

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Escola de Belas Artes – EBA/ UFMG
Programa de Pós-graduação em Artes – PPG Artes
Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas -
CEEAV

Liliane Pereira de Souza

**Reflexões sobre sensibilidade e a importância da criação de espaços afetivos
na escola por meio da arte.**

Contagem

2020

Liliane Pereira de Souza

**Reflexões sobre sensibilidade e a importância da criação de espaços afetivos
na escola por meio da arte.**

Monografia de Especialização apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes – PPG Artes, do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas – CEEAV, da Escola de Belas Artes – EBA, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas.

Orientadora: Cássia Macieira

Contagem

2020

SOUZA, Liliane Pereira.

Reflexões sobre sensibilidade e a importância da criação de espaços afetivos na escola por meio da arte. / Liliane Pereira Souza. – 2020.

45 f., enc

Orientadora: Cássia Macieira

Monografia (especialização) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes.

Referências: f. 42-45

1. Artes visuais – Especialização. 2. Estudo e ensino – Especialização. I. Título. II. Macieira, Cássia III. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes.

CDD: 707



Nome: **LILIANE PEREIRA DE SOUZA**

REFLEXÕES SOBRE SENSIBILIDADE E A IMPORTÂNCIA DA CRIAÇÃO DE ESPAÇOS AFETIVOS NA ESCOLA POR MEIO DA ARTE.

Monografia de Especialização apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes – PPG Artes, do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas – CEEAV, da Escola de Belas Artes – EBA, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas.

Pelas condições da Banca Examinadora o aluno foi considerado: **APROVADA.**

Professora Cássia Macieira – CEEAV/ UFMG (Orientador)

Professora Walmira Costa – UFMG – (Membro da Banca Examinadora)

Visuais e Tecnologias Contemporâneas - CEEAV
Programa de Pós-graduação em Artes – PPG Artes
Escola de Belas Artes/ EBA – UFMG

Belo Horizonte, 29 de fevereiro de 2020.
Av. Antônio Carlos, 6627 – Pampulha/ Belo Horizonte, MG – CEP 31270-901.

AGRADECIMENTOS

Agradeço as professoras e professores da Escola Guignard pelas provocações necessárias para uma busca pessoal em meus processos artísticos, levando-me a pensar o quanto é necessária essa mesma busca como professora no ensino da arte;

As professoras e professores do Programa de Pós-graduação em Artes do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas pelas trocas e ensinamentos;

As colegas de curso e da vida Tleysse, Glenda, Alessandra e Sheyla pela sororidade no compartilhar essa trajetória;

A minha amada mãe por sempre cuidar de mim durante os momentos mais difíceis ao longo desse curso;

Ao meu amado irmão;

E por fim, as minhas alunas e alunos das instituições de ensino em que leciono. Vocês são a força que preciso para continuar acreditando em uma educação afetiva, e respeitosa.

Resumo

Este trabalho, de caráter testemunhal, escrito na primeira pessoa do singular, visa investigar as relações e ambientes afetivos que podem ser construídos na educação formal. Partindo da análise dos impactos dos processos artístico-pedagógicos na criação de espaços sensíveis e de afeto no contexto escolar. Buscou-se, assim, relacionar as ideias de Paulo Freire, Vygostky, Wallon e Ana Mae Barbosa com a experiência da professora de artes na educação pública e privada. O trabalho apresenta relatos de experiências da professora de artes e os desafios que surgiram no processo de lecionar. Trata também das formas buscadas para estreitar laços com os alunos e criar ambientes de afetividade e sensibilidade para vivências artísticas, a fim de potencializá-los em seus processos de criação artística nas aulas de artes. O trabalho também apresenta uma reflexão de acordo com a Série Professor Artista, produzida em mídia DVD pelo Laboratório de Artes e Tecnologias para Educação (Innovatio), da UFMG. Esse material tem como objetivo dar continuidade às discussões sobre a experiência do professor-artista em sala de aula. Sendo esse, um motivador para ampliação de novos olhares sobre o espaço do qual o aluno está inserido e também contribuir com a sua interação com o meio escolar, com o território e a cidade, de forma sensível e afetiva.

Palavras-chave: Afeto. Ser sensível. Professor-artista. Espaço escolar.

Abstract

This study, of a testimonial character, written in the first person of the singular, aims at investigating the affective relations and environments that can be built in the formal education. Starting from the impact analyzes of the artistic-pedagogical processes in the creation of sensitive and affective spaces and the affection in the school context. Therefore, there was a search to relate the ideas of Paulo Freire, Vygostky, Wallon and Ana Mae Barbosa to the experience of an art teacher in the public and private education. The study shows reports of the art teacher's experience and the challenges that came up during the teaching process. It also deals with the ways searched to narrow bonds with the students and to create environments of affection and sensibility for artistic experiences with the purpose of enhancing them in their artistic creations in the art classes. The study also presents a consideration in agreement with the Teacher Artist Series, produced in a DVD media by the Arts and Technology for Education Laboratory (Innovatio) of the UFMG (The Minas Gerais State Federal University). This material aims at giving continuity to the discussions about the teacher-artist experience in the classroom. Thus, it is motivational for the broadening of new looks upon the classroom space in which the students are inserted and also contributes for their interaction with the school environment, with the school means, with the territory and the city, in a sensitive and affectionate way.

Keywords: Affection. Being sensitive. Teacher-artist. School space.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1. O Conceito de Afetividade.....	10
1.1 A afetividade na escola	11
2. Narrativas Poéticas	17
2.1 Experiência no Programa Escola Integrada	19
3. O processo de Pedro.....	22
3.1 O menino.....	23
3.2 O processo	24
3.3 A performance	25
3.4 O crescimento	25
3.5 Novos olhares sobre Pedro	26
4. Desafios na educação tradicional.....	26
4.1 Primeiros contatos.....	26
4.2 Ampliando o olhar.....	27
4.3 Sobre reconhecer uma certa piscadela	28
4.4 A Caixa Memorial	30
4.5 Ensino Público: afetos e desafios.....	32
4.6 Reflexões sobre teoria e prática	34
5. Olhares de artistas sobre o ensino de Artes.....	34
CONCLUSÃO.....	40
REFERÊNCIAS.....	42

INTRODUÇÃO

O ato de narrar o vivido carrega a essencialidade do poder de as pessoas se reconhecerem como sujeitos de suas próprias histórias, atribuindo sentido aos diferentes itinerários percorridos. Ao comporem narrativas sobre a vida vivida, colocam-se em posição de escuta, olham para múltiplas direções, dentro e fora de si, reportando-se ao que foram, ao que são, ao que desejam ser; ao que fizeram, ao que fazem, ao que projetam fazer. Caminhos a percorrer podem ser evidenciados no processo. Pelo trabalho da reflexão, no tramado de relações percebidas, a construção de significados em torno de novas rotas que se anunciam é potencializada. (KOLBERNADES, OSTETTO, 2015)

Narrar sobre as vivências artísticas, principalmente no campo educacional, é de grande importância e pode refletir a sensibilidade construída e vivida ao longo de sua história, sobretudo, aqui, na experiência educacional. Considerar, de alguma forma, seu trajeto como artista e arte-educadora com experiências reais praticadas ao longo do tempo, possibilita uma contribuição relevante no desenvolver de outras vivências no campo educacional.

Este trabalho tem por objetivo apresentar uma reflexão sobre o sensível e a importância da criação de espaços afetivos no ensino de artes na escola. A partir da minha vivência no meio escolar como aluna e professora de Arte percebi como os afetos são essenciais para sensibilizar para a criação e fruição em Arte e o fazer artístico no contexto educacional.

No curso de Licenciatura em Educação Artística, na Escola Guignard, vivenciei, enquanto aluna, momentos de experimentações, inquietações e a ampliação do olhar sensível a partir de provocações das minhas professoras e professores. Eles apresentaram-me um processo educacional completamente diferente do que havia experienciado da educação infantil até o ensino médio. A experiência acadêmica me estimulou e despertou para uma metodologia de ensino que me manteve aberta à escuta sensível e atenta ao educando em seu processo pedagógico.

Aprendi que é fundamental enquanto professora, considerar a carga cultural e afetiva que o aluno traz à instituição escolar. É fundamental estar aberta à uma escuta sensível, que aconteça de forma a entender o contexto sócio cultural no qual o aluno está inserido. Essa é a condição para construir formas de diálogos e trocas com a intenção de ampliar os processos sensíveis dos alunos.

Essas questões fizeram parte do meu processo como aluna e como professora de artes. Por meio delas, venho tentando estabelecer novas formas de relacionar com meus alunos, procurando perceber a presença, necessidades, potências e fragilidades de cada um.

O trabalho fundamenta-se na pedagogia freireana (FREIRE, 1998), na Abordagem Triangular do ensino/aprendizagem de Artes (BARBOSA, 1998), na abordagem sócio-histórica de Vygostky (OLIVEIRA, 1993. FERREIRA, 2001) e no conceito de afetividade de Wallon (GALVÃO, 1995). O objetivo é relacionar as teorias desses pensadores à minha experiência de lecionar como professora de Arte em escolas públicas e privadas.

1. O CONCEITO DE AFETIVIDADE

Se a pessoa, depois de fazer essa série de coisas que eu dou, se ela consegue viver de uma maneira mais livre, usar o corpo de uma maneira mais sensual, se expressar melhor, amar melhor, comer melhor, isso no fundo me interessa muito mais como resultado do que a própria coisa em si que eu proponho a você.(CLARK, 2001)

A palavra sensibilidade sempre foi muito ouvida e trata-se de um conceito abstrato, que entendo como o estar aberto às proposições do outro, ao olhar ao redor, a perceber o que está sua volta. Segundo HOUAISS (2001), sensibilidade significa:

1. Aprenda a pronunciar, substantivo feminino qualidade do que é sensível. "a s. do ser humano". 2. emoção, sentimento, esp. a faculdade de sentir compaixão, simpatia pela humanidade; piedade, empatia, ternura. (HOUAISS, 2001)

Wallon contribuiu para a reflexão da questão sobre afetividade e cognição na área educacional. Segundo Ferreira (2001), a contribuição de Wallon na área:

engloba em um movimento dialético a afetividade, a cognição e os níveis biológicos e socioculturais contribuindo assim para o processo

ensino-aprendizagem. Também valoriza a relação professor-aluno e a escola como elementos fundamentais no processo de desenvolvimento da pessoa completa. (FERREIRA, 2001)

Wallon traz uma contribuição importante sobre afetividade no meio educacional quando ele conceitua sobre emoção e inclui as manifestações de sentimentos como um domínio funcional fazendo-me pensar que esse é um conceito importante sobre afetividade abordado por ele.

