



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CAMPUS DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CAMPUS DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
PROCESSOS EDUCATIVOS, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

**RETRATO FALADO: EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA CONSTRUÇÃO DA
IDENTIDADE SOCIAL E CULTURAL DO ALUNO**

Marinês Juliana Carvalho Martins

Anápolis-GO

2015

Nº Cutter (pela
bibliotecária)

MARTINS, Marinês Juliana Carvalho.

Retrato Falado: Educação estética na construção da identidade social e cultural do aluno./ Marinês Juliana Carvalho Martins, 2014.

181 folhas: 51 il. Orientadora: Débora Cristina Santos e Silva.

Dissertação (MIELT) –

Universidade Estadual de Goiás,
Campus de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas – Anápolis,
2015.

1.Educação estética. 2.Identidade cultural e social do aluno. 3. Cibercultura.

I. Santos e Silva, Débora Cristina.

II. Título.

NºCDU:

Marinês Juliana Carvalho Martins

RETRATO FALADO: EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SOCIAL E CULTURAL DO ALUNO

Dissertação apresentada ao Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.
Área de concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.
Linha de pesquisa: Linguagem e Práticas Sociais

Orientador(a): Profa. Dra. Débora Cristina Santos e Silva

Anápolis-GO

2015

RETRATO FALADO: EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SOCIAL E CULTURAL DO ALUNO

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 16 de outubro de 2015.

Banca examinadora:

Prof. Dr. / Profa. Dra. Débora Cristina Santos e Silva (Universidade Estadual de Goiás - UEG)

Orientador(a) / Presidente

Prof. Dr. / Profa. Dra. Daniela da Costa Britto Pereira Lima(Universidade Federal de Goiás - UFG)

Colaboradora

Prof. Dr. / Profa. Dra. Leda Maria de Barros Guimarães
(Universidade Federal de Goiás - UFG)

Membro externo

Anápolis-GO., 16 de Outubro de 2015

Dedico este trabalho à minha filha Marina, que me fez olhar o mundo por outra perspectiva.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à equipe diretiva da escola escolhida por me autorizar a realizar esta pesquisa, e ainda por me apoiar durante as atividades realizadas, oferecendo materiais, possibilitando trocas de aulas e compreendendo minhas ausências para participação em eventos que trouxeram inspiração e enriqueceram este trabalho.

Agradeço também aos alunos, os quais se propuseram a realizar as atividades, com presteza e boa disposição e me motivaram a mergulhar neste mundo da psquisa.

À minha amiga Meire, pelo incansável trabalho de leitura e releitura dos meus textos, dentre outras contribuições.

Agradeço, ainda, à professora Nara Rúbia, por me ceder suas aulas e me apoiar neste momento de descobertas e análises.

Agradeço também à minha orientadora, Débora Cristina Santos e Silva, que me direcionou aos melhores caminhos durante o curso, me compreendeu, me aceitou e me acolheu com tanto carinho.

Meus sinceros agradecimentos à professora Mirza Seabra Toschi, por me incentivar e não me deixar desistir, ao longo do curso. Ouço ainda sua voz suave me acalmando no momento o qual a inquietação e a angústia prevaleciam.

Agradeço, ainda, aos demais professores do MIELT por oferecerem momentos riquíssimos de reflexão e aprendizagem e aos colegas da Turma II, que engrandeceram estes momentos com discussões e demonstrações de afeto e verdadeira amizade, bem como as professoras Daniela e Leda, que se dispuseram a participar comigo desta jornada.

Agradeço, por fim, à minha família, em especial minha mãe Mary Ivone, por estar comigo sempre e por acreditar em meu trabalho.

**As artes nos possibilitam experiências
que não podemos obter de qualquer outra fonte,
permitindo-nos descobrir através das experiências
o espectro e a diversidade dos sentimentos
que somos capazes de ter.**

Elliot Eisner

RESUMO

MARTINS, Marinês Juliana Carvalho. **RETRATO FALADO: EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SOCIAL E CULTURAL DO ALUNO.** 2015. 181 páginas.

Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO., ano.

Orientador(a): Débora Cristina Santos e Silva

Defesa: 16 de Outubro de 2015.

A presente dissertação de mestrado representa um estudo de caso cujo objetivo é investigar e refletir sobre o papel da educação estética na formação da identidade sociocultural do aluno, a partir da observação de suas interações com a arte. Dessa forma, este estudo de caráter interdisciplinar foi fundamentado teoricamente nas concepções de Lévy (1996), Santaella (2010), Ferraz e Fusari (2009), Vygotsky (2009), Soares (2011), Rojo (2012), Giddens (1991), Assis e Rodrigues (2010), Hauser (1995), Benjamin (1992), dentre outros autores os quais transitam entre as áreas implicadas. Este trabalho teve como objetos os documentos referenciais da escola (PPP, 2013 e PCN, 1997) e as produções dos sujeitos da pesquisa, alunos de uma escola municipal de Goiânia. Como instrumentos diagnósticos, foram aplicados questionários para coleta de dados e realizadas oficinas de apreciação estética, ao longo do ano de 2014, com o propósito pedagógico de construir com os alunos momentos de reconhecimento de valores estéticos provenientes da cultura artística em seu contexto contemporâneo, permeada por produções multiculturais. Com base nos resultados alcançados e na análise do material produzido, pudemos inferir que a educação estética é um fator essencial para a construção da identidade cultural e social do aluno, levando-o a expressar seu mundo interior, por meio de sua poética pessoal e a compreendê-lo melhor, no contexto da sua relação com a obra de arte e com os outros.

Palavras-chave: Educação estética. Identidade sociocultural. Cibercultura.

ABSTRACT

MARTINS, Marinês Juliana Carvalho. Spoken Portrait: aesthetic education in the construction of social and cultural identity of the student. 2015. 185 de páginas.

Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO., ano.

Orientador(a): Débora Cristina Santos e Silva

Defesa: 16 de Outubro de 2015.

This master's thesis is a case study whose purpose is to investigate and think about the role of aesthetic education in the formation of socio-cultural identity of the student, by observing their interactions with art. By the way, this interdisciplinary study is theoretically grounded in conceptions of Lévy (1996), Santaella (2010), Ferraz and Fusari (2009), Vygotsky (2009), Soares (2011), Rojo (2012), Giddens (1991) , Assisi and Rodrigues (2010), Hauser (1995), Benjamin (1992), besides other authors who move between the areas concerned. The objects of his work are the reference documents of the school (PPP, 2013 and PCN, 1997) and the productions of the research subjects, students of a public school in Goiânia. As diagnostic instruments for data collection we used questionnaires, which were applied to the kids. We've also performed aesthetic appreciation workshops, throughout the year 2014, with the pedagogical purpose of enabling students to recognize aesthetic values from the artistic culture in its contemporary context permeated by multicultural productions. Based on the achieved results and analysis of the material produced, we could infer that the aesthetic education is an essential factor for the construction of cultural and social identity of the students. With this aesthetic education they can express their inner world through their personal poetic view, to understand it better, in the context of their relationship with the artwork and their pairs.

Keywords: Aesthetic Education. Socio and cultural identity. Ciberculture.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13

CAPÍTULO 1 CONTEXTUALIZANDO A CIBERCULTURA 20

 1.1 Cibercultura e a Geração *Zappiens* 30
 1.2 O ciberespaço e as produções digitais 37
 1.3 As imagens e as estéticas tecnológicas 41

CAPÍTULO 2 O CONTATO COM A ARTE E A CONSTRUÇÃO

DA IDENTIDADE 39
 2.1 Arte em contexto 39
 2.2 A necessidade da educação estética..... 47
 2.3 Entre memória e identidade: construções 51
 2.4 Retratos: os rostos da história 56
 2.5 Autorretratos de Frida Khalo: a angústia de interface 60

CAPÍTULO 3 METODOLOGA

E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE 72
 3.1 Apreciação estética em sala de aula 72
 3.2 Contexto educacional
 de desenvolvimento das atividades 73
 3.Metodologia da Pesquisa 73
 3.3.1 Natureza e procedimentos da pesquisa 76
 3.3.2 A escola-campo 78
 3.3.3 Os sujeitos da pesquisa 81
 3.3.4 Procedimentos para análise qualitativa 81

3.4 Relato do caso e análise qualitativa dos dados	82
3.4.1 Diagnóstico.....	83
3.4.2 Perfil socioeconômico da comunidade	86
CAPÍTULO 4 RELATO E DISCUSSÃO DO CASO	88
4.1 Relato das experiências de produção artística	88
4.2 Oficinas de produção estética	92
A. Oficina Interdisciplinar I	
Vivenciando Frida Khalo: vida e obra	92
B. Oficina Interdisciplinar II – O universo ao meu redor.....	101
C. Oficina Interdisciplinar III – Família	109
D. Oficina Interdisciplinar IV – Brincando com Fotografia Digital	120
E. Oficina Interdisciplinar V – Desenvolvendo a criatividade com o programa “ <i>Tux Paint</i> ”	128
F) Oficina Interdisciplinar VI – Criando Vídeo Poema no <i>Power Point</i>	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
REFERÊNCIAS	153
ANEXOS	158

INTRODUÇÃO

As imagens estão em todo lugar: nas obras de arte, nas propagandas de televisão, nas estampas das roupas, nas figuras dos livros, nos pontos de ônibus, nos vídeos que assistimos, enfim, somos diariamente bombardeados por imagens, ícones, gráficos e textos que se comunicam com os expectadores e interagem com a mensagem transmitida por elas, tornando-as significativas. Nesta gama de opções, as pinturas, esculturas, poemas ou construções arquitetônicas tornam-se obras de arte à medida que adquirem valor, interesse, crítica. Sua universalidade proporciona que a arte faça sentido àqueles que a observam. Assim, na criação artística entrelaçam-se diferentes concepções históricas, sociais e políticas, que a tornam uma representação sínica e cultural de seu povo. Fundamentados em tais concepções, chegamos ao seguinte questionamento: Como a educação estética interfere na construção da identidade sociocultural do sujeito?

Tal questionamento foi construído ao longo de nossa experiência de vida, a partir de observações artísticas e do contato com a arte ocorrido desde a infância, ao esculpir em pedaços de madeira retirados de um tronco de árvore localizado na porta de casa. O contato com tintas, pincéis e espátulas em tenra idade colaborou com a formação de um senso estético e conhecimento cultural. As habilidades manuais, assim, entrelaçaram-se à nossa prática cotidiana, em desenhos e pinturas, nos momentos de deleite com as leituras de poesia e nos registros em diários e depois num blog pessoal – imprimindo nossas impressões acerca do mundo.

Desde o Ensino Fundamental, participamos de trabalhos no ambiente escolar, os quais nos aprofundaram o conhecimento estético e gosto pelas artes. Dentre esses, pode-se destacar “O varredor de rua”, o qual culminou na publicação de um livro de poesias infantil, ilustrado com esculturas de massa de modelar, como se pode ver na imagem abaixo:

Figura 01– Livro: O varredor de rua.



Fonte: Marinês Martins (Acervo Pessoal)

Diversas reflexões acerca da criação artística povoaram nosso universo pessoal, na atuação docente que se iniciou em 2001. Tendo como foco elucidar melhor as práticas pedagógicas em sala de aula, uma de nossas prioridades foi a formação crítica do aluno, que deve ser, segundo a teoria de Wallon (2007), compreendida como um todo.

Nessa trajetória, chegamos ao mestrado e a este estudo, tendo por temática a formação sociocultural do aluno, sua identidade, sua visão de si mesmo e do ambiente que o cerca. O cenário escolhido para observar os sujeitos desta pesquisa foi uma Escola Municipal da Rede Municipal de Educação de Goiânia, tendo em vista a experiência pessoal de contato íntimo com crianças, desde o início da docência até os dias de hoje. Esta escolha foi guiada pela percepção da dificuldade das crianças em compreender textos escritos, gráficos, imagéticos, de opinião ou mesmo instrucionais.

Constatamos, por meio da observação cotidiana do magistrado, que maiores ainda são as dificuldades em contemplar os diferentes descritores da Prova Brasil e do SAEB. Exemplos mais complexos como: D5 - Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.), D9 - Identificar a finalidade de textos de diferentes

gêneros e D15- Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido; se mostraram ainda distantes deste universo educacional.

Desta forma, este estudo se justifica na medida em que comprehende a necessidade de favorecer ao indivíduo a compreensão de sua identidade por meio da subjetividade, depreendendo de forma crítica seu papel na sociedade contemporânea. Ressaltamos que embora a disciplina de arte esteja listada e presente no Projeto Político Pedagógico escolar de 2013, seu estudo efetivo não foi observado na escola analisada no ano de 2014, por falta de professor destinado à sua execução. Tal fator restringe ainda mais o contato dos alunos com experiências estéticas, possível somente em algumas aulas de Língua Portuguesa.

Focamos, por isso, crianças cursando o Ensino Fundamental, já que elas estão construindo seu universo imaginativo (VYGOTSKY, 2009, p.14). Tais estudantes, providos de conhecimentos ampliadores de seu universo cultural, tornar-se-ão cidadãos capazes de reelaborar sua realidade, construindo novas realidades; buscando de maneira criativa e inovadora a solução de situações-problema e, sobretudo, podendo se tornar cidadãos autônomos e proativos em sua realidade.

Constatando as dificuldades de compreensão dos alunos em diversos gêneros textuais, contextualizamo-nos acerca das características de nossos aprendizes: alunos descritos por Ween e Vrakking (2009) como Geração *Zappiens* - uma geração nascida a partir do fim da década de 1980, também considerada geração instantânea; conectada às mídias digitais. A emergência das mídias digitais alterou comportamento e a relação dos indivíduos com a sociedade, a forma de convivência, o meio onde estudam e trabalham. A informação e a comunicação, a partir desta década, ficaram disponíveis a quase todas as pessoas e passaram a ser usadas de maneira ativa. Diante desta realidade; a televisão, *Ipods*, *blogs*, *Wikis*, salas de bate-papo na internet, jogos e outras plataformas de comunicação a distância fizeram pensar neste novo aluno, já que as consequências do descompasso entre a compreensão do mundo de professores avessos à tal realidade e dos alunos *Zappiens* são enormes.

A partir dessas ponderações, conceitos como: Letramento, multiletramentos, Cibercultura, ciberespaço, mediação pedagógica, aprendizagem colaborativa e *Homo Zappiens* foram se incorporando à nossa prática docente, sob a necessidade de se compreender o aluno pertencente a este novo contexto sociocultural. Tal conhecimento foi crucial para o entendimento e uso de novas práticas pedagógicas, mais direcionadas ao perfil de alunos *Zappiens*, a começar pela compreensão de seu universo.

Observamos, portanto, que tais indivíduos possuem peculiaridades comportamentais e cognitivas, de tal forma que há urgência em observar a sociedade por um novo prisma e delinear novos caminhos. O aumento na produção colaborativa em rede proporcionado pela *web* 2.0 ampliou drasticamente as demandas de letramento dos indivíduos. Se antes o pleno acesso ao mundo da escrita demandava uma leitura densa, linear e vertical tendo o papel como suporte, passa-se à necessidade do aprendizado voltado a multiletramentos, necessários para os jovens leitores tornarem-se aptos a compreender as múltiplas leituras existentes no mundo da Cibercultura, de forma que se garanta sua participação ativa e autônoma nas diversas esferas sociais.

Segundo Rojo (2010), os multiletramentos demandam a leitura crítica voltada à análise e compreensão de textos – constituídos através do uso de diferentes linguagens – cujo enfoque, muitas vezes, é multicultural. A concepção de multiletramentos abarca, sobretudo, o uso de novas tecnologias digitais de comunicação e informação, as quais permitem o surgimento de textos híbridos, constituídos pelo uso de imagem, som, animação e a combinação dessas modalidades.

Bakhtin (2003) nos elucida a respeito da necessidade humana do uso da linguagem, a qual é utilizada em caráter multiforme. Sendo assim, a língua materializa-se em enunciados orais ou escritos, os quais, de acordo com a finalidade do emissor da mensagem, constituirão gêneros do discurso. Quais gêneros abordar foi um dos primeiros questionamentos pertinentes e relativos à busca de um estudo voltado à prática do aluno em sala de aula. Tendo como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997), refinou-se esta busca.¹

Os objetivos dos PCN (1997), presentes nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), contemplaram diretamente os resultados que se buscava alcançar por meio de

¹ Percebemos, neste caminho, que os objetivos dos PCN do ensino fundamental deveriam estar alinhados tanto às oficinas ministradas quanto ao Plano Anual da professora regente, fator que se confirmou e direcionou a reconstrução desta dissertação de mestrado. Fragmentos do Documento Oficial da Nação propõem que os alunos sejam capazes de: Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais; posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva em diferentes situações sociais; conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País; desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social; utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos; questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

mudanças em nossa prática docente. O estudo de caso subsidiou a análise desta prática, proporcionado pela observação de duas turmas de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. A arte, parafraseando Oswaldo Montenegro, em “Metade”, nos apareceu como resposta, ou melhor, caminho a ser percorrido por este estudo constituído de produções voltadas às imagens (mais diretamente à fotografia e às artes visuais) - Chegamos, assim, ao projeto que se tornou título desta dissertação: *Retrato Falado: Educação estética na construção da identidade social e cultural do aluno*.

Esta dissertação é, portanto, fruto de reflexões acerca de nossa prática educacional em contexto escolar com um recorte no ano de 2014, tendo por arcabouço teórico autores como Hauser (1995), Dewey (2010), Proença (2000), Hohden, (1990), Ferraz e Fusari (2010), Jouve (2012), Santaella (2011), Lévy (2006) dentre outros. Construímos três capítulos desta dissertação, a saber: *Contextualizando a Cibercultura, O contato com a Arte e a Construção da Identidade* e, por último, *Relato e discussão do caso*.

A investigação inicial proposta no primeiro capítulo se volta a compreender conceitos como Cibercultura e ciberespaço, em razão da constatação de que a escola, a partir da popularização dos computadores e mídias digitais, passa a não ser mais única instituição voltada à transmissão do conhecimento: ele está disponível a qualquer momento, em qualquer lugar. Nas palavras de Lévy (1999), a partir da popularização das mídias digitais surge uma sociedade em rede, cujo tempo, espaço, distância, quantidade e qualidade de informação “vivem sem lugar de referência estável: em toda parte onde se encontram seus membros móveis... ou em parte alguma”, o ciberespaço. (LEVY, 1999, p. 20). E é por este recorte que discutimos, neste capítulo, as relações entre o homem moderno e suas interações com as mídias digitais e com seus semelhantes.

No segundo capítulo discutimos os demais termos-chave desta dissertação: arte, estética, criação artística, multiletramentos, multiculturalidade, refletindo sobre a importância da educação estética na formação do indivíduo. Para isso, promovemos um resgate histórico do retrato à fotografia digital, tendo em vista a compreensão do conceito de autorretrato. Como pano de fundo utilizou-se a análise de autorretratos de Frida Khalo (1907-1954), cujas contribuições para a arte mundial são inegáveis. A partir destas análises, conduz-se o estudo voltado à construção da identidade social e cultural do indivíduo, por meio do retorno às suas memórias e experiências artísticas.

Por último, apresentamos o terceiro capítulo: *Relato e discussão do caso*, cujo propósito foi apresentar detalhadamente as oficinas ministradas ao longo do ano de 2014 e sua

discussão. Os alunos realizaram oficinas artístico-culturais que lhes permitiram o uso de diversos recursos (pintura, fotografia, produção escrita, entre outros); aliados ao uso da tecnologia como meio de hibridizar a mensagem através de multimeios os quais interagem em diferentes linguagens: textos, imagens, sons e vídeos. Como fechamento das atividades foi feita a produção de um portfólio comparativo, com relatos das oficinas e atividades produzidas por eles. Estas foram elaboradas em parceria com a professora regente de Língua Portuguesa das turmas 1 e 2 supracitadas.

Estas oficinas corroboraram a teoria apresentada nesta dissertação e propiciaram a implantação de oficinas de criação realizadas com os alunos a fim de atingir nosso objetivo geral: investigar e refletir sobre o papel da educação estética na formação da identidade sociocultural do aluno, a partir da observação de suas interações com a arte. Abarcam, também, nossos objetivos específicos: a) Traçar o perfil do aluno que vivencia as práticas de multiletramento da Cibercultura: a geração *Zapping*; b) Verificar os benefícios da educação estética na formação sociocultural do aluno; c) Avaliar o alcance do contato com a arte e da criatividade na construção da identidade desse aluno; d) Desenvolver estratégias pedagógicas que propiciem aos alunos a oportunidade de apreciação estética e aprendizagem coletiva, por intermédio do contato com a arte.

Para se chegar a tais objetivos utilizamos como metodologia a pesquisa qualitativa, tendo por subsídio um estudo de caso. Severino (2007) o define como o estudo de um caso particular, representativo, porque há casos análogos. O autor acrescenta, ainda; “os dados devem ser coletados e registrados com o necessário rigor e seguindo todos os procedimentos de pesquisa de campo. Devem ser trabalhados, mediante análise rigorosa, e apresentados em trabalhos qualificados.” (SEVERINO, 2007, p.121).

Logo, foi um ideário deste estudo promover uma reflexão sobre o universo docente, a fim de aprimorar nossa prática educativa. Nesta, o primordial é a busca pela ampliação de conhecimentos que levem os sujeitos da pesquisa (alunos das turmas Fs – 6º ano, matriculados sob a escolaridade em ciclos do desenvolvimento humano na rede Municipal de Goiânia, em uma escola específica) a reconhecerem a si mesmos e ao mundo que os cerca por meio do estudo interdisciplinar de Língua Portuguesa e Arte.

A metodologia da pesquisa foi explorada em detalhes no terceiro capítulo, mas de antemão listamos os passos que foram adotados durante este estudo de caso: pesquisa bibliográfica, visando definir conceitos-chave desta pesquisa, tais como: identidade, estética e arte. Em seguida, seguimos à pesquisa qualitativa efetivamente, frente à busca empírica

fundamentada em autores renomados para, por meio de um estudo de caso, refletir sobre a educação estética e sua relação com a formação da identidade sociocultural do aluno. Utilizamos como instrumentos de pesquisa entrevistas, questionários e a produção de portfólio individual comparativo das atividades exploradas ao longo das oficinas.

Visualisamos as análises de propostas de produção textuais e atividades relacionadas às artes visuais, produzidas em sala de aula na Instituição de Ensino escolhida. Estas foram publicadas em ambientes virtuais: o blog da escola, redes sociais e Youtube, haja vista a participação dos alunos nestes ambientes.

Desta forma, ao final desta pesquisa, reiteramos a relevância de se discutir a importância da educação estética para a formação sociocultural de cada um, tendo em vista que estamos inseridos em um contexto em que os novos indivíduos pensam graficamente e desta forma necessitam de novos letramentos que os tornem aptos a compreender as demandas textuais. Esperamos que este estudo seja significativo e que inspire novas produções e pesquisas dos docentes que atuam na área de linguagens, já que é nossa função formar cidadãos proativos e atuantes no meio em que vivem.

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZANDO A CIBERCULTURA

Buscaremos discutir, neste capítulo, aspectos da cultura artística no contexto contemporâneo. Analisaremos a Cibercultura (LÉVY, 2001) e seus impactos na vida do homem pós-revolução industrial e suas interações por meio das tecnologias digitais, bem como fatores históricos e sociais que levaram a produções multiculturais que demandam, por sua vez, multiletramentos. Termos como: Cibercultura, multiletramentos, arte, estética e multiculturalidade serão abordados e discutidos no decorrer deste capítulo, o qual servirá, juntamente com o segundo, de arcabouço teórico às análises de trabalhos produzidos em oficinas realizadas com alunos do Ensino Fundamental apresentadas no terceiro capítulo.

Inicialmente cabe a nós observar que a atividade criativa é inerente a todo ser humano (VYGOTSKY, 2009) e lhe permite inúmeras associações de ideias e sentimentos, gerando criações em diferentes áreas do conhecimento: nas ciências, nas artes, na tecnologia, na literatura e em muitas outras. Constatamos, portanto, neste texto, que a arte se apresenta como fruto da criatividade humana.

Ao longo de nossa existência convivemos em um mundo “com uma história social de produções culturais que contribuem para a estruturação de nosso senso ético.” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p.18). Elas nos são apresentadas em diferentes espaços (escola, casa, ambientes virtuais...) e com elas interagimos. Desta interação resultam sensações de prazer, de repúdio ou mesmo de encantamento e assim construímos nosso senso estético: a partir da interação com pessoas, imagens, sons, leituras e manifestações artísticas de nosso tempo.

Logo, a arte propicia ao indivíduo um encontro com a sensibilidade, uma vez que o leva ao reencontro consigo mesmo através de temas e realidades abordadas. E é justamente por esta capacidade universal e atemporal de trazer à tona sentimentos, reflexões e novos sentidos à vida que ela nos conduz à transcendência e nos favorece a criatividade.

Reiterando nossas considerações acerca de criatividade, observamos que Vygotsky nos traduz a arte como uma atividade humana de criação de algo novo, tendo como base a imaginação. Estas criações se manifestam na vida cultural do indivíduo, através da troca de experiências previamente acumuladas. Assim, o autor nos revela que a fantasia parte de situações já vividas desde a infância, fator que demanda uma necessidade de alargarmos as experiências da criança para a sustentação de uma base criadora sólida, pois mais produtiva se torna sua imaginação à medida que apreende, assimila, conhece e identifica elementos reais.

A fantasia se apoia na memória para formar combinações cada vez mais novas. (VYGOTSKY, 2009, p.17)

Logo, este estudo busca, como objetivo pedagógico, construir com os alunos momentos de reconhecimento de valores estéticos provenientes da cultura artística em seu contexto contemporâneo, permeada por produções multiculturais. A estética se destaca como objeto norteador deste estudo, uma vez que se apresenta no ambiente escolar, (local em que se ambienta este estudo de caso), por meio de manifestações artísticas. Buscamos nas aulas e oficinas apresentadas no terceiro capítulo estabelecer vínculos entre saberes sociais e culturalmente construídos com os sujeitos; visando a formação de sua identidade.

Valorizamos, nesta pesquisa, manifestações artísticas provenientes da cultura universal aliadas às produções presentes na própria comunidade escolar e da região estudada, compreendendo que “ao conhecer a arte produzida em diversos locais, por diferentes pessoas, classes sociais e períodos históricos e as outras produções do campo artístico (artesanato, objetos, design, audiovisual etc.), o educando amplia sua concepção da própria arte e aprende a dar sentido a ela.” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p.19)

A partir destas considerações, buscamos construir os conceitos de estética e arte que norteiam esta discussão, apoiados em diversas acepções dos termos. Observamos, em consonância com Benjamin, que a visão tradicional de arte mudou através dos tempos porque a própria tradição é algo mutável: “A singularidade da obra de arte é idêntica à sua forma de se instalar no contexto da tradição. Esta tradição, ela própria, é algo de completamente vivo, algo de extremamente mutável.” (BENJAMIN, 1992, p. 82). Valéry (s. d.) nos alerta a respeito da mudança nas diferentes concepções da arte através dos tempos, tendo em vista as inovações surgidas e, com elas, a concepção dos homens:

[...] As belas-artes foram instruídas e os seus tipos e usos: fixados numa época que se diferencia decisivamente da nossa, por homens cujo poder de acção sobre as coisas era significante quando comparado com o nosso. Mas o extraordinário crescimento dos nossos meios, a capacidade de adaptação e exactidão que atingiram, as ideias e os hábitos que introduzem anunciam-nos mudanças próximas e muito profundas na antiga indústria do Belo. Em todas as artes existe uma parte física que não pode continuar a ser olhada nem tratada como outrora, que já não pode subtrair-se ao conhecimento e potência modernos. Nem a matéria, nem o espaço, nem o tempo são desde há vinte anos o que foram até então. É de esperar que tão grandes inovações modifiquem toda a técnica das artes, agindo, desse modo, sobre a própria invenção, chegado talvez mesmo a modificar a própria noção de arte em termos mágicos. (VALÉRY (/s.d./), apud BENJAMIN, 1992, P.70)

Privilegiamos neste estudo a uma visão de arte relacionada às produções humanas de ordem estética previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais de arte, que propõem uma compreensão da arte voltada

[...] ao desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas. (PCN de Arte, 1999, p. 19)

Sendo assim, temos por percepção a valorização de produções artístico-culturais que buscam a harmonia de formas e cores que seja atraente aos olhos (HOUAISS, 2004, p.313), independente do sentimento que cause aos expectadores, podendo atrelar-se ao conceito em temos de belo ou feio.

Percebemos, portanto, que é inegável reconhecer que há, em nosso meio, obras de arte: pintura, escultura, poesia, teatro, entre outras. Tais expressões artísticas se manifestam de inúmeras maneiras, moldadas em diferentes formas e conteúdos. Isto se dá, segundo Vygotsky, porque as manifestações artísticas provêm da imaginação dos homens. Elas são fruto da combinação entre a memória de formas, cores, situações que já conhecemos e de elementos imaginários; o que se manifesta na vida cultural dos indivíduos:

[...] Quando examinamos a história das grandes descobertas, dos principais eventos, podemos comprovar que quase sempre umas e outros surgiram na base de enormes experiências previamente acumuladas. Toda a fantasia parte precisamente desta experiência acumulada: quanto mais rica esta for, mantendo-se iguais as restantes circunstâncias, mais abundante deverá ser a fantasia. (VYGOSTKY, 2009, p.17)

Há, assim, uma necessidade de alargarmos as experiências vividas pela criança, sob a responsabilidade de torná-las aptas a criar; haja vista que a memória é elemento fundamental para as atividades criadoras humanas de produtos inéditos na sociedade. As imagens fazem parte de nosso cotidiano, especialmente por se tratar de indivíduos com intensa vida social contemporânea, revelando e conectando ideias.

Observando a concepção de estética abordada neste trabalho, voltada à totalidade do homem em sua concepção dúbia – entre a sensibilidade e a razão, primamos por uma educação estética fundamentada nos conceitos já explicitados em consonância com a visão de Schiller:

Schiller relaciona universos de dimensões contrapostas como a razão e a sensibilidade, o universal e o particular, a pessoa e o estado, a alma e o corpo, o infinito e o finito, o uno e o múltiplo, o tempo e a eternidade, a forma e a matéria. Apesar da tensão existente entre opositos, ele acredita numa relação entre as partes criando uma terceira dimensão: o impulso lúdico que permeia a analogia entre razão tida como impulso formal e a sensibilidade tida como impulso sensível. (SCHILLER (/s.d./) apud MOREIRA, 2007, p. 3)

Sendo assim, Moreira (2007) nos elucida que Schiller propõe em “*A educação estética do homem*” sua integração ao mundo, tendo em vista que comprehende o belo aliado à razão. Desta forma, desmitifica a visão de Hegel (2009) da estética aliada ao belo artístico como produção do espírito. Sendo assim, Schiller aborda questões como a natureza do homem em seu estado moral; e para o desenvolvimento de seu estado moral é imperativa a intervenção de uma educação estética, capaz de humanizá-lo. Para Moreira (2007, p.4) “É a arte que pode ser o caminho para a humanidade, é ela que possui leis eternas e modelos imortais que não pertencem a um tempo certo e definitivo.”

Voltamo-nos, então, à percepção de que as produções artísticas de distintas culturas e épocas (proposta pelo PCN de Arte) servirão de exemplos à humanização do homem e sua percepção enquanto indivíduo racional, embora sensível e receptivo às obras de arte. Com a observação destas, acreditamos que os alunos se tornarão mais habilitados a analisar a própria realidade a partir de estudos históricos, sociais e estéticos permitidos pelo contato com a arte por meio da educação estética.

Assim, para compreender o perfil dos alunos com os quais estamos lidando no Ensino Fundamental, abordaremos nos próximos tópicos deste capítulo aspectos da cultura visual na Cibercultura, identificando conceitos como: Cibercultura, *homo zappiens* e estéticas tecnológicas.

1. Cibercultura e a geração *Zappiens*.

Inicialmente percorreremos nossa discussão rumo à busca de respostas para o questionamento de como a educação estética interfere na construção da identidade do sujeito. Para tanto, percorremos caminhos que nos levem a compreender este sujeito, em que contexto está inserido, como se comporta e quais as consequências da modernidade, das novas práticas ligadas às ferramentas tecnológicas e ao advento da internet no comportamento destes. Bonilla nos insere nesta discussão a partir de elucidações acerca das mudanças trazidas pela tecnologia no que tange à formação de uma sociedade ambientada em rede:

[...] Essas tecnologias são intelectuais, já que ao operarem com proposições, passam a operar sobre o próprio pensamento, um pensamento que é coletivo, que se encontra disperso, horizontalmente, na estrutura em rede da sociedade contemporânea. E rede é fluxo, conexão, articulação, ou seja, em torno da infraestrutura material forma-se um espaço de comunicação, que permite articular indivíduos, instituições, comunidades, estando contidos também as informações e os seres humanos que por ele circulam, alimentam-no e o transformam. (BONILLA, 2009, p. 24)

Compreendendo o homem inserido em uma sociedade que faz uso intenso destas tecnologias intelectuais em rede, observa-se que surge, nesta sociedade, uma série de mudanças nas relações com o saber, que nos conduzem às seguintes constatações de Lévy:

A primeira constatação diz respeito à velocidade do aparecimento e renovação dos saberes e da perícia. Pela primeira vez na história da humanidade, a maior parte das competências adquiridas por uma pessoa no início do seu percurso profissional serão obsoletas no fim de sua carreira. A segunda constatação, fortemente ligada à primeira, respeita à nova natureza do trabalho, cuja parte de transacção do conhecimento não cessa de crescer. Trabalhar é cada vez mais aprender, a transmitir os saberes e produzir conhecimentos. Terceira constatação: o ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam o número de funções cognitivas do homem: memória (base de dados, hiperdocumentos, ficheiros digitais de toda ordem), imaginação (simulações), percepção (receptores digitais, telepresença, realidades virtuais), raciocínios (inteligência artificial, modelização de fenômenos complexos). (LÉVY, 2000, p. 167)

Assim, como nos afirma Lemos, “a maior parte dos usos no ciberespaço deve-se a atividades socializantes, nas diversas facetas exibidas pela Cibercultura como nas experiências agregadoras da internet, através daquilo que o autor chama de instrumentos comunitários.” (LEMOS apud SANTAELLA 2010, p. 117). surgem com o ciberespaço e a realidade virtual, comunidades virtuais que permitem a comunicação mediada por computador. Todos os tipos de ambientes comunicacionais na rede se constituem em formas culturais e socializadoras do ciberespaço, o que vem sendo chamado de comunidades virtuais (RHEINGOLD apud SANTAELLA, 2010 p. 121), isto é, grupos de pessoas globalmente conectadas na base de interesses e afinidades, em lugar de conexões acidentais ou geográficas.

Afinizados em ideias e interesses, os sujeitos interagem nestas comunidades, fator que leva à constatação de Stone: os *softwares* produzem os sujeitos culturais.

[...] Quando seres humanos se engajam em uma estrutura simbólica complexa, até um certo ponto, eles sincronizam ou harmonizam sua própria simbolização interna com essa estrutura. O resultado de estarmos imersos em um tal meio leva a uma gradual sincronização simbólica. Com isso, nós constituímos nossos próprios programas como seres sociais. A comunicação protética e aquilo que ela cria, especificamente, programas interativos de entretenimento, a internet, o ciberespaço e a realidade virtual, não são uma

mera questão de mercado compartilhado ou mesmo de conteúdo. Em um sentido macluhiano fundamental, essas coisas são partes de nós mesmos. Como ocorre em todas as formas de discurso, sua existência nos conforma. Uma vez que elas são linguagens, é difícil ver que elas fazem, pois o que fazem é estruturar a própria visão. Elas agem nos sistemas – sociais, culturais, neurológicos - através dos quais nós produzimos sentido. Suas mensagens implícitas nos modificam. (STONE,1996, apud SANTAELLA 2010, p. 125)

Assim, esta sociedade constituída em rede transforma o modo como pensam os sujeitos e, consequentemente, a linguagem e a maneira com que se comunicam. Esta resulta da emergência de uma cultura digital e seus sistemas de comunicação mediados eletronicamente; e todas estas transformações, de acordo com Santaella (2010), podem alterar também a sociedade. Segundo a autora, “essa cultura promove o indivíduo com uma identidade instável, como um processo contínuo de formação de múltiplas identidades”, instaurando novas formações sociais. (SANTAELLA, 2010, p. 127)

Compreendendo melhor este sujeito, observa-se que com os usos da linguagem ele se estabelece individualmente e a partir de suas produções deixa sua marca cultural. As transformações sociais, econômicas, políticas e em diversas esferas impõem sobre eles novas formas de pensamento e domínio da linguagem, modificando seus efeitos de intencionalidade e, consequentemente, sua apresentação cultural. Santaella nos elucida, portanto, a este respeito, que:

A cultura é crescentemente simulacional no sentido de que a mídia sempre transforma aquilo de que ela trata, embaralhando identidades e referencialidades. Na nova idade da mídia, a realidade se tornou múltipla. O efeito das mídias, tais como internet e realidade virtual entre outras, é potencializar as comunicações descentralizadas e multiplicar os tipos de realidade que encontramos na sociedade. Toda variedade de práticas inclusas na comunicação via redes – correio eletrônico, serviços de mensagens, videoconferência etc. – constituem um sujeito múltiplo, instável, mutável, difuso e fragmentado, enfim, uma constituição inacabada, sempre em projeto. (SANTAELLA, 2010, p. 128)

Temos, assim, um sujeito com novas práticas discursivas, cujo pensamento se dá por meio de imagens e da observação de telas (haja vista que fazem parte de um contexto computacional). Seu pensamento é mais gráfico que textual, uma vez que convive diariamente com hipertextos, de forma que uma informação é direcionada a um *link* e a outros com assuntos correspondentes. Ele lê por varredura e possui por hábito frequente buscar soluções rápidas para os problemas com os quais se depara. Com esta percepção, Silva observa:

É nesse âmbito de práticas discursivas em meio digital que se impõe a compreensão do hipertexto, exigindo de nós, professores, a disposição para investir em estratégias inovadoras de ensino que busquem a contribuição das diferentes mídias explorem a gama de recursos retóricos oferecidos pelas TIC, marcantes nas relações sociais contemporâneas – terreno fértil para a nossa intervenção educativa – tendo em vista um futuro que já se mostra hoje pelos recursos ilimitados das produções hipermídia. (SILVA, 2012, p. 203).

Com todas estas transformações de ordem social e cultural, constata-se que as mudanças cognitivas e comportamentais dos indivíduos contemporâneos se intensificaram a partir de mudanças na visão de mundo ocorrida a partir da ruptura com o pensamento medieval baseado na fé e substituído pela razão e visão de progresso. Sua repercussão sobre as sociedades modernas é enorme, a partir de importantes marcos histórico-culturais: a Revolução inglesa (industrial), a Revolução Francesa, o Iluminismo e o Renascimento.

Libâneo, Oliveira e Toschi nos apontam uma série de acontecimentos que influenciaram as revoluções científicas e tecnológicas da Modernidade, compreendidas entre os séculos XVIII ao inicio do século XXI:

A primeira revolução Industrial nasce na Inglaterra, vinculada ao processo de Industrialização, substituindo a produção artesanal pela fabril. Caracteriza-se pela evolução da tecnologia aplicada a produção de mercadorias, pela utilização do ferro como matéria-prima, pela invenção do tear e pela substituição da força humana pela energia e máquina a vapor, criando as condições objetivas de passagem de uma sociedade agrária para uma sociedade industrial. Impõe o controle de tempo, a disciplina, a fiscalização e a concentração de trabalhadores no processo de produção. Amplia a divisão do trabalho e faz surgir o trabalho assalariado e o proletariado. (...) A segunda revolução Industrial caracteriza-se pelo surgimento do aço, da energia elétrica, do petróleo e da indústria química e pelo desenvolvimento dos meios de transporte e de comunicação. (LIBÂNEO; OLIVEIRA e TOSCHI, 2003, p.61)

Não precisamos destacar que tais mudanças ocorridas mundialmente em decorrência das revoluções industriais (como foi apontado acima – a primeira e a segunda) acarretaram novas formas de pensamento e sobretudo de comportamento dos indivíduos nascidos a partir destes marcos da Modernidade. Giddens, a partir do questionamento: *O que é modernidade?*, nos faz refletir sobre o tema:

Como uma primeira aproximação, digamos simplesmente o seguinte: "modernidade" refere-se a estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que ulteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência. (GIDDENS, 1991, p. 8)

Sendo assim, com o advento do capitalismo há mudanças não só na ordem social europeia, que passa da aristocracia absolutista para um domínio do pensamento burguês –

mas sobretudo nas relações espaço-tempo e, especialmente, nas relações de saber. Lyotard já discutia, em 1979, *A condição pós moderna*, tendo por hipótese de trabalho a premissa de que “o saber muda de estatuto ao mesmo tempo que as sociedades entram na idade dita pós-industrial e as culturas na idade dita pós-moderna.” (LYOTARD, 1979) Tal constatação reforça a visão de que a incidência das informações tecnológicas sobre o saber é considerável. (LYOTARD, 1979, p. 5)

Lévy (1999) reitera as considerações de Lyotard (1979) à medida que nos chama a atenção para compreender as mudanças cognitivas ocorridas nos indivíduos modernos, quando compara a tecnologia nos tempos atuais, no que tange às descobertas e inovações de um tempo, às transformações ocorridas na Modernidade. As facilidades tecnológicas trazidas por ela mudaram o foco da aprendizagem dos indivíduos. Antes a necessidade era acumular conhecimentos e informações distintas sobre determinado assunto. Entretanto, para o homem do Século XXI há uma necessidade maior em saber utilizar os recursos tecnológicos os quais nos possibilitam uma série de informações. Estas, como foi dito anteriormente, interagem em diferentes linguagens: visual, sonora, auditiva...

Entre as novas formas de conhecimento trazidas pela Cibercultura, a simulação ocupa um lugar central, como salienta Lévy: “Numa palavra, trata-se de uma tecnologia intelectual que desmultiplica a imaginação individual (aumento da inteligência) e permite aos grupos partilharem, negociarem e aperfeiçoarem os modelos mentais comuns, seja qual for a complexidade desses modelos (aumento da inteligência coletiva)”. (LÉVY, 2000, p. 177).

Sendo assim, a estrutura de pensamento torna-se alinear, a aprendizagem dos indivíduos tende a ser colaborativa e interativa com os aparatos tecnológicos e, em virtude da multiculturalidade, característica da diversidade étnica e cultural, unida a todo ao contexto da Cibercultura, surge também uma diversidade de linguagens.

A respeito destas, reconhecemos o conceito de multiletramentos, em virtude do surgimento de textos que demandam novas habilidades de compreensão e entendimento. Rojo nos alerta à “multimodalidade ou multissemiose dos textos – produções contemporâneas, que exigem os multiletramentos, ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar.” (ROJO, 2012, p.19)

Segundo a autora, ainda, o conceito de multiletramentos nos leva a uma grande quantidade de produções letradas, as quais circulam socialmente e são provenientes de textos híbridos – com a presença da cultura popular e erudita. Tal fenômeno acontece

porque a mistura de culturas, raças e cores que constituem o povo brasileiro (e a população de diversos países no mundo) gera produções com as mesmas características, cuja propagação propiciada pelas novas tecnologias permite ao aluno a construção de patrimônios culturais híbridos: de outras e novas mídias, tecnologias, línguas, variedades e linguagens. Tais demandas nos apontam à necessidade de letramentos críticos, responsáveis pelo conhecimento de variadas formas de produção, munidas de diferentes efeitos de sentido do texto.

Para Lemke, de acordo com estudo destas diferentes modalidades semióticas produzidas em multimídias:

O texto pode ou não formar a espinha organizadora de um trabalho multimidiático. O que realmente precisamos ensinar, e compreender antes de poder ensinar, é como vários letramentos e tradições culturais combinam essas modalidades semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente. (LEMKE (/s.d./) apud ROJO, 2012, p.20)

Compreendemos, assim, um importante ponto: como nos alerta Ricoeur, há diversas culturas imbricadas em nossa própria prática cotidiana:

Quando descobrimos que há diversas culturas ao invés de apenas uma e consequentemente na hora em que reconhecemos o fim de um tipo de monopólio cultural, seja ele ilusório ou real, somos ameaçados com a destruição de nossa própria descoberta, subitamente torna-se possível que só existam outros, que nós próprios somos um ‘outro’ entre outros. Tendo desaparecido todos os significados e todas as metas, torna-se possível vagar pelas civilizações como através de vestígios e ruínas. Toda a espécie humana se torna um museu imaginário: aonde vamos este fim de semana – visitar as ruínas de Angkor ou dar uma volta no Tivoli de Copenhagen? (RICOEUR (/s.d./) apud: GIDDENS, 1991)

Tal diversidade cultural, presente na diversidade multissemiótica de textos, deve fazer parte das aprendizagens que direcionarão a compreensão destas leituras, imbricadas em novos letramentos provenientes das invenções tecnológicas. Diante desta realidade, a escola, com sua forma tradicional de ensino, não contempla mais as necessidades de alunos oriundos de uma sociedade-cultura digital, como afirmam Veen e Vrakking: “A escola não parece ter muita influência em suas atitudes e valores. Chamaremos essa geração de *Homo Zappiens*, aparentemente uma nova espécie que atua em uma cultura cibernética global com base multimídia.” (VEEN e VRACKING, 2009, p.30)

A infinidade de recursos tecnológicos disponíveis na atualidade (tablets, computadores, celulares e afins) proporciona novos sentidos ao texto – o que Santaella considera como: estéticas tecnológicas. A este respeito, salienta a autora:

A estética, que estou chamando de tecnológica, está voltada para o potencial que os dispositivos tecnológicos apresentam para a criação de efeitos estéticos, quer dizer, efeitos capazes de acionar a rede de percepções sensíveis do receptor, regenerando e tornando mais sutil seu poder de apreensão das qualidades daquilo que se apresenta aos sentidos. (SANTAELLA, 2007, p.5)

Compreender a abstração destas linguagens é a habilidade exigida dos alunos, para que sejam proficientes no uso da língua e no processo de comunicação. Por isso mesmo, Morin salienta a função primordial da escola: “educar para a fala e para a expressão precisas, que são aquisições para sempre, preciosas em todas as profissões e em todas as eventualidades”. (MORIN, 1999, p.277)

Contradizendo as colocações de Morin (1999), o que se vê atualmente nas escolas é um descompasso entre o que acontece nas salas de aula e o avanço das tecnologias digitais presentes na contemporaneidade. Há, portanto, como já abordado em parágrafos anteriores, a necessidade de novas relações de aprendizagem permitidas pelo uso de novas tecnologias, como o computador, celulares e internet, por exemplo.

