, 2003.

SHU, L.H. Ueda, K. Chiu, I.; Cheong, H. *Biologically Inspired Design*. CIRP annals. Manufacture Technology. n 60. p. 673-693, Elsevier, 2011.

SOARES, M. A. R. *Biomimicry and Ecodesign: Development of a tool REATIVITY support sustainable product design*. Lisbon. New University of Lisbon - Faculty of Science and Technology, 2008.

VASCONCELOS, Augusto C. *Estruturas da Natureza: Um Estudo da Interface entre a biologia e Engenharia*. São Paulo: Studio Nobel, P299, 2000.

UM CORPO (PARA UM) COLETIVO: A POÉTICA GENEROSA DE NÁDIA GOBAR

Doriedson Bezerra Roque¹¹
Paulo Emílio Macedo Pinto¹²



“O ovo e a bacia” (Performance. Recife/PE, SPA das Artes 2010).

11 Mestrando em Práticas Artísticas Contemporâneas (FBAUP); Especialista em Arte/Educação (UNICAP); Licenciado em Pedagogia (FADE); Bacharel em Fotografia (AESO); Multiartista do Coletivo Tuia de Artíficos; Mediador do Laboratório dos Sentidos (APECV).

12 Doutorando em Educação Artística (FBAUP/Bolsista CNPq); Mestre em Psicologia (UNICAP); Especialista em Arteterapia (FAINTVISA), em Artes Cênicas (UFPB), em Educação (UFPE), em Terapia Familiar (UNIFOR); Licenciado em Artes Plásticas (UFPE), em Psicologia (UNIFOR), Bacharel em Psicologia (UNIFOR); Professor Assistente da UPE; Psicólogo da SEDUC/PE; Multiartista do Coletivo Tuia de Artíficos; Mediador do Laboratório dos Sentidos (APECV).

UM (CORPO) COLETIVO DE CRIAÇÃO E AFETO...

O Coletivo Tuia de Artíficios (Recife/PE), como o nome sugere trabalha com uma “tuia” de artíficios: pessoas, ideias, sentimentos, corpos, ações, espaços, criações etc. Idealizado por Paulo Emilio e Dori Nigro, dois educadores/artistas, nasceu das inquietações de uma família de amigos/irmãos (Nádia Gobar, José Jaqson e Soraia Cavalcante). Surgiu enquanto movimento pensante em 2007, participando de eventos universitários na grande Recife, em seguida apresenta-se para públicos mais amplos (Salão Universitário UNICO do Sesc/PE; SPA das Artes; Grupo Amplexo; 2ª Maratona de Fotografia da 3ª Semana de Fotografia do Recife).

Os dois idealizadores trabalham em parceria convidando a própria família, amigos, e outras pessoas a partilharem experiências artísticas através de exercícios de criação poética. O mote do coletivo é a poesia imagética traduzida pela fotografia, performance e intervenções em espaços íntimos/públicos, urbanos/rurais; e intercâmbios criativos com comunidades locais, porque crê que a arte tem mais sentido assim, junto, com uma “tuia” de gente.

A produção do Tuia centra-se na região Nordeste, num eixo geográfico que foge do eixo hegemônico das artes dos grandes centros que ditam o que é arte no país. Este percurso compreende as ligações rodoviárias entre as seguintes cidades: Recife(PE), Fortaleza(CE), Juazeiro do Norte (CE) e Petrolina(PE). Percorrendo rodovias federais e estaduais, e marginais, que ligam as cidades acima, explorando também estados e cidades vizinhas que fazem limite com as localidades citadas, o Tuia pretende-se poetizar intuindo, para além das referências artísticas acadêmicas. A escolha destes caminhos tem fundamentação afetiva, nestas cidades e arredores encontram-se as famílias e os amigos das pessoas envolvidas no coletivo. Assim, um mapa de sentimentos e sentidos vai se desenhando pelas proposições subjetivas que partilhadas dão forma a um todo,

num corpo partilhado. Em sua essência o Tuia é um projeto de vida artístico movido pelas relações de afeto.

Atualmente as ações do Tuia tem se concretizado nas realizações de seus dois idealizadores que moram e estudam em Porto (Portugal), desenvolvendo pesquisas de pós/graduação na área de práticas artísticas contemporâneas e educação artística. A oportunidade auxiliada pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) já favoreceu a participação em eventos e intercâmbios criativos em Portugal, Espanha e Cabo Verde, através do “Laboratório dos Sentidos”, espécie de residência poética experimentada em comunidades locais, em parceria com a APECV (Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual). É nesse palco inventivo do Tuia que a personagem de Nádia Gobar se insere. Em muitas ações empresta seu corpo para dar alma ao grupo.

UM CORPO HISTÓRICO...



“Paisagem Rural” (Foto/performance. Sítio Gavião, Juazeiro do Norte/CE, 2009).

Nádia Gobar é uma espécie de musa inspiradora que encarna boa parte das provocações poéticas do Tuia. Generosamente dispõe seu corpo para dar vida e forma às composições imagéticas nascidas das ideias concebidas pelo (in)consciente coletivo criativo do Tuia. Sem medo de expor, seu corpo opulento, guia-se pela orientação do imaginário grupal como uma personagem fictícia que povoa o ideário comum, ressurgindo com a aparência de arquétipos femininos fortes, como: a grande mãe, a noiva, as deusas ancestrais, a fertilidade, a morte etc.

Os arquétipos são como pano de fundo de nossos pensamentos, sentimentos, emoções, intuições, sensações e atitudes; e se expressam através de símbolos encontrados nos mitos e ritos das mais variadas culturas, que já fazem parte da bagagem histórica da humanidade. Segundo Jung “é preciso dar-nos sempre conta de que aquilo que entendemos por ‘arquétipos’ é, em si, irrepresentável, mas produz efeitos que tornam possíveis certas visualizações” (2003, § 417).

Despindo-se dos arquétipos e de seus medos, a artista revela a *anima* do Tuia através de um corpo performático que anuncia a liberdade estética, para além dos padrões sociais impostos pela mídia, refletindo espelhos da condição humana. Como uma mulher e uma artista (in)comum, que abandona suas vaidades e intimidades, acaba por ativar uma micro-história que parte do subjetivo, atingindo um coletivo, demarcando o papel da artista na sociedade.

As mulheres artistas foram apagadas da História da Arte do século XIX no Brasil e só a partir do Modernismo é que mulheres passaram a ter visibilidade. A mega exposição que teve lugar no ano 2000, ‘comemorativa’ dos 500 anos da colonização do Brasil pelos portugueses confirmou o banimento das mulheres artistas do século XIX. Não havia nenhuma mulher entre os quase duzentos artistas apresentados apesar de que muitas foram bem sucedidas em vida, ganhando prêmios até na Europa. A grande pro-

dução das mulheres nas artes visuais hoje no Brasil tem paulatinamente incorporado as conquistas feministas, mas o medo de ser considerada feminista ainda ronda as mulheres artistas. Além do preconceito de gênero, o preconceito social atinge também as mulheres artesãs que tendem a se perpetuar na repetição sem segurança para mudar e transformar seu trabalho (BARBOSA, 2010).

Ainda hoje, no país, são os homens artistas mais lembrados que as mulheres artistas. Isso acontece principalmente fora do eixo Rio de Janeiro/São Paulo, revelando que a construção histórica e artística traz ainda em si uma tendência excludente, linear, centralizadora, colonialista, machista, racista etc., por mais que o movimento modernista tenha ensaiado essa conquista de igualdade na Semana de Arte Moderna de 1922. Ser artista independe do gênero, o termo em si pode ser empregado para qualquer um.

Ao apresentar Nádía Gobar, interessam-nos aqui dar voz e corpo aos “pouco lembrados”, ou os que não se importam em serem lembrados, mas que fazem sua arte com o tempo e o espaço que têm em mãos. A despreensão nominal destes artistas talvez diga mais que a pretensão rotular de outros, que dizem fazer arte e política com megafone nas mãos. Para além dos modismos, arte e política sempre estiveram presentes na história (da arte) da humanidade. Misturar-se com os ‘excluídos’, registrar fotos e filmes com poses diversas e depois sair disso tudo (ileso) com o objetivo de desfilar pelas paredes, chão e teto das galerias e museus de arte, emoldurando jornais e revistas, recebendo prêmios por isso e/ou por aquilo, não faz nenhum artista político.

Ao doar-se ao Tuia e ao despir-se a artista esboça seus enfrentamentos subjetivos e coletivos. A artista não é a primeira, nem a última a usar seu corpo como obra. Na segunda metade do século XX o corpo foi focalizado em *happenings*, ações, *performances*, experiências sensoriais, fragmentos orgânicos, o que afirmaria a

noção de um corpo literal como singularidade da arte contemporânea. Num primeiro momento, a arte moderna subverteu a tradição do nu, através da fragmentação e deformação do corpo; num segundo essa crise é ainda mais acentuada uma vez que a matéria, a animalidade e a crueza passaram a ser explorada (MATESCO, 2009).

No processo de criação do Tuia, abraçado por Nádía Gobar, seu corpo (coletivo) pode ser (e não) tudo. É um corpo que se impõe pela expressão, e que permite leituras várias. Rompendo com as idealizações femininas fetichistas, assume-se como instrumento de trabalho, experimentação e pesquisa criativa, e social.

Desfetichizar o corpo humano - eliminando toda exaltação à beleza a que ele foi elevado durante séculos pela literatura, pintura e escultura - para trazê-lo à sua verdadeira função: a de instrumento do homem, do qual, por sua vez, depende do homem. Em outras palavras, a body arte se constitui numa atividade cujo objeto é aquele que geralmente usamos como instrumento (GLUSBERG, 2009, p. 42 e 43).

O corpo da artista desafia criar num mundo cheio de padrões, através da arte consegue se inserir socialmente. Os números ditados pela moda não o abarca mais. Despir-se é uma forma de sublimar esse corpo, deixando revelar os signos do qual ele está crivado. As imagens poéticas oferecidas por este corpo ao Tuia e à sociedade estão rodeadas de sentido político e nos possibilitam outras formas de ver e sentir. A artista e o coletivo ao deslocarem e desconstruirmos esse corpo acabam assumindo (in) conscientemente uma estética de política sensível em sua obra.

UM CORPO *KAIRÓS*...



“Paisagem Rural” (Foto/performance. Sítio Gavião, Juazeiro do Norte/CE, 2009).

Pierre Cabanne (1987), ao se referir sobre Marcel Duchamp, disse que a grande obra do artista era o emprego do tempo. Refletindo sobre a atuação de Nádia Gobar junto ao Tuia, dizemos que sua obra é não se preocupar com o tempo, nem muito menos com o espaço, ou com a exposição de seu corpo. Em seu corpo vemos e temos as mudanças provocadas pelo tempo. Um corpo que passeando entre paisagens naturais e urbanas, retrata também paisagens humanas fantásticas, misturando realidade e fantasia. A artista movida pelo afeto que sente pelo grupo, é puro sentido de coletividade, em contraposição aos individualismos. Contradição porque bem sabemos que na vida e na arte não é fácil pensar coletivamente e assumir esta condição, pelos determinantes de uma sociedade capitalista, neoliberal e individualista, que aposta na estética de uma roleta russa dos egos inflados de criadores auto (e hetero) denominados (semi) deuses, gênios da arte (midiática).

Seu projeto artístico é apresentar-se corporalmente espontânea, mutável, diversa, etc.; situando-se no limite dualístico da vida, rompendo com a pressa linear do tempo *Chronos*; assumindo no corpo o *Kairós*, como a experiência do momento oportuno, de (re) encontro com o eu e o outro; tatuando em si a assertiva de Merleau-Ponty (2006), que diz que “à medida que retomamos o contato com o corpo e com o mundo, reencontramo-nos”.

Encarnando a dádiva, entrega-se por inteira a cada trabalho como se fizesse uma oferenda mítica para o coletivo e para quem quiser recebê-la visualmente. Quando um exercício poético se finda, desprende-se logo dele, tornado-se disponível para outro, sem receios e medidas. O Tuia, em suas composições propostas ao corpo da artista, aborda o nu como força de uma narrativa poética que sugere vida própria, que não está preocupada, em sua ideia primeira, em vincular-se com a sexualidade. “O tema do nu é aí tratado no campo da intimidade na tentativa de objetivar experiências do sensível, de

colocar o real em movimento e tornar visíveis as forças que o animam” (MATESCO, 2009, p. 12).

A política sensível está em reivindicar para o corpo um espaço e tempo para além dos estabelecidos. Esse corpo representa a generosidade e abertura para assumir desafios. Despir-se é uma forma de sublimar esse corpo, afastando-se das promessas sociais que lhe foram negadas, permitindo revelar seus signos e suas demandas ancestrais. Como (sobre)viver e (re)criar num mundo que (re)define padrões de comportamento, beleza, tamanho, bem estar, etc.? O imaginário defendido pelo corpo da artista, por mais poético que se apresente, é carregado provocações, dialogando com outras imagens sociais. E faz valer o que aponta Rancière (2009), quando nos diz que todas “as imagens que nos rodeiam tem um sentido político”.

Com a artista o Tuia (re)constrói realidades através da fotografia, redimensionando temas e provocando tensões na simbiose: vida e arte. Preparar a imagem para o registro denuncia uma performance pré/existente para aquisição dela. O exercício de olhar congelando uma cena artística ao vivo exige o zelo do todo, este todo aqui são os elementos que dão corpo ao Tuia. A experimentação com foto/performance nasce da observação atenta ao gesto, à intenção, à luz, às cores, às formas, ao tempo/espaço etc., e ao que mais inspirar a composição.

Embora a observação - emoldurando um momento específico numa sequência de eventos - continue fazendo parte do processo (...) o ato artístico central consiste em direcionar um evento especialmente para a câmera. Esta abordagem significa que o ato de criação começa muito tempo antes de a câmera ser efetivamente fixada na posição adequada e de a imagem ser registrada, uma vez que se inicia com o planejamento da ideia criativa (COTTON, 2010, p. 21).

O trabalho de foto/performance partilhado entre o Tuia e a artista é uma artesanania que encontra sentido quando descortina-se os momentos prévios da imagem. A impressão final nunca vai dizer do processo, que revela a intimidade e a convivência tempo/espacial de seus membros. As relações afetivas construídas pelas vivências em comum possibilitam os intercâmbios de ideias e realizações, preservando o espaço do subjetivo dentro do coletivo. Os registros desta interação criativa formam um portfólio artístico com qualidade de álbum de família.

UM CORPO SEM ROSTO...



“Rodovia” (Foto/performance. Barbalha/CE, 2009).

Nascida em Recife, uma das cidades do Brasil onde a violência contra a mulher assume índices alarmantes, Nádia Gobar, 50 anos, trabalhadora desempregada, mãe, separada, vive o avesso do que se espera de uma mulher de sua idade, condição e região. Fazendo-se artista que usa seu próprio corpo como suporte de sua arte, dando cara e corpo à tapa, à crítica social, pouco se importa com os olhares de fora(dentro). Diz-se liberalidade em pessoa (topa quase tudo), arriscando-se performaticamente; usando a nudez como metáfora, modela-se pelas lentes de um coletivo, renascendo em cada foto/performance; mas ver-se enquanto imagem pode ser um parto mais complicado do que se desnudar. Sua nudez “não padronizada, não desejada” incomoda, os outros e às vezes a ela mesma, mesmo assim a artista vive sem se dar conta de que está vivenciando outros tempos e espaços, outra liberdade que para ela ainda não tem nome. Ao realizar estes exercícios de criação poética conecta-se com o que há de mais verdadeiro em si, a vontade de ser como é sem máscaras.

O artifício da máscara, do pano ou do simplesmente desviar o rosto para não mostrar-se plenamente está associado ao desejo de abertura para o mundo, fazendo com que seu corpo seja o espelho de qualquer outra mulher que se reconheça nele, ou que se motive como ela a ser um ser desejante de vida e libertação. Ser artista é nunca estar no centro de si mesmo, é estar sempre fora de si, rodeado pela miséria empírica do mundo e pelo mundo que deve realizar e revelar pela obra que compõe. Um(a) artista sempre duvidará dos próprios resultados, interrogando o mundo, a si mesmo(a), e a seu trabalho (CHAUÍ, 1994).

Ao olhar as imagens da performer o observador confronta-se com os limites da representação. Entre os anos 60 e 90 do século passado, o corpo impregnou-se de problemas a serem investigados visualmente como representação na arte. Hoje o problema surge da criação frente a conflitos e crises subjetivas/coletivas, daquilo que está em nós e que devolvemos ao mundo. Ao esconder o rosto, a

artista revela mais que o corpo, que a carne, revela as mulheres que se escondem na sua história e geografia de vida. “O rosto identifica uma única pessoa e evoca seu modo de ser, sua personalidade e, eventualmente, suas ideias” (KUBRUSLY, 1991, p. 35). A ausência do rosto, na constituição da imagem é proposital, contrariando a natureza documental que a fotografia comumente é empregada, que é representar o caráter fiel de uma identidade. Decompor esse caráter fiel é uma escolha afetiva do Tuia para proteger a artista, ampliando as (im)possíveis visualidades de seu corpo, que por sua vez torna-se um corpo simbólico de/para outros corpos, assumindo identidades diversas.

O desejo de fixar o rosto na fotografia sempre foi grande, desde a sua invenção na primeira metade do século XIX. Talvez ele não tenha sido o primeiro motivo a ser fotografado por causa dos exaustivos tempos de exposição e espera. Era necessário ficar parado cerca de oito horas diante da mira da lente objetiva para se conseguir uma representação imagética. Com o passar do tempo e os avanços tecnológicos em máquinas analógicas esse tempo diminuiu consideravelmente. Assim, de todos os motivos postos diante de uma objetiva, o rosto humano passou a ser, seguramente, o mais fotografado (KUBRUSLY, 1991). Atualmente, com a profusão de aparatos e dispositivos técnicos digitais onde é possível conseguir registrar em átimo(s) de segundo a imagem de um rosto, o Tuia prefere esconder a identidade de Nádía Gobar, em consonância com a artista, constituindo um mistério de revelação poética e afetiva.

O rosto esquivado dá vez à sua alma, que é capturada pelo congelamento de um instante passado, tornando-se perene. Sem rosto a artista pode e não existir enquanto mulher, pode se arriscar mais, comprometendo-se com aquilo que crê poeticamente ou não. A necessidade de se reinventar, fez com que Nádía Gobar aportasse no Tuia de Artifícios.

O que chamou minha atenção e me fez querer fazer parte do Coletivo foi seu objetivo: criar utilizando diversas linguagens da arte. No Tuia me vejo sendo eu mesma, sem máscaras. Dispo-me de tudo para ser inteira. Sinto-me à vontade para realizar o que for proposto, porque existe um laço de confiança entre nós. Para mim, é tranquilo ver as imagens. Às vezes sinto certo estranhamento... Noutras, rio de mim mesma. Gosto de ficar observando a reação das pessoas, quando em alguma exposição. Fico de longe guardando na memória a reação das pessoas, principalmente quando elas ficam paradas um bom tempo olhando para alguma imagem. Gosto também de me esconder para que não me reconheçam. No início, cobria o rosto para preservar minha identidade, para me manter íntegra. Agora, cobrir ou não, não importa mais, porque cheguei à conclusão de que faço porque gosto, acho bonito, não me desabona em nada e isso não tira a minha integridade. Pelo contrário, me deixa bem, feliz. Hoje faria sem problemas qualquer trabalho revelando o rosto, afinal é arte e é também poesia. No coletivo eu quero contribuir mais com a função da arte, que pra mim é espalhar poesia (ou não) através do meu corpo (Depoimento de Nádia Gobar).

UM CORPO (FR)ÁGIL...



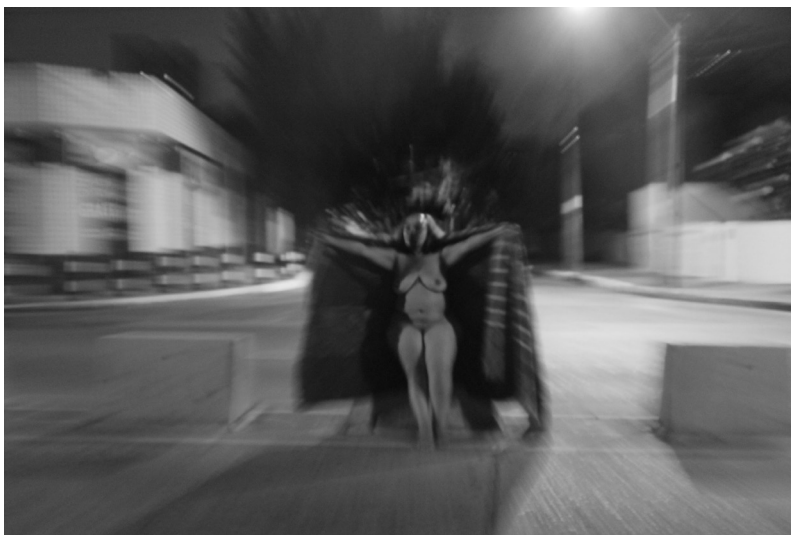
“Marginal” (Foto/performance. Trecho de rodovia federal, Rio Grande do Norte, 2009).

O testemunho da artista aponta para uma verdade corpórea onipresente. “No decorrer do século XX e até hoje o corpo foi deixando de ser uma representação, um mero conteúdo das artes, para ir se tornando cada vez mais uma questão, um problema que a arte vem explorando sob uma multiplicidade de aspectos e dimensões” (SANTAELLA, 2004, p. 65).

O corpo de Nádia Gobar é uma fonte a ser revisitada, não se esgota fácil. Seu destino é o esboço de percursos nunca chegados, as imagens alcançadas por ele são caminhos que levam a outras imagens. Por se constituir um corpo desapegado, cheio de intenções e provocações visuais, que se desnuda como paisagem humana acaba por tornar-se leve diante de toda sua densidade, transbordando em fragilidades e vulnerabilidades sociais.

“Quando investigamos outras sociedades, percebemos que o corpo é categoria historicamente baseada nas ideias de corpo perfeito no mundo grego e na tradição judaico-cristã. Da mesma maneira a importância da imagem em nossa sociedade é indissociável do modo como o corpo foi concebido no oriente” (MATESCO, 2009, p. 13). As fissuras que este corpo incita com sua poesia (des)proposital inquietam olhares acostumados com as formatações estéticas mais usuais, assumindo o entardecer da vida como uma linguagem a ser respeitada pelas novidades, que um dia serão descartadas. Esse descarte surge como metáfora do nu, abraçado pela artista como uma revelação de sua condição feminina, costurando poesia e política naquilo que aprendeu a experimentar com o Tuia.

O que o nu revela é que não há nada a revelar, ou melhor, que ele é somente a própria revelação, o revelador e o revelado ao mesmo tempo; é o gesto que desnuda (MATESCO, 2009, p. 12).



“Via Norte” (Foto/Performance. Avenida Norte, Recife/PE, 2013).

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. *Uma Questão de Política Cultural: Mulheres artistas, artesãs, designers e arte/educadoras*. Cachoeira/BA: 19º ANPAP, 2010.

CABANNE, Pierre. *Marcel Duchamp: engenheiro do tempo perdido*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

CHAUÍ, Marilena. *Merleau-Ponty: obra de arte e filosofia*. In: NOVAES, A.(org.) *Artepensamento*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

COTTON, Charlotte. *A fotografia como arte contemporânea*. Tradução Silvia Maria Mourão Netto. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GLUSBERG, Jorge. *A arte da performance*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2009.

KUBRUSLY, Claudio A. *O que é fotografia*. Coleção Primeiros Passos, 82. São Paulo: Brasiliense, 1991.

JUNG, Karl G. A dinâmica do inconsciente. In: *Obras Completas*. Volume VIII. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MATESCO, Viviane. *Corpo, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

RANCIÈRE, Jacques. *A Partilha do Sensível*. São Paulo: Editora 34, 2009.

SANTAELLA, Lúcia. *Corpo e comunicação*. São Paulo: Paulus, 2004.

50 TONS DE CINZA OU MAIS

Frutuoso da Silva Lorega Filho¹³

Tem o presente trabalho a intenção de instigar o leitor a elaborar uma crítica às influências ao nosso modo de vida que, sob a égide de um capitalismo sem freios nem rédeas, desfaz valores, crenças, desejos reais, comportamentos etc, muitas vezes influenciando direta e indiretamente sobre a nossa constituição biológica. Como estudante da área de Artes Visuais, dela me vali para instrumentar tal intento, lançando mão de duas técnicas artísticas Fotografia e Pintura que se conjugaram para dar forma ao meu pensamento.

Talvez estejamos colhendo os frutos do que plantamos há décadas, quando embalados pela euforia da industrialização, uniformizamos, visualmente, a maior parte de nossos edifícios públicos, escolas, universidades etc. A arte foi e ainda vai às ruas tentando minorar este vazio visual. Essa falta de cores no nosso urbano que nos faz não mais apreciar a paisagem, afinal, que paisagem, quando quase tudo está uniformizado? Nosso cérebro já mapeou aonde vamos e nossa cabeça não tem mais que se preocupar em erguer-se para olhar algo novo ou instigante. Estamos fadados a andar como os porcos que são naturalmente impossibilitados de olhar para cima. Mas, será mesmo verdade pensarmos na ineroxabilidade de nossa capacidade visual?

Observando um dos elementos da linguagem visual, por exemplo, a cor, podemos perceber o quanto o olhar através da arte pode provocar reflexões importantes e fundamentais para trazer à tona o estranhamento daquilo que parece estar naturalizado.

¹³ Graduando da Universidade Federal de Pernambuco. f_lorega@hotmail.com

Cinza deriva do Latim *cinis*, “material sobrado de um processo de combustão, cinzas”.

Inicialmente lembramos o que diz o Professor Israel Pedrosa em seu livro “Da Cor à Cor Inexistente” (2010) no seu capítulo sobre os Elementos Psicológicos da cor, onde os psicólogos analisam os fenômenos objetivos e relativos, revelando as implicações sensoriais com base em observações, experiências e deduções na manipulação das reações de organismos completos (homens e animais) diante das condições dos meios que o cerca.

Esta “herança” é ancestral, onde os povos primitivos faziam a simbologia das cores por analogias representativas para somente depois atingir um estágio mais elevado de subjetividade. A utilização mística e simbólica da cor remonta também às sociedades primitivas, onde a cor vermelha, representando o fogo e o sangue, poderia também representar a força que o faz jorrar, o terror, a morte e por sua reminiscência o luto. O amarelo lembra o sol, o ouro e o fruto maduro e facilmente seria identificada com a ideia de riqueza, abundância e poder. Branco se relacionaria com a luz, portanto pureza e paz, o preto com a noite, escuridão, perigo. Um experimento citado por Pedrosa (2010) ilustra bem o conflito gerado por esta simbologia das cores na mente humana e conseqüentemente atuando em suas reações físicas, é o caso descrito por Mitchel Wilson “*Quando os convidados foram servidos sob luzes que faziam o bife parecer cinzento, o aipo cor-de-rosa, as ervilhas pretas e o café amarelo, a maioria não pôde comer e, embora os alimentos fossem ótimos, os que tentaram comer ficaram doentes*”. (p113)

Acrescentemos dados atuais sobre o significado das cores e doravante focaremos naquela que é o alvo deste trabalho, o cinza. Sabemos que esta cor é obtida (em pigmentação) com a mistura do branco com o preto, variando as suas tonalidades conforme percentual de um ou de outro e é declarada uma cor neutra.

Em um dos muitos sites especializados em significância das cores, vemos que: O **cinza** pode simbolizar estabilidade, sucesso e qualidade, mas em excesso pode transmitir falta de vida. Algo que “se tornou **cinzento**” nem sempre é visto de forma positiva, pois o termo é comumente usado para expressar morbidez e falta de vigor. Um tempo nublado - como o céu sempre **acinzentado** - também não é amplamente desejado pelas pessoas. Porém se bem utilizado, o **cinza** oferece chances de flexibilidade por ser o equilíbrio entre o preto e o branco.

Cinza é a expressão de neutralidade. Símbolo da indecisão e da ausência de energia. Quanto mais sombrio, mais expressa desânimo e monotonia. Segundo a Astrologia esta cor está muito ligada à insatisfação e tristeza. Enquanto o cinza claro está mais ligado à transição de emoções, o cinza escuro pode trazer a ideia de medo. No vestir-se, estando sentindo-se pressionada, nem passe perto de peças da cor cinza. “Looks” inteiros nessa cor aumentam a tristeza e mostram que você está insatisfeita com sua aparência. No seu imóvel se você abusar da cor cinza em uma decoração, o ambiente vai ficar pesado e propício ao mal-estar. Alguns elementos em cinza claro, porém, podem ajudar a balancear as emoções.

