

Sérgio Roberto Vaz Ferreira

**Formação artística: tensões entre aprendizado informal e abordagens  
escolares**

Pesquisa apresentada ao colegiado do curso do Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – FAE-UFMG.

Linha de pesquisa: Educação e Linguagem

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Célia Abicalil Belmiro

Coorientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Lúcia Castanheira

**Belo Horizonte  
2014**

Sérgio Roberto Vaz Ferreira

**Formação Artística: tensões entre  
aprendizado informal e abordagens escolares**

Orientação: Profa. Dra. Célia Abicalil Belmiro  
Coorientação: Profa. Dra. Maria Lúcia Castanheira

Inverno de 2014

**Universidade Federal de Minas Gerais**

**Faculdade de Educação**

Sérgio Roberto Vaz Ferreira

**Formação artística: tensões entre aprendizado informal e abordagens  
escolares**

**Belo Horizonte  
Agosto de 2014**

## SUMÁRIO

<b>RESUMO.....</b>	<b>7</b>
<b>CAPÍTULO 1 - Experiência motivadora .....</b>	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO 2 – Introdução à pesquisa.....</b>	<b>14</b>
2.1 Aspectos da abordagem.....	16
2.2 Por que ensinar Arte na escola? .....	21
<b>CAPÍTULO 3 – As bases teóricas da pesquisa .....</b>	<b>30</b>
3.1 Narrativa, sujeito e contexto: personagens da trama.....	31
3.2 As proposições de Imanol Aguirre numa sociedade descrita por Bauman.....	33
3.3 Experiência estética e criação identitária.....	37
<b>CAPÍTULO 4 – Temas de interesse.....</b>	<b>41</b>
4.1 Conhecimento prévio e sua incursão pelo currículo no ensino de Arte.....	42
4.2 Apontamentos sobre conceito do belo e o grau de mistificação do artístico.....	44
4.3 A sacralização da arte e do artista.....	46
4.4 A obra e o sujeito: o envolvimento entre obra e espectador e as implicações da originalidade e da reprodução.....	48
4.5 As imagens como objeto de estudo no ensino de Arte.....	51
<b>CAPÍTULO 5 - Procedimentos e concepções de base da pesquisa.....</b>	<b>57</b>
5.1 O desenho e seu papel na pesquisa.....	58
5.2 Dados gerais sobre o campo de pesquisa: passo a passo da prática.....	59
<b>CAPÍTULO 6 – Sistematização e reflexão sobre os dados coletados.....</b>	<b>66</b>
6.1 Tabelas de Análise.....	67
6.2 Sobre a experiência estética e os sujeitos: leitura de imagens e desenhos feitos.....	77
<b>CAPÍTULO 7 - Aspectos da produção estética (desenho) dos sujeitos.....</b>	<b>92</b>
7.1 Relações entre relatos e desenhos.....	95

7.2 Elementos de representação nos desenhos produzidos.....	103
7.3 Arte é tudo aquilo a que os homens chamam arte? .....	112
<b>CAPÍTULO 8 – Reflexões decorrentes da pesquisa.....</b>	<b>113</b>
8.1 Panorama do ensino de Arte na escola pesquisada.....	116
8.2 Considerações finais.....	118
<b>ANEXOS.....</b>	<b>125</b>
1. Desenhos produzidos pelos entrevistados durante as entrevistas.....	125
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>131</b>

Dedico esta dissertação aos meus pais que, longe fisicamente, seguem sempre perto, no amor, na educação e na vida que me proporcionaram.

Ao Samuel, que soube entender e suportar os largos momentos de recolhimento e distância.

À minha orientadora, Célia Abicalil Belmiro, por todo o empenho, eficiência, compreensão e carinho.

## **AGRADECIMENTOS**

A Maria Lúcia Castanheira, que coorientou esta pesquisa com seu olhar sensível e leveza, oferecendo o aporte da sua grande bagagem acadêmica.

A minha família, que sempre soube compreender minhas escolhas, apoiando-me e dando-me segurança necessária para seguir adiante.