O uso de novas máquinas implica mudanças tanto nos produtores de informação quanto em seus utilizadores, os quais deverão compreender as novas demandas de linguagem e expressão frente à comunicação. Arruda nos direciona a novas formas de pensamento no âmbito escolar, tendo em vista o perfil dos novos alunos:

Essas modificações implicam o redimensionamento dos discursos educacionais – tanto em termos de organizações do próprio espaço escolar quanto das reestruturações curriculares e em aspectos cognitivos do aluno, ou seja, as formas como ele aprende, reorganiza o conhecimento escolar e extraescolar. (ARRUDA (/s.d./) apud FREITAS, 2009, p.13)

O redimensionamento dos discursos educacionais e a reestruturação curricular proposta por Arruda (2009) nos remete à visão de Lévy (2010). O autor reforça a alteração nas formas de saber, já que este, a partir do surgimento das mídias digitais, não pode mais ser planificado nem previamente definido. Tais demandas exigem novos modelos de espaços de conhecimentos, direcionados a saberes que ultrapassam o monopólio da transmissão do conhecimento já que se passa a conhecer as competências das pessoas, incluindo conhecimentos não-acadêmicos. Direciona-se cada vez mais a conhecimentos emergentes, abertos, em fluxo, contínuos, não-lineares que se reorganizam segundo os contextos ou

objetivos individuais, sobre os quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva (LÉVY, 2010, p.168, 169)

Tal visão exige dos professores a elaboração de aulas com novos formatos, contextualizados na Cibercultura e fazendo uso desses novos letramentos, além do real potencial dos aparatos tecnológicos, não apenas como ferramentas subutilizadas, mas com o potencial real que tais instrumentos oferecem à aprendizagem, a fim de promover o desenvolvimento cognitivo dos alunos com os instrumentos tecnológicos.

Há, também, a necessidade de se repensar os processos de significação, aprendizagem, cidadania, produção de cultura e conhecimento, através do estudo das identidades cultural e social do aluno, ressignificando as concepções de criação na comunidade em fluxo em que estamos inseridos; processando múltiplas informações, solucionando problemas para o desenvolvimento pleno do aluno de forma criativa, inovadora e promovendo a autonomia do mesmo.

Vejamos, então, no próximo tópico, como as novas formas de produção se apresentam e se reconfiguram no ciberespaço, para construirmos um panorama das estéticas tecnológicas e a forma com que as imagens são vistas no Século XXI.

1.2 O ciberespaço e as produções digitais.

A grande quantidade de imagens que hoje aparecem nas diferentes práticas de escrita digital colocou a linguagem visual em evidência, haja vista “as impressionantes transformações por que os fenômenos culturais vem passando como fruto da onipresença das mídias digitais” (SANTAELLA, 2010). Textos que apresentam duas ou mais modalidades semióticas em sua composição tomaram o lugar das tradicionais práticas da escrita, provocando efeitos nos formatos e nas características destes textos, resultando no que vem sendo denominado por diversos autores: (Santaella (2008, 2010), Lévy (1996), Rojo (2012), Assis e Rodrigues (2010), Silva (2012) multimodalidade, multiletramentos, hipermidialidade e interarividade.

Surge, nesse contexto, uma escrita criativa, espontânea e interativa, dirigida a interlocutores reais, fator que a torna mais significativa para os usuários da rede. Tais produções formam uma inteligência coletiva: fruto de um trabalho coletivo e colaborativo.

Tal interação intensa, especialmente em redes sociais, wikis, blogs e afins, promove o aparecimento de novos gêneros ligados a ela no ciberespaço, muitas vezes fazendo uso de várias mídias para a transmissão de uma mesma mensagem. Santaella nos esclarece o que são mídias e sua importância no processo comunicacional:

Mídias são meios – suportes materiais, canais físicos, nos quais as linguagens se corporificam e através das quais transitam. Por isso mesmo, o veículo, meio ou mídia de comunicação é o componente mais superficial, o sentido de ser aquele que primeiro aparece no processo comunicativo. Não obstante sua relevância para o estudo desse processo, veículos são meros canais, tecnologias que estariam esvaziadas de sentido não fossem as mensagens que nelas se configuram. (SANTAELLA, 2010, p.116).

Fazemos uso das mídias para construir processos comunicativos e, por conseguinte, formas de cultura que neles se realizam. Observa-se, nesses processos, as diferentes linguagens e sistemas sígnicos que se configuram por meio das mídias e também as misturas entre linguagens que se realizam nos veículos híbridos. Um exemplo são os hipertextos: produzidos por meio da associação de outros dados, os quais integram as palavras e as imagens em reconstrução permanente.

Estas novas produções, que são inúmeras, demandam novas práticas de letramento, haja vista que, de acordo com Lévy: “O leitor em tela é mais ‘ativo’ que o leitor em papel: ler em tela é, antes mesmo de interpretar, enviar um comando a um computador para que projete esta ou aquela realização parcial do texto sobre uma pequena superfície luminosa.” (LÉVY, 1996, p.40) Entendemos texto, nesta dissertação, com a concepção bakhtiniana, como uma construção semiótica produzida por meio de um enunciado. E analisaremos, ao longo desta, enunciados compostos pela linguagem visual.

Assim como as práticas de letramento identificam práticas sociais tendo como mediadora a linguagem, a cultura visual comporta parte destas práticas de letramento, transportando o saber artístico a um patamar de prática culturalmente instituída, por meio de ações simbólicas permeadas por diversos conhecimentos. Estes, denominados aqui como leituras, estão imbricados na leitura de mundo dos sujeitos, em seus conhecimentos prévios e mesmo naqueles conhecimentos adquiridos no ambiente escolar. Ler, compreender, interpretar os textos que nos apresentam, demanda, segundo Lévy, um trabalho de dissecar a intimidade do texto para conhecê-lo de forma aprofundada:

[...] tal é o trabalho da leitura: a partir de uma linearidade ou de uma platitude inicial, esse ato de rasgar, de amarrrotar, de torcer, de recosturar o texto para abrir um meio vivo no qual possa se desdobrar o sentido. O

espaço de sentido não preexiste à leitura. É ao percorrê-lo, ao cartografá-lo que o fabricamos, que o atualizamos. (LÉVY, 1996, p.36)

Esta arte de conhecer as entrelinhas e pressupostos presentes no texto nos aponta a novas análises no contexto da Cibercultura. Isso porque, como foi dito anteriormente, os alunos da geração *zappiens* pensam graficamente ao invés de textualmente. Sua leitura é feita por varredura, de forma rizomática, haja vista que os hipertextos se interligam e podem ser lidos de acordo com as preferências do usuário. Tal fenômeno também ocorre com a arte, como apontam Rodrigues e Assis: “deslocando-se através do espaço, como artefatos prenhes de sentidos e significados, objetos e imagens de arte se oferecem para conexões rizomáticas potencialmente abertas para uma diversidade de interpretação de aprendizagens.” (RODRIGUES e ASSIS, 2010, p. 20)

Percebe-se, desta maneira, que assim como nas leituras de textos verbais, a cultura visual não trata apenas de ampliar imagens, mas proporciona a construção de estratégias de relação, ou seja, desloca o sujeito de passivo receptor a produtos de imagens, além de alargar sua visão de mundo, por meio do conhecimento da cultura erudita inter-relacionada com a cultura popular, fator que proporciona ao sujeito a visão crítica das obras. Esta criticidade e maturidade do leitor só pode ser construída a partir da ampliação de significados proporcionada por outras leituras que faz ao longo de sua construção como sujeito: “a pessoa que lê não está relacionada com uma folha de celulose, ela está em contato com um discurso, uma voz, um universo de significados que ela contribui para construir, para habitar, pela sua leitura.” (LÉVY, 2000, p. 173)

Assim, constata-se um novo leque de aprendizagem disponível às gerações pós-revolução tecnológica: de acordo com Veen e Wrakking,

O desenvolvimento tecnológico aumentou as possibilidades de aprender o *homo zappiens*. Há mais informações disponíveis a partir das quais se pode criar conhecimento. Há mais meios disponíveis para a comunicação de competências e para a negociação de valores. Há novas formas de ambientes virtuais que oferecem um suporte mais refinado para simulações e jogos. (...) Hoje há avatares virtuais, há vozes alteradas por computador e, potencialmente, até mesmo choques elétricos para indicar que se foi atingido por uma flecha ou bala. Enquanto está sentado ao computador, o *homo zappiens* dispõe de um ambiente virtual muito mais envolvente para simular exatamente as mesmas coisas que nós fazemos. (VEEN e WRAKKING 2009, p. 83).

Por todas estas questões, esta pesquisa teve por finalidade pedagógica explorar estratégias que contribuam com a formação do indivíduo, abordando temas que afligem ou

chamam a atenção dos estudantes, no desafio de colaborar com a construção de sua autonomia e reflexão, investigação, imaginação e criatividade. Nossa ênfase é contribuir para formar indivíduos que participem ativamente da sociedade e exerçam seu papel de cidadania, por meio da compreensão mais profunda dos artefatos culturais para conhecer-se e reconhecer-se como parte da cultura à qual pertence. Rojo nos reforça a visão de que a convergência de letramentos no ambiente escolar contribui significativamente com a construção da identidade do indivíduo:

Dessa forma, tais convergências de letramentos aplicados ao ambiente escolar contribuem para a formação da cidadania, pois permitem aos alunos à apropriação das práticas sociais para produzirem e fazerem seus discursos circularem na vida escolar e extraescolar. Ainda, subsidiá-los na compreensão das artimanhas dos discursos recebidos pelos mesmos. (ROJO, 2012 p. 231)

Embora possa parecer que nos pautamos em uma visão otimista de que poderemos virtualizar as salas de aula e utilizar todos os recursos disponíveis em jogos, *wikis* e outros recursos em prol de mudanças radicais na forma de ministrar aulas, não é esta a intenção desta pesquisa. Mais do que isto, visamos como busca intrínseca conhecer estes recursos e verificar quais deles podem ser potencialmente adaptáveis ao ambiente escolar a fim de promover aulas mais atraentes e, sobretudo, mais significativas aos alunos do Ensino Fundamental. Sendo assim, partimos à reflexão sobre as estéticas tecnológicas que sustentam a cultura visual no contexto da Cibercultura.

1.3 As imagens e as estéticas tecnológicas

Traçamos, no tópico anterior, o perfil das produções digitais presentes no ciberespaço. Conheceremos, agora, a visão e o efeito de novas estéticas tecnológicas sobre a cibercultura e, em decorrência, dos alunos que são sujeitos de análise desta pesquisa. O alargamento das visões do aluno, o domínio de diversas situações que lhe permitem conhecer amplamente sua cultura; possibilitam-lhe ampliar os conhecimentos desta memória coletiva e, por conseguinte, a interpretação dos diversos significados, valores, práticas culturais abarcadas pelas diferentes manifestações artísticas disponíveis na sociedade. Por isso mesmo, pela sua capacidade de múltiplas e subjetivas interpretações, os conhecimentos estéticos demandam múltiplas aprendizagens, as quais se interligam, tal qual as produções midiáticas publicadas na internet, por conexões rizomáticas.

As condições propiciadas pelo vertiginoso crescente na aquisição de aparelhos, dispositivos, aplicativos e suportes tecnológicos; ampliaram largamente os potenciais dos modos de produção estéticos. Da invenção da fotografia às produções híbridas que encontramos no ciberespaço, retomamos aqui a convicção de que a cultura visual está, cada vez mais, presente na vida das pessoas. Sendo assim, há uma íntima relação entre a memória visual e a memória social construída pelo aluno por meio das experiências pessoais que traz consigo, entrelaçadas às orientações e experiências que vivencia no ambiente escolar. (SANTAELLA, 2011, s.p.)

Pretende-se, porém, neste estudo, diferente da concepção de Santaella (2008) apresentada no tópico anterior, desvinculada do estudo da arte, aprofundar nossos conhecimentos acerca da cultura visual, aliada às estéticas tecnológicas, e seus impactos sobre a formação da identidade do aluno, haja vista que busca-se, com as oficinas ministradas, possibilitar ao aluno o conhecimento de diversas concepções acerca dos estudos estéticos e da cultura visual na aula de Língua Portuguesa, por meio de um estudo interdisciplinar.

Assis e Rodrigues nos reforçam a proposta deste estudo e de sua prática na formação do indivíduo, uma vez que relacionam sua visão de mundo com o universo que o cerca:

A cultura visual, campo de estudo transdisciplinar, híbrido, que se alimenta, entre outros, nos estudos culturais, feministas, cultura material, história cultural da arte. A cultura visual questiona as práticas e os efeitos do olhar e do fazer, indagando como o universo de imagens e artefatos, do passado e do presente, afeta o modo como vemos, como somos vistos e como somos capazes de ver a nós mesmos e ao mundo. (ASSIS e RODRIGUES, 2010, p. 12)

Desta forma, é intenção deste projeto construir com os alunos novos conceitos de apreciação - ao observar a circulação da arte em diversos meios de comunicação. Isso porque as estéticas tecnológicas, num contexto cibercultural, permitiram ao homem acesso à arte erudita, à medida que esta chega ao cidadão comum, diferente de tempos anteriores em que era acessível a apenas uma pequena parcela da população elitizada.

Da mesma forma, a multiplicidade cultural permite a existência de múltiplas manifestações culturais, ultrapassando os campos tradicionais da arte, como as Belas Artes, os cinemas, Museus, as Galerias de Arte, a fotografia e áreas afins, haja vista a existência de campos híbridos do conhecimento (especialmente as artes populares naturalmente híbridas, como o grafite, a capoeira, o hip hop e tantos outros), surgidos de maneira criativa em diferentes suportes.

Assis e Rodrigues nos elucidam acerca da hibridez destas produções, já abordada por Pellandra (2003) como convergência de mídias: um contexto de imersão midiática em que há um fluxo de áudio, vídeo, textos, fotos e gráficos em vários suportes:

[...] Trata-se, na maioria dos casos, da necessidade de ultrapassar as denominações acadêmicas e clássicas (como pintura, escultura, gravura etc.) em prol de uma polivalência mais consentânea com a hibridez de tudo (instalações, *digital art*, *internet art*, etc), o que hoje é produzido nestes lugares. (ASSIS e RODRIGUES, 2010, p. 49)

Vê-se, portanto, a necessidade de aplicar os estudos imagéticos à iconografia do tempo dos estudantes do Ensino Fundamental selecionados para este estudo, partindo de documentos visuais cotidianos. Tal estudo retoma a teoria dos gêneros do discurso bahktiniana a partir do surgimento de novos gêneros: anúncios publicitários, fotojornalismo, filmes, *grafiti*, animes, moda – os quais são assuntos de interesse geral dos alunos, o que se pôde observar em questionário preliminar aplicado às turmas, o qual será explorado detalhadamente no capítulo 3 desta dissertação.

Constata-se, desta forma, o domínio indiscutível da imagem sobre o Século XXI. A revolução tecnológica, iniciada na Inglaterra no Século XVIII se estendendo até os nossos tempos, nos ofertou um enorme aparato à visão, com recursos significativos, tais como: a invenção da fotografia , televisão e o telescópio. Estes contribuíram para a criação de sistemas tecnológicos que permitiram a transmissão de som e imagens em movimento.

O surgimento do vídeo, combinando filme, o rádio e a televisão e a posterior criação de circuitos integrados que levaram à produção dos computadores, revolucionaram a tecnologia e a forma do homem exprimir suas emoções, informações e ideias a partir de então. A possibilidade de criações multimídia em um único aparelho – o computador – abriu inúmeras perspectivas ao mundo virtual interativo, criando novos conceitos: virtualidade, Cibercultura e ubiquidade – possibilitada pelos aparelhos de tecnologia móvel, especialmente *smartphones* e tablets - os quais ofertam ao indivíduo a capacidade de receber, criar e transmitir informações a qualquer lugar, criando uma hipermobilidade do sujeito. (SANTAELLA, 2011, p.7)

Todas estas formas de pensamento influenciaram a existência de novos movimentos artísticos e literários, cuja expectativa dos indivíduos se vincula a artefatos sociais munidos de conceitos, ideias, interpretações e diálogos referentes a um mundo simbólico comunicacional. Assim sendo, cada período da história da arte no Ocidente tem sido marcado

pelos meios que lhes são próprios. A cerâmica e a escultura do mundo grego, a tinta a óleo do Renascimento, a fotografia no Século XXI etc. E não poderia ser diferente no momento atual. Logo, Santaella reforça a visão de que neste contexto as artes interagem, em construções híbridas:

Um dos desafios do artista é dar corpo novo para manter acesa a chama dos meios e das linguagens que lhe foram legados no passado. Por isso mesmo, é sempre possível continuar a fazer escultura, pintura a óleo, fotografia, reinventando esta continuidade. Aliás, na nossa era pós moderna¹, todas as artes se confraternizam: desenho, pintura, escultura, fotografia, vídeo, instalação e todos os seus híbridos. (SANTAELLA, 2010, p. 151-152)

Conclui-se, por este raciocínio, que na contemporaneidade, analisar imagens demanda observar relações críticas de poder entre arte/publicidade/moda que se apresentam, na maioria das vezes, na sutileza das entrelinhas. Nesta perspectiva, saltamos da visão clássica da estética da apreciação e passamos ao patamar da análise crítica das práticas sociais com o olhar nas relações de poder às quais as imagens se relacionam em diferentes redes sociais. Da mesma forma, para analisar os discursos presentes por trás dos textos apresentados, precisamos dominar os usos da linguagem, como nos sinaliza Santaella: A arte digital nasce da produção da obra por meio da utilização de máquinas que vão além de ferramentas técnicas, são “máquinas de linguagem”, consideradas pela autora como “máquinas semióticas”. (SANTAELLA, 2010, p. 153).

Do processo de hibridização das artes e suas interpretações, da convivência do múltiplo e do diverso, amplia-se sobremaneira a semiodiversidade (a diversidade semiótica) das artes. Essa semiodiversidade torna-se mais acentuada pela tecnodiversidade, isto é, pelo enxame de novas tecnologias que tornam-se,间断地, disponíveis ao artista. (SANTAELLA, 2010, p. 162).

1. Santaella (2011, p.3.) refere-se a pós-modernidade com a seguinte percepção: A contemporaneidade tem sido chamada de pós-modernidade, modernidade pós-industrial, segunda modernidade, modernidade líquida, hipermodernidade. Embora pareçam distintos, os nomes convergem no reconhecimento de que algo muito novo está ocorrendo em nossa civilização como um todo o que faz por merecer uma nomenclatura também nova. A globalização sinalizou mudanças no modo de produção capitalista e na geopolítica internacional. Essas mudanças coincidiram com o advento da revolução digital. Seu rápido desenvolvimento nos leva, hoje, a constatar que a história, a economia, a política, a cultura, a percepção, a memória, a identidade e a experiência estão todas elas mediadas pelas tecnologias digitais. Elas penetram em nosso presente não só como um modo de participação, mas também como um princípio operativo assimilado à produção humana em todas as suas áreas.

Uma das manifestações artísticas da pós-modernidade (conceito já explicitado por Santaella (2011) anteriormente), surgida a partir da hibridização de mensagens permitida pelo

uso de multimeios, é a sua ligação intrínseca com a sociedade de consumo, já evidenciada em movimentos artísticos como o Pop Art, por exemplo; nas retratações de Andy Warhol de figuras públicas e suas vidas vazias e nas produções mecânicas de serigrafia retratando a impessoalidade de objetos como as garrafas de Coca-cola, por exemplo. Por esta análise, identificamos o valor emocional das imagens e artefatos, como elucidam Assis e Rodrigues:

Na pós-modernidade, o consumo de objetos, jogos e artefatos é apresentado por ou associado a imagens e, consequentemente, a pulsão para consumir não está apenas vinculada ao produto em si, mas à sua representação estética, destacando sua dimensão expressiva. Pode-se dizer que estes artefatos não valem pelo preço, mas pelo que representam emocionalmente. (ASSIS e RODRIGUES, 2010, p. 23)

Justamente por estas questões ideológicas e estéticas, tendo como aporte teórico Santaella (2008, 2010), Lévy (1996), Rojo (2012), Assis e Rodrigues (2010) e Silva (2012); constatamos, sob o panorama apresentado, que as imagens visuais fazem parte de nossa cultura e da nossa noção de cultura - compreendida neste texto em seu sentido antropológico, um produto da atividade material e simbólica dos humanos capaz de gerar novos significados, haja vista o potencial humano de interagir e comunicar-se a partir de símbolos. Sendo assim, abrange-se o conceito não só às produções orientadas pelos docentes em sala de aula, mas também às aquelas elaboradas em ambientes virtuais, como produtoras de cultura.

As produções midiáticas em larga escala presentes no rádio, na televisão, na internet e demais veículos de informação e comunicação, aliados aos valores familiares e das demais instituições sociais como a escola e o trabalho influenciam, direta ou indiretamente, a formação dos sujeitos em suas subjetividades. Setton reforça esta ideia ao afirmar que as mídias, a partir da transmissão de informações, contribuem com a formação da identidade dos sujeitos, já que “Elas e as escolas, ao mesmo tempo, como todas as outras instituições socializadoras, procuram valorizar ou condenar certos comportamentos e regras.” (SETTON, 2005, p.16.)

Sendo assim, concluímos este capítulo percebendo que o fenômeno da socialização é um colaborador da formação humana, que propicia a produção cultural por meio da transmissão de ideias e valores. Logo, é o ambiente escolar um meio propício à propagação de diferentes culturas, bem como de diferentes produções, tendo em vista a necessidade de expandir a visão de mundo dos alunos, proporcionando-lhes a visão crítica e reflexiva destes tendo em vista sua formação enquanto cidadão e ser social. Exploraremos, mais adiante, como o estudo da arte interdisciplinarmente pode contribuir com a formação identitária do sujeito, aprofundando conceitos fundamentais de nosso trabalho.

CAPÍTULO 2 - O CONTATO COM A ARTE E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

Este capítulo se apresenta com o propósito de delimitar teorias, sugerir reflexões e situar momentos historicamente pontuais que delineiam a concepção de arte adotada nesta dissertação. Autores como Hauser (1995), Dewey (2010), Proença (2000), Hohden, (1990), Ferraz e Fusari (2010), dentre outros, nortearam esta discussão e nos serviram de apporte teórico aos procedimentos de execução e de análises posteriores das oficinas de experimentação artística e estética que serão apresentadas no último capítulo.

2.1 Arte em contexto

Iniciamos esta discussão elucidando o leitor acerca do que venha a ser estética - discutida amplamente nesta dissertação, já que o objetivo da pesquisa é investigar e refletir sobre o papel da educação estética na formação da identidade sociocultural do aluno, a partir da observação de suas interações com a arte por meio das tecnologias digitais. Sendo assim, fazemos uso das colocações de Dewey. O autor nos revela que a arte é o produto de uma experiência estética humana, e por isso mesmo é social. Logo,

[...] A experiência estética é uma manifestação, um registro e uma celebração da vida de uma civilização, um meio para promover seu desenvolvimento, e também o juízo supremo sobre a qualidade dessa civilização. Isso porque, embora ela seja produzida e desfrutada por indivíduos, esses indivíduos são como são, no conteúdo de sua experiência, por causa das culturas que participam. (DEWEY, 2010, p. 551)

Sendo assim, a arte possui esta capacidade de permanecer atual e, consequentemente, tornar-se conhecida por diferentes gerações por sua universalidade, haja vista que ao se tornar significativa aos observadores que com ela se comunicam e interagem, torna-se um eixo de continuidade na vida da civilização. Desta forma, a apreciação da arte é estética e lhe permite promover a continuidade da cultura e dos acontecimentos que regem as civilizações. Dewey reforça esta constatação exemplificando:

Não fossem os rituais e cerimônias, a pantomima, a dança e o drama desenvolvidos a partir deles, a dança, o canto e a música instrumental que os acompanha, os utensílios e objetos da vida cotidiana que foram formados segundo padrões e estampados com insígnias da vida comunitária, semelhantes aos manifestados nas outras artes, os acontecimentos do passado longínquo estariam agora mergulhados no esquecimento. (DEWEY, 2010, p. 553)

Logo, cada um desses acontecimentos, além de fonte a partir das quais se desenvolveram as belas-artes, ultrapassaram sua capacidade estética de transmitir sentimentos, uma vez que uniam atividades práticas cotidianas, exerciam papel social nas comunidades e possuíam caráter educativo em um todo integrado, na forma estética. A arte estava nelas, porque tais atividades representavam as necessidades e condições humanas de experiências intensas, que por sua intensidade de emoções e sensações que provocam em quem as observa, são lembradas até os dias de hoje. (DEWEY, 2010, p. 553-554)

Essas manifestações artísticas possuem influência social e política sobre as culturas, em uma individualidade coletiva: representam, ao mesmo tempo a visão individual do criador/artista, mas torna-se coletiva, uma vez que representa aspectos culturais de onde provém. Por isso mesmo pode-se constatar que a experiência estética é resultado de uma interação da arte com o eu. Da mesma forma, por meio das artes mergulhamos e nos relacionamos, através das emoções e da imaginação que elas despertam, em outras culturas e em diversas formas de relacionamento e participação diferentes das nossas, já que elas representam uma interação entre o homem e seu mundo externo.

Relacionando-nos com as artes, incorporamos valores e mensagens transmitidos por elas em nossas atitudes, repensamos nossa prática e, ainda de acordo com Dewey, “nós mesmos nos tornamos artistas ao empreender esta integração e, quando a fazemos acontecer, nossa experiência é reorientada. [...] Essa fusão imperceptível é muito mais eficaz do que a mudança efetuada pelo raciocínio, porque entra diretamente nas atitudes.” (DEWEY, 2010, p. 563). Da mesma forma, quando entramos em contato com outras culturas por meio da apreciação estética permitida pelas artes, sua observação incorpora-se à nossa experiência em uma continuidade autêntica, que amplia a significação e se harmoniza com nossos valores.

Tal é a importância das artes na formação cultural e identitária do indivíduo (que será mais profundamente discutida adiante), que esta é uma modalidade universal de linguagem, mais do que a fala, já que embora sua compreensão também deve ser adquirida, ultrapassa as barreiras das diferentes formas de linguagem humana: as diferenças entre as línguas (portuguesa, inglesa, francesa etc) desaparecem quando é a arte que fala.

Logo, constatamos que as obras de arte são trans-históricas, podem ser encontradas em todas as culturas. (JOUVE, 2012) Além disso, como já afirmamos, não existe uma definição absoluta de arte, comum a todas as épocas: “Ao longo da história o conceito de Arte está atrelado a artefatos que suscitam o sentimento de belo, entretanto, nem a visão de arte nem a de belo é concebida da mesma maneira ao longo dos tempos e da história.” (JOUVE, 2012, p.

15). Para o autor, portanto, as concepções voltadas à arte e à estética mudam através dos tempos, uma vez que

[...] não existe definição universal de arte; existe simplesmente o que uma época, um grupo cultural ou um indivíduo infundem, em dado momento, nesse termo. Se o historiador ou sociólogo podem se interessar pelos sentidos antigos da palavra, o teórico pode perfeitamente se limitar àquilo que o termo designa na época em que ele escreve. (JOUVE, 2012, p.19)

Assim, concordamos com a visão de que para Jouve – é necessário perceber tais mudanças de visão em torno do que seja arte e não se “fechar” um conceito exato, sob pena de modificar suas características, já que tal visão reitera as considerações de Vygotsky (2009), de que a arte é construída em condições de criatividade:

[...] O caráter muito expansivo, aventuroso da arte, suas mudanças incessantes e suas novas criações fazem com que seja logicamente impossível garantir um conjunto de propriedades determinantes. É claro que podemos optar por fechar o conceito. Mas fazer isso com os conceitos de “arte”, “tragédia” ou “retrato” etc. é ridículo, já que bloqueia as próprias condições de criatividade nas artes. (JOUVE, 2012, p.15)

Logo, apesar de sua definição estar diretamente ligada à época e consequentemente às concepções vigentes em dado momento histórico, recapitulamos que a arte está intimamente relacionada à estética e ao olhar que lançamos sobre ela, como afirma Kant:

Não existe objeto belo em si, mas unicamente objetos nos quais o sujeito tem um prazer estético. O belo não é um dado absoluto: é o resultado, sempre contingente, de uma relação de conveniência entre as propriedades de um objeto e o gosto daquele que o avalia. O que define a relação estética, portanto, não é a natureza do objeto apreendido, mas o tipo de olhar que se lança sobre ele. (KANT (/s.d./) apud JOUVE, 2012 p. 16):

Genette observa, a esse respeito, que há uma relação entre a aparência do objeto e a sua apreciação: “a relação estética se estabelece quando a atenção aspectual (que incide sobre a aparência do objeto) é sustentada por uma apreciação. Assim, “não é o objeto que torna estética a relação, é a relação que torna o objeto estético.” (GENETTE apud JOUVE, 2012, p. 16).

A partir das considerações que apresentamos, podemos perceber, portanto, que embora não se tenha um conceito fechado sobre arte, há algumas características comuns às visões apresentadas: ela está voltada às concepções históricas que se tem. Além disso, permite apreciação estética, embora as concepções sobre a estética também estejam atreladas à visão

histórica vigente. Para a produção de obras de arte, os artistas se utilizam da criatividade em suas produções. Resumindo, de acordo com Jouve (2012):

1. Ela possui função estética e manifesta a intenção de produzir o sentimento do belo, ou seja, de ser avaliada no plano estético (possui algum valor).
2. As obras de arte são objetos não-utilitários que possuem uma dimensão expressiva compreendida como intencionalidade (exprimem alguma coisa).

Considerada um tipo de arte, a literatura possui características peculiares. Como observa Paulet, ela provoca prazer no leitor e o faz cativo pelo pensamento: “o pensamento manifesto pelo texto é constitutivamente ‘indeterminado’” (PAULET apud JOUVE, 2012, p. 85 / aspas do autor/). Ademais, o texto literário condensa saberes variados e é suscetível a várias interpretações. Conforme os tempos, ele é recontextualizado de acordo com as situações vigentes. A leitura de obras literárias também nos permite, em muitas vezes, conhecer um pouco mais sobre nós mesmos, a partir da compreensão de sua mensagem e da associação de representações mentais com situações humanas. A emoção é um componente que nos auxilia na compreensão das obras de arte. Por isso mesmo; muitas obras literárias são consideradas universais. Goodman afirma que neste sentido, “na experiência estética, a emoção é um meio de discernir que propriedades uma obra possui e exprime” (GOODMAN apud JOUVE, 2012, p. 99).

Logo, na criação artística e literária, estão imbricadas concepções históricas, culturais e subjetivas, as quais influenciam a formação dos indivíduos. Por este motivo a arte e a literatura se inter-relacionam neste projeto. Jouve esclarece nossa visão à medida que observa:

Trata-se aqui de uma consequência direta das condições da criação artística; quando se exprimem sem restrições nem finalidade claramente estabelecida, deixa-se aflorar uma série de coisas de interesse muito diversos – que podem ser decorrentes de uma cultura, de uma subjetividade, de um fundo antropológico - , mas que têm em comum exprimir essa ou aquela dimensão constitutiva do sujeito. Essa é a razão pela qual encontramos de tudo na obra de arte: esquemas ideológicos, cenários inconscientes, configurações subjetivas. (JOUVE, 2012, p.88)

Assim, para compreender as obras de arte é preciso antes observar que elas são objetos de linguagem, representações sígnicas. Elas apresentam e representam visões de mundo e exprimem uma cultura:

As obras literárias não existem unicamente como realidades estéticas. Elas são também objetos de linguagem que – *pelo fato de exprimirem uma*

cultura, um pensamento e uma relação com o mundo – merecem que nos interessemos por elas. Se a dimensão estética tiver sido levada em conta, não terá sido por si mesma, mas por aquilo que ela significa e representa. (JOUVE, 2012, p.135/grifo do autor.)

Tal discussão é contemplada nos objetivos propostos para o Ensino Fundamental previstos nos PCN (1999), abordada no capítulo anterior desta dissertação, e que norteia nosso estudo. Nesta perspectiva, espera-se que os alunos do Ensino Fundamental tenham posicionamento crítico e reflexivo diante da cultura nacional e universal, valorizando o patrimônio sociocultural existente e agindo contra discriminações baseadas em quaisquer diferenças individuais e universais.

Para a realização de tais objetivos, propostos nos PCN (1999) e que atestam caráter pedagógico desta pesquisa, primamos neste estudo interdisciplinar por momentos de apreciação estética, a fim de traduzir a realidade dos alunos em seus mais variados meios de expressão, por meio de diferentes leituras, que se apresentaram em linguagem verbal e visual. Alguns aspectos nos guiaram à percepção e análise dos textos, bem como na formulação das oficinas apresentadas no próximo capítulo.

Primeiramente compreendemos, assim como Hauser, que a arte constitui um processo intimamente ligado à história, não sendo um processo meramente instintivo, já que, ao longo dos tempos, foi incorporando novas técnicas e estilos de produção:

[...] As fases típicas de desenvolvimento por que passou a arte em tempos modernos, não constituiu, em nenhum sentido, um fenômeno meramente instintivo, estático e a-histórico, como o declararam ser os eruditos obcecados com a arte geométrica e rigorosamente formal. (HAUSER, 1995, p. 2)

Isso significa dizer que as representações artísticas constituem elementos culturais que possuem uma história social. A alteração do pensamento decorrente das transformações e inovações tecnológicas modifica também a visão histórica que se tem de arte, trazendo-nos, neste contexto, a novas percepções:

[...] Em grandes épocas históricas, altera-se, como a forma de existência coletiva da humanidade, o modo da sua percepção sensorial. O modo em que a percepção sensorial do homem se organiza – o *medium* em que ocorre - é condicionado não só naturalmente, como também historicamente. (BENJAMIN, 1992, p. 80/ grifo do autor)

Numa perspectiva histórica, observando as ponderações do crítico, cada artista busca representar seu mundo interior, sua sensibilidade e subjetividade e suas relações com o mundo

exterior em diferentes linguagens, numa relação dialógica e interativa com o mundo que o cerca.

Assim, pela visão de Proença, podemos inferir que as obras de arte são elementos representativos da visão histórica e de mundo de quem as produz, uma vez que “o homem cria objetos não apenas para se servir utilitariamente deles, mas também para expressar seus sentimentos diante da vida e, mais ainda, para expressar sua visão do momento histórico em que vive. Essas criações constituem as *obras de arte* e também contam – talvez de forma muito mais fiel – a história dos homens ao longo dos séculos.” (PROENÇA, 2000, p.7). A este respeito, Ferraz e Fusari nos alertam ainda de que

[...] os *autores* ou *artistas*, com suas diferentes origens, histórias e experiências pessoais, procuram imaginar e inventar “formas novas”, com sensibilidade, para representar e expressar o mundo interior e sua relação com a natureza e o cotidiano cultural. Fazem isso em diversas linguagens artísticas, técnicas, materiais, em diferentes situações e complexidade de pensamento e emoção. E, quando estão se expressando ou representando com sensibilidade e imaginação o mundo da natureza e da cultura, os autores de trabalhos artísticos também agem e reagem diante das pessoas e do próprio mundo social. (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 22/ grifo do autor)

Logo, como discutimos inicialmente no primeiro capítulo, embora a estética esteja ligada à concepção de beleza no modelo clássico - na visão de Hegel, por exemplo, é vista como: “ciência do belo artístico” (HEGEL, 2009, p.3) - percebemos que, em uma visão contemporânea, as produções estão acima de conceitos como belo e do feio, considerados subjetivos.

Desta forma, em nossas observações ao longo da construção e execução da pesquisa que norteou esta dissertação, nos baseamos numa concepção da arte dinâmica, munida de subjetividade, fruto da criação do artista, em detrimento da técnica, meramente mecânica. Com relação a isso, Hohden percebe o artista como criador, produtor de arte: “O artista não é espelho passivo do que recebe a luz – é holofote ativo que produz a luz”. (HOHDEN, 1990, p.66). Acrescentamos a esta visão o fato de que a arte está ligada a fatores históricos e culturais. Vemos, nesta perspectiva, os sujeitos da pesquisa (estudantes das turmas selecionadas) como criadores; portanto, autores e artistas.

Percebemos, desde a pré-história, a relação do homem e a representação de seu mundo por meio de imagens: utilizando cores e formas distintas, com o propósito de interagir com o outro e com o mundo. Neste primeiro momento, anterior à escrita, o homem se preocupava em representar fielmente os elementos naturais, substituindo as situações acontecidas pelas

imagens produzidas em rochas e cavernas. Para Hauser, a arte pré-histórica constituía, assim, “uma representação cujo propósito era criar uma duplicação do modelo, quer dizer, que não se propunha meramente indicar, imitar ou simular, mas literalmente substituir, tomar o lugar de.” já que, segundo o autor, a pintura que não se parecia com o objeto não era apenas defeituosa, além disso: não fazia sentido nem possuía finalidade. (HAUSER, 1995 p. 7)

Ao longo dos tempos e da História, as concepções do homem e suas representações mudaram. É o que se pode constatar, por exemplo, nas produções greco-romanas. As épicas homéricas (mais antigos poemas em grego que sobreviveram até os dias atuais) apresentavam o poeta como alguém dotado de vidência, inspirada pelos deuses. Para Hauser, ainda, “podemos estar certos de que a poesia dos primeiros gregos, como a de todos os outros povos num estágio primitivo, consistia em fórmulas mágicas, sentenças oraculares, rezas e encantamentos, cânticos de guerra e de trabalho.” (HAUSER, 1995 p. 56).

Mantendo-nos no curso pela História da Arte, a partir da observação de duas situações históricas mundiais distintas que nos serviram como exemplo, veremos uma série de determinantes históricos e socioculturais, proposições estéticas e artísticas, bem como algumas teorias que influenciaram as concepções humanas e, por consequência, as produções artísticas. Estas determinantes também influenciaram, ao longo da História, o ensino artístico. Ferraz e Fusari apontam importantes movimentos culturais correlacionados à arte e educação no Brasil, desde o Século XIX:

A fundação de centros artísticos como a escola de Belas-Artes no Rio de Janeiro, o Conservatório Dramático em Salvador, e a presença da Missão Francesa e de artistas europeus e de renome, definiram nessa ocasião a formação de profissionais da arte ao nível institucional. No Século 20, foram muitos os fatores sociais, educacionais e culturais a influir no ensino artístico. O início dos movimentos modernistas como a ‘semana de 22’, a criação de universidades (anos 30), a manifestação de Bienais de São Paulo a partir de 1951, dos movimentos universitários ligados à cultura popular (anos 50/60), da contracultura (anos 70), a introdução da pós-graduação em ensino de arte (anos 70), a organização profissional e a criação de associações de arte-educadores (a partir dos anos 80), entre outros, acompanharam o ensino de arte em sua expansão na educação formal e outras experiências (museus, centros culturais, escolas de arte, conservatórios etc).” (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 38)

Logo, em 1996, criou-se um artigo na Lei de Diretrizes e Bases por meio da qual o ensino de arte tornou-se obrigatório nas escolas - Lei n.º 9394/96, Artigo 26, parágrafo 2º - a qual nos informa e orienta que “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento

cultural dos alunos”. A partir da criação da lei federal, arte passa, então, a componente curricular obrigatório das escolas.

Observando a notoriedade da lei, recorremos a uma leitura atenta do Projeto Político Pedagógico da escola, que constitui o estudo de caso desta pesquisa, a fim de detectar, nele, procedimentos que garantissem ao aluno acesso pleno e satisfatório aos conhecimentos artísticos e estéticos previstos na lei. Verificamos que consta, como aporte teórico, uma referência à Lei supracitada, tendo em vista o alcance dos objetivos: “Compreender o ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (PPP da Escola Municipal S.H., 2013, p. 36). Reconhecemos, também, neste documento, como objetivos gerais de arte para o Ciclo II (em que se encontram as turmas Fs, selecionadas para esta pesquisa):

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio artístico-cultural local, nacional e mundial; Reconhecer e identificar os elementos constitutivos das linguagens artísticas, presentes no meio e na cultura no qual está inserido; Experenciar materiais expressivos nas diversas linguagens artísticas: artes plásticas, imagem digital, fotografia, cinema, vídeo, música, jogos teatrais, circo, performance, dança, entre outros e aplicar os novos conhecimentos e descobertas em diferentes produções; Refletir sobre o mundo, por meio dos sentidos e da expressão artística, buscando o desenvolvimento crítico e a formação da identidade cultural; Ampliar as possibilidades de experiências estéticas, por meio de planejamento, elaboração e materialidade, como forma de desenvolver a sensibilidade e a reflexão em relação às artes, ao artista, aos produtos culturais e ao meio ambiente, nos seus diferentes contextos: histórico, social, político e cultural; Reconhecer as similaridades e diferenças dos diversos códigos culturais e perceber a inter-relação de reciprocidade entre as culturas. (PPP da Escola Municipal S. H., 2013, p. 36).

Busca-se, pelas discussões propostas nessa pesquisa, avaliar a efetiva execução dos objetivos apresentados no Projeto Político Pedagógico escolar, bem como compreender os sentidos construídos pelos alunos, tanto na compreensão crítica das imagens quanto na sua produção, por meio da observação de valores e situações que passam a integrar nossa cultura, a partir do final do Século XX, e que são vivenciados por esses alunos em seu cotidiano.

Efetivamente, a percepção da globalização e da influência das mídias digitais na educação nos revelam um mundo de constante mudanças, vendo o sujeito, embora singular, produtor de trabalhos colaborativos. Esta tendência nos orienta a direcionar os alunos à conscientização de si mesmos como agentes transformadores e integrados de sua cultura e do mundo que os cerca.

Hauser reafirma esta percepção, observando a complexa rede de relações estabelecidas entre os seres humanos e o contexto social em que estão inseridos e a arte produzida por eles:

Quanto mais desenvolvido é o nível de cultura cuja arte estamos examinando, mais complexa é a rede de relações e mais obscuro o *background* social em que elas se inserem. Quanto maior é a idade de uma arte, de um estilo, de um gênero, mais extensos são os períodos de tempo durante os quais o desenvolvimento se processa de acordo com as leis próprias, de natureza imanente e autônoma, imunes a quaisquer perturbações exógenas, e, quanto mais extensos são esses episódios mais ou menos autônomos, mais difícil se torna interpretar sociologicamente os elementos individuais do complexo formal em questão. (HAUSER, 1995, p. 23)

Todos esses fatores e relações demandam a necessidade de oportunizar aos alunos situações que lhes permitam construir, por meio de elementos históricos, sociais e políticos, uma visão mais crítica e reflexiva de si mesmos e dos outros, diante das imagens que se apresentam a eles nas diferentes mídias e/ou suportes que fazem parte de seu cotidiano: no papel, na tela do computador, nos jornais e na televisão, por exemplo. Martins nos adverte sobre o poder que as imagens exercem sobre os indivíduos e a necessidade de construção de uma cultura visual com os discentes:

A ausência de um olhar crítico e sem sentido de responsabilidade pode deixar as pessoas vulneráveis à manipulação crescente e inesgotável diversidade de imagens – de arte, publicidade, ficção e informação – que, de múltiplas maneiras nos interpelam, invadem e sitiam nosso cotidiano. Imagens tem vida cultural e exercem poder psicológico e social sobre os indivíduos. Este é o princípio que fundamenta e orienta a cultura visual.” (MARTINS, 2008 apud ASSIS; RODRIGUES, 2010, p. 202.)

Desta forma, encerramos as considerações desta seção, reafirmando a necessidade de compreender as mensagens visuais e possibilitar ao aluno este entendimento como um modo de ampliar a capacidade comunicativa do estudante. Esta ampliação é um dos caminhos apresentados nesta pesquisa para concretizar os objetivos apresentados e, especialmente, de contribuir com a formação da identidade cultural e social dos nossos alunos.

2.2 A necessidade da educação estética

Retomamos nossa reflexão acerca da educação estética apoiados em autores que nos apontam a necessidade de possibilitar ao aluno situações de apreciação estética por meio de estudos artísticos, tema central desta pesquisa. Compreende-se que a apreciação estética, das cores, formas e imagens, bem como o entendimento dos símbolos, ícones e seus significados amplia os horizontes do estudante, guiando-lhe à subjetividade de seus pensamentos,

sentimentos e impressões do mundo que o cerca e à análise de fatos de sua vivência, por meio da associação de informações.

Tal necessidade se acentua à medida que compreendemos as impressionantes transformações por que os fenômenos culturais vem passando, como fruto da onipresença das mídias digitais. É fato, como já foi dito anteriormente, que as obras de arte (não só artes visuais, mas as peças teatrais ou textos literários, por exemplo), relacionam-se com quem as observa, pelas mensagens que veiculam: “A mediação primeira não vem das mídias, mas dos signos, linguagem e pensamento, que elas veiculam” (SANTAELLA, 2010, p. 117). Assim sendo, elas são meios que possibilitam ao aluno compreender não somente as mensagens transmitidas por elas, mas, a partir destas informações, compreender o mundo em que está inserido e a sua própria realidade. A este respeito afirma Dewey:

Instruir nas artes da vida é diferente de transmitir informações sobre elas. É uma questão de comunicação e participação nos valores da vida por meio da imaginação, e as obras de arte são o meio mais íntimo e enérgico para ajudar os indivíduos a compartilharem as artes da vida. (DEWEY, 2010, p. 566)

Logo, compreendendo o aluno pesquisado inserido em um contexto tecnológico cibercultural, atestamos dois pontos: 1) a inteligência tem-se tornado colaborativa, em rede, coletiva (LÉVY, 1996); 2) as criações artísticas tendem a ser, cada vez mais, produzidas em diferentes mídias que convergem (PELLANDRA, 2003). Assim sendo, as produções artísticas estão inseridas em uma Cibercultura (LÉVY, 1996) e seus efeitos incidem sobre ela, como salienta Dewey:

A tarefa moral e a função humana da arte só podem ser intelligentemente discutidas no contexto da cultura. Uma dada obra de arte pode exercer um efeito claro em uma determinada pessoa ou grupo de pessoas. [...] Até as artes tecnológicas, em seu conjunto, fazem mais do que proporcionar umas tantas ou quantas conveniências e facilidades separadas. Elas moldam ocupações coletivas. (DEWEY, 2010, p. 578)

Santaella contextualiza esta aprendizagem coletiva no termo que define como comunidades virtuais:

Todos os tipos de ambientes comunicacionais na rede se constituem em formas culturais e socializadoras do ciberespaço naquilo que vem sendo chamado de comunidades virtuais (Rheingold 1993 apud Santaella, 2010), isto é, grupos de pessoas globalmente conectadas na base do interesse e afinidades, em lugar de conexões acidentais ou geográficas.” (SANTAELLA, 2010, p.121.)

Nessas comunidades, também definidas por Laurel como aldeias de atividades culturais (LAUREL apud SANTAELLA, 2010), as pessoas trocam atividades e ideias através

do uso do computador. No ciberespaço produzem conhecimentos, fazem transações comerciais, compartilham emoções, criam, fazem amigos, solidificam e esfacelam relações, fazem arte; na tela do computador, da mesma forma que desenvolvem tais atividades presencialmente. Desta forma, cria-se, assim, um “ecossistema de subculturas (RHEINGOLD, 1993 apud SANTAELLA, 2010); por meio dos aparelhos multitarefas, os *smartphones*, uma vez que são multiplicadores da tecnologia sem fio e possibilitam a progressão geométrica do aumento das relações humanas e, consequentemente, da cultura digital. Recordando que para Dewey (2010) a arte é o resultado social de uma experiência estética humana, e ainda que a arte aproprie-se de uma linguagem universal que atravessa e ultrapassa as barreiras das línguas, a experiência estética se intensifica no ciberespaço, já que

[...] para realizar tudo isso, o ciberespaço se apropria promiscuamente de todas as linguagens preexistentes: a narrativa textual, a enciclopédia, os quadrinhos, os desenhos animados, a arte do ventríloquo e das marionetes, o teatro, o filme, a dança, a arquitetura, o *design* humano etc. Nessa malha híbrida de linguagens nasce algo novo que, sem perder o vínculo com o passado, emerge com uma identidade própria. Essa reconfiguração da linguagem é responsável por uma ordem simbólica específica que afeta nossa constituição como sujeitos culturais e os laços sociais que estabelecemos. (SANTAELLA, 2010, p. 125)

Assim, a sociedade informacional produz uma reconfiguração da linguagem, já que a comunicação produzida pelos sujeitos culturais e seus produtos (os programas interativos de entretenimento, a internet, o ciberespaço e a realidade virtual) age nos sistemas sociais, culturais e até mesmo neurológicos, tornando-se partes de nós mesmos porque por eles produzimos sentido. (SANTAELLA, 2010, p. 125)

Por essas considerações de Santaella (2010) e Dewey (2010) reconhecemos a necessidade de ampliar a compreensão das mensagens apresentadas por meio do estudo da linguagem visual e da experimentação estética possibilitada por este estudo, já que estas são carregadas de significado. A este respeito, Vygotsky nos revela: “quando a cor e o desenho falam ao jovem, este adquire uma nova linguagem que dilata seu horizonte, aprofunda os seus sentimentos e lhe permite exprimir imagens que não teriam podido de outro modo chegar à sua consciência.” (VYGOTSKY, 2009, p.106).