Na propaganda, a cor cinza é utilizada para colorir pó ou máquinas, para incutir a ideia de sabedoria, serenidade ou credibilidade.

A revista *Pense Carros*, em edição virtual no ano de 2013, traz matéria sobre as cores de carros que menos desvalorizam com o tempo, mostrando uma pesquisa, do site britânico sobre mercado automotivo CAP, descobrindo que carros brancos normalmente mantêm cerca de 5% a mais no seu preço de mercado que um carro usado qualquer.

Elaine Marini é uma especialista em cores. Autora do livro “Cromoterapia - Como as cores podem mudar sua vida” (2002), em uma matéria publicada na Globo.com/carros, onde ela dá suporte

à matéria, diz: *“As pessoas estão comprando carros prata, cinza ou preto por serem mais baratos, mais fáceis de revender, por darem mais status ou porque escondem mais a sujeira da lataria”, diz Elaine, que gostaria de ter um carro amarelo, “mas é complicado de usar”. “Hoje não se compra o carro de acordo com a cor preferida.”*

A psicóloga lamenta o visual acinzentado que os carros estão proporcionando às ruas da cidade. *“Cores como o prata e o preto deixam o cenário mais empobrecido e levam as pessoas a um estado de interiorização, ficam mais fechadas”,* destaca. Segundo ela, uma frota de carros amarelos e vermelhos deixariam a cidade *“mais feliz”,* como a sensação que as pessoas têm quando veem o sol nascer.”

As considerações desta especialista vieram a corroborar o meu pensamento a respeito do tema que exponho abaixo.

Passamos a cultivar o “TER” em detrimento do “SER”.

Observando, cada dia me certificava que houve um tempo, não sei precisar quando, em que trocamos nossa vontade, nosso prazer, nossa realização íntima, pela influência de um “TER” futuro. Explico mais amiúde. Especificamente neste viés referenciado, em dado momento, quero crer que após a década de 60, fomos gradativamente nos condicionando a adquirir os veículos que íamos usar, sob influência das indicações da cultura do TER, que ditava que os veículos de cores tinham seu valor futuro depreciado quando da hora da revenda. Ora, instala-se a cultura de comprar um veículo, não para dele desfrutar, usufruir da grande mobilidade que nos proporciona para passeios, trabalho, transporte etc., mas já para negocia-lo futuramente, você não pensa mais nem no carro que está comprando mas no objeto de troca, é apenas uma carta de crédito para a próxima negociação que será novamente nos mesmos moldes. Não há mais, falo aqui em grande medida, o prazer da realização de um objetivo, um sonho, uma meta, em todos os seus lados quando nos é tolhido o direito a cor do nosso carro. Aqueles tempos que os carros ou motos eram cantados ou versejados com uma determinada cor alegre, vermelho,

amarelo, azul e outras mais, acabaram, nos resta agora as variações do preto, branco, grafite, chumbo, prata, gelo, neve e todas qualificações para as diversas tonalidades de cinza que infestam o nosso trânsito urbano. Salva-nos o visual cotidiano os ônibus e grandes veículos de carga carregando as propagandas da empresa a que servem. Faço referência a uma resistência neste “mar-sem-cor” para àqueles que, contra tudo e todos, ainda insistem e conseguem ter o seu veículo na cor vermelha.

A ideia estava pronta. Para completar o ciclo restava o plano e a ação. Como passar adiante e compartilhar a minha inquietação? A resposta não se fez esperar quando a nossa professora de Fotografia e Arte nos diz em uma aula, que a fotografia é “o recorte da realidade que o autor quer apresentar ao espectador”, esta frase calou fundo em minha mente ficando eu a recorda-la sempre, sem, no entanto, saber o “por quê” da recorrência.

Amanhece, e como todos os dias olho pela janela do apartamento observando o movimento dos carros na Avenida Norte Dr. Miguel Arraes de Alencar, à altura do Largo da Encruzilhada. Choveu e noto que a melancolia de um dia cinza pela cor das nuvens e a luz pálida do sol era reforçada pela falta de cores nos carros do nosso trânsito. Isto! É isto que eu precisava “recortar” e lançar à vista de todos quanto pudesse.

Decidi, então, fazer um trabalho artístico a partir do registro de diversas imagens pela cidade elaborando intervenções nessas mesmas imagens com o intuito de refletir como a cor pode proporcionar novos ares a todos os ambientes e em particular à vida urbana em que vivemos.

Com esta ideia, a primeira captura foi na janela de casa mesmo, depois em filas de estacionamento e nestes, internos ou externos, em locadora de venda de veículos e em vias como a Av. Conde da Boa Vista, BR 101 e outras.

Não posso sair por aí a colorir os carros alheios, nem teria condições para tal, mas posso apropriar-me de “recortes desta realidade” e com o auxílio de outra arte, a pintura com aquarela, vislumbrar e fazer com que outros também tenham esta experiência. Como seria o nosso redor, tal qual era na década de 60 (Vide foto da época – Ponte Duarte Coelho), se não houvéssemos declinado do nosso direito a ter nosso bem, na cor de nosso agrado, aquela cor que nos identificaria que traduziria nosso humor e jeito de viver?

As imagens apresentadas representam o cotidiano visto e revisto continuamente e a intervenção realizada utilizando a cor com a tinta aquarela.

Que bom se voltássemos a ter nosso carro na cor que desejamos. A nossa visão agradeceria





O escuro pareceria mais claro



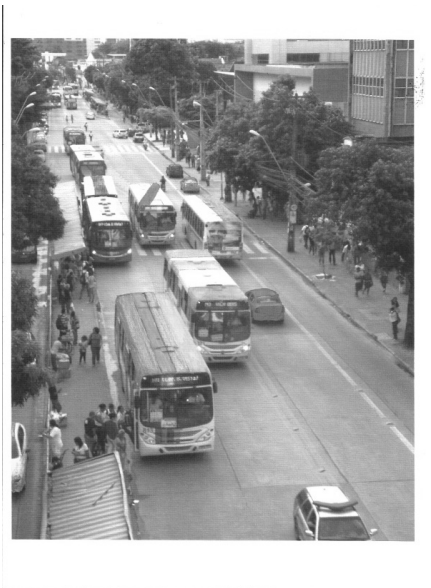
A exposição tornar-se-ia mais atrativa



Os dias chuvosos nem tão melancólicos



Poderíamos, olhando para trás...



Uma... duas...



Três... ou cinco décadas



Ressignificar as cores do nosso trânsito.

Fotos:

Em papel fotográfico médio brilho e em papel aquarela gramatura 300 todas em tamanha A4.

Locação:

- 1) Avenida Norte Dr. Miguel Arraes de Alencar a altura do Largo da Encruzilhada - Recife.
- 2) Estacionamento interno de um shopping de Recife.
- 3) BR 101, a altura do Detran.
- 4) Locadora de veículos na Rua General Polidoro – Recife
- 5) Fila de ônibus na Av. Conde da Boa Vista.
- 6) Fila em rua transversal da Av. Caxangá. (Pelo retrovisor)
- 7) Estacionamento externo de um shopping de Recife.
- 8) Imagem (Internet) da cidade do Recife na década de 60 – Ponte Duarte Coelho.

Equipamento: Câmera Nikon Coolpix L810.

Ref: Imagem de internet. Do blog. <http://acertodecontas.blog.br/economia/empresas-de-nibus-querem-reajustar-tarifas-e-agora/> Acessado em 31/08/2013.

Links para vídeo “50 tons de cinza – O filme” = http://www.4shared.com/video/i_1490iv/O_filme.html ou <http://youtu.be/cq-d54kuRFw>

REFERÊNCIAS

PEDROSA, Israel: Da cor à cor inexistente – Rio de Janeiro - SENAC Nacional, 2010 - 256p 10^aed.

<http://www.significadodascores.com.br/significado-do-cinza.php>
acesso: 11/04/14.

Soraia Alves em: <http://guiaastral.uol.com.br/2011/astrologia/a-influencia-das-cores-no-seu-humor/> acesso: 09/04/14.

Curso de Publicidade e Propaganda da AESPI – Associação de Ensino Superior do Piauí - Apostila 3 – Direção de Arte.

<http://revista.pensecarros.com.br/especial/rs/editorial-veiculos/19,521,3881896,Pesquisa-lista-as-cores-de-carro-que-menos-se-desvalorizam-com-o-tempo.htm> acesso: 09/04/14.

Revista Web Motors: <http://revista.webmotors.com.br/meu-carro-e-eu/veja-a-melhor-cor-para-o-seu-carro/1334081082915> Acessado em 09/04/14 as 17:20h

G1 Globo.com : <http://g1.globo.com/Noticias/Carros/0,,MUL185579-9658,00-MERCADO+SUPERA+PREFERENCIA+DO+MOTORISTA+PELA+COR+DO+CARRO.html>

TOCANDO COM TODOS OS SENTIDOS: UMA AÇÃO EDUCATIVA EM ARTE

Ilson Roberto Moraes Saraiva¹⁴

Geralmente as artes são concebidas como um universo para poucos, tanto no que se refere ao acesso enquanto público admirador, quanto ao fazer artístico. Essa compreensão da arte é decorrente do modelo de sociedade capitalista, que insiste pensá-la e colocá-la para poucos, como se apenas alguns iluminados tivessem o privilégio de pensar e criar, ou seja, desenvolver o fazer artístico.

Quebrando essa compreensão, Ostrower (1996, p.11) afirma que a criatividade é uma condição inerente a todas as pessoas. A partir de tal afirmativa podemos inferir que o fazer e o ser artístico é uma condição humana. Logo, a arte é uma necessidade humana e não um privilégio de poucos, uma vez que se constitui no meio dos sujeitos sociais que evidenciem o seu potencial criativo e sensibilidade para perceber as diversas formas de manifestações da comunicação.

Este artigo é um recorte do meu trabalho de conclusão de curso (TCC), realizado no ano de 2003, pela Universidade Federal da Paraíba, e intitulado “TOCANDO COM TODOS OS SENTIDOS: uma ação educativa em arte, e nele abordo o fazer artístico junto ao portador de limitação visual”. Desenvolvido na Fundação Centro de Apoio ao Portador de Deficiência (FUNAD) localizada na cidade de João Pessoa, PB. A escolha da instituição deu-se porque em outra oportunidade já havia trabalhado com este público, em outra instituição, Escola Luis Braille, localizada em Pelotas, Rio Grande do Sul. Esta primeira

¹⁴ Ilson Roberto Moraes Saraiva, Licenciado em Educação Artística, habilitação Artes Visuais pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus de João Pessoa. É Professor de Artes Visuais na Rede Pública Municipal de Ensino da cidade de João Pessoa. ilsonbetomoraes@ig.com.br

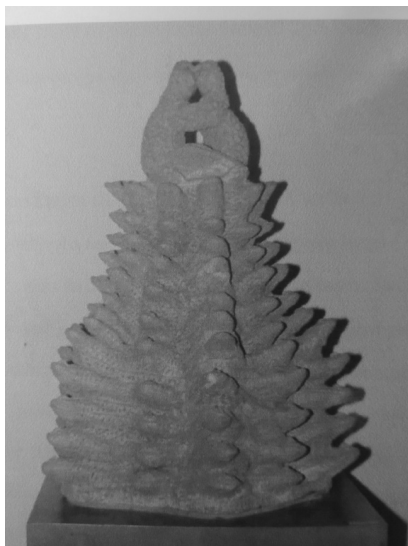
experiência surgiu de minha ansiedade como artista visual, escultor, de querer sentir a forma sem a intervenção da visão.

Fizemos trabalhos em argila e criamos um Grupo de Teatro chamado “Olhares as Anessas”. Essa vivência foi válida, mas foi no estágio que contextualizei minha ação, através do diálogo metodológico, relatos de experiências, exercícios de sensibilização, onde estabeleci uma percepção tátil rica, especialmente sobre o monumento barroco do Centro Cultural de São Francisco e seu acervo permanente de arte popular.

Na primeira aula com os alunos do instituto, depois das apresentações, pedi que cada um falasse um pouco de si e do contato com a arte. Disseram não ter tido contato, apenas uma aluna disse ter feito alguma coisa com argila, os outros falaram da experiência com teatro.

Após colocar uma música pedi que começassem a tocar em suas próprias mãos sentindo seu corpo, e depois tocassem as mãos dos colegas, houve resistência e timidez, continuei com outro exercício, dei objetos de diferentes materiais, formas e texturas e pedi que os identificassem. Dentre estes objetos estavam quatro corujas feitas de materiais e estilos distintos. Foi a partir da identificação e da percepção que tiveram a respeito das diferentes corujas que comecei a explicar o que era estilo, arte popular e suas diferenças como também as diferenças entre os materiais empregados.

Quando distribuí a cada qual, pedaços de argila para que manuseassem, alguns alunos começaram a tecer comentários a respeito do contato que tiveram com esse material na infância, aproveitei o contexto para introduzir alguns conceitos de cerâmica e uma breve introdução ao barroco e a arte popular, dando maior atenção à obra de Antonio Poteiro e Isabel Mendes da Cunha.



Fonte: Acervo do autor

No segundo encontro iríamos visitar o Centro Cultural de São Francisco, então antes da visita aprofundei mais sobre o assunto da aula anterior dando mais ênfase as características do barroco brasileiro, levei duas esculturas de santos, uma barroca e outra com linhas mais modernas para que eles tocassem e percebessem a diferença.

Em um documento prévio já havíamos solicitado a visita e em função do público a permissão para que as obras fossem tocadas. Ao chegar os guias do local disseram que nunca tinham recebido um grupo de deficientes visuais. Os alunos tocaram nas obras barrocas, nos altares, nas pedras, paredes etc. Rapidamente identificaram as obras de Antonio Poteiro e Isabel Mendes da Cunha, no acervo popular. Relataram com detalhes o que “viram”, os brincos, os vestidos, os cabelos arrumados, os leões. Na galeria de pedra conheceram as obras em cantaria, depois fomos para uma sala onde dei a eles papel e carvão e pedi que desenhassem o que “viram” (linguajar usado

por eles). Percebendo as bordas da folha de papel e a espacialidade, reproduziram imagens.

Terceiro encontro (O fazer Artístico), com o material já organizado, estecas, borrifador, desbastadores, argila, de forma que os alunos pudessem tocar e familiarizar-se com tais materiais comecei falando da função de cada ferramenta, depois do reconhecimento propus que fizessem silêncio, ouvissem a música que havia colocado e comessem uma visitação imaginária ao Centro Cultural de São Francisco. No instante fiz uma narração lenta e tranquila até perceber que todos estavam "passeando pelo museu". Com calma pedi que retornassem mentalmente para sala, o silêncio foi quebrado pelos comentários alegres do que eles mentalmente vivenciaram. Em seguida sugeri que transferissem para a argila essa experiência. De imediato todos começam, uns ainda inseguros outros sinalizando o que iriam fazer. Foi então que um disse: "professor eu estou com vontade de fazer aquela obra de Antonio Poteiro", O Abraço. "Como posso?" Orientando, como orientaria uma pessoa com visão normal, porém usando mais o tato e fazendo-o perceber as mudanças, a peça começou a tomar forma.



Fonte: Acervo do autor

Os trabalhos foram desenvolvidos em blocos sólidos e modelados, conforme a necessidade ou em placas, espalhando a argila sobre um tecido para não grudar e para que ficasse da mesma espessura colocaram-se duas guias de madeira deslizando o rolo sobre elas para que ficasse nivelada e lisa.

A maneira de trabalhar, a produção e a percepção a respeito da proposta variou de aluno para aluno, o que é perfeitamente normal, considerando a experiência e os limites pessoais de cada um.

No final da aula fizemos comentários a respeito do que havíamos produzido, mostrei que muito embora todos tivessem feito a mesma visita cada um se identificou com determinada obra, e assim trabalharam suas releituras



Fonte: Acervo do autor

Em nosso quarto encontro demos continuidade ao que já havíamos começado na terceira aula. Alguns alunos demonstraram dificuldade de expressar a ideia que tinham em relação à experiência vivida, pois estavam conscientes da proposta do curso que era resgatar o que viram na visita ao Centro Cultural de São Francisco. Outros

apresentaram menos habilidade com a argila e a modelagem das peças, mesmo assim as dificuldades foram sendo superadas pelo desejo de produzir. Com alguns trabalhos já em fase de acabamento demos por encerrada nossa aula.

A proposta do nosso contrato verbal seria de que a quinta aula faríamos o acabamento das peças, a montagem do espaço colocando os trabalhos expostos de forma que todos tivessem acesso.

O acabamento foi feito com uma esponja umedecida ou mesmo com os dedos molhados, os alunos foram alisando suas peças e alguns ainda fizeram texturas usando objetos como tampinhas de garrafa, garfos, pedaços de tecidos impressos sobre a argila. Concluída essa etapa passamos então a organização do espaço. Dividimos as peças em duas salas para uma melhor distribuição dos trabalhos. Feito isso os alunos tiveram a possibilidade de perceber o trabalho de cada colega e surtir comentários a respeito, a alegria e as surpresas estavam latentes nos rostos dos alunos, os comentários de que o trabalho do colega tinha ficado bom, as comparações e referências as obras “vistas” durante a visitação, a satisfação de ter conhecido o local e de poder produzir algo, tudo era mencionado em conversas espontâneas entre eles como se estivessem em uma festa.



Fonte: Acervo do autor



Fonte: Acervo do autor

Como muitos já sabiam da linguagem Braille, pedi que escrevessem algo para que eu pudesse ter um registro. Primeiro, que tudo, gostei muito de conhecer o professor e para mim, este trabalho foi como uma espécie de uma integração. E o que mais me chamou atenção na visita ao museu foram à leitura de coral os instrumentos, e o bumba meu boi.

(I.F.)

Fiz uma visita ao museu São Francisco. Gostei muito das coisas que vi lá. Ao chegar naquela igreja vi bonitas portas de madeira bem trabalhadas e bastante resistentes. Lá tem grande acervo de obras de artes feitas pelas mãos dos artistas populares, por exemplo, as obras de Antonio Poteiro e outros artistas. Exemplificando algumas coisas, potes panelas de barro e estátuas e bichos de varias espécies.

(V.R.L.)

No dia 30 de setembro fui conhecer o museu São Francisco a onde fica a igreja de São Francisco para ver as obras de arte. Os azulejos pintados a mão vindo de Portugal e as colunas que sustentam o museu. Fiquei admirada quando passei a mão e senti as folhas desenhadas nas pedras e o portão em ferro muito bem feito e bem trabalhado. Apesar não subir para o primeiro andar, mas o que conheci na parte de baixo foram coisas da antiguidade muito bem feita e bem trabalhada que hoje em dia já não existe mais.

(R.S.C.)

Na instituição FUNAD da qual eu sou usuária a mais de um ano no dia 30 Setembro de 2003 eu participei de um trabalho de artes pela primeira vez, eu conheci um museu estava acompanhada de pessoas legais e de um professor que é 10. Eu ajudei um rapaz a tocar nas peças, eu me senti muito útil e feliz, e em cada peça que nos tocávamos a que chamou mais atenção foi a escultura do abraço do autor. Agradeço a Deus e a todos da FUNAD por essa semana na qual me senti muito feliz, e que marcou a minha vida. Cada dia foi maravilhoso.

(A.)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

{...} o que o indivíduo pode ver na realidade jamais corresponderá a uma verdade única e absoluta. Além disso, não há realidade somente decifrável através do olhar; mesmo porque essa tal realidade, imponderável como é, ocorre, sobretudo, através de vestígios simulacros mais afeitos ao mundo das ideias. E dessas jamais veremos a substância.

Marília Schmitt Fernandes

Meu interesse em ministrar esse curso, muito embora tenha usado o barroco e a arte popular como argumento não foi só torná-los conhecedores deste assunto, muito menos ceramistas ou algo assim, no fundo minha intenção foi mostrar a eles e a sociedade que as pessoas com limitações visuais são capazes de “enxergar tocando com todos os sentidos”.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. (org.) “As mutações do conceito e da prática”. In: Inquietação e mudança no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002.

BELARMINO, Joana. A Luta dos grupos estigmatizados pela cidadania plena: um estudo sobre o movimento associativista dos cegos na Paraíba. João Pessoa: UFPB, 1996. (Dissertação de Mestrado em Sociologia)

CABRAL, Elisa Maria & BELARMINO, Joana Paisagens interiores. João Pessoa:NUDOC/UFPB,CNPq, 1999. Vídeo VHF.

COLI, Jorge O que é arte? São Paulo: Brasiliense. 1981.

COMUNIDADE SOLIDÁRIA CENTRO MULTIDISCIPLINAR PARA DESENVOLVIMENTO DE MATERIAS CERÂMICOS e LABORATÓRIO INTERDISCIPLINAR DE ELETROQUIMICA E CERÂMICA. Cerâmica a técnica por trás da arte. Recife, 1999.

CORRÁ, Aurio. Croma. Cd, 1997.

DIAZ, Marília. Modelagem em argila: noções básicas para o professor das séries iniciais. Caderno produzido para os professores do Projeto Araucária do Setor de Educação da UFPR, Curitiba, 1994.

FERNANDES, Marília Schimitt. “Além dos limites do olhar”. In: Arquivo arte na escola. Disponível no site:<http://www.artenaescola.org.br/saladeaula/relato010.html>.

FRANGE, Lucimar Bello P. “Arte e seu ensino, visualidades e visibilidades”. In: Ponto de vista. São Paulo, 2003.

GOVERNO do Estado da Paraíba. Quatro séculos de arte sacra. Rio de Janeiro: Bloch; João Pessoa: Secretaria de Educação, 1990.

MAURICIO,Ivan et al. Arte popular e dominação: o caso de Pernambuco – 1961/1977. Recife: Alternativa, 1978.

MARTINS, Mirian Celeste et al. Didática do ensino de arte: a língua do mundo, poetizar, fluir e compreender a arte. São Paulo: FTD,1998.

MENDONÇA, Casimiro Xavier de. "Antonio Poteiro, um primitivo?" In: Icaro –Revista de bordo Varig. São Paulo, 2000.

MINISTÉRIO DA CULTURA. Catálogo Brasil Arte Popular Hoje. Brasília: Minc. 1990.

MORGADO, Carlos. "O patriota do barro". In: Icaro – Revista de bordo Varig. São Paulo, 2000.

NOBREGA, Humberto Carneiro da Cunha. Arte colonial na Paraíba. João Pessoa: Editora da UFPB, 1974.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de criação. São Paulo: Vozes, 1977.

_____. Universo da arte. Rio de Janeiro: Campus, 1983.

PEREIRA, Marília Mesquita Guedes, Biblioterapia: proposta de um programa de leitura para portadores de deficiência visual em bibliotecas públicas. João Pessoa: Editora da UFPB, 1996.

SILVA, Carlos Augusto Costa da et al. Barroco na Pintura e na Arquitetura. João Pessoa: UFPB/Departamento de Artes, 2003. Relatório de Estágio.

SOUZA, Marina de Mello e Mestra Isabel e sua escola: a cerâmica no Vale do Jequitinhonha. Rio de Janeiro: Funarte, 1995.

ZEM, Ana Maria; FUNCK, Anna Thaís. "O Ensino da cerâmica para crianças". In: GABBAL, Miriam BB. Cerâmica: arte da terra. São Paulo: Callis, 1987.

VERDE QUE TE QUERO CABO VERDE: BREVE OLHAR SOBRE A POSSIBILIDADE DE UMA UTOPIA

Madalena Zaccara¹⁵

CONSIDERAÇÕES A GUISA DE INTRODUÇÃO

Observamos, hoje, inclusive no universo dos países industrializados, um conjunto convergente de fenômenos comuns: aumento do desemprego, precarização do trabalho e dificuldades no que diz respeito aos sistemas de cobertura dos riscos sociais. Essa condição de desintegração social gera um aumento no número de pessoas socialmente isoladas, degradação dos modos de vida e, principalmente, uma exclusão social que se agrava cada vez mais contundentemente.

Não se trata só de pobreza e é importante refletir sobre isto. Robert Castel (2000, p.25) é um dos teóricos que nos esclarece de como “a exclusão não consiste unicamente na pobreza, pois existe uma pobreza integrada. Também não é só subordinação social, pois esta pode proporcionar lutas e formas de organização”. Para ele trata-se da fragilização das formas tradicionais de socialização que conduzem ao isolamento social. Então, “ser excluído significa encontrar-se simultaneamente fora da ordem do trabalho e fora das redes concretas de solidariedade”.

15 Graduada em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade federal de Pernambuco tem doutorado em História da Arte pela Université Toulouse II, França. Encontra-se fazendo um pós-doutorado na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Porto, Portugal como bolsista da CAPES. É professora associada do Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística da UDPE e do Programa de Pós Graduação em Artes Visuais UFPE/UFPB. É autora de vários livros, capítulos de livros e artigos.

Essa camada social, a dos excluídos, ocupa uma posição que pode ser comparada a dos vagabundos das sociedades pré-industriais. Ambos não têm utilidade social em um sistema econômico onde reina absoluta, a preponderância do mercado e da competitividade. O discurso da solidariedade social não faz parte desta lógica. Trata-se de uma mudança cada vez mais radical na sociedade capitalista.

Para Christian Marazzi (2000, p. 43) “o novo pauperismo é a expressão da diferença de medida entre a distribuição dos recursos e a cidadania”. Já segundo Zygmunt Bauman estabelece-se uma distinção na forma de tratar os excluídos, esses novos pobres, que ele denomina de “estranhos”, em um espaço de tempo histórico relativamente recente. Diz ele que:

A diferença essencial entre as modalidades socialmente produzidas de estranhos modernos e pós-modernos é que, enquanto os estranhos modernos eram submetidos à marca do gado da aniquilação, e serviam como marcas divisórias para a fronteira em progressão da ordem a ser constituída, os pós-modernos, alegre ou relutantemente, mas por consenso unânime ou por resignação, estão aqui para ficar. (BAUMAN Zygmunt, 1998, p.43),

Ou seja: os que antes eram objetos de estigmas e aniquilações são, hoje, marginais úteis ao sistema, quase que fabricados para tanto, na medida em que se constituem num exemplo para quem foge às regras e adequações econômicas que estabelecem a vida contemporânea. Mantidos a parte por um capital que não tem pretensões assistencialistas em relação ao bem estar social e que estabelece que o seu custo - benefício não interessa a uma sociedade onde os deuses são simbolizados pelo consumo e pelo espetáculo.

Esses tempos de pobreza e de marginalização correspondem menos a um estado do que a um processo. Nele, os indivíduos perdem, progressivamente, a sua dignidade. O sentimento de ser inútil para o

mundo pode levar algumas pessoas a uma ruptura com a sociedade em geral e consigo mesmo. Bauman (1998, p. 12) reforça: “o liberalismo reduz-se hoje ao mero credo de que não há alternativa. Se quiser descobrir quais são as raízes da crescente apatia política, também não precisa procurar muito. Esta política louva e promove o conformismo”.

Em Cabo Verde, espaço social para o qual nos voltamos nessa oportunidade em que pesquisamos a atuação do movimento intercultural IDENTIDADES, procuramos por algumas respostas. Lá essa exclusão tem raízes históricas, mas permanece, nos dias que correm, transformando o país em um dos maiores exportadores de pessoas para espaços que, hipoteticamente, ofereceriam mais oportunidades. O arquipélago passou pela exploração mercantilista colonial da escravidão, pelo abandono, pela falta de recursos e pela dureza das próprias condições climáticas. Neste contexto resta pouca ou nenhuma alternativa a não ser o êxodo da emigração ou o esmolar nas esquinas de seu próprio país.

Sua insularidade e suas estiagens fizeram de Cabo Verde uma terra de fome onde sobreviver era – e ainda é -o grande desafio. Ao longo de sua história pouco foi feito para transformar essa situação. E, como foi dito anteriormente, não é um processo recente. Em pleno século XX, o jornal *A Opinião* de 14 de novembro de 1902¹⁶, informa que:

Lavra assustadoramente nesta ilha, a crise de trabalho, pela fuga de navegação deste Porto; a miséria já há meses que invadiu, com seus horrores, o triste albergue do pobre trabalhador, onde já se passa o dia inteiro sem se acender o lar. O comércio definha-se a olhos vistos e debate-se já numa angustiosíssima luta para salvar seu crédito ameaçado de morte, e já não há que se considere seguro e esteja tranquilo ante esta situação deplorável, que, a

¹⁶ Citado por Antônio Carreira in *Cabo Verde. Aspectos Sociais: Secas e fomes no século XX*. Lisboa: Ulmeiro, 1984.

prolongar-se, causara ruína e aniquilamento completo de uma ilha inteira.