1.1 Afetividade na escola

Galvão (1995) apresenta a concepção do desenvolvimento infantil de acordo com as percepções de Wallon,

Para Wallon duas funções básicas constituem a personalidade: afetividade e inteligência. A afetividade está relacionada às sensibilidades internas e se orienta em direção ao mundo social e para a construção da pessoa; a inteligência, por sua vez, vincula-se às sensibilidades externas e está voltada para o mundo físico, para a construção do objeto. (GALVÃO, 1995)

Nas relações interpessoais, somos sujeitos e objetos na obtenção de conhecimentos e nos nossos afetos. É preciso que haja empatia e curiosidade para desenvolvimento dos potenciais humanos, para tal não existe uma linearidade, o desenvolvimento da afetividade está no conjunto de alternâncias funcionais que estão relacionadas à integração e conflitos. É a partir dessa integração não linear que o ser humano pode se desenvolver por completo em relação à afetividade e cognição.

As relações humanas são permeadas pelo afeto e as decisões que tomamos tem relação com a afetividade. No contexto escolar, as afetividades fundamentam-se nas relações entre professor e aluno e entre os alunos e os conteúdos escolares. É importante considerar todos esses aspectos quando se objetiva o desenvolvimento cognitivo do aluno. O afeto como fator do desenvolvimento pedagógico é importante para dar sentido às proposições feita pelo professor ao aluno, como também dar sentido ao seu processo de ensino aprendizagem. Quando o professor faz proposições levando em consideração o afeto, ele está comprometido com o que

acredita e possibilita de potencialidade no trabalho desenvolvido com o aluno. Essa prática revela comprometimento e afeto.

A comunidade escolar é constituída por alunos, famílias, professores, funcionários, diretores, pedagogos e todos tem sua carga cultural afetiva. Por muitas vezes essa relação do afeto dentro desse ambiente escolar acaba por ficar distanciada diante de tantos afazeres e demandas curriculares. Pensar na construção do ensino/aprendizagem levando em consideração as relações afetivas dos indivíduos é ampliar as possibilidades para criações, para processos de construção de conhecimento significativo e noção de pertencimento ao espaço de ensino/aprendizagem e à comunidade em que se está inserido.

Percebo que por vezes no ambiente escolar nos quais leciono, as relações são limitantes ao que se é considerado como a obrigação do corpo docente e do aluno. Trazendo assim uma estagnação e um completo distanciamento dessas relações escolares. É compreensível tal distanciamento, pois, são muitas cargas que o corpo docente leva consigo em sua profissão. Porém, penso também que se criarmos um espaço de afetividade, é possível desenvolver trabalhos potentes em sua criatividade, como também leveza para todo o contexto escolar. É importante nessa criação do ambiente afetivo, possibilitar ao educando autonomia no desenvolvimento das atividades propostas pelo professor, podendo desenvolver assim criações e experimentações sensíveis para os alunos.

Quando se propõe a proporcionar modos de autonomia aos alunos estamos respeitando seu tempo de criação, em seu processo de experimentação artística, trazendo a fluidez necessária para o trabalho a ser desenvolvido. Segundo Freire (1996), o respeito a autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.

Paulo Freire apresenta seu olhar sobre as práticas educativas e saberes necessários em nosso processo do lecionar, e é possível relacionar seus pensamentos a uma reflexão sobre o afeto e desenvolvimento sensível entre professor e aluno.

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 1996)

Quando se trata da relação entre professor e aluno é necessário repensar o que entendemos por ensino aprendizagem e como se dá esse processo. Sobre o ensinar e aprender é fundamental criar um ambiente de afeto para possibilitar um desenvolvimento sensível desse aluno e estreitar as relações escolares.

O ambiente afetivo sensível se inicia quando compreendemos que as trocas de afetos e saberes são importantes. Inicia-se com a premissa de que meu aluno tem uma carga cultural, o reconhecimento de que a detenção do saber não está somente na figura do professor, mas em toda a comunidade escolar (professores, alunos, famílias, comunidade) abre a possibilidade de escuta dos alunos e de seu contexto sócio-histórico. Isso possibilita que o ambiente afetivo se construa de forma sensível e ética. Essa é uma postura freiriana, responsável e respeitosa diante do educando e demais indivíduos em seus espaços de aprendizagem formais e não formais.

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. (FREIRE, 1996)

Colocar em prática o senso crítico sobre as práticas de ensino é também promover o afeto no ato de lecionar. Quando penso que minhas práticas não podem ser impositivas, mas sim propositivas, estou pondo em prática a sensibilidade em relação ao meu educando. Quando proponho construir com ele a possibilidade do processo de criação, estou criando um ambiente afetivo ao aluno por ouvi-lo e dar a ele a possibilidade de novas formas do ensino e aprendizagem. Dessa forma, é possível ir construindo uma identidade educacional afetiva.

Segundo Freire (1996,) as práticas educativas estão relacionadas à amorosidade, empatia, ética, dignidade e autonomia do educando. Pode-se relacionar esses termos como fatores essenciais para se construir um ambiente

afetivo. Podemos pensar também que esses são saberes necessários para uma construção sensível no processo do lecionar escolar. Segundo Oliveira (1993), a convivência amorosa com os alunos e a postura curiosa e aberta assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócios-históricos-culturais do ato de conhecer.

Uma proposta de processo de ensino/aprendizagem em Arte, de fato criativo, e que dialogue com a teoria de Freire (1996) é a Abordagem Triangular (BARBOSA, 1998). Surgida no início do século XXI, a Abordagem Triangular é uma proposta metodológica do ensino da Arte fundamentada em três pilares: Apreciação, Contextualização, Produção Artística.

O ensino da História da Arte **contextualiza** o fazer artístico, obra e artista. Conhecendo a arte de outras culturas, compreende-se a relatividade dos valores enraizados no nosso modo de pensar e agir. Isso pode criar um campo de sentido para a valorização de cada cultura e de cada indivíduo, podendo com isso favorecer a abertura à riqueza e à diversidade da imaginação humana. A **apreciação** da obra se dá inicialmente mediada pela emoção e sensibilidade. É a experiência de fruição de formas artísticas, utilizando percepção, imaginação e informação para estabelecer, concomitantemente um olho em si, um olho no universo e uma conversa sobre os múltiplos significados da obra. Na **produção** artística tem-se a experiência de fazer um trabalho de arte partindo da inspiração, de recursos pessoais e no acesso a materiais e técnicas o bom ensino em artes influi no autoconhecimento e autoexpressão, na capacidade crítica, na formação da cidadania.

É preciso entender que em se tratando do ensino/aprendizagem da Arte, as formas de lecionar precisam estar de acordo com as especificidades de cada ambiente. Fazer repetições de métodos nem sempre é a melhor forma de se desenvolver processos artísticos. O professor de Arte precisa estar atento ao que seus alunos podem-lhe oferecer para a promoção de processos de criação artística. O melhor meio para isso é criar métodos a partir da escuta ao que os alunos têm a compartilhar. Tal proposta, se apropriada criticamente pelo professor, traz aos

alunos uma experimentação do processo criativo e artístico intensa, de resultados significativos, além de ser uma proposta a contribuir com a criação de um espaço sensível e afetivo.

Segundo Barbosa (1998), o ensino/aprendizagem de Arte na escola não deve ser meramente para liberar emoções, pois quando conduzido dessa forma não há reflexões sobre o fazer artístico.

Aqueles que defendem a arte na escola meramente para libertar a emoção devem lembrar que podemos aprender muito pouco sobre nossas emoções se não formos capazes de refletir sobre elas. Na educação, o subjetivo, a vida interior e a vida emocional devem progredir, mas não ao acaso. Se a arte não é tratada como um conhecimento, mas somente como um "grito da alma", não estamos oferecendo nem educação cognitiva, nem educação emocional. (BARBOSA, 1998)

Freire e Barbosa apresentaram grandes contribuições aos professores em prol dos processos criativos desenvolvidos no processo educacional escolar. É de suma importância que o professor, além de estar sempre atento às novas possibilidades de criação em suas aulas, busque também referências teóricas, na educação e na arte que fundamentem suas práticas.

Segundo Vygotsky *apud* Oliveira (1993), o funcionamento psicológico está ligado ao conceito de mediação. A relação do sujeito com o mundo acontece de forma mediada através de sistemas simbólicos. Desse modo, podemos entender que as relações se estabelecem por meio do contexto social e cultural do qual o indivíduo está inserido através da linguagem, forma de expressão do pensamento.

É possível relacionar o pensamento com a construção afetiva dentro do ambiente escolar e como as formas de comunicação por meio da fala contribuem para uma aproximação sensível entre professor e aluno, assim como também podem promover um distanciamento quando essa comunicação acontece de forma violenta de ambas as partes.

Sobre os sentidos: a visão, o olfato, o paladar, a audição e o tato quando são utilizados para um desenvolvimento da sensibilidade do aluno podem despertar sentimentos relacionados a algum momento afetivo vivido por ele, relacionando-os a

vivências que serão ativas em seu processo de construção afetiva e cognitiva. Essas reações ajudam a organizar aprendizagens que foram estimuladas por meio de vias sensoriais e afetivas.