O domínio desta linguagem proporciona ao estudante a ampliação de seu universo cultural, o que o levará à construção da identidade por meio do alargamento de sua capacidade criativa, pois à medida que as pessoas interagem com o mundo em que vivem, passam a se conhecer e conhecê-lo.

Logo, as obras de arte são construtos sociais por meio dos quais o artista expressa seus sentimentos, emoções e impressões sobre o mundo que o cerca. Concretizadas como produções arquitetônicas, pinturas, esculturas, artesanato, produções audiovisuais ou diversos objetos, elas “são um conjunto de procedimentos mentais, materiais e culturais, (...) ou são apenas manifestações das próprias linguagens, como expressão e manifestação de algo.” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 20)

Para reconhecer tais obras de arte como acervo cultural próprio e valorizá-las, é indispensável ao sujeito transcender os objetos, abstraindo sentidos que podem ser aprofundados a partir de suas experiências ou a partir da associação com outras abstrações. Assim, a interação constante com experiências de fruição estética representadas por imagens, proporciona aos indivíduos a ampliação de seu universo, a partir de suas relações com eles. Embora acreditemos nesta proposição, Neto nos adverte que “muitos profissionais e estudantes têm dificuldade em refletir, relacionar, associar e comparar. De olhar o objeto com outros olhos e ir além do seu ponto de vista. De perceber o não percebido. De enxergar o que ainda não se revelou. De interpretar o incompleto. De ir além do que foi dito. Enfim, sentimos falta do olhar simbólico.” (NETO, 2012, p. 105).

Por isso mesmo, ratificamos a importância da educação estética, uma vez que, em contato com a arte, compreendendo não só sua relação histórica, mas também social e por vezes política, podemos alcançar a emancipação dos nossos alunos, que passam a refletir acerca das imagens de que são bombardeados diariamente. Assim, ampliando seu universo cultural a partir da interação com outros universos e culturas, há também a ampliação da criatividade, definida por Reid como uma tendência humana de criar, presente em maior ou menor grau em todos os seres humanos: “existe em todos os homens um claro impulso a fazer coisas, um instinto que não pode ser explicado por teorias da libido ou da vontade de poder, mas é desinteressadamente experimental.” (REID, 2013, p. 318). Esta experimentação que, para o crítico, leva à criatividade, é o que impulsiona cada um à solução de situações-problemas que se lhe apresentam diariamente, formando um sujeito ativo e atuante na sociedade em que está inserido.

2. 3 Entre memória e identidade: construções

Um dos elementos mais relevantes para a construção da identidade de todo e qualquer indivíduo é, sem dúvida, a memória. Portanto, a relação entre memória e identidade é um ponto a ser esclarecido em nossas reflexões.

A memória, como afirma Pierre Lévy, é uma “extraordinária ferramenta de propagação e de representações da linguagem” (LEVY, 1990, p. 99). É certo que utilizamos a linguagem para nos comunicar e com ela produzimos e modulamos o tempo, cuja passagem atrelada a nossos registros constrói nossa história.

Assim, Lévy nos esclarece a respeito da existência de tempos históricos que constituem marcos da memória e com os quais construímos nossa história e, consequentemente, nossa identidade cultural. O autor afirma que “a oralidade *primária* remete-nos para o papel da palavra antes de uma sociedade ter adoptado a escrita; a oralidade *secundária* refere-se a um estatuto da palavra complementar do estatuto da escrita como a conhecemos hoje.” (LÉVY, 1990, p. 100 / grifos do autor/). Segundo esta concepção, a memória se constitui de diferentes maneiras, antes e depois da escrita. As práticas humanas em cada tempo influenciaram, consideravelmente, tais mudanças.

Desta forma, nas sociedades orais primárias, a formação cultural se deu, de acordo com o autor, nas recordações dos indivíduos e na transmissão desta, especialmente utilizando práticas auditivas. A linguagem era manuseada através da tradição oral, aguçando, de acordo com a psicologia cognitiva, uma memória de longo prazo, que priorizava a atenção, representação e associação de ideias formadas anteriormente: “No momento em que é constituída, essa representação encontra-se em fase de intensa activação no interior do sistema cognitivo ou, por outras palavras, encontra-se na nossa zona de atenção ou muito próxima dela.” (LÉVY, 1990, p. 103).

Assim, a memória, a longo prazo, é construída e retida por meio da internalização das informações adquiridas à medida que associamos a mensagem a outras informações que já tínhamos em nossa memória, construindo laços mais profundos e retendo por mais tempo o que nos foi passado. Construímos esquemas, relações de causa e efeito e associações intensas permeadas muitas vezes pelo envolvimento emocional para construir esta memória.

Nas sociedades orais, tais construções se davam por meio da contação de histórias: narrativas dramáticas, agradáveis de ouvir e que possuíam carga emotiva faziam parte de

rituais mitológicos diversos. O tempo era marcado pelo *devir*, um tempo sem marcas nem vestígios:

[...] A memória do homem oral primário está totalmente *incarnada* nos cantos, nas danças, nos gestos de inúmeras artes técnicas. Nada que não seja observado, escutado, repetido, imitado, *actuado* pelos sujeitos em si, ou pela comunidade no seu todo, é transmitido. Além das mudanças sem marcos, a acção e a participação pessoais onipresentes contribuem, portanto, para definir o *devir*, esse estilo cronológico das sociedades sem escrita. (LÉVY, 1990, p.108 / grifos do autor/).

A partir do surgimento da escrita, passamos a registrar a história e, assim, se estabelece uma nova relação com o tempo. Tal relação intensifica as previsões que já ocorriam na agricultura de subsistência alimentar, cujas reflexões, a longo prazo, permitiam especular sobre as estações do ano e prever os momentos de plantio e de colheita. Com estas considerações históricas, o autor nos revela que a escrita permite, entre a emissão e a recepção de uma mensagem, novas relações com o tempo e com a memória, haja vista que “instaura uma comunicação em deferido, com todos os riscos de mal-entendidos, de perdas e de erros que isso implica. A escrita apostava no tempo.” (LÉVY, 1990, p. 112).

Com a consolidação da escrita, o Estado passa a exercer seu domínio sobre a sociedade, com a criação de leis unificadas. Com ela também surge uma nova forma de comunicação, a qual elimina a mediação humana, já que a mensagem (que pode vir de outro tempo ou de outros povos) passa a ser registrada em manuscritos. A interpretação da mensagem, portanto, assume papel crucial na comunicação, uma vez que “o mundo apresenta-se, a partir de então, como um grande texto a decifrar. (...) A civilização escrita acrescenta novas interpretações aos textos, empurrando diante de si uma massa de escritos cada vez mais imponente”. (LÉVY, 1990, p. 114).

Tem-se, portanto, uma organização modular e sistemática do conhecimento e o surgimento da ciência. Os registros interligam-se, assim, a uma memória de curto prazo, já que as representações e as associações de causa e efeito perduram de forma independente, a partir do momento que se pode consultar novamente a informação, sem as associações permitidas pela tradição oral, que se constituía por narrativas. Para Lévy (1990, p. 118): “a escrita permite transmitir de forma duradoura a *prosa* e os temas prosaicos, que se situam longe dos grandes problemas da vida humana e que não accionam as emoções.” Assim, o saber passa a estar disponível, armazenado, consultável e comparável a quem interessar, fator que modifica o armazenamento das memórias, que não exigem a transmissão cultural do conhecimento por meio da oralidade e passam a ser objetos suscetíveis de análise e exame,

por estarem registradas. Neste sentido, a escrita possibilita, então, novas formas de pensamento, já que o texto possui como destinatário um leitor silencioso.

Compreendendo as relações entre a memória e as tradições (oral e escrita), percebemos que a linguagem, de acordo com a técnica utilizada, permite aos homens produzir, registrar e modular o tempo, de tal forma que a lógica da interpretação dos textos se dá de acordo com a forma de armazenamento das mensagens. Santaella salienta que

A linguagem leva o ser humano a constituir-se como sujeito e é por meio dela que ele se torna significativo culturalmente. Os tipos de cargas que a sociedade impõe sobre os indivíduos, a natureza dos constrangimentos e o domínio com que ela opera produzem seus efeitos na linguagem. Esses efeitos são pontos de partida da motivação, consciência e intenção. (SANTAELLA, 2010, p. 126)

Lançamos, portanto, um novo olhar à história cultural, à medida que compreendemos melhor as tecnologias de comunicação humanas. A partir destas considerações, passamos, consequentemente, à busca por compreender a constituição da identidade dos indivíduos, tendo em vista sua formação cultural.

À luz de Hohden, referimo-nos ao homem em seu contexto embora, interdependente de seus pares:

Em todo o âmbito da natureza não há um único objeto ou indivíduo repetido, copiado; não há duplicatas na natureza; quando duas coisas parecem ser iguais, é esta suposta igualdade devido apenas à nossa incapacidade de lhes descobrir as desigualdades. Toda *identidade* manifesta tem uma *alteridade* latente. (HOHDEN, 1990, p.68)

A concepção de “sujeito sociológico” (HALL, 2005), que identifica o sujeito como alguém que não possui autonomia e autossuficiência, é considerada por Hall como “interacionista”, à medida que é formulada na relação com outras pessoas importantes para ele. Isso porque as pessoas medeiam, em convivência mútua, valores, sentidos e símbolos, ou seja, cultura:

De acordo com essa visão, que se tornou a concepção sociológica clássica em questão, a identidade é formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o ‘eu real’, mas este é formado e modificado num diálogo continuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem. (HALL, 2005, p. 11, /aspas do autor/)

Hall argumenta ainda que as relações dos sujeitos com os lugares objetivos que ocupam no mundo social e cultural estão mudando, fator que contribui com sua própria fragmentação, o que o torna detentor não de uma, mas de várias identidades, que não são

fixas, essenciais ou permanentes. Elas se transformam continuamente, à medida que somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam, o que leva o sujeito a assumir identidades diferentes em diferentes momentos. Assim, salienta que: “Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora ‘narrativa do eu’. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia.” (HALL, 2005, p. 12 / aspas do autor/)

Esta desfragmentação do sujeito, abordada por Hall (2005) como fruto da mudança nas relações sociais e culturais pelas quais o homem tem passado sobretudo no Século XX, explica-se, segundo Santaella, pela emergência das mídias digitais e as consequentes mudanças nas relações entre os homens, ocasionada pela Cibercultura:

A emergência da cultura digital e seus sistemas de comunicação mediados eletronicamente alteram não só a forma com que pensam os sujeitos, mas também a forma como age a sociedade. Essa cultura promove o indivíduo com uma identidade instável, como um processo contínuo de formação de múltiplas identidades, instaurando formações sociais que não podem mais ser chamadas de modernas, mas pós-modernas. (SANTAELLA, 2010, p. 127)

Para a autora, a cultura modificou-se de tal forma que passa a ser considerada simulacional: “A cultura é crescentemente simulacional no sentido de que a mídia sempre transforma aquilo de que ela trata, embaralhando identidades e referencialidades” (SANTAELLA, 200, p.127).

Santaella apoia-se nas considerações de Poster, considerando que a combinação com o imediatismo temporal própria das comunicações eletrônicas é tão grande que reconfigura a visão do “eu” do indivíduo, antes fixo no tempo e no espaço, exercendo controle cognitivo sobre sua realidade. A comunicação eletrônica promove uma identidade esfacelada, que remove pontos fixos, já que a realidade se tornou, segundo esta visão, múltipla: “ Toda a variedade de práticas inclusas na comunicação via redes – correio eletrônico, serviços de mensagens, videoconferencia etc, - constituem um sujeito múltiplo, instável, mutável, difuso e fragmentado, enfim, uma constituição inacabada, sempre em projeto” (POSTER (/s.d./) apud SANTAELLA, 2010, p. 128).

Sendo assim, além de compreender o sujeito em contexto cultural e social, sempre em construção nesta pesquisa, o vemos também como sujeito contemporâneo, cuja identidade vivencia os conflitos próprios de seu tempo, tendo em vista que as sociedades modernas estão em constante e rápida mudança. Não podemos nos furtar da percepção de que, embora

individuais, estes indivíduos em formação interagem em relações sociais em seus contextos, posicionando-se eticamente (ou não) nas situações que lhes são ofertadas. Almejamos, por isso mesmo, levar os alunos - sujeitos desta pesquisa - à prática reflexiva de seu papel na sociedade, à luz das informações recebidas, para a formulação de seu caráter e atitudes, por meio de estudos estéticos.

A esse respeito, salientando o valor das transformações que o estudo da arte pode promover nos indivíduos, Canclini ressalta:

O estudo da arte abrange, hoje, a análise das obras de arte tanto quanto das transformações de seu sentido, realizadas pelos canais de distribuição e pela variável receptividade dos consumidores. Abrange as artes tradicionalmente conhecidas como tais, e também, as atividades não consagradas pelo sistema de belas-artes, como as expressões visuais e musicais nas manifestações políticos, ou aspectos da vida cotidiana. A arte, então, deixa de ser concebida apenas como um campo diferenciado da atividade social e passa a ser, também, um modo de praticar a cultura. (CANCLINI, 1984, p. 208).

O estudo da arte, portanto, retoma uma das finalidades da Educação Básica, voltada à formação de indivíduos autônomos educacionalmente, política e socialmente formados, atuantes em sua cultura (PORTAL MEC/s.d.).

Arroyo (2001) nos volta à reflexão histórica que nos apontava a seguinte deficiência: o não domínio da linguagem, o desconhecimento da cultura e da arte acabam negando ao indivíduo seu direito de exercer cidadania (ARROYO, 2001, p. 243). Isso porque o desenvolvimento do saber não é adquirido por todos de forma linear, uma vez que

[...] para milhares dos alunos ele é truncado. O que torna nosso saber-fazer bem mais complexo do que preveem, por vezes, as teorias do desenvolvimento e da aprendizagem. Como ofício temos de saber mais sobre aprendizagem. Como se processa, mas também como se quebra o desenvolvimento mental, ético, emocional, identitário (...) Colocado aí o foco do olhar sobre o desenvolvimento, os projetos pedagógicos de escola, das propostas das redes e do pensar dos currículos, dos tempos e espaços e das estruturas escolares poderiam dar um novo sentido de vida a milhares de educadores e educadoras da escola pública. (ARROYO, 2011, p.243)

Sendo assim, o autor citado enfatiza um ponto já discutido anteriormente neste estudo como de grande importância para a formação do sujeito na educação básica: a construção da identidade do sujeito.

Conhecer os contextos artísticos por meio de suas representações é imprescindível para conhecer a vida e obra dos autores. São eles que nos guiarão às análises e à compreensão dos implícitos e pressupostos presentes no texto. Um dos fatores elementares das teorias estéticas é a natureza da função atribuída à arte. Todas elas incidem em dois grupos

fundamentais: a) arte como educação ou b) a arte como expressão. Como educação, a arte é instrumental; como expressão, é final. (ABBAGNANO, 2007, p.373).

Nos dois contextos, a arte nos guia aos estudos linguísticos: se por um lado: como educação, nos remete ao instrumento cultural, movido por ferramentas semióticas carregadas de significado; por outro, como expressão, é finalidade do artista, representação da mensagem, é um todo complexo de significado. Logo, para possuirmos outra sensibilidade pedagógica para delinearmos projetos pautados nos conteúdos da docência, ou para novas didáticas ou para com os tempos de formação e socialização, teremos de começar por termos sensibilidade humana para com os educandos(as) como sujeitos sociais e culturais, éticos e cognitivos. Plenos. Seus itinerários humanos, frequentemente tão tortuosos, podem ser surpreendentes. (ARROYO, 2012, p. 62.)

2.4 Retratos: os rostos da história

Para percorrer a estrada que nos leva à compreensão do sujeito por meio da arte, delineamos como caminho o estudo de autorretratos. Iniciaremos nossa análise pela busca de uma compreensão da função do gênero retrato na História.

Esse é um dos gêneros da pintura que se apresentaram largamente no percurso da História da Arte Ocidental e tem seu ápice a partir do Renascimento, tendo como mais famoso exemplo a *Mona Lisa*, de Leonardo Da Vinci. Nesta época, as pessoas eram representadas de forma bem realista, de modo que sua representação substituía a fotografia. Vê-se nas imagens abaixo (Figuras 3 e 4), entretanto, que, ao longo do tempo, os artistas procuraram retratar seus modelos de maneiras distintas. É o que se percebe, por exemplo, em Fernando Botero (Medellín, 19 de abril de 1932): pela distorção dos indivíduos, característica que torna a pintura do artista inconfundível. *Mona Lisa obesa* (1977) é uma releitura da obra de Leonardo da Vinci, que lhe confere novos significados.

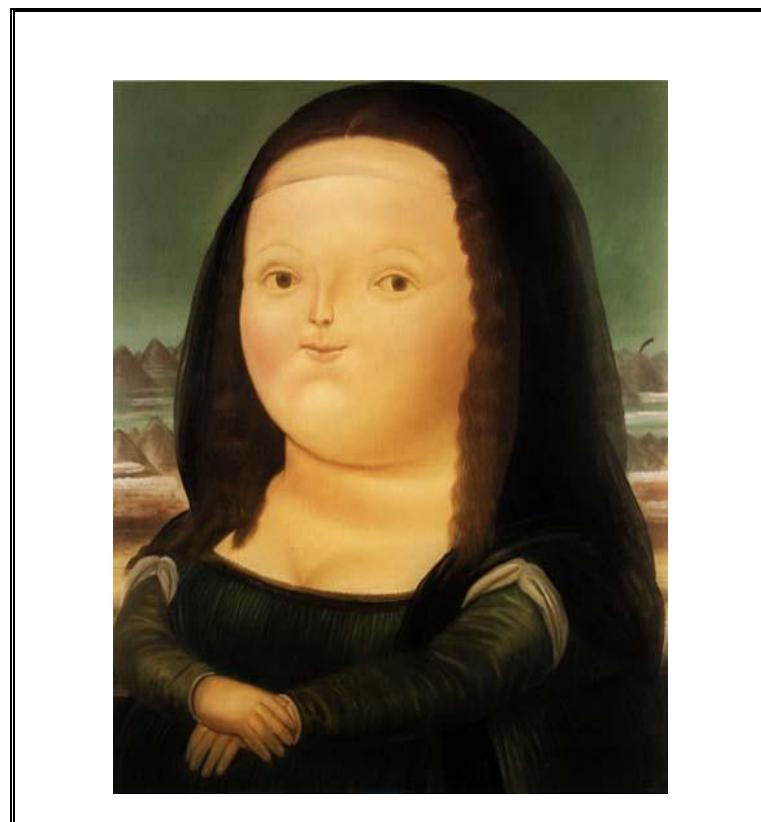
Figura 3 – Mona Lisa



Leonardo da Vinci, 1503-1506 – data estimada.²

² Disponível em: <http://www.louvre.fr/en/oeuvre-notices/mona-lisa-portrait-lisa-gherardini-wife-francesco-del-giocondo>

Figura 5 – Mona Lisa Obesa



Fernando Botero, 1977.³

Com o surgimento da fotografia, em 1826, o retrato passa a possibilidade de ser reproduzido, além de, ao longo dos tempos, sofrer melhorias e agilidade na qualidade das imagens, tornando-se gênero popular. Benjamin, a respeito do retrato, nos informa que esse gênero ocupa lugar central antes da propagação da fotografia:

Não é, de modo nenhum, por acaso que o retrato ocupa um lugar central dos primórdios da fotografia. No culto da recordação dos entes queridos, ausentes ou mortos, o valor de culto da imagem tem o seu último refúgio. Na expressão efêmera de um rosto humano acena, pela última vez, a aura das primeiras fotografias. (BENJAMIN, 1992, p. 87)

As câmeras fotográficas, portanto, inauguram inúmeras novas formas artísticas proporcionadas pelo número de tecnologias que começaram a surgir a partir da revolução eletrônica. A máquina fotográfica e seu uso desconstruíram os princípios de visualidades instaurados até o Renascimento: “Nos novos ambientes socioculturais inaugurados pela

³ Disponível em:

<http://www.arte.seed.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=199&evento=1>

industrialização, as imagens fotográficas coincidiram com a explosão demográfica, com o aparecimento dos grandes centros urbanos, com o homem na multidão.” (SANTAELLA, 2010 apud BENJAMIN, 1975, s.p.). O espaço mitificado do atelier do artista passa a ser substituído, desta forma, pelos ambientes urbanos, tendo por objetos de análise os acontecimentos de rua.

Com a automatização das máquinas e o avanço tecnológico, as mudanças, segundo Benjamin (1992, p.88), “podem colocar o original em situações que nem o próprio original consegue atingir”. Um exemplo é a fotografia digital: aspectos do original, que são possíveis de ser captados e observados somente a partir das lentes da câmera e não são acessíveis ao olho humano, podem registrar aspectos distintos de uma mesma imagem e mesmo ter o ângulo de visão transformado a partir de *zoom* ou filtros ou mesmo o uso de arquivos de edição de imagens, como o *photoshop*, por exemplo. O original é transformado de acordo com a visão do artista, que passa a ser novo criador da arte anterior. A esse respeito, argumenta Benjamin:

Com a fotografia, a mão liberta-se das mais importantes obrigações artísticas no processo de reprodução de imagens, as quais, a partir de então, passam a caber unicamente ao olho que espreita por uma objectiva. Uma vez que o olho apreende mais depressa que a mão desenha, o processo de reprodução de imagens foi tão extraordinariamente acerado que pode colocar-se a par da fala. (BENJAMIN, 1992, p. 76)

A reproduibilidade técnica da obra de arte altera o contato e mesmo a relação das massas com a arte: “Embora fosse exibida em público, em galerias e salões, não houve meio que permitisse às massas organizar ou controlar a sua recepção.” (BENJAMIN, 1992, p. 102). Este contato das massas com a arte, inacessível em outros momentos, possibilita o acesso, e mesmo que de forma indireta, favorece o apuramento da percepção dos indivíduos a partir de sua interação com as obras de arte. Segundo Benjamin, tendo seu ápice no cinema; já que ao receptor, distraído, é permitido examinar e compreender a mensagem,

[...] através da distracção que a arte oferece, podemos verificar de modo indireto em que medida se terão tornado resolúveis novas tarefas da apercepção. Aliás, como pra cada indivíduo existe a tentação de se furtar a tais tarefas, a arte conseguirá resolver as de maior peso e importância se conseguir mobilizar as massas (...) o cinema rejeita o valor do culto, não só devido ao facto de provocar no público uma atitude crítica, mas também pelo facto de tal atitude crítica não englobar, no cinema, a atenção. O público é um examinador, mas distraído. (BENJAMIN, 1992, p. 110)

Assim sendo, no contexto deste trabalho, os estudos de estética e arte passam a exercer um papel social, à medida que a ampliação e experimentação - por meio do contato

com produções artístico-estéticas em contextualização histórica - amplia a percepção e construção de conceitos artísticos e, por conseguinte, os horizontes culturais do aprendiz.

A partir deste entendimento, propomos neste estudo a visualização do panorama dos autorretratos por meio de uma “visita guiada” pelos autorretratos de Frida Kahlo, de forma que esta experiência possibilite aos sujeitos desta pesquisa o contato com o mundo sociológico, filosófico, psicológico, político e histórico da artista plástica a fim de rever, questionar, interpretar e expressar seu próprio mundo e recortes da realidade e, com isto, construir sua identidade.

2.5 Autorretratos de Frida Kahlo: a angústia de interface

A palavra autorretrato nos reporta à “representação que o artista faz de si mesmo, independente do suporte escolhido” (HOUAISS, 2011 p.78). Tal representação é muito comum desde a renascença italiana, nos conduzindo a exemplos que vão de Rembrandt e Leonardo da Vinci a Frida Kahlo. De acordo com Perez, “o autorretrato permite, ainda, uma percepção do próprio ‘eu’ sempre nova e peculiar, além de problematizar a busca de sentido em experiências cotidianas pessoais, mediante a possibilidade de desconstrução e reconstrução de personagens, como forma de se enxergar melhor.” (PEREZ, 2008, p.54)

Assim, buscamos fazer um estudo preliminar de telas da pintora Frida Kahlo, a fim de fundamentar nossas análises para a criação de oficinas de arte, que serão apresentadas no próximo capítulo. Pela leitura de suas telas, pode-se perceber que os autorretratos representam, em suma, *o tema que a artista conhece melhor* (KETTENMANN, 1999, p. 27). Já no fim de sua vida, a artista buscou explicações para o seu destino desafortunado, recheado de tragédias e acontecimentos conturbados. Uma linha do antigo livro egípcio dos Mortos a inspirou a escrever em seu diário “Aquele que deu a vida a si mesmo” (GRIMBERG, 2008 p.20). De certa forma, é uma alusão à própria capacidade criativa de reinventar-se várias vezes por meio dos autorretratos, os quais adquirem sentido próprio de acordo com o contexto (neste caso, a vida da pintora).(BAHTIN, 1990, p.106)

A escolha da artista Frida Kahlo (1907-1954) como ponto de partida para a observação estética explorada neste trabalho não foi aleatória. A artista plástica foi um ícone representativo no mundo de sua própria cultura e arte e, especialmente, da cultura latina. Tal expressividade não se dá somente por sua produção marcante. Sua importância é notória, sobretrudo, por seu engajamento político e social. A este respeito, Kettenmann (1999) afirma

que apesar de ter nascido em 1954, “Frida Kahlo decidira aparentemente que ela e o Novo México tinham nascido ao mesmo tempo” (KETTENMANN, 1999, p. 7), dado a sua identificação com a revolução Mexicana (1910-1920).

Trata-se da primeira pintora mexicana a exibir uma tela no Louvre, em Paris (GRIMBERG, 2008, p. 6). Sua paixão pela vida e criatividade a levaram a produzir diferentes reações nos expectadores de suas obras. O gosto pelas artes veio do pai, Guilhermo Kahlo: fotógrafo de profissão, incentivou a filha à descoberta e análise da realidade, por diferentes ângulos. Pintor amador, “ensinou-a também a usar a máquina fotográfica e a revelar, retocar e colorir fotografias – experiências que vieram todas elas a ser muito úteis para a sua pintura.” (KETTENMANN, 1999, p. 10)

As telas tinham personalidade artística própria e retratavam a filosofia de vida e o seu modo de ver o mundo. Além disso, quebraram muitos tabus no que tange ao corpo e sexualidade femininos, contrastando com o conservadorismo de seu tempo. Há, em suas obras nacionalistas, grande influência da arte popular mexicana e da cultura pré-colombiana, retratados nos trajes e adornos que conservam a tradição de seu país.

Observa-se, ainda, como plano de fundo dos autorretratos (os quais são mais de metade de sua obra), cenários de seus objetivos ideológicos, além dos adereços que acompanharam o conjunto. Assim, ela aparece em meio à fauna e flora mexicanos, com seus cactos, plantas de floristas primitivas, rochas vulcânicas, papagaios, veados, macacos e cães Itzcuintli – bichos que adotou como animais de estimação para suprir seus momentos de solidão. (KETTENMANN, 1999, p. 27)

Khalo não se declarava seguidora de nenhuma corrente artística ou estética, segundo Kettenmann (1999, p. 17), embora suas telas apresentassem características peculiares: produções autênticas; a abordagem de temas pouco ortodoxos (como um assassinato por ciúme noticiado no jornal em *Uns Quantos Golpes* (1935); influência da arte folclórica indígena mexicana da cultura asteca, da tradição artística europeia, de movimentos políticos e artísticos de vanguarda; a presença intermitente dos inúmeros autorretratos, tendo por fundo paisagens mortas e cenas imaginárias; o uso de cores fortes e vivas, a inspiração e abordagem de temas de sua vivência, bem como a presença de objetos simbólicos da cultura mexicana em suas obras.

Tais evidências são de fácil percepção em *O tempo voa* (1929): trajada em roupas simples, usando brincos coloniais e um colar pré-colonial de jade, Frida Kahlo utiliza-se de influências culturais coloniais e pré-colombianas, assumindo, desta forma, a cultura

mexicana. A consciência nacional evidencia-se, ainda, nas cores verde e vermelha da bandeira mexicana. (KETTENMANN, 1999, p. 26) O tempo é representado na cena por um relógio despertador e por um avião, personificando a metáfora-título: O tempo voa.

Em 1947, Frida Khalo pintou o *Autorretrato com cabelo solto* (figura 6), sobre o qual a pintora deixou uma legenda autobiográfica: “*aqui me pintei, Frida Khalo, com a imagem do espelho. Tenho 37 anos e estamos no mês de julho de 1947, em Coyoacán, México, lugar onde nasci.*” Aqui aparece vestida com roupas simples, demonstrando sua identificação com a cultura indígena, como nos esclarece Kettenmann:

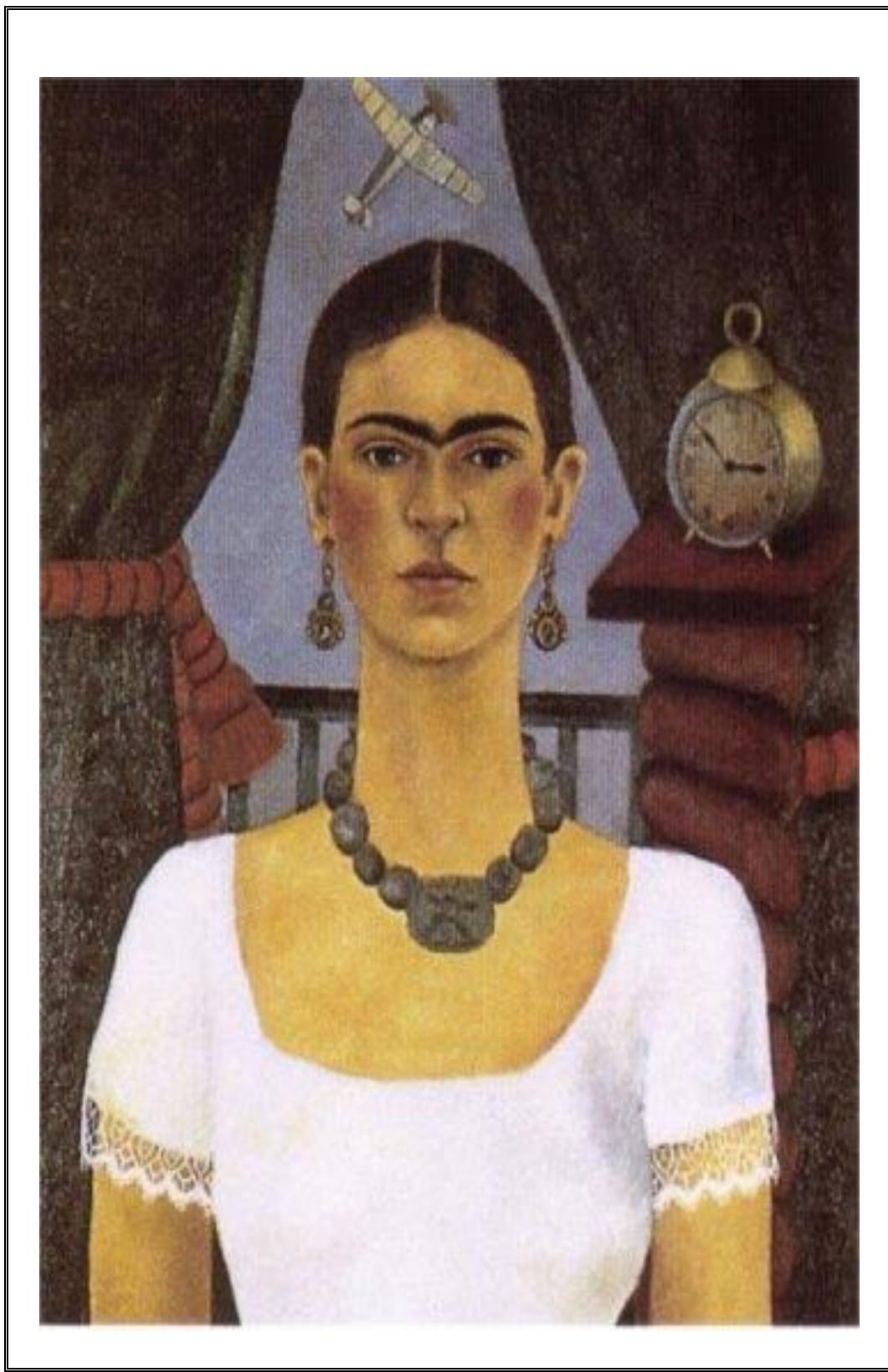
Nos seus autorretratos, Frida Khalo aparece vestida com roupas simples e não sofisticadas ou com vestes índias, exprimindo assim a sua identificação com a população indígena e, consequentemente, a sua própria identidade nacional. “Noutros tempos vestia-me como um rapaz, com cabelo curto, de calças, botas e casaco de cabedal. Mas, quando fui visitar o Diego vesti-me com uma roupa tehuana.” (KETTENMANN, 1999, p. 26)

A tela de Khalo, como nos esclarece Grimberg (2008), revela um rico simbolismo, o qual sugere sua percepção sobre si mesma, como ela percebia a concepção dos outros acerca de sua imagem e sua percepção sobre sua vida íntima. Paradoxalmente ao espelho, Khalo moldou seu *Autorretrato com cabelo solto* (1944), revelando uma verdade sobre o que ela queria ser. Este conflito confere à pintura poder e mistério:

[...]An analysis of the self-portrait within the context of Khalo's biography reveals a rich symbolism that suggests how she perceived herself, how she sought to be perceived by others and how she perceived her life. Khalo shaped her confessional Self-portrait with Loose hair to be misleading about who she was, paradoxically revealing a truth about who she wanted to be. This conflict charges the painting with its power and mystery.(GRIMBERG, 2008, p. 19)⁴

⁴ Uma análise do autorretrato no contexto da biografia de Khalo revela um rico simbolismo que sugere como ela percebia a si mesma, como ela procurou ser percebida pelos outros e como ela percebeu sua vida. Khalo moldou seu confessionário *Autorretrato com cabelo solto* como um equívoco sobre quem ela era, revelando paradoxalmente, uma verdade sobre o que ela queria ser. Este conflito carrega a pintura com o seu poder e mistério. (GRIMBERG, 2008, p. 19)

Figura 6 – O tempo voa (1929)



Fonte: KETTENMANN, 1999, p. 28

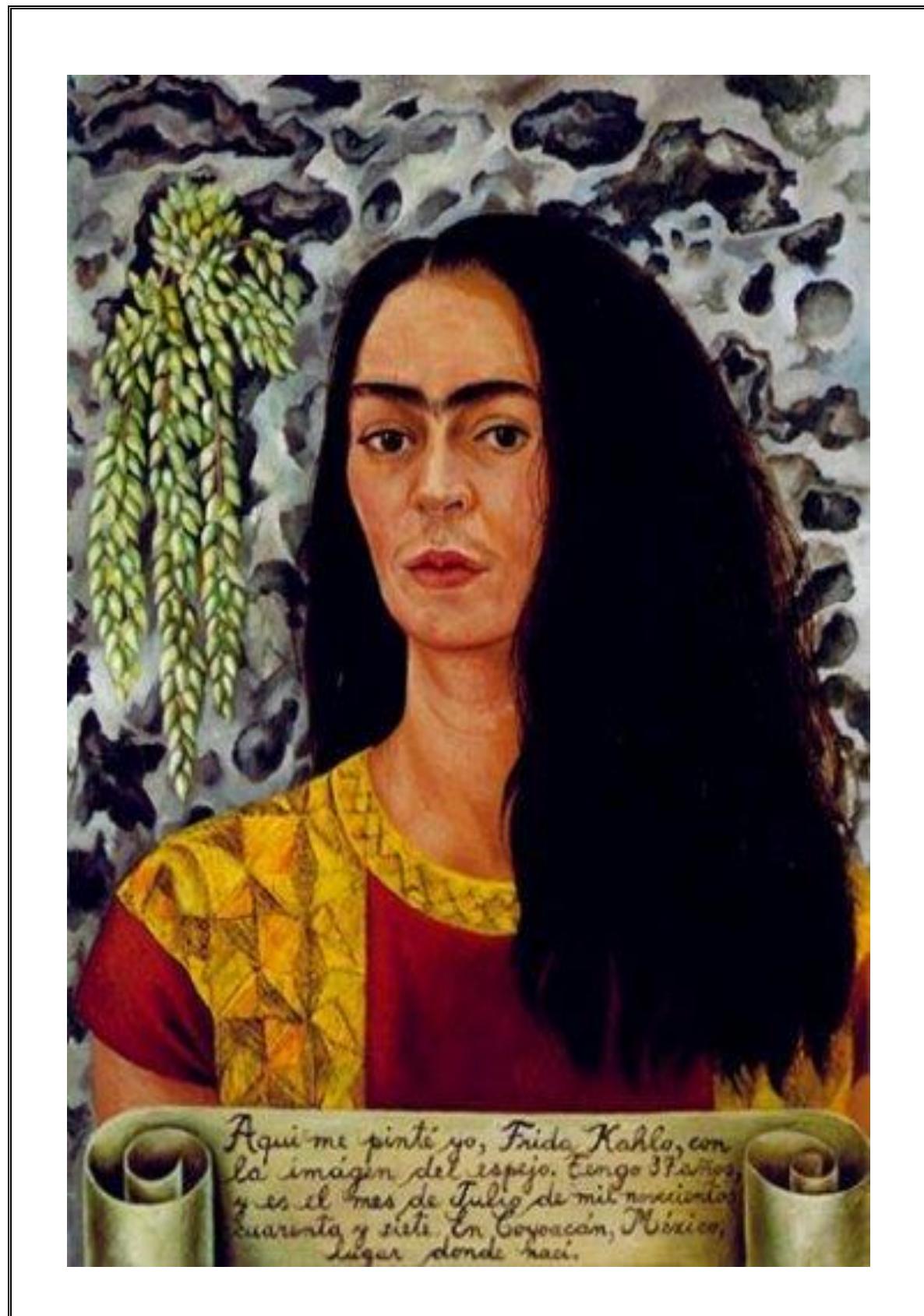
Em outro autorretrato, percebemos também a presença de legenda autobiográfica, porém em outro contexto (figura 7). Ao observarmos *Autorretrato de cabelo cortado* (1940) por exemplo, a artista plástica aparece vestida com um longo terno de homem, contrastando às vestes mexicanas femininas com as quais aparece vestida na maioria de seus autorretratos. Sua independência é evidenciada além das vestes: apresenta uma tesoura ainda nas mãos, tendo em vista que acabou de cortar o cabelo, que parece ter vida própria à sua volta, espalhado no chão e tendo uma mecha em seu colo. A legenda representa, de acordo com Kettenmann (1999 p. 55), uma canção mexicana muito famosa nos anos 1940, que a motiva à automutilação: “olha, se te amei foi pelo teu cabelo; agora que estás careca, já não te amo.” O texto faz alusão à traição de seu marido, Diego Rivera, e , segundo a análise de Andrea Kettenmann:

Frida Khalo, que se sentira amada apenas por seus atributos femininos, decidiu pôr estes últimos de lado e renunciar à imagem feminina que lhe era exigida. Cortou o cabelo, símbolo da beleza e da sensualidade da mulher, como fizera durante a sua separação anterior de Rivera, em 1934/35. Também abandonou as vestes tehuana, de que o marido tanto gostava, e começou a usar um fato de homem, com um corte tão largo que poderia ter vindo do guarda-roupa de Rivera. Os seus únicos atributos claramente femininos que pareceram foram seus brincos. (KETTENMANN, 1999, p. 55)

São indissociáveis das telas de Frida Khalo sua biografia e seus autorretratos. A *Coluna Partida* (1944), revela com profunda expressividade sua angústia diante das dores nas costas e no pé direito adquiridas por conta de um acidente aos 19 anos e agravada ao longo da vida intempestiva. Foi obrigada, diante da precariedade de seu estado de saúde, a usar um colete de aço, como se pode ver na figura 8.

A tristeza é notória na personagem central, marcada pelas lágrimas abundantes e pelo olhar caído. Ela se dá pelo colete de metal que parte ao meio o corpo, cujo rosto é ligado ao abdome por uma barra de metal que simboliza a coluna. Há diversos pregos espalhados pelo corpo que lembram o próprio Cristo, crucificado. A dor se intensifica, tendo como pano de fundo um deserto árido e um céu azul escuro. Mais uma vez as sobrancelhas marcantes e que se encontram, características do rosto de Frida, não deixam dúvida de se tratar de obra autobiográfica.

Figura 6 – Autorretrato com cabelo solto (1944)



Aquí me pinte yo, Frida Kahlo, con
la imagen del espejo. Tengo 37 años
y es el mes de Julio de mil novecientos
cuarenta y siete. En Coyoacán, México,
lugar donde naci.

Figura 7 - Autorretrato com cabelo cortado (1940)



Fonte: KETTENMANN, 1999, p. 54.

De acordo com Kettenmann, em seus autorretratos é possível associar alguns elementos da imagem ao cristianismo - referência aos retratos de Cristo, da Virgem Maria e dos santos que adornam a maior parte das igrejas mexicanas. Para Kahlo, porém, tais elementos expressavam crenças essencialmente populares, que não dependiam, pelo seu significado e simbologia, diretamente da Igreja católica (KETTENMANN, 1999, p. 67).

A respeito da tela salienta ainda Kettenmann:

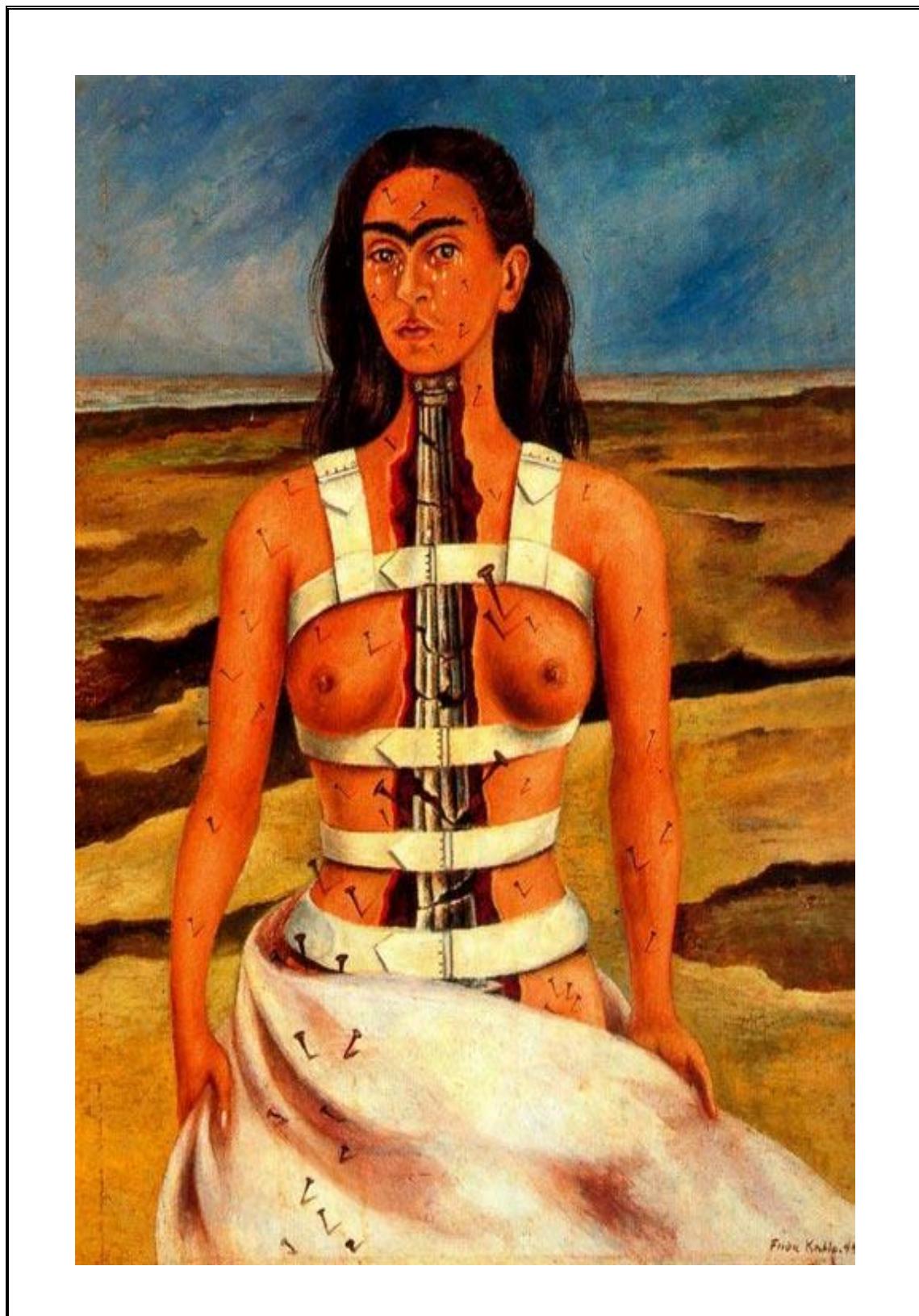
As correias do colete parecem ser a única coisa que segura o corpo fendido da artista que o mantém direito. Uma coluna jônica, rachada em vários sítios, toma o lugar da sua coluna vertebral fracturada. A fenda abismal na sua carne é retomada nos sulcos que marcam a paisagem gretada erma que se vê atrás, que assim se torna um símbolo de sua dor e solidão. Porém, os pregos espetados na cara e no corpo, lembrando do martírio de S. Sebastião, atravessado por iconografia cristã, surgem no pano branco em volta das ancas, fazendo lembrar o lençol enrolado à volta do Cristo. (KETTENMANN, 1999, p. 67)

A ausência de coração ou mesmo de sangue tornam o corpo mecânico. Ao mesmo tempo, em contrapartida, se vê o corpo ereto, mostrando que apesar das dores a vida continua e é preciso levá-la de cabeça erguida. A falta de expressão do rosto nos leva a concluir que este foi apenas mais um dos inúmeros acontecimentos que tragicamente afetaram a vida de Frida Kahlo.

Como obra marcante da pintora e como última análise de telas deste capítulo, vemos *As duas Fridas* (1939), produzida pouco depois de se divorciar do também artista plástico Diego Rivera (1886-1957). Vê-se no quadro duas Fridas sentadas sobre um sofá de cordas sem encosto, uma ao lado da outra, de mãos dadas. Ao fundo pode-se notar um céu muito escuro, sugestivo de uma eminentemente tempestade.