Hoje, a realidade em sua totalidade não é muito diferente do início do século XX ou dos tempos de sua colonização. Cabo Verde sofre ainda com a escassez de recursos naturais, principalmente de água, agravada pelas secas prolongadas e pelo solo pobre em várias ilhas. A economia é orientada para os serviços, comércio, transporte e o turismo. Entretanto, o país tem anualmente um grande déficit comercial, financiado pela ajuda internacional e pelos muitos emigrantes espalhados pelo mundo, que contribuem com remessas financeiras.

Foi buscando o desafio de trabalhar com essa realidade, que o tempo não transformou, que o movimento intercultural IDENTIDADES, um coletivo de artistas, professores e discípulos de arte nascido em Porto, Portugal, vem se integrando com a realidade de Cabo Verde cruzando-se com as múltiplas atividades que o Atelier Mar desenvolve junto às comunidades do arquipélago.

Foi dentro desta realidade econômico-cultural que, enquanto membro do movimento intercultural IDENTIDADES, mantive meu primeiro contato com essas ilhas de história de ocupação humana relativamente recente, mas nem por isso menos complexa.

DE COMO FLANAR POR MINDELO E TIRAR O OLHAR DA TEORIA PARA A PRÁXIS

A cidade se espalha, desordenada, entre as montanhas e o mar. (fig 1) Nenhuma unidade arquitetônica. Apenas as cores tornando-se mais fortes, cada vez mais fortes, quando nos aproximamos das periferias. Nesse ponto elas, as periferias de Mindelo, assemelham-se às das nossas cidades do Nordeste do Brasil, onde nasci. Lá, como aqui, as cores e os elementos arquitetônicos e de revestimento não se enquadram no padrão da arquitetura em voga. Não se curvam às modernidades ou pós-modernidades: são livres de modelos e/ou modismos.



Fig 1. Cabo Verde.Mindelo

Do porto ao centro mistura-se uma tipologia arquitetural que reúne palacetes coloniais e edificações sem formas reconhecíveis na história da arquitetura. Ocupações nascidas da necessidade e da topografia. A posse da terra no arquipélago continua, até nossos dias, pouco exigente em relação a convenções legais. Pode-se escolher um lote em um local ermo e construir como se lhe aprouver e ficar por ali escutando o barulho das ondas nos rochedos das encostas.

Se não existe unidade arquitetônica, tampouco existe uniformidade na língua falada nessas ilhas de formação vulcânica que não são tão verdes como seu nome. Entre o português do colonizador, falado com sotaque próprio, e o crioulo - nascido da mistura das várias línguas africanas que aí estabeleceram contato com a linguagem do dominador- esta comunidade se tornou tão culturalmente diversificada que não adotou nenhuma das línguas. Misturou os sons que hoje escutamos quando andamos, vagarosamente, pelas ruas imitando o andar nativo cheio de um ritmo e despreocupação particulares.

Do mar azul, de um azul de múltiplas nuances, nos espreitam pedras e navios. Eles, os navios, parecem nos lembrar das origens da ocupação do arquipélago: entreposto comercial de escravos cujo primeiro modelo de povoamento foi, como no Brasil, o de capitania hereditária. Segundo Antônio Leão C. e Silva (1995. p. 17) “em 1462, o Rei D. Afonso V doa a D. Fernando, seu irmão o conjunto das ilhas descobertas”, fórmula que se revelou muito cedo ineficaz no que diz respeito ao povoamento, objetivo da doação, e que foi substituída pelo incentivo à mercantilização. Para incrementar o povoamento e a colonização, a corte portuguesa estabeleceu uma carta de privilégio, a Carta de 1466, que permitia o comércio euro-africano, ação que vai reclassificar e dinamizar o valor estratégico do arquipélago.

É possível que a descoberta das ilhas deva-se ao acaso. Ainda de acordo com Antônio Leão C. e Silva (1995. P. 15): “Na torna-viagem da Guiné ou mesmo do contorno do cabo fronteiro, na rota do sul, alguns navegadores terão sido obrigados a desviar-se para o poente, onde a possibilidade de visualizar as ilhas era grande”. Acaso muito semelhante à história oficial da descoberta da Ilha de Vera Cruz, depois terra de Santa Cruz e finalmente Brasil.

E no embalo do acaso, acordo cedo e vou descobrir a cidade de Mindelo. Ela é um microcosmo social cuja maior riqueza é a diversidade. Mercedes e bicicletas se misturam nas ruas com as pessoas, para enfrentar os fortes ventos desta época do ano. Procuro

ver, além de olhar, esta sociedade de formação crioula, derivada da miscigenação de europeus e africanos - sob a nítida hegemonia dos primeiros - que se apresenta para mim então. Não, não se trata de um somatório de duas culturas, convivendo lado a lado, mas sim, de um terceiro produto, totalmente novo, resultante de um intercâmbio que começou há quinhentos anos.

Como característica principal, a primeira vista, a cidade é lenta. Tem um ritmo próprio em relação à maioria dos outros aglomerados urbanos contemporâneos. Essa marcação de tempo particular, o riso fácil de sua população, a afabilidade das pessoas que encontro em suas ruas junto à lentidão do seu caminhar e do seu fazer me fazem sentir em casa, no Nordeste do Brasil, em suas pequenas cidades. Esse conjunto idiossincrático é a *morabeza*¹⁷ essa palavra que define tão bem as relações humanas em Cabo Verde.

O desemprego nos espia dos bares, das calçadas e das esquinas onde uma população, que deveria estar ainda ativa, se divide entre pedintes e sortudos que conseguiram um trabalho ocasional ou algum dinheiro de um turista. Os mais velhos encaram a situação com a tolerância que nos dá a idade e se deixam ficar, tranquilo, nos cafés, vendo o dia passar sonolento. (fig. 2)

¹⁷ Morabeza é a qualidade de quem é amável, delicado, gentil. "morabeza" in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [on line], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/morabeza> [consultado em 18-04-2014].



Fig 2. Mindelo

As informações teóricas que obtenho sobre essa cultura da qual me aproximo falam de uma parte tradicional da estrutura social de Cabo Verde que entrevejo nas ruas que também me lembra meu país natal de tantos contrastes, o Brasil. Trata-se do *badio*, historicamente o homem livre e não proprietário. Pobre, ocupado com uma economia de subsistência rudimentar, mas que resiste, atavicamente, a se tornar assalariado das grandes herdades do passado ou das empresas do presente.

Esse *badio* parece que migrou, no tempo, para as zonas urbanas da contemporaneidade. Ele ri simpático, e passa gingando, preguiçoso, ao sol de Mindelo. Ele, o *badio*, é o que recusou à condição de escravo e ao controle das instituições dominantes. Historicamente deve ter vindo dos *isolats* - comunidades autônomas de escravos libertos no interior do país que se assemelham aos quilombos¹⁸ brasileiros. Hoje, ele, o *badio*, poderia ser considerado, dentro do contexto urbano, como semelhante ao nosso malandro brasileiro.

O governador Antônio Pusich, de acordo com Antônio Leão C. e Silva (1995, p.71), no seu relato sobre as ilhas de Cabo Verde, no início do século XIX, definia o *badio* como “povos que vivem sem disciplina,

¹⁸ Quilombo era um agrupamento de negros fugidos, que passasse de cinco indivíduos, ainda que eles não tivessem ranchos levantados. Refúgio dos escravos africanos e afrodescendentes no Brasil onde abrigava também minorias indígenas e brancas.

sem sujeição e sem educação alguma”. Graças a essa não sujeição, com ele, perpetuam-se alguns valores africanos sobreviventes da fusão cultural e do condicionamento da religião católica que até hoje compete com outras crenças e costumes sociais que compõem também este tecido cultural tais como: bruxarias, feitiçarias, lugares mal-assombrados, maldições, medos, contratos com o demônio, pragas e promessas, orações de defesas, insígnias e pequenos objetos de proteção, remédios tradicionais, sonhos e maus olhados, curas realizadas pelos curandeiros, etc.

Trata-se de uma maneira própria de viver, uma identidade que o afasta da corrida contemporânea para o consumo. A sua marginalidade era - e talvez ainda seja - um ato de resistência social e cultural em relação à antiga escravatura, ao posterior trabalho assalariado e a doutrina cristã que sempre chegou junto com os colonizadores e que continua a dar a Cezar o que é e o que não é dele.

Cheio de ritmo, como todo o povo cabo-verdiano, que é conhecido por sua musicalidade bem expressa por manifestações populares como a *Kizomba*, o *Funaná*, a *Coladeira* e o *Batuque* ele, o *badio*, não se furta de manifestações como o Carnaval de Mindelo, que apenas entrevi nas prévias e nos blocos onde todos se tingem de carvão e simbolizam embates ancestrais entre guerreiros e animais. São as *Mandingas* que apresentam uma coreografia onde elementos de pajelança se misturam a performances guerreiras e onde os foliões de lança em riste atacam animais ou entidades imaginárias.

Nessas manhãs de Mindelo, de vento forte – carregando - chapéus, quase escuto Cesária Évora sua prima dona. A cantora de maior reconhecimento internacional de toda história da música popular cabo-verdiana. Coincidentemente estou hospedada em um hotel cujo nome é *Sodad* tema de uma de suas canções que mais gosto.

Desde nossa chegada foi possível detectar e usufruir dessa espontaneidade cabo-verdiana. A caminhonete de Leão Lopes já estava a nos esperar no aeroporto. Depois, ainda na fase das apresentações,

uma cerveja olhando o mar de Mindelo e depois um almoço em sua casa composto de peixe, arroz, inhame e batata doce. Inesquecível.

É importante aqui destacar o significado da pessoa de Leão Lopes na história atual de Cabo Verde. Ele nasceu em Santo Antão, uma das ilhas do arquipélago, em 1948. Doutorado pela Universidade de Rennes II, França, e diplomado em pintura pela Escola Superior de Belas-Artes de Lisboa, é membro fundador do Instituto Universitário de Arte, Tecnologia e Cultura (M_EIA), onde desempenha as funções de reitor. Tem desenvolvido, ao longo dos anos, uma intensa atividade nos domínios da criação artística que passam pela literatura, pelas artes plásticas, design e cinema. Desempenhou ainda os cargos de Deputado Nacional e de Ministro da Cultura. Encontrava-me todas as manhãs com ele andando pelas ruas de Mindelo, de jeans e camisa aberta ao peito. Um ilhéu entre tantos outros. Mas um ilhéu que faz a diferença.

É fácil se adaptar ao ritmo das ilhas. Para isso, é andar pelas ruas, conversar, comer a Cachupa - que é um prato que faz parte do dia a dia de Cabo Verde e que pode ser rica (elaborada com vários tipos de carne e grãos), ou pobre (feita apenas com peixe) - beber o grogue que é uma aguardente produzida a partir da fermentação da cana-de-açúcar e desativar os relógios, ou, pelo menos, não olhar tanto para eles. Olhar o horizonte de Porto Grande, cujas águas profundas recebem navios de todas as nacionalidades, e tomar uma cervejinha devagar, no ritmo local. Em conjunto, isso pode ser uma experiência quase transcendental.

A ESCOLA INTERNACIONAL DE ARTE M_EIA, MINDELO

Nascida a partir de uma ação da Organização Não Governamental (ONG) — Atelier Mar, realização de Leão Lopes, que já conta com 29 anos de intervenções no processo de desenvolvimento do arquipélago, a escola funciona até o presente formando cabo-verdianos no princípio de que a cultura e o desenvolvimento se condicionam mutuamente. Segundo Jose Carlos de Paiva, (2009, p.114), fundador do grupo intercultural IDENTIDADES, “a M_EIA assume a arte como plenitude humana, a cultura como pressuposto de qualidade de vida, valorização pessoal e social”.

A arte, de acordo com Nicolas Bourriauld (2009, p.31), “visa conferir forma e peso aos mais invisíveis processos” e cabe aos artistas devolver “concretude ao que se furta à nossa vida”. A partir deste conceito o criador pode romper a lógica da sociedade do espetáculo neoliberal e tentar reconstruir o mundo como uma experiência a ser realmente vivida. A educação através da arte recupera a sensibilidade e propõe novos percursos para além do condicionamento da reprodução de ideias impostas pelo mercado e, conseqüentemente, pelo consumo.

O Ministério da Educação do governo de Cabo Verde reconheceu a Escola Internacional de Arte M_EIA e legitimou a sua formação em nível superior. A instituição, apoiada pelo Estado cabo-verdiano, é ligada internacionalmente a uma rede de universidades onde se inclui a Faculdade de Belas Artes da Universidade de Porto que, por sua vez, sedia o movimento intercultural IDENTIDADES através da ação de seus professores e alunos. Sua existência implica em um espaço educativo que se relaciona intrinsecamente com o espaço cultural local partindo do princípio de que cultura e desenvolvimento caminham juntos.

Para Jose Carlos de Paiva, (2009, p. 115), “Os cursos habilitam os que buscam conhecimentos pedagógico-artísticos, preocupados em estimular a capacidade humana de criar, numa perspectiva

interdisciplinar que qualifica actualiza e integra, e permite-lhes adquirir instrumentos para uma maior participação, com ética e cidadania, em questões sociais, políticas, artísticas e culturais do contexto em que estão inseridos.”

Neste reconhecimento do território físico e humano de Cabo Verde atuamos como professor passando informações sobre Historia da Arte Brasileira para os alunos da M_EIA (fig. 3) e fomos observar de perto as iniciativas do Ateliê Mar, na ilha de Santo Antão. Conosco estava o seu criador, Leão Lopes. Lá tomamos contato com as propostas do ateliê: o Projeto de Desenvolvimento Comunitário de Lajedos, a Escola comunitária de Lajedos, a introdução ao turismo rural solidário, o sítio museológico e a preservação de um engenho histórico entre outras iniciativas. Micro utopias que tentam afastar a indiferença e o medo e buscar uma saída para a injustiça social.



Fig 3. M_EIA. Aula de Historia da arte Brasileira

Reconhecido como ONG em 1987 o Atelier Mar vem, desde esta data, atuando em programas de desenvolvimento local. Em impresso esclarecedor de suas atividades tomamos conhecimento que ele assegura o funcionamento de um centro de animação cultural e tecnologia em Lajedos, Santo Antão, com programas no setor da educação básica, produção de materiais de construção civil com base

nos recursos geológicos locais. Atua também na transformação de alimentos visando melhorar a realidade de uma camada da população. Em São Vicente, a organização se envolve com o funcionamento de duas comunidades piscatórias, São Pedro e Salamansa e atua também no Calhau e na periferia do Mindelo.

ARTE E POLÍTICA NA CONSTRUÇÃO DE UMA UTOPIA

É nesse universo, juntamente como nos já citados espaços sociais de Moçambique e de Conceição das Crioulas, que o movimento intercultural IDENTIDADES busca respostas e corre atrás de sua utopia. Seu propósito parece encontrar eco nas palavras de Bourriaud (2009, p. 61), uma vez que ele “nasce da observação do presente e de uma reflexão sobre o destino da atividade artística”.

Esse postular as relações humanas como obra de arte não encontra precedente na História da Arte. Esse novo historiar só poderia funcionar em um sistema portador de uma historicidade específica que se situaria num campo de produção material e ideologicamente muito mais vasto do que aquele que se limita à história dos estilos ou das formas.

O fato é que nem a matéria prima, nem o espaço, nem o discurso são, desde, principalmente, a segunda metade do século XX, o que sempre foram. É de se esperar que essas mudanças transformassem a História da Arte uma vez que elas acabaram por modificar a própria noção de arte. Neste contexto insere-se a afirmação de Adorno (1982, p. 11) “tornou-se manifesto que tudo o que diz respeito a arte deixou de ser evidente, tanto em si mesma como na sua relação ao todo”. A História da Arte deixou de centrar-se então apenas na cronologia estilística ocidental e a voltar-se para outras formas de expressão

artística bem como para aquilo que em cada cultura ou por cada criador é considerado como arte.

Historiar, portanto, um grupo de artistas que considera a sua relação com comunidades situadas em territórios de colonização lusa como obra de arte se apoia nas palavras de Damisch (apud MONTEIRO Paulo Filipe, 1996, p. 197): “um objeto de arte é por definição, um objeto definido como tal por um determinado grupo”.

O conceito do grupo IDENTIDADES do fazer arte está ligado a ideia de tomar comunidades como campo/material para uma proposta artística onde a educação estabelece uma relação visceral entre arte e política na medida em que visa uma desconstrução da subalternidade. O grupo define, portanto, sua ação como objeto de arte.

A utopia cabo-verdiana, um dos produtos artísticos do grupo IDENTIDADES, seria uma “aposta” em um (re) equacionamento do mundo da arte, depois da perda da fé nestas utopias, feito com um pé no *Kronus* e outro no *kairos*. A linguagem artística voltando, ironicamente, a englobar o ideal moderno da fusão mundo, arte e vida.

A experiência em Cabo Verde reconcilia arte e sociedade para seus participantes, onde me incluo, buscando criar um campo estético não contemplado pela narrativa oficial do poder. A arte é uma forma de resistência e por isso mesmo traria em si uma proposta utópica. Afinal, as estratégias artísticas podem abrigar o sonho de uma liberdade das servidões. O grupo intercultural IDENTIDADES, fazendo e ensinando arte, contribui para a lenta construção dessa utopia nos corações e mentes das terras de Cabo Verde.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Teoria e Estética**. Lisboa: Edições 70,1982.
- BAUMAN Zygmunt. **O mal estar da pós - modernidade**. Rio de Janeiro. Zahar Editor, 1998.
- BORRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional**. São Paulo: Martins Fontes. 2009.
- CARREIRA, Antônio. **Cabo Verde**. Aspectos Sociais: Secas e fomes no século XX. Lisboa: Ulmeiro, 1984
- CASTEL, Robert. A Precariedade: transformações históricas e tratamento social in SOULET, Marc – Henry (org.). **Da não integração**. Coimbra: Arte Pronta, 2000.
- FERNANDES, Antônio Honorato M. **A inculturação da liturgia: um desafio para a igreja de Cabo Verde**. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Teologia. 2012. in <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/10268/1/Incultura%C3%A7ao%20da%20Liturgia%20-%20Desafio%20para%20Igreja%20de%20Cabo%20Verde.pdf>. Acesso em: abril de 2014.
- JIMENEZ, Marc. **Sur quelques defis de la Philosophie et de lésthétique contemporaines `a l`ère de la mondialisation in *Inter Art Actuel, Résistance et integration à l`ère de la globalisation***. Quebec: Les Éditions Intervention, 2009.
- MARAZZI Christian. As causas estruturais do pauperismo na Suíça. in SOULET, Marc – Henry (org.). **Da não integração**. Coimbra: Arte Pronta, 2000.
- MONTEIRO, Paulo Filipe. **Os outros da Arte**.Oeiras> Celta, 1996.
- PAIVA, José Carlos de. **Investigar a partir da ação intercultural**. Porto: Gesto Cooperativo Cultural, CRL, 2011.
- _____. **ARTE/desenvolvimento**. Tese de doutoramento defendida junto a Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto sob orientação do Professor Pintor Máro Bismarck. Porto. 2009.

RANCIERE Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. São Paulo: Editora 34,2009

SILVA, Antônio Leão C. **Historias de um Sahel insular**. Cabo Verde: Spleen edições 1995.

SILVA, Gilvania Maria da. **Educação como processo de luta política**. A experiência de 'Educação diferenciada' do território quilombola de Conceição das Crioulas. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação. 2012.

ZACCARA, Madalena. Sobre Política e Identidade: vestígios do corpo como símbolo de resistência na arte contemporânea em eixos não hegemônicos in **anais do XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2012.

_____. **Sobre identidade e interculturalidade na pós-colonização**.

Coletivo de ação e investigação (ID-CAI) in *Anais do 22 Encontro Nacional da ANPAP*. Para: 2013. Disponível em <http://www.anpap.org.br/anais/2013/ANAIS/comites/htca/Madalena%20Zaccara.pdf>

ARTE, UMA INTERVENÇÃO NO TECIDO E NA CULTURA

Maria do Carmo Barros Araújo¹⁹

O ser humano sempre teve a necessidade de dividir suas experiências, seja de dor emocional ou física, seja de criação ou recriação de algo simples ou complexo, ou simplesmente pelo puro prazer de criar. Desde a pré-história, quando o homem desenhava um bisão na caverna deixando para a posteridade decifrar sua simbologia que se iniciou o processo de comunicação e expressão através da arte, não foi em vão que Frida Kahlo pintou seus autorretratos com toda sua dor, como se quisesse expurgá-la e dividir com a humanidade seu sofrimento. Até quando escrevemos um diário, onde revelamos nossos mais íntimos segredos e escondemos ao máximo para que ninguém os veja, no fundo desejamos revelar algo de nós para alguém, porque se não qual seria o sentido de escrever, de pintar, esculpir? Uma obra de arte é muito mais que a obra em si, pois deixa livre ao espectador para fazer suas interpretações, dando a ele toda a liberdade. Logo o fazer artístico não é restrito aos artistas, mas a todos os seres humanos em diferentes condições físicas, psíquicas e sociais.

Nesse contexto inserimos as mães dos alunos da Casa Pequeno Davi, uma entidade não governamental que tem como objetivo propiciar as crianças e adolescentes carentes do Baixo Roger, na cidade de João Pessoa – Paraíba, com idade entre 06 a 18 anos, reforço escolar e oficinas de artes, com elas realizamos uma oficina de customização e costura.

¹⁹ Professora de Artes Visuais do Ensino Fundamental na rede pública municipal de João Pessoa. Graduada em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal da Paraíba. Especializando em Arte, Educação e Sociedade pela Faculdade Nossa Senhora De Lourdes – Bahia, através do Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa, João Pessoa – Paraíba.

Minha proposta foi a de fazer possíveis adaptações artísticas para o tecido a partir de algo que costumamos realizar com suportes tradicionais do desenho e da pintura. A preocupação inicial fora a de reaproveitar roupas usadas e retalhos de tecidos, recebidos pela Casa Pequeno Davi e vindos de várias instituições. Para tanto, utilizamos artifícios que possibilitassem ampliar o potencial criativo das mulheres e baseado em abordagens metodológicas como a de Ana Mae Barbosa, onde o conhecer, o apreciar e o fazer nos leva a refletir sobre questões relacionadas a linguagem visual, a partir daí passamos a desenvolver um trabalho com uma visão crítica, onde pudemos unir costura, arte e artesanato de forma estética e harmônica.

Tudo começou quando ainda na graduação em Licenciatura em Educação Artística, hoje Artes Visuais, ingressei como bolsista através do PROBEX, no projeto Oficina de Artes da Casa Pequeno Davi. Com um planejamento de curso elaborado junto a coordenadora do projeto, desenvolvi conteúdos da linguagem visual como: desenho, pintura, reciclagem de papéis e abordagem da história da arte, incluindo visitas a exposições, museus e exibições de vídeos. Durante a execução do projeto surgiu o convite para ministrar uma oficina de customização durante a semana cultural para os alunos da Casa Pequeno Davi. A oficina foi um sucesso, e depois montamos então uma exposição dos trabalhos elaborados pelos alunos. A partir desse trabalho despertou nas mães dos alunos o interesse em fazer um curso de costura e customização, com experiência na área de costura. Elaborei um projeto que atendesse a essa finalidade e apresentei a direção da Casa Pequeno Davi, que tinha como objetivo abrir oportunidade aquelas mulheres de encontrar um meio de arrecadar alguns recursos que melhorasse seu orçamento familiar.

Nossa preocupação também fora a de despertar nas mulheres interesses em criar algo diferenciado integrando costura arte e artesanato. Mas que tivesse uma fundamentação metodológica que abordasse temas vinculados a arte. Para tanto, adotei a proposta

triangular de Ana Mae Barbosa, onde o conhecer, o apreciar e o fazer nos levam as várias reflexões e conseqüentemente a um bom resultado de construção artística.

Baseada na escola da Bauhaus que teve a brilhante ideia de unir arte artesanato e arquitetura, pensei e porque não com a costura? Sabendo, claro, que não estava fazendo algo novo, pois grandes estilistas e artistas fizeram de seu ofício um meio para passar suas mensagens, a exemplo da estilista Zuzu Angel que utilizou a costura para protestar a morte do seu filho na época da ditadura militar. Na obra confeccionou pássaros engaiolados, manchas vermelhas, motivos bélicos, anjos feridos e amordaçados, passaram a fazer parte das estampas dos tecidos feitos por ela, a mensagem política estava nas suas roupas.



Fig.1: Zuzu Angel

Vestido do desfile em protesto ao desaparecimento do filho

Fonte: pt.wikipedia.org/wiki/zuzu_angel

Também o Artista Plástico Leonilson Silva que começou a fazer uso de costuras e bordados, fatores recorrentes em sua produção artística, de maneira simplória e muito expressiva, fez da sua obra autobiográfica ter um sentido espiritual. Nos tecidos leves e brancos expressou a fragilidade da vida. Em *El Puerto* (1992), um espelho coberto com retalho de sua camisa, contém bordados com linha azul, informações sobre sua idade, peso e altura. É uma obra que versa sobre o luto e a ausência da figura, aparentemente frágil e tão forte, buscou incansavelmente a intensidade poética individual. “Se acontece alguma coisa com minhas telas, aconteceu, acabou, se tem um rasgo, dou uma costurazinha.”



Fig. 2: Leonilson Silva – *El Puerto*. Bordado sobre tecido (1992)

Fonte: Leonilson – Wikipédia

Pt.wikipedi.org/wiki/leonilson abril de 2014



Fig.3: Leonilson Silva

“Isolado, Frágil, Oposto, Urgente, Confuso”, costura e bordado, 1990

Fonte: Leonilson – Wikipédia

Pt.wikipedia.org/wiki/leonilson abril de 2014



Fig.4: Leonilson Silva – Bordado e costura sobre travesseiro

Fonte: Leonilson – Wikipédia

Pt.wikipedia.org/wiki/leonilson abril de 2014

Foi a partir desses pressupostos que passei a mostrar as mulheres que poderíamos transformar roupas usadas, criar e recriar novas peças com estilo, criatividade e sensibilidade.

Reunimo-nos com 15 mulheres para o primeiro encontro, e numa conversa informal trocamos experiências de vida, o que elas faziam, se tinham alguma experiência em costura, entre outros temas relevantes, promovemos palestras sobre arte e artesanato, assistimos ao filme *Colcha de Retalhos*, onde um grupo de mulheres contam suas experiências de vidas e bordam o que relatam e a partir daí formam uma colcha de retalhos. Também realizamos um passeio pelo centro histórico de João Pessoa, sempre com a preocupação de esclarecer e informar os estilos artísticos que existem em cada prédio, igrejas, esculturas e todas as informações possíveis que pudéssemos absorver.

Há quatro coisas principais que as pessoas fazem com a arte. Elas a fazem. Elas as veem. Elas entendem o lugar da arte na cultura, através dos tempos. Elas fazem julgamentos sobre suas qualidades. Além disso, [...] “as artes envolvem aspectos estéticos que estão relacionados à educação da visão, ao saboreio das imagens, à leitura do mundo em termos de cores, formas e espaço; e propiciam ao sujeito construir a sua interpretação do mundo, pensar sobre as artes e por meio das artes (EISNER, 2008, p.85).

Levamos as informações com o principal objetivo, de propiciar as mulheres dados para que elas tivessem um olhar mais reflexivo, depois discutimos em sala de aula como seria adaptado para camisetas, bolsas, colchas de cama, tapetes e toalhas, como poderíamos dá um novo estilo ao “fazer” daquelas mulheres que trazem consigo suas experiências de vida, suas histórias, sua cultura.

A partir de todas as informações e questionamentos, trabalhos foram executados, foram feitas bolsas com detalhes de igrejas bordados, aplicados e pintados, camisetas estilizadas com aplicações

e frases bordadas, toalhas de mesa, jogos americanos e colchas de cama, o que resultou numa exposição e ponto de venda no local, onde o lucro líquido foi revertido para as mulheres.

CONSIDERAÇÕES

A arte é uma forma de expressão. Logo, é conhecendo, apreciando e fazendo arte que o ser humano expressa suas emoções, sua história e sua cultura através de alguns valores estéticos, como beleza, harmonia, equilíbrio.