Se fazemos alguma coisa com alegria, as reações emocionais de alegria não significam nada senão que vamos continuar tentando fazer a mesma coisa. Se fazemos algo com repulsa isso significa que no futuro procuraremos por todos os meios interromper essas ocupações. Por outras palavras, o novo momento que as emoções inserem no comportamento consiste inteiramente na regulação das reações pelo organismo. (OLIVEIRA, 1993)

Pode-se pensar então que o afeto está diretamente ligado as relações que o indivíduo tem com o mundo e que se tratando do processo educacional escolar, tais relações são trazidas por esse indivíduo em sua carga emocional. Cabe a nós, professores, mediar as comunicações em sala de aula por meio de sentimentos e sensações, levando em consideração os aspectos sócio-históricos de cada aluno.

É por meio das relações sociais que o aluno traz consigo sua bagagem cultural e é através disso que o professor pode tecer pontes para a construção de um espaço de ensino que seja permeado de afetividade sensível. Isso motiva as experimentações e proposições feitas nas aulas de Artes, o que colabora diretamente no desenvolvimento do potencial do aluno. Na construção de um processo educacional afetivo é essencial, também, que se tenha o diálogo como um dos aspectos norteadores. Acredito que dessa forma é possível ampliar horizontes e possibilitar um olhar sensível diante do outro.

Fayga Ostrower (1998) em seu livro *A sensibilidade do Intelecto*, traz essa perspectiva em seu processo de lecionar Arte por meio da estética e da ética como forma de socialização através da arte. Uma construção do olhar e da escuta sensível por meio de análises de obras de arte e dos movimentos artísticos. A autora se utilizou da arte como instrumento de questionamento e transformação social em suas práticas pedagógicas. Para Ostrower temos a capacidade de criar contextos para uma melhor compreensão da arte.

Ostrower (1998) apresenta a forma de se olhar a arte. Dentre várias abordagens da forma de se contextualizar as obras de arte em seus respectivos movimentos artísticos, traz um importante olhar sobre a forma:

criar, formar, dar uma forma as coisas, não depende necessariamente da capacidade de verbalizar ou conceituar (ainda sim que possa abrange-la). Depende, sim, de um senso interior da forma, de equilíbrio e justeza das formas, enfim, depende da sensibilidade conscientizada, ordenada, significadora de ser humano. (OSTROWER, 1998)

A autora traz uma reflexão sobre a capacidade de criação de formas expressivas e sua relação com o componente afetivo do observador e do artista, Fayga fala sobre a destreza da forma e de sua capacidade de comunicação não dependente da verbalização. A forma em suas inúmeras possibilidades pode ser capaz de sensibilizar o observador diante de sua naturalidade de acordo com suas características.

2. NARRATIVAS POÉTICAS

Minha vivência artística se dá desde a minha adolescência, onde fui integrante do grupo teatral chamado “Corpo e Arte”, em minha comunidade no bairro Eymad, em Belo Horizonte, Minas Gerais. Experimentei técnicas teatrais, dentre elas corporais, vocais, e estabeleci relações coletivas e, principalmente aprendi a reconhecer valores de respeito ao próximo, liderança e trabalho em grupo. Foi também minha iniciação como educadora uma vez que ministrei várias oficinas para crianças e adultos. Em 2008 entrei para a graduação na faculdade de artes Escola Guignard (UEMG) e em outro grupo de experimentação e investigação teatral chamado “Estilhaços”.

Na Escola Guignard e no coletivo “Estilhaços”, vivenciei muitos desafios uma vez que os processos de criações individuais e coletivas eram intensos. No “Estilhaços”, trabalhávamos o que chamamos de Processo Colaborativo, sem evitar hierarquia no grupo e todos eram responsáveis pelas funções que um grupo de teatro exige. Nele também trabalhávamos intensamente experimentações corporais

e sensoriais. Buscávamos sempre referências teóricas nos autores como Artaud, Grotowski, Brecht, poetas diversos, dentre outros.

Nossos processos aconteciam sempre através de experimentações e de um momento de escuta entre os integrantes, que sempre acontecia logo após uma experimentação proposta no dia, então nos sentávamos e ouvíamos o que cada integrante tinha a dizer sobre o que apresentávamos naquele momento. As trocas eram sempre muito ricas, sensíveis e cuidadosas, pois, como não tínhamos um olhar de fora, de um diretor, éramos também responsáveis pelo processo de criação do outro, do coletivo como um todo.

Costumávamos, também, sempre levar algum convidado para assistir nossas experimentações e esse fazer suas observações. Em uma dessas visitas pudemos contar com a presença de uma das minhas professoras da Escola Guignard, que fez apontamentos surpreendentes, detalhistas, provocadoras e poéticas, nos deixando ainda mais instigados a trabalhar. Acredito que foi nesse momento que consegui relacionar minhas vivências teatrais e artísticas, vividas no “Estilhaços”, ao meu processo de criação na Escola Guignard e esta professora foi uma das minhas grandes incentivadoras e provocadoras nesse processo.

Minha prática como interventora artística no Programa Escola Integrada¹ (PEI), está relacionada todo o meu processo vivido na Escola Guignard, principalmente nas disciplinas de Criatividade, Expressão bi-tri, Desenho de criação, Psicologia e Didática. Estas foram essências para minha formação artística individual e como arte-educadora. Foram nessas disciplinas, posso afirmar, que me

¹ O Programa Escola Integrada está presente nas 177 escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. O Programa amplia não só o tempo, mas também os espaços de aprendizagem. Em que os estudantes realizam atividades diversificadas que contribuem efetivamente no seu desenvolvimento pessoal, social, moral e cultural. As atividades desenvolvidas nas oficinas atendem às seguintes áreas: Acompanhamento Pedagógico; Arte e Cultura; Educação Socioambiental; Educação e Diversidade; Direitos Humanos e Cidadania; Cidade, Patrimônio Cultural e Educação; Educomunicação e Uso de Mídias; Esporte e Lazer; Prevenção e Promoção à Saúde e Investigação no Campo das Ciências; Leituras na Educação Integral. Esses dados estão presentes no site da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte onde descreve e apresenta o PEI.

vi como uma pesquisadora de mim mesma. Pude entender meu processo artístico criativo como penoso, mas também enriquecedor.

As experiências acadêmicas e artísticas abriram ainda mais meu olhar de arte-educadora, possibilitando-me uma nova relação com meus alunos, novos olhares e vivências, criações afetivas. Essas vivências me permitiram um diálogo com os alunos, sem imposições, sem regras cristalizadas estabelecidas por mim ou por eles, visando trocas de criação sempre orgânicas e da maneira mais leve possível.

2.1 Experiência no Programa Escola Integrada

No Programa Escola Integrada ministrei a oficina de intervenção artística² para adolescentes de 10 a 14 anos. O método pedagógico desenvolvido foi enriquecido pela minha vivência teatral que se somou à minha experiência com a intervenção artística. Os resultados foram positivos. Os meninos fizeram exercícios teatrais, registraram em seus cadernos de artista e depois escolheram o que mais gostariam de trabalhar e pintar no muro da escola.

Durante esse processo, amadureci em relação ao que era a intervenção artística e o que era o Programa Escola Integrada. Notei que minha vivência teatral foi aliada no desenvolvimento das oficinas e pude propor diversas formas de sensibilização aos alunos participantes das minhas oficinas no Programa Escola Integrada, possibilitando assim novas formas de criação por meio da linguagem artística teatral.

² A oficina de Intervenção Artística do Programa Escola Integrada é organizada de acordo com os cadernos e parâmetros do Programa Mais Educação. A oficina vem propiciar a interlocução do conjunto de ações artísticas educativas do PEI (Programa Escola integrada) É ofertada e coordenada diretamente pelo PEI/SMED-PBH, através da Equipe de Educomunicação e Arte, a partir da proposta pedagógica de comunidade e cidade educadora. A oficina busca, por meio da Arte-educação, construir e estimular a vivência, o diálogo e a produção artística (procedimentos técnicos e conceituais das artes visuais) com os envolvidos na escola e na comunidade. Desse modo, propondo-se o exercício da sensibilidade visual e crítica dos alunos sobre as produções diversas da comunidade e da cidade. Enfim, pretende-se que, durante o processo de ensino e em cada produção, o aluno seja o protagonista, tendo sua atuação mediada pelos conhecimentos e pesquisas do interventor.

Nesse primeiro ano no Programa Escola Integrada, construí uma relação bem estreita com os alunos, senti que as oficinas me permitiam estar mais próxima a eles, alcançando um contato mais direto, o que foi fundamental para o processo criativo de cada um e para o meu também. Entendendo melhor qual era a proposição da oficina, pude alinhar minhas ideias e práticas artísticas com os princípios norteadores da oficina de Intervenção Artística, o que permitiu um diálogo ainda mais estreito com o grupo de alunos.

A proposta da oficina de intervenção artística é fazer com que os alunos interajam com sua comunidade e escola, que se mostrem artisticamente nos espaços da comunidade e que sejam valorizados por isso. A meu ver, esse é o grande desafio do Programa Escola Integrada. Propus uma atividade com o objetivo de reconhecimento corporal individual e coletivo de cada integrante da oficina, para posteriormente pintar nossas experimentações no muro da escola. A atividade escolhida para ser representada no muro foi o exercício teatral do bastão - os integrantes de um grupo jogam o bastão um para o outro, como uma forma de aquecimento do corpo e de concentração de energia. O exercício foi fundamental para a integração do grupo e para o reconhecimento corporal de cada um ali naquele espaço e naquela ação.