As duas Fridas direcionam o olhar altivo, concentrado e enigmática para a mesma direção. A tez de cada uma diferencia-se na tonalidade: a segunda (da esquerda) é um pouco mais escura do que a primeira (da direita), da mesma forma que as expressões faciais são diferentes: a da esquerda parece estar mais serena, embora triste; enquanto a da direita está claramente sisuda e fechada.

Figura 8 – A coluna partida



Fonte: KETTENMANN, 1999, p. 69.

Vê-se, ainda, na tela, duas personalidades diferentes: uma Frida simples, vestida de tehuana, representando sua cultura mexicana e também a Frida que Diego admirava, nacionalista. Em suas mãos está um amuleto com a foto do marido enquanto criança. Esse mesmo amuleto foi encontrado em seus pertences após a morte da artista e encontra-se atualmente exposto no Museu Frida Kahlo, no México. A outra Frida é representada em estilo europeu, trajada em vestido branco de renda, com posição austera e olhar perdido, cujo sangue esgota da artéria que sai de seu coração. As duas estão interligadas por uma frágil artéria que se liga a seus corações, expostos. Vemos sangue a pingar da recém-cortada artéria, que apenas se tenta estancar com uma tesoura de cirurgião, sem muito sucesso; fator que pode levar a Frida rejeitada a se esvair em sangue até a a morte. O fundo nebuloso denuncia as emoções vividas no casamento em crise e posterior divórcio. (KETTENMANN, 1999, p. 53)

Complementando os apontamentos de Kettenmann (1999), observamos que a Frida Frida com traje típico possui o coração inteiro – novamente uma alusão a seu relacionamento com Diego Velásquez. Embora fora do corpo, o coração está inteiro, ao passo que a outra teve o coração partido. Esta, com as mãos em cima de sua outra parte, denota quem está a apoiar quem na situação do divórcio, já que A segunda Frida carrega em suas mãos uma pequena foto de suas lembranças. Mesmo com o coração partido, a parte feminina e delicada de Frida Kahlo, não está morta: ainda há uma artéria ligada a seu coração que recebe vida de uma Frida forte, masculinizada nas expressões corporais e em seu próprio modo de sentar.

Quinze anos após pintar esta importante obra conhecida internacionalmente a artista plástica falece, deixando como bilhete a seguinte mensagem: "*Espero a partida com alegria... E espero nunca mais voltar*". (KETTENMANN, 1999, p. 84)

Figura 8 – As Duas Fridas



Fonte: KETTENMANN, 1999, p. 53.

Desta forma, observa-se que há detalhes da imagem que uma leitura superficial não nos permite alcançar, como dados da biografia de Kahlo, por exemplo, ou sobre as tradições mexicanas. Tais aspectos culturais, biográficos, léxicos e semióticos cabem ao professor desvendar ou mesmo guiar o aluno neste sentido.

Grimberg (2008, p. 21) nos esclarece claramente a diferença entre a imagem que vemos nas telas e a representação presente nas mesmas: “*The Frida Kahlo ultimately portrayed is twice removed, an image of her image. This is not the real Frida Kahlo but an interpretation of her reflection, of the image she used to inform herself. And us*⁵. ” Ou seja, A Frida Kahlo, ultimamente retratada é duas vezes removida, na imagem de sua imagem. Esta não é Frida Kahlo, mas uma interpretação de seu reflexo, da imagem que ela usou para comunicar aos outros como se vê. E a nós. ” Sendo assim, a imagem que vemos é uma representação da imagem que a pintora exprimiu através de suas palhetas.

Diante destas observações e da apreciação das telas apresentadas, percebemos que as imagens tomadas como exemplo nos revelam as produções da pintora como manifestações históricas e culturais, moldados às influências recebidas por seu contexto histórico-social, pelos valores familiares, por seu engajamento político e demais situações que contribuem para a formação de sua identidade. A apreciação estética destas imagens, nesta perspectiva, contribui com a formação dos sujeitos, a fim de que se tornem agentes transformador da sociedade, a partir da percepção de si mesmos e do mundo que os cerca, uma vez que a observação das telas de Frida Kahlo nos permite fazer uma expansão da própria ideia de retrato, ampliando possibilidades de análise. Proporcionar ao aluno o contato com as formas e conteúdos da arte, a exemplo dos autorretratos da artista pode levá-lo a refletir sobre a própria identidade, conhecer-se e reconhecer-se como ser único entre seus semelhantes.

⁵ Em última instância, o retrato de Frida Kahlo, é removido duas vezes, na imagem de sua imagem. Esta não é a verdadeira Frida Kahlo, mas uma interpretação de seu reflexo, da imagem que ela usou para retratar-se a si mesma e a nós.

CAPÍTULO 3. METODOLOGA E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

3.1 Critérios para a elaboração das atividades e categorias de análise.

Pautado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e Arte (PCN/LP e Arte) e embasado na teoria Bakhtiniana dos gêneros do discurso, este trabalho buscou articular o uso autêntico da língua e suas representações. Isso porque comprehende o uso da linguagem enquanto prática social (SOARES, 2011), cujo domínio individual dos gêneros, mesmo que inconsciente, nos leva à comunicação verbal. Entrelaçar atividades de Arte em aulas de Língua Portuguesa demandou primeiro a compreensão de que é essencial ao aluno a apropriação e o uso efetivo da linguagem, rumo à expressão de suas ideias e manifestações culturais. Marcuschi salienta que, embora a noção triangular Aristotélica dos gêneros textuais se resumisse ao épico, lírico e dramático, “hoje a noção de gênero ampliou-se para toda a produção textual”. (MARCUSCHI, 2011, p. 17)

Adotou-se, nesta análise, a visão bakhtiniana de texto, elucidada em *O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas* (2003), a qual identifica o texto oral, escrito ou imagético (haja vista sua carga semiótica), como uma unidade de constituição social da linguagem utilizada pelo homem, visto que é através do texto que este exprime suas ideias e sentimentos. Logo, identificando as imagens analisadas nesta dissertação como unidades semióticas, buscou-se comprehendê-las, não só como contributo à formação da identidade cultural e social do aluno, mas também como representações desta identidade.

Para isso, certos critérios de elaboração das atividades propostas direcionaram nossas escolhas: a identificação de temas compatíveis com as possibilidades de aprendizagem do aluno, em consonância com o Plano Anual de Língua Portuguesa da professora regente e o uso de temáticas consideradas importantes à formação do cidadão, de forma a ampliar seus padrões estéticos, a partir de manifestações artísticas de povos e culturas de diferentes épocas até a contemporaneidade como temáticas base deste trabalho.

As produções textuais aqui apresentadas refletem, sobretudo, a opinião dos alunos, seja sobre a oficina ministrada e seus impactos em sua aprendizagem, seja sobre o conteúdo apresentado. Procurou-se, desta forma, contemplar a visão do aluno sobre a construção de seu conhecimento sobre Arte, a autoanálise e a autoavaliação, bem como a autoexpressão,

apresentadas em forma de portfólio de produção textual e artística. Os conteúdos gerais das oficinas contemplaram os PCN de Arte (1999), compreendendo a arte visual como expressão e comunicação.

Fez-se o uso de materiais disponíveis no ambiente escolar ou de fácil acesso aos alunos, tais como pincéis e tinta guache. A pintora mexicana Frida Kahlo (1907-1954), por apresentar significativas produções autobiográficas e por sua enorme contribuição para a produção artística mundial, especialmente por seu engajamento político, foi o principal foco e ponto de partida dos estudos propostos em sala de aula. Prezamos pelo estudo de sua vida e contexto histórico e social, do mesmo modo que pela sua atuação política e engajamento nacional como pano de fundo para o estudo da arte propriamente dita. Para a representação da identidade dos alunos, possibilitou-se a utilização das modalidades fotografia e pintura, rumo à ampliação das concepções estéticas de nossa cultura regional, nacional e internacional, tendo como suporte o papel vergê.

Para analisar tais produções, buscamos construir critérios que contemplassem os interesses e necessidades dos alunos apontados nos questionários realizados ao longo do ano de 2014, partindo da percepção de que sua aprendizagem é construída continuamente. Privilegiamos, nesta construção, a autoanálise e a observação estética e teórica do aluno, por meio de questionários e relatos. Baseamo-nos, para isso, nos critérios avaliativos de Martins, Picosque e Guerra (2009, p. 132 a 135), com o propósito de investigar como os alunos se apropriam dos contextos e da linguagem visual para a produção de suas telas e desenhos. Frisamos a importância da distinção entre interpretação e juízo de valor, priorizando o valor cultural das produções e sua colaboração com nossas experiências pessoais. Observamos, portanto:

1 INTERAÇÃO (nos dois aspectos tratados abaixo)

- a) Interação com o artista e obra – Identificar o que os alunos consideraram mais interessante na oficina ministrada, no nível da interação com a artista e a obra estudada, demonstrando interesse ou identificação com a temática abordada.
- b) Interação com os pares – Observar como ocorreu a interação dos alunos com seus pares e com o grande grupo durante a oficina ministrada, bem como qual foi o reflexo desta interação em sua produção.

2 EXPERIMENTAÇÃO ESTÉTICA – Indagar se o aluno é sensível à arte, compreendendo, refletindo, recriando e reinterpretando seu trabalho e de seus pares;

percebendo a multiplicidade interpretativa que cada arte proporciona e compreendendo as infinitas maneiras de se expressar uma mesma ideia.

- 3 CRIATIVIDADE – Verificar como o aluno se utiliza de sua poética pessoal para a representação estética, comunicando sua mensagem e elaborando seus sentimentos acerca do mundo que o cerca, por meio da interação de linguagens.
- 4 EXPRESSIVIDADE – Avaliar como o aluno registra e compara suas produções, compreendendo sua evolução durante a execução delas. Verificar, também, se ele sintetiza as ideias, reflete e organiza seus pensamentos, apropriando-se do conhecimento construído ao longo das aulas.

Observando os critérios assim descritos e com a técnica adotada para a análise de dados, partimos para as Estratégias Pedagógicas com vistas aos estudos estéticos. Inicialmente buscamos compreender o contexto em que o aluno está inserido, a fim de construir um perfil das turmas e, com isso, refletir sobre o papel da educação estética na formação da identidade sociocultural do aluno, a partir da observação de suas interações com a arte por meio das tecnologias digitais.

3.2 Contexto educacional de desenvolvimento das atividades

O campo de pesquisa desse estudo é uma Escola Municipal, localizada em Goiânia, a qual oferta aos alunos o Ensino Fundamental e a Educação Infantil, funcionando nos turnos matutino e vespertino. Foram selecionados como sujeitos dessa análise dois grupos de alunos do ciclo II de desenvolvimento humano, especificamente das turmas Fs (F1 e F2, equivalente ao 6º ano ou antiga 5ª série do Ensino Fundamental).

Tal escolha se deu pelo fato de os alunos estarem no estágio inicial do Ensino Fundamental II, apresentando bom nível de letramento, o que normalmente não ocorre nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, estimou-se a possibilidade de tais alunos possuírem um maior *background* sociocultural, mais experiências estéticas e de maior familiaridade com a produção textual – fatores que influenciam, sem dúvida, a construção de sua identidade e que serão abordados neste trabalho durante a análise dos resultados das oficinas.

Uma das observações feitas durante a execução desta pesquisa foi a rotatividade dos alunos ao longo do ano, chegando a haver mudanças significativas no contexto geral da

classe. Tal fator não favoreceu a todos a observação contínua de suas produções para a construção final de seus portfólios, já que, se alguns não presenciaram as primeiras oficinas (e não tiveram a oportunidade de observar a sequência delas), outros enfrentaram o problema inverso: não concluíram o trabalho. As mesmas consequências foram observadas aos alunos faltosos – haja vista que a realização dos estudos foi feita em consonância com a disponibilidade de horário da escola, da professora de Língua Portuguesa e da professora-pesquisadora.

As aulas foram ministradas em 60 minutos (prática da escola), podendo ocorrer aulas duplas. Adotou-se, como cenário, o contexto em que os alunos estão inseridos, dentro da sociedade contemporânea: partindo do internacional, do nacional e do regional para o local, considerando suas influências na formação da identidade desses alunos. Eles demonstraram consciência social e interesse na solução de problemas da cidade grande, tais como: a boa gestão do lixo ou a sustentabilidade, além de grande interesse em participar das atividades propostas, articular ideias, debatê-las e propor mudanças na comunidade escolar e em geral. Tal percepção nos leva a inferir, ainda que provisoriamente, a necessidade de integração do pré-adolescente (12 anos) em seu universo social e cultural, o que nos motivou a ampliar este universo de percepções e análises, rumo à mudança e melhoria de sua realidade.

A logística da elaboração deste projeto primou, ainda, pela proposta de Ciclos de Desenvolvimento Humano da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, visando a organização do tempo escolar alinhado às fases do desenvolvimento humano: infância, pré-adolescência e adolescência, de acordo com a interpretação vygotskiana de formação e desenvolvimento humanos. Nesta proposta, há uma flexibilização curricular e, consequentemente, dos processos avaliativos e da organização do trabalho. Sua proposta político-pedagógica, de acordo com a SME (2011, p.183), está atrelada à construção coletiva do Projeto Político Pedagógico Escolar e visa a avaliação contínua da aprendizagem dos alunos, feita por meio do registro descritivo e quantitativo das aprendizagens. Seu objetivo é “garantir o espaço escolar como local de construção e fruição do conhecimento e cultura, em que os profissionais da educação e a comunidade exerçam sua função social.” (SME, 2011)

Sendo assim, buscamos construir uma aprendizagem significativa, por meio da reflexão, análise e observação de obras de arte, a fim de construir novos sentidos através do manuseio de diferentes materiais em diferentes técnicas, tendo como produtos a realização de trabalhos de arte. Além disso, buscamos construir com o educando momentos de

experimentação artística para a construção de diferentes significados sobre os temas/obras/artistas abordados. O aluno pôde, assim, refletir sobre o papel da arte na construção de sua identidade e expressão cultural.

3.3 Metodologia da pesquisa

Abordaremos neste tópico a metodologia utilizada na pesquisa, bem como os procedimentos adotados para a realização da mesma.

3.3.1 Natureza e procedimentos da pesquisa

Para o desenvolvimento desta pesquisa, desenvolvemos uma metodologia voltada para a ampliação de experiências relativas à compreensão do indivíduo sobre si mesmo e sobre o mundo que o cerca, por meio da arte. Adotamos, em princípio, uma revisão bibliográfica que permitiu definir os conceitos básicos desta pesquisa: identidade, educação estética, arte e criatividade. Com efeito, a revisão bibliográfica foi “desenvolvida para explicar o problema abordado, utilizando os conhecimentos disponíveis a partir de teorias publicadas em livros ou obras congêneres” (KOCHE,1999, p.122). A partir dos estudos já apresentados e dos conhecimentos adquiridos por meio destes, foi feito o levantamento das variáveis e da sua caracterização qualitativa por meio de uma pesquisa exploratória que teve como objeto os documentos referenciais da escola (PPP e PCN) e os instrumentos diagnósticos aplicados aos alunos ao longo do ano de 2014.

Em seguida, partimos para as atividades pedagógicas realizadas em oficinas e fundamentadas na teoria adequada, para aprimorar a prática da educação estética em salas de aula de Língua Portuguesa.

Tendo como interesse o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que propiciassem aos alunos de uma escola municipal a educação estética, rumo à construção de sua identidade social e cultural, esta pesquisa pautou-se num estudo de caso, cuja definição, de acordo com Severino é:

[...] uma pesquisa que se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo. A coleta dos dados e sua análise se dão da mesma forma que nas pesquisas de campo, em geral. [...] Os dados devem ser coletados e registrados com o necessário rigor e seguindo todos os procedimentos da pesquisa de campo. Devem ser trabalhados, mediante

análise rigorosa, e apresentados em relatórios qualificados. (SEVERINO, 2007, p. 121).

Robert Yin (2001) nos alerta, ainda, que o estudo de caso tem sido estereotipado como o "parente pobre" entre os métodos de ciência social. Isso acontece, segundo o autor, porque as pesquisas fundamentadas nos estudos de caso parecem, aos olhos de alguns cientistas, como investigações sem precisão (pelo fato de não ser seu objetivo quantificar) e suas análises serem subjetivas. Embora haja esta concepção, tais pesquisas continuam sendo amplamente aplicadas nas ciências sociais (neste caso, na educação).

Sua utilização ampla ocorre, conforme apontam Deus, Cunha e Maciel, em parte devido às mudanças de paradigma ocorridas na área educacional, gerando novas formas de pensar e, consequentemente, novas formas de conhecimento:

[...] Nesta perspectiva, a pesquisa social aparece como importante papel na produção deste conhecimento. A investigação das relações sociais estabelecidas por seres humanos - que possuem uma historicidade, crenças e valores – é o campo de atuação da pesquisa social. Por isso, nesta abordagem, todos os sujeitos participantes, seja investigador e investigado, influenciam na construção do conhecimento. (DEUS; CUNHA; MACIEL, 2010, /s.p/)

Buscamos compreender melhor o estudo de caso a partir das elucidações iniciais de Yin (2001). Segundo o autor, “um estudo de caso começa com a definição dos problemas ou temas a serem estudados e o desenvolvimento de um projeto de estudo de caso.” (YIN, 2001, p.75). A partir do problema que direciona esta pesquisa: *Como a educação estética interfere na construção da identidade sociocultural do sujeito?*, delineamos os objetivos buscados para contemplar o questionamento e delimitamos os instrumentos investigativos e os sujeitos da pesquisa. Tendo clareza do objeto, verificamos que esta investigação possui caráter qualitativo, uma vez que trata de questões de estética e arte e suas contribuições na formação do sujeito – dados qualitativos. Martins nos orienta a respeito de como deve ser feito um estudo de caso:

Mediante um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, o estudo de caso possibilita a penetração em uma realidade social, não conseguida plenamente por um levantamento amostral e avaliação exclusivamente quantitativa. O trabalho de campo – estudo do caso – deverá ser precedido por um detalhado planejamento, a partir de ensinamentos advindos do referencial teórico e das características próprias do caso. Incluirá a construção de um protocolo de aproximação com o caso e de todas as ações que serão desenvolvidas até se concluir o relatório do estudo. (MARTINS, 2008, p.2)

Como procedimentos da pesquisa, os instrumentos utilizados foram: entrevistas escritas, produção de portfólio comparativo das atividades exploradas ao longo da pesquisa, relatos das oficinas e atividades produzidas pelos alunos, guiadas por nós, em parceria com a professora regente de Língua Portuguesa das turmas 1 e 2 supracitadas. Nestas, foram analisados qualitativamente os produtos das oficinas, realizadas em sala de aula, na escola-campo escolhida. Estas foram publicadas em ambientes virtuais: no blog da escola e no YouTube, com participação expressiva dos alunos.

Buscamos, com esta pesquisa, propiciar ao aluno conhecimentos culturais que o levem a externar seu mundo interior por meio da arte, tornando-se proficientes no uso de diversos gêneros e/ou suportes (pintura, fotografia, produção escrita, entre outros). Esperamos, também, que eles fizessem a utilização e exploração dos recursos tecnológicos disponíveis, tornando-se aliados para criar, recriar, hibridizar a mensagem, através de multimeios, os quais podem possibilitar uma série de informações que interagem em diferentes linguagens: textos, imagens, sons e vídeos.

3.3.2 A escola-campo

A escola escolhida situa-se na região norte de Goiânia, próximo ao centro da cidade, local caracterizado pelo intenso comércio proveniente principalmente de lojas localizadas na Avenida Bernardo Sayão. Seu público-alvo são alunos de baixa renda, moradores de áreas circunvizinhas.

Trabalhamos nesta escola desde 2001, ministrando aulas na disciplina de Língua Inglesa. Nessa tarefa docente, compreendemos que é compromisso de todos nós promovermos ações voltadas à leitura, escrita e letramentos, para a compreensão do mundo que cerca nossos alunos; fato que julgamos fundamental na construção da identidade dos sujeitos.

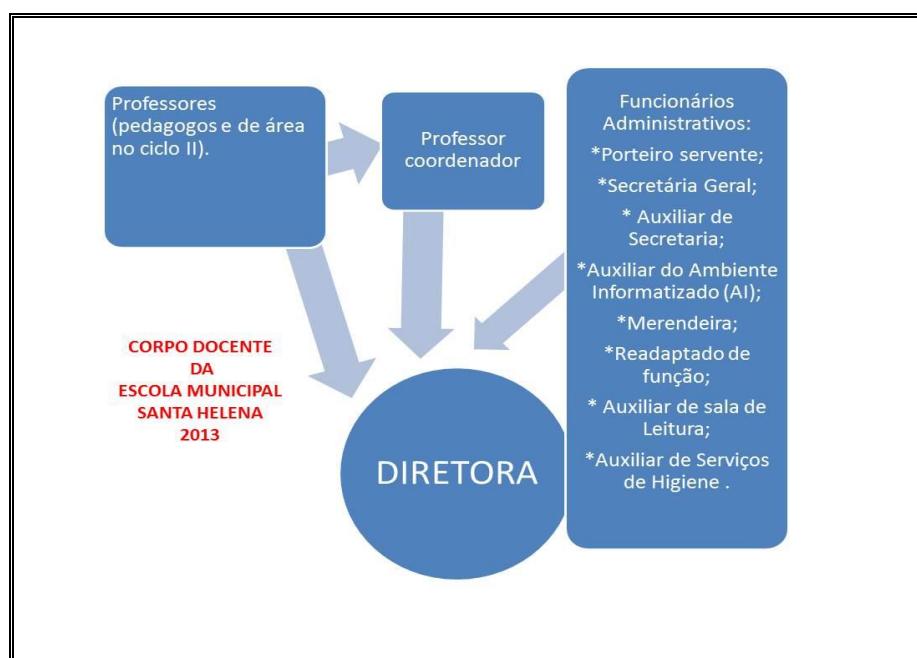
A Escola Municipal selecionada atende alunos da Educação Infantil, ciclos I e II de Formação e Desenvolvimento Humano, proposta da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, a qual divide o Ensino Fundamental em três segmentos distintos: alunos de 06 a 08 anos se encontram no ciclo I (infância), alunos de 09 a 11 anos se encontram no ciclo II (pré-adolescência) e os alunos de 12 a 14 anos no ciclo III (adolescência) (KRUG, 2001).

Localizada na Avenida Curitiba, quadra 06, lotes 01, 02 e 16,17; nº400 na Vila Paraíso, na Região do Vale do Meia Ponte; recebeu este nome em homenagem à esposa do antigo proprietário do terreno.

O estabelecimento é de pequeno porte, tendo uma área total de 2.214,07 m²; composta de sete salas de aula, uma biblioteca, um ambiente informatizado, uma secretaria, um banheiro para funcionários e professores, dois banheiros (um masculino e um feminino) para os alunos, um almoxarifado, uma cozinha e uma quadra coberta destinada à prática de esportes e eventos.

A Escola, de acordo com o Projeto Político Pedagógico, constitui-se com o seguinte corpo docente para atender à demanda de alunos:

Figura 8 – Organograma: Corpo Docente



Fonte: Acervo da Escola da Escola Pesquisada.

As salas de aula são compostas de quadro de giz e quadro branco. Há uma mesa com cadeira para o professor e carteiras em quantidade suficiente para cada um dos alunos. O ambiente informatizado possui uma televisão com DVD, ar condicionado e cerca de 20 computadores, os quais são utilizados por agendamento do professor.

A sala de leitura contém um grande acervo composto por livros didáticos, pedagógicos e literários, livros em Braille, enciclopédias, dicionários de português e inglês. Até o ano de 2013 contávamos com funcionários específicos para o ambiente informatizado e a sala de leitura. Entretanto, em 2014 a atual gestão municipal não disponibilizou mais tais funcionários para a escola, fator que dificulta o acesso e empréstimo de livros.

A escola dispõe, ainda, de projetor com acesso direto à internet, o qual fica à disposição dos professores que tenham interesse em usá-lo, mediante agendamento prévio ou quando este está disponível. Há aparelhos de som portáteis e uma caixa de som com microfone e um telão para projeção, além de jogos pedagógicos e artigos esportivos.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n.º 9394/94) prevê que se elabore um Projeto Político Pedagógico que venha ao encontro da realidade da Escola. Desta forma, considerando que a Proposta Política Pedagógica está pautada no "Ciclo de Formação para o Desenvolvimento Humano" conforme orientação da Secretaria Municipal da Educação, propõe-se

[...] uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da nossa realidade local sem perder de vista o contexto nacional, considerando os interesses, as motivações dos alunos e garantindo condições de aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem, tendo em vista os interesses locais e reais; tornando-se agentes transformadores dessa mesma sociedade. (PPP, 2013, p.12)

Logo, é compromisso desta Instituição de Ensino propiciar a formação de cidadãos autônomos, rumo à transformação e melhoria da sociedade e do ambiente que os cerca.

Desta forma, tendo por foco o conhecimento estético por meio da arte, foram preparadas as aulas que subsidiaram a elaboração e concretização deste projeto, em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola e com o Planejamento Anual da professora de Língua Portuguesa.

As oficinas descritas nos tópicos subsequentes foram guiadas pelo interesse em propiciar aos alunos conhecimentos que os levassem a compreender melhor a arte: construindo padrões estéticos, promovendo leituras de imagens e ampliando, assim, seu universo cultural e, consequentemente, sua capacidade criativa. O intuito maior destas oficinas foi levar os alunos a compreender e reconhecer sua identidade social e cultural, a partir da observação do mundo que os cerca.

Para tal, buscamos levar em conta a faixa etária dos estudantes e suas preferências, levantadas a partir de questionário, tendo em vista a visão de que a vivência e os conhecimentos prévios dos alunos influenciam sua aprendizagem. A linguagem artística foi privilegiada por sua relação entre a racionalidade e a sensibilidade humana, fator que possibilitou o uso da língua em diversas linguagens de modo relevante e significativo. Tais atividades foram realizadas individualmente, em pares ou em grupos, de forma que pudessem

experimentar o compartilhando de suas ideias e a subsequente ampliação de seus conhecimentos individuais.

Na sequência, traçamos o perfil dos participantes da pesquisa e da instituição estudados para compreender melhor este contexto.

3.3.3 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos desse estudo foram os alunos de uma Escola Municipal de Goiânia que estão cursando os 6º anos do Ensino Fundamental (Turmas F1 e F). Para a amostragem, foram escolhidas produções consideradas relevantes em cada turma pesquisada. Elas foram detalhadamente descritas e analisadas em seção oportuna desta dissertação, localizada mais adiante. Contamos com a média de 60 alunos - contabilizando-se as transferências de escola ao longo da pesquisa - , com a professora de Língua Portuguesa (regente das turmas) e a professora-pesquisadora.

Trata-se de pré-adolescentes, com idade de 12 anos, matriculados nas turmas F1 e F2 da Instituição de Ensino selecionada. Os envolvidos participaram ativamente da pesquisa, atuando nas atividades que julgaram atípicas, “diferentes” e “interessantes”, de tal forma que nos procuravam nos corredores para saber detalhes da próxima oficina. Contou-se, ainda, com a presença de um aluno de inclusão, o qual é surdo; e de sua professora de Apoio. Sua presença nas oficinas enriqueceu o trabalho, haja vista o compartilhamento diário de suas experiências, conquistas e dificuldades. A execução das atividades ocorreu normalmente.

3.3.4 Procedimentos para análise qualitativa

As oficinas ministradas aos alunos durante esta pesquisa tiveram por propósito não somente buscar uma resposta ao questionamento-chave desta pesquisa (Como a educação estética contribui para a construção da identidade sociocultural do sujeito?), mas também possibilitar ao aluno descobrir a necessidade da educação estética e sua relação entre a racionalidade e a sensibilidade humana, por meio de eventos de experimentação cultural que o levassem a externar seu mundo interior e construir sua identidade social e cultural através da arte.

Desta forma, promoveu-se, em cada oficina, a apreciação estética de telas da artista mexicana Frida Kahlo, algumas vezes em comparação com outros artistas e, na maioria das vezes, envolvendo-as com as temáticas cotidianas dos alunos, de tal forma que pudessem

identificar-se (ou não) com os autorretratos da pintora e manifestar sentimentos (de contentamento, horror, angústia, admiração, repulsa, entre outros) que os permitissem construir sua visão de mundo, individualmente ou com seus pares.

Para a criação das atividades, foram levados em conta os apontamentos dos alunos nos questionários realizados ao longo das oficinas, de forma que se pudesse explorar o máximo de experiências possíveis, a fim de ampliar seu universo cultural, proporcionando contato com a cultura erudita e popular. Tais parâmetros foram construídos não só com base nas leituras que fundamentaram a teorização desta pesquisa. Buscamos contemplar, em primeira instância, o Projeto Político Pedagógico escolar, oferecendo alternativas às lacunas existentes e tendo como referencial base os PCN de Arte e Língua Portuguesa (1999), além das Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência nos Ciclos De Formação e Desenvolvimento Humano e da Matriz Curricular de Arte do Ensino Fundamental SEE/Go. Estes, entrelaçados aos autores citados, construíram nosso aporte teórico e nos levaram a diversas reflexões acerca da influência da educação estética na formação da identidade do indivíduo e suas implicações.

Enfocamos igualmente as experiências realizadas por meio de aulas e oficinas de artes visuais, haja vista que as produções de Frida Kahlo se enquadram nesta categoria. Entretanto, não deixamos de compartilhar com aos alunos e receber informações compartilhadas por eles acerca de outras representações artísticas: teatro, cinema, escultura, arquitetura, publicidade, por exemplo. Uma das produções dos alunos culminou na produção de uma exibição (realizada durante a festa da família, na própria escola estudada) e posterior galeria de arte publicada no blog da escola (disponível em: www.emsantahelena.blogspot.com.br), possibilitando ao grupo, além do contato prático com os valores discutidos ao longo das oficinas, a experimentação da autoria e reconhecimento de seu trabalho. Detalharemos tais experiências adiante, em seção apropriada.

3.4 Relato do caso e análise qualitativa dos dados

Nesta seção, passaremos a relatar as oficinas de educação estética e produção artística, realizadas com os alunos da escola-campo, no período de maio/2014 a dezembro/2014, bem como a discussão das produções dos alunos a partir da análise qualitativa do material produzido por eles.

Começaremos esse relato pelo Diagnóstico feito na pesquisa exploratória:

3.4.1 Diagnóstico

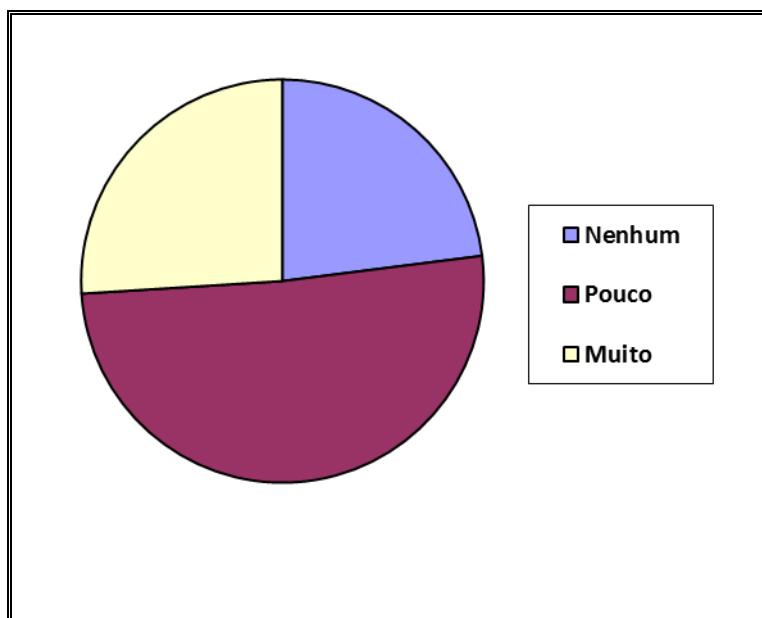
Para fins de diagnóstico das turmas, foi aplicado um questionário, no qual não era necessário se identificar. Neste, 61% do total de 64 dos alunos matriculados em maio/2014 participaram. A intenção era verificar interesse pessoal dos alunos, sua relação (ou não) de intimidade com os recursos tecnológicos e seu contato com arte.

Verificamos, com este diagnóstico inicial, que uma quantidade significativa alunos afirmaram não ter nenhum contato com arte em seu cotidiano (23%), situação que revela sua pouca familiaridade com qualquer concepção de arte. Outro dado que nos impressionou foi a declaração de apenas 26% dos alunos terem afirmado comparecer à escola para adquirir novos conhecimentos, haja vista que o restante dos alunos informou ter outros interesses: encontrar amigos, participar de jogos e lanchar, respectivamente.

Foi possível perceber, ainda, que grande parte dos alunos se sentem atraídos pela leitura digital (43%) e que esta é pouco privilegiada no ambiente escolar, apesar de uma quantidade significativa de alunos alegarem ter hábitos tecnológicos frequentes. Acessar o Facebook e outras redes sociais (18%), Brincar de jogos online (15%), Acessar o Google (13%), Baixar músicas e vídeos da internet (11%) e Acessar blogs e sites de seu interesse (7%) são as atividades mais votadas.

Questionamos, ainda, os alunos, a respeito de seu contato com arte. O gráfico abaixo nos dá uma noção visual dos resultados obtidos frente ao questionamento: Que contato você tem ou já teve com arte? A parte amarela representa os alunos que afirmaram ter muito contato com arte em seu cotidiano: 26%. Em contrapartida temos 23% que afirmaram não ter nenhum contato com arte e os outros 51%, os quais afirmaram ter pouco contato com arte durante as aulas. Reunindo o total de alunos participantes do questionário que afirmou ter algum contato com arte, sendo este pequeno ou grande em seu cotidiano, percebemos um percentual de 77%.

Gráfico 1 – Contato com a Arte



Fonte: Dados colhidos pela pesquisadora. Alunos das turmas F1 e F2, ano: 2014.

Com estes dados, ainda que preliminares, pudemos traçar um perfil do grupo e delinear os próximos passos que culminariam nas oficinas apresentadas. Com estas conclusões iniciais é possível compreender e reafirmar a necessidade da educação estética voltada a multiletramentos e contextualizada na Cibercultura, haja vista que tais estudos colaboraram com a construção da identidade do aluno e com a ampliação de sua criatividade - estudos voltados à “tomada de consciência, como meio de superação de uma consciência ingênua e conquista de uma consciência crítica como promoção da ingenuidade em criticidade.” (SOARES, 2011, p.120)

Observando o quadro abaixo, construída a partir de questionários de verificação da opinião dos alunos, pode-se perceber o índice de satisfação que eles possuem a respeito dos serviços prestados pela escola no ano de 2014.

Quadro 1 - Avaliação da Escola.

CRITÉRIOS DE OBSERVAÇÃO DE DIVERSAS ÁREAS DA ESCOLA	Ruim	Excelente	Não opinaram
a) O conhecimento que os(as) professores(as) tem das matérias.	1	18	1
b) A dedicação dos(as) professores(as) para	1	15	4

preparar aulas e atender aos estudantes			
c) As iniciativas da escola para realizar excursões, passeios culturais, estudos do meio ambiente.	4	12	4
d) A atenção e o respeito dos(as) funcionários(as) e dos(as) professores(as).	3	12	5
e) A direção da escola.	1	16	3
f) A organização dos horários de aulas.	4	10	6
g) A localização da escola.	3	13	4
h) A segurança (iluminação, policiamento etc.)	10	5	5
i) A acessibilidade física e os recursos e os materiais para estudantes com deficiência.	2	15	3
j) A atenção às questões ambientais	4	8	8

Fonte: Dados colhidos pela pesquisadora. Alunos das turmas F1 e F2, ano: 2014.

Como se vê, a insatisfação maior se dá a respeito da segurança deles mesmos. Esta insatisfação ocorre, em parte, por deficiências apontadas na infraestrutura dos bairros (explicitada em relatos da oficina: “O bairro onde eu moro” – descrita adiante). Os alunos indicam ainda itens como coleta de lixo e limpeza das ruas como pontos negativos do bairro. Tais elementos não competem ao pedagógico da escola, entretanto, reforçam a posição política e social dos alunos, os quais não se mostram isentos diante dos problemas que os incomodam na escola e no ambiente que os cerca. É justamente este posicionamento que os formará como cidadãos ativos e autônomos.

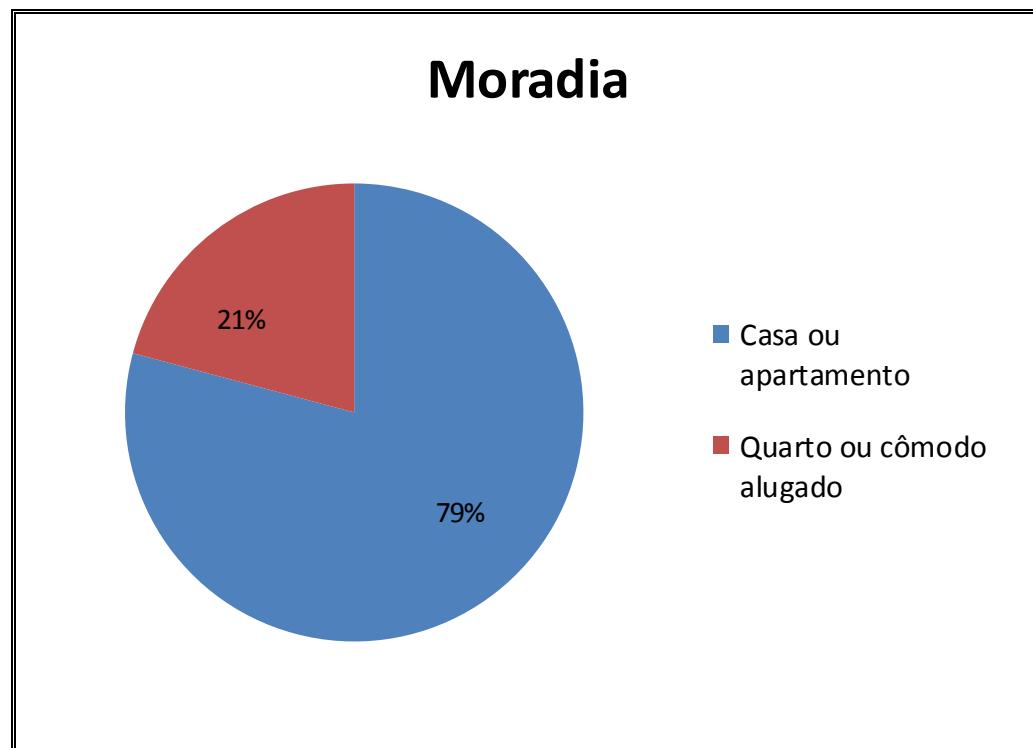
3.4.2 Perfil socioeconômico da comunidade

Retomando as considerações do final da seção anterior – a necessidade de se formar cidadãos autônomos e ativos na sociedade que os cerca, Soares (2001) nos alerta acerca das dificuldades do professor em “chegar” a este aluno, já que a autora considera que há uma linguagem predominante no discurso escolar: “A linguagem da escola é a linguagem das classes favorecidas; as funções que predominam no uso que se faz da língua na escola são aquelas que também predominam no uso da língua por essas classes.” (SOARES, 2011 p. 67).

Sendo assim, buscamos compreender o perfil socioeconômico dos alunos selecionados para esta pesquisa, já que o perfil dos alunos da Rede Municipal de Educação de Goiânia é de alunos provenientes de classes desfavorecidas. Mas então, qual o acesso destes alunos à tecnologia ou mesmo às garantias fundamentais à formação do indivíduo como: energia elétrica, saneamento, moradia e outros? É o que será mostrado nesta seção que nos orientará a um perfil mais apurado destes sujeitos com os quais estamos lidando.

O gráfico abaixo mostra as dificuldades de moradia de 21% dos alunos, os quais alegam morar em quartos ou cômodos alugados. De acordo com dados da mesma pesquisa, 38% dos alunos convive com mais 3 moradores em casa e 46% com quatro ou mais. Tais dados apontam a inobservância dos direitos sociais fundamentais dos cidadãos previstos no artigo 6º da Constituição Federal Brasileira, que vivem em ambientes com pouco espaço muitas pessoas. Entretanto, a alguns é destinado apenas um pequeno quarto alugado, embora os pais tenham renda inferior a 2 salários mínimos (em torno de R\$1.500,00 – 30% dos alunos informaram ter esta renda).

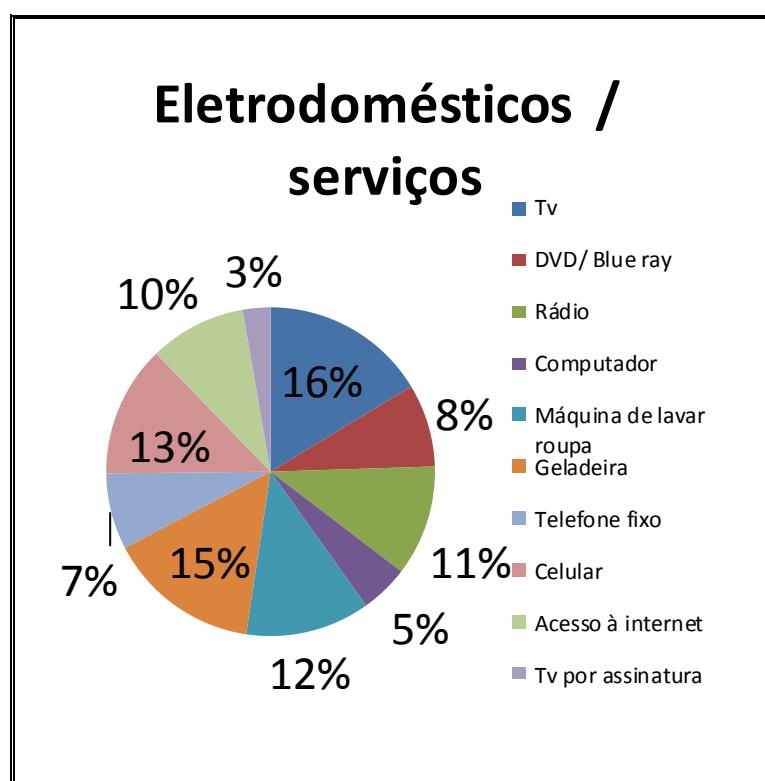
Gráfico 2 - Moradia dos alunos



Fonte: Dados colhidos pela pesquisadora. Alunos das turmas F1 e F2, ano: 2014.

Com a leitura dos dados acima buscamos, então, verificar a existência de aparelhos, eletrodomésticos e serviços necessários à execução desta pesquisa, como acesso à internet, por exemplo. Como se pode ver no gráfico abaixo, 10% alega ter acesso à internet, embora este acesso se dê em 5% das casas pelo computador. Com o avanço dos aparelhos tecnológicos, percebe-se que a internet pode ser acessada também por outros dispositivos como celulares e tablets. Estas também permitem a hibridização da mensagem a partir do uso de diversos recursos e aplicativos, muitos deles gratuitos. 13% dos alunos alega ter celular em casa e alguns deles informam haver dois ou até três aparelhos em casa. Isso comprova também uma mudança no perfil do brasileiro, que há alguns anos tinha o telefone fixo como principal meio de comunicação e agora se vê com planos pré-pagos e mesmo pós-pagos de aparelhos celulares mais acessíveis, fator que possibilita a chegada desta tecnologia em um maior número de casas. Outro fator que observamos é que estes aparelhos não possuem como função única a comunicação falada. Os chamados smartphones também são utilizados para acesso às redes sociais, e-mail, fotografia e edição fotográfica.

Gráfico 3 –Eletrodomésticos e serviços disponíveis por aluno.



Fonte: Dados colhidos pela pesquisadora. Alunos das turmas F1 e F2, ano: 2014.

Tais dados nos permitem observar que, embora não esteja ainda acessível a todos, a tecnologia é uma realidade na vida de muitos alunos e seu uso no dia a dia favorece a aplicação do projeto àqueles que já estão familiarizados com seu manuseio. Percebemos, ainda, que a TV continua sendo o meio de comunicação mais utilizado pelos alunos, o que reafirma sua capacidade de atingir as massas transmitindo informação, entretenimentos e ideias, o que a torna, consequentemente, uma formadora de opinião. Embora este não seja o enfoque da corrente pesquisa, constatamos que a presença maciça da televisão na vida dos estudantes está diretamente ligada à sua produção de cultura.

Mais familiarizados com o perfil global dos alunos, passemos à análise dos dados do projeto.

CAPÍTULO 4 - RELATO E DISCUSSÃO DO CASO

Este capítulo apresenta detalhadamente as atividades desenvolvidas durante a execução desta pesquisa, bem como os caminhos que nos levaram a tais escolhas. Abordamos aqui as estratégias utilizadas para oportunizar ao aluno momentos de apreciação estética por meio do contato com artistas e obras de arte, bem como a análise das produções dos alunos e a obtenção de resultados. Partiremos agora aos critérios que fundamentaram a análise das oficinas ministradas no ano de 2014 com as turmas F1e F2 de nosso estudo de caso.

4.1 Relato das experiências de produção artística

A elaboração das oficinas ministradas teve como norteador o entrelaçamento entre atividades de Língua Portuguesa e Arte, focadas no uso efetivo da linguagem, para a expressão de ideias e manifestações culturais. À luz de Bakhtin (2003), Marcuschi (2011) e Rojo (2011) construiu-se a ideia de trabalhar e organizar oficinas voltadas a textos escritos e imagéticos de diferentes gêneros, tendo por princípio de escolha sua carga semiótica.

Compreendendo as imagens analisadas nesta dissertação como unidades semióticas, buscou-se direcionar seu estudo à formação da identidade cultural e social do aluno, bem como representações desta.

Os planos de aula norteadores de cada atividade proposta foram criados a partir da identificação de conteúdos compatíveis com as possibilidades de aprendizagem do aluno em consonância com o Plano Anual de Língua Portuguesa da professora regente. Estes foram entrelaçados a conteúdos de Arte que pudessem contribuir com a formação cultural do cidadão, para ampliar seus padrões estéticos, a partir de manifestações artísticas de povos e culturas de diferentes épocas até a contemporaneidade como temáticas base deste trabalho. (PCN de Arte, 2007). Por fim, teve-se como direcionamento das produções o conhecimento e a ação artística dos alunos.

Após a execução de cada oficina, foram sugeridas produções textuais, as quais buscaram apreender, sobretudo, a opinião dos alunos, seja sobre a oficina ministrada e seus impactos em sua aprendizagem, seja sobre o conteúdo apresentado. Procurou-se, desta forma, contemplar a visão do aluno sobre a construção de seu conhecimento, a autoanálise e a

autoavaliação, apresentados ao final das oficinas em forma de portfólio individual de produção textual e artística. Os conteúdos gerais das oficinas contemplaram os PCN de Arte (1999), especificamente arte plástica como expressão e comunicação. Exploraram-se técnicas que aproveitassem os materiais disponíveis no ambiente escolar ou de fácil acesso aos alunos, tais como lápis de cor, pincéis e tinta guache.

O foco e ponto de partida dos estudos propostos em sala de aula escolhido foi o estudo da vida e obra da pintora mexicana Frida Kahlo, priorizando sua vida, contexto histórico e produções. Para a representação da identidade do aluno possibilitou-se a utilização das modalidades fotografia e pintura, rumo à ampliação das concepções estéticas de nossa cultura regional, nacional e internacional. O suporte utilizado para a pintura de telas foi o papel Vergê e para as demais atividades foi o papel Sulfite A4.