A arte pode ser representada através de várias formas, basta lançar mão dos recursos e deixar a emoção aflorar. Acerca dessa questão Barbosa (1991) comenta:

Arte não é apenas básica, mais fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite, arte é cognição, é profissão e é uma forma diferente da palavra interpretar o mundo, a realidade o imaginário e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano (BARBOSA, 1991, p.4).

E foi com esse propósito, de fazer da simples costura algo diferenciado, com a intervenção da arte podemos sim fazer de um simples trabalho, de uma camiseta básica ter um estilo, pois a arte nos proporciona este suporte tão necessário ao ato de criar.



Fig.5: Trabalhos realizados na oficina de customização e costura da Casa Pequeno Davi – Patchwork mais poesia bordada em colcha de cama



Fig.6: Bolsas e inspiração no casarão 34 - Centro Histórico de João Pessoa-PB



Fig.7: Espaço de venda na Casa Pequeno Davi

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação: Leitura de subsolo. São Paulo: Editora Cortez 1997.

BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e mudanças Ensino da Arte/ Ana Mae Barbosa (org). In: conceitos e terminologias Aquecendo uma transformação: Atitudes e Valores no ensino da Arte. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DONDIS, Dondis. A Síntese da Linguagem Visual. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GROPIUS, Walter. Bauhaus: Nova arquitetura. Ed. Perspectiva S. A. São Paulo – 1972.

JANSON, W. W., História Geral da Arte. São Paulo. Martins Fontes, 1997.

Pt.wikipedia.org/wiki/zuzu_Angel.

www.projetoleonilson.com.br/textos.php?pid=8

Filme Colcha de Retalhos – 1995, direção: Jocelyn Moorhouse.

ARTE E INFÂNCIA: EDUCAÇÃO SENSÍVEL

Olívia de Melo Faria²⁰

Este artigo foi desenvolvido a partir da experiência prática de arte-educação com crianças de dois a seis anos da Educação Infantil do Instituto Capibaribe.

Esta oportunidade, que incluiu registros e planejamento de aulas, ideias, orientações, leituras, relatos da vivência como professora, observação das crianças em aula e das produções dos alunos, propiciaram reflexões e questionamentos sobre a prática do ensino da arte na Educação Infantil, a postura e comportamento do educador e o reflexo na relação da criança com as atividades artísticas desenvolvidas.

1. Vivência: Arte e Infância



Imagem 1: Crianças do Infantil II do Instituto Capibaribe iniciando pintura com a mão.

²⁰ Graduanda em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pernambuco. Bolsista PIBIC/CNPq. oliviademelofaria@gmail.com Orientadora: Maria Betânia e Silva.

Para a disciplina *Prática de Ensino em Artes Plásticas 2*, do currículo da graduação de licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco, cumpri 90 horas de experiência prática como professora de arte no Instituto Capibaribe, escola privada da cidade do Recife, onde, além de ex-aluna, eu já havia realizado parte do estágio de observação no semestre letivo anterior.

O Instituto Capibaribe tem como proposta um compromisso pedagógico com a formação integral da criança, olhando-a em todos os aspectos, físico, social, intelectual, afetivo-emocional, moral e religioso. Onde o desenvolvimento do espírito crítico, da criatividade e da reflexão está aliado à liberdade com responsabilidade e autonomia para que se exercite a convivência respeitosa e solidária.

A escola foi fundada por Paulo Freire e Raquel de Castro em 1955, buscando uma nova proposta de ensino voltado à educação integral, não somente a centrada no conteúdo.

Buscando abrir meu campo de possibilidades e novas experiências dentro do ensino, resolvi encarar o desafio de vivenciar o universo da Educação Infantil, pois, além de nunca ter trabalhado com crianças de dois a seis anos, acredito na riqueza que um profissional de arte pode significar na formação destes indivíduos.

Dessa forma, durante mais de dois meses, pesquisei, planejei e executei maneiras de descobrir e desdobrar o universo da arte na “primeira infância”. Ressalto também o valor das “trocas” e diálogos, na programação das atividades e também no desenvolvimento das aulas, com a arte-educadora e professora de arte da instituição.

2. Caminho de mão-dupla: experiência como ponto de partida para pesquisa



Imagem 2: Trabalho de carimbo com as mãos realizado por todas as turmas da Educação Infantil do Instituto Capibaribe.

Como já havia observado a prática das aulas de arte do ensino fundamental 2, além de outras experiências de planejamento e execução de oficinas e trabalhos com crianças e jovens de faixa etária maior, minhas referências ao criar atividades eram outras. Integrar vivência e conteúdo era meu objetivo inicial.

Mas, como trazer o conteúdo, a análise crítica da arte para a linguagem, universo, compreensão das crianças de dois a seis anos de idade? E também, como realizar as vivências dentro das artes visuais com o número tão reduzido de possibilidades, já que elas ainda não desenvolveram habilidades para lidar com certos materiais?

Para as primeiras aulas, combinei com a professora de artes que apenas assistiria e a auxiliaria com as crianças no desenvolvimento da atividade que ela havia programado. Era uma forma de me aproximar e compreender melhor a dinâmica da Educação Infantil. Para as próximas aulas, eu deveria planejar as atividades.

(...) As atividades em si devem ser simples, as crianças ainda não desenvolveram muitas habilidades manuais. Devem ser atividades de experimentação de materiais, sensibilidade. As crianças são agitadas, terminam rápido. É sempre bom fazer uma conversa ou dinâmica inicial. (Professora de arte da Ed. Infantil do Instituto Capibaribe)

Realmente, era uma nova forma de vivenciar a aula de arte. O tempo é mais curto, 30 minutos apenas, e as crianças menores não se detêm por muito tempo numa mesma atividade.

Somente algumas crianças procuravam seguir a orientação da professora, interagir e buscar o que era proposto. A maioria aproveitava para correr pelo pátio. Para pintar, a mesma coisa: uns fazem e se dedicam; outros, qualquer outra coisa lhes chama a atenção, e, para eles, não existe esse pudor, eles vão ao encontro do interesse.

Busquei como fonte inicial de orientação o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI. Este Referencial norteia o trabalho de arte na educação infantil, servindo como um guia educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. (BRASIL,1998).

Analice Dutra Pillar (2004) fornece alguns subsídios ao professor em seu artigo *Um Convite ao Olhar: televisão e Arte na Educação Infantil*, apresentando propostas de leitura de imagens com crianças, respeitando seu processo de compreensão da arte.

Além disso, pesquisei algumas literaturas que tratavam do desenvolvimento do ser humano neste período inicial de sua formação.

Textos, como os de Maria Lécia Nascimento, em seu livro: *A Criança Concreta, Completa e Contextualizada: A Psicologia de Henri Wallon*, me ajudaram a refletir e iniciar minha prática com um olhar voltado à importância de pensar e cuidar da postura influente do

educador, especialmente quando se lida com crianças nos primeiros anos de vida.

Wallon afirma que a primeira atividade do desenvolvimento infantil está voltada para a sensibilidade interna, que se constitui dos processos psíquicos da afetividade e das manifestações orgânicas da emoção. Nessa fase, a criança é um ser centrípeto, suas reações vão se voltar para o mundo humano, principalmente para o adulto mais próximo dela; na maioria dos casos é a mãe, que é a pessoa que supre as necessidades biológicas no período pós-nascimento.

A construção da pessoa acontece na medida em que a criança, opondo-se ao outro, distancia-se do meio onde está envolvida. A sucessão de elementos de ordem afetiva e cognitiva se alterna no processo de desenvolvimento, sublinhando os aspectos subjetivos e objetivos na construção do “eu” e do mundo. (NASCIMENTO, 1997).

No livro *Práticas Pedagógicas Competentes: Ampliando os Saberes do Professor*, de Antonio Tadeu Ayres, ele apresenta, de forma bem direta e objetiva, meios e instrumentos que o educador pode e deve se valer para alcançar seus objetivos nas aulas, de acordo, inclusive, com a etapa do desenvolvimento cognitivo e emocional dos seres humanos ao longo da vida.

No “como ensinar” se incluem o cultivo de leituras constantes e reciclagens, além do preparo cuidadoso das aulas para cada ano escolar. É preciso conhecer as diversas maneiras de ensinar e como fazer uso delas. É de relevância considerar qual a postura e o papel que se assume diante dos alunos. (AYRES, 2007.p.22)

A princípio, cheguei a elaborar um plano de ensino para os dias que dei aula na escola. Embora tenha utilizado um conteúdo teórico imprescindível anteriormente, a respeito dos assuntos das aulas, da

abordagem com os alunos e do comportamento nas comunicações; o contato com as crianças em sala de aula e com a dinâmica da instituição, ou seja, a prática em si me fez fugir, e por fim desistir, da elaboração inicial.

As atividades em educação devem sempre estar sendo repensadas, compreendi que é necessário considerar uma série de fatores bastante dinâmicos e imprevisíveis.

3. Arte Educação e Educação Infantil

A criança como imaginação, a arte como ação e a educação como ponte de comunicação. Uma realidade da imaginação criadora sensível que permite a descoberta de novos mundos a partir de uma aprendizagem lúdica.

- A Arte e a criança



Imagem 3: Aluno do Infantil II do Instituto Capibaribe subvertendo proposta da professora e criando sua maneira de pintar com as mãos.

O papel da Arte na educação está relacionado aos aspectos artísticos e estéticos do conhecimento. Expressar o modo de ver o mundo nas linguagens artísticas, dando forma e colorido ao que, até então, se encontrava no domínio da imaginação, da percepção, é uma das funções da Arte na escola. (PILLAR, 2002. P.71).

Crianças de zero a seis anos estão aprendendo formas de expressar-se e a arte é um importante meio.

As crianças estão cada vez mais contemplando um mundo dominado pelos processos tecnológicos de racionalização, e essa racionalização precoce da infância acontece pela forma invertida que atualmente elas experienciam as suas novas informações:

A criança cognitiva da nossa década é uma criança sedentária e contemplativa: olha e escuta, deixando de manipular e explorar seu entorno em primeira pessoa. É uma criança agrilhoadada a um universo de imagens que ela não cria, apenas as recebe e as incorpora. (TRISCIUZZI e CAMBI, 1989, p. 137)

Crianças pequenas olham muitas imagens e pouco expressam o que pensam de forma clara e direta como deveriam ser os adultos, pois lhes faltam instrumentos capazes tanto de racionalizar o que sentem, tanto do conhecimento necessário para “manusear” esses meios de expressão, ou seja, a possibilidade da crítica e da criação ainda não se encontra desenvolvida e amadurecida.

Absorvendo as informações, o sentido vai ser dado pelo contexto social e cultural e pelos repertórios que ela possui. Ao olhar uma imagem a criança procura atribuir-lhe significados. Para um correto desenvolvimento destes indivíduos, desde o início da formação é necessário o estímulo para o *ver, olhar e ler imagens*.

É necessário começar a educar o olhar da criança desde a Educação Infantil, possibilitando atividades de leitura de imagens para além do fascínio das cores, das formas, dos ritmos, ela possa compreender o modo como a imagem se estrutura e pensar sobre elas. (PILLAR, 2002, p.81)

A possibilidade do fazer artístico e do estímulo na leitura de imagem são imprescindíveis instrumentos que possibilitarão à criança interpretar o mundo e a si mesma. Somente desta maneira, será capaz de criar diferentes significantes através de imagens mentais, oriundas de suas próprias vivências; assim, as crianças aprenderão de forma saudável e real e entenderão que são sujeitos da própria ação.

É perceptível na criança seu imenso prazer na produção artística, quando ela “faz existir” o que deseja ou o que imagina, através do desenho ou da pintura, por exemplo. Este processo não tem origem na distração ou relaxamento da criança, mas da dedicação e concentração implantadas, especialmente quando o educador consegue orientar um trabalho que elas possam trazer seu cotidiano para a atividade realizada.

- O Educador e o educando



Imagem 4: Professora de arte do Instituto Capibaribe auxiliando aluno do Infantil I

Da visão que um homem tem sobre a vida depende-se a estatura moral que esse homem tem na vida. Da visão que um ensinador tem de seu trabalho, enquanto professor, depende-se a sua estatura, o seu calibre enquanto educador (AYRES, 2007.p.20).

O educador deve ter a convicção de que ensinar é uma grande responsabilidade. Deve impulsionar-se a realizar seu trabalho da melhor forma possível. Utilizando-se de todo seu conteúdo teórico sobre educação e ser consciente da influência de suas experiências de vida na comunicação com o educando, contribuindo para o desenvolvimento de cidadãos melhor preparados para a vida através do desenvolvimento de uma consciência crítica desde a infância.

Para um efetivo resultado dos objetivos, os educadores devem trabalhar constantemente sobre si mesmo com o intuito de eliminar falhas ou excessos que possam ter exemplos negativos sobre as crianças, pois, sabe-se que a imitação e o exemplo são os motivos básicos de todo comportamento infantil.

A própria maneira de falar e de pensar da criança baseia-se na imitação, por isto, não é por meio da exortação, conselhos e advertências, de preceitos morais, de conscientizações que se educa uma criança na Educação Infantil, mas sim pelo exemplo e pelo ambiente em que são desenvolvidas as relações.

Cabe a cada professor escolher as suas ferramentas, atualizando-se a fim de que suas aulas sejam cada vez mais eficazes; a comunicação, a elaboração do que deseja transmitir, atenção aos objetivos de cada aula e, o mais importante, conhecer seus alunos, pois, para uma aula despertar maior interesse, o professor deve utilizar palavras e situações que fazem parte do universo dos alunos.

Conhecer os alunos aos quais ministrará seu ensino implica em conhecer a sua história de vida, família, idade, as características, de uma maneira geral, do desenvolvimento físico e mental que se encontram, sua linguagem, nível cultural, econômico e interesses; somente desta maneira irão conseguir associar e inserir as novas informações e vivências propostas de maneira mais eficaz.

Educadores têm como principal missão estimular, incentivar, promover o entusiasmo de seus alunos na educação e alcançar esse objetivo é a “recompensa” de seu empenho e dedicação, dessa forma, percebe-se a relação necessária de constante “troca” do educador e do educando neste processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A IMPORTÂNCIA DESTA VIVÊNCIA

Os que lidam com crianças têm a tarefa de fazê-las ter vontade de viver, de despertá-las para o mundo, responsabilizando-as pela invenção de suas próprias vidas e de sua sociedade (AYRES apud Freud, 2007, p.40).

A possibilidade da vivência como educadora e professora de artes para crianças de dois a seis anos me fez perceber e despertar ainda mais para a sutileza do reflexo nas crianças no desenvolvimento das atividades e em suas produções.

Perceber, por exemplo, que as atividades com música, expressão corporal, texto verbal, atividade visual, fruição de obra de arte aliadas à produção artística plástica que apliquei com os alunos, possibilita à criança brincar e ao mesmo tempo desenvolver determinadas atividades completamente relacionadas ao ato expressivo e comunicativo.

O arte-educador, e seu trabalho junto a Educação Infantil, deve ter o reconhecimento de sua competência pelas instituições de ensino formal; é uma área do conhecimento que pode ser colocada em prática como um fator agregador de imenso valor.

Demarcar a Educação Infantil como um espaço exclusivo para determinada categoria profissional, é reduzir possibilidades que profissionais das áreas específicas poderiam trazer a essa clientela (COLLA, 2007, p.361).

Entretanto, para isso, é necessária a compreensão de que a pesquisa teórica e a experiência prática devem caminhar sempre juntas, que o arte-educador deve estar sempre atento e flexível diante das suas conclusões, de modo que sua prática seja criativa e eficiente

para que, de fato, contribua para o desenvolvimento integral do aluno, como ser humano sensível e atuante na construção de uma sociedade cada vez mais humana e criativa.

REFERÊNCIAS

AYRES, Antônio Tadeu. **Prática Pedagógica Competente: ampliando os saberes do professor**. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Vol. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em 21 jun 2013.

COLA, César. Arte na Educação Infantil: competências. In: ROCHA, Cleomar (Org.). *Arte: limites e contaminações*. São Paulo: Anpap, 2007.

LANZ, Rudolf. *A pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano*. 10 ed. São Paulo: Antroposófica, 2011.

NASCIMENTO, M. L. B. P. **A criança concreta, completa e contextualizada: a psicologia de Henri Wallon**. In: CARRARA, K. (Org.). *Introdução à psicologia da educação: seis abordagens*. São Paulo: Avercamp, 2004.

PILLAR, Analice Dutra. **Um convite ao olhar: Criança e televisão: leituras de imagem**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

RICHTER, Sandra. Infância e Imaginação: o papel da arte na educação infantil. In: PILLAR, Analice Dutra (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. 6. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

TRISCIUZZI, L & CAMBI, F. **L'infanzia nella società moderna**. Roma: Editori Riuniti, 1989.

DESENHO, MAQUETE DE ESTUDO E CONTEXTO SIMULADO: RECURSOS NO ENSINO DO PROCESSO DE PROJETO

Roberta Xavier da Costa²¹
Marília Dieb²²

INTRODUÇÃO

Ao procurar subsídios ao ensino, o docente, de modo geral, muitas vezes, vai encontrá-los nas áreas do conhecimento da didática e da pedagogia. A intenção desta busca é poder aprimorar e oferecer ao aluno uma formação mais completa, bem fundamentada e que seja duradoura. No campo disciplinar da arquitetura, e no campo específico do ensino de Projeto Arquitetônico, essa busca, nos campos supracitados, não resulta proveitosa, dada a especificidade da questão. O ensino de projeto arquitetônico tem, ao longo do tempo, gerado discussões, questionamentos e o principal deles se refere à questão: como se ensina a projetar?

O ensino de projeto é, antes de tudo, um processo educacional; não é adestramento, nem treinamento, é aprendizado em duas vias:

21 Arquiteta e Urbanista, graduada pela UFPB, professora efetiva do Curso Superior de Tecnologia em Design de Interiores do IFPB. Foi professora substituta no Curso de Arquitetura e Urbanismo da UFPB, com experiência em ensino de Projeto. Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da UFRN. Email: robertaxaviera@costa@gmail.com.

22 Arquiteta graduada pela UFPB, professora titular do Curso de Arquitetura da UFPB, com experiência em ensino de Projeto, Mestrado pelo PRODEMA/UFPB, Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação da UFRJ. Email: mariliadieb@hotmail.com

quem ensina aprende, quem aprende ensina. Segundo Carsadale (1997), “não se ensina projeto com o simples repasse de técnicas e fórmulas”. Pode-se mesmo questionar: será que existe fórmula para tal? Há quem diga que o ato de projetar não é “*ensinável*” – são os que acreditam que o arquiteto já nasce “gênio”, e pronto²³. Não discutir-se-á agora esta percepção, até porque a experiência que ora relata-se aponta na direção contrária, afirmando que a partir de uma metodologia de ensino que se apropria de procedimentos didáticos objetivos, fundamentada na experiência e prática profissional e num esforço constante, é possível, sim, construir o aprendizado.

Aprender e ensinar são, no fundo, coisas muito parecidas, como na língua francesa onde o verbo “*apprendre*” quer dizer simultaneamente aprender e ensinar, numa relação inteira de ida e vinda, de troca. (CARSADALE, 1997)

A experiência subjetiva do professor de projeto está inserida no seu processo de ensino do mesmo modo que o repertório cultural e social do aluno também se reflete sua capacidade de apreensão. Não existe uma “hegemonia da verdade”²⁴ o respeito pela idiosincrasia entre os indivíduos, estabelece a possibilidade de enriquecimento nesse processo de construção do repertório individual.

Ensinar é, pois, estimular; incentivar a criatividade, a expressão pessoal; é estender limites; alargar os horizontes. É um processo contínuo de reflexão e crítica, em busca de superação. Não é apenas informar, mas formar. No ensino de projeto é preciso construir o caminho do pensamento para construir na mente a possibilidade de construção da idéia.

O projeto arquitetônico é uma mensagem muito específica, que necessita de uma codificação que só pode ser elaborada com “o

23 A “Teoria do Gênio” segundo Comas, *apud* CARSADALE, 1997:124.

24 Ver: CARSADALE, 1997:15.

conhecimento do léxico, da gramática e da sintaxe da língua envolvida, ainda que esse conhecimento não seja institucional”. (SILVA, 2004). Nesse sentido, cabe ao educador colocar os limites - da informação não da criação-; a ele cabe estimular a formação do pensamento projetual através da utilização e da transferência do conhecimento dessa linguagem ao educando.

A experiência que ora se apresenta utiliza como modelo didático que Silva (2004) denomina de “empirismo normativo”, pois considera a realidade do ofício do arquiteto, as normatizações (códigos de obra, normas da ABNT), imperativos econômicos associados a conhecimentos de tecnológicos que se relacionam a execução e construtibilidade de um edifício arquitetônico.

Sem embargo, o empirismo normativo, mesmo quando destituído de sistematização, não é uma abordagem desprezível, pois, em se tratando da formação profissional, não faria o menor sentido negligenciar o que se passa no domínio do ofício. Se o meio acadêmico se colocar numa atitude soberba e não levar em consideração a realidade da profissão, estará se alienando, e não poderá ser levado a sério. (SILVA, 2004)

O atendimento a condicionantes pré-estabelecidos e que direcionam a criatividade do aluno. Nesse sentido, procura-se estimular as respostas a essa cognição através de recursos gráficos (desenhos de croquis) e maquetes de estudos, realizados no atelier, durante a aula, com discussões, debates e acompanhamento contínuo.

A EXPERIÊNCIA

A experiência didática relatada neste artigo foi desencadeada em resposta ao reconhecimento de que o baixo rendimento de parte significativa dos alunos matriculados na disciplina Projeto de Edificações II - a terceira da linha dos Projetos -, se devia à dificuldade deles em perceber o espaço criado e suas interações internas e com o sítio; à falta de conhecimentos relativos ao dimensionamento e à estruturação de edificações; ao desconhecimento de materiais e processos construtivos elementares; assim como à incapacidade de expressar graficamente as idéias, mesmo tendo plena capacidade de utilização de softwares como o Autocad.

Acredita-se que as modificações ocorridas na estruturação do curso de arquitetura com o intuito de aperfeiçoá-lo terminaram por agir no sentido contrário.

Foram criadas muitas disciplinas teóricas, oferecidas simultaneamente aos “Projetos” que, numa desproporção evidente entre a carga horária das disciplinas e as atividades extra-classe colocadas como exercícios para avaliação, exigem dos alunos muito tempo na sua elaboração.

As disciplinas da área de projeto, além de terem sido esvaziadas de parte de seu conteúdo (o projeto urbano desde então passou a ser desenvolvido desassociado do edifício), tiveram sua carga horária reduzida em mais de 30% (de nove para seis créditos).

A mudança de enfoque e de forma de implementação das disciplinas da área gráfica, que tratavam do desenho arquitetônico e perspectivo, as quais passaram a utilizar exclusivamente a linguagem digital. O desenho à mão livre não foi proibido mas não era exigido e, diante da fascinação dos alunos pelo universo digital e suas infinitas conexões e possibilidades, acabou por entrar em desuso, levando consigo a reflexão criativa automaticamente desencadeada no rico momento da elaboração do croqui e das maquetes de estudo.

Não pretende-se aqui desconhecer o mérito dos meios digitais de representação e investigação - seria insano. Mas, defende-se que a capacidade de reflexão projetual é somente desenvolvida, nos primeiros momentos da formação do futuro arquiteto, pelo estímulo ao desenho manual e pela confecção de maquetes, numa escala tal que o objeto criado seja manipulado no ambiente real e não no virtual - onde a necessidade de utilização do “zoom” subtrai do aluno a visão e compreensão do todo. Uma vez desenvolvida esta capacidade de percepção do objeto criado, em todas as suas facetas e interações, o aluno estará apto a utilizar qualquer software no desenvolvimento de seus projetos.

O conjunto de alterações supra-explicitado determinou impactos negativos no processo de aprendizagem. Este fato, associado ao extremo comodismo, levou os alunos, diante do reconhecimento da incapacidade de desenvolver e representar suas idéias, a evitar criar “objetos” que fossem “difíceis” de representar. E assim chegou-se a um impasse: ou se prosseguia ignorando o fato e formando profissionais de maneira incompleta e deficiente ou se investia na correção do percurso, buscando instigar no aluno a descoberta de suas potencialidades criativas, o resgate de sua auto-estima e a fazer nascer a vontade de exercer a profissão: itens básicos na formação de um bom arquiteto. Por motivos que não cabe discutir nesse momento, optou-se por corrigir o percurso, mesmo que numa iniciativa isolada e individual.

A associação da simulação de uma situação real - um escritório e um cliente - com a utilização do desenho e da maquete de estudo possibilitou que, simultaneamente, fossem preenchidas as lacunas do processo de aprendizagem e que fossem colocadas aos alunos questões legais, financeiras e éticas envolvidas no exercício da profissão e na prática do projeto, contribuindo, dessa forma, para uma melhor compreensão dos alunos do que poderia vir a ser um dos aspectos da profissão.

O início foi difícil para todos. Mas, já na avaliação dos primeiros resultados, o semblante de surpresa e satisfação dos alunos ao vislumbrarem a própria obra e constatarem que todos eram capazes (mesmo aqueles que não tinham vocação mais exacerbada) deram o estímulo que faltava para o processo prosseguir, sendo aperfeiçoado a cada dia, a cada período letivo, desde o ano 2000.

Atualmente, outros professores já adotam o método, tanto pelo reconhecimento de sua eficiência, quanto pelo apelo dos alunos, apesar do enorme esforço que demanda de todos - alunos e professores.

Cumpra esclarecer que este método não celebra o aluno - gênio -, ou seja, está centrado numa forma de fazer arquitetura que incentiva a reflexão constante, a avaliação crítica da própria obra e o entendimento de que o objeto arquitetônico é resultado de um esforço mental - ao alcance de todos. Não se nega, porém, que a vocação é fator de distinção, qualquer que seja o método utilizado.

Devido a disciplina ter apenas 6 créditos (90 horas-aula), tem-se que realizar, no mínimo, três avaliações. Considera-se mais importante a qualidade da produção do que a sua quantidade e, portanto, desenvolve-se apenas o número mínimo de trabalhos exigido, individualmente ou em equipe de, no máximo, três alunos. O método exige muito tempo de orientação (cerca de 20 minutos por aluno ou equipe) e é importante que o professor reveja o mesmo trabalho várias vezes durante a mesma aula, daí a necessidade de, às vezes, se trabalhar com equipes.

Antes de dar início às unidades propriamente ditas, nas duas primeiras aulas, oferece-se uma revisão do conteúdo relativo ao desenho arquitetônico, com ênfase na construção dos cortes e na representação dos diversos tipos de cobertura - questões que representam dificuldade aos alunos. Maquetes, objetos e frutas são literalmente cortados, em posições as mais variadas visando ao mais amplo entendimento da questão e, enfim, a sua representação ser definitivamente elucidada. O ensinamento acerca da representação

gráfica não se restringe a esse momento inicial; ele é feito de forma continuada, acompanhando todo o processo de elaboração do projeto; a correção do desenho é exigida com rigor. Ao surgir a necessidade de representar um elemento pouco comum, a solução é apresentada para toda a turma.

Feita a revisão sobre o desenho arquitetônico, inaugura-se o - escritório -. Explica-se o funcionamento de um escritório; em que consiste a responsabilidade do profissional; o que significa ser ético; o valor do trabalho do arquiteto; as relações com outros profissionais (engenheiros, construtores, marceneiros, serralheiros, etc) e, por fim, trata-se da sua relação com o cliente.

A cada unidade elege-se um tema, dentro do previsto na ementa da disciplina - e simula-se uma situação real: cliente e terreno, tentando uma aproximação com o cotidiano de um escritório de arquitetura. Todo o processo acontece em sala de aula (três horas seguidas, duas vezes por semana). A idéia é que o desenvolvimento do projeto seja monitorado e, eventualmente, tenha corrigido o percurso, todo o tempo.

Ao introduzir a primeira unidade é colocado ao aluno o que deve acontecer no - primeiro encontro - entre o arquiteto e o cliente. O aluno (arquiteto) deverá conhecer o seu cliente (o professor), através de uma conversa, a fim de poder elaborar, com bom grau de acerto, o seu projeto. Dessa conversa se poderá construir o programa de necessidades, se fará o seu pré-dimensionamento e o orçamento do projeto. Para tanto, relata-se como o arquiteto deve se portar neste encontro a fim de, a partir dele, poder estabelecer um acurado perfil do seu cliente e de sua família identificando idade, nível de instrução, profissão, padrão de consumo, poder aquisitivo, assim como quais são os hábitos, hobbies, manias, exigências, restrições e expectativas de cada um. Após o devido conhecimento do cliente, as atenções passam para o terreno onde será construído o edifício a projetar: um terreno hipotético é apresentado, com minuciosa

descrição de seu entorno, localização, dimensões, orientação, acesso, características físicas. Esclarece-se sobre a importância da visita in loco e da conferência das dimensões e do levantamento topográfico, se necessário; apresentam-se as exigências legais que regulamentam os usos e a construção no lote e interpreta-se seus desdobramentos.