Aos amigos Ademir Nascimento, Miguel Gontijo, Adriana Camargo, Paulo Vidal, Lorena Macedo e Eimir Fonseca, presentes nos momentos bons e nos tempos difíceis.

A Maíza Franco, amiga e grande responsável pela realização desta pesquisa.

A Graça Paulino, que acreditou em mim e foi sempre um grande exemplo de brilhantismo e competência.

Aos meus alunos que, desde a primeira turma, há muitos anos, têm me ensinado muito mais do que pensei aprender, e que serão sempre o motivo e razão do meu crescimento profissional.

A Deus, que fez tudo exatamente como deveria ser.

Há quem julgue que a música é a Arte mais básica e que, desde o começo dos tempos e da primeira cova habitada pelo ser humano, houve uma criatura que bateu palmas ou fez estalar duas pedras para produzir ritmo. Mas eu estou convencida de que a Arte primordial é a narrativa porque para poderem ser, os seres humanos têm de começar por contar. A identidade não é mais do que o relato que de nós próprios fazemos.

(Rosa Montero, *A filha do Canibal*, 1998, p.17)

## RESUMO

Esta pesquisa investigou a prática da leitura de imagens de Arte por 17 estudantes do 3º ciclo do ensino fundamental de uma escola municipal do município de Contagem, Minas Gerais. Objetivou-se verificar a relação entre a concepção dos alunos sobre Arte, a sua bagagem de conhecimentos artísticos adquiridos informalmente e o ensino de Arte na escola em questão. Com esse fim, além de pesquisa teórica, foi realizada uma entrevista semiestruturada com cada um dos sujeitos, seguida da apreciação livre de duas reproduções de obras de arte e da produção de um desenho ligado ao tema da entrevista. Através dos dados colhidos nesse processo, buscou-se inferir sobre a visão dos entrevistados sobre Arte, artista e obra. Paralelamente, foi feito um mapeamento do espaço escolar, bem como dos conteúdos tratados nas aulas de Arte da escola e do modo como a comunidade escolar tratava a Arte – seja como conteúdo curricular ou como algo presente na cultura da comunidade que abriga a escola e seus alunos. A perspectiva do pesquisador – o olhar lançado sobre o contexto estudado – foi definida a partir do conceito de ‘experiência próxima’ e ‘experiência distante’ de Geertz (2008). O estudo das narrativas decorrentes das entrevistas e dos desenhos produzidos, a análise dos dados colhidos na pesquisa de campo e suas implicações no ensino e aprendizagem de Arte na escola apoiaram-se nas concepções de Aguirre (1996, 2007, 2008a, 2008b) sobre ensino de Arte. A definição do papel da Arte na escola teve como suporte as contribuições de Dewey (1980), Rorty (1989), Efland (2003) e Barbosa (1988, 1990, 2002, 2003, 2005, 2008), que, em momentos distintos da educação e da sociedade, representaram novos horizontes para o ensino de Arte. O conceito de narrativa que, para Aguirre, acontece no momento em que o aluno fala de sua experiência com a obra/imagem, encontrou justificativa nos textos sobre a figura do narrador, de Benjamin (1994) e na construção dos atos de fala de Bakhtin (2000). Permearam todas as discussões e considerações as teorias de Berger (1972) sobre a relação entre indivíduo e imagem, aspectos da fruição em Didi-Huberman (2013) e a definição de modernidade de Bauman (2001) e Parsons (1974). Esta investigação se configura como um estudo de caso, por definição qualitativa, que pretende ser referência para futuros pesquisadores das teorias e práticas estudadas. Almeja, ainda, inserir-se na discussão sobre um currículo de ensino de Arte que conceba a diversidade e a fluidez da sociedade e culturas contemporâneas, flexibilizando a condução das experiências e reconhecendo seu público como foco central do processo educativo, ancorado nas reflexões sobre o Currículo Narrativo de Goodson (2007).