Os critérios de análise das produções foram Interação (com o artista e obra e Interação com os pares), Experimentação Estética e Expressividade. Os textos produzidos em papel foram reunidos gradativamente no portfólio individualizado do aluno. Um dos problemas apresentados ao longo da execução das oficinas foi que nem sempre houve a participação de todos. A rotatividade dos alunos também se notou ao longo do ano de 2014, no que tange à frequência em sala e transferência dos mesmos de Instituição de Ensino ao longo do ano, tanto ao chegar na escola quanto ao sair da escola.

Por conta desses fatores, observamos e selecionamos produções de alunos distintos, focando as turmas e não o aluno. Cada um deles foi classificado com suas iniciais e com a inicial da turma matriculada (F1 e F2), contemplando-se as produções manuscritas em sala de aula e no ambiente virtual. No quadro, cada oficina ministrada é seguida de um número que a identifica, de acordo com a ordem de sua execução em sala.

Quadro 2 – Relação entre oficinas x produtos

Oficina	Produto	Mês de execução da oficina	Total de alunos matriculados por trimestre/2014	TOTAL (participantes)
Oficina 1 Parte 1	Estudo da vida e obra de Frida Kahlo	Relatório escrito / Questionário	Junho/ 2014	2º Trimestre 64 alunos 45

Oficina 1 Parte 2	Atividade de Criação I – Eu sou assim	Desenho	Junho/ 2014	2º Trimestre 64 alunos	42
Oficina 2	O universo ao meu redor	Desenho / relato	Agosto/ 2014	2º Trimestre 64 alunos	43
Oficina 3	Minha família	Pintura / questionário	Outubro/ 2014	3º Trimestre 62 alunos	50
Oficina 4	Brincando com Fotografia Digital	Fotografia / discussão oral	Outubro / 2014	3º Trimestre 62 alunos	27
Oficina 5	Desenvolvendo a criatividade com o programa “Tux Paint”	Desenho/ discussão oral / relato	Outubro / 2014	3º Trimestre 62 alunos	27
Oficina 6	Criando Vídeo Poema no Power Point	Desenho / discussão oral	Outubro / 2014	3º Trimestre 62 alunos	25

Fonte: Dados colhidos pela pesquisadora. Alunos das turmas F1 e F2, ano: 2014.

Em cada oficina ministrada foram realizadas discussões a respeito das características da estrutura composicional desse gênero ou técnica artística utilizada em uma aula preliminar à produção. A segunda etapa foi a produção propriamente dita. Independente dos alunos estarem dispostos individualmente ou em grupos cada um deveria produzir sua própria atividade, a fim de afixá-la ao Portfólio individual. Como última etapa, cada aluno recebeu apontamentos em suas produções, referentes às nossas reflexões e análises, observando a adequação à proposta e os elementos que interferem na organização e compreensão do texto.

A próxima etapa das oficinas apresenta um espaço de reflexão sobre as percepções dos alunos durante a apresentação didática, dados relevantes à este estudo e que serviram como suporte às próximas oficinas. Observando os critérios assim descritos partimos ao relatório descritivo das oficinas interdisciplinares de Arte e Língua Portuguesa, ministradas no Ensino Fundamental. Cada oficina possui suas particularidades e foi analisada de acordo com esta visão.

4.2 Oficinas de produção estética

A) Oficina Interdisciplinar I –Vivenciando Frida Kahlo: vida e obra.

À primeira oficina de Arte precedeu um questionário de análise que nos norteou sobre os conhecimentos prévios dos alunos acerca de arte, história da arte e fotografia – conteúdos ministrados na primeira oficina. O objetivo geral foi conhecer a vida e obra de Frida Kahlo, artista plástica escolhida como ponto de partida aos estudos desta dissertação.

Observa-se que os alunos, de alguma forma, tiveram e terão contato com representações artísticas ao longo de suas vidas. Tais expressões se manifestam de inúmeras maneiras, moldadas em diferentes formas e conteúdos.

Isto se dá, segundo Vygotsky, porque as manifestações artísticas provêm da imaginação dos homens. Elas são fruto da combinação entre a memória de formas, cores, situações que já conhecemos e de elementos imaginários; o que se manifesta na vida cultural dos indivíduos.

[...] Quando examinamos a história das grandes descobertas, dos principais eventos, podemos comprovar que quase sempre umas e outros surgiram na base de enormes experiências previamente acumuladas. Toda a fantasia parte precisamente desta experiência acumulada: quanto mais rica esta for, mantendo-se iguais as restantes circunstâncias, mais abundante deverá ser a fantasia. (VYGOSTKY, 2009, p.17)

Partindo desta observação, seguiu-se a oficina. Esclarecemos, em primeira instância, aos alunos, o conceito de linguagem e sua importância à comunicação. Foi mostrada aos alunos uma sequência de imagens, presentes na publicidade e em outros veículos de comunicação, resultantes de telas de artistas renomados e mundialmente conhecidos. Em seguida, foi perguntado aos alunos se eles conheciam aquelas imagens em seu original ou como lhe foram apresentadas. Depois eles foram questionados acerca dos artistas plásticos responsáveis pela criação original de suas telas (Figura 9).

Figura 9 – As imagens estão em todo lugar.



Fonte: Atividade elaborada pela professora Marinês Martins, 2014.

À esquerda muitos alunos reconheceram o cantor Michael Jackson, entretanto não reconheceram o estilo de Romero Britto. Leonardo da Vinci foi reconhecido por alguns dos alunos, os quais justificaram seu estudo em história. Tarsila do Amaral, Mondrian, Pablo Picasso e outros artistas plásticos abordados durante a aula foram novidade para as turmas F1 e F2. Fizemos análise de telas e de outras imagens disponíveis na internet a fim de verificar que elas têm intencionalidades.

Em seguida, partiu-se ao estudo da vida e obra de Frida Kahlo, aliado ao conceito de autorretrato. Foi mostrada aos alunos uma série de autorretratos da artista plástica, tais como: *As duas Fridas* (1939), *Autorretrato em vestido de veludo*, (1926); *Diego em meu pensamento*, (1943); *Autorretrato com cabelo cortado* (1940); *Coluna Rota* (1944); dentre outras obras e retratos da pintora.

O gênero autorretrato se apresenta largamente na História Ocidental - desde a Antiguidade Clássica - passando à popularidade a partir da Renascença italiana. Sua produção buscava representar os sujeitos de forma realística, anatomicamente. Nas poéticas contemporâneas, foram-lhe atribuídos novos significados, passando de simples registro a novos sentidos ligados à identidade do sujeito e suas representações culturais na contemporaneidade. (HAUSER, 1995; HALL, 2006).

Hall estabelece uma conexão dialógica entre a essência interior do indivíduo e sua relação com o mundo exterior, ao definir a identidade sociológica do sujeito: “o sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o ‘eu real’, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem.”(HALL, 2006, p. 1 / aspas do autor/) Desta forma, buscamos, ao longo deste trabalho, compreender a relação entre os sentimentos e expressividade humanas nas obras de Frida Kahlo e também nas produções dos alunos.

Ao final desta oficina, os alunos manifestaram suas impressões acerca do conteúdo ministrado, por escrito. Seguimos a oficina com uma discussão oral acerca das impressões dos alunos sobre a biografia exposta (da pintora Frida Kahlo), tendo inicialmente a retomada da aula anterior e de seus tópicos mais relevantes.

Os alunos expuseram sua opinião, construindo um relato que descrevia a vida e obra de Frida Kahlo. Retomamos também as características do relato, quanto gênero textual, e sua forma de produção, abordando sua estrutura com exemplos. Os textos produzidos foram transcritos em partes selecionadas e exatamente como estavam escritos pelos alunos, para análise linguística e de conteúdo. Muitos alunos manifestaram a importância da artista mundialmente, suas impressões acerca das telas, ou mesmo, sobre seus autorretratos.

Pudemos notar que a tela *Coluna Rota* (1944) foi a que mais impressionou os alunos, fator que constatamos pelas suas manifestações escritas. Muitos relacionaram as imagens e a biografia da autora à sua própria relação com a realidade, e com seus próprios valores. Ribeiro (2007) reflete sobre como valores, normas, crenças, práticas e representações oferecem fontes de significado para um grupo. Tais representações, segundo a autora, formam a identidade do sujeito, marcada por lutas simbólicas e validações de pontos de vista.

Tal análise nos remete aos PCN de Língua Portuguesa (1999, p.71), que nos alertam acerca do “reconhecimento da necessidade da língua escrita (a partir de organização coletiva e com ajuda) para planejar e realizar tarefas concretas”, bem como a “preocupação com a qualidade das produções escritas próprias, tanto no que se refere aos aspectos textuais como à apresentação gráfica.”

Retomando os critérios de análise definidos nesta pesquisa, buscou-se observar se o aluno o nível da **interação** com a artista e a obra estudada, demonstrando interesse ou identificação com a temática abordada. Verificamos, também, **sua experimentação estética**, compreendendo, refletindo, recriando e reinterpretando seu trabalho e de seus pares, de forma que pudéssemos apreender a multiplicidade interpretativa que cada produção proporciona, compreendendo as infinitas maneiras de se expressar uma mesma ideia. Por último, observamos sua **capacidade criativa**, verificando como o aluno se utiliza de sua poética pessoal para a representação estética, comunicando sua mensagem e elaborando seus sentimentos acerca do mundo que o cerca, por meio da interação de linguagens.

Antes de chegarmos às produções, os alunos receberam um texto de referência para o estudo da vida e obra da pintora mexicana Frida Kahlo, correspondente à apresentação feita em sala durante a aula (Anexo 5).

A partir das leituras, discussões e debates, foi feito um relato escrito da aula. Neste, foi feita a observância de alguns critérios de análise:

- c) Interação com o artista e obra – os alunos interagiram com as obras apresentadas, demonstrando interesse e /ou identificação com a temática abordada; fator que pode ser observado nos seguintes trechos:

Aluno 1 - “(...) Ela não podia andar pois a mãe dela tinha um espelho em cima da cama dela e ela foi se deslizando mesmo daí as pinturas dela se tornaram uma arte pelo mundo inteiro.”

Aluno 2 - “Frida Kahlo sofreu um acidente aos 19 anos e ela se superou.” “(...) E com muita dor o filo dela morreu.”

Aluno 3 - “No final ficou conhecida no mundo todo e como representante do seu país.”

Aluno 4 - “Eu adorei as pinturas e a vida da Frida Kahlo.”

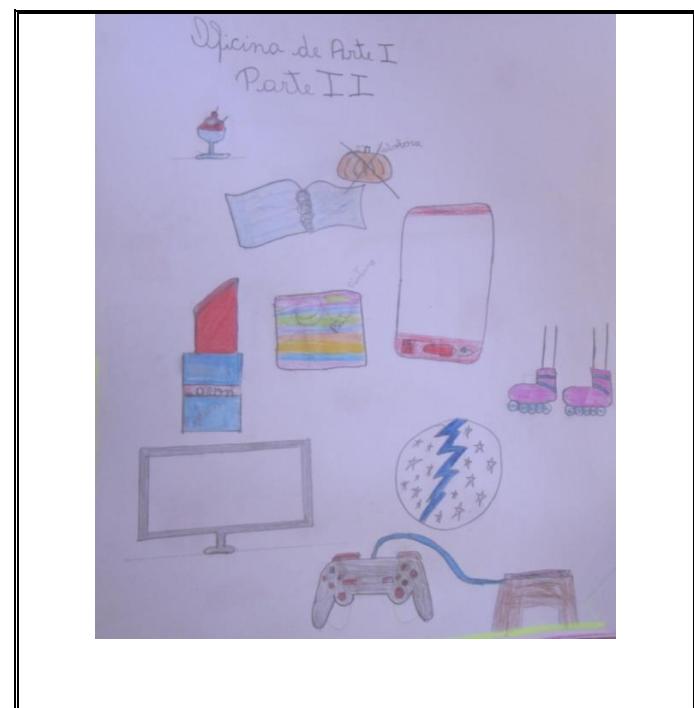
Aluno 5 - “Frida Kahlo nasceu em 1907 no México. Frida Kahlo ela desenhava uns desenhos, do seu próprio rosto, vários quadros.”

Aluno 6 - “(...) Ela não podia andar pois a mãe dela tinha um espelho em cima da cama dela e ela foi se deslizando mesmo daí as pinturas dela se tornaram uma arte pelo mundo inteiro.”

A leitura das ponderações gerais dos alunos, após a percepção de sua interação com artista e obra nos permite chegar às seguintes conclusões: Os alunos se comoveram muito com a biografia da pintora, de tal forma que priorizaram, em sua escrita, a vida em detrimento da obra. Tal situação ocorre, entretanto, devido à grande carga autobiográfica das produções.

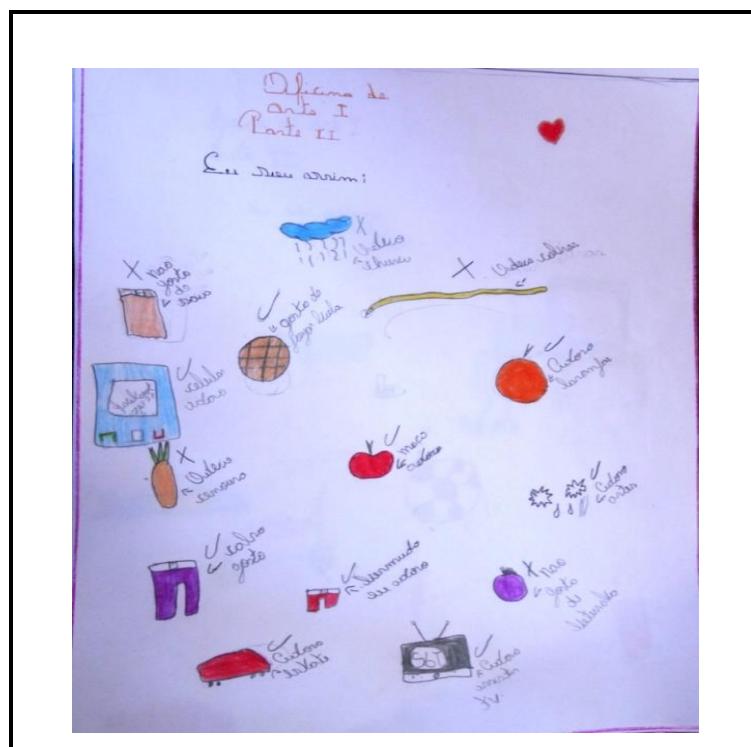
As colocações apresentadas na análise acima foram indícios que nos guiaram à observação das atividades que seguem na próxima etapa desta oficina. A atividade intitulada “Eu sou assim” foi retirada do livro: “Toc Toc. Plim Plim!” (VIRGOLIM; FLEITH, 2002, p.40), como parte de nossa sequência didática. O livro ressalta o prazer de criar e propõe uma série de reflexões acerca do ato de criar. O propósito da atividade era mostrar, por meio de desenhos, como o aluno se vê, apresentando aspectos positivos e negativos e situações que gosta ou não gosta de vivenciar. Seguem, portanto, exemplos dos trabalhos feitos pelas turmas F1 e F2:

Figura 10 – Vivenciando Frida Kahlo: Eu sou Assim.



Fonte: Produção dos alunos/ Aluno 1

Figura 11 – Vivenciando Frida Kahlo: Eu sou Assim.



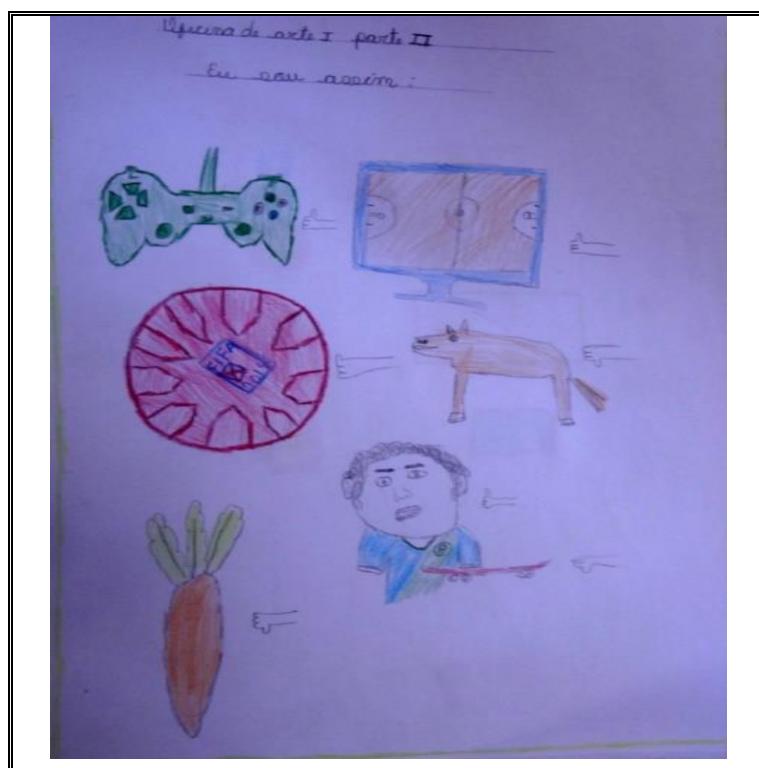
Fonte: Produção dos alunos/ Aluno 2

Figura 12 – Vivenciando Frida Kahlo /Eu sou Assim.



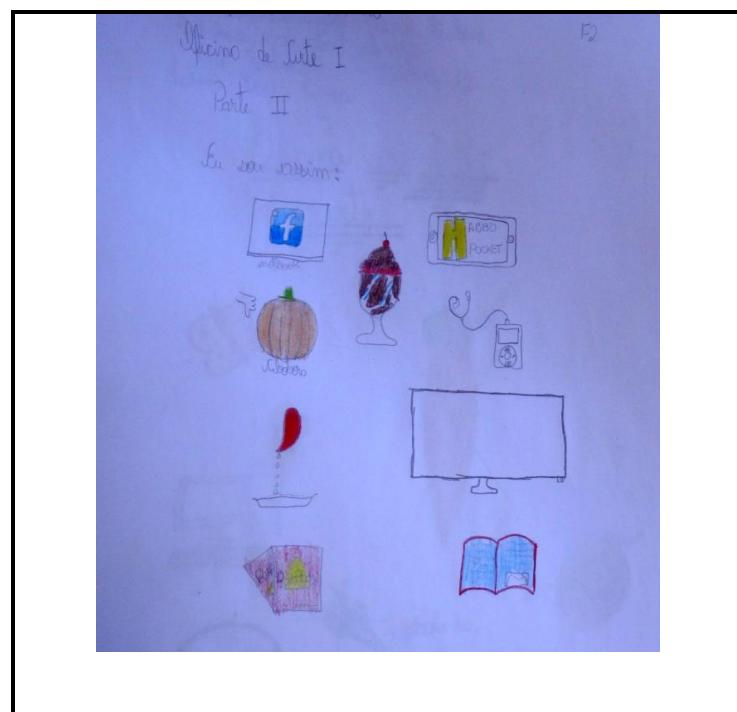
Fonte: Produção dos alunos/ Aluno 3

Figura 13 – Vivenciando Frida Kahlo /Eu sou Assim.



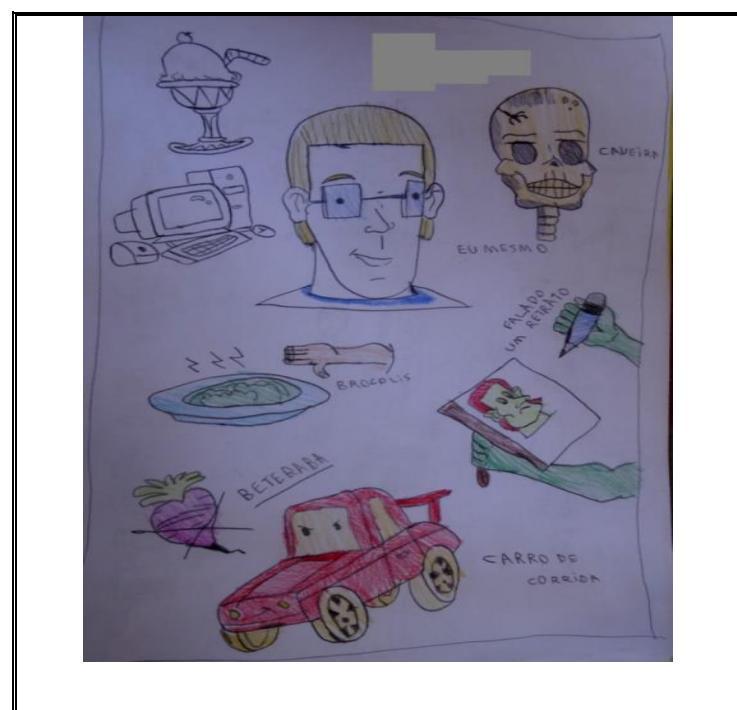
Fonte: Produção dos alunos/ Aluno 4

Figura 14 – Vivenciando Frida Kahlo /Eu sou Assim.



Fonte: Produção dos alunos/ Aluno 5

Figura 15 – Vivenciando Frida Kahlo /Eu sou Assim.



Fonte: Produção dos alunos/ Aluno 6

De simples desenhos a obras de arte de pintores renomados, a cultura visual nos mostra que possui suas singularidades. Ao enviar uma mensagem, o emissor imprime nelas suas formas de ver, pensar, dizer e agir de certa maneira e não de outra. O que há em comum entre estas produções são as influências externas: desde elementos culturais, cotidianos ou históricos - os quais também conduzirão o olhar interpretativo do observador – até as construções mais subjetivas e individuais..

A formação da identidade do indivíduo é influenciada e transformada pela sociedade que o abriga, sendo definida histórica e culturalmente, como nos adverte Hall (2006, p. 13/ aspas do autor/): “A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados e interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente.”

Diante destas ponderações, analisamos as imagens tomadas como exemplo nesta oficina tendo os alunos como sujeitos históricos e culturais, moldados às influências recebidas por seu contexto histórico-social, pelos valores familiares e demais situações que contribuem para a formação de sua identidade.

Nota-se, em geral, uma preocupação do grupo em construir a produção como uma unidade de sentido, como uma mensagem completa, não fracionada ou segmentada. Percebeu-se, também, a preocupação estética dos estudantes ao construir seus desenhos: a disposição dos elementos constitutivos da imagem, o uso de cores e formas foi escolha individual dos alunos, movidos apenas pela orientação geral temática explicitada no início desta seção. Observando tais elementos, partimos à análise individual das imagens selecionadas como corpus desta pesquisa.

Quanto à **experimentação estética**, percebeu-se a preocupação em detalhar, por meio de pequenas imagens, elementos constitutivos da personalidade do aluno – que o influenciam positiva ou negativamente. Como esperado, constatamos que uma mesma ideia permite infinitas interpretações, de tal forma que foram utilizados diferentes ícones e símbolos para diferenciar o que os apraz e o que não os apraz, como: uma mãozinha com o polegar para cima ou para baixo, indicando satisfação ou insatisfação (Figuras 13, 15); um xis indicando o não (Figuras 12) e os sinais de “certo e errado” utilizados pelas professoras na correção de tarefas e atividades diárias (Figura 11).

Tais representações gráficas de seu mundo interior reforçam a criatividade do aluno à medida que ele relaciona sua percepção dos autorretratos de Frida Kahlo à vivência pessoal, “despindo-se” diante do papel ao executar os desenhos. Esta vivência de momentos de fruição

está discriminada na Matriz Curricular de Arte do Ensino Fundamental SEE/Go (Anexo 1): “A leitura deve preocupar-se com o desvelamento do olhar, saindo do senso comum. O aluno poderá discriminar características formais, signos, enfim, perceber de que e como é composta a obra/objeto.” (MATRIZ CURRICULAR DE ARTE DO ENSINO FUNDAMENTAL SEE/GO, 2007)

Criatividade: Notou-se, pelos traçados e cores utilizados, a criação própria dos alunos. Eles buscaram identificar, individualmente, suas preferências com cores que representassem suas emoções e sua relação com o mundo que os cerca. É o que se pode comprovar na Figura 13: vê-se que o aluno fez um desenho dele mesmo, com a boca aberta e os olhos atentos (exatamente com a adrenalina que se sente ao andar de skate), reforçado pelo sinal positivo, indicando sua preferência pelo esporte.

As redes sociais e diferentes aparatos tecnológicos aparecem em vários exemplos, como parte do cotidiano dos alunos. Na Figura 14, por exemplo, tem-se os símbolos do Facebook, minigame, ipad, vídeo game, televisão; dentre outros. Nota-se a originalidade e poder de autoria à medida que o aluno se representa. Na mesma figura, se vê ainda uma mão desenhando um retrato falado e uma mensagem: “falado retrato”, demonstrando a intimidade do mesmo ao retratar seu mundo por meio de imagens. São notórios a compreensão de mundo, as influências do ambiente e mesmo de valores familiares na construção das imagens que nos foram apresentadas. Estas informações reforçam e contemplam um dos objetivos da matriz de referência de Arte do Ensino Fundamental do nosso Estado:

O ensino de arte na contemporaneidade exige o lançamento de um novo olhar sobre os fatos, princípios e ideias; um olhar crítico, questionador e ético, capaz de agregar saberes e experiências, acumulando-os para lançá-lhes mão nos momentos e situações adequadas, no que se referem às concepções estéticas, concepções de arte, seus objetivos, funções e papel na(s) sociedade(s), sua veiculação e suas metodologias de ensino. (MATRIZ CURRICULAR DE ARTE DO ENSINO FUNDAMENTAL SEE/GO, 2007, p.7)

Expressividade – A busca pela organização espacial e a utilização intencional dos materiais de forma harmoniosa esclarece a intenção dos emissores em transmitir a mensagem de forma clara, o que se pode comprovar com os ícones e símbolos, bem como o uso de cores específicas (os quais possuem valor linguístico e semântico); cumprindo um dos objetivos das Diretrizes Curriculares para a educação fundamental da infância e da adolescência em ciclos de formação e desenvolvimento humano: “Reconhecer as similaridades e diferenças dos diversos códigos culturais e perceber a interrelação de reciprocidade entre as culturas”.

(PREFEITURA MUNICIPAL DE GOIÂNIA, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.)

Da mesma forma, o uso expressivo da linguagem por meio de imagens nos faz retomar a análise de Hall (2006) e Hauser (1995), tornando as representações sínscas elementos culturais de nossa sociedade. Ao representar sua identidade, cada um dialoga com o mundo exterior e com as identidades que este mundo oferece. Com este primeiro olhar buscamos fundamentar o direcionamento das próximas oficinas que seguem nas próximas seções deste capítulo.

b) Oficina Interdisciplinar II – O universo ao meu redor.

A segunda oficina teve como pano de fundo a discussão sobre as características do bairro em que os sujeitos da pesquisa moram: as transformações ocorridas ao longo dos anos, as construções, a casa e a rua onde moram. Tivemos como ponto de partida Frida Kahlo, retomando a casa azul onde a artista plástica viveu ao longo de sua vida, bem como sua incontestável representação nacionalista da fauna e flora do México, e a luta política que levou a pintora a ser conhecida internacionalmente. Relembramos elementos históricos que influenciaram a situação política e econômica mexicana no início do Século XX e associamos tais elementos às produções apresentadas aos alunos, em slides.

O resgate das memórias nos conduz à constatação de que temos experiências acumuladas. Assim, orientados pela visão de Vygotski (2009, p. 14) de que “as crianças, nos seus jogos, não se limitam a recordar experiências vividas, mas reelaboram-nas de modo criador, combinando-as entre si e construindo com elas novas realidades de acordo com seus afectos e necessidades” avaliamos que tais experiências colaboram com a construção da identidade do sujeito, de forma que este passa a refletir sobre fatos, situações e mesmo sobre o ambiente que o cerca, chegando, a muitas vezes, interferir e modificar sua realidade.

Retomando um dos objetivos do Ensino Fundamental previsto no PCN de Arte (1999, p. 5), que consiste em “questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação”, objetivamos nesta oficina, portanto, proporcionar ao aluno momentos em que pudesse, pela apreciação de telas

da artista Frida Kahlo, refletir sobre seu mundo interior, por meio da fruição artística e ampliação de conhecimentos culturais.

Iniciamos a oficina partindo da retomada de elementos da biografia da pintora, especificamente aspectos geográficos e da história do México. Em seguida, fizemos o mapeamento de aspectos geográficos e históricos de Goiânia, local em que vivemos. Da macroanálise chegamos à observação de características da região onde se localiza a escola: região norte de Goiânia e onde a maioria dos alunos vive. Comparamos mapas e descrevemos as cidades (Coyoacán – México e Goiânia – Brasil), observando que o local onde moramos faz parte das experiências que vivemos e que, com elas, construímos nossa identidade cultural e social.

Partindo das concepções de Hall (2006, p. 24), para quem “as conceptualizações do sujeito mudam e, portanto, têm uma história. Uma vez que o sujeito moderno emergiu num momento particular (seu ‘nascimento’) e tem uma história, segue-se que ele também pode mudar.” Acreditamos que, refletindo sobre sua realidade, os estudantes , por meio do uso da linguagem, interagem e representam seus sentimentos de mundo, modificando-os e reelaborando-os para construir, de forma criativa, novas realidades. A este respeito, considera Lévy (1990, p. 99): “a humanidade dispõe da extraordinária ferramenta de memória e de propagação de representações que é a linguagem”. Fazendo uso da linguagem em diferentes técnicas, os homens contribuem para produzir e modular o tempo, buscando soluções para os problemas que se lhe apresentam diariamente. Concluímos, portanto, com a visão dos autores, que a ampliação da criatividade colabora com a autonomia dos alunos.

Seguimos, então, para a leitura do Texto 2 (Anexo 6) seguido de atividades, elaboradas por nós para conduzir os alunos em sua autoanálise. A partir da leitura, fizemos uma discussão oral a respeito das questões abordadas. Alguns alunos, em cumprimento de solicitação anterior (tarefa de casa), levaram fotografias de infância impressas ou disponíveis em redes sociais, as quais acessaram em seus celulares (Figura 16), e partilharam experiências de sua vivência pessoal, situação que enriqueceu nossa discussão, como se pode ver abaixo:

Figura 16 – Montagem de fotografias: memórias.



Fotos: Arquivo pessoal da Aluna 4

A cidade enfrentava problemas de coleta de lixo , como se pode comprovar no trecho da reportagem publicada em 18/04/2014 (Anexo 5), que foi lida e discutida com os alunos em sala de aula. O assunto foi abordado na discussão oral que fizemos com o grande grupo, bem como outros assuntos de ordem política e social, tais como: sustentabilidade, violência, bem-estar social. Citamos a Constituição Federal, em seu artigo 6º, que afirma: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 64, de 2010). Desta forma discutimos a importância do conhecimento da legislação para a reivindicação dos direitos do cidadão.

Em seguida partimos às análises. Observamos como categorias de análise das produções dos alunos:

Interação com os pares – os alunos interagiram com o grande grupo e discutiram os temas de abrangência com seus pares. Tais observações enriqueceram os pontos de vista do

aluno e fundamentaram melhor seus argumentos ao longo da discussão, o que se pode ver refletidos também em seus comentários:

Aluno 1: “A cidade onde eu moro é suja, fede muito e tem *entulho*.”

Aluno 3: “Eu vejo a cidade péssima ruas sujas ruas com Buracos e tudo sujo e em mal estado. Não gosto de morar aqui, porque tem muita violência.”

Aluno 4: A cidade é muito bonita, a minha casa é muito legal as arvores e muito bonita os lagos muito bonito. Mas no meu bairro tem muito roubo, rouba todo mundo.

Aluno 6: Eu vejo a cidade bem legal ela é calma e tranquila *anoite* mais também bem *pirigosa*.

Aluno 8: “Eu vejo uma cidade grande e cheia de *predios* e casas enormes e muitas *arvores* enormes e pequenas.”

Aluno 9: “A cidade onde eu moro é bonito, mas falta muita limpeza. O meu bairro é *sojo*, um pouco bonito não é muito movimentado, *os estudos aqui é bom*. O lixo faz muito tempo que não é recolhido.”

Aluno 10: Na minha casa é tudo legal, e ela é pequena e eu queria que *mudace* as bagunças e brigas em frente a minha casa, essas pessoas quebram pau e tijolos lá na porta de casa.

Aluno 11: A minha cidade é um pouco violenta, cheias de *omicidios* e acidentes. E a cidade está muito suja. Meu bairro é um pouco tranquilo mas está ficando violento. No meu bairro tem muitas mercearias e bares prédios só tem um pouco. Minha casa é confortável e boa de *mora*.

Retomando as considerações de Ferraz e Fusari, avaliamos que a interação com pessoas e com diferentes objetos culturais, especialmente as obras de arte, nos fornece elementos que contribuem para a formação de nosso senso ético. (FERRAZ; FUSARI, 2009). A escola é ambiente propício a estas interações, tendo em vista que além da convivência presencial com os pares, pode desenvolver atividades em ambientes virtuais e proporcionar ao aluno o contato com imagens, sons, leituras e manifestações artísticas que ocorreram ao longo da história até nosso tempo.

Ao permitir aos alunos espaços de interação, o professor demonstra compreender as características da geração *zapping*, tão acostumada ao uso da tecnologia e às produções colaborativas, que os levam a cada vez mais aprender, multiplicar os saberes e produzir novos conhecimentos (LÉVY, 2000, p. 167).

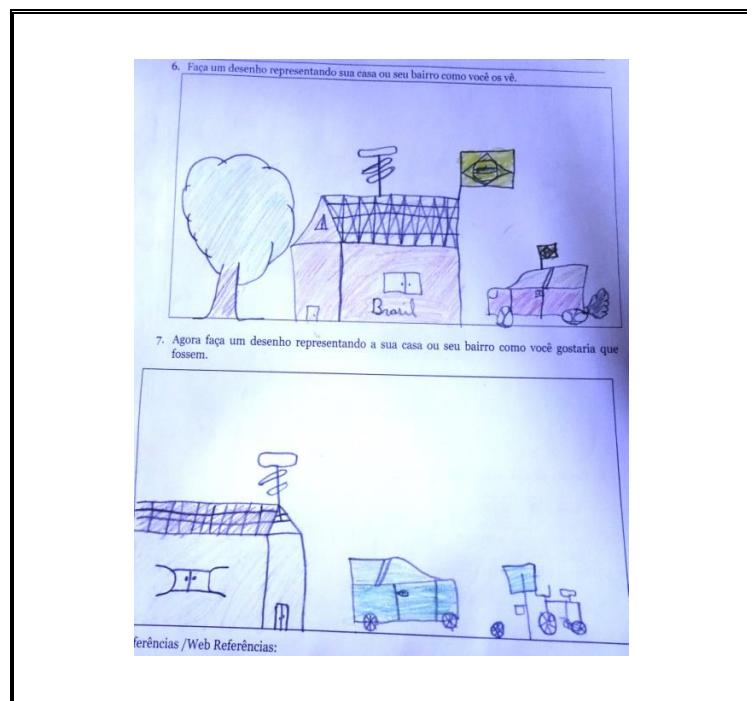
Observamos também, a partir destas considerações, as produções em forma de desenho, representadas pelas figuras 17, 18, 19, 20, 21, 22 e 23.

Figura 17 – O universo ao meu redor.



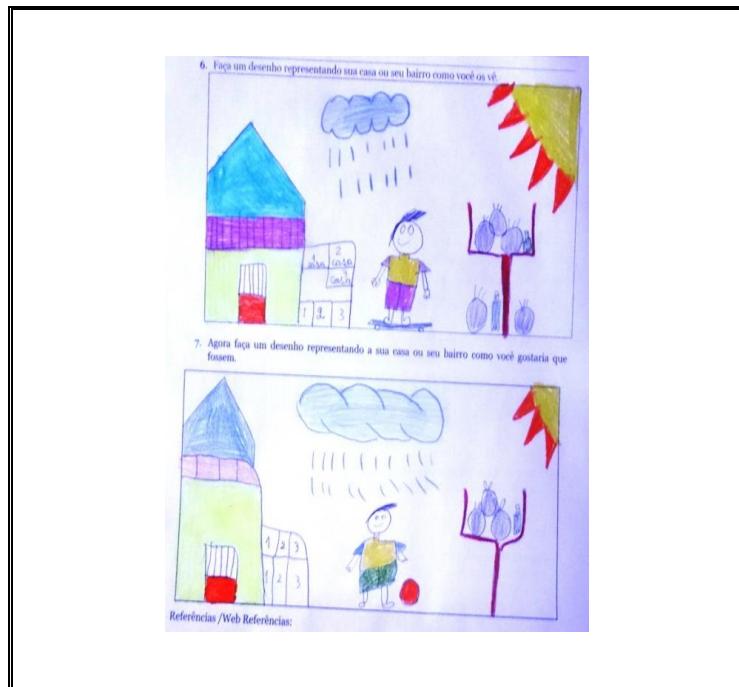
Fonte: Produção dos alunos/ Aluno 5

Figura 18 – O universo ao meu redor.



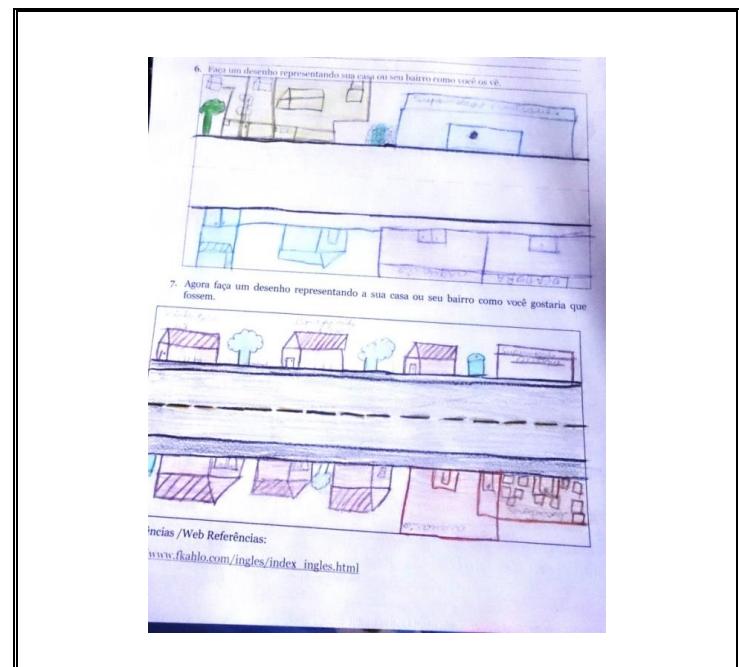
Fonte: Produção dos alunos/ Aluno 12

Figura 19 – O universo ao meu redor.



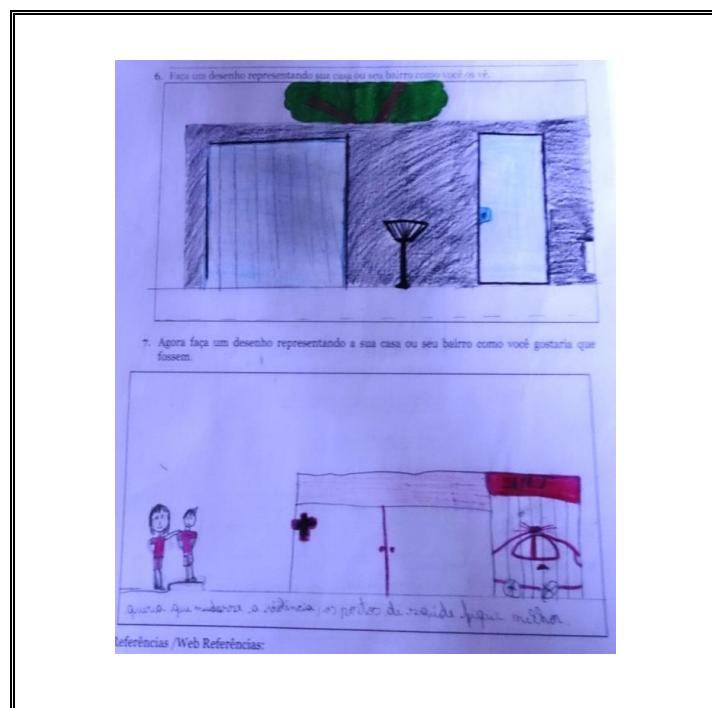
Fonte: Produção dos alunos/ Aluno 3

Figura 20 – O universo ao meu redor.



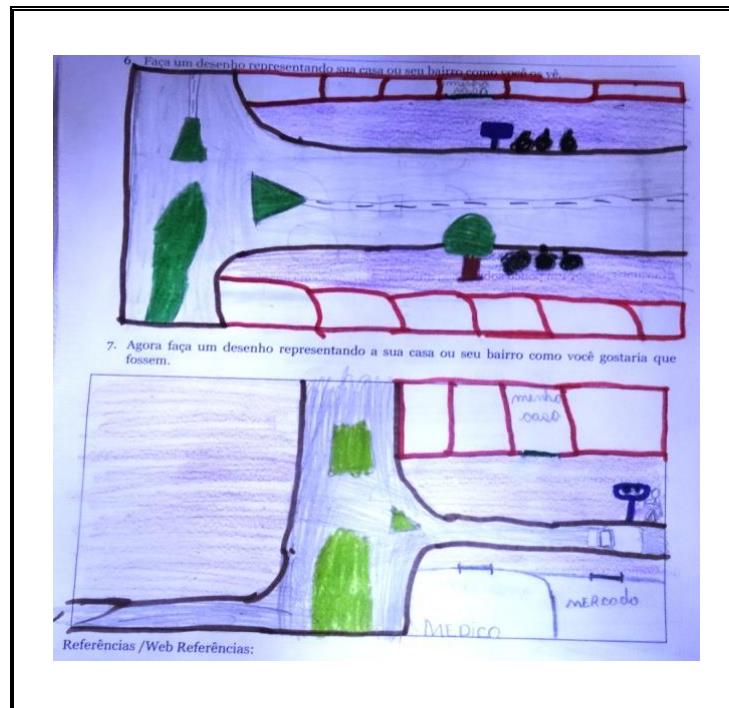
Fonte: Produção dos alunos/ Aluno 8

Figura 21 – O universo ao meu redor.



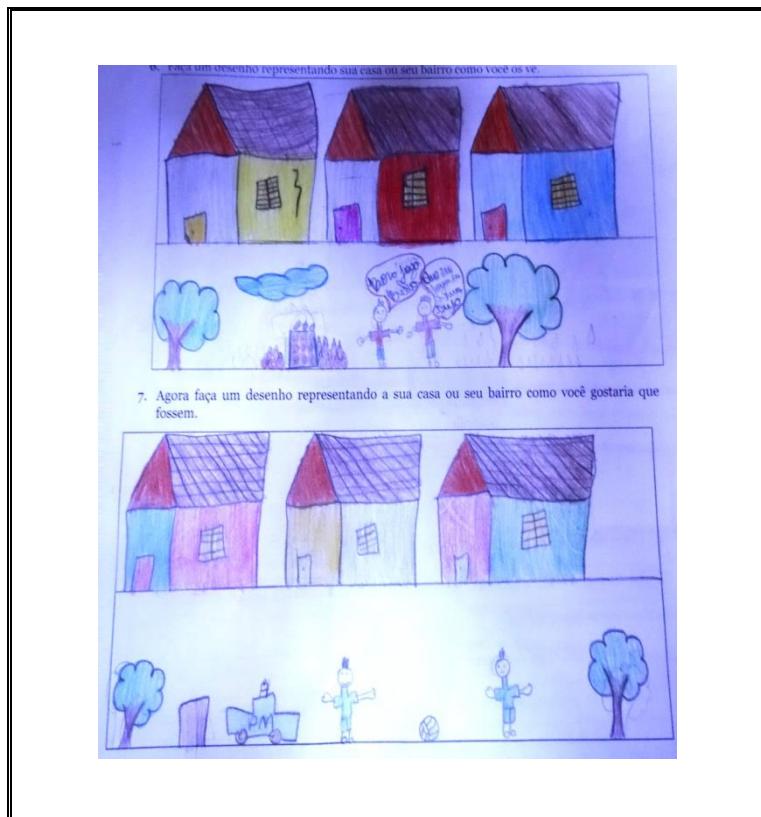
Fonte: Produção dos alunos/ Aluno 4

Figura 22 – O universo ao meu redor.



Fonte: Produção dos alunos/ Aluno 9

Figura 23 – O universo ao meu redor.



Fonte: Produção dos alunos/ Aluno 11

Experimentação Estética – Percebemos a mesma preocupação de ordem social no que diz respeito à produção do desenho. Nota-se a sensibilidade dos alunos ao analisar, refletir, recriar e reinterpretar sua realidade a partir das discussões elaboradas no momento da preparação para a produção. Nas figuras 17, 18 e 19 se vê a preocupação com a questão do lixo, representada no bairro como o aluno o vê (lado de cima da página). Na figura 20 percebe-se a preocupação ambiental, retratada com plantas no mundo ideal. As figuras 21, 22 e 23 percebe-se a denúncia de problemas ligados ao bem-estar do ser humano, como: a solicitação de médicos, bens e serviços (mercearia, farmácia).

Isso demonstra o engajamento social dos alunos e seu interesse em mudar a realidade em que vivem, demonstrando a contemplação de um dos objetivos do PCN de Arte: “perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindoativamente para a melhoria do meio ambiente”. (PCN de Arte, 1999, p. 11)

Da mesma forma, demonstra um sentimento de comunhão social, representado pelas atitudes dos alunos. Segundo Dewey ao integrarmos nossos conhecimentos às experiências vividas com a arte criadas por outros povos, nossa experiência é reorientada. Assim, o contato com as outras culturas penetra e funde-se às nossas experiências, assimilando e ampliando sua significação. (DEWEY , 2010, p.564-565).

Expressividade – verificamos, também, que no registro das produções, os alunos sintetizaram as ideias por meio de imagens, refletindo sobre sua realidade e apropriando-se do conhecimento construído ao longo das aulas. Esses registros corroboram as ponderações de Dewey, uma vez que para o autor, “instruir nas artes da vida é diferente de transmitir informações sobre elas. É uma questão de comunicação e participação nos valores da vida por meio da imaginação, e as obras de arte são o meio mais íntimo e enérgico para ajudar os indivíduos a compartilharem as artes da vida.” (DEWEY, 2010, p. 566). Logo, a discussão de questões sociais, políticas e econômicas leva o aluno a refletir sobre sua realidade, podendo, a partir desta reflexão, modificá-la.

A observação da expressividade dos alunos em suas produções nos leva a concluir que estamos em consonância com a Matriz Curricular de Arte do Ensino Fundamental SEE/Go (2007), uma vez que é um de seus objetivos: “entender o objeto/obra de arte como fruto de um contexto social, histórico, político, cultural, enfim, compreender o(s) contexto(s) em que o determinado produto de arte foi/é produzido, lançando-lhe diferentes possibilidade de interpretação” e os alunos refletiram, comentaram e produziram intrepretações com base nos assuntos discutidos na oficina.

C) Oficina Interdisciplinar III – Família

Para iniciar esta oficina discutimos com os alunos relações familiares, fazendo um bombardeamento de imagens de famílias configuradas de diferentes maneiras, como se pode ver na imagem abaixo:

Figura 24 – Famílias diversas.