Nesse momento é colocada aos alunos a responsabilidade em lidar com as expectativas e o capital do cliente; o programa de necessidades é elaborado, pré-dimensionado e, com base nos resultados, simula-se um orçamento, a partir de referências reais, na tentativa de mostrar o quanto deve ser sério o trabalho profissional e que o cliente é um consumidor que reclama legalmente seus direitos, caso não seja atendido satisfatoriamente.

A partir daí, o aluno constrói o seu terreno (com isopor, pois este material permite trabalhar com mais facilidade: realizar “cortes”, encravar pilares e árvores, colar “aterros, taludes”, etc.). Procura-se trabalhar em terrenos com declividade pois eles oportunizam os ensinamentos acerca de cortes, aterros, taludes, arrimos, aproveitamento da declividade.

De posse do perfil do cliente, do pré-dimensionamento do programa de necessidades e da percepção plena do terreno, suas peculiaridades, potencialidade e entorno, o aluno começa a trabalhar livremente, desenvolvendo suas idéias em esboços à mão livre, até chegar a uma espacialização razoável. A partir daí o esboço é digitalizado, impresso e colado sobre cartão firme e fino, que possa ser cortado facilmente com tesourinha. Está iniciada a construção do “monstrinho”.

Inserida a base da edificação no terreno, já se observa a relação dela com a declividade e vê-se claramente o que será necessário fazer para acomodá-la de forma harmoniosa. O refino dessa acomodação vai ser feito mais à frente, quando a volumetria estiver sendo “finalizada”.

Estabelece-se um pé-direito mínimo como ponto de partida para a construção do volume. No entanto, esta altura pode ser alterada

à medida que a cobertura vai sendo trabalhada. A modelagem da cobertura deve observar a proteção contra as chuvas e insolação e deve promover um bom escoamento da água da chuva, evitando situações que tendam a gerar futuras infiltrações. A estrutura é lançada, preliminarmente, podendo ser alterada a qualquer momento.

Todas as esquadrias são representadas abertas, para melhor se perceber a entrada de luz, a circulação do ar, a interação interior-exterior e também aquela entre ambientes e entre planos.

Estuda-se quantas possibilidades de composição volumétrica o aluno desejar até que se sinta satisfeito e que o projeto não apresente nenhum problema técnico.

A fotografia digital é um recurso auxiliar importante nesse processo: muitas vezes uma maquete é montada, fotografada e, em seguida, alterada, por várias vezes. O registro fotográfico das várias etapas, em vários ângulos, permite comparar os resultados dos vários estudos; às vezes os alunos preferem montar várias maquetes com as variações do mesmo esboço e compará-las. Nesse momento já se estuda os materiais de acabamento externo; o posicionamento, forma e dimensionamento das aberturas, assim como os arremates cobertura/paredes; paredes/pisos; edifício/ terreno.

O espaço interno também é investigado: o mobiliário fixo, os desníveis, os pavimentos parciais e as escadas são representados e explorados. Poder observar, compreender e trabalhar nesse espaço até então nunca visto e, talvez, nem imaginado, enche o aluno de vontade de prosseguir testando, como se estivesse buscando o domínio do desconhecido. Essa descoberta comprova, para ele, que a reflexão sobre o objeto criado é imprescindível à obtenção de um bom projeto.

Depois que chega-se a uma boa proposta, o aluno (ou a equipe) é liberado para finalizar o desenho (plantas baixas e cortes) e construir a maquete final. Ao final da unidade, que dura no mínimo um mês, é feito um seminário onde todos os trabalhos são defendidos pelos autores e comentados pelo professor. Cumpre mencionar que alunos

antecipam a avaliação do professor ao anunciar sua percepção sobre o resultado final, o que demonstra que desenvolveram a capacidade de avaliar criticamente o seu trabalho.

Avaliação de cada unidade observa a funcionalidade (reconhecida através da análise do dimensionamento, da articulação interna entre os ambientes, do conforto ambiental oferecido, da solução técnica da cobertura), a forma (solução volumétrica da proposta, considerando a sua inserção no sítio e a especificação dos materiais) e a representação gráfica. O resumo da avaliação é apresentado ao aluno no formato de uma tabela, no intuito de revelar a ele onde precisa investir para melhorar seus resultados.

Não é cobrado ao aluno uma maquete com acabamento profissional, dada a exigüidade do prazo para o desenvolvimento do trabalho como um todo. O que considera-se relevante na avaliação é o desenvolvimento da proposta e seu conseqüente grau de amadurecimento e de resposta às questões colocadas. Em relação ao método, o que considera-se relevante é o seu poder de desenvolver no aluno a capacidade de reflexão, o amadurecimento intelectual e crítico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A possibilidade de utilização de mais de um meio de representação de projeto, e a associação destes conhecimentos, possibilitam ao aluno, e também ao profissional, a ampliação de sua capacidade de comunicar suas idéias, propósitos e intenções.

Lima (2003, p.92), diz que a utilização de softwares como o *CAD* e o *Sketchup*, podem ser “ferramentas cognitivas e não, apenas, de representação gráfica, potencializando o desenvolvimento da capacidade de espacialização”. De fato não há como discordar que

os meios digitais são hoje poderosos instrumentos de pensar e desenvolver projetos. No entanto, defende-se aqui que esta afirmativa só se faz verdadeira para usuários cuja capacidade de percepção já esteja bem desenvolvida e, portanto, não se aplica a alunos iniciantes da disciplina de projetar.

No decorrer da experiência relatada, foi possível avaliar que quando permitiu-se a inserção da utilização da modelagem digital, no módulo final da disciplina, os alunos apresentaram muito mais dificuldade para desenvolver uma percepção formal do seu objeto do que nas etapas anteriores, quando a desenvolvia ajustando o “monstrinho”. Logo, pode-se concluir que a relação mais direta com o objeto, fomentada pelo método mix, demonstra ser mais eficiente na concepção do projeto do que a utilização de modelos digitais, pelo menos entre alunos iniciantes.

A modelagem de estudo pode constituir um laboratório de experimentação por meio do qual as características (qualidades e deficiências) do projeto se revelam de maneira mais rápida, direta e completa do que no desenho. Integrada ao processo de projeto desde o início, a modelagem pode ser usada para gerar modelos esquemáticos, como croquis ou esboços tridimensionais, que interajam e complementem os desenhos de criação. (ROZESTRATEN, 2006).

O método de ensino de projeto ora exposto conduz o aluno na construção da compreensão do espaço e oferece os subsídios necessários à confecção de um bom objeto arquitetônico. A utilização das maquetes de estudo, que funcionam como esboços tri-dimensionais, que podem ser manipulados, é parte fundamental desse processo. A evolução do “monstrinho” materializa a evolução da idéia e deixa clara também a evolução da capacidade cognitiva

do aluno, obtida com esforço, no ir e vir, no ver e rever, no pensar e repensar suas decisões.

O que fica como lição é que o projeto é construído sobre muitas decisões; é fruto do diálogo, da confrontação e da reflexão. Não existe uma solução pronta. A solução genial, mágica, a “revelação”, o insight é buscada, apreendida e sujeita a modificações, pois o pensamento amadurece; ele não é linear; é, no mínimo, uma espiral!

Entende-se, portanto, ser fundamental construir no aluno essa capacidade crítica. Uma vez adquirida, estará ele apto a comandar a máquina e a utilizar com critério e segurança os recursos que a tecnológica coloca ao seu dispor.

REFERÊNCIAS

- CARSALADE, Flavio de Lemos. **Ensino do Projeto de Arquitetura: Uma Visão Construtivista**. Belo Horizonte: UFMG (Mestrado). 1997. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/RAAO-72ZH5A/1/disserta__o_flavio_carsalade.pdf>. Acesso em: 28 Maio 2009.
- LACOMBE, Octavio. O projeto como descoberta. In: **Arquitextos 085. Texto especial 418**. São Paulo: Vitruvius. Jun. 2007. Disponível em: <<http://www.vitruvius.com.br/arquitextos/arq000/esp418.asp>>. Acesso em: 28 Maio 2009.
- LIMA, Hélio Costa. A estrutura Arquitetônica como “entrada” do aprendizado de projeto. In: LARA, Fernando & MARQUES, Sônia(org.). **Desafios e conquistas da pesquisa e do ensino de projeto**. Rio de Janeiro: EVC, 2003.
- MAHFUZ, Edson. Reflexões sobre a construção da forma pertinente. In: LARA, Fernando & MARQUES, Sônia(org.). **Desafios e conquistas da pesquisa e do ensino de projeto**. Rio de Janeiro: EVC, 2003.
- ROZESTRATEN, Artur. O desenho, a modelagem e o diálogo. In **Arquitextos 078. texto especial 392**. São Paulo: Vitruvius. Nov. 2006. Disponível em: <<http://www.vitruvius.com.br/arquitextos/arq000/esp392.asp>>. Acesso em: 28 Maio 2009.
- SILVA, Elvan. Natal em outubro: uma pauta para a investigação teórica no domínio do projeto arquitetônico. In **Arquitextos 045. Artigo 045.03**. São Paulo: Vitruvius. Fev. 2004. Disponível em: <http://www.vitruvius.com.br/arquitextos/arq045/arq045_03.asp>. Acesso em: 28 Maio 2009.

A EXPERIÊNCIA DO ATELIER DE PLÁSTICA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM PARA FORMAÇÃO DO DESIGNER DE INTERIORES

Roberta Xavier da Costa²⁵

José Batista do Nascimento Júnior²⁶

Naiade Andrade²⁷

INTRODUÇÃO

Em atividades de ensino, a relação de troca de experiências entre docente e discente são atividades subjetivas cujo relato de experiências contribuem para enriquecer e fundamentar pesquisas futuras na área de conhecimento de ensino da arte. O conhecimento aplicado em disciplinas que mesmo em curso de tecnologia sucita o desenvolvimento da criatividade e de modo geral, está pautado nas áreas do conhecimento da didática e da pedagogia. Neste artigo apresentamos algumas experimentações oriundas de nossa atividade docente ao longo de 10 anos de atuação no Curso de Design de Interiores e de Arquitetura e Urbanismo em componentes curriculares

25 Arquiteta e Urbanista, graduada pela UFPB, professora efetiva do Curso Superior de Tecnologia em Design de Interiores do IFPB, foi professora substituta no Curso de Arquitetura e Urbanismo da UFPB, com experiência em ensino de Projeto, com Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da UFRN. Email: robertaxavierdacosta@gmail.com.

26 Engenheiro Civil, graduado pela UFPB, professor efetiva do Curso Superior de Tecnologia em Design de Interiores do IFPB, é professor da disciplina de Plástica no Curso Superior de Tecnologia em Design de Interiores do IFPB com Especialização em xxx. Email: batista_design@yahoo.com.br

27 Graduada no Curso Superior de Tecnologia em Design de Interiores do IFPB. Email: naiade.andrade@gmail.com

que abordam o processo crítico como tema central. Esse relato foi pautado na idéia de compartilhamento de conhecimento. Partindo da compreensão de que a docência universitária vai muito além do domínio de conteúdos e do conhecimento prático da profissão, percebemos que a carreira docente exige empenho, envolvimento e dedicação. Tal empenho ultrapassa o esforço inicial em conhecer as ferramentas de ensino e exige que o professor busque compreender o significado da prática docente. Assim, afora a tarefa de preparar e ministrar aulas e buscar o que Bordas (1996) denomina “saberes específicos para enfrentar os desafios do cotidiano”, este profissional deve exercitar uma constante reflexão acerca do ato pedagógico e do processo de ensino e aprendizagem.

A intenção desta busca é poder aprimorar e oferecer ao aluno uma formação mais completa, bem fundamentada e que seja duradoura. No campo disciplinar do ensino em Design de Interiores, especificamente em disciplinas que exigem o desenvolvimento do processo criativo a fundamentação em áreas de pedagogia e didática não são suficientes, O ensino de práticas projetuais sejam elas o desenvolvimento de ambientes completos seja de objetos isolados tem gerado discussões, questionamentos e o principal deles se refere à questão: como se ensina a criar?

Para ousar pensar em responder a essa questão, tomamos uma especificidade do curso de

Superior de Tecnologia em Design de Interiores do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba, a necessidade do exercício sistemático da criatividade, na disciplina de Plástica ofertada no primeiro semestre do curso, onde cotejaremos dois tipos de relatos de experiência a do docente, cujo objetivo é propiciar o desenvolvimento das habilidades criativas do estudante, e a de uma estudante.

Na conjuntura atual de atuação dos profissionais projetistas sejam eles Designers, ou Arquitetos, essa reflexão se justifica em função

do constante avanço tecnológico e do amplo acesso à informação, que acelera a obsolescência de parte significativa do processo de estímulo ao desenvolvimento da resposta criativa do profissional a partir do que é ensinado nas escolas. Especificamente no campo do Design de Interiores, refletir sobre o desenvolvimento das habilidades criativas se impõe como forma de romper com um entendimento de que a criatividade está relacionada a um talento inato, uma espécie de dom, incapaz de ser cultivado. Tal entendimento implica, erroneamente, em uma atmosfera de mistério, na qual a função da instrução acaba sendo controversa, uma vez que, na ausência de talento, acredita-se que não há muito a ser feito e que, na abundância dele, é melhor que o professor não interfira (SCHÖN, 2000). Assim, para discutir de que forma é possível desenvolver as habilidades criativas do estudante, que deve ser instigado a apreender, exercitando a capacidade de agarrar, assimilar e manipular, saindo de uma posição passiva ao adotar uma postura ativa frente ao conhecimento.

Ao invés de ser aquele que apenas fornece o conhecimento ou, em sentido oposto, aquele que não atrapalha o talento inato, o educador é um promotor das habilidades criativas, sendo, ele mesmo, um sujeito criativo. Este professor facilitador é, segundo Alencar e Fleith (2010), aquele que incentiva novas ideias, pois estimula diferentes aspectos de um problema, faz perguntas desafiadoras, desenvolve habilidades de análise crítica, promove o debate e estimula a iniciativa, a curiosidade, a independência, a autoconfiança e o gosto pela descoberta. Além disso, cria um clima para expressão de ideias, num ambiente de respeito e aceitação, no qual escuta com atenção, dá chances ao estudante, tem senso de humor e valoriza ideias originais. Por fim, o professor facilitador demonstra interesse pela aprendizagem do aluno, ao oferecer informações importantes, expor o conteúdo atualizado e de maneira didática, utilizando exemplos, elucidando dúvidas, ele tem expectativas positivas, tem disponibilidade para atendimento e dá feedback construtivo. Num

ateliê de plástica, o professor tem como funções, primeiro, perguntar ao estudante o que ele quer que o seu projeto alcançar como resultado, pois as “preferências pessoais do estudante devem expressar-se e ser usadas para guiar o seu projeto”; segundo, ele deve “encorajá-lo a produzir o que gosta”, demonstrando “maneiras de fazê-lo, abrindo possibilidades”; finalmente, o professor deve julgar os resultados do trabalho, analisando como as qualidades inicialmente desejadas foram contempladas. Assim, o professor não dá receitas prontas, a serem meramente reproduzidas, mas “guia o estudante através de uma disciplina na qual a apreciação regula a experimentação”.

Por fim, este professor promotor das habilidades criativas de seus estudantes é um sujeito situado e consciente de que ensinar é um ato político (CUNHA, 2005). Ao compreender sua não neutralidade, entende que exerce uma seleção e que, ao filtrar o conhecimento, marca e distingue a trajetória daquele estudante, uma vez que ensinar significa, de acordo com a origem latina *insignare*, “marcar com um sinal” (ANASTASIOU; ALVES, 2010).

Em diversos sentidos pode-se classificar essa abordagem como construtivista, onde se supõe que o aluno é o indivíduo que seleciona e organiza as informações que chegam por diferentes canais, e o professor aquele que estabelece relações entre as mesmas. Aqui se destaca o conhecimento prévio que o aluno possui; quando enfrenta um conteúdo novo, o faz sempre armado com uma série de conceitos (até preconceitos), concepções, representações e conhecimentos adquiridos previamente, os quais utilizam como instrumento de leitura e interpretação e que determinam que informações selecionem como as organizará e que tipos de relações estabelecerão entre elas.

Segundo Heidegger (1964) ensinar é mais difícil que aprender porque significa deixar aprender. Nos processos de aprendizagem, a construção ou elaboração do conhecimento está intrinsecamente harmonizada com aquele que busca o conhecer. O aprendiz, elo imprescindível e central do processo, é quem constrói o conhecimento

e nada pode substituí-lo na referida tarefa. O ensino é mediado pela atividade mental construtiva do aluno, durante processos cognitivos de escuta, de leitura, de compreensão, de interpelações, de atividades de manipulação, exploração, de descobrimento, de invenção, etc. É certo que nem todas as formas, ditas de ensinar favorecem por igual o desdobramento da atividade reflexiva. A aprendizagem neste processo tem que ser significativa ao aluno. A distinção entre aprendizagem significativa e aprendizagem repetitiva remete à existência ou não de um vínculo material a ser apreendido e os conhecimentos prévios, ou seja, se o aluno consegue estabelecer relações entre os conhecimentos prévios e os novos, atribuindo-lhe algum significado.

Aprender é uma atividade que acontece no aluno e que é realizada pelo aluno. A questão que surge comumente no decurso da disciplina é porquê? Porque ninguém pode aprender por outro. O professor não pode obrigar ao aluno a aprender. Na realidade tudo que se ensina apenas uma parte é efetivamente aprendida. O que constata é que no ensino, inclusive no ensino de Artes Plásticas, professor e aluno se encontram em uma realidade onde a diferença hierárquica distingue sujeitos situados em pólos diferentes e, portanto, com visões distintas do ofício de fazer e criar. O aluno tem uma experiência própria, original, criando imagens que formam parte de um universo de razões e sentidos próximo a uma visão ingênua e mágica. O professor tem a visão de “expert”, também original no sentido de realização e compreensão crítica. Se o objetivo do ensino é a integração do aluno no contexto de uma aquisição de experiências crítica e criadora, o ensino não pode resumir-se em uma justaposição de informações armazenadas na memória.

Se pretendermos que o aluno faça sua história, em lugar de ser arrastado por ela, que participe de maneira ativa na construção dessa história, é impensável uma educação para o atelier de Plástica que o subjogue ou o domestique. O professor faz história na medida em que desenvolve sua própria capacidade de ajudar o aluno a transformar-se.

No atelier de Plástica do Curso de Design de Interiores, a aprendizagem remete ao construtivismo de Piaget, no sentido que deve ser provocada, e se baseia na autonomia e iniciativa do aluno. O papel do professor é fazer pensar, identificar o pensamento e acompanhá-lo. A disciplina de Plástica representa uma parte da estrutura principal do currículo do curso de Design de Interiores. Ministrada no primeiro semestre do curso é a base fundamental para estabelecer a resposta a ser desenvolvida pelo aluno em processos criativos. Ao final do Curso, o sistema pedagógico pressupõe que o aluno possua todas as condições necessárias e relevantes para poder elaborar, através de suas habilidades e competências, objetos de repetição que em conjunto formem obras de arte.

No processo de ensino-aprendizagem a figura do orientador/facilitador é essencial. Reflete um relacionamento muitas vezes difícil, mas imprescindível ao bom andamento do processo. O orientador representa, academicamente, a figura hipotética de um cliente que deverá exigir do aluno determinados procedimentos e atitudes vinculados à qualidade do projeto, embora muitas vezes nem sempre possíveis de serem atendidas. Isso vai refletir na problemática da avaliação do resultado, momento em que o próprio orientador do processo transformar-se-á no avaliador do mesmo.

O ensino no atelier de plástica é, antes de tudo, um processo educacional; não é adestramento, nem treinamento,

A experiência subjetiva do professor de projeto está inserida no seu processo de ensino do mesmo modo que o repertório cultural e social do aluno também reflete sua capacidade de apreensão. Não existe uma “hegemonia da verdade”²⁸ o respeito pela idiosincrasia entre os indivíduos, estabelece a possibilidade de enriquecimento nesse processo de construção do repertório individual. Ensinar é, pois, estimular; incentivar a criatividade, a expressão pessoal; é estender

28 Ver: CARSADALE, 1997:15.

limites; alargar os horizontes. É um processo contínuo de reflexão e crítica, em busca de superação. Não é apenas informar, mas formar. É preciso construir o caminho do pensamento para construir na mente a possibilidade de construção da idéia.

Dentro desse universo teórico exposto, relatamos a seguir duas visões dos aspectos de apreensão do conhecimento subjetivo do ato de ensinar/aprender no processo de desenvolvimento da capacidade criativa na disciplina de Plástica no Curso de Design de Interiores.

A EXPERIÊNCIA - PERCEPÇÕES DO PROFESSOR

A Prática adotada durante o desenvolvimento de todos os trabalhos da disciplina de plástica é sempre a da experiência compositiva. Nela, após a discussão de alguns conceitos básicos sobre os conteúdos a serem desenvolvidos, o aluno é estimulado a juntar determinados elementos em um espaço definido de forma livre segundo a sua experiência, gosto ou vontade. Após a execução, esses trabalhos são colocados em exposição para toda a turma que discute os resultados obtidos confrontando-os com os conteúdos abordados. Assim, o aluno é estimulado a criar composições plásticas que atendam aos requisitos apresentados nos exercícios, sempre atentos as interações que esses elementos compositivos apresentam entre si e com o entorno. Outro ponto importante é o estímulo que os alunos recebem na busca dos significados do emprego desses elementos compositivos ou da relação entre eles. Iniciando com trabalhos simples de colagens criam-se composições bidimensionais, em preto e branco ou coloridas, com elementos geométricos simples: quadrados, triângulos equiláteros e círculos. É gratificante observar,

após alguns exercícios e discursões, o crescimento da qualidade das composições e da desenvoltura dos alunos nas tomadas de decisão e no embasamento das defesas de seus trabalhos. Ainda nestes trabalhos de colagem é pedido aos alunos composições que apresentem interações entre elementos geométricos e orgânicos.

Seguindo os elementos básicos da comunicação visual: forma, cor, textura, módulo e estrutura. Os exercícios são desenvolvidos com uma complexidade e amplitude baseadas nos resultados obtidos nos exercícios que os precederam, respeitando a desenvoltura dos alunos e procurando explorar suas potencialidades. Gradativamente as tomadas de decisão vão se tornando exclusivas dos alunos de tal forma que a proposta para o último trabalho seja de inteira responsabilidade do aluno.

O passo seguinte é desenvolver composições tridimensionais, no qual além de todos os conceitos já apresentados os alunos aprendem a avaliar ou observar sua composição dos diversos pontos de vista, procurando simplificar campos adensados ou dinamizar campos monótonos.

Durante os vários semestres a frente da disciplina de plástica do curso superior de design de interiores diversos tipos de trabalhos foram desenvolvidos, em cada semestre exploramos técnicas distintas para expressões criativas; além dos de colagem, foram aplicadas técnicas de mosaicos com pedras de cerâmica; estruturas com palitos de gaiola e papel seda; esculturas em isopor, com ferro velho, esculturas em papelão, em cabos de vassoura ou palhas de palmeiras. Em todos esses semestres sempre foi comum e gratificante ouvi os alunos dizerem: “Não sabia que era capaz de fazer um trabalho desse!”

O retorno dado pelos alunos estimulam a pesquisa constante gerada a partir das atividades desenvolvidas na disciplina. Escolhemos nesse relato de experiência expor a percepção de uma de nossas alunas atualmente no final do curso.

PERCEPÇÕES DA ALUNA

O primeiro contato que tive com a criatividade, durante todo o curso de Design de Interiores, ocorreu na disciplina de Plástica, no 1º período. Durante a disciplina aprendi me desprender das formas e formatos convencionas (ou geométricas, no sentido de limitação) e explorar as curvas e objetos orgânicos.

Antes de ingressar na disciplina tinha dificuldade em visualizar em como poderia explorar a imaginação sem que criasse algo utópico ou não funcional, e mesmo agora ainda sinto essa dificuldade, mesmo sendo bem menor do que a que havia antes, com a diferença que existe a possibilidade de se fazer a junção do diferente-criativo com a novidade-funcional.

Temos como as mais conhecidas as formas geométricas do círculo e dos polígonos (quadrado/retângulo/triângulo) e foram estas as trabalhadas inicialmente na disciplina de Plástica com a intenção de desprendê-las da utilização habitual e criar novas composições, tanto monocromática como colorida.

Durante estes exercícios, foram explorados a criação de cenas/imagens orgânicas (como paisagens, pessoas, animais, plantas, etc.), contudo utilizando as mesmas formas e desenvolvendo a capacidade de criar novos cenários com formatos que convencionalmente não seriam usados para tal finalidade.

No decorrer destas práticas se utilizou materiais simples e de fácil acesso, (tesoura, papéis de cores variadas e cola branca) materiais estes que relembram os tempos de infância, em que fazíamos colagem por diversão. Não estou dizendo que a diversão foi obstruída, muito pelo contrário, além de também ser uma forma de entretenimento também foi associada à uma lógica, em que tudo o que compusemos havia um sentido e uma justificativa.

Ao final destes trabalhos foram criados vários cenários com o mesmo temário definido inicialmente, porém cada cenário

composto por um movimento artístico diferente, como o cubismo, surrealismo e abstracionismo. Neste trabalho consegui identificar com qual movimento artístico possuía mais afinidade e me identificava, crescendo o desenvolver da criatividade, no sentido de manter o mesmo temário sem modificar radicalmente o cenário e explorar/trabalhar a composição plástica de movimentos artísticos completamente diferentes, não deixando de lado o progressivo desenvolvimento do trabalho manual a cada fase trabalhada.

Resultou-se em muitos trabalhos bons e interessantes, até mesmo coisas as quais não sabia que possuía habilidades, tanto criativas-rationais quanto manuais, e acabei por desenvolvê-las, já que estavam unidos à uma forma prazerosa de trabalhar e levando em consideração em ser algo que me agradava em elaborar.

A colagem foi a primeira etapa trabalhada na disciplina de Plástica, logo após esta foi iniciada uma fase de composição tridimensional utilizando palitos de gaiola e linha. Neste momento foi aberto uma amplitude de visão sobre a utilização deste material, que até então só o via como ferramenta para se fazer gaiolas para passarinhos.

Com base nos movimentos artísticos que foram estudados (já mencionados anteriormente), foi possível ter uma visão e percepção diferenciada dos formatos que os palitos iam adquirindo acidental ou propositalmente. Já que se procurava desenvolver um olhar criativo mas sempre com uma justificativa para o que se criava, não foi diferente para os trabalhos seguintes, e com base nisso foi elaborado o objeto tridimensional a partir dos materiais propostos.

Nesta etapa foi desenvolvida mais uma percepção de um material o qual, até então, não conhecia este tipo de utilização para o mesmo, sendo desta forma mais um leque de opções para abrir a mente e soltar a criatividade.

O trabalho seguinte foi a construção de um mosaico, em que, desta vez, o tema e a forma de construção do desenho ficou livre à

minha escolha. Neste momento senti um pouco mais de dificuldade pois tinha toda a etapa criativa livre às minhas escolhas. Mesmo em frente à dificuldade foi possível elaborar tal criação e resultou em um trabalho muito bom tanto em execução e desenho quanto em escolha do tema.

O próximo trabalho executado na disciplina de Plástica, foi referente ao trabalho final, em que foi dada as opções de criar uma escultura em dois materiais distintos: ou ferro velho ou palha de palmeira imperial. Nesse momento eu optei pela palha de palmeira e criei a minha escultura com a mesma forma de criação justificativa dos trabalhos que já haviam sido feitos.

Este foi o maior desafio da disciplina, já que agora estava “presa” à uma forma física para desenvolver uma escultura. Mesmo com todas as dificuldades logrei em criar mais um trabalho e, mais uma vez, ampliar o meu ângulo de criatividade, desenvolvendo formas inesperadas para algo que usualmente não se imaginava.