**Palavras-chaves:** Arte; cultura; imagem; formação do professor.

## ABSTRACT

This research investigated the practice of reading images of art by 17 students of the 3rd cycle of basic education in a public school in the city of Count, Minas Gerais. This study assessed the relationship between design students about art, its baggage of artistic knowledge acquired informally and teaching of art in this particular school. To this end, in addition to theoretical research, a semi-structured interview with each subject was performed, followed by two free assessment reproductions of works of art and the production of a drawing attached to the subject of the interview. Through the data collected during this process, we sought to infer the view of respondents on Art, artist and artwork. In parallel, a mapping of school space, as well as the contents treated in school art classes and how the school community was the art - whether as curriculum content or as something in the culture of the community that houses the school and its students. The perspective of the researcher - the look launched on the study context - was set from the concept of 'experience near' and 'far' experience of Geertz (2008). The study of narratives derived from interviews and produced drawings, analysis of data collected in the field research and its implications for teaching and learning in art school relied on the conceptions of Aguirre (1996, 2007, 2008a, 2008b) on education of Art. The definition of the role of art in school was supported by the contributions of Dewey (1980), Rorty (1989), Efland (2003) and Barbosa (1988, 1990, 2002, 2003, 2005, 2008), which, at different times of education and society, represented new horizons for teaching art. The concept of narrative that, for Aguirre, happens when the student talks about his experience with the work / image found justification in the texts on the figure of the narrator, Benjamin (1994) and the construction of speech acts Bakhtin (2000). Permeated all discussions and considerations Berger's (1972) theories on the relationship between individual and image aspects of enjoyment in Didi-Huberman (2013) and the definition of modernity Bauman (2001) and Parsons (1974). This investigation is configured as a case study, by definition, qualitative, which aims to be a reference and reflection for future researchers studied the theories and practices and the discussion about a curriculum for teaching art to devise the diversity and fluidity of contemporary society and culture by relaxing driving experience and recognizing your audience as the central focus of the educational process, anchored in the reflections on the Curriculum Narrative Goodson (2007).

**Keywords:** Art; culture; image; teacher education.

## **CAPÍTULO 1**

### **Experiência Motivadora**

Esta investigação foi motivada pela minha experiência de doze anos na formação de professores em Arte-Educação na Escola Guignard, da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, e quinze anos de docência em Arte nos ensinos fundamental e médio.

No curso de formação de professores em Arte, sob minha coordenação, propus a implantação de um projeto de extensão de convivência formadora, que contou com subsídios do Programa de Apoio à Extensão – do Governo do Estado de Minas Gerais – e desenvolveu-se em várias escolas públicas de Belo Horizonte, no período de 2005 a 2009, envolvendo vinte bolsistas do Curso de Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas. O objetivo desse projeto foi o de experimentar outras formas de relação professor/estudante, distintas daquelas comumente praticadas no espaço escolar, bem como apresentar propostas de reorganização do ensino-aprendizagem em Arte. Desde que o ensino de Arte se tornou parte do currículo escolar, os profissionais da área tentam fazer com que essa disciplina seja tão valorizada quanto as demais. A grade curricular favorecia e ainda favorece outras disciplinas, como Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências, criando uma cultura de hierarquia dentro das áreas de conhecimento que obedece mais a um suposto mercado de trabalho – e também a um mecanismo gasto e defasado de repetição doutrinária – que a uma coerência de produção de conhecimento. As demais disciplinas, inclusive Arte, acabam sendo consideradas, também pelos estudantes, uma espécie de complemento de grade. Além disso, há ainda a questão de como o ensino-aprendizagem ocorre na prática. O que se percebe, na maioria dos casos, é que os professores não exploram as possibilidades de inovação ou adaptação de seus conteúdos para aproximar-se do universo dos seus estudantes. Em número considerável e preocupante, os professores de artes, conforme dizem os próprios estudantes, apresentam, como conteúdo de suas aulas, “desenhos para colorir”. Dessa forma, os estudantes não se sentem

seduzidos e acabam criando um conceito de Arte mais próximo do banal e do supérfluo, resultante do tédio e da aversão pela aula e pelo professor.