Fonte: Montagem de Fotos retiradas da internet.

A escolha das imagens teve por subsídio a análise de Hall (2006), o qual nos elucida acerca da mudança estrutural das famílias, decorrente das transformações ocorridas nas sociedades modernas ao final do Século XX:

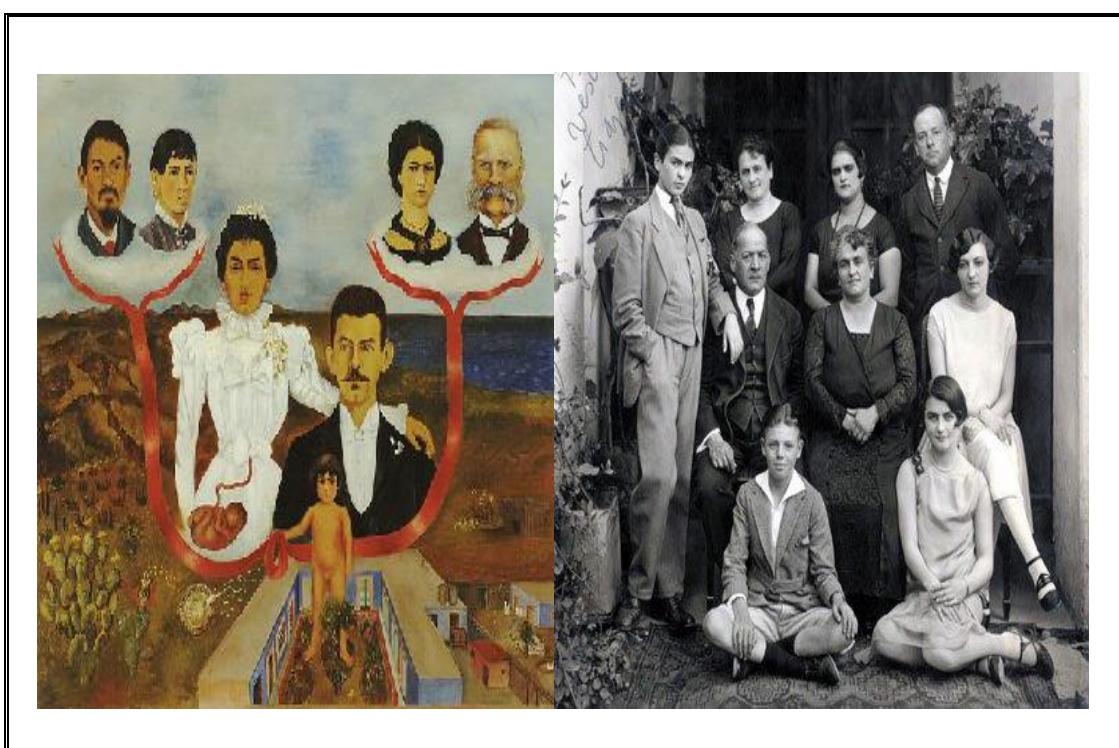
Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do Século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. (HALL, 2006, p. 24)

Após observar atentamente as imagens, descrevê-las e comparar semelhanças e diferenças entre elas, cada aluno argumentou sobre a solidez da instituição familiar, constatando a fala de Hall (2006) de que tais mudanças influenciaram a forma como interpretamos e compreendemos o termo família. Embasados nestas concepções, os alunos foram incentivados a descrever sua relação com seus familiares; tendo em vista nossa

proposta de solidificar sua compreensão acerca de sua identidade social e cultural, por meio do conhecimento de outras identidades.

Partimos então às produções , tendo por norteadores a tela: Meus avós, meus pais e eu (1936), exposta no MoMA em Nova Iorque, EUA e um retrato de família de Frida Kahlo.

Figura 25 – Retratos de Frida Kahlo.



À esquerda: **Meus avós, meus pais e eu** (1936). À direita: **Fotografia de família – Frida Kahlo.**
Fonte: KETTENMANN (1999)

Segundo Ketenmann, o autorretrato “traça a história da descendência de Frida Kahlo.” (KETTENMANN, 1999, p. 23), cujos retratos dos pais baseiam-se em uma fotografia tirada em seu casamento com Diego Rivera, em 1898. Ela aparece na imagem retratada como uma menina de aproximadamente três anos. À esquerda, em terra, aparecem os avós maternos – mexicanos - e à direita, no mar, veem-se os avós paternos, alemães. A fotografia mostra, também de acordo com a autora, Frida Kahlo acompanhada de seus pais, irmãs e primo. A pintora está vestida de terno masculino.

Nas duas imagens se destaca a representação da família, instituição, segundo padrões tradicionais, formada por pai, mãe e filhos. Retomamos a visão moderna de Hall (2006) e comparamos as duas visões a respeito do termo: família. Observamos, ainda, padrões estéticos

presentes na pintura, como: o uso das cores, a disposição das personagens, os traçados e formas que constituem a imagem.

Após todo este estudo desenvolvemos uma oficina de arte cujo propósito era retratar uma família de acordo com as concepções dos alunos, poderia ser a família deles ou outra família qualquer, de acordo com a concepção de família que cada um possui. O uso das cores, a disposição dos elementos constitutivos da imagem e padrões estéticos foram observados em nossa análise a fim de compor um estudo sobre o significado daquela produção para quem a criou, a fim de compreender as influências das experiências pessoais na formação da identidade do sujeito e sua relação com a produção realizada pelos alunos .

Tivemos, portanto, como fontes de apreciação, os trabalhos desenvolvidos pelos alunos das turmas selecionadas para este estudo. Tais trabalhos são também resultado de uma campanha realizada na escola objeto de análise; cuja culminância foi uma atividade cultural intitulada “O Dia da Família”. Este dia é destinado a promover a integração entre os familiares e os estudantes. Para a realização do evento, durante uma semana do mês de agosto/2014 foram realizadas atividades envolvendo o tema: “Família” pelos professores de todas as áreas: leituras, atividades escritas, criação de jogral, atividades musicais e danças. O objetivo de tais atividades foi chamar a atenção dos discentes às questões culturais da região onde vivem, tendo como produto um evento cultural. Focamos nossas análises em telas produzidas em papel vergê com o uso de tinta guache, cola colorida, pincéis e papel picado; material fornecido aos alunos pela própria Instituição de Ensino.

Para o trabalho de artes visuais desta oficina era permitido fazer pintura (compreendida neste contexto como a produção de imagens pigmentadas dando-lhes matizes, tons e texturas sobre diversos suportes usando tintas: guache, PVA, corante Xadrez, aquarela, acrílica, pigmentos naturais, entre outros) ou colagem (Criação de uma imagem com texturas e relevos combinados com elementos da pintura sobre tela em diversos suportes, utilizando materiais como: tecidos, papéis, jornal, embalagens, objetos variados). Os alunos receberam, em grupos de quatro pessoas, os seguintes materiais: 01 folha de papel Vergê, uma caixa com tinta guache com cores variadas, dois pincéis de diferentes tamanhos, cola, jornal e papel picado. A partir de então os alunos elaboraram suas criações. Expusemos as telas no evento supracitado e, conforme objetivo pedagógico desta dissertação, as analisamos a fim de compreender relações entre as produções dos alunos e sua identidade.

Em primeira instância, tivemos como referência a fala de Oliveira para a observação das produções, salientando o valor da produção enquanto produto do trabalho realizado

durante a semana com o aluno, além de percebê-las como resultado das vivências e experiências pessoais de cada um. Segundo o autor:

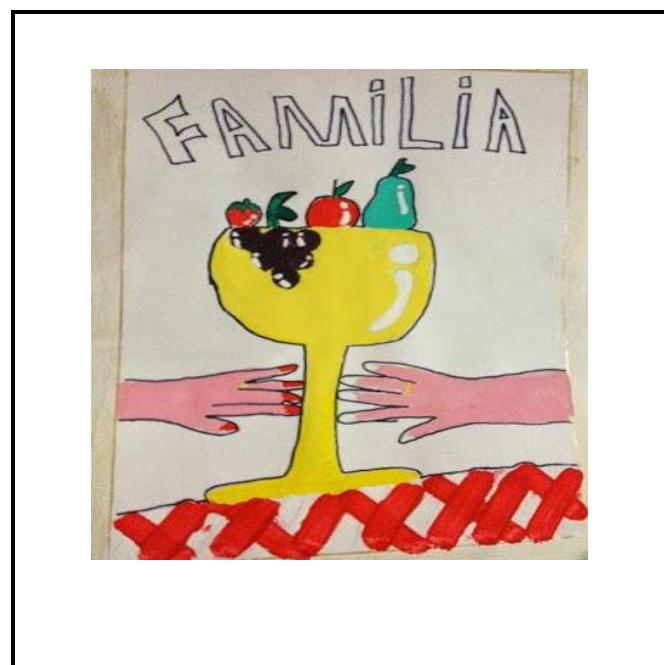
É preciso considerar que o agir humano é receptivo e ativo ao mesmo tempo: receptividade e atividade são inseparáveis, pois se constituem reciprocamente. O homem elabora obras artísticas e se dedica a elas com tanto empenho porque em si a atividade sempre se põe como o prolongamento e o desenvolvimento de uma receptividade. O processo de interpretação consiste exatamente de uma mútua implicação de receptividade e atividade, que juntas permitem um olhar profundo sobre a obra. (OLIVEIRA (/s.d./) apud PAREYSON, 1993, p.9)

Sendo assim, incentivamos as produções tendo em vista que seriam apreciadas pela comunidade escolar, pelas famílias e por eles mesmos. Salientamos, também, que os textos permitem infinitas interpretações e são produzidos por meio de experiências pessoais. Compreende-se, neste, que a assimilação das diversas leituras ofertadas pela e na escola, conforme já salientado nos dois capítulos anteriores, estimula o uso das competências do leitor.

O estudo da subjetividade das produções visuais nos permite explorar as diversas identidades do aluno, com o intuito de democratizar os saberes multissemióticos relacionados aos estudos da língua, rumo ao seu uso social, conforme PCN de Língua Portuguesa (1999); da linguagem e da cultura visual, desenvolvendo compreensões críticas. Nossa intuito, nesta oficina, foi compreender como e quais influências são construídas, tendo em vista o alargamento da visão de mundo dos alunos ao longo das aulas de experimentação estética.

Em âmbito geral as produções dos alunos foram voltadas à exposição, a exemplo de Frida Kahlo, de sua própria realidade; o que se pode ser constatado na próxima etapa desta oficina por meio da aplicação de questionário escrito. Os alunos exploraram sua **criatividade**, abordando imagens que fogem ao trivial cenário x família, situação se mostrou surpreendente. Observemos as imagens abaixo para seguirmos à análise:

Figura 26 – Família



Fonte: Produção dos alunos/ Aluno 13

Figura 27 – Família



Fonte: Produção dos alunos/ Aluno 18

Figura 28 – Família



Fonte: Produção dos alunos/ Aluno 6

Figura 29 – Família



Fonte: Produção dos alunos/ Aluno 16

Figura 30 – Família



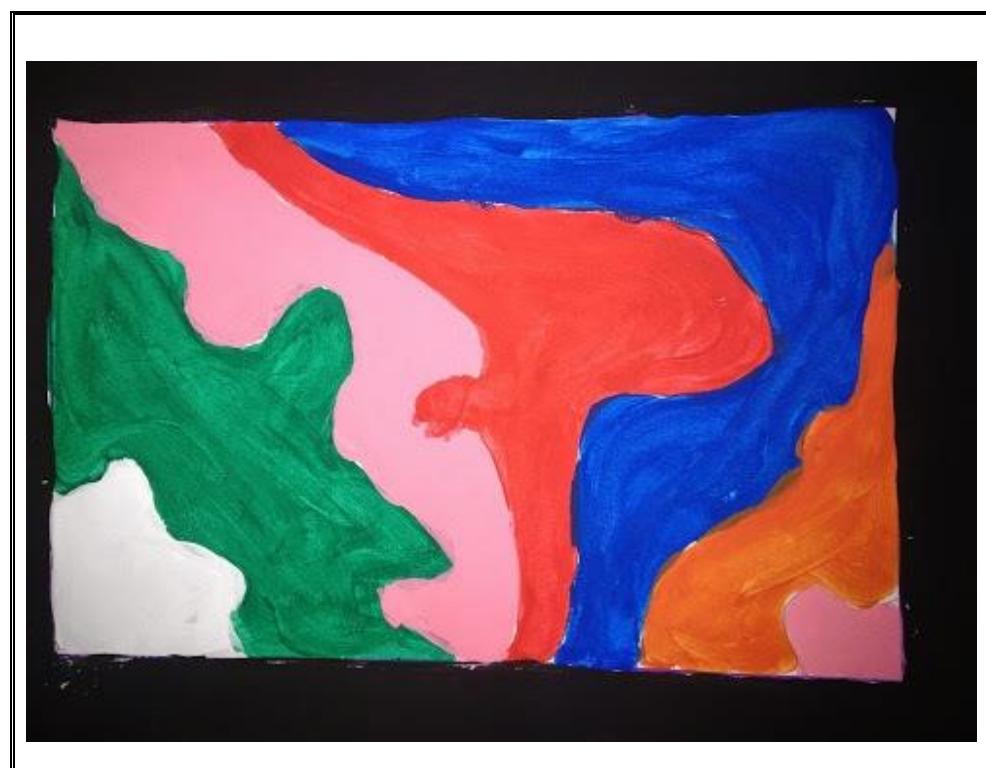
Fonte: Produção dos alunos/ Aluno 13

Figura 31 – Família



Fonte: Produção dos alunos/ Aluno 17

Figura 32 – Família



Fonte: Produção dos alunos/ Aluno 13

Analisando o critério **Criatividade**, verificamos que os alunos se utilizaram de sua poética pessoal para expressar suas ideias, elaborando seus sentimentos a partir do mundo que os cerca e de suas famílias. Na figura 26, por exemplo, vê-se a taça e duas mãos, os quais representam bíblicamente o casamento. Percebe-se, nesta, a formação inicial da família, segundo esta concepção, com as frutas e a taça. Nota-se, portanto, a influência de outras instituições (que não a escola e a própria família) na formação da identidade deste indivíduo, como a igreja, por exemplo.

Nas figuras que seguem (de 27, 28, 29 e 31) identifica-se a formação tradicional de família: pai, mãe e filhos; tendo alguns um cenário por pano de fundo. Já na figura 30 pode-se perceber outra formação de família: só por mulheres – provavelmente mãe e filha. Na figura 32 temos uma mudança de representações figurativas para a experiência abstrata. Questionados por sua escolha, a aluna disse ser influenciados pelas cores preferidas de seus familiares (em especial a mãe, a qual, segundo relatos, é o membro familiar mais presente em

suas vidas). Tal escolha denota a liberdade criativa em representar algo que a mãe aprecia: figuras abstratas.

Sendo assim, constata-se que a família e seus membros influenciam na construção do indivíduo. Além disso, o posicionamento do professor, proporcionando momentos de discussão, análise e observação de diferentes textos em contextos multiculturais permite ao aluno refletir sobre sua realidade, questionar valores e preconceitos, tornando-se mais humanos. Segundo o posicionamento de Barbosa :

A necessidade de uma educação democrática está sendo reivindicada internacionalmente, nos dias de hoje. Contudo, somente uma educação que fortalece a diversidade cultural pode ser entendida como democrática. A multiculturalidade é o denominador comum dos movimentos atuais em direção à democratização da educação em todo o mundo. (...) A preocupação com o pluralismo cultural, a multiculturalidade, o interculturalismo nos leva necessariamente a considerar e respeitar as diferenças, evitando uma pasteurização homogeneizante na escola. Ser um professor multiculturalista é ser um professor que procura questionar os valores e os preconceitos. (BARBOSA, 2002, PDF)

A leitura das telas dos alunos nos permitiu, a exemplo das manifestações políticas e sociais de Frida Kahlo, sua capacidade de responder à diversidade racial, cultural e de gênero de maneira positiva e socialmente responsável. Este respeito à diversidade se expandiu na exibição física das produções dos alunos no evento cultural proporcionado pela escola. Disponibilizou-se, também, a exibição virtual das telas dos alunos no blog da escola.⁶

A disponibilização virtual das produções dos discentes revela a visão de que houve uma ampliação no sistema cultural existente a partir da intensificação do contato com as mídias digitais. Com este pensamento, observamos a **Interação com o artista e obra**, verificando, assim, que houve interação entre os alunos, a artista e a obras estudadas, bem como a demonstração de interesse ou identificação com a temática abordada. A partir das exposições em galerias de arte, os alunos puderam fazer seus comentários e visualizar as produções de outros colegas, possibilitando a apreciação e interação com autor e obra.

Sendo assim, confirmamos que embora a interpretatividade (a interpretação e entendimento das obras de arte) seja pluriforme e aberta, dependendo de infinitas condições em que a pessoa se encontre, a produção é feita de tal forma que se busca a receptividade da produção. Ferraz e Fusari nos elucidam a questão de que

⁶ Disponível no link: <http://emsantahelena.blogspot.com.br/2014/08/galeria-de-arte.html>.

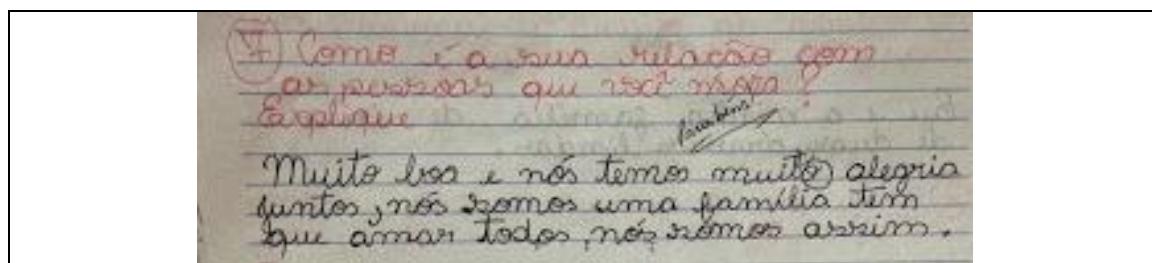
[...] como pretendemos verificar as mediações culturais dos educadores na vida da criança e do jovem, é preciso considerar, então, essa amplitude do sistema cultural de nossos dias. É importante lembrar que este é o mundo das aquisições, do trabalho, do sentimento, do simbólico, que explicita o real e o torna mais acessível. (FERRAZ E FUSARI, 2009, p. 68)

Confirma-se, assim, que os textos são produzidos por meio de experiências pessoais e sua assimilação estimula o uso das competências do leitor e sua interpretação segue a mesma linha. A autora salienta ainda que as recepções infantis às imagens, cenas e sons de seu cotidiano não são passivas, já que pode-se perceber a presença marcante dos elementos culturais em suas conversas, brincadeiras, músicas, faz-de-conta, bem como em seus modos de vestir, conversar e se relacionar às pessoas. (FERRAZ E FUSARI, 2009, p. 68-69)

O estudo das imagens dos estudantes ao longo desta dissertação, portanto, comprehende estas influências construídas na sociedade cibercultural contemporânea, avaliando que elas revelam um efeito claro em cada pessoa e cultura. Como reforça Dewey, o ambiente está enraizado em nós, constituindo nossa identidade por meio da cultura que participamos. “A medida suprema da qualidade dessa cultura são as artes que nela florescem.” (DEWEY, 2010, p. 579)

Conclui-se, portanto, que a partir das reflexões dos próprios alunos, como se observa na imagem abaixo (Figura 45), as relações interpessoais bem como a interação com a arte produzidas por diversas culturas influenciam e solidificam as concepções dos sujeitos, as quais se manifestam em sua identidade e seus atos ao longo da vida. Isso ocorre porque a percepção e valoração estética é construída, por cada um, através do contato com da realidade cultural e artística do grupo ao qual pertencem. Desta forma, confirma-se a visão de Rojo (2010) e Barbosa e Amaral (2008), no sentido de que é necessário ampliar o domínio dos múltiplos códigos de arte presentes no acervo cultural de toda a humanidade. E o entendimento destes códigos permite, como salienta Santaella (2010, p.128), multiplicar os tipos de realidade que encontramos na sociedade cibercultural, constituindo os sujeitos múltiplos e em constante construção que nos constituímos.

Figura 33 – Relação entre familiares



Fonte: Produção dos alunos/ Aluno 17

D) Oficina Interdisciplinar IV – Brincando com Fotografia Digital

Discutimos no primeiro capítulo as transformações ocorridas ao longo da História até chegarmos à sociedade da informação, especialmente no que tange às descobertas tecnológicas e sua influência no comportamento das pessoas e em sua relação com a economia, a sociedade, a educação e, especialmente na formação de uma cultura visual mediada por tecnologias digitais.

Assim sendo, esclarecemos, por meio de questionários já analisados anteriormente, que o uso das tecnologias é constante na vida dos alunos, embora este uso não seja tão frequente em seu ambiente escolar na escola pesquisada. Recordamos, neste contexto, o surgimento do ciberespaço, apontado por Lévy (1996) como um espaço de relação intrínseca entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias, permitindo ao indivíduo uma comunicação personalizada, colaborativa, em rede. Tentamos, portanto, nestas oficinas que envolvem tecnologia, resgatar a colaboração entre os pares como algo positivo e necessário aos alunos, haja vista que numa visão sociointeracionista, a colaboração do outro contribui com a produção de novos conhecimentos (VYGOTSKY, 1996), como se pode ver na figura abaixo (Figura 34):

Figura 34 – Alunos trabalhando em conjunto no ambiente informatizado da escola.

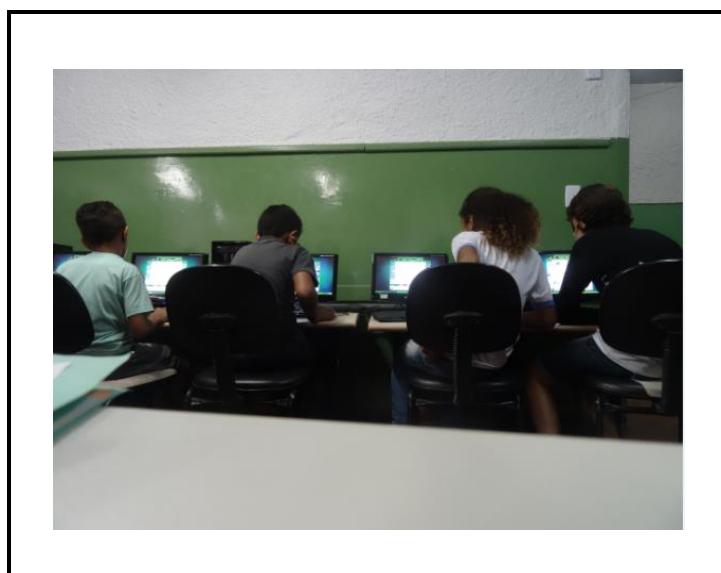


Foto: Marinês Martins, 2014.

Assim, nesta construção coletiva de conhecimento mediada pelo uso do computador e das múltiplas possibilidades que este proporciona, voltamo-nos à base deste projeto, que possui por pilar construir com os alunos situações que os levem a refletir sobre seu papel no mundo, na sociedade e na cultura que estão inseridos. Para isso, percebemos a necessidade de levá-los a conhecer e atuar com cibercidadania, ou seja, exercer sua cidadania nos ambientes virtuais, possibilitando ao sujeito uma atuação como autor e co-autor, da mesma forma que ele atua presencialmente nos diversos âmbitos da sociedade, como nos alerta Freitas (2009): “Participar, ser cidadão na era digital é mais do que estar no ciberespaço com a perspectiva comunitária e política.” (FREITAS, 2009, p. 83)

Temos, como em outras oficinas realizadas anteriormente, a pintura como ponto de partida para as experiências de criação, parte prática da oficina. Isso porque assim como Rojo (2011), compreendemos que os seres humanos se relacionam e comunicam-se por meio de textos, compreendidos como um enunciado carregado de sentido, não necessitando ser exatamente escrito. Desta forma, os compreendemos como a representação da língua viva, em sua função de comunicar algo: “a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística.” (BAKHTIN [1929], 1997, p. 181).

Sendo assim, ao analisar uma tela, ouvir uma música, ler um texto escrito, o aluno se utiliza de suas experiências vividas para interpretá-lo e internalizá-lo, de tal maneira que

comunicará, a partir de suas leituras também suas visões de mundo, exprimindo conceitos da sociedade e do tempo em que vive; explicitando, desta forma, traços de sua cultura e vivência:

[...] Mais recentemente, a partir dos anos 1990, a leitura tem sido vista como um ato de se colocar em relação a um *discurso* (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de *réplica*, gerando novos discursos/textos. (ROJO, 2009, p.79)

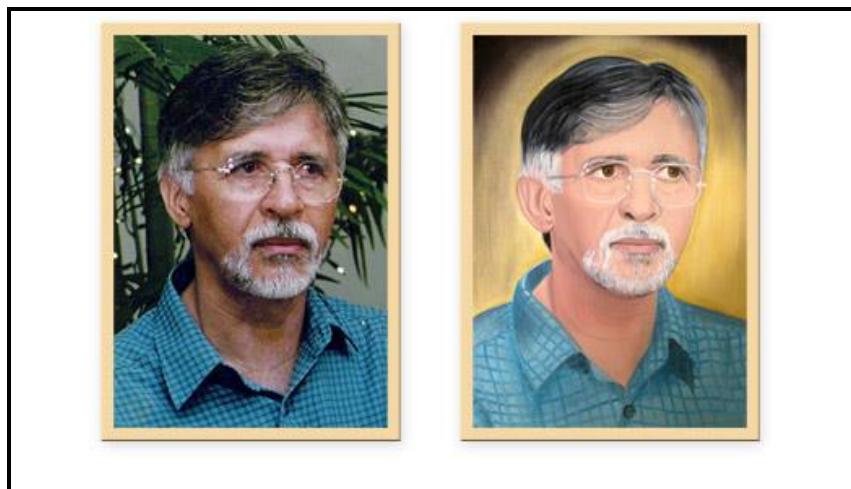
No constante desejo de refletir sobre a leitura de mundo que possui e os outros discursos que adquire e reformula diariamente e imbuídos no intuito de refletir sobre questões como: “quem eu sou?”, “que características físicas e culturais de minha família carrego comigo?”, “O que gosto de fazer?” “O que não gosto de fazer?” dentre outros questionamentos que os próprios alunos fizeram a si mesmos por meio de um bate-papo com o colega durante dez minutos, refletimos acerca do fato de que em diversas cidades do interior do país, é possível encontrar fotografias pintadas dos seus pais, avós ou bisavós.

Mostramos aos alunos um exemplo em que se pode ver uma fotografia analógica e fotografia pintada (Figura 35), a partir da qual prontamente perceberam que existe uma variação enorme da percepção do fotógrafo e do pintor, mesmo que sejam as mesmas pessoas no mesmo cenário, tendo-se em vista um e outro tipo de imagem. Isto ocorre porque ao transformar em diferentes linguagens uma mesma situação, cada pessoa imprime em sua criação seu posicionamento diante da vida e da sociedade, utilizando elementos culturais e sua bagagem de mundo.

Após uma discussão com o grupo, constatamos que mudando-se o suporte e o ponto de vista expresso pelo artista (fotógrafo x pintor), gera-se novos significados. Consequentemente, o leitor/ observador/ expectador comporta-se de maneira diferente diante das imagens e das mensagens que elas nos transmitem, retendo e construindo novos significados.

Observamos, para tanto, duas figuras paralelas, demonstrando uma pintura e uma fotografia da mesma pessoa. Os alunos constataram que pintor e fotógrafo utilizaram-se de diferentes pontos de vista, jogo de luz, foco e, consequentemente, obtiveram resultados diferentes, embora o homem em questão estivesse posicionado da mesma maneira.

Figura 35 – Pintura x fotografia.



Fonte:Eproinfo/MEC⁷

Após esta troca de impressões oriundas das percepções do grupo sobre as imagens apresentadas, examinamos um dos resultados de um projeto intitulado *Remake Project*, promovido pelo blog de arte *Booooooom* e pela empresa *Adobe*, que teve por objetivo sugerir que os participantes escolhessem uma obra de arte em tela ou escultura e a reproduzem de forma fotográfica, de acordo com a criatividade de cada um. Fez-se, assim, o processo inverso das duas imagens anteriores, na qual o fotógrafo reproduziu a tela a partir da pintura.

Figura 36 – Autorretrato dedicado ao Dr. Eloesser.



Fonte: Moda em Pauta (2011)⁸

⁷ <http://www.eaproinfo.mec.gov.br/webfolio/Mod83125/conteudo/etapa3/007.html>

Nas duas análises os estudantes constataram que, embora haja grande semelhança entre as pinturas e as fotografias, cada observador (tanto os alunos quanto quem produziu os objetos analisados) significaram o texto de acordo com suas vivências e, por isso mesmo, construiram novos significados a partir de um tema. Concluímos, com base nesta premissa, que quanto mais vivências e quanto mais experiências com objetos de arte, pinturas, fotografias, esculturas etc; mais rica será a visão de mundo de cada um, reforçando a importância da estética e dos estudos comparados na vida dos estudantes.

Partimos, após tais constatações, à próxima etapa, realizada no ambiente informatizado da escola. Refletimos, em primeira instante, que ao longo das oficinas ministradas, estudamos o gênero autorretrato e os autorretratos de Frida Kahlo. Diante do conhecimento do gênero, partimos a uma experiência com fotografia. Para compreender a história da fotografia até as atuais câmeras digitais, fizemos uma breve leitura navegando no blog da escola.⁹ Posteriormente fizemos uma visita ao Museu Virtual de Frida Kahlo¹⁰, seguida de discussão em pares acerca das obras disponíveis. Os alunos comentaram com o colegas sobre quais telas mais gostaram, de quais não gostaram, reviveram momentos das aulas anteriores e analisaram uma tela que escolheram com o colega. Em seguida relataram ao grande grupo sua experiência. Alguns comentários interessantes foram coletados para esta discussão:

Aluno 5: “A doença que ela tinha se agravou, aí ela veio afalecer e sua pintura nunca mais foi esquecida.”

Aluno 16 - “Ela desabafava nas pinturas”.

Aluno 19 - “A Frida Kahlo ela sofria muito. Ela tinha uma deficiência, mas mesmo assim ficou famosa.”

Aluno 20 – “Eu gostei muito dessa aula, porque agora eu sei mais sobre arte.”

Percebe-se, nestes comentários, a influência das aulas abordando o tema “diversidade” no interdiscurso do aluno. Vê-se, também, que na interação com o artista e obra e também com seus pares, os alunos relacionaram dados da biografia da pintora às suas produções,

⁸ Disponível em: <http://www.modaempauta.com.br/2011/12/arte-reproduzida-em-fotos.html>

⁹ Link: <http://www.emsantahelena.blogspot.com.br/#!http://emsantahelena.blogspot.com/2014/11/criando-autorretratos.html>

¹⁰ Disponível em: <http://www.fkahlo.com/>

absorvendo o conceito de autorretrato discutido amplamente durante esta pesquisa e construindo opiniões, valores e produções artísticas pautadas em sua estética pessoal.

Concordamos, neste trabalho, com a visão de Barbosa (2002), no sentido de que trabalhar a multiculturalidade abrange questões muito mais amplas e profundas que produzir atividades “clichês” como fazer cocar no “Dia do Índio”, dobraduras japonesas como representações de outras culturas. Muito mais que isso, nossa proposta pedagógica precebe a necessidade de se “manter uma atmosfera investigadora na sala de aula acerca das culturas compartilhadas pelos alunos, tendo em vista que cada um de nós participa no exercício da vida cotidiana de mais de um grupo cultural.” (BARBOSA, 2002, PDF)

Com esta concepção, percebemos que foi possível ampliar a visão de mundo deste grupo de pessoas, de modo que suas novas opiniões influenciarão suas atitudes e, consequentemente, a formação de sua identidade cultural. Após a leitura, passeio virtual e análise, a proposta de trabalho dividiu-se em três etapas:

1. Os alunos em duplas deveriam tirar uma fotografia de um dos dois integrantes da dupla ou utilizar alguma fotografia que já tivessem disponível nas redes sociais (*Facebook*, por exemplo) e que não possuísse filtros ou modificações.
2. Utilizando um programa de edição de imagens (www.fotor.com/pt/), *Instagram* ou outro da preferência da dupla, deveriam modificar a fotografia escolhida utilizando filtros, desenhos ou outros recursos que achassem conveniente e em seguida, após o término, enviar para o email da professora. As atividades seriam publicadas posteriormente no blog da escola ao final da oficina ministrada.
3. A última etapa da oficina seria a postagem de um comentário no blog da escola contando um pouco sobre a experiência pessoal do aluno em edição de imagens, se ele/ela gosta ou não de fazer uso desse tipo de efeito, se utiliza ou não edição de imagens em seu dia a dia etc. A postagem deveria ser impressa para arquivá-la em portfólio.

Foi mostrado aos alunos um exemplo de edição de imagens, além de um tutorial básico de fotografia e edição de imagens para aqueles que não possuíssem o hábito de fotografar e editar imagens com frequência, como mostra a figura abaixo (Figura 37):

Figura 37 – Tutorial de edição de imagens



Fonte: Escola Municipal S.H., 2014.¹¹

Constatamos, durante a aula dialogada, que as primeiras etapas da oficina foram muito positivas. Muitos alunos alegaram fazer uso frequente do celular, e embasados nas constatações de Martin, concordamos que seu uso pode ser um aliado em sala de aula, especialmente por ser um fator motivacional a mais na participação dos estudantes na aula:

[...] Se o aparelho já está em mãos, significa que um número considerável de brasileiros tem, no mínimo, uma câmera de vídeo digital, um gravador de voz, uma câmera fotográfica, ferramentas de registro, edição e publicação. Também vale ressaltar a característica de mobilidade do aparelho, que torna possível ouvir, ver, gravar, arquivar e ler a qualquer hora e em qualquer lugar. Essas ferramentas, a mobilidade e a condição de ubiquidade, fazem do celular uma tecnologia que tem potencial de tornar seu possuidor um agente ativo, produtor e disseminador de sua própria comunicação em múltiplas expressões. (MARTIN, 2013, p.202)

Apesar da característica de mobilidade do aparelho e das possibilidades criativas que ele proporciona: ouvir, ver, gravar, arquivar e ler a qualquer hora e em qualquer lugar e da riqueza que tais possibilidades pode trazer à sala de aula, nosso propósito só teria êxito completo com o acesso à internet nos computadores dos alunos, já que os programas escolhidos para edição de imagens exigiam tal recurso. Entretanto, por problemas técnicos o acesso à internet foi interrompido e não conseguimos reestabelecê-lo para finalizar as atividades. Tentamos agendar nova tentativa para o dia seguinte e mais duas vezes em outras

¹¹ Disponível em: <http://emsantahelena.blogspot.com.br/2014/11/criando-autorretratos.html>

oportunidades, porém a escola ficou alguns dias sem fornecimento de internet, inviabilizando a conclusão desta atividade.

Ainda que tenhamos passado por um contratempo, alguns alunos insistiram em fazer seus experimentos em casa ou em *lan houses* e compartilharam suas impressões acerca da proposta em discussão oral em sala de aula, salientando seu descontentamento em não poder realizar a atividade com o colega (já que a proposta era em dupla) e a frustração em não poder compartilhar naquele momento com o grupo suas produções. Em contrapartida, outros alunos alegaram não saber utilizar tais recursos antes da oficina e mostraram-se interessados em utilizá-los em outros momentos. Assinalaram ainda que muitos conhecimentos foram construídos a partir de sua interação com outros colegas e com a professora.

Tais revelações dos participantes da pesquisa vão ao encontro das colocações de Araújo e Peixoto, que afirmam a possibilidade da construção e elaboração de conceitos (que gera a aprendizagem dos alunos) é feita a partir de experiências concretas e da oportunidade de desenvolver essas experiências por si mesmos, em contato com outros alunos e professores. (ARAÚJO; PEIXOTO, 2013, p. 154)

Esta interação com os pares intensifica-se no contexto contemporâneo, marcado pela rapidez das transformações em diferentes âmbitos sociais, estruturada em redes, o que maximiza os processos rizomáticos do conhecimento. Os professores, à medida que compreendem o uso que seus alunos já fazem, ou poderão fazer, do computador e da internet, podem reorientar seu trabalho nesta perspectiva. (FREITAS, 2009, p. 9)

Encerramos esta oficina certos de que apesar de não concluirmos a atividade, o processo de construção de conhecimento foi de grande valia para a turma, que se sentiu motivada a participar das atividades, em grande parte pelas possibilidades que o computador e o celular lhe ofereceram e promoveram uma aula diferente das aulas tradicionais, fator que demonstra nosso interesse em reorientar as práticas em sala de aula rumo à ampliação dos conhecimentos dos alunos de forma prazerosa.

E) Oficina Interdisciplinar V– Desenvolvendo a criatividade com o programa “Tux Paint”

Como a proposta da oficina anterior não foi concluída por dificuldades de acesso à internet, resolvemos utilizar outro recurso disponível na escola, o programa “*Tux Paint*” para continuar utilizando o computador em nossas atividades de criação. Ele foi um programa educacional disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia no ambiente

informatizado da escola analisada e permite fazer desenhos, colagem, inserção de legenda, carimbo, dentre outros recursos; semelhante ao “*Paint*” que é mais popular por ser da *Microsoft*.

Com esta oficina interdisciplinar resgatamos a discussão a respeito da interrelação entre diferentes contextos possibilitada pelo uso de mídias, já que utilizadas em conjunto são meios que ampliam a criatividade humana e por este motivo vêm sendo utilizadas no círculo educacional: observa-se, em contexto cibercultural (LÉVY, 1996) “diferentes interseções entre as fronteiras híbridas existentes entre as novas mídias, as possibilidades da arte e os contextos próprios ou impróprios, mas, definitivamente, atuais e pertinentes à educação”(BARBOSA; AMARAL, 2008, p. 9).

Assim sendo, consideramos o uso de um programa de computador para a realização da oficina, tendo em vista que atualmente as crianças têm grande contato com a eletrônica e com mídias interativas, fazem uso frequente da televisão, videogames e computadores, estabelecendo relações afetivas com esses objetos e a partir destas relações inserem-se naturalmente no mundo tecnológico. (VEEN e WRAKKING, 2009). Por esta razão, Papert (2008) considera o computador uma máquina das crianças, visto que os nascidos a partir da década de 1990 desconhecem o mundo sem o computador e desta forma brincam, aprendem e se entretêm com ele.

Levando-se em conta sua capacidade de permitir a convergência de mídias (PELLANDRA, 2003) numa combinação de textos, diagramas, sons, figuras, animações e imagens em movimento a partir do uso de uma mesma tecnologia, o uso do computador em sala de aula favorece a criatividade do aluno. O uso das multimídias em sala de aula parte das habilidades naturais de processamento de informações humanas: a visão e audição, acionados em conjunto com nosso cérebro, compõem um sistema cognitivo que transforma dados isolados em informação, embutindo a estes dados significado. (SANTAEILLA, 2003)

Assim, pautados na teoria de letramentos de Lemke, compreendidos como “um conjunto de práticas sociais independentes que ligam pessoas, objetos midiáticos e estratégias de produzir sentido”, (LEMKE, 1998, P.1) buscamos associar leituras cotidianas dos alunos à leitura de fotografias, músicas, vídeos, imagens e sons, de forma que pudéssemos ampliar sua visão de mundo e assim possibilitar uma leitura mais crítica e emancipatória.

Fundamentados nas considerações de Lemke (1998), seguimos à oficina. Inicialmente fizemos a leitura e discussão do poema traduzir-se, de Ferreira Gullar (1930 - atualidade):

TRADUZIR-SE

Uma parte de mim
é todo mundo:
outra parte é ninguém:
fundo sem fundo.

uma parte de mim
é multidão:
outra parte estranheza
e solidão.

Uma parte de mim
pesa, pondera:
outra parte
delira.

Uma parte de mim
é permanente:
outra parte
se sabe de repente.

Uma parte de mim
é só vertigem:
outra parte,
linguagem.

Traduzir-se uma parte
na outra parte
- que é uma questão
de vida ou morte -
será arte?

Fonte: <http://letras.mus.br/a-turma-do-balao-magico/75255/>

Os alunos observaram, após conversarmos sobre a música, a necessidade de convivermos com nossos pares, identificados no texto como amigos. Também eles fazem parte da construção de nossas identidades, pois, como afirma Hall, nos ajudam a escrever nossas narrativas, passando a impressão de que possuímos uma identidade unificada, linear, quando na verdade ao longo da vida passamos por diversas transformações que nos obrigam à mudança de concepções e consequente construção-reconstrução de valores e atitudes que constituem nossa personalidade: “ Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda história sobre nós mesmos ou uma ‘narrativa do eu’” (HALL, 2011, p.13/grifo do autor).

Complementando a visão de Hall (2001), Amaral e Barbosa reforçam a ideia de múltiplas identidades que compõem o sujeito moderno:

[...] Aqueles que moram nas fronteiras estão re-pensando, re-vivendo e re-fazendo os termos de suas identidades ao se confrontarem com a diferença e semelhança em um mundo aparentemente contraditório. Estão vivendo uma terceiridade, um novo Terceiro Mundo, no qual tradição não constitui mais a verdadeira identidade: no lugar disso, existem múltiplas identidades (AMARAL; BARBOSA, 2008, p. 25).

Propusemos, portanto, aos alunos, a interação com um colega com o qual costuma desenvolver atividades cotidianas: jogar bola ou conversar sobre um assunto que eles têm em comum, por exemplo; por meio do uso do programa “*Tux Paint*”, disponibilizado nos computadores da escola. O objetivo desta aula foi desmistificar a perda da “audácia expressiva” (VYGOTSKY, 2009, p. 96) vivenciada pelos alunos em oficinas anteriores, segundo seus relatos. Eles informaram que encontraram-se perplexos diante da tela em branco, sentindo-se tolhidos pelos julgamentos dos outros colegas, com medo de ousar.