Em todas as etapas trabalhadas dentro da disciplina a presença do professor foi fundamental, sem o qual não teria sido possível o desenrolar e a abertura da imaginação e criatividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino no Atelier de Artes Plásticas é resultado do diálogo, da confrontação e da reflexão. Não existe uma solução pronta. A solução genial, mágica, a “revelação”, o insight é buscada, apreendida e sujeita a modificações, pois o pensamento amadurece; ele não é linear; é, no mínimo, uma espiral! É fundamental construir no aluno essa capacidade crítica.

Educar não é um ato isolado e nem sequer objetivo. Apesar da objetividade que exige, a docência é feita de sujeitos, que andam

juntos, que dialogam, e que reconstróem o conhecimento a partir do seu encontro. Para que a aprendizagem seja significativa ao aluno devem ser cumpridas duas condições: Os conteúdos devem ser potencialmente significativos relevantes, para que possam ser assimilados; deve-se apresentar uma disposição favorável para aprender. O maior ou menor grau de significância da aprendizagem dependerá, em parte, do maior número de relações que aluno possa estabelecer entre o mesmo e sua carga cultural. Tais condições fazem intervir elementos correspondentes não somente aos alunos, mas também ao conteúdo e ao professor.

A modificação dos esquemas de conhecimento, relacionadas à aprendizagem significativa, relaciona-se diretamente à funcionalidade da mesma, ou seja, a possibilidade de fazer uso, futuramente, quando confrontado com situações novas, daquilo que foi adquirido, produzindo assim novas aprendizagens.

Aprender significa ver muito, buscar muitas soluções encontradas por outros projetistas hoje e na história. Há que se olhar o mundo com os olhos de ver. Aprender significa ser original. Não original no sentido da novidade, mas no buscar o novo pelo novo, mas construir um pensamento com uma nova maneira de ver o mundo. “Aprender não é descobrir mais, mas interpretar através de um esquema ou estrutura diferente.” (BROOKS, 1997). Contudo observa-se que o aprender significa também envolver memória e emoção a considerar que todo o processo de aprendizagem passa pela aquisição do conhecimento e da adaptação.

Aprender também é tarefa ativa: tem que ser buscada e não apenas recebida. O ensino se reflete diretamente na atitude em que envolve a relação professor-aluno: a condição de cuidadosa atenção didática, imprescindível para o diálogo. Neste sentido se dá uma aprendizagem mútua, ou seja, por parte do aluno e por parte do

professor. Entre o professor e aluno há uma busca de realização. É uma ação conjunta onde se misturam conhecimentos de repertórios distintos, porém sempre relacionáveis.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Eunice; FLEITH, Denise. Inventário de práticas docentes para a criatividade na educação superior. In: ALENCAR, Eunice; BRUNO-FARIA, Maria de Fátima; FLEITH, Denise (org.). **Medidas de Criatividade: Teoria e Prática**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p.71-89.
- ANASTASIOU, Léa; ALVES, Leonir (org.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville: UNIVILLE, 2010.
- BORDAS, Merion. *Apresentação*. In: MORAES, Vera (org.). **Melhoria do ensino e capacitação docente: programa de atividades de aperfeiçoamento pedagógico**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1996.
- BROOKS, J.G. BROOKS, M. G. **Construtivismo em sala de aula**. Porto Alegre: Arte Medica, 1997.
- HEIDEGGER, M. **O que é pensar**. Buenos Aires: Nova Editorial, 1964.
- SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SITE CONSULTADO

<http://portal.ulbratorres.com.br/revistas/documentos/2.pdf>.

ENSINO DE ARTES VISUAIS: AUTORREFLEXÃO SOBRE O ATO DE EDUCAR

Robson Xavier da Costa²⁹

O ATO DE EDUCAR

Penso o processo educativo como uma possibilidade de formar pensadores/pesquisadores (alunos ou professores), seja em sistemas educativos formais ou informais e em qualquer nível de ensino. O conhecimento só se estabelece por meio da ação educativa significativa e consciente.

O professor tem um papel fundamental no desenvolvimento das competências pessoais dos educandos, acredito que o procedimento que mais educa é o exemplo, não consigo conceber um educador que faz todo um discurso sobre a não violência e bate no filho em casa, ou aquele que apregoa o mal do fumo para a saúde e pede licença para fumar no corredor da escola.

O verdadeiro educador educa em tempo integral, não tira férias de si mesmo, de uma forma ou de outra somos exemplo para inúmeras outras vidas. Mesmo aqueles alunos mais difíceis, querem, muitas vezes, apenas nossa atenção. O professor deve estar atento aos sinais propostos pelo grupo, seguindo o paradigma indiciário (GUINZBURG, 1990), temos que ter uma atitude de investigador na sala de aula, perceber os detalhes, as pistas e montar o quebra-

²⁹ Professor da Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UFPB/UFPE.

cabeça, criando links e conexões para conhecer as possibilidades dos educandos e apresentando atitudes aprendentes frente aos desafios surgidos no cotidiano educativo.

A oportunidade no lugar e hora certa faz a diferença na estruturação do sujeito. Isso me lembra de algumas experiências com dança, teatro e artes visuais integradas, desenvolvidas pela Fundação de Apoio ao Portador de Deficiência - FUNAD, instituição ligada ao Governo do Estado da Paraíba, onde trabalhei alguns anos, nesse espaço educativo as atividades de artes desenvolvidas ao longo do ano culminavam em um grande espetáculo, onde cada uma das pessoas trabalhadas no processo educativo tinha possibilidade de mostrar seu melhor trabalho para a comunidade. Acreditamos que só educamos quando confiamos no potencial do outro.

VISÃO DE EDUCAÇÃO

Aprendendo diariamente na interação com meus alunos, todo o processo educativo é uma forma contínua de aprendizagem, o aluno contemporâneo é acima de tudo o construtor de seu próprio conhecimento mediado pela estrutura educativa com apoio do educador. Preparar essa nova geração para os desafios do século XXI é tarefa coletiva, a escola é apenas um dos espaços educativos que permite à estruturação de informações e a formação de conhecimentos adequados às demandas da vida cotidiana. A educação por meio da arte pode contribuir para a formação crítica do educando num mundo repleto de informações visuais, possibilitando a estruturação de sujeitos pensantes.

Pesquisas apontam que 80% do que apreendemos do mundo e sobre ele são absorvidas por meio da visão, as imagens estão presentes em todas as esferas da vida contemporânea, a educação

do olhar (PILLAR, 1999) é fator imprescindível para a construção do conhecimento no mundo contemporâneo. Segundo Ana Mae (2005) 25% das novas profissões tem relação com alguma forma de contato com imagens (Design, Comunicação Visual, Cinema, TV, Artes Visuais, Moda, Publicidade e Propaganda, Engenharia Civil, Arquitetura, Engenharia Mecânica, Engenharia de Produção, Antropologia Visual, Terapia Ocupacional, Desenho Industrial, Arte e Mídia, etc.), desta maneira, a preparação para esses futuros profissionais começa no ensino fundamental, o contato com o ensino de artes visuais na escola é condição imprescindível para o desenvolvimento sólido de um contato crítico com as imagens. Podemos também pensar que a articulação entre arte e vida fortemente marcada pelas propostas que envolvem a arte contemporânea exigem do público e de todos os especialistas uma compreensão da imagem como uma totalidade, todos os sentidos (audição, olfato, paladar, visão e tato) são trabalhados em instalações, performances e specific sites, exigindo uma atenção dobrada e uma interação gutural com a proposta em questão.

Independentemente de classe social, raça, religião e gênero, todos temos direito a uma educação de qualidade, o processo educativo não pode discriminar ricos e pobres, a escola pública deve possibilitar aos educandos diversas experiências a partir da realidade da comunidade onde a escola está inserida. Trabalhos que podem ser considerados referências para o ensino da arte estão espalhadas pelo país, desenvolvidos em escolas de periferia com péssimas condições materiais e com excelentes resultados. O papel do verdadeiro educador é possibilitar ao educando possibilidades para o desenvolvimento pleno das suas capacidades e habilidades, permitindo que as condições disponíveis na escola atinjam seus objetivos, e permitiam uma formação adequada aos alunos, buscando formar pessoas críticas e ativas na construção coletiva de uma sociedade humanitária.

Ao elaborar os planejamentos devemos levar em conta à desigualdade efetiva da educação brasileira para transformarmos nossa prática-pedagógica em uma ação diferenciada no país. Os educadores devem ter a oportunidade de conviver com variadas formas de aplicação do ensino de arte Brasil afora, conhecer diferentes realidades e ter contato com outros educadores. A troca de experiências é condição salutar para a prática reflexiva do professor (PERRENOUD, 2002).

No Brasil existe uma tradição em pensar a educação para as classes menos favorecidas como um apanágio social. Tendemos a jogar para baixo do tapete esse problema, por meio da tentativa de mascarar práticas educativas discriminatórias. O que percebemos na maioria das escolas públicas brasileiras é uma tentativa de aplicação de metodologias aplicadas em escolas tradicionais de elite, de forma minimizada, ou seja, um ensino meramente formal e insignificante para seus verdadeiros interessados, os alunos. Costumo pensar que o fim último da educação é a formação do aluno, dessa forma, entendemos que o objetivo do educador é que o trabalho do aluno seja consolidado e possa ser aplicado em outras situações sociais alheias ao ensino formal, preparando-o para respostas as questões sociais impostas pela vida.

Os educadores que trabalham com educação inclusiva e educação especial sabem que é preciso acreditar no potencial dos alunos para que o trabalho educativo se consolide. Muitas vezes vemos professores minimizando o potencial dos alunos, rotulando sua prática e discriminando através de palavras, gestos e ações, prática que deve ser abolida das escolas brasileiras. A escola tem que ser encarada como um espaço experimental, como afirmava um antigo diretor de uma das escolas que trabalhei, é preciso pensar a escola como uma festa, um espaço alegre, colorido, vivo, dinâmico, um espaço que instigue permanentemente as crianças e jovens para

novas descobertas, que possa testar o potencial de todos e manter entre os grupos a necessidade de redescobrir a vida.

EDUCAÇÃO: ATO DE ACOLHIMENTO

Considero o processo ensino-aprendizagem um desafio permanente; aprendemos diariamente com a *práxis* pedagógica. Atuo em uma universidade pública, trabalho a cada semestre com novas disciplinas que exigem preparação, leitura e atualização constante para que meus alunos possam ter acesso às discussões mais atualizadas da área em questão, além disso, tenho que driblar todos os problemas decorrentes da falta de investimento na área de arte no ensino superior, como a falta de material adequado, de equipamentos para projeção de imagens, dificuldade de acesso a salas equipadas e adequadas as atividades desenvolvidas, alunos que não dispõem de recursos para aquisição de livros ou mesmo cópias de textos ou outros materiais para utilizar nas disciplinas, falta de apoio da instituição para o desenvolvimento de atividades de campo, etc.

Como a maioria da população já sabe, as universidades públicas passam por dificuldades, embora essas instituições sejam espaços pedagógicos privilegiados para exercer a construção do conhecimento nas diversas áreas. Algumas áreas como saúde, tecnologia e engenharias recebem normalmente mais recursos dos órgãos de fomento, o que ocasiona um descompasso entre os diversos centros e departamentos da mesma instituição, a área das Ciências Humanas fica geralmente com os menores investimentos.

Apesar de todos os problemas procuro instigar a pesquisa, sistematização e divulgação do conhecimento, busco formar no aluno uma postura de pesquisador/professor. Durante as atividades procuro aproximar a arte e os artistas da sala de aula e trabalhar com recursos

que envolvem novas tecnologias, tais como o vídeo, a fotografia e a *performance*, articulando a teoria com a prática, objetivando a futura aplicabilidade dos conteúdos aprendidos na universidade nas escolas do ensino básico.

Além das disciplinas, desenvolvo um projeto de incentivo à licenciatura – PROLICEN - com ensino de artes visuais em escolas instituições de educação inclusiva do município de João Pessoa e acompanho alunos de graduação e da pós-graduação em artes visuais, a partir do grupo de estudos e pesquisas em arteterapia e educação em artes visuais (GPAEAV/UFPB/CNPq) na UFPB, favorecendo a iniciação a pesquisa a partir da graduação e a formação dos futuros pesquisadores. Acredito que temos que fomentar nos educandos uma postura aprendente, reflexiva e crítica para que a prática pedagógica faça a diferença na construção de sujeitos transformadores.

CURRÍCULO INTEGRADO

Considero a concepção de currículo integrado um caminho possível para a educação brasileira e para a prática do professor de artes visuais. O discurso educacional desde a década de 1980 apontava para práticas interdisciplinares, posteriormente para a multidisciplinariedade e no final do século XX e início do XXI para a possibilidade da transdisciplinariedade na educação.

Muito foi discutido, escrito e falado sobre essas práticas no Brasil, no entanto efetivamente a estrutura educacional brasileira ainda está refém da organização educacional tradicional e historicamente implantada a partir de padrões tradicionais de ensino. Ainda chamamos de grade a estrutura das disciplinas do currículo, na maioria das vezes desconsidera-se o currículo oculto na prática educativa. Em uma das escolas que atuei como professor de arte enfrentei a diretora para

levar minha turma para observar *in loco* uma apresentação de dança popular em uma praça próxima a escola, no momento que estava trabalhando com a cultura local, porque ela não considerava esse tipo de ação como aula.

Práticas multi ou transdisciplinares ainda é exceção nas escolas brasileiras, muito se fala e pouco se faz. Na maioria das vezes a estrutura escolar é compartimentada e disciplinar, precisamos repensar essa estrutura. Ainda vemos muitos relatos de experiências na área de ensino de arte, onde a arte é utilizada apenas como recurso para a atuação de outras disciplinas, é muito comum que o professor de história ou de outra disciplina desenvolva um trabalho, ou discuta um conteúdo e solicite que o professor de arte (visuais, musicais, teatrais ou de dança) faça uma ilustração utilizando outras linguagens para que os alunos apreendam melhor os conteúdos.

Durante o 17º Encontro Nacional da ANPAP, no momento de discussão sobre a apresentação de seu trabalho, Ana Mae Barbosa falou da possibilidade de um currículo tipo cardápio, onde os alunos pudessem escolher sua melhor formação, optando ou não por disciplinas que direcionem para sua área de atuação, citando o Programa de Pós-Graduação da ECA/USP como modelo, onde, segundo ela, os alunos podem optar por qualquer disciplina de qualquer programa de pós da ECA, desde que seja de interesse para sua pesquisa e indicada pelo orientador. Essa ainda é uma possibilidade distante da maioria das universidades brasileiras e mais distante ainda das escolas do ensino básico, no entanto não deixa de ser um caminho possível.

O trabalho com projetos educativos, prática cada vez mais comum nas escolas brasileiras, pode ser uma possibilidade viável para que a concepção de currículo integrado se estabeleça e para que as fronteiras entre áreas distintas sejam borradas, permitindo um diálogo efetivo e construtivo na busca da construção do conhecimento integral e significativo.

COGNIÇÃO IMAGINATIVA

A compreensão da “Cognição Imaginativa” exige uma reflexão teórica baseada na estrutura dos estudos culturais, lembrei das inúmeras discussões quando aluno da pós-graduação em História sobre a representação cognitiva de Hobbes (filósofo inglês) e a concepção de representação de Roger Chartier (historiador francês).

Para Hobbes cada pensamento ou concepção é uma forma de representação dos objetos ou coisas do mundo, o conhecimento tem início com o pensamento representacional. As imagens mentais do mundo são chamadas de cognição, ideias, conceitos, informação, conhecimento, etc. a capacidade de processar esse conhecimento podemos chamar de cognição.

A representação cognitiva é também chamada de representação sensível quando ocorre na presença do objeto, e quando da ausência dele ocorre à representação imaginativa, desta forma, para Hobbes, existem categorias de representações variadas como *phantasma*, *imago*, *imaginatio* e *memória*.

Hobbes faz uma relação intrínseca entre pensamento representado e sensação, colocando que a sensação nos causa enganos visuais e afirmando que esse é um traço característico de toda percepção animal, na busca da uma compreensão sobre os objetos e as coisas do mundo. Desta forma, ele distingue o objeto, da imagem do objeto. Suas definições levam a construção da possibilidade de uma representação cognitiva imaginativa.

As ideias da filosofia natural de Hobbes e sua teoria da percepção datam de 1649 quando ele escreve seu tratado óptico, compreendemos que esse trabalho pode ser uma contribuição para a concepção da origem da teoria da imagem quando afirma:

Uma luz, uma cor assim figurada [isto é, representada],
isso se chama uma imagem. E, segundo uma instituição

da natureza, todo ser animado começa por julgar que essa imagem é a visão da coisa mesma (...) [Sendo que] mesmo os homens (...) confundem a imagem com o próprio objeto. (HOBBS *apud* LEIVAS, 2007).

Para Chartier (1991) a representação é o produto do resultado de uma prática, essa por sua vez, está repleta de elementos simbólicos que ao serem indagados transformam-se em novas formas de representação. Ou seja, nas práticas culturais nunca temos fatos, mas, representações dos mesmos. “A representação do real, ou o imaginário é, em si, elemento de transformação do real e de atribuição de sentido ao mundo” (MAKOWIECKY, 2003).

Percepção e cognição são elementos presentes no universo cultural humano, formas de interação com a realidade e a utopia. Essas relações se estabelecem por meio da capacidade do ser humano de criar relações, essas relações são mediadas pelas metáforas. Palavra derivada do latim *metaphóra* e do grego *metaphorá* e significa mudança, transposição, em português refere-se à utilização da palavra fora do seu sentido convencional, trabalhando com a dualidade de significados. Está ligada a compreensão do sentido figurado das expressões.

A metáfora está presente na arte, seja no momento da produção, da compreensão ou da relação com as imagens. Essa relação está ancorada no discurso sobre arte como campo imagético, na busca contemporânea da articulação entre arte como área de conhecimento e teoria do imaginário (DURAND, 2001).

Gosto particularmente dessa forma de compreensão da arte e das possibilidades da mesma para a aplicação no campo do ensino contemporâneo de artes visuais. Cabe aos cursos de formação inicial na área de artes e as ações de formação continuada de professores em arte, fomentarem um aprofundamento nessa forma de compreensão dos estudos culturais aplicados ao ensino de arte no Brasil.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Esse é um relato do trabalho desenvolvido na aplicação da disciplina “ensino de arte e educação inclusiva”, na primeira turma do Curso de Artes Visuais – Licenciatura – da Universidade Federal da Paraíba, no semestre letivo 2008.1, na cidade de João Pessoa – PB.

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Artes Visuais – Licenciatura da UFPB assegurou que as questões ligadas à área de educação especial, educação inclusiva e arteterapia estivessem garantidas na formação inicial do futuro professor de artes visuais na Paraíba, por meio da inclusão da disciplina “ensino de artes visuais e educação inclusiva” como conteúdo básico e profissional obrigatório e das disciplinas: arte, educação e psicologia; arte/educação e o aluno especial; introdução a arteterapia; arteterapia em saúde mental; arteterapia em organizações, comunidades e instituições; metodologia de projetos e pesquisas em arteterapia, como conteúdos complementares optativos.

A primeira disciplina ensino de artes visuais e educação inclusiva passou a ser ministrada, no terceiro semestre do curso como parte integrante do tronco comum entre a licenciatura e o bacharelado em artes visuais, tendo como pré-requisito a disciplina: metodologia do ensino contemporâneo das artes visuais. A referida disciplina tem a seguinte ementa: Fundamentos do ensino de artes visuais na perspectiva da educação inclusiva. Ensino de arte inclusivo em instituições de educação especial, escolas, organizações da sociedade civil, comunidades e órgãos públicos e privados que desenvolvam atividades de inclusão. Propostas do ensino de arte tendo em vista outras modalidades de inclusão (étnica, religiosa, sexual, cultural, social e econômica). Diferenças entre o ensino de arte e a arteterapia. A amplitude da ementa permite um trabalho de fundamentação inicial para a formação do professor de artes visuais que será complementado com as disciplinas optativas.

A primeira turma da citada disciplina iniciada no semestre letivo 2008.1, consistiu em uma ação experimental, que deve nortear as futuras disciplinas de enfoque inclusivo do curso, encaminhando questões e levantando dados sobre a práxis pedagógica com artes visuais e educação inclusiva na formação inicial do professor de artes visuais no Estado da Paraíba. Tratamos na disciplina dos seguintes conteúdos: Ensino contemporâneo de artes visuais e educação inclusiva - a interpretação de culturas; educação especial, educação inclusiva, estética do cotidiano no ensino de artes visuais e a interculturalidade. Educação Multicultural; esquema conceitual intercultural, multiculturalismo crítico, multiculturalismo conservador, multiculturalismo liberal, críticas ao multiculturalismo. Multiculturalismo no ensino das Artes visuais - Ensino de Arte moderno, ensino de arte pós-moderno, contribuições do multiculturalismo para o ensino de Arte. Ensino de artes visuais X arteterapia - diferenças entre terapias expressivas, arteterapia, arte/educação inclusiva e ensino de artes visuais, aplicações da arteterapia no contexto escolar, educação inclusiva e o ensino de artes visuais. Mapeamento da atuação do professor de artes visuais na educação especial e em educação inclusiva em João Pessoa – PB - iniciação a pesquisa participante, instrumentos para coleta de dados, entrevistas, tabulação e análise de dados e apresentação dos resultados da pesquisa.

Ao longo do semestre encerrado em setembro de 2008, percebemos como resultado concreto dessa experiência que os alunos passaram a envolver-se consideravelmente com os temas trabalhados, desenvolvendo pesquisas de campo em instituições que lidam com educação inclusiva na cidade de João Pessoa, passando a refletir sobre sua prática como artista ou educador em direção ao desenvolvimento de ações inclusivas. No momento inicial da disciplina os alunos apresentaram um levantamento dos referenciais visuais do seu cotidiano e ao final da mesma reapresentaram esse levantamento acrescentando novas imagens como referências. Dividida em grupos

a turma propôs e aplicou uma ação com ensino de artes visuais inclusivo em contextos específicos (com a terceira idade, com pessoas com necessidades educativas especiais, com crianças em situação de risco social, etc.).

Quando abordamos o tema ensino das artes visuais e educação inclusiva na formação inicial do curso de artes visuais da UFPB, criamos a possibilidade de refletir, de concentrar esforços e recursos da área de arte e de áreas afins, tais como: psicologia, pedagogia, psicopedagogia e arteterapia com um único objetivo, favorecer a formação inicial do professor de artes visuais com um perfil inclusivo. O ensino de artes visuais na educação inclusiva deve promover o desenvolvimento do conhecimento da arte, o estímulo ao desbloqueio do processo criativo e uma prática artística consistente, calcada na relação dos educandos com conhecimentos significativos para seu processo de formação e para a construção coletiva do conhecimento.

Considerando que o ensino das artes visuais proporciona atividades concretas, construtivas, promove o desenvolvimento da capacidade cognitiva, das habilidades, o controle dos movimentos, a organização pessoal, a ordenação dos pensamentos, o desenvolvimento da memória, a construção de conhecimentos e a criação de uma linguagem pessoal e as atividades em grupo ajudam na integração social, por meio da cooperação e da comunicação entre os participantes durante o desenvolvimento das ações pedagógicas na sala de aula. Uma ação pedagógica com artes visuais na educação inclusiva que seja constante, coerente e organizada, pode desencadear o potencial latente dos indivíduos e torná-los cidadãos socialmente ativos.

Pensar a prática/pedagógica no ensino de arte aliada ao uso das novas tecnologias continua sendo um desafio constante para o educador. O problema começa na formação inicial nos cursos de licenciatura, que muitas vezes terminam por privilegiar os meios tradicionais em detrimento do ensino das possibilidades do mundo tecnológico. Os conteúdos trabalhados em muitas disciplinas teóricas

e práticas não ultrapassam a produção visual da década de 1980. Por esse motivo temos uma febre de projetos de ensino de arte focados na produção modernista da arte brasileira, vivemos ainda uma tarsilite aguda; é possível visualizar em exposições da produção de escolas, séries de abaporus ou de bandeirinhas volpianas ou os clássicos girassóis e/ou o quarto de Van Gogh. Nada contra o uso de conteúdos ligados a arte pós-impressionista e moderna, o grande problema é que muitos trabalhos são apresentados como contemporâneos quando na verdade utilizam uma concepção moderna de arte com recursos das novas tecnologias, tais como, a manipulação de imagens no computador ou na rede, trabalhos que privilegiam a forma em detrimento do conceito.

A arte acompanha a tecnologia ao longo da história, como afirma o texto da professora Lúcia Pimentel e sempre esteve à frente de novas descobertas e possibilidades. Tal como a arte, o ensino deve utilizar a mediação tecnológica como veículo para a criação. A maioria dos professores não entende o mimeógrafo a óleo ou álcool, o projetor de slides, o retroprojetor, o episcópio, a máquina xérox como bases tecnológicas com possibilidades educativas, mas apenas como mero recurso auxiliar do trabalho burocrático da secretaria da escola. Outro problema que tenho encontrado nas escolas é a falta de compreensão e apoio das coordenações pedagógicas e direção no que diz respeito à autorização do uso desses recursos por parte do professor para atividades pedagógicas, muitas vezes, o professor não chega a manipular os equipamentos que são utilizados de forma restrita por funcionários das escolas, problema, que também ocorre em relação à biblioteca escolar, onde muitas vezes o acesso ao acervo está restrito ao bibliotecário ou ao funcionário.

Lembro da febre do uso do vídeo na escola no final da década de 1980 e início dos anos 1990, no Brasil, com a criação do projeto TV Escola. As escolas de todo o país receberam antenas parabólicas, vídeos e kits de fitas para gravarem a programação da TV Escola,

com bons programas sobre arte, cabia a escola gravar os conteúdos e utilizar em sala de aula, serviço que era disponibilizado gratuitamente em algumas capitais para os professores cadastrados. O uso do vídeo (imagem móvel) foi um fator preponderante para a divulgação, implantação e popularização da proposta triangular de ensino em todo o país, base para a ampliação do Projeto Arte na Escola, a partir da pesquisa do grupo do Rio Grande do Sul (PILLAR e VIEIRA, 1999). Existe hoje uma geração de professores que fizeram toda a formação inicial aprendendo a trabalhar com imagem móvel e fixa a partir da leitura de imagens. O que mudou por trás do uso da imagem não foi apenas a tecnologia aplicada, mas a concepção de recurso e de arte inserida nesse processo.

Nas últimas décadas vivemos uma revolução mais acentuada, com o aprimoramento e acesso aos meios eletrônicos digitais, tais como TV, DVD, MP3, MP4, MP5, celular, GPS, Notebook, microcomputador pessoal, Datashow, câmera digital, filmadora digital, projetores digitais, etc. Recursos amplamente utilizados pelos artistas contemporâneos que timidamente começam a chegar à escola. Projetos de inclusão digital são alardeados em todos os recantos do país, com apoio governamental e do terceiro setor. A maioria das escolas públicas já conta com pelos menos um pequeno laboratório de informática, muitos deles subutilizados e/ou sucateados, já que a tecnologia evolui rapidamente e a reposição de máquinas e atualização de equipamentos nem de longe acompanha o ritmo dessas inovações. Além disso, temos o despreparo dos educadores para o uso dessas possibilidades, tenho me deparado com professores com medo de levar as turmas para o laboratório da escola, temendo que os alunos danifiquem as máquinas e sobre para eles às despesas, ou mesmo aqueles que temem o fato dos alunos dominarem programas e conhecimentos sobre informática que os professores desconhecem.

Apesar de todo o discurso da construção coletiva do conhecimento, do papel do professor como facilitador, do incentivo

a formação do professor reflexivo, ainda temos colegas que temem admitir que precisassem se abrir para novos conhecimentos, para a possibilidade permanente de construir em conjunto com o aluno o conhecimento necessário e significativo para a resolução de problemas. Se questões como essas ainda permanecem presentes na área de educação, imagine pensar uma prática a partir do uso das novas tecnologias?

Concordo com a Prof^a. Lúcia Pimentel quando afirma que:

Somente o uso de tecnologia, com o simples aproveitamento das facilidades que ela oferece, não garante o desenvolvimento de um pensamento artístico ou da construção de um saber em arte. Conhecer o instrumento de trabalho e as possibilidades que ele oferece é essencial, mas ir além da mera aplicação dessas possibilidades é fundamental. (PIMENTEL, 2008).

Além da aprendizagem e do domínio técnico das novas tecnologias, se faz necessário uma mudança de concepção sobre o próprio conceito de arte no mundo contemporâneo, uma compreensão articulada com as novas tendências da arte, permite ao professor modificar sua concepção de ensino e arriscar-se no uso das novas tecnologias disponíveis na escola e na comunidade, com o apoio incondicional dos alunos.