Esse projeto de extensão reforçou-me a convicção de que o estudante busca, na verdade, algo simples. Ele se encanta e é seduzido por algo que parte da sua cultura, do seu conhecimento e depois vai para o que está além do seu mundo. Ele aprende e apreende como uma experiência próxima da vida, levando para o seu espaço de conhecimento o que lhe é estranho, pois o diferente também o atrai. Planejei e pratiquei minhas atividades com a convicção de que as estratégias de aprendizagem não estavam prontas ou escritas em algum livro sobre educação, mas que aconteciam a partir da descoberta no momento da interação entre estudante e professor e, principalmente, do ponto de partida adequado, em que: 1) O professor considera sempre a realidade sociocultural do estudante; 2) Partindo do contexto do estudante, o professor faz as escolhas mais acertadas, significativas e coerentes, não desprezando o estudo e discussão da Arte em diferentes culturas e contextos; 3) O professor de Arte compartilha com os estudantes a produção artística local e geral, bem como seus artistas, tentando perceber como e porque seus alunos se envolvem ou não; 4) As experiências, por serem significativas para os alunos, criam o gosto pela Arte; 5) Os alunos se veem como criadores e leitores de imagens.

A partir dessas considerações, o projeto caminhou para a redação das experiências, das descobertas pessoais – tanto dos estudantes quanto dos futuros professores (bolsistas) – e do que foi apreendido durante os meses de convivência. Com relação à formação dos bolsistas, foram propostas práticas de sala de aula, a fim de desafiá-los a potencializar situações da vida do estudante e questões surgidas, como mote para formação em Arte, utilizando os conteúdos específicos da disciplina, dentro de situações reconhecíveis pelos estudantes. Os futuros professores foram orientados a colocar sua atenção nas oportunidades de reflexão e aprendizado decorrentes do convívio com o grupo. Paralelo a isso, foram feitas reuniões semanais de avaliação e formulação de estratégias, fabricação de materiais e formação para os bolsistas. Também foi oferecido às escolas anfitriãs um relatório das experiências, redigido pelos

bolsistas do projeto, com a finalidade de auxiliar os professores da escola anfitriã a construir estratégias de abordagem mais próximas de seus estudantes.

Essa convivência formadora, como tratada no projeto, introduziu no cotidiano escolar um momento no qual os estudantes puderam sentir-se livres das imposições de rendimento a que são submetidos. Vale ressaltar que tais imposições, geralmente criadas por avaliações generalizantes da bagagem cultural, deméritos e méritos advindos de posição social ou acesso à informação dos estudantes, notadamente criavam, entre esses e a escola, barreiras que segregavam e condenavam um e outro a percepções e concepções equivocadas.

Num fluxo contrário ao desses enganos, pretendi, com a introdução desse projeto, socializar vitórias e carências diversas, abraçando-as como um problema de todos, num ambiente no qual, segundo Bourdieu (1998), “os agentes se reconhecessem como pares ou como vinculados a determinados grupos”. A ideia era possibilitar o afloramento de questões latentes, desde anseios e curiosidades comuns à idade (o corpo, o conceito de beleza, os valores etc.) ou ao meio social (família, escola, futuro, organização da vida etc.), a situações mais profundas e cruciais de cada um.

Posteriormente, o grupo de alunos partiu para a pesquisa, construindo hipóteses e buscando soluções, movidos pela ideia de coesão, de colaboração mútua e de igualdade. Para isso, contaram com a participação oportuna do futuro professor (bolsista), que lhes abriu os olhos para novas formas de compreender situações e aprendizados intrínsecos a elas. Esse processo foi transformado em narrativas pessoais – de bolsistas e de alunos – que, posteriormente, foram traduzidas em mídias e linguagens artísticas.

O objetivo dessa prática foi mudar a atitude de estudantes e bolsistas frente à aquisição de conhecimentos e às interações no ambiente escolar, provocando reações e mudanças nas suas relações sociais e acadêmicas. Também se pretendia que o professor regente lançasse um novo olhar sobre a maneira de

levar a Arte a esses estudantes e entendesse a importância do seu papel de orientador.