Neste momento coube, em linguagem adequada ao entendimento da idade, ressaltar que houve diferentes concepções de arte ao longo da história universal e que a relação humana com os objetos de arte, assim como a concepção que se tem deles também foi alterada, como afirmam Barbosa e Amaral:

A irremediável transformação da arte na era da cultura científica altera a relação com a obra de arte. Antes, a fruição dava-se de forma imediata sujeito/obra de arte, depois, a fruição passa a ser “mediada” de maneira científica por todas as disciplinas que tentam explicar e definir cientificamente a relação. [...] A mediação científica não apenas reduziu o alcance estético na existência humana como também possibilitou a emergência de um conjunto de novos saberes, critérios e valores estéticos, além de diferenças metodológicas. (BARBOSA; AMARAL, 2008, p. 13)

Logo, buscou-se resgatar o espírito inovador de cada dupla, como foram dispostos. As atividades de criação artística exploraram como temática o sentimento de harmonia com o colega em situações atuais, passadas ou futuras, representando alguma ação que os mesmos costumam executar com o outro, o sentimento de amizade, ou mesmo algum ponto que tivessem em comum, como se pode observar nas figuras abaixo:

Figura 45 – Criando com *Tux Paint*



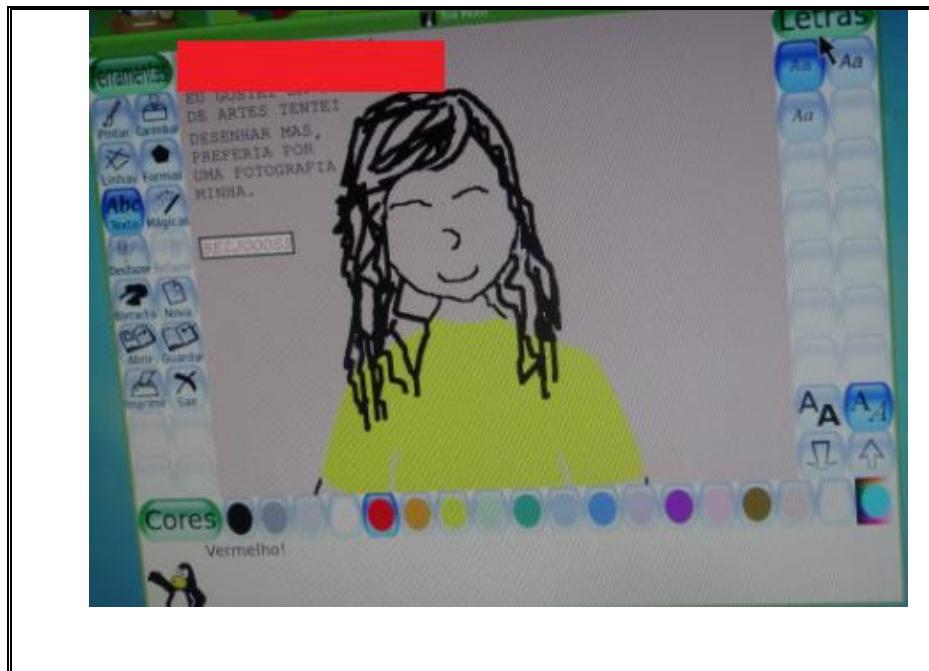
Fonte: Produção dos alunos/ Alunos 1 e 25

Figura 46 – Figura 45 – Criando com *Tux Paint*



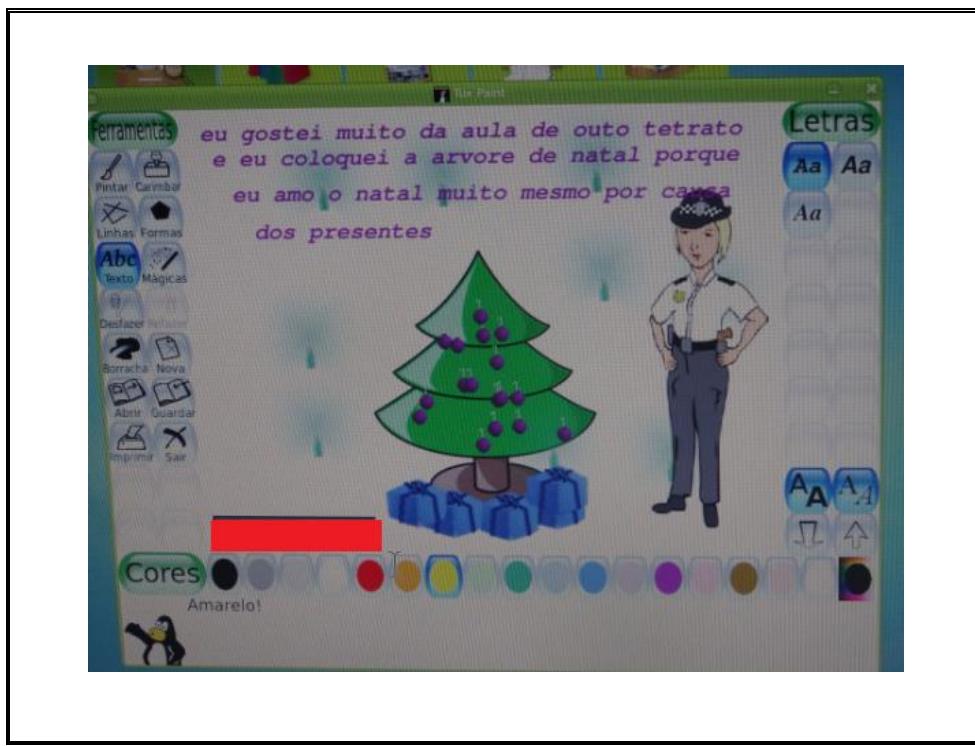
Fonte: Produção dos alunos/ Alunos 8 e 4

Figura 47 – Figura 45 – Criando com Tux Paint



Fonte: Produção dos alunos/ Alunos 7 e 16

Figura 48 – Criando com Tux Paint



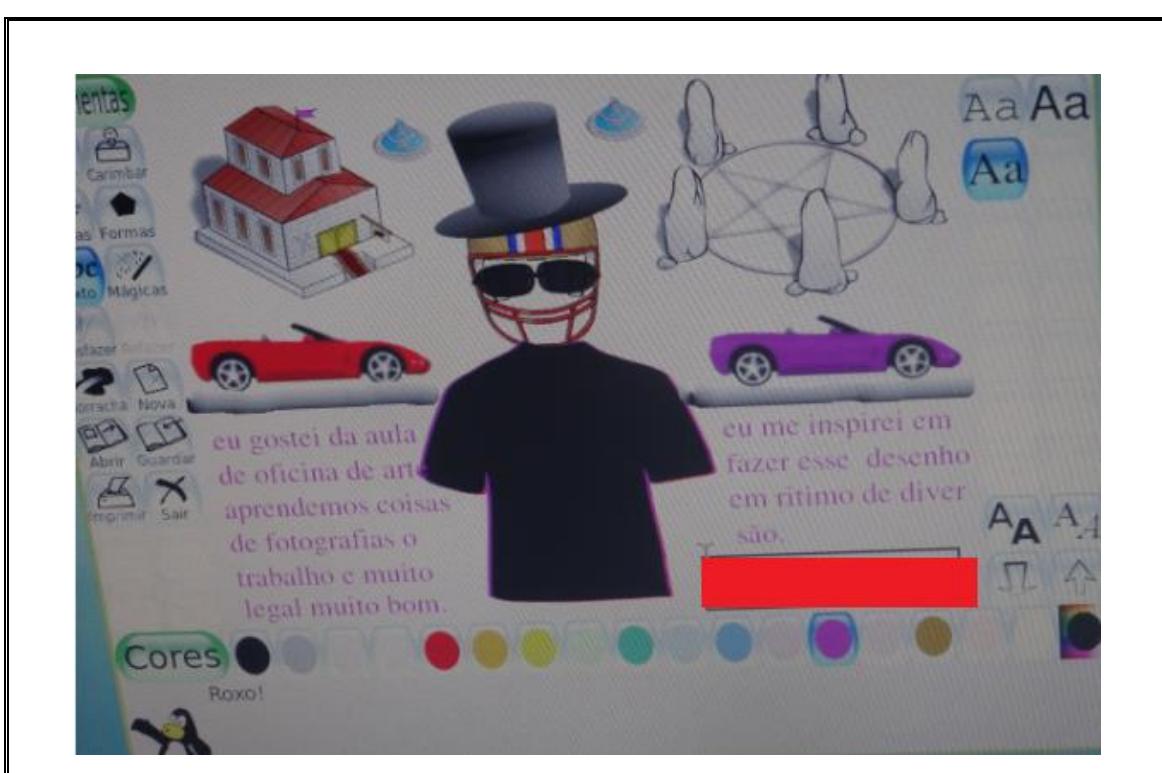
Fonte: Produção dos alunos/ Alunos 2 e 14

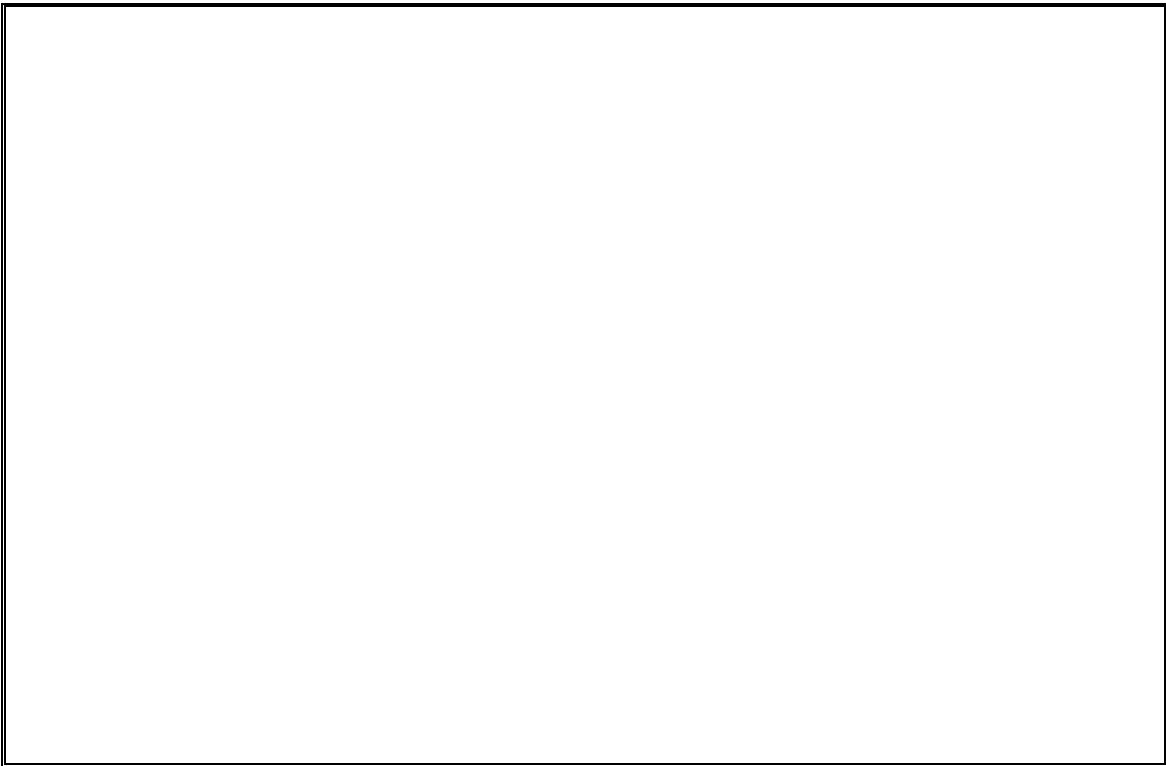
Figura 49– Criando com Tux Paint



Fonte: Produção dos alunos/ Alunos 10 e 24

Figura 50 – Criando com Tux Paint





Fonte: Produção dos alunos/ Alunos 11 e 19

A partir da concepção de Vygotsky de que “quando desenha, a criança põe no seu desenho tudo o que sabe do objecto que representa e não apenas o que vê” (VYGOTSKY, 2009, p. 98), analisamos as produções presentes nas figuras 45 a 50 com um outro olhar, que também foi se transformando ao longo da execução das oficinas ministradas nas turmas F1 e F2 ao longo do ano de 2014.

Isso porque o estudo da subjetividade das produções visuais permitiu a democratização dos saberes multissemióticos relacionados aos estudos da língua, rumo ao seu uso social, da linguagem e da cultura visual, desenvolvendo compreensões críticas, tendo em vista o alargamento da visão de mundo dos alunos. (PCN DE LÍNGUA PORTUGUESA, 1999); Em contrapartida, pode-se observar uma limitação no sentido de que os educandos ainda se sentem ligados aos conceitos de “certo” e “errado”, no que tange à apreciação de suas produções. Há, também, uma dificuldade do grupo em compreender que as produções artísticas tendem a ser subjetivas e que esta é justamente a magia delas, que permitem inúmeras interpretações, além de libertar a criatividade de cada um.

Ao **interagirem com seus pares**, alguns encontraram dificuldade em trabalhar em equipe e tiveram que solucionar este problema por meio de acordo. Apesar disso, conseguiram concluir a atividade e ao final demonstraram se sentir confortáveis com a

possibilidade de dividir opiniões e ideias com seus pares. Embora o programa tivesse, entre outros recursos, a colagem e sobreposição de imagens, foi possível compreender que cada dupla se utilizou de elementos próprios para a constuição de sua imagem. Pode-se perceber, ao fazer uma análise das imagens, que os alunos refletem e organizam seus pensamentos, apropriando-se dos conhecimentos adquiridos ao longo das oficinas, ao retratarem, por exemplo, a intencionalidade da repetição dos astronautas (figura 45), as abóboras (estudadas no mês anterior e reconhecidas como símbolos do haloween) e a produção de um autorretrato (Figura 47). A **expressividade**, portanto, foi constatada nestas produções, bem como a **criatividade** e a **experimentação estética**; à medida que embora se utilizem de elementos parecidos (já que a base das colagens é a mesma), cada produção é única e representa diferentes maneiras de criar e reinventar uma mesma ideia.

A experimentação estética se evidencia mais claramente ainda nas declarações feitas ao final da oficina, em que alguns alunos se manifestaram por escrito nas imagens:

Aluno 8: "Auto retrato *ispirado* no mundo, achei sua aula muito legal."

Aluno 16: "Eu gostei das oficinas de artes. Tentei desenhar, mas preferia por uma fotografia minha". (referindo-se à oficina anterior, em que não foi possível trabalhar com fotografia).

Aluno 2: "Eu gostei muito da aula de *outo tetrato* e eu coloquei a árvore de natal porque eu amo o natal muito mesmo por causa dos presentes."

Aluno 19: "Eu gostei da aula da oficina de arte, aprendemos coisas de fotografias. O trabalho é muito legal, muito bom.

Aluno 11: "Eu me inspirei em fazer este desenho em ritmo de diversão."

Assim, encerramos a aula parafraseando Amaral e Barbosa, concluindo que a experiência estética proporcionada pelas artes foi positiva para os alunos, haja vista que:

[...] todas as artes criam uma fantástica reserva de emoções, abrem janelas para o mundo, acionam níveis de realidade não percebidos pela linguagem fria e distante de conceitos, teorias e métodos . [...] quando se aprende um poema de cor, quando se lê um romance pela décima vez, ou se guarda a imagem de uma pintura, eles permanecem para sempre em nossa mente, como fiéis companheiros que nos convidam a encarar a desregulação do mundo de modo menos pessimista, a perceber a realidade de forma menos linear, a descrever nos ditames da razão, a usufruir das delícias do imaginário, a adentrar nos limites da sabedoria. (AMARAL; BARBOSA, 2008, p. 64)

F) Oficina Interdisciplinar VII – Criando Vídeo Poema no Power Point

Desenvolvemos esta última oficina retomando os conceitos desenvolvidos no capítulo 1, como: “Cibercultura” (Lévy, 1996), convergência de mídias (Pellandra, 1996), comunidades virtuais e realidade virtual (Lévy, 1996; Santaella, 2010), interculturalidade, interterritorialidade e interdisciplinaridade e multiletramentos (Rojo, 2012); constatando a inexistência de territórios reafirmada por Amaral e Barbosa (2008), que emerge a partir do surgimento da internet: “A atenção está voltada para a internet, a interculturalidade, a interdisciplinaridade e a integração das artes e dos meios como modos de produção e significação desafiadores dos limites, fronteiras e territórios.” (AMARAL; BARBOSA, 2008, p. 23)

Tais concepções, associadas à percepção estética fundamentada no segundo capítulo por autores como: Hauser (1995), Dewey (2010), Ferraz e Fusari (2010), reforçam a ideia de que existem “interconexões de códigos culturais e da imbricação de meios de produção e de territórios artísticos, que caracterizam a arte contemporânea”, de tal forma que a colaboração entre as artes e os meios de produzi-las vem se intensificando (AMARAL; BARBOSA, 2008, p. 23). Esta percepção nos leva à necessidade da reconstrução de valores culturais e estéticos proporcionados pelas novas tecnologias, tornando-os mais democráticos.

Com esta gama de possibilidades, a arte vem enriquecendo a aprendizagem dos alunos através de outros conhecimentos, entrelaçando as disciplinas e as atividades dos estudantes, como observa Reid, que percebe a: “arte como um elemento humano agregador que, interpenetrando outras disciplinas, facilita a aprendizagem pela qualidade cognitiva dos gestos, do som, do movimento e das imagens. (REID apud AMARAL e BARBOSA, 2008, p. 25). Com esta compreensão, corroboramos com a visão do autor, que entende a arte como estimuladora do conhecimento de outras disciplinas como a história, a matemática, o português, o inglês, etc; gerando efeitos positivos na aprendizagem dos alunos, a saber: habilidade de resolver conflitos, facilidade de expressão, persistência, imaginação, criatividade, espírito de colaboração, cortesia, tolerância, constatando que a arte desenvolve a inteligência.

Pode-se perceber o efeito das artes visuais no desenvolvimento da capacidade de aprender outras áreas do saber, tendo por áreas mais afetadas positivamente ou expandidas: a capacidade de ler e escrever, utilizar a linguagem oral, apurar foco de atenção e expandir a inteligência espacial (AMARAL; BARBOSA, 2008, p. 26). Tendo por objetivo pedagógico

desta oficina o aprimoramento destas áreas do saber, construímos a parte 01 desta oficina, voltada à leitura e compreensão textuais.

Partimos, portanto, ao estudo pré-textual da música *Diariamente*, da cantora e compositora Marisa Monte. A ideia era discutir os sentidos do texto e levar os alunos a refletirem sobre o tema principal do texto que foi abordado em seguida:

Diariamente

Para calar a boca: rícino
Pra lavar a roupa: omo
Para viagem longa: jato
Para difíceis contas: calculadora

Para o pneu na lona: jacaré
Para a pantalona: nesga
Para pular a onda: litoral
Para lápis ter ponta: apontador

Para o Pará e o Amazonas: látex
Para parar na Pamplona: Assis
Para trazer à tona: homem-rã
Para a melhor azeitona: Ibéria

Para o presente da noiva: marzipã
Para Adidas: o Conga nacional
Para o outono, a folha: exclusão
Para embaixo da sombra: guarda-sol

Para todas as coisas: dicionário
Para que fiquem prontas: paciência
Para dormir a fronha: madrigal
Para brincar na gangorra: dois

Para fazer uma touca: bobs
Para beber uma coca: drops
Para ferver uma sopa: graus
Para a luz lá na roça: duzentos e vinte volts

Para vigias em ronda: café
Para limpar a lousa: apagador
Para o beijo da moça: paladar
Para uma voz muito rouca: hortelã

Para a cor roxa: ataúde
Para a galocha: Verlon
Para ser mother: melancia
Para abrir a rosa: temporada

Para aumentar a vitrola: sábado
Para a cama de mola: hóspede
Para trancar bem a porta: cadeado
Para que serve a calota: Volkswagen

Para quem não acorda: balde

Para a letra torta: pauta
Para parecer mais nova: Avon
Para os dias de prova: amnésia

Para estourar pipoca: barulho
Para quem se afoga: isopor
Para levar na escola: condução
Para os dias de folga: namorado

Para o automóvel que capota: guincho
Para fechar uma aposta: paraninfo
Para quem se comporta: brinde
Para a mulher que aborta: repouso

Para saber a resposta: vide-o-verso
Para escolher a compota: Jundiaí
Para a menina que engorda: hipofagia
Para a comida das orcas: krill

Para o telefone que toca
Para a água lá na poça
Para a mesa que vai ser posta
Para você, o que você gosta
Diariamente
Marisa Monte

Disponível em: <http://letras.mus.br/marisa-monte/47279/>

Esta estratégia teve por embasamento teórico as reflexões de Solé (1998), que aborda a necessidade de estratégias de compreensão leitora, antes do início propriamente dito da atividade de leitura para ajudar a compreensão dos alunos. Partindo deste princípio, o professor precisa ter clara sua concepção de leitura, e compreender o que pressupõe ler, já que esta é sobretudo uma atividade prazerosa; e ao ensinar a ler devemos levar isso em conta. Para isso é imprescindível, segundo a autora, que o professor passe a motivar-se para motivar os alunos a aprender a ler.

Diante destes apontamentos, analisamos o texto e fizemos o estudo do vocabulário. Partimos então à observação das frases referentes ao texto: O amor na visão das crianças, retirado da internet em postagens de uma rede social:

O amor na visão de crianças

“Quando alguém ama você, a maneira como ela fala seu nome é diferente. Você apenas sabe que o seu nome está seguro na boca dela.” (Billy – 7 anos.)

“Amor é o que faz você sorrir quando você está cansado” (Terry – 4 anos)

“Amor é quando seu cachorro lambe a sua cara, mesmo depois de você tê-lo deixado sozinho o dia inteiro.” (Mary Ann – 4 anos).

Comparando os dois textos, os alunos concluíram que ambos procuram reproduzir definições. Esta constatação nos permitiu inserir o texto principal da aula, intitulado: *Mania de explicação*, de Ana Falcão:

MANIA DE EXPLICAÇÃO

Era uma menina que gostava de inventar uma explicação para cada coisa.
Explicação é uma frase que se acha mais importante do que a palavra.
Ela achava o mundo do lado de fora um pouquinho complicado.
Se cada um simplificasse as coisas, o mundo podia ser mais fácil, ela pensava.
Então tentava simplificar o mundo dentro da sua cabeça.
Simplificar é quando em vez de pensar em 4/8 a pessoa pensa logo em 1/2.
Um meio, quando é escrito em números sempre quer dizer "metade", mas quando é escrito em letras pode também querer dizer "um jeito".
Existem vários jeitos de entender o mundo.
Ela tentava explicar de um jeito que o mundo ficasse mais bonito.
Essa menina pensa que é filósofa, as pessoas falavam.
Filósofo é quem, em vez de ver televisão, prefere ficar pensando pensamentos.
De tanto que a menina explicava, as pessoas às vezes se irritavam,
reclamavam, e iam embora, deixando a menina lá, explicando, sozinha.
Irritação é um alarme de carro que dispara bem no meio do seu peito,
Solidão é uma ilha com saudade de barco.

Saudade é quando o momento tenta fugir da lembrança pra acontecer de novo e não consegue.
Lembrança é quando, mesmo sem autorização, o seu pensamento reapresenta um capítulo.
Autorização é quando a coisa é tão importante que só dizer "eu deixo", é pouco.
Pouco é menos da metade.
Muito é quando os dedos da mão não são suficientes.
Desespero são dez milhões de fogareiros acesos dentro da sua cabeça.
Angústia é um nó muito apertado bem no meio sossego.
Preocupação é uma cola que não deixa o que não aconteceu ainda sair do seu pensamento.
Ainda é quando a vontade está no meio do caminho.
Vontade é um desejo que cisma que você é a casa dele.
Cismar é quando o desejo quer aquilo apesar de tudo.
Apesar é uma dificuldade que não é grande o suficiente.
Dificuldade é a parte que vem antes do sucesso.
Sucesso é quando você faz o que sabe fazer só que todo mundo percebe.
Antes é uma lagarta que ainda não virou borboleta.
Indecisão é quando você sabe muito bem o que quer mas acha que devia querer outra coisa.
Certeza é quando a idéia cansa de procurar e pára.
Intuição é quando o seu coração dá um pulinho no futuro e volta rápido.
Pressentimento é quando passa em você o trailer de um filme que pode ser que nem exista.
Vaidade é um espelho em todos os lugares ao mesmo tempo.
Vergonha é um pano preto que você quer pra se cobrir naquela hora.
Ansiedade é quando faltam cinco minutos sempre para o que quer que seja.
Indiferença é quando os minutos não se interessam por nada especialmente.
Interesse é um ponto de exclamação ou de interrogação no final do sentimento.
Sentimento é a língua que o coração usa quando precisa mandar algum recado.
Raiva é quando o cachorro que mora em você mostra os dentes.
Tristeza é uma mão gigante que aperta o seu coração.
Alegria é um bloco de carnaval que não liga se não é fevereiro.
Felicidade é um agora que não tem pressa nenhuma.
Amizade é quando você não faz questão de você e se empresta pros outros.
Decepção é quando você rисca em algo ou em alguém um xis preto ou vermelho.
Desilusão é quando anoitece em você contra a vontade do dia.
Culpa é quando você cisma que podia ter feito diferente, mas, geralmente, não podia.
Perdão é quando o natal acontece em maio, por exemplo.
Exemplo é quando a explicação não vai direto ao assunto.
Desculpa é uma frase que pretende ser um beijo.
Beijo é um carimbo que serve pra mostrar que a gente gosta daquilo.
Gostar é quando acontece uma festa de aniversário no seu peito.
Amor é um gostar que não diminui de um aniversário pro outro.
Não. Amor é um exagero... Também não.
É um desadorno... Uma batelada?
Um enxame, um dilúvio, um mundaréu, uma insanidade, um destempero, um despropósito, um descontrole, uma necessidade, um desapego?
Talvez porque não tivesse sentido, talvez porque não houvesse explicação, esse negócio de amor ela não sabia explicar, a menina.

Ana Falcão

Fonte: https://www.facebook.com/permalink.php?id=174190262716472&story_fbid=182430011892497

Após a leitura e estudo do texto, que foi realizada em formato de aula dialogada, os alunos foram orientados a realizar a atividade em grupos de 4 pessoas. Cada aluno recebeu

uma palavra, que deveria ser escolhida dentre as quatro recebidas pelo grupo. Fazendo uso de imagens escolhidas na internet, deveriam produzir 1 *slide* no programa *Power Point* a partir da definição dos termos. Se a palavra escolhida para o grupo fosse **saudade**, por exemplo, deveriam criar uma definição para a palavra, escolher uma imagem que se relacionasse com a definição e montar um *slide*. Após esta atividade, utilizando o programa, formou-se um documentário da turma unindo os *slides* produzidos pelo grupo, o qual foi transformado em vídeo segundo orientações do tutorial disponível no anexo 6. O resultado foi a seguinte produção:

Figura 51 – Criando vídeo Poema no Power Point



Alegria é quando a gente acorda e está
de férias



Amor é quando o coração da gente é
pequeno pra tanto sentimento



Decepção é uma tristeza que dói
demais



Sorriso sincero é o que a gente dá pra
nossa mãe



Livro é um passaporte de viagem grátis



Pensamento é um jeito de falar pra
gente mesmo



Criatividade é quando a cabeça da gente tem ideias sobrando



Poesia é o sentimento que transborda e nos deixa feliz



Fonte: trabalho realizado pelos alunos, turmas F1 e F2, 2014.

Fizemos a revisão de texto e o vídeo teve por trilha sonora a música *Do seu lado*, do grupo Jota Quest. Concluímos que a interação entre os alunos possibilitou um entrosamento maior entre a turma toda. A elaboração de aulas com novos formatos, contextualizados na Cibercultura e fazendo uso desses novos letramentos (SOARES, 2011; ROJO, 2012) permite que os alunos possam aprofundar seus conhecimentos relacionados aos usos dos aparatos tecnológicos, com o potencial real que tais instrumentos oferecem à aprendizagem, a fim de

promover o desenvolvimento cognitivo deles mesmos, além de tornar as aulas mais atraentes e produtivas. Podemos comprovar tal constatação nos relatos:

Aluno 6: “ Que dia vamos ter outra aula dessas na informática?”

Aluno 15: “ Acho que vou fazer um vídeo desses pra minha mãe depois, ela gosta de poesia.”

Aluno 4: “ É muito bom conversar com os colegas, assim temos mais ideias.”

Percebe-se que a produção dos slides abordados em sala relacionou-se ao conhecimento de mundo de cada um, ampliando o vocabulário e permitindo uma experimentação estética com o gênero poesia. Nessa atividade constatamos que houve grande participação dos alunos. A produção geral contemplou a todos os critérios das categorias de análise, no que compete a **interação, experimentação estética, criatividade e expressividade**. Os alunos construíram as mensagens a partir de sua poética pessoal, relacionando positivamente a construção dos *slides* aos textos abordados em sala e ao seu conhecimento de mundo.

Finalizamos esta atividade reconhecendo, assim como Freitas, a necessidade de reavaliar os processos de significação, cidadania, aprendizagem, de produção de cultura e de conhecimento na contemporaneidade, que ultrapassam a simples disponibilização de informações, já que forma-se uma Sociedade do Conhecimento (FREITAS, 2009, p. 26). Para atuar proativamente e de forma emancipada nesta sociedade, temos como caminho percorrido neste estudo a promoção elos entre emancipação, cidadania e arte. Neste sentido, Barbosa nos esclarece que a Arte pode conferir identidade às pessoas através de símbolos e que a compreensão deles pode nos levar à libertação de atitudes discriminatórias em relação a pessoas de origem étnica e ou cultural diferente (BARBOSA, 2002, p. 8). Sendo assim, assumimos o compromisso de possibilitar ao aluno a contextualização de produtos e valores estéticos no interesse de levar os alunos a agirem de forma multiculturalista, bem como exercerem sua cidadania.

Aqui encerramos a etapa de experimentação estética com os alunos, de forma que constatamos que esta pesquisa possibilitou desenvolver um trabalho interdisciplinar que envolveu diversos conhecimentos: histórico, de história da arte, biografia, habilidades de escrita, desenho, interpretação de imagens, discussões sobre questões ambientais, políticas, pessoais; observação do próprio eu e sua atuação em sociedade; desenvolvimento de

habilidades ligadas à oralidade e oratória, além da argumentação ao posicionar-se diante das discussões propostas nas oficinas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um processo social, é desenvolvimento.
Não é preparação para a vida, é a própria vida.

JOHN DEWEY

O presente estudo se propôs a investigar o papel da educação estética na formação da identidade sociocultural do aluno, recorrendo à observação de suas interações com a arte em diversos meios. Tendo por referências principais Lévy (1999; 2001), Santaella (2010, 2011), Vygotsky (2009), Hauser (1995) e Deuwey (2010), fundamentamos nossa discussão a partir da observação de que as novas tecnologias possibilitam outros valores culturais e isso demanda novos olhares dos professores, que em grande parte ainda desconhecem ou não conhecem profundamente os novos fenômenos artísticos.

A termo desta reflexão, buscamos ter conseguido demonstrar que a educação estética, além de fazer-se necessária, contribui com a formação identitária dos alunos. A arte se faz presente em todas as culturas, além de mostrar-se trans-histórica, resistente ao tempo, embora carregue consigo as concepções vigentes no momento de sua criação. (FERRAZ e FUSARI, 2010)

Carregadas de memórias, as obras de arte comunicam mensagens, da mesma forma que os textos escritos. E tais memórias, referências culturais, são essenciais na formação cultural dos indivíduos, tendo em vista que constituem a história dos povos. O conhecimento das obras, bem como a compreensão das mensagens que transmitem, enriquece nossa existência, fazendo-nos refletir sobre nossas ações e sentimentos, tornando-nos mais humanos.

Além disso, a experimentação de convívio com a arte (seja em visitas técnicas a museus, galerias de arte ou mesmo no estudo de telas, ao ouvir uma música ou assistir a uma peça de teatro, tirar ou apreciar uma fotografia) nos aproxima mais de nós mesmos, promovendo uma ponte entre nosso mundo interior e o exterior. Em tal reflexão, as buscas universais: de onde viemos, por que aqui estamos, qual o propósito de nossas vidas; nos levam a compreender melhor as relações inter e multiculturais que temos com o outro, possibilitando melhor convívio em sociedade, tornando-nos, além de críticos, autônomos; na busca pela solução de nossas angústias interiores, bem como dos problemas que abarcam a sociedade na qual estamos inseridos.

Por conta disso, não podemos perder de vista que, como afirma Santaella, estamos diante de sujeitos culturais complexos, múltiplos, instáveis, em constante transformação advindos de grandes transformações sociais permitidas pela cultura das mídias:

[...] O sujeito cultural do ciberespaço não surgiu a partir de saltos históricos da cultura impressa para a cultura digital. Sua transição se deu por meio da cultura das mídias, com a explosão das imagens e do audiovisual. Tamos, para a autora, diferentes sujeitos, que se transformaram a partir das influências que recebeu de seu tempo, pelo modo que se comportava. Assim, o sujeito da oralidade é fluido, mutável situacional, disperso e conflitante. O sujeito da cultura impressa é fixo, coerente, estável, autoidêntico, normalizado, descontextualizado. O sujeito da virtualidade se forma nas interfaces dinâmicas, com o computador: difuso, complexo, múltiplo, instável e inacabado, em constante construção. (SANTAELLA, 2010, p. 131)

Delineando nosso estudo a partir desta constatação, traçamos caminhos que percorreram desde uma imersão íntima na própria convivência com a arte e a literatura ao estudo da sociedade cibercultural contemporânea, e com isso vimos como se comportam os alunos, como pensam e qual a melhor maneira de se chegar até eles. Analisamos, também, por meio de estudo teórico, a influência da educação estética na construção da identidade do aluno e do resgate de suas memórias, tendo por pano de fundo o estudo de vida e obra da artista Frida Khalo e suas contribuições com nossas reflexões por meio do estudo de seus autorretratos. Relatamos ainda as experiências realizadas com estudantes do Ensino Fundamental, sujeitos de nosso estudo de caso; experimentando, na prática, os efeitos da educação estética em sala de aula e suas contribuições para a formação do aluno.

Utilizamo-nos de critérios subjetivos de análise qualitativa que nos permitem verificar, além de números e gráficos, a atividade humana de interação com a arte e com seus pares, o desenvolvimento de sua criatividade por meio do convívio com obras, autores e textos, o desenrolar da sensibilidade por meio do estudo de sua cultura e de outras culturas através dos tempos e a descoberta da multiplicidade de interpretações que um texto (imagético ou escrito) possibilita. Tudo isso contribuiu ativamente com o autoconhecimento e, consequentemente, com a formação da identidade cultural e social dos alunos e, certamente, auxiliará em seu posicionamento ético e crítico diante das situações-problema que se lhe apresentam ao longo de sua caminhada e vida prática.

Ao longo desta trajetória, desenvolveu-se um trabalho interdisciplinar que envolveu diversos conhecimentos: histórico, história da arte, biografia, habilidades de escrita, desenho, interpretação de imagens, discussões sobre questões ambientais, observação do próprio eu e sua atuação com cidadania; desenvolvimento de habilidades ligadas à oralidade e oratória,

além da argumentação ao posicionar-se diante das discussões propostas nas oficinas. Todas estas habilidades nos levaram a concordar com Amaral e Barbosa, no sentido de que:

[...] Todas as artes criam uma fantástica reserva de emoções, abrem janelas para o mundo, acionam níveis de realidade não percebidos pela linguagem fria e distante de conceitos, teorias e métodos . [...] Quando se aprende um poema de cor, quando se lê um romance pela décima vez, ou se guarda a imagem de uma pintura, eles permanecem para sempre em nossa mente, como fiéis companheiros que nos convidam a encarar a desregulação do mundo de modo menos pessimista, a perceber a realidade de forma menos linear, a descrever nos ditames da razão, a usufruir das delícias do imaginário, a adentrar nos limites da sabedoria. (AMARAL; BARBOSA, 2008, p. 64)

Parafraseando as autoras, a transformação pessoal e a formação da identidade em constante construção (HALL, 2005) sob o viés da arte, ocorreu pela aceitação do convite à libertação do imaginário, rompendo limites pessoais e ampliando horizontes com a criatividade que as novas tecnologias e os novos fenômenos artísticos surgidos a partir delas permitem. O primeiro passo à metamorfose foi a análise do próprio trabalho e de nossa postura diante dos alunos, da escola e de nós mesmos, em busca da compreensão de nossa própria identidade e de como todas as experiências acumuladas ao longo da vida poderiam, de alguma forma, influenciar significativamente a experimentação estética dos alunos. Deste mergulho íntimo resultou grande progresso pessoal, resultante da observação das obras e dos trabalhos dos alunos em outros âmbitos, com mais pureza e despida de conceitos pré-concebidos.

A arte, embora responda a uma necessidade transcultural, dando testemunho de uma época, de uma cultura, de uma sensibilidade, não é acessível a todos. Segundo Amaral e Barbosa (2008), “a missão de falar, por si mesma, atribuída à obra de arte, longe da formação dos cânones, ainda não foi capaz de recrutar as massas para seu envolvimento ou compreensão” (AMARAL; BARBOSA, 2008, p. 16-17). Diante desta comprovação das autoras, foi objetivo pedagógico desta pesquisa romper as barreiras das “classes culturais” (grifo do autor), ultrapassando a ideia de que a obra de arte é um elemento simbólico destinado apenas para os que detêm as referências para comprehendê-la. Democratizar o conhecimento das artes transcendendo o código socialmente constituído e mantido por determinados grupos culturais e econômicos, possibilita a percepção estética e artística das classes populares diante da obra de arte, que deve se tornar acessível como duto da criação humana a ser compartilhada. A compreensão estética apresenta inúmeras interdistinções na percepção popular, visto que a apreensão da vida cotidiana se dá em outras bases. (AMARAL; BARBOSA, 2008, p. 15)

Assim como Amaral e Barbosa, buscamos também, nesta pesquisa, “chamar a atenção para a interculturalidade, a interdisciplinaridade e a integração das artes e dos meios como modos de produção e significação desafiadores de limites, fronteiras e territórios que reclamam uma visão rearticulada do mundo e de nós mesmos.” (AMARAL; BARBOSA, 2008, p. 25).

Sabemos que este estudo a respeito da educação estética e suas contribuições com a formação do sujeito não esgotam outras e futuras possibilidades, haja vista que exploramos aqui especificamente as artes visuais e focamos nosso estudo em autorretratos de uma pintora específica – o que torna-se apenas um recorte diante da gama de formas artísticas e de textos disponíveis. Ademais, recordamo-nos de Rojo (2012), autora que nos remete à multissemiose dos textos contemporâneos, fator que demanda multiletramentos inesgotáveis e que não poderiam ser explorados mais afundo nesta análise. Percebemos, então, que esta pesquisa se complementará com a ajuda de diversos outros, haja vista a demanda do assunto e das múltiplas alternativas que permite.

Assim sendo, esperamos que, ao refletir sobre nosso questionamento inicial: (Como a educação estética interfere na construção da identidade sociocultural do sujeito?) tenhamos não somente sugerido atividades de experimentação estética que possibilitem aos alunos compreender-se melhor inseridos em um contexto social, mas, acima de tudo, construir relações de resgate cultural a partir do conhecimento de diferentes produções artísticas (da arte clássica e popular) a fim de se chegar à prática, não em termos técnicos da construção de desenhos ou telas, mas da subjetividade, de reflexões mais profundas a respeito do eu e de seu papel em sociedade.

Observamos o efeito positivo das artes visuais no desenvolvimento da capacidade de aprender outras áreas do saber, expandindo conhecimentos e habilidades de ler e escrever, utilizar a linguagem oral, apurar foco de atenção e inteligência espacial. Por isso mesmo atestamos a necessidade de se ensinar interdisciplinarmente para ampliar a capacidade de estabelecer relações, assim provocando a imbricação de territórios e a multiplicação de interpretações. (AMARAL; BARBOSA, 2008, p. 25-26)

Cabe ressaltar, portanto, que ao longo do desenvolvimento das oficinas ministradas, contemplamos os objetivos propostos nesta pesquisa: levamos os alunos a reconhecer a importância da educação estética e a sua relação entre o equilíbrio entre a razão e a sensibilidade humanos, por meio de estudos teóricos. Propiciamos ao aluno conhecimentos culturais que o levaram a externar seu mundo interior e construir sua identidade social e

cultural por meio da arte, através do estudo da vida e obra de Frida Khalo e das atividades práticas de experimentação estética. Por fim, pudemos, ainda, levantar dados qualitativos sobre os estudos promovidos. Esta pesquisa resulta, portanto, nesta dissertação de mestrado e, durante o curso, permitiu a produção e publicação de artigos científicos, promovendo a ampliação de conhecimentos na área de educação.

Encerramos nossas considerações, acreditando, que “construímos, reconstruímos e reconhecemos nossa identidade como sujeitos contemporâneos; vivenciando conflitos em uma sociedade em constante mudança tecnológica” (CANCLINI, 1984, p. 208). Desta forma, a análise das obras, assim como das inúmeras interpretações que possibilita, é uma forma de fazer-nos praticar cultura e assim sendo, (re) construir nossa identidade.

Anseamos que nosso estudo contribua com o surgimento de novas inquietações aos leitores desta pesquisa, certos de que este assunto não se esgota nesta dissertação. Com a divulgação desta, esperamos ampliar os conhecimentos interdisciplinares, voltados à educação estética, com vistas ao desenvolvimento cultural dos alunos do Estado de Goiás.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALVES, Gilberto Luiz. *A produção da escola pública contemporânea*. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2006. P. 133 – 228.
- APOLINÁRIO, Maria Raquel. *Projeto Araribá História - 9ºano*. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2007.
- ARAÚJO, Cláudia Helena dos Santos; PEIXOTO, Joana. Docência “online”: possibilidades para a construção colaborativa de um ambiente de aprendizagem. In: TOSCHI, Mirza seabra. (Org.) *Docência nos ambientes virtuais de aprendizagem: múltiplas visões*. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2013.
- ARISTÓTELES. *A Arte Poética*. Trad. Paulo Costa Galvão. Rio de Janeiro: Edições Ouro, 1998.
- ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 13 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- _____. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 7.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M.;VOLOCHINOV, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BARBOSA, Ana Mae. Perspectivas multiculturais: A multiculturalidade na educação estética. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2002/mee/meetxt3.htm>> Acesso em: 16.05.2014.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade*. Tradução: Plínio Dentzien. Rio Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BENJAMIN, Walter. *Sobre arte, técnica, linguagem e política*. Lisboa: Relógio D’água, 1992.
- BONILLA, M. H. Escola aprendente. In: FREITAS, M. T. A (Org.). *Cibercultura e formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988: atualizada até a Emenda Constitucional nº 20, de 15-12-1998. 21. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.
- _____. *Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa . MEC/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília:1997*.

_____. *Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte.* MEC/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 1997.

CANCLINI, Nestor G. *A socialização da arte*: teoria e prática na América Latina. São Paulo: Cultrix, 1984.

DONDIS, Donis A. Sintaxe da linguagem visual; tradução de Jefferson Luiz Camargo. – 2 ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ESCOLA MUNICIPAL S.H. *Projeto Político Pedagógico*, 2013.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T; FUSARI, Maria F. de Rezende e. *Metodologia do Ensino de Arte*: fundamentos e proposições. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se complementam 33. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, M. T. A. A formação de professores diante dos desafios da cibercultura. In: (Org.). *Cibercultura e formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GIDDENS, Anthony. tradução de Raul Fiker de Raul Fiker. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Editora UNESP, 1991. ISBN 85-7139-022-3

GRIMBERG, Salomon. *Frida Kahlo – Song of herself*. Italy: Merrell, 2008.

HAUSER, Arnold. *História Social da Arte e da Literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tadeu Silva. 10a ed. Rio de Janeiro: DP&A; 2001.

HOHDEN, Huberto. *Filosofia da Arte*. São Paulo: Martim Claret, 1990.

KARWORSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Org). *Gêneros Textuais*: Reflexões e Ensino. – 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

KETTENMANN, Andrea. *Frida Kahlo*. São Paulo, Taschen, 1999.

KRUG, Andrea. *Ciclos de Formação*: uma proposta transformadora. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LEMKE, Jay. Multiplying meaning: Visual and verbal semiotics in scientific text. In: Martin, J. R. *Reading Science*. London: Routledge, 1998. .

LEVY, Pierre. *O que é o virtual?*; tradução de Paulo Naves. São Paulo: Ed.34, 1996.

_____. Cibercultura. São Paulo: Ed.34, 2000.

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

LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno*. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro, José Olympio, 1986.

MARTIN, Livia da Silva Neiva. O celular e suas múltiplas potencialidades de expressão e interação em ambientes virtuais de aprendizagem. In: TOSCHI, Mirza Seabra.(org.) *Docênciia nos ambientes virtuais de aprendizagem: múltiplas visões*. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2013.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. *Teoria e prática do ensino de Arte: a língua do mundo*. 1. Ed. São Paulo: FTD, 2009.

MOREIRA, Roseli Kietzer. Conceitos Sobre a Educação Estética: Contribuições de Schiller e Piaget. *Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação*. v. 1, n. 2, p. 158 - 169, mai./ago. 2007.

MORIN, Edgar. *A religação dos saberes: o desafio do Século XXI*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

PAPERT, Seymour. *A Máquina das Crianças: repensando a escola na era da informática*. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PAREYSON, Luigi. *Estética: teoria da formatividade*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1993

PELLANDRA Eduardo. Convergência de mídias potencializada pela mobilidade e um novo processo de pensamento. *Anais do XXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. Belo Horizonte: PUC, 2003.

PEREZ, Karine Gomes. *Do padrão à encenação: a produção do autorretrato fotográfico e as possibilidades de estranhamento e descoberta do “eu” em mim*. Anais do 17º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas Panorama da Pesquisa em Artes Visuais. Florianópolis: 2008. Disponível em: <<http://anpap.org.br/anais/2008/artigos/176.pdf>> Acesso em: 09.07.2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE GOIÂNIA - SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/viewFile/1336/1372>> Acesso em: 05.08.2013.

PROENÇA, Graça. *História da Arte*. São Paulo, Ática, 2000.

RIBEIRO, Ana Paula Goulart. *Mídia e Memória - a Produção de Sentidos nos Meios de Comunicação*. Rio de Janeiro: MAUAD, 2007.

RODRIGUES, Luzia Gontijo. *Nietzsche e Platão: arte e orquestração das paixões*. Kriterion, vol.45, no.109. Belo Horizonte: Jan./June 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-512X2004000100006&script=sci_arttext>. Acesso em: 13.08.2014.

ROJO, Roxane Helena. Moura, Eduardo.(Orgs.) *Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

- ROSSI, M. Helena W. *A compreensão das imagens da arte*. Arte & educação em Revista, Ano 1, n. 1, out.1995. p34
- SANTAELLA, Lucia. *As imagens no contexto das estéticas tecnológicas*. (2007) Disponível em: <<http://www.arte.unb.br/6art/textos/lucia.pdf>>. Acesso em: 18.06.2013.
- _____. (org.). *Estéticas Tecnológicas: Novos Modos de Sentir*. São Paulo: Educ, 2008, p. 257-8.
- _____. Formas de socialização na cultura digital. In: _____. *Culturas e artes do pós humano: da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus, 2010.
- SETTON, M. G.J. *Educação & Sociedade*. São Paulo: Scielo Brasil, 2005.
- SILVA, Débora. Pesquisa e mediação pedagógica na cibercultura: desafios e possibilidades da prática docente. In: SUANNO, Marilza ET AL. (Org.) *Didática e formação de professores: perspectivas e inovações*. Goiânia, CEPED Publicações e PUC – Go, 2012.
- SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad. Cláudia Schilling. – 6. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- VEEN, Wim; VRAKKING, Ben. *Homo Zappiens*, educando na era digital. Tradução de Vinicius Figueira. Porto Alegre, Artmed, 2009.
- VIRGOLIM, A. M. R.; FLEITH, D. S.; Neves-Pereira, M. S. *Toc Toc.... plim plim*. Lidando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade. 4 ed. Campinas: Papirus, 2002.
- VYGOTSKY, Levy. *A imaginação e a arte na infância*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2009.
- WALLON, Henri. *A evolução psicológica da infância*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. trad. Daniel Grassi. 2.ed. Porto Alegre : Bookman, 2001.

WEB REFERÊNCIAS

- http://siderare.files.wordpress.com/2011/04/frida_kahlo.jpg
- <http://www.mariapreta.org/2011/05/os-meus-avos-os-meus-pais-e-eu-por.html>
- <http://www.fkahlo.com/#>
- http://www.fkahlo.com/ingles/index_ingles.html
- <http://www.jornaldepoesia.jor.br/gula.html#traduzir>
- <https://audiocama.wordpress.com/2007/04/18/o-teatro-magico/>
- http://www.eproinfo.mec.gov.br/webfolio/Mod83378/cont3/hq1_intro.html
- <http://lp.ezdownloadpro.info/eb2/?q=Diary+of+a+Mad+Artist+Frida+Kahlo+Vanity+Fair+Sept95+pdf>
- http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf
- <http://artesolucoes.wordpress.com/2009/12/14/linha-do-tempo-da-historia-do-design-e-arte/>
- <http://emsantahelena.blogspot.com.br>
- <http://emsantahelena.blogspot.com.br/2014/08/galeria-de-arte.html>
- https://www.facebook.com/marcelly.santos.5036?ref=pb_other
- <http://g1.globo.com/goias/noticia/2014/04/moradores-de-goiania-denunciam-problemas-na-coleta-de-lixo.html>
- <http://www.eproinfo.mec.gov.br/webfolio/Mod83125/conteudo/etapa3/007.html>

ANEXOS

Anexo 1 – Matriz Curricular de Arte do Ensino Fundamental SEE/Go (2007)

ARTE: UM CURRÍCULO VOLTADO PARA A DIVERSIDADE CULTURAL E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES

Edna de Jesus Goya1

Gabriel Morais de Queiroz2

Criar e determinar o currículo para um estado é uma tarefa um tanto quanto conflituosa e bastante árdua. Fruto de batalhas ideológicas e de um longo processo diplomático, este documento configura-se como uma **orientação, um norteador para o desenvolvimento da disciplina.** É sabida e esperada a autonomia do professor no momento de relacionar este material com a realidade em que a escola e o mesmo se encontram inseridos. É com grande satisfação que este caderno chega a vocês, professores, colaboradores em todas as etapas do longo caminho de construção/reconstrução sócio-cultural, percorrido nesse processo de Reorientação Curricular.

Este documento materializa mais uma etapa de um longo processo de pesquisas e reflexões sobre o ensino de arte nas escolas estaduais do estado de Goiás, fruto de um projeto de diálogo e discussões iniciado no ano de 2004 com as primeiras formações centralizadas do projeto de Reorientação Curricular do Estado de Goiás que, por sua vez, partiu do projeto de correção de fluxo, “Acelera II”, implementado na SEE em 2001, sendo esse um grande influenciador de todo o processo de revisão das práticas educacionais na rede estadual de Goiás.

Continuação da série “Currículo em Debate”, que registrou passo a passo o desencadeamento desse processo de revisão/reflexão sobre recortes curriculares, este novo volume é reflexo da situação atual do ensino de Arte não só nas terras goianas, mas em todo o Brasil. Com o estatuto de “coadjuvante”, ou até de “figurante”, no quadro de disciplinas “oficiais”, finalmente a disciplina de Arte tem sua importância fundamental e intransponível reconhecida, na eminência da contemporaneidade e seu excessivo volume de códigos e símbolos; somente agora se percebe o poder e as possibilidades que os códigos não verbais exercem/possuem em todas as sociedades, afetando a vida de todos de forma sutil, subjetiva e por vezes subliminar.

Eco da voz de todos os professores do ensino fundamental essa proposta curricular começou a ser discutida por meio do envio de uma sondagem, às escolas da rede, que indagava os docentes a respeito dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Iniciava-se assim um longo processo de discussões e discussões, debates, diálogos e articulação entre universidade, CENPEC, Superintendência do Ensino Fundamental e Centro de Estudos e Pesquisa “Ciranda da Arte”, parceiros nessa empreitada.

Tendo por objetivo orientar os professores na seleção de conteúdos que serão desenvolvidos em sala de aula o que apresenta-se aqui não é um receituário ou um “ditador”, inflexível e homogeneizador, que ignora a diversidade e as diferenças culturais locais e regionais, mas sim um guia que orientará especialmente os professores que sentem essa necessidade de direcionamento. Todavia afirma-se que não

só reconhece-se, mas espera-se autonomia e coerência por parte dos professores no momento de adaptação do documento a cada localidade.