REFERÊNCIAS

DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LEIVAS, Cláudio R. C. *A teoria da representação cognitiva de Hobbes*. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/artigos/v12/m337171.htm>. Acesso em: 01 de setembro de 2008.

MAKKOWIECKY, Sandra. *Representação: a palavra, a ideia e a coisa*. Disponível em: <http://www.cfh.ufsc.br/~dich/TextoCaderno57.pdf>. Acesso em: 01 de setembro de 2008.

CHARTIER, Roger. *O mundo como representação*. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141991000100010&script=sci_arttext. Acesso em: 01 de setembro de 2008.

REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS: REGÊNCIAS DAS AULAS DE ARTES NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFPE

Ronaldo da Silva³⁰

Este texto busca apresentar de uma forma reflexiva, experiências na prática de regência de docência do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), numa escola em que pertence à própria instituição, o Colégio de Aplicação (CAp). O presente estudo traz o benefício de avaliar a prática docente em que o jovem está inserido no seu processo de aprendizagem e propor ações, após planejamentos e reuniões pedagógicas, que visem melhorá-la. Para tanto, tomamos como objetivo geral apresentar a realização do estágio supervisionado vivenciado no CAp, voltado para o ensino e aprendizagem do jovem dentro da disciplina de Artes .

Para responder aos desafios do Ensino das Artes Visuais, é preciso, antes de tudo, conhecer de forma mais detalhada o campo de estágio e as condições em que se encontram a estrutura física da escola, assim, como as possibilidades de desenvolver um trabalho na mesma, sua receptividade para o estágio, os materiais disponíveis, o programa da disciplina. Desse modo, passo a discorrer em seguida sobre esses elementos estruturadores para uma Prática de Estágio com uma visão mais ampliada e não tecnicista da regência.

Para isso é necessário que o educador perceba e tome consciência crítica do que é considerado importante referente à

30 Graduado em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Pernambuco. Graduando em História pela Universidade de Pernambuco. Membro do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Diversidade Cultural.

relevância da existência do que é ensinado ou transmitido, quais valores são defendidos pela a instituição na qual está participando. Até por que se esses valores forem distantes da realidade dos alunos, descartando-as os conhecimentos destes, possivelmente a conexão e o equilíbrio prazeroso do dá aula não será satisfatório para o aluno, professor e principalmente para a instituição que o procede.

Uma educação que apenas pretenda transmitir significados que estão distantes da vida concreta dos estudantes, não produz aprendizagem alguma. É necessário que os conceitos (símbolos) estejam em conexão com as experiências dos indivíduos. Voltamos assim à dialética entre o sentir (vivenciar) e o simbolizar. Este é o ponto fundamental no método de alfabetização do educador brasileiro Paulo Freire: aprende-se a escrever quando as palavras se referem às experiências concretamente vividas (DUARTE JÚNIOR, 1991, p. 25).

As aulas de artes foram vivenciadas na turma do 9º ano B do Colégio de Aplicação da UFPE, sempre as quintas-feiras, no horário das 14h20 às 16h00. A turma era composta por 30 estudantes, no entanto, para as aulas de Artes e de Música, a turma foi dividida em dois grupos, assim, o grupo com o qual estagiei era composto por dezesseis estudantes, sendo dez meninos e seis meninas, com uma faixa etária entre 14 e 15 anos. Quanto ao espaço em que ocorrem as aulas, denominado de sala ambiente de Artes, possui um formato de atelier com sala de exposição, possivelmente, resultado das produções dos estudantes de diferentes turmas da escola.

Para iniciar meu estágio de docência tive que fazer um plano de aula de acordo com as metas educacionais da escola. A professora supervisora me enviou por e-mail o plano anual da turma, a partir do qual eu poderia elaborar meu plano tendo alguns conteúdos como referência. Percebi que é um plano interessante, contempla um dos

principais momentos em que a arte se moderniza, mas a meu ver fica faltando mais enfoque a artistas brasileiros, e principalmente artistas do gênero feminino. Outro ponto positivo que a professora se preocupou foi estabelecer o seu plano de aula na abordagem triangular, método idealizado nos anos 80 pela arte educadora Ana Mae Barbosa, que consiste no intercâmbio entre o interpretar, praticar e contextualizar as obras de arte de uma forma mais próxima do universal.

A Abordagem Triangular permite uma interação dinâmica e multidimensional entre as partes e o todo e vice-versa, do contexto do ensino da arte, ou seja, entre as disciplinas básicas: ler, fazer e contextualizar e no inter-relacionamento das quatro ações decorrentes: decodificar, experimentar, refletir e informar (RIZZI, 2008, p. 345).

Uma coisa que achei de extrema importância e que deveria ser compartilhado nesse texto foi o fato da professora adaptar o plano de aula dela de acordo com um assunto que eu desejaria trabalhar com a turma, tendo alocado o Expressionismo como parte do assunto anual do plano, já que eu havia estudado e feito um projeto educacional da união deste movimento com o cinema. Talvez em outra instituição de ensino não houvesse esse tipo de diálogo entre a minha pesquisa e a boa vontade do professor readequar o plano de aula anual. Por tanto a preparação de plano de aula é essencial na vida de um educador, seja qual for a disciplina, o importante é ter um planejamento construído, fazendo com que a sua aula fique realmente bem estruturada e fortalecida. Fundamentando a importância do plano de aula na vida profissional de um educador, exponho as idéias de um estudioso sobre o assunto, em que este afirma o plano como uma direção, já que é um caminho das práticas dos docentes.

Em primeiro lugar, o plano é um guia de orientação, pois nele são estabelecidas as diretrizes e os meios de realização do trabalho docente. Como a sua função é orientar a prática, ele não pode ser um documento rígido e absoluto, pois uma das características do processo do ensino é que está sempre em movimento, está sempre sofrendo modificações face às condições reais (LIBÂNEO, 1994, p. 223).



Fonte: Acervo do autor. Sala de aula e atelier de arte

Na minha primeira aula, cheguei um pouco mais cedo com uma ansiedade no coração, achando que talvez os estudantes não gostassem da minha presença como professor, já que muitos já me conheciam como um mero observador do semestre anterior. Depois de deixar o PowerPoint no ponto, só esperei a posição da professora para introduzir o assunto. Nessa aula foi apresentado o Movimento Expressionista, comecei com uma contextualização histórica da época em que o movimento se iniciou na Europa, depois parti para as características das pinturas e do cinema expressionista. Entre uma explicação e outra percebi que alguns estavam conversando, então eu partia para uma forma de atuação em que era necessário chamar atenção da turma para um silêncio, às vezes eu parava de explicar para ficar olhando o grupo que fazia burburinho, ou simplesmente pedia para ficarem em silêncio, dependia da intensidade do barulho

da conversa. Paralelo a essa situação chata de sermões, havia outros fatores que me deixaram bem feliz, muitos dos estudantes faziam perguntas bastante construtivas para o desenvolvimento da aula, e muitas dessas perguntas partiam de alguns que estavam conversando. Havia também comentários que traziam para enriquecer o conteúdo da aula, comentários estes que faziam parte da percepção visual de seus cotidianos. Depois da apresentação do conteúdo trabalhado, mostrei duas mídias da indústria cultural que se apropriaram da estética expressionista, o curta-metragem *Vicent* (1982) do diretor Tim Burton e o videoclipe da banda Red Hot Chili Peppers – *Otherside* (1999). Essas novas mídias possibilitam o estudante a fazer várias interpretações da estética estudada, e principalmente uma leitura rica de vários objetos que enfoca a mesma temática. A pesquisadora Analice Dutra Pillar afirma que ao lermos uma imagem, estamos travando elementos com a forma, cor e as nossas referências de mundo.

Ao ler, estamos entrelaçando informações do objeto, suas características formais, cromáticas, topológicas e informações do leitor, seu conhecimento acerca do objeto, suas inferências, sua imaginação. Assim, a leitura depende do que está em frente e atrás dos nossos olhos (PILLAR, 2011, p.8).

Com a perspectiva de utilização de mídia cinematográfica em sala de aula Marcos Napolitano defende a utilização desta nova ferramenta e afirma:

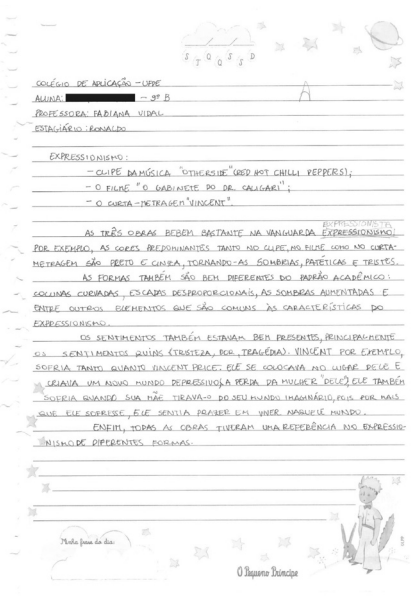
Trabalhar como o cinema em sala da aula é ajustar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte. Assim dos mais

comerciais e descomprometidos aos mais sofisticados e “difíceis”, os filmes têm sempre alguma possibilidade para o trabalho escolar (NAPOLITANO, 2003, p.11).

Seguindo essa linha de pensamento da importância do cinema enquanto ideologia social, Maria Soares e Nilda Alves defendem a idéia de que essa mídia contribui bastante para o campo da percepção sonora e visual.

Entre os vários signos existentes estão os signos da arte, que criam perceptos e afectos e constituem outras formas de pensamento. Entre os signos da arte estão os signos do cinema, que implicam pensar com imagens e sons que, como os demais, se produzem em meio aos que chamamos de espaços tempos de produção da cultura (SOARES, & ALVES, 2011, p. 89).

Em seguida, pedi para eles fazerem um texto analisando essas duas mídias assistidas em sala e relacionando-as com o filme “*O Gabinete do Dr. Caligari*” (1919) deixado como indicação para assistir em casa. Para isso, avisei que o filme se encontra completo no YouTube, deixei o link do filme e das duas mídias para eles assistirem com tranquilidade. Os resultados dos textos produzidos pelos alunos foram muito plausíveis, desde os detalhes observados e comentados, principalmente a maneira como se expressaram nas simples linhas que escreveram ou digitaram o documento.



Colégio de Aplicação – UFPE

Aluna: [redacted]

Turma: 9B

Professora/Estagiária: Fabiana/Ronald

Data: 21/01/2013

Análise sobre o expressionismo

O clipe de Red Hot Chili Peppers é um bom representante do expressionismo. Composto de vários elementos do movimento artístico como as formas distorcidas (Cálculos de árvores, pedidos, escadas), o distorcimento que é uma das principais características do movimento e a presença das cores tristes como preto, cinza e branco é muito importante e al tem um objeto vermelho pra quebrar a ideia de que as cores tem que ser necessariamente obscuras. Todos os detalhes do clipe estão bastante presente na arte expressionista.

O curta Vincent mostra também objetos distorcidos e diferente do filme mostra um lado do expressionismo que acredito que era os do que as pessoas queriam ser diferente, não ter aquela vida de sempre e até talvez um lado obscuro de que as pessoas tinham, isso era algo jogado literalmente nas telas, expressando os sentimentos das pessoas. O filme também mostra a expressão dos rostos das pessoas, com os olhos grandes e profundos, e rostos finos, esbranquiçados e longos. A música do curta também traz a lembrança de filmes sombrios também.

O longa retratam "O gabinete do Dr Caligari" marcou o começo do cinema expressionista, mostrando um lado sombrio como filmes de terror assim dando ideias para futuros filmes daquela época. O cenário obscuro, distorcido com luzes contrastantes, maquiagem esbranquiçada focando nos olhos profundos dos personagens e o cenário fantasmagórico com certeza era a marca do filme e descrevia o movimento expressionista.

Os três vídeos tem uma grande conexão porque cada um fala de uma situação diferente do movimento, um fala do movimento na arte com detalhes distorcidos, cores sombrias, expressão facial das pessoas presentes nas obras.Outro vídeo fala do movimento presente no cinema que tinha cenário fantasmagórico com maquiagem esbranquiçada com olhos pretos e profundos, presente também a música que traz lembrança de filmes de terror.

Fonte: Acervo do autor. Textos produzidos por estudantes do CAP.

Depois que terminei de dar a minha primeira aula me senti tão bem comigo mesmo, pude perceber o quanto é fantástico e prazeroso falar para um grupo de adolescentes. Também pude observar nesse primeiro dia de regência que, antes, na época em que estava com o estágio de observação, alguns estudantes me chamavam pelo o meu nome e quando comecei a dar aula todos me chamaram de senhor ou de professor, foi tão estranha essa situação, de alguma forma senti uma responsabilidade tão grande, como um novo caminho na minha vida a ser trilhado.

No encontro seguinte houve o exercício do fazer, deixei no plano de aula reservado que depois da volta às aulas teria uma oficina de pintura de nanquim, onde os estudantes explorariam a estética do expressionismo na sua pura essência. O tema pode ser livre desde que não deixassem de focar as características deste movimento, tanto as

formas quanto as cores. Iniciei com algumas discussões do assunto da aula passada e das três mídias assistidas, a troca de idéias rendeu muitos comentários construtivos, alguns discentes comentaram das pesquisas que fizeram para analisarem as obras. Depois que a grande maioria dos estudantes do CAp entregou os textos da análise das três obras, demos início aos estudos dos desenhos em papel de jornal A4 (rascunho ou esboço) para depois ampliarem para o papel Canson A3. Fui informado pela professora que há nesta turma um aluno que tinha uma dificuldade de transpassar o desenho para um tamanho maior, mas ela foi aos poucos trabalhando esse problema com ele. Ao ver os desenhos semi-prontos, percebi que a turma conseguiu captar o espírito da temática estudada, alguns ressaltando o tamanho das sombras dos personagens pictóricos, outros ressaltando as deformações dos objetos e das pessoas.



Fonte: Acervo do autor. Alunos do CAp em plena atividade nas aulas de artes

Quando chegou a hora de avaliá-los e ao mesmo tempo me avaliar como futuro arte-educador, foi nesse momento que experimentei o peso da responsabilidade de ser um professor, mas prometi que seria justo, levando em conta tudo que foi feito de forma

conjunta. Quando solicitei a produção dos textos, de fato estava avaliando se eles conseguiram assimilar com clareza a estética estudada e conseguir identificar em outras obras características analisadas, utilizando assim a importância de se trabalhar um Ensino das Artes Visuais que valoriza e abre espaço para a contextualização, defendida pela pesquisadora e professora que sobre esse aspecto afirma:

No que se refere à contextualização, é importante serem contempladas as idéias, conexões e relações formuladas e que possam ampliar os conhecimentos a partir do que foi estudado, tecendo rede de saberes entre o contexto do(a) estudante e o contexto da imagem/movimento/artista trabalhado. Assim, explorar as possibilidades dialógicas e de confronto de idéias por meio de debates, seminários, discussões são alternativas para avançarmos na concepção tradicional de verbalização e conteudista, tão criticadas por Freire. Além disso, é possível explorar as construções de tarefas avaliativas que permitam que os (as) estudantes possam expressar e organizar livremente os conhecimentos construídos (VIDAL, 2010, p. 9).

No período em que eu estava como regente, houve o conselho de classe, uma espécie de reunião para discutir tanto as notas quanto o comportamento do aluno durante o semestre, além de pontuar perspectivas para futuras atitudes daqueles cujas aprendizagens estavam desatentas. Percebi que esse tipo de encontro democrático do Colégio de Aplicação é essencial para construção de um ser social e crítico dos alunos, que estão dentro de uma sociedade competitiva. Muitos dos comportamentos das escolas seguem um padrão idealizado pela revolução industrial de massificar e tornar tudo racional, fragmentando a sociedade e tornando-os competidores.

Nestes termos, a escola surge para produzir mão-de-obra para o mundo moderno. Se este mundo está fracionado, que se eduquem os indivíduos fracionadamente. Que se encaminhe desde cedo o cidadão para uma visão parcial da realidade. Que se separe a razão da emoção (DUARTE JÚNIOR, 1991, p. 35).

Depois da experiência com pintura em nanquim dei início a um novo assunto, conforme previsto no plano de aula, o Abstracionismo. Antes de começar de fato a aula, solicitei que um dos estudantes, que na maioria das vezes domina a turma da conversa, fosse o meu assistente na parte técnica. Convidei para que ele ficasse no computador passando os slides na hora em que estivesse apresentando, dando a este ao mesmo tempo, de alguma forma, uma tarefa que envolvia a própria aula, como tentativa de impedir que o mesmo atrapalhasse o andamento da explicação.

A turma que estava presente neste dia foi bastante tranquila, muitos fizeram comentários e perguntas referentes ao contexto trabalhado, deixando mais rica as explicações reveladas. Também teve algo de diferente nesse dia, tinha um estagiário do curso de música que foi observar a aula para a disciplina de Prática I, e depois do término da aula ele me deu os parabéns, achei tão importante esse reconhecimento por parte de outros estagiários, dando de certa forma um *feedback* na nossa atuação enquanto aprendiz. Durante a apresentação teórica do conteúdo utilizei bastantes imagens dos trabalhos de artistas que flertaram com o abstracionismo, mas também mostrei muitas imagens em que a indústria de massa se apropria das poéticas desses artistas para produzirem os seus objetos. Baseando nesse discurso solicitei que a turma trouxesse para a aula seguinte uma camisa ou sapato usados, com finalidade de serem trabalhados nesses objetos estampas abstracionistas.

Na aula seguinte foi trabalhado na prática o processo abstracionista, só que o suporte desta vez não era o papel e sim

uma camisa ou sapato, fugindo um pouco da tradicional pintura em papel. Mas pensando no plano B, a professora advertiu que nem todos iriam trazer esse material solicitado, portanto, teríamos que partir para a pintura no papel, material disponível na escola. Um número muito grande de estudantes trouxe o que foi pedido, conseguindo concretizar essa experimentação na turma, infelizmente, houve uma garota que não trouxe, e para não ficar por fora ela trabalhou com o papel. Nesse dia houve várias coisas acontecendo ao mesmo tempo. Primeiro, expliquei aos que trouxeram as camisas e os sapatos como que deveria ser o processo, deixando bem claro que desde a escolha do artista tomado como referência para a poética, ficaria livre, mas que estivessem dentro das características estudadas. Segundo, aqueles que não terminaram as pinturas em nanquim, dei algumas orientações para finalizarem. Terceiro, aqueles que não assistiram a aula anterior, administrei uma sucinta explicação para que eles tivessem uma noção das características e dos artistas estudados. Esse tipo de coisa não é freqüente acontecer, mas é bom o professor estar preparado para isso, algo como um plano B que não atrapalhe o desempenho da turma e dele mesmo como profissional, mostrando que o ensino de arte pode se ajustar a outras possibilidades, já que o campo da arte não pertence a um conjunto de regras fechadas e pré-estabelecidas.

A arte, então, não está regida por regras e convenções rígidas, explicitamente formuladas, como a linguagem. Se a arte, de certa forma, simboliza sentimentos, ela o faz de maneira diversa da simbolização lingüística: ela simboliza apenas e tão-somente os sentimentos que existem nela própria, engastados em suas formas. Ela não nos remete a significados conceituais, mas a sentidos do mundo dos sentimentos (DUARTE JÚNIOR, 1991, p. 46).



Fonte: Acervo do autor. Acima aulas referentes à produção dos trabalhos abstracionistas, e explicação aos alunos que não puderam vim à aula anterior.

Muitos dos trabalhos feitos nas camisas começaram muito bem, mas de tanto diluir as tintas em água, as pinturas caminhavam para outras pretensões visuais. Os artistas que eles deveriam se basear para fazerem os seus trabalhos, seja nas camisas ou nos sapatos seria o Mondrian ou Pollock. Deixei bem claro que não precisava ser uma cópia dos trabalhos dos artistas mencionados, e sim a poética destes que seriam o foco caminhante dos seus trabalhos em sala de aula. Quando de fato a aula expositiva começou, todos já estavam em seus lugares sentados. Então solicitei, mas uma vez que aquele garoto que domina as conversas na aula, ficasse como meu auxiliar na hora de passar os slides. Já que eu estaria de pé falando e centralizado em um lugar que todos da sala vejam. A turma ficou bem atenta, na hora da apresentação, houve muitos questionamentos por parte dos alunos, principalmente na hora em que trabalhei os *Ready Mades* de Duchamp, nessa hora houve uma ajuda da professora para contextualizar as experiências em que eles tiveram com um livro trabalhado anteriormente. Muitos interpretaram perfeitamente as idéias, depois de contextualizadas com seus próprios conhecimentos

adquiridos, através de leituras trabalhadas. Foi minha primeira aula expositiva que consegui trabalhar dentro do tempo da aula, as outras passavam três minutos ou quatro, nessa conseguir equilibrar os horários, mesmo sendo um dia em que duas atividades foram trabalhadas.

Referente à aula prática do dadaísmo, adotei o exercício do poema *non sense*, que já havia mencionado na aula anterior. Todos os materiais usados nesse exercício, a escola possuía no atelier: tesouras, revistas ou jornais, papéis e colas, sacos plásticos. Primeiramente, lembrei aos alunos como deveriam fazer, seguindo uma fórmula do artista dadaísta Tristan Tzara:

- Pegue um jornal.
- Pegue a tesoura.
- Escolha no jornal um artigo do tamanho que você deseja dar a seu poema.
- Recorte o artigo.
- Recorte em seguida com atenção algumas palavras que formam esse artigo e meta-as num saco.
- Agite suavemente
- Tire em seguida cada pedaço um após o outro
- Copie conscientemente na ordem em que elas são tiradas do saco
- O poema se parecerá com você.

Muitos dos alunos escolheram palavras que eles se identificaram, invés de um artigo como sugere a fórmula acima. Eles fizeram esse trabalho de uma forma bem ao acaso, deixando as coisas acontecerem sem nexos e sem lógica, contextualizando com o lado

irracional do movimento. Nesse exercício percebi que toda turma fez o trabalho na mesma aula, não deixando pendência para a próxima.

O inusitado nessa experiência toda foi o fato de que no início dessa jornada eu estava de certa forma, inseguro e inquieto comigo mesmo, se talvez a turma não gostasse da forma como eu conduziria as aulas. Muitos dos pontos que contribuíram para me encontrar com uma boa relação de docência, foi sem dúvida o fato de gostar de compartilhar conhecimentos, sem que o outro, mesmo não dando importância, fique sem o direito de saber a informação. Ensinando o componente curricular das artes visuais, pude me encontrar com essas perspectivas, principalmente com as orientações dos profissionais da área de arte-educação, os meus professores e as professoras, orientadores e amigos do curso, que de certa forma contribuíram muito para uma nova reinterpretação de mundo. Além obviamente, das aulas de artes serem menos presas aos sistemas educacionais, proporcionando maior liberdade a criatividade, tanto para o professor quanto para o aluno.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda Guimarães & SOARES, Maria da Conceição da Silva. *Cultura, cinema e redes de conhecimento e significação*. In *Educação experiência estética*. Mailsa Pinto Passos, Rita Marisa Ribes Pereira (Organização). Rio de Janeiro: Nau, 2011.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *Por que arte-educação?* 6ª Ed. Campinas: Papirus, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2003.

PILLAR, Analice Dutra. (Org.) *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 2011.

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima. *Reflexões sobre a Abordagem Triangular do ensino da arte*. In *Ensino da arte: memória e história*. (org.) BARBOSA, Ana Mae. São Paulo: Perspectiva, 2008.

VIDAL, Fabiana Souto Lima. *Reflexões sobre metodologia no Ensino das Artes Visuais: campo de conflitos e avanços*. In: VII Seminário do Ensino de Arte do Estado de Goiás e CONFAEB 20 anos, 2010, Goiânia. Desafios e possibilidades contemporâneas, 2010.

SER PROFESSORA DE ARTES VISUAIS: UM CAMINHO A PERCORRER

Veruschka Pereira Greenhalgh³¹

Ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção.
(FREIRE, 1996 , pg. 25).

O presente texto é uma narrativa das minhas experiências vivenciadas na disciplina de Estágio Curricular em Artes Visuais 1, do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Primeiramente destaco que foi enriquecedora a relação entre teoria e prática desenvolvida na disciplina, no sentido de promover maior aprofundamento teórico no processo do estágio. Essa relação se deu simultaneamente entre as aulas teóricas, onde eram discutidos textos, relatos sobre as experiências de cada um dos estagiários em sala de aula, bem como as orientações sobre planos de aula. Já a prática, o estágio supervisionado, compreendeu a observação e a regência no espaço da sala de aula que aconteceram na disciplina de Artes Visuais do Colégio de Aplicação – CAP/UFPE na turma do 6º Ano A

O estágio curricular é uma condição exigida para a formação de professores como consta na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Artigo 61, Parágrafo único:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas ativi-

31 Graduanda do Curso de Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pernambuco. Bolsista PIBIC/UFPE 2013/2014.

dades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: [...] II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (BRASIL, 2010, p. 46).

De acordo com Marilda Oliveira (2005) estágio curricular é:

A disciplina que permite aos alunos de licenciatura a apropriação de instrumentos teórico-metodológicos para atuação no ambiente escolar. De posse do conhecimento específico (saber disciplinar) agora é o momento deste aluno, tentar compreender as políticas educacionais, a escola e o próprio sistema de ensino. Este é o momento da formação que objetiva preparar o estagiário para levar sua proposta de prática educativa – o projeto de estágio, a este novo ambiente. (OLIVEIRA, 2005, p. 60).

No primeiro momento do estágio no CAP foi o período de observação realizada no espaço da sala de aula, que teve como objetivos: conhecer a metodologia utilizada pela professora regente, contrapondo com o conhecimento teórico adquirido durante o estudo da disciplina de Estágio Curricular; analisar como se dá a interação professor/aluno, dos alunos entre si e com o ambiente no cotidiano escolar e perceber como os estudantes apreendem a disciplina de Artes Visuais. A experiência da observação foi bastante construtiva, por me proporcionar um olhar mais amplo em relação à dinâmica de uma sala de aula. Na posição de espectador, pude perceber, no ambiente escolar, como se dava interação professor/estudante e aprender com a professora. Neste sentido, afirma Tardif (2002): “aprender com os professores de profissão como é o ensino, como é ensinar, é o desafio a ser aprendido/ensinado no decorrer dos cursos de formação e no estágio”. (TARDIF, 2002, p. 295).

O segundo momento do estágio foi a regência. A regência é que nos coloca frente a frente com a realidade de uma sala de aula. É na regência que aliamos o conhecimento teórico à prática, onde exercitamos e experimentamos o que aprendemos. É nesse momento que avaliamos o nosso desempenho como futuros professores. É no exercício da regência em sala de aula que vivenciamos as relações existentes naquele ambiente, é onde aprendemos a ver o “outro” e aprender com ele, imergir no universo da aprendizagem, e sobretudo, aprender a ensinar. No caso do estágio em ensino da arte, é onde compreendemos o conhecimento construído ao longo do curso nas diversas disciplinas de metodologias de ensino da arte e nas disciplinas práticas de artes. Neste caso, devemos aprofundar o nosso conhecimento em Arte e suas especificidades. Nesta perspectiva, Ferraz e Fusari (2010, p. 51) afirmam que o professor de arte deve aliar à sua prática-teoria artística e estética as suas propostas pedagógicas. Neste caso o professor de arte precisa “saber arte e saber ser professor de arte”.

O tempo para a realização da regência foi de 100 minutos por aula, tempo razoável, para trabalhar os conteúdos e as atividades. Durante a prática da regência, fiz anotações que apontavam os acertos e os erros cometidos, pontuava a receptividade dos estudantes diante das atividades propostas e realizava uma autoavaliação. Sendo assim, neste texto, trago as anotações do meu diário de aula construído durante a regência. Na prática percebi que o diário de aula foi um importante aliado na minha formação, foi ele que me deu o suporte para poder acompanhar meu desempenho, poder avaliar os resultados e os processos construtivos durante as aulas ministradas.

Neste sentido Zabalza defende:

Tanto escrever sobre o que fazemos como ler sobre o que fizemos nos permite alcançar uma certa distância da ação e ver coisas e a nós mesmos em perspectiva. Estamos

tão entranhados no cotidiano, nessa atividade frenética que nos impede de parar para pensar, para planejar, para revisar nossas ações e nossos sentimentos que o diário é uma espécie de oásis reflexivo. (ZABALZA, 2004, p. 136).