No ano seguinte, propus aos alunos que o trabalho de sensibilização a ser desenvolvido fosse com foco nos 5 sentidos do corpo - tato, olfato, audição, visão e paladar, um a cada dia. No fim de cada experimentação pedia a eles que escrevessem o que acharam, o que sentiram, se gostaram ou não. Seguem alguns depoimentos escritos por eles:

Essa semana fizemos 4 sentidos, audição, tato, olfato e o paladar, mas eu gostei mais do tato e audição, ficamos sentindo o outro, escutando os organismos dos outros, o coração, a corrente sanguínea, gostei demais, estou pensando até agora nas massagens que recebi..." (R, 11 ANOS)

Tampamos os olhos e visão como é o sentido da visão! Também deitamos ao chão fechamos os olhos e ouvimos o outro mundo, pensei que eu estava entrando em um cubo e desapareci. Ouvimos sons bons de ouvir, sons de vento, sons de arroz caindo no prato! Ouvi também barulho de chocalho! Gostei muito da aula." (M, 10 ANOS)

Gostei do paladar, porque a gente comeu e me fez lembrar da minha avó fazendo canjica. (B, 9 ANOS)

Do que eu gostei também foi de falar do que eu pensei.” (J. 10 ANOS)

Na aula do tato nós tínhamos que sentir os objetos e no final da aula falar sobre ele, esse foi o sentindo que mais gostei. A que eu não gostei muito foi a da audição porque tínhamos que ficar ouvindo os sons. (N, 12 ANOS)

Após nossas experimentações propus que cada um escolhesse o sentido que mais gostou de trabalhar e desenvolvesse, a partir dessa experiência, um projeto de intervenção artística no bairro ou na comunidade. O objetivo do trabalho era representar a vivência e demonstrar a importância daquele sentido para todos. Cada grupo então trabalhou com o sentido que mais lhe agradou.

Os Grupos 1 e 2 trabalharam com o paladar. O Grupo 1 montou um restaurante feito com massinha de modelar numa caixa transparente que foi deixado em um ponto de ônibus do bairro. Afastados, observávamos a reação das pessoas que ficavam sentadas ao lado do trabalho. Como já solicitado desde a primeira revisão inserir artigo antes do substantivo.

O Grupo 2 resolveu fazer um questionamento sobre as árvores do bairro que não eram frutíferas, logo lembravam-se de alguns espaços de suas casas ou de parentes, onde haviam árvores frutíferas e que podiam, eles próprios, pegar as frutas dos pés e comê-las. Em seguida começaram a fazer frutas de jornal com o objetivo de amarrá-las nas árvores próximas à escola. Durante esse processo, percebi que eles não sabiam ao certo o formato das frutas que queriam fazer, alguns tinham dúvidas sobre suas cores, texturas e cheiros. E assim, como novo procedimento para a continuidade do trabalho, resolvi, então, levá-los a um sacolão do próprio bairro para que tivessem contato com os elementos em questão, de forma a trabalhar a observação das frutas das quais estavam fazendo a representação em jornais.

Sobre esse resultado não pude fotografar, mas pedi a eles que levassem seus cadernos do artista e neles desenhassem as frutas, escrevessem sobre suas cores, formas e texturas. Feito isso, voltamos à escola, discutimos sobre o que viram

e o trabalho ficou esteticamente mais interessante. As frutas foram amarradas em uma das árvores em frente à escola.

O Grupo 3 trabalhou com o olfato com foco no tipo de cheiro que os incomodava. Utilizamos a técnica do *sticker, tipos e adesivos*, na qual os alunos fizeram desenhos de pulmões já destruídos pelo fumo e os colamos nos postes da comunidade.

O Grupo 4 trabalhou o tato. Trouxeram várias caixas de sapato. Pintaram-nas de um tom mais escuro em seu interior, e nelas depositaram objetos de texturas diferentes. Em seguida fecharam-nas e fizeram um buraco de forma que uma pessoa pudesse colocar a mão para sentir o objeto que estava dentro. Saímos pelas ruas do bairro pedindo que os moradores e comerciantes fizessem essa experiência. Houve diferentes modos de recepção desse trabalho como o de alguns alunos que, ao colocar a mão dentro da caixa e tocar um determinado objeto, lembravam-se de algo do passado evocando assim memórias afetivas.

O Grupo 5 trabalhou com a visão, segundo eles, por se sentirem incomodados com alguns olhares que recebiam de algumas pessoas no espaço escolar. Então fizeram olhos de isopor e os dispuseram em espaços como a diretoria, cantina, sala dos professores, sala de aula, como se os olhares fossem retribuídos.

O Grupo 6 trabalhou com a audição de uma forma mais divertida: pintando diversos violões, sem cordas, no muro da escola. A ideia inicial era que as cordas fossem de verdade e quem passasse pelo local pudesse tocá-las, mas não tivemos autorização de colocar essas cordas. Os violões ficaram então com seus sons silenciosos.

Foi possível perceber o quanto esse processo sensorial foi importante para ampliar a discussão artística dos alunos e também interferir artisticamente na comunidade de uma forma que transcendesse a pintura dos muros e que possibilitasse a participação da comunidade. Todo o processo de desenvolvimento desse trabalho foi muito gratificante, pois a partir dele os alunos discutiam e

relembavam suas experiências sensoriais, e se esforçavam para transmiti-las à comunidade e à escola.

3. O PROCESSO DE PEDRO

No Programa Escola Integrada tive contato com diversos alunos, cada qual, é claro, com suas especificidades, mas um aluno em questão me intrigava pela sua forma de ser e pela forma como a instituição escolar o julgava. Criei uma certa afeição a esse aluno e quis estar mais próxima, numa tentativa de procurar compreendê-lo melhor dentro do seu contexto e daquele contexto: a escola em tempo integral. Pedro era um aluno agitado, inquieto, porém extremamente carinhoso, doce e logo percebi que o que ele precisava era um pouco mais de um olhar sensível sobre ele e sobre as necessidades que nos apresentava. Durante as oficinas de intervenção artística Pedro passou por vários processos de sensibilização, percebia que a cada processo ele desenvolvia uma certa maturidade diante das possibilidades em que a oficina de intervenção artística lhe oferecia.

3.1 O menino

Pedro³ é um menino, de cabelos cheios de cachos, baixinho e completamente inquieto, não conseguia ficar parado e nem calado, durante as intervenções artísticas chamava sua atenção inúmeras vezes. Inicialmente ele ficava quieto, prestava atenção, se calava, mas em pouco tempo voltava a falar, gesticular, levantar e andar, isso me encantava. Pedro, era um garoto que tinha uma certa autonomia sobre si, diferente dos demais alunos da sua idade, seu olhar era profundo e seu carinho era verdadeiro. A minha relação com ele foi intensa, nos momentos em que ele não estava, sentia que algo faltava e entendia, nesses instantes, que Pedro tinha seu tempo e suas inquietações, as quais ele dividia comigo, a sua maneira.

³ Nome fictício.

Aos poucos fomos nos entendendo e nos aproximando, a afetividade chegou e Pedro me encantou mais, me completou apesar dos inevitáveis conflitos que tivemos. Pedro participou do Grupo 2 que fez intervenções sobre o paladar com a amarração de frutas de jornais nas árvores próximas à escola, na etapa da visita ao sacolão para pesquisar formatos, volume e cores das frutas, Pedro desobedecia, sistematicamente, minha orientação de ficar próximo ao grupo. Ao retornarmos à escola, levei Pedro até a professora comunitária (pessoa responsável pela ordenação do Programa na escola) informando a ela sua conduta e então, ele foi suspenso⁴ por três dias.

3.2 O Processo

Durante as oficinas sempre dei prioridade à fala dos alunos com foco no ciclo vital e na relação de cuidado ao próximo. Começamos um processo de resgate e de memória, onde buscavam em suas vivências familiares o que significava essa relação de cuidado e suas afetividades. O desafio era trabalhar a Intervenção Artística com esse tema tão íntimo e pessoal. Decidi pelo trabalho com a *performance*, para investigar com eles essa relação tão particular de cada um.

Para a metodologia proposta, recorri à minha experiência teatral, propondo um exercício de narrativa corporal utilizado no teatro. Em processo de experimentação que contou com a presença de quatro meninas, solicitei a elas que escolhessem um canto do auditório e ficassem separadas umas das outras. Iniciamos com alongamentos corporais e em seguida deitamos e fechamos os olhos. Pedi a elas que narrassem, em terceira pessoa, as reações e vontades de seus corpos. Exemplo: Eu levantava o braço direito da aluna e esta devia dizer: “A Liliane está levantando o meu braço direito”, até que elas próprias pudessem conduzir suas narrativas corporais. Depois dei pequenos estímulos, respingando gotas de água em uma parte de seus corpos e elas iam narrando suas sensações. Foi muito interessante vê-las narrar suas vontades e executá-las

⁴ O aluno Pedro foi suspenso por não cumprir as regras acordadas ao saírem no território sob a responsabilidade da arte educadora, se afastando do grupo e se colocando em lugares de risco.

Esse processo durou uma hora e trinta minutos. Finalizei-o pedindo para que elas abrissem os olhos, lhes dei um abraço e pedi para que elas se trocassem. Nesse dia me senti transbordar. Contamos com a presença da minha orientadora da Secretaria Municipal de Educação da equipe de Educomunicação e Arte. Ela também se transbordou. No dia seguinte tive uma longa e agradável conversa com as meninas participantes do processo, onde elas me informaram suas sensações. E pude perceber o quanto foi intenso para elas esse reconhecimento corporal.

3.3 A performance

Após essa experimentação, os alunos estruturaram sua *performance* e resolveram realizá-la no jardim da escola. De uma forma simples, mas intensa, eles iam regando uns aos outros, transmitindo essa ideia do cuidado com o próximo e fazendo relação com o ciclo vital. Toda a estrutura da *performance* foi feita por eles com poucas intervenções da minha parte. Pedro encontrava-se no canto do muro, embaixo de uma árvore, ainda no início de seu ciclo vital, recebendo a água com a qual sua colega o regava. Encontrava-se em quietude e no processo de receber. Encantei-me, identifiquei-me ali. Seu silêncio e sua quietude eram surpreendentes. Vê-lo receber aquela água que saía com leveza de um regador segurado com cuidado por uma colega, me fez regar os olhos.

A *performance* foi finalizada com a saída dos alunos caminhando do jardim até o banheiro. Fui ao encontro deles e fui recebida com um abraço coletivo molhado, com risos, gritos e pulos. Transcendi, e entendi que às vezes o educador precisa se deixar molhar, regar, cuidar, através das mãos dos educandos.