No decorrer do projeto, foi possível notar, tanto nos bolsistas quanto nos estudantes envolvidos, uma mudança significativa de comportamento, tanto social quanto acadêmica, traduzida na realização pessoal e na relação com o ensino e a aprendizagem. Além disso, a prática apontou para uma insatisfação dos estudantes com a fragmentação e solidificação dos conteúdos e para o desejo de que estes se integrassem naturalmente à vida. Surpreendentemente, sem que os bolsistas levantassem a discussão, os alunos participantes manifestaram insatisfação com o modelo de sala de aula da escola (o modelo que todos nós conhecemos) alegando sua pouca funcionalidade.

A fim de avaliar com profundidade o resultado do projeto, fiz questão de ouvir a opinião dos professores regentes da escola envolvida. A avaliação feita por eles foi, na minha concepção e na dos bolsistas, inesperada. Um número significativo dos envolvidos relatou certa dificuldade em lidar com os estudantes que participaram do projeto e definiram como incômodos os questionamentos e cobranças que eles passaram a levar para a sala de aula. Curiosamente, na maioria dos casos, as professoras regentes interpretaram essa atitude como indisciplina.

Tal reação de estudantes e professores suscitou algumas reflexões: se os estudantes questionaram a maneira de o professor trabalhar em sala de aula, seja fazendo cobranças ou querendo algo diferente do que era feito até então, poderíamos supor que a experiência proporcionada pelo projeto de extensão foi ao encontro das reais necessidades e expectativas desses sujeitos? Essa reação dos estudantes comprova que os estudantes não são apáticos e desinteressados, conforme julgamento daquelas professoras? A reação dos estudantes estaria relacionada à sua indisciplina ou ao despreparo dos professores? Como o espaço e a estrutura escolar que conhecemos poderiam se articular para que a produção de conhecimento e a formação dos alunos alcance satisfação e coerência, do ponto de vista de professores, alunos e sociedade?

A partir das reflexões decorrentes de todas as fases do processo finalizado em 2009, senti a necessidade de sistematizar os conteúdos e ações que perfizeram o corpo dessas práticas, o que justifica a realização da presente investigação, a qual, embora conduzida em outra realidade e com objetivos distintos, se constitui, cinco anos depois, como a continuidade de uma reflexão e de um propósito enraizado na convicção da contribuição da Arte na formação humana.

## CAPÍTULO 2

### Introdução à pesquisa

*O que faço vem primeiro do físico, de desenhar muito, o bom e o ruim, que instiga gestos e que imagina outros tantos desenhos como uma conversa que segue. Vem também das experiências diárias, da observação de tudo e de todos e da minha postura diante das coisas. A base de tudo isso são as infâncias (de catador de coisas para transformar, de brincadeiras de rua, da vida em família, da religião, dos quadrinhos...), traduzidas no recipiente do corpo.*

*Sérgio Vaz*

Assim como Aguirre, o autor que constitui a base teórica principal desta investigação, fiz uma opção quase afetiva por justificar minhas escolhas através de uma biografia artística. A trajetória sensível e o arcabouço de memórias de imagens e vivências formadoras da trajetória que, no momento, me localiza na Escola Guignard, muito mais que uma aproximação teórica, acerca-me de Aguirre por cumplicidade.

A história pessoal participa da minha produção artística e da minha carreira profissional e acadêmica de modo tão contundente, que se transformou no elo coerente da minha trajetória. Falo de uma criança que começou a desenhar aos dois anos de idade e nunca mais parou. Até onde vai minha memória, lembro-me de tentar ler nos rostos desconhecidos que passavam por mim uma história particular. Nenhuma cor, palavra ou forma, ainda antes de aprender a ler palavras, passavam-me despercebidas. Aos sete anos, de família humilde e com carreira escolar curta, imaginava-me um artista. As primeiras telas de pintura foram tampas de caixas de sapato e pedaços de madeira sobre as quais eu construía, com tinta guache, imagens de casarios, provavelmente roubadas de outras pinturas. Depois, passei a reproduzir imagens de folhinhas e, aos nove anos, descobri os heróis dos quadrinhos a partir dos desenhos do meu irmão mais velho. Como é natural, o encantamento, experiência estética que nos envolve e se fixa em nossa alma para, durante a vida, formar nossos ideais de

beleza, prazer e realização, rearranjou, por meio dos quadrinhos, meu universo através da forma, da cor e da linha.