Escrever um diário de aula é escrever sobre mim mesma, pois ao escrever sobre a minha experiência vivida na sala de aula, falo não só dos estudantes, mas falo também sobre mim, sobre minha atuação, sobre meus erros e acertos, o que deve ser modificado e sobre minhas expectativas. Construo um diálogo comigo mesma, é um olhar para dentro. Sobre o olhar para dentro Bachelard (2003) fala sobre o desejo de se ver o interior, o de miniaturizar-se para entrar no interior das coisas, o se ver por dentro, ver o oculto, “É essa vontade de ver no interior de todas as coisas que confere tantos valores às imagens materiais da substancia” (BACHELARD, 2003, p. 8). E essa substancia, aqui neste contexto, sou eu no interior da sala de aula com os estudantes. Então, escrever um diário e depois lê-lo é como uma imersão no próprio interior.

Neste mesmo sentido afirma Holly:

Os educadores que optam pela elaboração de diários profissionais e pessoais escolheram observar-se a si próprios, tomar a experiência em consideração e tentar compreendê-la. A escrita dos diários autobiográficos envolve o processo de contar a história da sua própria vida. Uma das diferenças entre teorização normal, ou cotidiana, do professor e a escrita sobre suas próprias experiências, pensamentos e sentimentos, é que esta última demora muito mais tempo. Há mais tempo para observar e refletir sobre o que se escolhe para ser contado. (HOLLY, 1995, p. 101).

Início a narrativa das minhas anotações, do diário de aula, colocando primeiramente meus sentimentos em relação as minhas

expectativas na regência. A sensação que tive logo de início foi de que a turma não era “minha”, eu estava ali apenas por alguns momentos, aquele ambiente, aqueles estudantes não me pertenciam. Aquele espaço não fazia parte de mim. Então pensei em me apropriar de tudo aquilo, daqueles meninos e meninas. Não me sentia insegura, me sentia sem pertencer àquela realidade. Aos poucos fui me apropriando do lugar, mergulhando no interior de cada um, de cada espaço, fui me inteirando e me integrando àquela dinâmica da sala de aula. E foi muito boa essa aproximação e finalmente superada essa fase inicial. O relacionamento com os estudantes e com a professora da turma foi em todo momento muito boa, num clima de respeito, solidariedade, afeto e de compartilhamento, pois aprendi muito com eles também. A professora me orientou sobre a construção dos planos de aulas enviando materiais de consulta o que ajudou bastante, retirou dúvidas e fez sugestões. Nesse ponto ela foi muito atenciosa, deixou-me mais segura.

A temática, determinada pelo programa do colégio, trabalhada foi sobre “Linhas: conceitos, modos e tipos”. Pude, em cima do tema proposto, elaborar um plano de aula livremente. Optei por um plano diversificado, utilizando diversos recursos, materiais e suportes. Foram ministradas 5 aulas sob minha regência.

As aulas iniciaram a partir de pesquisas, que solicitei aos estudantes, sobre o conceito e tipos e modos de linhas. As aulas foram expositivas com utilização de slides com imagens sobre linhas, obras de arte, imagens de animação, publicidade e imagens impressas como ilustrações de livros de literatura infanto juvenil. Realizamos leituras dessas imagens e de obras de diversos artistas ao longo da História da Arte, identificando os tipos e modos de linhas. As imagens trabalhadas foram: Chuva, vapor e velocidade, 1844 de William Turner, sem linha de contorno; Camille Monet e a Criança no Jardim, 1875 de Claude Monet; Jovem Lendo, 1776 de Jean-Honoré Fragonard, algumas com linhas como: Jeune Fille Endormie, 1935 de Pablo Picasso; Uma

estudante, 1915-16 de Anita Mafalti e com imagens que apenas sugerem a linha, mas não estão definidas como: A Pequena Madona Cowper de Rafael – 1505 e Mulheres com Frutas, 1932 de Emiliano Di Cavalcanti. Também foram trabalhadas imagens de Cícero Dias, Romero Brito, Aldemir Martins e Wellington Virgolino. E instalações utilizando linhas de artistas contemporâneos e ainda imagens do cotidiano dos estudantes como as do desenho animado “Hora de Aventura”, desenho muito apreciado por crianças e adolescentes.

Foram realizadas atividades sobre cada tema trabalhado. Os temas foram os tipos de linhas, linhas de contorno, hachura e linha objeto. As atividades compreenderam o desenho de observação, desenho livre, desenhos com cordão, frotagem, hachuras e instalação utilizando a linha como material e o espaço como suporte. No final de cada aula os estudantes puderam ver os trabalhos uns dos outros, foi positivo, para uma autoavaliação, esse momento de compartilhamento de opiniões.

Como momento marcante do estágio, destaco a última aula, que foi sobre “Linha: objeto – a linha no espaço tridimensional”. Na semana anterior, a essa aula, enviei links para o email da turma, sobre trabalhos, com o uso de linhas, de alguns artistas como David Oliveira, Marcel Duchamp, Edith Derdyk, Chiharu Shiota, Ligia Clark e Shirley Paz Leme. Solicitei que visualizassem as imagens e se desejassem imprimissem pelo menos uma que achassem mais interessantes. Os trabalhos desses artistas utilizavam a linha no espaço. A partir da observação das imagens, discutiríamos sobre o conceito da linha no espaço tridimensional e depois realizaríamos uma atividade utilizando este conceito. Solicitei ainda que trouxessem materiais como linhas, cordões, fitas e gravetos.

Quatro estudantes realizaram a pesquisa solicitada e apenas uma trouxe algum dos materiais solicitados, linhas de crochê. O grande problema foi como explicar o conceito de uma obra de arte que utiliza a linha no espaço, sem terem visto as imagens? Como realizar

a atividade sem materiais? A solução para os materiais foram logo resolvidas, pegamos um pacote de canudos e no pátio tinha bastante gravetos e palhas de palmeiras.

A aula foi ao ar livre, no pátio ao lado da sala de arte. Fizemos um círculo e expliquei como deveria ser a atividade. Inicialmente tiveram dificuldades em entender. Mas, à medida que realizavam a atividade foram entendendo. Dividi a turma em três grupos de cinco e orientei que escolhessem um canto do pátio para preparar a instalação. A linha que uma das estudantes levou deu para compartilhar com os colegas. No momento da aula apareceu um grupo da outra turma do 6º ano A (grupo 2), que também participou da atividade. Cada grupo escolheu o material desejado e partiu para a realização da instalação. Um grupo fez uma instalação com linhas que partia das grades das janelas para uma árvore e depois para uma placa e penduraram alguns galhos e folhas. Outro grupo realizou a instalação utilizando uma árvore e cinco troncos que havia no chão, eles cruzaram linhas que partiam da árvore para os troncos dando a ideia de uma teia e depois fizeram lacinhos com os canudos e prenderam à teia. Outro grupo tentou fazer um figurativo tridimensional, uma igreja com canudos, porém não conseguiu pois os canudos eram muito flexíveis o que impossibilitou o projeto, mas solucionaram o problema utilizando uma abstração. O grupo visitante realizou a instalação utilizando, canudos, gravetos e palhas em uma árvore. No final cada grupo foi ver a instalação dos outros grupos e comentaram sobre o resultado de cada um. Apesar de não terem visto as imagens solicitadas assimilaram bem o conceito, descobrindo a partir da própria experiência. Os estudantes gostaram da aula e da atividade, ficaram eufóricos com a mudança de rotina. A atividade também chamou a atenção dos outros estudantes do colégio.

Assim se encerrou a minha regência, num clima de satisfação por mais uma etapa concluída rumo à minha formação docente em Artes Visuais, aprendi muito com essa experiência.

Após a regência chegou a vez da avaliação, participei do 3º Conselho de Classe, não mais como observadora, mas como avaliadora da turma e avaliada por eles. O Conselho é uma reunião avaliativa que ocorre a cada unidade e tem como objetivo avaliar a atuação e desempenho dos estudantes e professores. Os estudantes elaboram um relatório sobre os professores e reivindicações, orientados por um representante do SOE – Serviço de Orientação Educacional. E os professores elaboram relatórios sobre a turma e sobre cada aluno individualmente. Em relação à avaliação dos estudantes sobre a minha atuação, foi colocada no relatório apresentado, pela turma, no Conselho a seguinte afirmação: “A professora é muito fofa, traz atividades diferentes, expõe o tema de modos variados (vídeos, trabalhos ao ar livre, etc.), permite que o aluno interaja com o colega. A turma cumpre as atividades e entrega nos prazos solicitados.”

Diante dessa avaliação, só posso dizer que me sinto realizada com a minha atuação, me sinto gratificada pelo reconhecimento dessas meninas e meninos que durante esse semestre me receberam com muito carinho. Aprendi muito com eles e também deixei alguma coisa especial.

E para finalizar a minha narrativa, trago uma afirmação de Marilda Oliveira (2005) sobre a importância do estágio para a formação do(a) professor(a) em Artes Visuais:

O estágio curricular é essencial na formação da identidade docente de qualquer aluno de licenciatura, no curso de Artes Visuais não é diferente. É fundamental pelo fato de propiciar ao aluno um momento específico de aprendizagem, de reflexão com sua prática profissional. Possibilita uma visão crítica da dinâmica das relações existentes no campo institucional, enquanto processo efervescente, criativo e real (OLIVEIRA, 2005, p. 64).

REFERENCIAS

BACHELARD, Gaston. **A terra e os devaneios do repouso**: ensaio sobre as imagens da intimidade. Tradução Paulo Neves – 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2003. – (Coleção tópicos)

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional : lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. – 5. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação . Edições Câmara, 2010.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Arte na educação escolar**. - 4. Ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa**. Ed. 25. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

HOLLY, Mary Louise. **Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos**. In: NÓVOA, Antonio (Org.) *Vidas de professores*. 2ª ed. Porto: Editora do Porto, 1995.

OLIVEIRA, M.O. **A formação do professor e o ensino das artes visuais: o estágio curricular como campo de conhecimento**. In: OLIVEIRA, M.O.; HERNANDEZ, Fernando (Org.) *A Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais*. Editora da UFSM -RS. 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes 2002.

ZABALZA, Miguel. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

A PSEUDO-RECICLAGEM NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE ARTE

Virgínia Lopes de Lemos³²

Existe hoje na educação a preocupação com o meio ambiente, projetos das mais variadas áreas do conhecimento buscam estimular nos jovens a preservação ambiental, a consciência ecológica, os cuidados com o planeta. Porém, quando atitudes consideradas “verdes” são estimuladas através de atividades feitas por professores sem conhecimento técnico do conteúdo pode provocar uma distorção nos conceitos e confundir os educandos, fazendo-os ter uma ideia equivocada do que de fato é ser “ecologicamente correto” e levando-os a acreditar que estão, com atitudes equivocadas, “salvando o planeta”.

Em virtude desse desalinhamento entre o que é verdadeiramente reciclagem e a ideia inserida nas escolas, é urgente que sejam debatidos os conceitos de reciclagem, reaproveitamento e reutilização. Conceitos básicos da educação ambiental precisam ser melhor explorados por quem se dispõe a fazer atividades neste sentido, ou mais e mais gerações continuarão a praticar a pseudo-reciclagem e tornarão a problemática do resíduo sólido ainda maior.

A educação ambiental, para além de propostas reducionistas que priorizam o gerenciamento do lixo com o estímulo à coleta seletiva, deve ser voltada para a reflexão e crítica acerca dos princípios da sociedade industrial e capitalista que estimula o consumo, aumentando a produção industrial, que por sua vez aumenta a exploração dos recursos naturais. Os modos de produção capitalista geradores de lixo trazem um aspecto político e econômico desse acúmulo de resíduos que precisam ser debatidos na escola. O reducionismo ambiental, como coloca Layargues (2002), preocupa-se mais com o incentivo

32 Mestranda em Artes Visuais pelo PPGAV UFPB/UFPE.

da mudança de comportamento no que se refere à coleta do lixo do que com o debate acerca das mudanças de valores culturais que alimentam a produção capitalista.

O lixo, ou resíduo sólido, é composto essencialmente por restos de coisas consideradas sem valor e desprezadas. Mas a ideia que se tem hoje de lixo é recente, nem sempre esse resto de coisas foi considerado lixo. Toda sociedade produz detritos, necessariamente, mas nem sempre se infligem aos resíduos produzidos pelas comunidades os mesmos valores, demandam as mesmas atitudes ou se cultivam sentimentos análogos àquilo que designamos “lixo”. Ao longo do tempo o lixo assumiu diversos significados, sendo-lhe atribuídos diferentes adjetivos: inútil, asqueroso, perigoso e, mais recentemente, valioso (no caso da reciclagem). A importância do lixo tem um nascimento, a partir de onde se desenvolve até a aflição na qual estamos submergidos: reduzir o volume de detritos no mundo com o objetivo de preservar o meio ambiente.

À medida que crescem as sociedades industriais mais restos surgem como consequência do crescimento econômico, e mais lixo é gerado. E à medida que cresce a reciclagem, mais detrito surge desse reaproveitamento e, por conseguinte, mais lixo. “As periferias das grandes cidades em todo o mundo industrial estão lotadas de montanhas de lixo” (RODRIGUES, 1995, p. 13). Existe ainda um aspecto agravante: o lixo, que até a Idade Média era constituído essencialmente de matéria orgânica, passa a ser cada vez menos desse material, degradados pela ação da própria natureza. Agora o lixo se constitui, sobretudo, de materiais que o ser humano não consegue digerir, e, ao ser lançado no planeta, a natureza também não consegue eliminar em tempo ágil, de forma que o meio ambiente vai ficando cada vez mais poluído.

Para compreender a origem da reciclagem se faz necessário um breve passeio pela origem do lixo, uma vez que nem um nem outro existiam aos moldes que conhecemos hoje. O lixo surge através das mudanças de mentalidade e de sensibilidade pelas quais a humanidade passou ao longo de sua trajetória. Segundo Rodrigues

(1995), deve-se retroceder à Idade Média para investigar o curso das mentalidades e sensibilidades que inventaram o que chamamos hoje de lixo. O espaço urbano do século XVIII é ainda semelhante ao da cultura medieval: restos de comida e excrementos são lançados em via pública; animais circulando entre as pessoas nas ruas, feiras, praças, onde esses mesmos animais defecam e morrem, e lá ficam até entrarem em decomposição; odores das mais variadas origens: sebos derretendo, sangue nos açougues e abatedouros, alimentos sendo feitos nas cozinhas sem os cuidados básico de higiene. Esses odores e restos estão por toda parte, desde as igrejas aos cemitérios.

Somente em 1794 surge a primeira disciplina de Higiene Pública, que busca entender a origem dos odores das águas, procura soluções para limpar as fossas sépticas, formas de lidar com ambientes de grande concentração de pessoas, enfim, estuda meios de eliminar o grande monturo que se acumula nas cidades, herança do passado medieval que a incipiente cultura industrial busca negar. Neste período começam as pavimentações das ruas com o objetivo de deixar as alamedas, vilas, casas e mesmo os cemitérios livres da água e da lama.

A profissão de lixeiro só aparece na segunda metade do século XIX, da necessidade de limpar Paris, que estava atulhada de lixo. Apenas em 1846 o problema do lixo recebeu atenção especial por parte das autoridades, que passou a se preocupar com o destino dos resíduos e a limpeza das ruas, atribuindo higiene à saúde, embora até o final do século XIX alguns seminários médicos ainda especulassem sobre as virtudes terapêuticas do lixo.

Há de se considerar que o lixo que temos hoje, fruto das sociedades industriais, indigesto tanto para o homem quanto para a natureza, é produto da cultura capitalista, quer dizer, quanto maior a produção de bens de consumo, mais lixo será gerado. Somam-se a esses bens aos resíduos orgânicos (sobras de origem animal ou vegetal) e têm-se aí uma quantidade de lixo imensurável.

Mesmo sendo uma problemática amplamente discutida no que tange às suas consequências socioambientais, o lixo é ainda pouco

estudado sob a ótica cultural, parte que interessa ao se relacionar arte e lixo. Ademais, os debates sobre educação ambiental giram em torno mais de como se livrar do lixo do que de como evitá-lo. Talvez em virtude da escassez de referências que orientem a concatenação das ideias entre educação ambiental e ensino de Arte com materiais descartados, haja ainda uma ideia deturpada do que é a reciclagem, acarretando práticas pedagógicas equivocadas nesse ensino.

O PET (Politereftalato de etileno) está sendo focado aqui em virtude de sua ampla utilização e do alto nível de poluição oriunda desse material, uma vez que não é biodegradável, além de contribuir para uma educação ambiental reducionista, que sugere como sendo reciclagem artefatos feitos a partir de PET, cola e tinta. Não se pretende aqui desaprovar o uso das garrafas descartáveis em sala de aula, mas sim chamar atenção para o discurso em torno de práticas pedagógicas voltadas para a utilização desse material. Segundo Ralha-Sampaio (2007), projetos que envolvem a confecção de artefatos com resíduos sólidos não podem ser considerados arte-educação, reciclagem ou educação ambiental, uma vez que “a maioria desses projetos acaba deixando, no final, mais lixo do que havia antes”, portanto não pode ser considerado reciclagem, até porque, como será visto mais adiante, reciclagem é um processo industrial e de transformação do material.

É comum a utilização de materiais alternativos nas aulas de Arte, tais como tampinhas de garrafa, latinhas de refrigerante, copos descartáveis, rolos de papel higiênico, sobretudo em escolas públicas, e a falta de materiais tradicionais e industrializados (tintas, pincéis, lápis de cor, canetas hidrográficas, etc.) pode ser uma das razões para a escolha daqueles instrumentos. Porém há um conflito entre o uso de materiais ditos alternativos e a ideia que se tem de reciclagem. Com o fim de conscientizar os educandos para uma atitude ecológica, muitos professores de Arte lançam mão de objetos como garrafas de plástico, latas, entre outros materiais descartados para confeccionar artigos em sala de aula. Essa atitude, na visão de muitos educadores, é considerada como *reciclagem*. Porém, segundo Rodrigues&Cavenatto (2003, p. 65) “Reciclar significa transformar os restos descartados

por residências, fábricas, lojas e escritórios em matéria-prima para a fabricação de outros produtos”. E esse processo de transformação é complexo e dispendioso.

Mano *et all* (2005) colocam que o processo de reciclagem de plásticos pode ser efetivado de três formas diferentes: reciclagem química, reciclagem energética e reciclagem mecânica, sendo esta última a mais difundida e praticada pela indústria de reciclagem de plástico. Trata-se de um processo que passa por nove etapas, que vai desde a aquisição de resíduos até a transformação, que consiste na utilização dos grânulos de plástico já reciclado para a confecção de produtos finalizados. Isso quer dizer que a reciclagem que retira de fato o PET do lixo é complexa e só pode ser feita em locais específicos por pessoas treinadas para tal atividade, portanto não pode ser feita em sala de aula. A má reutilização do PET em confecções caseiras e escolares de lembrancinhas em datas comemorativas, ou outros artigos similares impede que o PET seja recolhido por catadores ou entregue na coleta seletiva e eleva o volume de lixo nos aterros sanitários e lixões.

É necessário evitar que o PET vá parar no lixo comum, o que inevitavelmente acontece com a maior parte dos artefatos produzidos em sala de aula de escolas que praticam a utilização desse material. Tais artigos chegam aos lixões cobertos de tinta, diversos tipos de cola, adesivos, entre outros componentes agressivos que inviabilizam a verdadeira reciclagem, além de poluir ainda mais o planeta. Essas práticas, além de desperdiçarem material, impossibilitam o PET de ser de fato reciclado, uma vez que “o processo não permite a mistura de duas ou mais espécies diferentes de determinado material” (RODRIGUES & CAVINATTO, 2003, p. 79). A reciclagem só é possível quando as características do material são respeitadas. Ou seja, reciclar o lixo ou resíduo significa submeter esse material a um reprocessamento que permita a sua reutilização. Trata-se de dar aos descartes

um novo uso que vai além de porta-objetos, como porta-retratos, porta-lápis, caixinha de bijuterias, enfim, cuja utilidade é questionável, e cujo valor artístico é ainda mais duvidoso.

Nas palavras de Canto, para reciclar uma garrafa PET

a fim de garantir bons resultados, deve-se reciclar separadamente a base de polietileno (inexistente em algumas delas), o corpo de poliéster (isento do rótulo e da cola que o prende) e a tampa, que pode ser feita de outro plástico ou, eventualmente, de alumínio. (...) Reciclar matéria plástica envolve um trabalho considerável de separação e limpeza prévia (CANTO, 1995, p.78).

Fica notória a confusão dos conceitos de *reciclagem*, *reutilização* e *reaproveitamento*. Reutilizar objetos e recipientes descartáveis, como copo de requeijão, azeitona e extrato de tomate, pode amenizar o acúmulo de resíduos nos aterros e lixões, porém suas características devem permanecer as mesmas para que a futura reciclagem não seja inviabilizada ou dificultada.

É preciso estimular na escola o debate e a reflexão acerca das mudanças de comportamento consumista, partindo das etapas que vem antes da reciclagem: repensar, recusar, reduzir e reutilizar.

1ª. REPENSAR:

Antes de comprar, é necessário repensar a necessidade de consumo de determinado produto. Após o consumo, no caso da inevitável compra, é preciso fazer a coleta seletiva: separar embalagens de diferentes materiais, o lixo orgânico do lixo inorgânico.

2ª. RECUSAR:

Recusar produtos prejudiciais à saúde e que agridem o meio ambiente é uma atitude que promove a redução de lixo descartado na natureza. Deve-se pensar inclusive no uso das sacolas plásticas que servirão para transportar o objeto adquirido, uma vez que essas sacolas colaboram para o aumento do volume de lixo nos aterros sanitários.

3ª. REDUZIR:

Quer dizer consumir menos, optando por produtos mais duráveis. Optar por itens com embalagens reduzidas ou econômicas, dando prioridade às retornáveis, é uma forma de minimizar o volume de lixo.

4ª. REUTILIZAR:

Significa usar um produto ao máximo antes do descarte, dar novos usos sem alterar sua composição. Essa atitude minimiza a extração de matérias-primas virgens da natureza. Usar os dois lados do papel, por exemplo, é uma forma de reduzir a extração de celulose. Doar objetos que podem servir a outras pessoas também é uma atitude que deve ser estimulada, uma vez que o objeto continua tendo serventia e não vai para o lixo.

No entender de Elias *et all* (2005, p. 26) “os materiais alternativos podem ser úteis no ensino de Arte, pois trazem em sua essência a diversidade, capaz de ser aproveitada em atividades expressivas e criativas”. Porém, para que o uso desses materiais não seja prejudicial, é necessário que o educador selecione adequadamente

o que irá utilizar, fazer um bom uso dos elementos escolhidos e que não considere que esse material está sendo reciclado, mas sim reaproveitado ou, ainda, ressignificado, ou seja, está tendo outro uso, diferente do seu original.

Existem ainda outras possibilidades de reaproveitamento de materiais descartados, como o *upcycling*, que consiste na reutilização de descartados transformando-os em outro objeto, sem passar por processo de reciclagem, tornando-os economicamente mais valiosos. O *upcycling* vai desde a confecção de roupas e acessórios à construção de casas, o que reduz a quantidade de lixo nos aterros. Porém, quando o novo objeto deixa de ter uso seu destino é o lixo, e quando já não é mais possível fazer o *upcycling* é hora de reciclar de fato. Um bom exemplo de *upcycling* é o reaproveitamento de caixotes de madeira usados para transportar frutas para a confecção de mesinhas de canto, brinquedos ou até mesmo sapateiras. Alguns materiais passam por mão de *designers* e viram bolsas, sacolas, casacos, enfim, artigos dos mais variados usos.

Como se pode ver, o uso de materiais alternativos no ensino de Arte deve ir além da simples confecção de artefatos, precisa haver embasamento teórico por parte do educador, um bom discurso e objetivos claros, do contrário corre-se o risco de deturpar a ideia de reciclagem, além de favorecer o acúmulo e crescimento de entulho nos lixões e aterros sanitários e impedir que o lixo seja de fato retirado do meio ambiente.

A própria reciclagem é questionada, alguns defendem que ela deve ser a alternativa para dar fim ao lixo, outros consideram que é uma prática poluidora e cara. O ideal, então, é optar por produtos que tenham um menor impacto ambiental e produzidos a partir de tecnologias mais limpas. Outra opção para reduzir o gasto com energia no processo de reciclagem e o acúmulo de lixo nos aterros é o consumo de objetos reutilizáveis, como as garrafas retornáveis,

apesar do vidro reciclado ser mais caro do que o vidro de matéria-prima, mas como seria retornável ele teria mais tempo útil.

Tão importante quanto as reflexões em torno do uso de resíduos sólidos nas aulas de arte é a ideia que se tem de arte e de Educação Estética. De acordo com Lanier (2005) a educação estética deve ser o foco dos currículos no ensino de arte. Os aspectos sociais, ecológicos ou referentes ao crescimento individual dos educandos pode até ser levado em consideração, mas esses aspectos não devem ser o ponto central do ensino de Arte, a compreensão dos processos estético-visuais deve ser a orientação precípua.

Ainda segundo Lanier,

a Psicologia e, posteriormente, (...) a Sociologia e a Antropologia dirigiram a atenção dos arte-educadores para referenciais sociais não-artísticos. (...) A experiência com a arte é meramente um meio para algum fim mais meritório, importante não por si mesma mas como veículo (LANIER, 2005, p. 44).

Está claro que a reciclagem não chega a ser a tábua de salvação do planeta, uma vez que gasta energia e polui, gerando também resíduos. Reutilizar é mais benéfico para o meio ambiente do que reciclar, uma vez que para serem reciclados os resíduos precisam ser fabricados e usados. Se a reutilização e o aproveitamento fossem práticas mais adotadas do que a reciclagem haveria menos produção, conseqüentemente, menos exploração de matéria-prima. A ideia deturpada de reciclagem não só prejudica a educação como perpetua práticas nocivas ao meio ambiente.

REFERÊNCIAS

- CANTO, E. L. Plástico: bem supérfluo ou mal necessário? São Paulo: Moderna, 1995.
- ELIAS, A.C; FRANCO, A.L; GODINHO, I.B. Materiais alternativos no Ensino de Arte. Ed. Edgar Blücher. Goiânia: UFG, 2005.
- FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. Metodologias do ensino da arte: fundamentos e proposições. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- LANIER, V. Devolvendo arte à arte-educação. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). Arte-educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 2005, p. 42 à 55.
- LAYARGUES, Philippe. e. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. LOUREIRO, F; LAYARGUES, P; CASTRO, R. (Orgs.) Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002, 179-220. Disponível em: http://www.semebusque.com.br/bibliovirtual/material/ea/ea_pdf0005.pdf. Acesso: 19 de abril de 2014.
- MANO, E. B.; Pacheco, E. B. A. V.; Bonelli, C. M. C. Meio Ambiente, Poluição e Reciclagem. 1ª Ed. São Paulo: Edgard Blücher, 2005.
- PORCHER, Louis (Org.). Educação Artística: luxo ou necessidade? São Paulo: Summus, 1982.
- RALHA-SAMPAIO, J. L. F. Como fazer Projetos em Arte-Educação. Disponível em: <http://aguarras.com.br/2007/02/11/como-fazer-projetos-em-arte-educacao/>. Acesso: 08 de setembro de 2011.
- RODRIGUES, F. L.; CAVINATTO, V. M. Lixo: de onde vem? Para onde vai? 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2003.
- RODRIGUES, José Carlos. Higiene e Ilusão. Rio de Janeiro: NAU, 1995.

EU

Diagramado pela Editora da UFPB em 2015.
Impresso em papel Offset 75 g/m² e capa em
papel Supremo 250 g/m².

Tecer é um ato milenar de entrelaçar fibras diversas unindo linhas entre si para formar um tecido, uma trama, um conjunto articulado de direções. O tecido é uma superfície composta por inúmeras partes menores que ao serem agrupadas transformam-se em um novo e complexo todo. Os saberes e a construção do conhecimento em artes visuais seguem o mesmo princípio, por vocação a área é multidisciplinar, permitindo múltiplos olhares para o mesmo objeto de investigação, costurar essas vertentes é fundamental para a construção coerente do conhecimento, favorecendo a compreensão do entendimento dos saberes em e sobre artes visuais. O Programa Associado de Pós Graduação em Artes Visuais UFPB/UFPE, com a área de concentração em ensino de artes visuais permite que o conhecimento desenvolvido por docentes e discentes ao longo da sua formação continuada possam dialogar e debater com outros pesquisadores que também estão debruçados na pesquisa em e sobre artes visuais.

ISBN: 978-85-237-1068-2



9 788523 710682