3.4 O crescimento

No ano seguinte me desliguei das oficinas de Intervenção Artística da Escola Municipal Hélio Pellegrino para assumir minha nova função junto à equipe de Educomunicação e Arte, da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED-BH). Nessa função pude continuar acompanhando as oficinas de Intervenção Artísticas na Escola Municipal Hélio Pellegrino e a nova interventora deu

continuidade ao trabalho com máscaras que já estava desenvolvendo com os alunos.

Durante o processo de construção das máscaras eu e a nova interventora perguntamos aos alunos como utilizá-las na Intervenção Artística que aconteceria em um evento no parque próximo à escola. Pedro teve a ideia de usá-las em uma nova performance, mas sua turma não aderiu à ideia, perguntei ao aluno se ainda assim faria sozinho essa ação, então o mesmo respondeu que sim, faria a performance sozinho. Sugerir a ele que planejasse em casa a confecção de sua máscara, usando de sua criatividade e as referências apresentadas nas aulas. No dia do evento no parque, a interventora e eu chamamos Pedro para uma conversa com o objetivo de saber o que ele estava pensando em realizar. Foi aí que percebi o quanto ele havia crescido, Pedro conversou conosco com muita segurança, autonomia e maturidade, explicando o que pretendia fazer, qual era sua proposta, como havia chegado naquela ideia. Ele falava e gesticulava mais, estava mais centrado, quieto, seguro e sob o próprio controle.

Chegando ao parque, ele me mostrou onde queria realizar sua performance, havia escolhido um lugar que lembrava uma ilha. Era um gramado no meio de um pequeno lago, havia escolhido a quietude. Infelizmente não podemos usar esse espaço, pois, era perigoso. Pedro então escolheu um novo lugar, não tão bonito quanto o outro, mas ainda assim, quieto, silencioso.

3.5 Novos olhares sobre Pedro

Durante a experiência na Escola Municipal XXX XXX, foi possível acompanhar as mudanças de Pedro, seus momentos intensos de inquietude, seu carinho contagiante, sua presença e sua forma de se colocar nas oficinas. De fato, ele não era um garoto muito fácil, mas essa é sua particularidade, sua autonomia. Pedro pode ser definido como um garoto que domina o ambiente que ocupa, por em muitas ocasiões desorganizá-lo por inteiro.

A função de um educador é sempre dar rumos a essa energia potencial. É preciso propor atividades e metodologias de ensino que permitam aos alunos

alçarem voos, instigando-os a experimentar novas possibilidades de criação. É preciso alimentar suas mentes com a poética da criação artística que está viva em mim e compartilhada com o outro que aprende comigo e também me ensina.

4. DESAFIOS NA EDUCAÇÃO TRADICIONAL

4.1 Primeiros contatos

Após me desligar do Programa Escola Integrada no ano de 2013, comecei a trabalhar como professora de arte no ensino privado onde tive que me enquadrar a um sistema de ensino mais tradicional. Na rede privada tive que lidar com uma forma de tratamento mais distanciada. Percebi uma barreira maior entre professor e aluno. A formalidade no tratamento em relação a toda comunidade escolar contribuiu para esse distanciamento.

Buscando fazer frente ao excesso de tradicionalismo, as minhas aulas iniciaram-se com uma conversa com os alunos, saber o que esperavam das minhas aulas, o que entendiam sobre a palavra arte e como o processo de criação por meio da arte iria lhes contribuir de alguma maneira em suas potencialidades.

No início foi conflituoso, tinha a impressão que os alunos me testavam diariamente durante as aulas por não estarem acostumados a forma de lecionar que propõe o diálogo e abre-se a possibilidade de uma construção coletiva entre professora e alunos. Eu precisava entender o contexto onde estava inserida. E entender como iria romper com essa barreira invisível, tendo como objetivo investigar novas metodologias no ensino da arte para o desenvolvimento da sensibilidade dos alunos.

Percebia o quanto no ensino tradicional, a falta de escuta é limitante para o desenvolvimento criativo do aluno e do professor. Como estimular o desenvolvimento sensível podado pela educação tradicional? Como trabalhar algo tão cuidadoso em 50 minutos de aula? Como fazer com que os alunos e a própria instituição percebessem a importância da disciplina no contexto escolar formal?

Decidi então que para conseguir desenvolver essas sensibilidades, minhas aulas seriam voltadas para a ampliação do olhar artístico. Tendo um contexto em que o próprio espaço físico normatizava uma relação de alunos como meros receptores de informação. A ampliação do olhar, abrir a escuta dentro desse espaço era de grande importância para o desenvolvimento sensível e para as possibilidades de criar laços afetivos durante as aulas de arte e esse era o meu desafio.

4.2 Ampliando o olhar

Propus uma metodologia de ensino aos alunos de oitavo ano, na qual eles relatavam o que observavam durante seu trajeto de casa até chegar ao colégio. Perguntei qual era sua forma de deslocamento e a maioria respondeu que iam de carro ou van e que geralmente estavam dormindo durante o trajeto. Percebi com o relato dos alunos que não conseguiam se lembrar do que observavam, o distanciamento em relação à cidade, ao bairro e ao local de ensino.

Solicitei que prestassem atenção, escrevessem um texto sobre o que eles observam nesse trajeto e desenhassem um mapa do trajeto. Enfatizei que era importante detalhar o máximo possível o mapa desse trajeto. Muitos me perguntaram se poderiam recorrer ao Google Maps, uma vez que desconheciam o percurso.

Sugeri a eles que fotografassem tudo que achassem interessante durante seus trajetos de casa até o colégio, que observassem as cores, os edifícios, as pessoas, veículos e ruas. Disse-lhes da importância de se observar a cidade, da riqueza dessas informações e que estas seriam o ponto inicial para um processo de criação artística. Na semana seguinte, os alunos trouxeram fotos do céu, do nascer do sol, do trânsito, de pessoas caminhando, de grafites, pichações, ruas, placas de trânsito, de tudo que lhes chamou a atenção no caminho escola-casa e casa-escola

Pedi então que escolhessem uma fotografia, imprimissem e fizessem algum tipo de intervenção com essas fotografias relacionando-a ao trajeto. Poderia ser um poema, a letra de uma música, colagens, poderiam até colorir as fotos ou pintá-las.

Os resultados foram trabalhos fotográficos, cheios de poesia, cores e leveza. Ao final pedi para que escrevessem um texto detalhado sobre esse processo. Em uma conversa de finalização perguntei a eles o que acharam do trabalho. Responderam então que não iriam mais dormir durante o trajeto e que observar os caminhos que passavam diariamente era um tanto divertido e bonito.

4.3 Sobre reconhecer uma certa piscadela

Por ser a única professora de Arte do Ensino Fundamental II e Médio dessa instituição privada, pude acompanhar a progressão dos meus alunos. Percebi como estavam evoluindo na caminhada escolar. A cada ano pude trabalhar em sequência a minha construção sobre a amplitude do olhar e as suas potencialidades sensíveis. Pude também ir criando laços afetivos com alguns alunos e colegas de trabalho.

Acompanhei um determinado aluno desde o sexto ano. O chamarei aqui de Antônio. Sempre percebi o quanto seu processo escolar lhe era sofrido. Ele não se enquadrava em tantas regras. Era um aluno com um potencial sensível incontestável e deixava transparecer quando estava em conflitos consigo mesmo. Procurei então aproximar-me dele, ouvi-lo, lhe transmitir confiança. Antônio tinha habilidade para desenho e seus trabalhos de criação artística me intrigavam. Ao passar dos anos pude acompanhá-lo em sua trajetória escolar e perceber o quanto essa caminhada era sofrida.

Antônio tinha uma grande dificuldade de interação com os colegas de classe e foi por muitas vezes ausente nas aulas. Procurei deixar que em minhas aulas ele pudesse se expressar mais, quis trazer a ele leveza, escuta e cuidado com a intenção de que ele passasse a ser mais frequente e se sentisse seguro para interagir com os demais colegas de turma, fiz essa prática em relação a Antônio por todo o período em que ele foi meu aluno.

No ano de 2018, com sua turma no primeiro ano do Ensino Médio quis desenvolver um trabalho voltado para memória afetiva, usei a artista Lygia Clark como referência e seus objetos relacionais. Propus experimentações sensoriais baseadas nas lembranças afetivas dos alunos e a cada encontro trabalhávamos um

sentido sensorial. Ao final de cada experimentação fazíamos uma roda de conversa e pedia que anotassem o que havia provocado mais os alunos no sentido do resgate da memória. Os relatos dos alunos foram carregados de lembranças saudosas.

Algumas experimentações sensoriais foram bastante intensas para os alunos. No dia em que trabalhamos o olfato, solicitei que levassem algum cheiro que os remetesse a alguma lembrança. A regra era não mostrar para os demais colegas o que haviam levado. Pedi também para que levassem um tipo de venda para tapar os olhos pois queria que eles se permitissem sentir através do olfato os afetos internos a que esse remetia.

A sugestão foi para que se sentassem em roda, tapassem os olhos e segurassem o que tinham levado. De tempo em tempo, a um comando eles passavam para o colega ao lado seu objeto de cheiro. Ao final da experimentação sensorial, os relatos de cada aluno estavam repletos de olhos marejados, vozes trêmulas e sorriso sereno. Alguns se recusaram a falar sobre as lembranças que aquela experimentação os trouxe e isso foi respeitado.

Como produto final dessa experimentação eu pedi que eles criassem uma Caixa Memorial. Essa caixa deveria conter tudo que estava relacionado ao processo de experimentação e signos que foram aguçados por essa vivência. Poderiam colocar fotos, aromas, frases, objetos, tudo que fosse relacionado ao resgate da memória afetiva que essas experimentações lhe trouxeram. Pedi para que levassem a caixa memorial na semana seguinte e que todos iriam apresentá-la aos colegas da turma.

4.4 A Caixa Memorial

No dia combinado para a entrega da Caixa Memorial, vi Antônio do outro lado do corredor no Colégio, ele usava uma blusa de moletom com um capuz sobre a cabeça. Fiquei curiosa, pois nunca tinha o visto assim, ele é um aluno negro com o cabelo estilo Black Power, estava segurando uma sacola e mostrou-a de longe. Imaginei que ali dentro estava sua caixa memorial.