Um currículo ideal deve ser construído junto aos alunos, junto à comunidade circundante da escola e da comunidade da própria escola, priorizando as especificidades e características da produção artística local, estadual, regional e nacional sem esquecer a produção continental e global. É necessário que esses quatro primeiros âmbitos de produção artística sejam enfatizados, pois são esses que primeiro estão em contato com o aluno e com o professor, são pontos de referência e apoio, logo o contato com sua identificação cultural possibilitar-lhe-ão valorizar as suas raízes histórico-culturais, permitindo-lhes uma visão mais ampla de suas vivências como extensão da vida humana.

Sendo uma linguagem universal, a arte permite a aproximação de mundos através do contato com a produção de diferentes povos. Ao contrário do que se repetiu ao longo da história do Brasil e de Goiás, uma negação ou ruptura brusca, arbitrária e preconceituosa com o passado, com o cotidiano e com o “outro”, o ensino de arte na contemporaneidade exige o lançamento de um novo olhar sobre os fatos, princípios e idéias; um olhar crítico, questionador e ético, capaz de agregar saberes e experiências, acumulando-os para lançar-lhes mãos nos momentos e situações adequadas, no que se referem às concepções estéticas, concepções de arte, seus objetivos, funções e papel na(s) sociedade(s), sua veiculação e suas metodologias de ensino. É necessário que se quebre a hegemonia do modelo artístico caucasiano, europeu, masculino, heterossexual, cristão, burguês, acadêmico que nos foi imposto e que tem reduzido as possibilidades e destruído identidades, ao invés de construí-las.

“Os limites de minha linguagem delimitam os limites de meu mundo”. O universo cultural do indivíduo é como uma janela de uma torre de onde se olha para o mundo; “com os meus olhos que eu enxergo o mundo”. Por esse motivo é tão importante ter conhecimento do meio cultural imediato em que os envolvidos no processo educacional se encontram; sem esquecer, é óbvio, de que é preciso que sejam trabalhados conteúdos da arte global, especialmente de povos de outros continentes e hemisférios que fazem parte da construção e estruturação da cultura e da arte brasileiras.

O homem é um ser simbólico, criador e decodificador de imagens, símbolos, signos e elementos de linguagens verbais (código/linguagem verbal), visuais, sonoras, corporais e gestuais (linguagem/códigos não-verbais, visuais, sonoros, corporais e gestuais). Tal característica do “homem” é ainda mais evidente na contemporaneidade. A disciplina de arte é responsável pela formação estética e artística do aluno. A alfabetização nesses códigos/linguagens não verbais ou artísticas é o objetivo e o objeto de estudo desta disciplina.

Criar, refletir sobre arte, estar em contato com ela, dentro e fora da sala de aula, observar sua presença e aplicação nos diversos aspectos das sociedades e da vida, desde o cotidiano ao sagrado do museu e da vida, devem ser práticas coloquiais nas aulas de arte.

Esse campo científico tem especificidades e peculiaridades. A primeira está relacionada à sua diversidade. A disciplina de Arte condensa em si quatro linguagens bastante distintas e específicas: artes visuais, dança, música e teatro. Daí a necessidade urgente da criação de uma orientação curricular para as escolas do Ensino Fundamental aliada a uma política de formação continuada dos professores desta rede.

Outra especificidade diz respeito ao fato de ser a arte uma linguagem universal. Presente em todas as sociedades ao redor do mundo, em todas as épocas e eras, a arte nos permite alcançar o universo, o

imaginário coletivo e pessoal do “outro”. Por meio desta linguagem temos acesso a informações, conhecimentos, olhares sensíveis e subjetivos que não podem ser transmitidos por meio de uma linguagem outra sem que não haja perdas. Por esse motivo é necessário que os alunos dominem esses códigos, para consumi-los e interpretá-los de forma saudável e consciente, deles extrair conhecimentos e informações, captar suas intenções (para não serem vítimas/presas fáceis de objetivos escusos) para se deliciarem com as suas possibilidades e seus prazeres.

A Abordagem Triangular evidencia-se como uma das primeiras teorias da arte-educação, no Brasil, e foi desenvolvida por Ana Mae Barbosa, publicada pela Editora Perspectiva, em 1991. Consiste em orientar os professores para a construção do conhecimento pela leitura da imagem artística. A Abordagem Triangular visa à educação do olhar através da leitura crítica da imagem. Pedagogicamente, a Abordagem Triangular tem sido sugerida pela Secretaria Estadual de Educação, a partir de 2001, no projeto de correção de fluxo Acelera II, implantado na Secretaria de Estado da Educação do Estado de Goiás a partir da referida data, que configurou-se como um dos principais influenciadores desse processo de revisão e discussão sobre o currículo. A teoria organiza o conhecimento artístico em níveis diferenciados, buscando proporcionar a compreensão complexa do objeto/obra/imagem gerador dos saberes artísticos. Para Ana Mae a geração do conhecimento artístico dá-se a partir da abordagem do objeto/obra nos seguintes níveis:

a) Contextualização: Situar o objeto artístico/obra no contexto da História da Arte e das teorias da arte, procurando entender a sua trajetória no tempo, conhecer as diferentes linguagens e suas transformações (tendências de estilos), os procedimentos técnicos de elaboração, seus materiais e conceitos. É importante situar o artista; local de nascimento, formação e acontecimentos que marcaram a sua produção.

b) Fruição: Pelo contato com o objeto/obra, ou através da visitação de exposição, busca-se o reconhecimento deste. A preocupação é proporcionar momentos de convivência com objetos artísticos e culturais, por meio de freqüentação de ambientes em que esses objetos se encontram. A leitura deve preocupar-se com o desvelamento do olhar, saindo do senso comum. O aluno poderá discriminar características formais, signos, enfim, perceber de que e como é composta a obra/objeto.

c) Experimentações: Vivenciar experiências criativas, dar forma a um pensamento visual: elaborar um projeto é buscar nos diferentes processos de criação e nas diferentes linguagens nas Artes Visuais ferramentas (materiais) necessárias a sua elaboração. Lembramos que é de fundamental importância que se dê oportunidades também para a produção de críticas, teorias, textos e verbais sobre arte, pois este é também um processo de criação.

O professor deve centrar-se na orientação do aluno para a leitura da obra, mas para isto não poderá perder de vista o conhecimento dos processos de ensino da arte. O propósito é adquirir subsídios para o entendimento dos métodos, elaboração do plano de ensino, elaboração de procedimentos de avaliação, adequação de conteúdos, conhecimento das tendências pedagógicas de ensino, ou seja, a sua história; o seu significado; os conteúdos; as metodologias; seus objetivos e especificidades de cada linguagem da arte.

Tais eixos devem estar sempre presentes no ensino da arte, porém em variados níveis de aprofundamento, de acordo com a maturidade do aluno.

Compreendemos a escola como o principal centro reprodutor de modelos sociais, econômicos, artísticos e culturais (etc.), pois é nela que se selecionam os conhecimentos/conteúdos a serem transmitidos. Não podemos compreender a cultura de um país sem conhecer sua arte (BARBOSA, Ana Mae;

Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte. Ed. Cortez Editora – São Paulo, 2003, 2ª edição). Neste meio a arte tem um papel subjetivo extremamente importante. Principal elemento da cultura (...) “a arte capacita um homem ou uma mulher a não ser um estranho em seu meio ambiente nem um estrangeiro no seu próprio país. Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence, reforçando e ampliando seus lugares no mundo” (Idem). Sendo assim é de fundamental importância que os professores de arte levem para a sala de aula a arte e a cultura dos mais diversos povos e épocas, dando especial atenção às produções artísticas e culturais dos povos constituintes do povo brasileiro e às produções local, regional, artística e cultural brasileiras.

Essa matriz deve adequar-se a cada escola de modo que contemple os eixos norteadores da reorientação – **trabalhar leitura e produção de texto em todas as áreas e valorizar o meio cultural em que o aluno, o professor e a escola se encontram inseridos**. Por esse motivo orientamos que a todo início de ano seja feito um diagnóstico com os alunos, para que se possa ter acesso aos seus conhecimentos prévios sobre arte; o seu interesse pessoal sobre a disciplina e o que necessitam aprender sobre esse campo do conhecimento, levantando as possibilidades, necessidades e potencialidades de cada região. Perguntas como: “O que conhecem sobre arte?” “O que é arte?” “O que gostariam de aprender sobre arte?” poderão ajudar o professor na elaboração de um planejamento mais eficiente e adequado a cada turma.

Os conteúdos (...) devem ser vistos nas diferentes culturas (como tema ou como contexto de produção): indígena, africana, européia, brasileira; nos ambientes populares, acadêmicos, urbanos, rurais, cibernéticos e da cultura visual. Devem ser discutidos os conceitos, os artistas, as - 24 - obras, as diferenças de estilo nas diferentes culturas, os materiais, os diferentes métodos e técnicas de elaboração.

Explorar diferentes materiais, suportes e técnicas, por exemplo, diferentes tipos de lápis, canetas, pigmentos, tintas, spray, pincéis, espátulas, pedras, madeira, solo, paredes, papéis, ferramentas e outros, assim como investigar novas possibilidades.

Valorizar e abordar vida e obra de artistas goianos como, por exemplo, Veiga Valle, Antônio Poteiro, Valdomiro de Deus, Omar Souto, D. J. Oliveira, Cleber Gouvêa, Frei Nazareno Confalonii, Neusa Moraes, Pitágoras, Hebert Calassa, Selma Parreira, Marcelo Solá, Cristiane Brandão e outros, realizando o mesmo processo com artistas da localidade na qual a escola encontra-se inserida.

Conhecer as diferentes formas de produção artística no Desenho, Pintura, Gravura e Assamblagem (técnicas mistas), considerando os materiais, as técnicas e os artistas, das diferentes culturas: rupestre indígena, africana, ocidental (na arte do museu), na localidade, na cidade, no Estado, na região, no país etc.

Conhecer os artistas e as linguagens, sem perder de vista a Cultura popular, arte pública, no meio local.

Reconhecer diferentes manifestações artísticas em Desenho, Pintura, Gravura e Assamblagem e situá-los na linha de tempo da História da Arte.

Realizar leitura de diferentes obras.

Producir textos escritos, com comentários críticos.

Tecer comentários sobre as obras e identificando semelhanças e diferenças.

Argumentações, falas e produções visuais artísticas sobre arte pública, popular e local, artistas e conceitos artísticos.

Refletir criticamente sobre objetos e conceitos de arte pública, popular e local.

Conhecer e reconhecer estilos artísticos e épicos presentes no cotidiano.

Conhecer linguagens de arte pública.

Produzir textos imagéticos nas diferentes formas de expressão; Desenho, Pintura, Gravura e Assamblagem.

Produzir textos verbais a partir de objetos/obras das diferentes fontes: cultura rupestre indígena, africana, ocidental.

Entender o objeto/obra de arte como fruto de um contexto social, histórico, político, cultural, enfim, compreender o(s) contexto(s) em que o determinado produto de arte foi/é produzido, lançando-lhe diferentes possibilidade de interpretação.

6º ANO

CONCEITOS / CONTEÚDOS	EIXO TEMÁTICO	EXPECTATIVAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM
Conceitos de Bidimensionalidade: <ul style="list-style-type: none"> Desenho: diferentes modos de desenho <ul style="list-style-type: none"> desenho de observação desenho de criação desenho em quadrinho charge caricatura Pintura <ul style="list-style-type: none"> pintura rupestre pintura indígena pintura naïf pintura goiana pintores da região modernismo brasileiro pinturas murais grafite cartaz, panfleto e periódico Gravura <ul style="list-style-type: none"> gravura de cordel xilografia serigrafia monotipia água forte outros Colagem <ul style="list-style-type: none"> decapagem totomontagem stikers (decalques) 	Mídias Bidimensionais	<p>Fruição</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar os elementos formais (linhas, cores, forma, materiais, técnicas, suportes...) da obra de arte e compreender como eles se associam Realizar leitura crítica das características morfossintáticas da imagem Perceber no objeto de fruição artística: movimento, volume, profundidade espacial, perspectiva, ritmo, peso etc. reconhecer as estratégias utilizadas para a criação de tais efeitos Analisar, mediar conversações, escutas, reflexões a partir das narrativas visuais do cotidiano, contextualizando de maneira expansiva sobre os diversos aspectos do objeto artístico; aspectos sociais, culturais, históricos, psicológicos, biológicos, geográficos, formais entre outros Reconhecer recíproca influência e o intercâmbio entre produtores de arte, obras, épocas e as diferentes instâncias de produção artística (popular, "erudita", cultura de massa, juvenil...) Emitir juízo crítico sobre o trabalho pessoal e de terceiros fundamentando-se pensamento em termos éticos e estéticos Estabelecer relações entre a percepção sensível, a reflexão e a crítica nas experiências artísticas e estéticas <p>Contextualização</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar os sistemas de representação, as categorias e as modalidades artísticas Entender arte como uma linguagem, um sistema simbólico de signos e códigos não verbais, passível de transmissão e expressão de idéias, pensamentos e sentimentos e produtora de discursos Refletir, pesquisar e construir relações que envolvem os processos de construção e fruição de arte Utilizar conceitos relacionados à arte considerando as questões de tempo e lugar no tratamento de conteúdos e temas Apropriar-se do vocabulário das artes visuais Identificar correspondências e identificações entre os contextos e geração do patrimônio artístico e a visão de mundo subjacente a esses contextos Conhecer as profissões relacionadas ao universo das artes.intermediar o vínculo indispensável entre a ética planetária e a ética local, na crítica da arte, na leitura ou produção de textos, ou nas atividades de críticas considerando a necessidade de relacionar cada local (integrando-o ao todo)para que a interlocução entre artista, crítica e público sejam humanizadas e promotoras da arte em sua diversidade histórica Reconhecer as relações entre imaginário social e contextos de geração da arte como fato que auxilia a compreensão sobre a diversidade das manifestações artísticas e culturais

1 Doutora em comunicação e Semiótica, Professora da UFG

2 Especialista em Artes Visuais, Professor da SUEF

Fonte: SEE/GO¹²

¹² Fonte: <http://www.see.go.gov.br/educacao/especiais/curriculoemdebate/caderno5.pdf> / grifos nossos.

Anexo 2 – Diretrizes curriculares para a educação fundamental da infância e da adolescência: ciclos de formação e desenvolvimento humano.

Objetivos para o Ciclo II

Arte

- Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio artístico-cultural local, nacional e mundial.
- Reconhecer e identificar os elementos constitutivos das linguagens artísticas, presentes no meio e na cultura no qual está inserido.
- Experienciar materiais expressivos nas diversas linguagens artísticas: artes plásticas, imagem digital, fotografia, cinema, vídeo, música, jogos teatrais, circo, performance, dança, entre outros e aplicar os novos conhecimentos e descobertas em diferentes produções.
- Refletir sobre o mundo, por meio dos sentidos e da expressão artística, buscando o desenvolvimento crítico e a formação da identidade cultural.
- Identificar e reconhecer a contribuição e a influência da cultura africana, indígena, européia, entre outras, nas produções artísticas e culturais brasileiras e desenvolver diferentes atividades de expressão a partir de conhecimentos adquiridos.
- Ampliar as possibilidades de experiências estéticas, por meio de planejamento, elaboração e materialidade, como forma de desenvolver a sensibilidade e a reflexão em relação às artes, ao artista, aos produtos culturais e ao meio ambiente, nos seus diferentes contextos: histórico, social, político e cultural.
- Identificar as diversas formas de expressão artística, veiculadas ou não pela mídia e reconhecer os contextos e elementos constitutivos de sua produção.
- Realizar a apreciação de diversas modalidades na arte, estabelecendo relações entre a produção e o contexto em que foram criadas, no âmbito mundial, nacional, regional e local.
- Desenvolver o senso crítico por meio da apreciação de diferentes obras ou expressões / produções artísticas, ampliando a capacidade de reflexão e flexibilização do pensamento.
- Reconhecer as similaridades e diferenças dos diversos códigos culturais e perceber a interrelação de reciprocidade entre as culturas.

Fonte: Prefeitura Municipal de Goiânia. Secretaria Municipal de Educação.

Anexo 3 – Questionário de diagnóstico das turmas

QUESTIONÁRIO 01 – leitura de mundo e interesses escolares dos alunos

Embora muitas vezes não tenhamos consciência, estamos inseridos em um contexto de culturas visuais. A partir das imagens compreendemos o mundo que nos cerca. Sendo assim, a arte está presente em nosso cotidiano: na publicidade, nos livros didáticos, nos pontos de ônibus, nos grafites feitos nos muros da cidade, nas vias públicas e nas redes sociais. Pensando nesta ideia, responda o questionário abaixo:



1. Que contato você costuma ter com arte²

() Nenhum
() Pouco
() Muito

- a) Se você respondeu **pouco** ou **muito**, especifique o tipo de arte: _____
-

2. Dos itens citados abaixo, marque com um “x” **aqueles que você faz** no seu dia a dia.

- () observar figuras e livros, jornais e revistas
() observar a arquitetura (prédios da cidade)
() observar esculturas
() observar grafites nos muros da cidade
() observar / fazer desenhos
() observar fotografias
() visita a museus
() visita a galerias de arte
() assistir a peças de teatro
() assistir a espetáculos de dança
() assistir a filmes
() assistir a programas de televisão
() assistir a novelas
() assistir a desenhos animados
() assistir a seriados (CSI, Criminal Minds, Two and a half Man)
() assistir a Mangás e animes (desenhos japoneses)
() assistir a documentários
() comparecer a sessões de cinema
() ouvir música
() tocar instrumentos musicais

- escrever poemas
- ler livros
- ler gibis, histórias em quadrinhos
- brincar de jogos on line
- baixar músicas e vídeos da internet
- ler livros ou acessar sites de pintura e/ou desenho
- fazer uso de aplicativos de edição de imagens
- fazer uso de aplicativos de edição de vídeos
- acessar o Facebook
- acessar o Google
- acessar o Youtube
- acessar o WatsApp
- acessar outras redes sociais (Orkut, Twitter)
- acessar o blog da escola
- acessar blogs e sites de seu interesse
- acessar sites de relacionamento
- acessar sites com dicas de moda, beleza
- tirar fotografias
- ver propagandas de televisão
- ver anúncios publicitários
- assistir a saraus literários

Outros _____

3. Você conhece a obra de algum artista plástico? Se sim, escreva o(s) nome(s) que lembrar.

4. O que te atrai na escola?

Encontrar amigos Adquirir novos conhecimentos Participar de jogos

Lanchar Outros motivos _____

5. Que tipos de leitura você gostaria que houvesse mais na escola?

De livros de biblioteca, indicados pela professora.

De livros de biblioteca, escolhidos por mim.

De revistas e jornais.

Digital, com uso de computadores, para termos acesso às novas tecnologias.

Elaboração: Marinês Martins, 2014.

Anexo 4 – Questionário do Perfil Socioeconômico das turmas

QUESTIONÁRIO 02 – Perfil Socioeconômico dos alunos

PREZADO PARTICIPANTE,

Este questionário tem como objetivo conhecer o perfil socioeconômico dos alunos das turmas F1 e F2 do ano de 2014. As suas informações são confidenciais, mas serão utilizadas como dados de análise para a dissertação de mestrado fruto do seguinte projeto: Retrato Calado: Educação Estética na construção da Identidade Social e Cultural do Aluno. Pretende-se, com esta, aperfeiçoar a prática de ensino de Língua Portuguesa de forma interdisciplinar com arte.

1. Qual o seu sexo?

- (A) Feminino.
- (B) Masculino

2. Onde e como você mora atualmente?

- (A) Em casa ou apartamento próprio, com minha família.
- (B) Em quarto ou cômodo alugado, com minha família.
- (C) Em habitação coletiva: hotel, hospedaria, quartel, pensionato, república etc.
- (D) Outra situação.

3. Quantas pessoas moram em sua casa? (Contando com seus pais, irmãos ou outras pessoas que moram em uma mesma casa).

- (A) Duas pessoas.
- (B) Três.
- (C) Quatro.
- (D) Cinco.

(E) Mais de seis.

4. Até quando seu pai estudou?

(A) Não estudou.

(B) Da 1^a à 4^a série do ensino fundamental (antigo primário).

(C) Da 5^a à 8^a série do ensino fundamental (antigo ginásio).

(D) Ensino médio (antigo 2º grau) incompleto.

(E) Ensino médio completo.

(F) Ensino superior incompleto.

(G) Ensino superior completo.

(H) Pós-graduação.

(I) Não sei.

5. Até quando sua mãe estudou?

(A) Não estudou.

(B) Da 1^a à 4^a série do ensino fundamental.

(C) Da 5^a à 8^a série do ensino fundamental.

(D) Ensino médio incompleto.

(E) Ensino médio completo.

(F) Ensino superior incompleto.

(G) Ensino superior completo.

(H) Pós-graduação.

(I) Não sei.

6. Em que seu pai trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida?

(A) Na agricultura, no campo, em fazenda ou na pesca.

(B) Na indústria.

- (C) Na construção civil.
- (D) No comércio, banco, transporte, hotelaria ou outros serviços.
- (E) Funcionário público do governo federal, estadual ou municipal.
- (F) Profissional liberal, professor ou técnico de nível superior.
- (G) Trabalhador fora de casa em atividades informais (pintor, eletricista, encanador, feirante, ambulante, guardador de carros, catador de lixo etc.).
- (H) Trabalha em sua casa em serviços (alfaiataria, cozinha, aulas particulares, artesanato, carpintaria, marcenaria etc.).
- (I) Trabalhador doméstico em casa de outras pessoas (faxineiro, cozinheiro, mordomo, motorista particular, jardineiro, vigia, acompanhante de idosos/as etc.).
- (J) No lar (sem remuneração).
- (K) Não trabalha.
- (I) Não sei.

7. Em que sua mãe trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida?

- (A) Na agricultura, no campo, na fazenda ou na pesca.
- (B) Na indústria.
- (C) Na construção civil.
- (D) No comércio, banco, transporte, hotelaria ou outros serviços.
- (E) Como funcionária do governo federal, estadual ou municipal.
- (F) Como profissional liberal, professora ou técnica de nível superior.
- (G) Trabalhadora fora de casa em atividades informais (feirante, ambulante, guardadora de carros, catadora de lixo etc.).
- (H) Trabalha em sua casa em serviços (costura, aulas particulares, cozinha, artesanato etc.).

- (I) Como trabalhadora doméstica em casa de outras pessoas (cozinheira, arrumadeira, governanta, babá, lavadeira, faxineira, acompanhante de idosos/as etc.).
- (J) No lar (sem remuneração).
- (K) Outro.
- (L) Não trabalha.
- (M) Não sei.

8. Quais e quantos dos itens abaixo há em sua casa? (Marque uma resposta para cada item.)

- a) TV
- b) DVD/ Blue-ray
- c) Rádio
- d) Microcomputador
- e) Automóvel
- f) Máquina de lavar roupa
- g) Geladeira
- h) Telefone fixo
- i) Telefone celular
- j) Acesso à Internet
- k) TV por assinatura

9. Como e onde é sua casa?

- a) É em rua calçada ou asfaltada.
- b) Tem água corrente na torneira.
- c) Tem eletricidade.

10. Assinale abaixo a(s) atividade(s) ou o(s) curso(s) que você realiza ou realizou.

	Sim	Não
a) Curso de língua estrangeira		
b) Curso de computação ou Informática		
c) Esportes / atividades físicas		

d) Outros. Quais? _____

11. Faça uma avaliação da escola em que você estuda.	Ruim	Bom	Excelente
a) O conhecimento que os(as) professores(as) tem das matérias.			
b) A dedicação dos(as) professores(as) para preparar aulas e atender aos estudantes			
c) As iniciativas da escola para realizar excursões, passeios culturais, estudos do meio ambiente.			
d) A atenção e o respeito dos(as) funcionários(as) e dos(as) professores(as).			
e) A organização dos horários de aulas.			
f) A localização da escola.			
g) A segurança (iluminação, policiamento etc.)			
h) A acessibilidade física e os recursos e os materiais para estudantes com deficiência.			
i) A atenção às questões ambientais			
j) A organização dos horários de aulas.			

12. A escola em que você estuda realiza algumas das seguintes atividades extracurriculares?

	Sim	Não
a) Palestras / debates		
b) Jogos / esportes / campeonatos		
c) Dança / música / coral / teatro		
d) Estudos do meio ambiente / passeios		
e) Feira de ciências / feira cultural		
f) Festas / gincanas		
g) Atendimento educacional extraclasse		

Fonte: INEP, 2013.

Anexo 5 – Vida e Obra da pintura Frida Kahlo



Frida Kahlo – Vida e Obra

Frida nasceu em 1907 no México na casa dos seus pais, conhecida como “A Casa Azul”. Para entender as suas obras, primeiro é necessário conhecer a sua vida, marcada por tragédias. Aos seis anos, Frida ficou coxa ao contrair poliomielite, e ganhou um apelido “Frida perna de pau”, que a fez usar calças e posteriormente os seus tão famosos vestidos e saias.

Mas a grande tragédia da sua vida foi enquanto passeava de ônibus, ele chocou-se contra um trem, fazendo Frida sofrer várias fraturas e uma barra de ferro atravessar a sua vagina. Motivo pelo qual nunca pode ter um filho e também precisou fazer várias cirurgias, além de ter que usar coletes ortopédicos.

A paixão pela pintura veio quando a mãe de Kahlo pendurou um espelho em cima de sua cama, e através disso, Frida fez vários autorretratos, pois dizia que ela era o assunto que melhor conhecia. Nas suas pinturas, retratava também suas angústias, tristezas, os seus medos, a identidade nacional mexicana, e também o seu amor pelo marido Diego Rivera, constantemente envolvido em traições.

A artista plástica contraiu pneumonia e morreu em 1954, deixando uma última frase em seu diário “Espero alegremente a saída – e espero nunca mais regressar”. Hoje, Frida, além de famosa pelas suas pinturas, ganhou seu espaço mundial por ser grande representante da cultura mexicana.

Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Frida_Kahlo, adaptado.

Telas: KETTENMANN, Andrea. *Frida Kahlo*. São Paulo: Taschen, 1999.

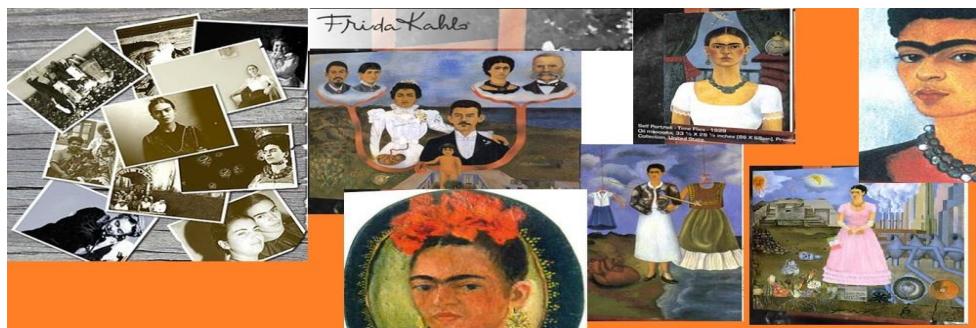
Elaboração: Marinês Martins, 2014.

Anexo 6 – Oficina de Arte 2: O universo ao meu redor



OFICINA DE ARTE – 2: O universo ao meu redor

Pelos autorretratos de Frida Khalo podemos perceber a representação de sua cultura, terra e vida pessoal. Seu universo particular era o México.



Agora vamos pensar um pouco sobre o seu universo. Moramos em Goiânia.



Goiânia

Município em Goiás

Goiânia é um município brasileiro, capital do estado de Goiás. Pertence à Mesorregião do Centro Goiano e à Microrregião de Goiânia, distando 209 km de Brasília, a capital nacional. [Wikipédia](#)

Área: 789 km²

Tempo: 25 °C, vento SE a 8 km/h, umidade de 39%

População: 1,296 milhões (2010) Organização das Nações Unidas

1. Como você vê a cidade onde você mora?

2. Você gosta de morar aqui? Por quê?

3. Como é o bairro onde você mora?

4. Como são as casas, prédios e ruas?

5. E a sua casa, como é? Pequena, grande, confortável? Escreva um parágrafo contando.

6. Faça um desenho representando sua casa ou seu bairro como você os vê.

7. Agora faça um desenho representando a sua casa ou seu bairro como você gostaria que fossem.

Referências /Web Referências:

http://www.fkahlo.com/ingles/index_ingles.html

Elaboração: Marinês Martins, 2014.

Anexo 7 – Reportagem 1 – Moradores denunciam problemas de coleta de lixo

18/04/2014 14h37 - Atualizado em 18/04/2014 14h44

Moradores de Goiânia denunciam problemas na coleta de lixo

Lixeiras estão lotadas e lixo se espalha pelas calçadas de vários bairros. Comurg afirma que pouca quantidade de caminhões coletores causa problema.

Do G1 GO, com informações da TV Anhanguera



Moradores de vários bairros de **Goiânia** continuam a reclamar de falhas na coleta de lixo. Com isso, resíduos se acumulam em lixeiras e calçadas, atrapalhando, inclusive, a circulação de pedestres. Entre os problemas também está o mau cheiro e o aumento de insetos.

No Setor Marechal Rondon, por exemplo, o lixo não é retirado há quase duas semanas. Moradora do bairro, a comerciante Irene Pessoa diz que a situação está insuportável. “É lixo por todo lado. Moro na Rua 10. Lá nós temos escola, hospital e posto de saúde, você chega em todos os lugares e está tudo cheio de lixo”, denuncia.

Disponível em: <http://g1.globo.com/goias/noticia/2014/04/moradores-de-goiania-denunciam-problemas-na-coleta-de-lixo.html>

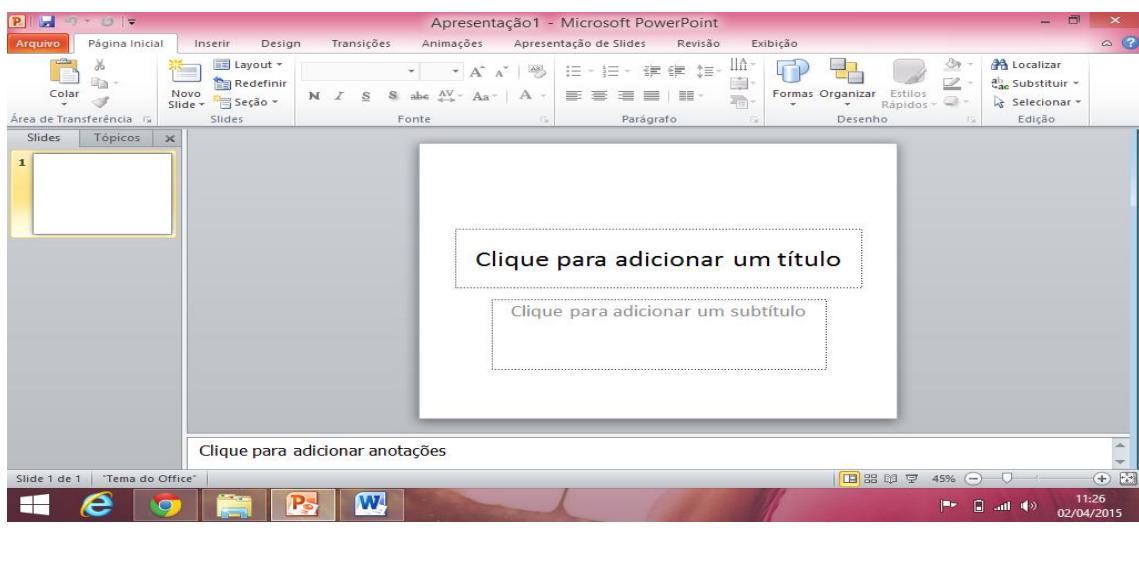
Fonte: Portal G1

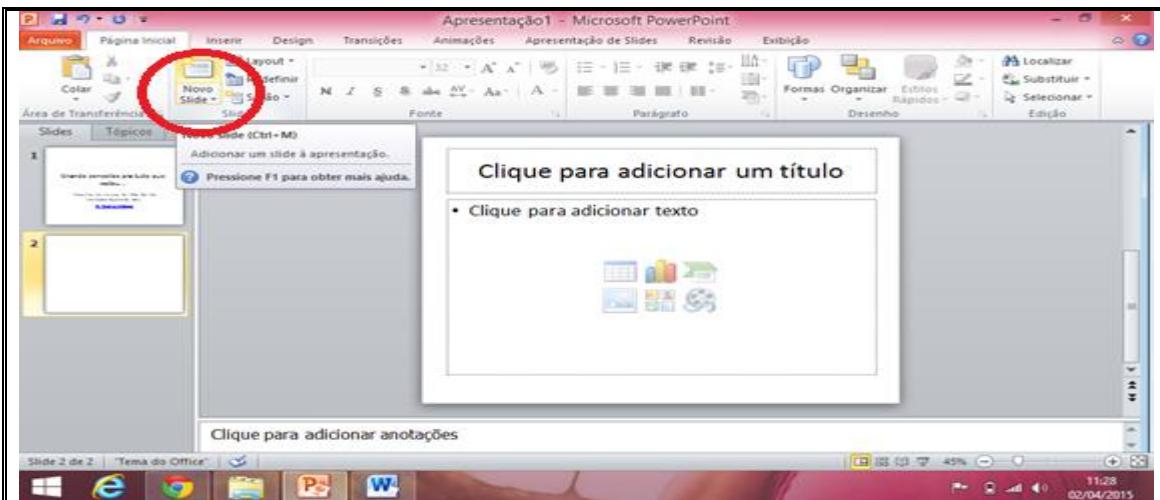
Anexo 8 – Tutorial de produção de vídeo no Power Point

Atividade: criação de vídeo

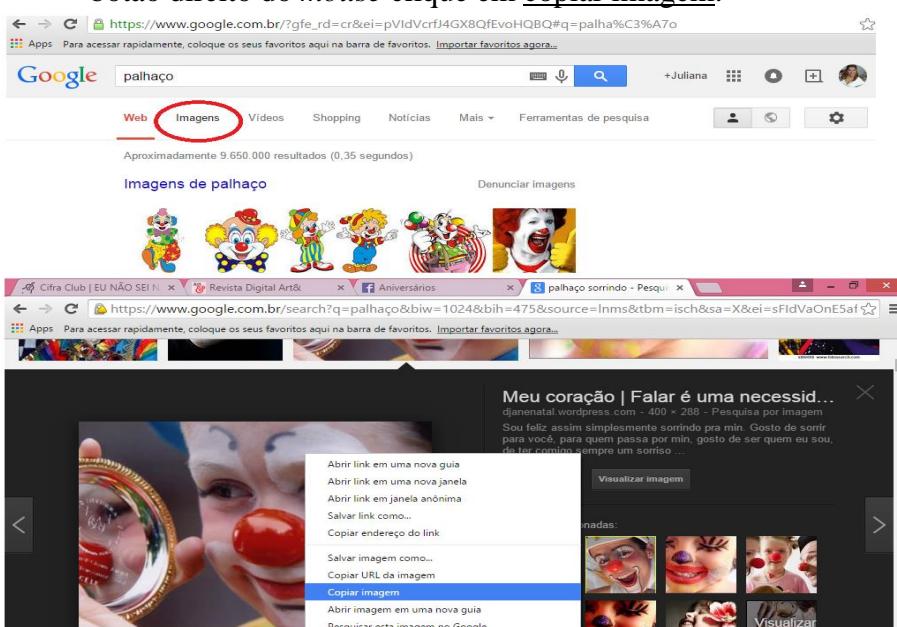
Tutorial – criação de slide e vídeo no Power Point.

1. Após entrar no programa *Power Point* vá em página inicial > novo *slide*. O primeiro *slide* é de título e o próximo já é de criação.

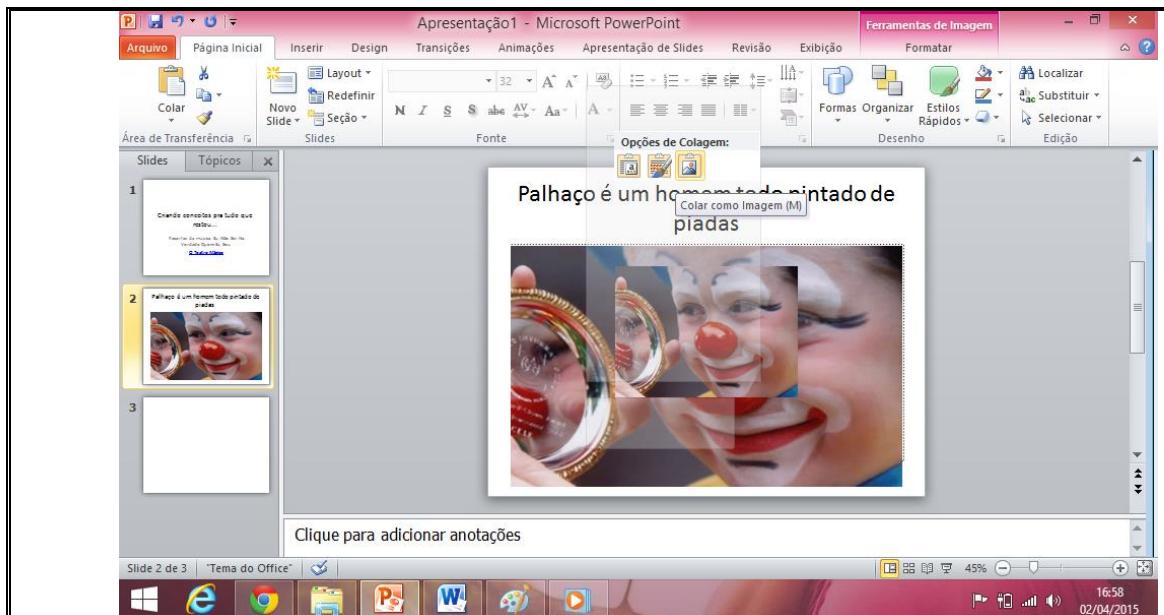




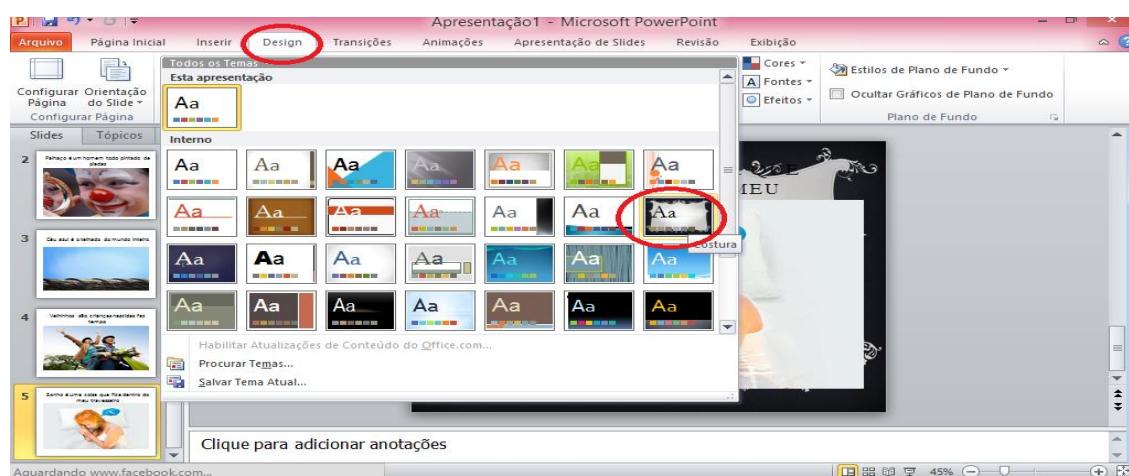
2. Pesquise no *Google* a imagem que irá utilizar na guia Imagens. Depois, com o botão direito do *mouse* clique em copiar imagem.



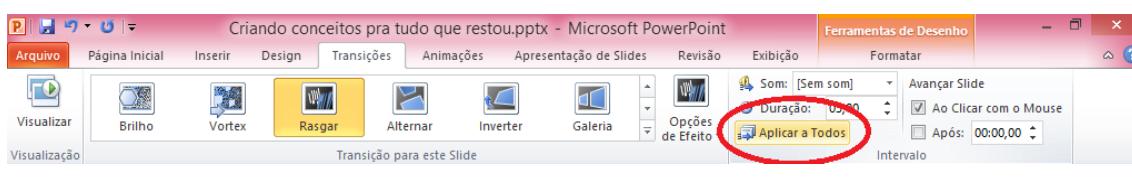
3. Cole a imagem no *slide* utilizando o botão direito do *mouse* novamente, clicando na opção colar.



4. Para mudar o plano de fundo clique em design e escolha o design de sua preferência. Salve seu *slide* utilizando o atalho **Ctrl+b** ou clicando na aba **arquivo>salvar como**.



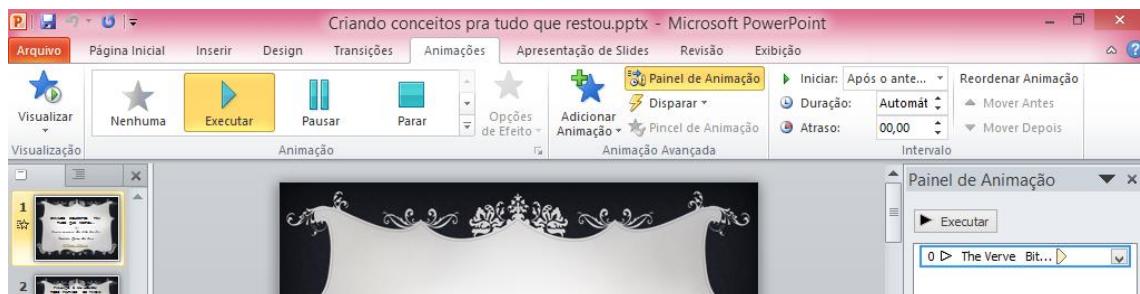
5. Para colocar efeito em seu vídeo entre na aba Transições e escolha a que achar mais conveniente para o tipo de *slide/* vídeo que você está criando. Se quiser o mesmo efeito em todos os *slides* aplique a todos.



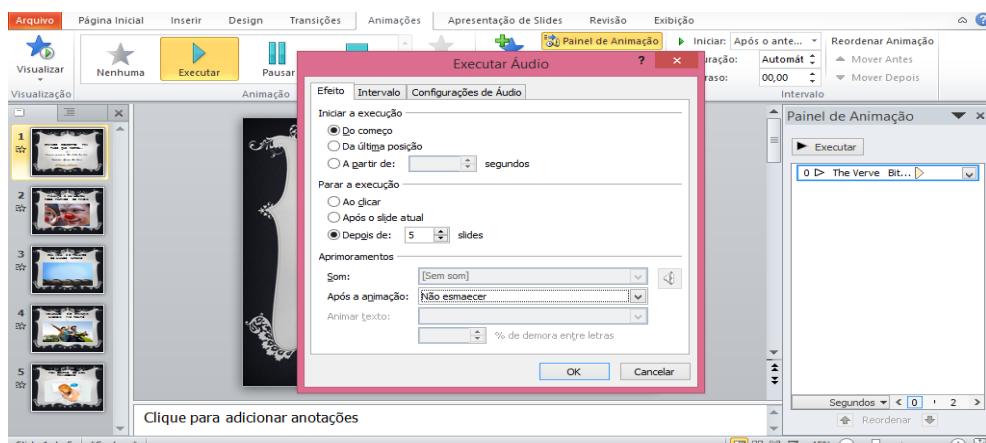
6. Agora é hora de inserir música no seu *slide*. Clique na aba inserir áudio (como mostra a figura abaixo).



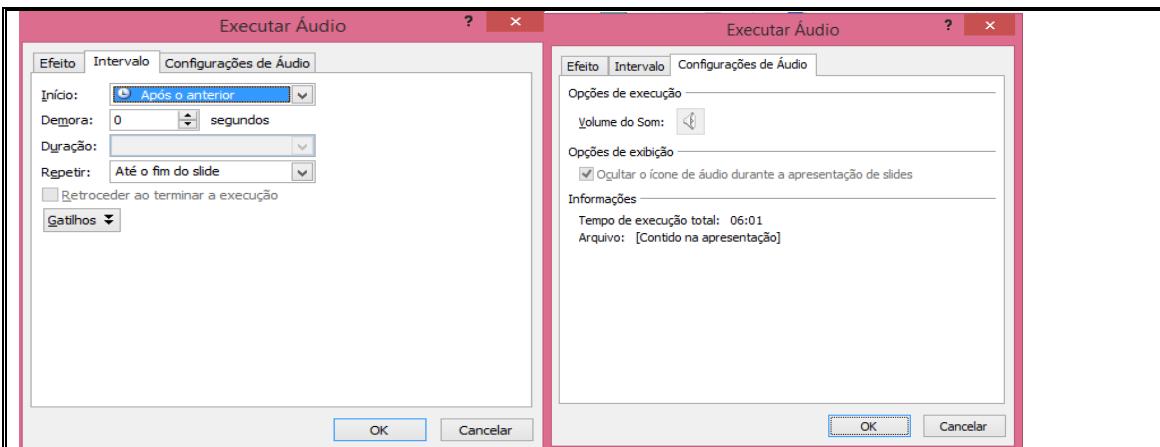
7. Vá em animações >painel de animações e clique no painel do seu lado esquerdo, dando um clique duplo na música escolhida.



8. Na aba executar áudio marque para iniciar a execução do começo e parar a execução no último *slide*.

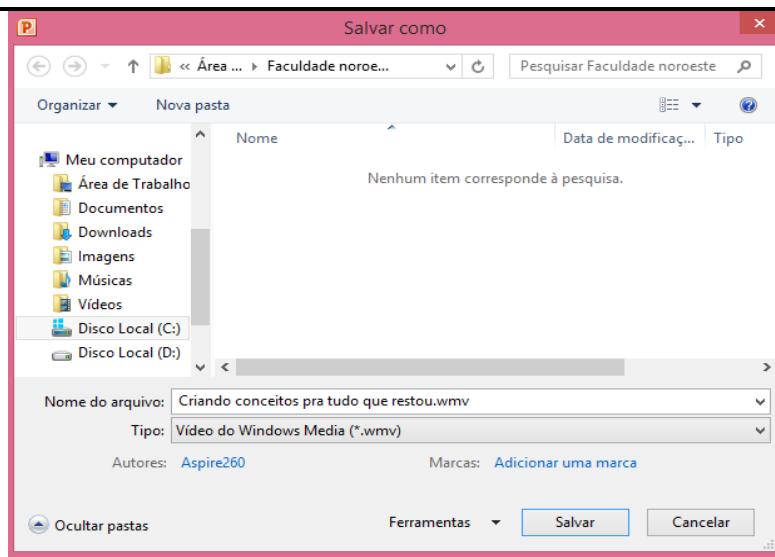


9. Em executar áudio clique em intervalo>início: após o anterior> repetir: até o fim do *slide*. Configuração de áudio: ocultar o ícone de áudio durante a apresentação de slides.



10. Vá em: apresentação de slides > testar intervalos. Teste o tempo dos intervalos de acordo com a sua preferência. Observe a música e um tempo para que o expectador leia o que está escrito e veja as imagens.

11. É hora de salvar sua apresentação. Clique em: Arquivo > salvar como > vídeo do windows media. Pronto, seu vídeo está salvo. Se quiser poderá publicá-lo no Youtube.



Espero que tenha sido produtiva esta oficina. Qualquer dúvida ou se desejarem, entrem em contato por e-mail.

Abraços,

Juliana.