Fiz um sinal de longe para ele pedindo para que tirasse o capuz e nesse momento ele me respondeu com outro sinal erguendo o braço que segurava a sacola. Imaginei o inesperado: será que Antônio cortou o cabelo e os colocou dentro da caixa? Meu coração palpitou e logo fiquei ansiosa para ver o que tinha de tão misterioso dentro daquela sacola.

No horário em que dava aula para a turma de Antônio, fui até a turma de primeiro ano e pedi para que eles me acompanhassem levando sua caixa memorial até a sala de artes. Pedi para que todos se sentassem em círculo e colocassem suas caixas em cima da mesa, Antônio já me olhava com um olhar maroto e um leve sorriso. Propus então para que cada um falasse sobre seu processo de construção da caixa memorial e mostrasse os elementos dentro dela. As caixas foram construídas de forma individual e cada uma em suas especificidades. Os relatos de cada aluno em relação a caixa foram cuidadosos e cheio de detalhes.

Na vez de Antônio, ele abriu a caixa lentamente e aos poucos minhas suspeitas se confirmaram. Estavam dentro daquela caixa, além de desenhos e textos sobre o processo sensorial, seu cabelo, todo ele preenchendo a caixa. Meus olhos marejaram. Fiquei silenciada por instantes, quase não acreditando no que estava vendo. Seus colegas de sala também estavam surpresos, também se silenciaram diante do relato de Antônio sobre o que o levou a cortar os cabelos e coloca-los dentro de sua caixa memorial. Ele relatou tudo de forma tranquila, detalhista e cuidadosa. Disse que precisa ser mais leve e por isso resolveu cortar os cabelos e coloca-los dentro de sua caixa memorial. Seus cabelos eram sua memória e ele precisava passar por um novo ciclo. Antônio havia apresentado ali sua organicidade sensível...

No ano seguinte Antônio já não era mais meu aluno. Meus diálogos com ele passaram a se dar nos corredores do colégio. Muitas vezes ele me via da janela de sua sala de aula e me fazia algum gesto carinhoso. Infelizmente, o processo escolar sofrido de Antônio o levou a abandonar a instituição privada e terminar o Ensino Médio em um supletivo. Fui surpreendida com uma mensagem que ele me enviou

em uma rede social se desculpando por não ter se despedindo de mim, e completou com a seguinte mensagem:

Obrigado por tudo prof., um dos poucos espaços que eu tive pra sair um pouco do quadrado era sua aula, minha mãe fala pra gente sempre conservar com a criança na gente e arte é uma das coisas que me ajuda a conservar com a minha. (Antônio ,18 anos)

Sinto falta de me encontrar com Antônio pelos corredores do colégio, seu carinho me dava alívio e força para continuar resistindo ao processo do lecionar em uma educação tradicional. Mas ao mesmo tempo me sinto aliviada por ele ter conseguido se desprender do quadrado que ele mesmo cita em sua mensagem a mim.

4.5 Ensino Público: afetos e desafios

Em 2016 assumi meu cargo efetivo como professora de arte da rede estadual de ensino, passei a lecionar na escola privada e na escola pública, simultaneamente, e pude observar na prática suas especificidades e seus desafios. Ambas me colocavam a prova diariamente. Foi muito difícil o primeiro ano na rede estadual. Apesar de já ter trabalhado com ensino público, os desafios eram outros por se tratar de um ensino formal. A dinâmica da Escola Integral era completamente diferente, fui procurando entender o contexto do qual eu estava inserida e como teria que lidar com a especificidade da escola e dos alunos.

A escola fica no bairro XXX XXX, região periférica de Belo Horizonte, distante do centro, com poucas políticas públicas voltadas para a área cultural. O ensino de Arte na escola era deturpado, fundamentado nos estereótipos que sempre lutamos para transformar. Busquei promover transformações para que o ensino/aprendizagem de Arte na escola não tivesse como função meramente elaborar decorações para datas comemorativas e montar murais temáticos. Meu outro desafio e o mais conflitante era o diálogo com os alunos. Tivemos certos embates, pois existia uma violência verbal instituída na escola. Foi difícil conseguir chegar ao diálogo calmo, tranquilo e respeitoso.

Em minhas aulas, sempre propunha uma roda de conversa, procurando entender qual sentido que eles viam no ensino de arte na escola, como eles enxergavam seu território e a relação com a escola. Notei que o que precisava construir ali era realmente a escuta. A cada proposta de um processo de construção artística, iniciava um diálogo para ir quebrando os distanciamentos e os embates internalizados que se tinham entre professor e aluno. Aos poucos as violências verbais foram se transformando em “bom dia professora”, sorrisos, abraços, carinho, cuidado. Fomos criando uma relação afetiva por meio da escuta.

Propus então para as turmas do primeiro ano do Ensino Médio um processo de construção afetiva por meio de um objeto. A proposta era trazer para a próxima aula um objeto do qual tinham uma relação afetiva e escrever um texto dizendo o porquê da escolha desse objeto. Durante todas as aulas eu conversava individualmente com cada aluno, procurava ouvir a história daquele objeto e o porquê de sua importância afetiva. Esse foi um dos momentos mais cuidadosos e íntimos que tive como professora, pois, ouvia histórias muito pessoais, tristes, divertidas, curiosas, dramáticas.

Por muitas vezes respirei fundo a cada relato. Por muitas vezes vi lágrimas de alegria, saudade, tristeza e foram nesses momentos que entendi o meu lugar no ensino público. Me encantei pela escola que estava trabalhando e derrubei uma barreira que estava sendo construída em mim. Aos alunos propus que usassem esses objetos e suas histórias como inspiração para a construção de novos objetos: desenhos, pinturas, poemas, fotografias. Os resultados foram trabalhos não tão interessantes em sua estética mais repletos de humanidade, carga histórica e afetiva.

Criei uma forte relação afetiva com as turmas que participaram desse processo, uma relação leve de escuta aberta. Quando essas turmas se formaram no Ensino Médio, foi uma das despedidas mais dolorosas que tive, depois de ter me desligado do Programa Escola Integrada. Recebi mensagens carinhosas de vários alunos e em especial uma carta de uma aluna que me pediu para lê-la só quando estivesse em casa. Um trecho da carta diz assim: “(...) obrigada por ter trago em

uma das suas aulas as “lembranças”, lembranças essas que só dividi com você (...). Cada palavra escrita nessa carta trouxe novas forças e a certeza que o processo educacional escolar precisa ser sensível, precisa ampliar o olhar, abrir a escuta para os indivíduos. É preciso reconhecer as piscadelas. Reconhecendo-as é percebo que minha experiência como professora de arte contribuiu para que campos afetivos fossem construídos de forma cuidadosa. Ratificou a importância do ensino/aprendizagem de Arte como potencializadora de construções afetivas no ambiente educacional escolar.

4.6 Reflexões sobre teoria e prática

A pedagogia libertária de Paulo Freire (1996) e a Abordagem Triangular proposta por Ana Mae Barbosa (1998) embasaram minhas reflexões sobre a autonomia do educando, bem como seu processo criativo artístico. Com o olhar sensível e ético de Ostrower (1998) em sua forma de lecionar arte e como ela estrai o pensamento do observador através de suas observações sobre estética, forma e beleza ampliaram a relevância do ensino da arte para todas as classes sociais.

O trabalho de Vygotsky (OLIVEIRA, 1993) contribuiu para o enfoque da carga histórica cultural e como isso é constituinte da construção de um espaço escolar afetivo e respeitoso. As reflexões freirianas contribuí para entender sobre autonomia, ética, tratamento amoroso e respeitoso aos alunos e professores, assim como o reconhecer do território onde a escola está inserida, tendem a criar um espaço de afeto e sensibilidade no meio escolar.

As contribuições de Wallon (GALVÃO, 1995, FERREIRA, 2010) sobre personalidade construída por meio da sensibilidade e inteligência também fundamentaram o trabalho. As sensibilidades internas em relação com o mundo e relação social para a construção do indivíduo, como também a mediação daquele

que incentiva de forma sutil e cuidadosa é capaz de desenvolver a aprendizagem do educando.

5. OLHARES DE ARTISTAS SOBRE O ENSINO DE ARTES

Há muito tempo se discute sobre o ensino de arte nas escolas e a importância do professor não só como a figura que leciona, mas como também mediador de reflexões sobre contextos artísticos e desenvolvimento do ser sensível em seus processos de construção artística. Sabe-se que é de grande importância a atuação desse professor não só como um pesquisador de métodos e metodologias nesse campo, mas como também atuante no meio artístico, seja ele como artista ou como mediador da arte em visitas a exposições, museus e demais linguagens artísticas.

Loyola (2016) analisa e propõe possibilidades de ampliação do pensamento acerca de materiais didático-pedagógicos para o ensino aprendizagem em Arte. Segundo o autor é possível notar a importância do professor atuante também como artista para uma melhor mediação no âmbito sensível e poético em seu lecionar por meio da arte. Nos processos do ensino/aprendizagem por meio da arte é importante estimular o aluno a notar o que está ao seu redor e como é sua relação com esse espaço.

Quando estamos atuantes em sala de aula é importante despertar em nosso aluno sua noção de pertencimento a este local, qual sua relação afetiva com esse espaço. Nesse sentido, o professor-artista pode ser um provocador para tais reflexões. Loyola (2016) realiza entrevistas com vários professores sobre seus processos como artistas e como estes podem contribuir para o lecionar por meio da arte.

A atriz e diretora Mariana Lima Muniz (2015) descreve seu processo nas artes e relata sobre a decisão de ser atriz e sobre como lidar com a possibilidade do fracasso em uma estreia teatral. Com o passar do tempo e adquirindo novas experiências, a insegurança de uma estreia é amenizada e possibilita olhar de forma positiva tudo o que envolve a apresentação teatral.

O relato de Muniz (2015) pode ser relacionado com nosso processo enquanto professora principalmente no início de nossa profissão, onde por muitas vezes podemos estar inseguros em uma nova escola, novo território e novos alunos. Estar em constante processo de formação é importante para adquirirmos experiência, segurança e possibilidades a nós mesmos e aos nossos alunos autonomia para novas criações em sala de aula.

Sobre o processo criativo e sua metodologia de ensino, Muniz afirma:

Eu não tenho distinção. Para mim eu estou criando quando dou aula, quando estou ensaiando, quando estou no palco. Eu sou professora, eu proponho exercícios, mas eu entro como atriz em vários momentos nos exercícios. Eu entro na cena quando é necessário e faço por muitas vezes um trabalho de espelho, principalmente com atores inexperientes. Eu me coloco exatamente na posição que ele está: primeiro para entender a visão que ele tem da cena dentro da cena e depois para começar a estimular uma respiração diferenciada, um olhar diferenciado, uma corporeidade diferenciada que possa abrir perspectivas para ele e também para não deixá-lo sozinho (MUNIZ, 2015)

De acordo com essa premissa, professores das artes também atuam como artistas quando têm uma visão colaborativa em relação ao momento de criação dos alunos. Colocam-se no lugar deles e estimulam-nos o desenvolvimento criativo. Pode-se pensar então que o processo de criação no meio escolar não precisa ficar escondido dos demais integrantes dessa comunidade. É importante que estes estejam presentes e acompanhem as experimentações artísticas, ensaios e processos dos alunos envolvidos.

As escolas tendem a valorizar excessivamente o resultado final do processo artístico no ensino de artes, enquanto minimizam a importância de todo o processo de construção feito até chegar ao produto final. São durante as experimentações artísticas que acontecem provocações reflexivas, observações e diálogos. É no processo de criação que acontecem a escuta e as trocas sensíveis entre professor e aluno. O resultado estético final a ser apresentado é somente a conclusão de algo sólido que foi construído em um ambiente afetivo.

Segundo o fotógrafo Paulo Baptista (2013), “a paisagem é uma maneira de ver o meio que nos cerca e ao mesmo tempo perceber como esse meio que nos

cerca nos afeta”. Baptista tem como processo artístico a fotografia de paisagem e segundo sua percepção é possível relacioná-la com os processos do ensino aprendizagem por meio da arte. Onde é importante estimular o aluno a notar o que está ao seu redor e como é sua relação com esse espaço. Para Baptista,

essa sensação de perceber a paisagem é importante ao desenvolver nas pessoas o entendimento do que é essa relação de pertencimento das pessoas com o mundo e qual o nosso sentido de responsabilidade para com esse mundo. (BAPTISTA, 2013)

Quando estamos atuantes em sala de aula é importante despertar em nosso aluno sua noção de pertencimento a este local, qual sua relação afetiva com esse espaço. Nesse sentido o professor-artista pode ser um provocador para tais reflexões, suscitando questões antes não evidenciadas, colaborando assim para ampliação do repertório sensorial e cultural do seu aluno.

Baptista (2013) ressalta também a importância de levar os alunos para uma visita de campo, com o intuito de proporcionar ao educando a reflexão sobre o papel do instrumento utilizado, no caso fotografia de paisagem, com a intenção de trazer uma proximidade maior do assunto fotográfico.

A artista Brígida Campbell (2015) nos apresenta a amplitude do olhar diante da cidade e suas possibilidades de diálogo com o meio urbano quebrando a padronização vinda por meio da publicidade. Campbell (2015) ressalta o potencial construtivo da arte para a criação de novos valores simbólicos, novos padrões estéticos e novas formas de percepção de uma mesma coisa. A artista faz pensar o quanto é importante a desestruturação daquilo que é formatado enquanto sistema de ensino por meio da arte.

Sair das formatações tradicionais de ensino e se propor a novos processos de criação é uma forma de ampliar as possibilidades dentro do território escolar. É também uma forma de criar novos diálogos com a comunidade escolar a fim de trazer possíveis criações artísticas mais orgânicas e sensíveis. Dessa forma, o professor artista pode construir novos processos de criação sem estar refém de sistemas de ensino que engessem o momento criativo do aluno.

Segundo Campbell (2015), o trabalho em coletivo são uma somatória de talentos, quando cada um vai complementando o trabalho do outro. A questão de pertencimento de um trabalho artístico é compartilhada por todos os integrantes do coletivo. Nas salas de aula é importante trabalhar essa questão coletiva, quando todos fazem parte de um mesmo processo de construção artística. Essa noção de coletividade abre vertentes para se trabalhar o respeito ao próximo, ao território, ao espaço escolar e ao trabalho desenvolvido por todos.

Campbell (2015) apresenta também um olhar sobre a cidade como potencializadora de diálogos artísticos compartilhados. Segundo a autora:

(...) a cidade é um espaço interessantíssimo de atuação. É um espaço com milhões de referências, possibilidades, movimento. Se a gente pensar que os espaços privados são espaços de intimidade, de subjetividade, o espaço público é quando você se conecta com a coletividade (...) (CAMPBELL, 2015)

Diante dessa fala é importante pensar como estamos estimulando nossos alunos a olhar ao redor, a refletir sobre seu território e como a comunidade escolar dialoga com esse território em que está inserida. Acredito que é possível para o professor de arte propor aos alunos e comunidade escolar o diálogo com o território por meio da Arte, em proposições artísticas construídas coletivamente.

Essa pode ser uma forma de aproximar elementos naturais e humanos do meio escolar possibilitando assim, que a escola não seja somente um local para ser frequentado somente por alunos, mas por toda a comunidade. Aproximar a escola de seu entorno contribui para que todos possam se sentir pertencentes e afetivamente ligados a esse espaço institucional.

Horta (2015) fala sobre a importância de educação do olhar, da capacidade de entender a importância da imagem e quais diálogos ela nos oferece enquanto reflexão. Segundo Horta (2015), é importante que o professor de arte trabalhe em

sua própria produção artística para conseguir transmitir a experiência do diálogo artístico. O professor deve ser artista como aquele que produz e pensa arte. O professor deve, para além de obter e transmitir conhecimento sobre o pensar arte como potencial provocador de processos artísticos com seus alunos, ser um produtor de seus próprios processos. Criando uma maior organicidade nesse contato com a arte.

É importante pensarmos também sobre os estímulos dados aos nossos alunos a estarem presente em espaços de arte como lugares de aprendizagem. Frequentar e provocar nos alunos que passem, também, a frequentar esses espaços e exercer a aprendizagem por meio da arte - também fora dos espaços escolares - permite a esse aluno a relação com a arte em outros diálogos, em outras formas de percebê-la em espaços da cidade.

O processo de ensino por meio da arte permeia por vários assuntos, por várias possibilidades, o que percebo que tem em comum, são as relações. Relação com o observar o espaço escolar, o território, a cidade. A prática do ouvir a si mesmo e ao outro. Nós professores temos o potencial para provocar nossos alunos a essa amplitude do se relacionar e a arte pode ser uma grande parceira nesses estímulos. Porém, é preciso que entendamos e estejamos abertos a essas relações provocativas, como forma de nos conhecermos e nos aprimorarmos como provocadores sensíveis às individualidades de cada um.

A artista Adel Souki (2015) relata sobre suas experiências enquanto estudante de arte e como foi evoluindo em seu processo técnico. Nos fala sobre a argila como matéria para trabalho com os alunos e como eles se identificam com esse material rapidamente por ser também algo sensorial a qual se remete a momentos da infância onde se brincava com o barro. Segundo Souki (2015), "o ser original não é fazer nada diferente, o ser original está ligado as suas origens, quando você vem nas suas origens e fala e expressa o que está sentindo. Aí sim, é ser original".

Souki (2015) fala sobre o desenvolvimento de um processo feito junto a alunos sobre morada, onde o ponto inicial foi dialogar com os alunos sobre divisão

de espaço e se utilizando de suas casas como referência. A artista relata sobre o desenvolvimento desse projeto em escolas públicas, onde a proposta era que os alunos falassem sobre suas casas. Peças de cerâmica em formato de casa foram construídas pelos alunos em seus relatos sobre suas casas ou como gostariam que fossem. Identifiquei-me com os relatos da artista sobre seu processo enquanto busca pessoal, como artista e como professora. Para que os professores desenvolvam trabalhos consistentes com os alunos, precisam primeiro encontrar a sua originalidade, estar conectados com a própria origem.

A outra questão da qual me identifico são as relações de troca e escuta, onde acredito que as afetividades podem ser construídas nesse caminho. A escuta e o entendimento da história do outro ampliam laços de afeto, favorecem processos artísticos onde o desenvolvimento sensível pode resultar em trabalhos cuidadosos e poéticos. Estar apto a se ouvir, a rever e identificar suas origens e a ouvir o outro é a forma mais honesta e ética de lecionar. A amplitude da escuta envolve ouvir a si mesmo e ao outro. Ouvir meu aluno é possibilitar a ele a olhar sua própria história.

No ensino/aprendizagem de Arte na escola, a abertura à realidade do outro potencializa as vivências, aproxima as linguagens artísticas do cotidiano e leva em consideração as individualidades e carga histórico-cultural dos alunos. Tudo isso estreita as relações afetivas ao campo institucional do ensino formal.

CONCLUSÃO

A escrita dessa monografia resgatou minha trajetória artística como aluna e professora, lembrando momentos importantes que foram determinantes para minha escolha de lecionar por meio da arte. Relembrei como professoras e professores foram grandes propositores e provocadores para me encontrar enquanto professora em meu próprio processo de desenvolvimento artístico.

Toda minha trajetória na Escola Guignard foi vivida com intensidade, dediquei-me ao máximo e por muitas vezes me questionei se esse era o caminho certo. Durante as aulas de algumas professoras e professores tive a certeza que eu deveria ser professora de arte. Ratificou a premissa de que é essencial em minha profissão, ouvir, olhar, acolher não só meus alunos, mas todo o espaço escolar do qual estou inserida. A experiência com a educação tradicional, em especial no ensino privado me faz questionar métodos e sistemas de ensino que vem surgindo em livros e que distanciam alunos e professores da construção das relações afetivas escolares.

A monografia busca provocar diálogos e reflexão sobre a construção de um espaço afetivo dentro das instituições escolares e por meio disso promover aproximação entre professores, alunos e demais pertencentes à comunidade escolar através da escuta. Isso contribui para diminuir tensões existentes nos processos de ensino tradicional e no campo escolar. Reafirmo a importância de se observar o território a qual a escola está inserida e como é a relação da instituição escolar com o entorno e com os alunos. Acredito ser fundamental que os afetos sejam pensados, discutidos e promovidos nas escolas.

O ensino/aprendizagem de Arte pode ser o propulsor dessa discussão, uma vez que é uma disciplina da qual se trabalha com a sensibilidade do olhar a si e ao seu redor. O ensino/aprendizagem de Arte pode promover a ampliação da escuta, trabalhar a ética, como também a coletividade.

Nas instituições de ensino formal, o ensino/aprendizagem de Arte quando trabalhado de forma afetiva e ética pode promover momentos de conhecimento cultural àqueles pertencente a este espaço e possibilitar a ele um novo olhar as construções de afeto nas relações com o outro. Assim como a noção de pertencimento ao meio escolar, familiar, comunidade, cidade e território.

REFERÊNCIAS

Abordagens sobre o material didático no ensino de Artes Visuais. Vídeo da disciplina Laboratório de Ensino de Artes Visuais no Brasil. Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais. EBA/UFMG. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=eJ_m2DVeQvs Acesso em: 14 fev 2020.

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/ARTE, 1998.

CAMPBELL, Brígida. *Série Professor Artista*. Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais (CEEAV). Belo Horizonte: EBA/UFMG, 2015.

Clark. E. *O mundo de Lygia Clark*, PLUG Produções. 2001. Disponível em: <http://www.lygiaclark.org.br/biografiaPT.asp>. Acesso em 10 fev. 2020.

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-REGNIER, Nadja Maria. *Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação*. **Educ. rev.** Curitiba n. 36, p. 21-38, 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em 13 fev. 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, Izabel. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HORTA, Eugênio Paccelli. *Série Professor Artista*. Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais (CEEAV). Belo Horizonte: EBA/UFMG, 2015.

HOUAISS, A. *Dicionário Eletrônico da Língua Portuguesa*, versão 1.0. São Paulo: Objetiva, 2001.

LOYOLA, G. *Professor-artista-professor: materiais didáticos-pedagógicos e ensino-aprendizagem em arte*. Orientadora: Lúcia Gouveia Pimentel. 2016. Tese (Doutorado) UFMG, 2016. Disponível em <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/EBAC-A9GJ98>. Acesso em 10 fev. 2020

MUNIZ, Mariana Lima. *Série Professor Artista*. Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais (CEEAV). Belo Horizonte: EBA/UFMG, 2015.

OLIVEIRA, M K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo socio-histórico*. [S.l: s.n.], 1993.

OSTROWER, Fayga, *A sensibilidade do Intelecto*. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. KOLB-BERNARDES, Rosvita. Modos de falar de si: a dimensão estética nas narrativas autobiográficas. Pro-Posições vol.26, Campinas. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072015000100161&lng=pt&tlng=pt Acesso em 08 de fev. 2020.

PROGRAM Escola Integrada. Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/escola-integrada>. Acesso em: 08 de fev. 2020.

SÉRIE Professor Artista. Innovation – Laboratório de Arte e Tecnologias para a Educação. Belo Horizonte: EBA/UFMG, 2015. 1, 2, 3 DVD.

SOUZA, L. *Oficina de Intervenção Artística no Programa Escola Integrada: Possibilidades para além de muros*. Orientadora: Libéria Neves, 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Artística) – Escola Guinard/ UEMG, Belo Horizonte, 2012.

Filmografia Série Professor Artista

BAPTISTA, Paulo.

Duração: 12min55s Produção: Innovatio - Laboratório de Arte e Tecnologias para a Educação Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais - CEEAV

Coordenação Geral: Evandro Lemos da Cunha

Coordenação de Produção: Sérgio Vilaça

Coordenação do Curso: Amir Brito Cadôr, Patrícia de Paula, Jussara Vitória

Direção: Geraldo Loyola, Maurício Gino, Sérgio Vilaça

Produção: Alysson Faria Costa Imagens: Danilo Vilaça, Filipe Chaves, Sérgio Vilaça

Roteiro: Cristiane Lage, Geraldo Loyola Edição: Danilo Vilaça, Edgard Paiva

Trilha sonora: Rafael Sodré Edição de Som: Jalver Bethônico

Consultoria didática: Geraldo Loyola, Lucia Gouvêa Pimentel

Realização: Sarasvati Produtora

Financiamento: Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Escola de Belas Artes - EBA, Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais - CEEAV; Centro de Apoio à Educação a Distância - CAED; Universidade Aberta do Brasil - UAB; Ministério da Educação - MEC.

Ano de Realização: 2013

CAMPBELL, Brígida.

Duração: 19min56s 108

Produção: Innovatio - Laboratório de Arte e Tecnologias para a Educação

Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais - CEEAV

Coordenação Geral: Evandro Lemos da Cunha

Coordenação de Produção: Sérgio Vilaça

Coordenação do Curso: Amir Brito Cadôr, Patrícia de Paula, Jussara Vitória Direção:

Geraldo Loyola, Maurício Gino, Sérgio Vilaça

Produção: Alysson Faria Costa Imagens: Edgard Paiva, Filipe C. Storck, Filipe

Chaves Roteiro: Cristiane Lage, Geraldo Loyola Edição: Edgard Paiva

Trilha sonora: Chris Zabriskie, Jared C. Balogh Edição de Som: Jalver Bethônico

Consultoria didática: Geraldo Loyola, Lucia Gouvêa Pimentel

Realização: Sarasvati Produtora

Financiamento: Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Escola de Belas

Artes - EBA, Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais - CEEAV; Centro

de Apoio à Educação a Distância - CAED; Universidade Aberta do Brasil - UAB;

Ministério da Educação - MEC.

Ano de Realização: 2013

HORTA, Eugênio Paccelli.

Duração: 17min52s 109

Produção: Innovatio - Laboratório de Arte e Tecnologias para a Educação

Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais - CEEAV

Coordenação Geral: Evandro Lemos da Cunha Coordenação de Produção: Sérgio

Vilaça Coordenação do Curso: Patrícia de Paula, Jussara Vitória Direção: Geraldo

Loyola

Produção: Alysson Faria Costa, Bethânia Glória Imagens: Edgard Paiva, Filipe C.

Storck, Sérgio Vilaça Roteiro: Edgard Paiva, Geraldo Loyola Edição: Edgard Paiva

Trilha sonora: Rafael Sodré Edição de Som: Jalver Bethônico

Consultoria didática: Geraldo Loyola, Lucia Gouvêa Pimentel

Realização: Sarasvati Produtora Financiamento: Universidade Federal de Minas

Gerais - UFMG, Escola de Belas Artes - EBA, Curso de Especialização em Ensino

de Artes Visuais - CEEAV; Centro de Apoio à Educação a Distância - CAED;

Universidade Aberta do Brasil - UAB; Ministério da Educação - MEC.

Ano de Realização: 2012

MUNIZ, Mariana Lima.

Duração: 15min

Produção: Innovatio - Laboratório de Arte e Tecnologias para a Educação Curso de
Especialização em Ensino de Artes Visuais - CEEAV

Coordenação Geral: Evandro Lemos da Cunha

Coordenação de Produção: Sérgio Vilaça Coordenação do Curso: Amir Brito Cadôr,

Patrícia de Paula, Jussara Vitória Direção: Geraldo Loyola, Sérgio Vilaça Produção:

Alysson Faria Costa, Graziella Luciano

Imagens: Danilo Vilaça, Sérgio Vilaça Roteiro: Geraldo Loyola

Edição: Filipe C. Storck, Geraldo Loyola Trilha sonora: Gustavo Félix

Consultoria didática: Geraldo Loyola, Lucia Gouvêa Pimentel, Mariana Lima Muniz

Agradecimentos: Alice de Araújo, Cláudio Alexandre de Carvalho, Daniela de Castro

Lima, Fernanda Kelly Quintão Signorini, Fernanda 111 Xavier Ribeiro, Grupo Galpão, Grupo Maria Cutia, Joana Rachel Mendy, Laís dos Anjos Oliveira, Márcio A. C. de Melo, Marília Cristina Abreu Souza, Maurílio Rocha, Vitória Almerinda de Carvalho, Wendy Carla Dantas Rocha. Realização: Sarasvati Produtora
Financiamento: Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Escola de Belas Artes - EBA, Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais - CEEAV; Centro de Apoio à Educação a Distância - CAED; Universidade Aberta do Brasil - UAB; Ministério da Educação - MEC.
Ano de Realização: 2014

SOUKI, Adel.

Duração: 14min57s

Produção: Innovatio - Laboratório de Arte e Tecnologias para a Educação Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais - CEEAV

Coordenação Geral: Evandro Lemos da Cunha

Coordenação de Produção: Sérgio Vilaça

Coordenação do Curso: Patrícia de Paula, Jussara Vitória Direção: Geraldo Loyola

Produção: Alysson Faria Costa, Gabriela Gontijo Imagens: Filipe C. Storck, Filipe Chaves, José Alberto Bahia Duarte

Texto final: Juliana Gouthier Macedo Narração: Aretha Galego Fotografias: Acervo pessoal, Miguel Aun 112

Consultoria didática: Geraldo Loyola, Lucia Gouvêa Pimentel

Agradecimentos: Adel Souki, Grupo Moçambique de Nossa Senhora do Rosário - Divinópolis - Minas Gerais. Realização: Sarasvati Produtora

Financiamento: Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Escola de Belas Artes - EBA, Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais - CEEAV; Centro de Apoio à Educação a Distância - CAED; Universidade Aberta do Brasil - UAB; Ministério da Educação - MEC.

Ano de realização: 2012