Aos quinze anos, tornei-me metalúrgico e tive a oportunidade de conhecer o desenho técnico: projetos de engrenagens, equipamentos siderúrgicos, máquinas e parafusos. Abandonei a metalurgia cinco anos depois para me dedicar ao desenho de publicidade. Na mesma época, fazia um curso de desenho artístico noturno, no qual meu professor me falou sobre a Escola Guignard e sobre a oportunidade de me desenvolver como artista.

Em 1989, a Arte se tornou algo “oficial” em minha vida. Primeiramente, como estudante da Escola Guignard, depois, professor de Arte de crianças e adolescentes e, em seguida, professor de desenho na mesma Escola que me formou. Uma trajetória de quase vinte anos no ensino de Arte.

Hoje, doutorando em arte contemporânea, por meio de exposições, de projetos artísticos, de cursos de Arte e de salões de Arte, considero que me vou transformando no artista que a criança de sete anos sonhara ser.

Como formador de futuros professores, que também percorreram um caminho permeado pela Arte, percebo que a Escola Guignard, para além de sua história forjada a partir da sua criação pela alma apaixonada de Alberto da Veiga Guignard, conserva ainda uma crença na liberdade da interpretação criativa do mundo, através da experiência estética. Prevalece nessa escola a intenção de fortalecer as identidades de seus estudantes como detentores de um vocabulário artístico, ao mesmo tempo pessoal e amalgamado por experiências sociais e culturais.

É também a partir dessas experiências – e com essas experiências – que esta investigação toma forma e sentido. Na infância, buscando objetos para transformar, superfícies para pintar. Na adolescência e juventude, praticando a escrita sutil do desenho, estudando na Escola Guignard – ainda quando funcionava nos porões do Palácio das Artes, em Belo Horizonte. E agora, professor de desenho e formador de futuros professores de Arte nessa mesma

escola. O papel que o investigador assume nesta pesquisa é o de testemunha de um processo educativo inseparável da vida.

## 2.1 Aspectos da abordagem

A sistematização das experiências estéticas, a reflexão sobre elas, a construção de conteúdos dinâmicos e de direções mais consistentes para um ensino e aprendizagem em Arte e pela Arte, doravante *ensino de Arte*<sup>1</sup> para efeitos da pesquisa – embora o termo utilizado por Aguirre (2005) em seus escritos seja *Educação Artística* – representam, ao mesmo tempo, realização pessoal e intenção de contribuir com as pesquisas para um currículo mais coerente e com o fortalecimento do papel do ensino de Arte na educação brasileira.

Optou-se pelo não aprofundamento, no decorrer desta pesquisa, do debate sobre o uso de uma nomenclatura adequada para a disciplina, que compreende uma longa discussão e que já ocupa um considerável espaço nas publicações sobre ensino de Arte. Decidiu-se usar o termo vigente, sem evidenciar tendências de conceito ou metodologia como definidoras de posição em relação ao ensino de Arte.

Para uma melhor compreensão do contexto da pesquisa, foi proveitoso refletir sobre as contribuições dos conceitos de “experiência próxima e experiência distante”, propostos por Geertz (1997). Inicialmente faz-se uma explanação

---

<sup>1</sup> Por força da nova LDB N° 9.394 de 1996, a expressão Educação Artística foi abolida no Brasil, passando a ser empregado o termo Arte. Usaremos então a expressão ***ensino de Arte***, para designar a disciplina como prática escolar regular. O termo “ensino de Arte” foi legitimado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs do Ensino Fundamental (1997, 1998) e do Ensino Médio (2006) e teve seu uso oficializado a partir de então. Os PCNs tomam a Arte como grande área de conhecimento e orientam para a abordagem das Artes visuais, do teatro, da dança e da música. Com a oficialização da nomenclatura ensino de Arte, o termo “Educação Artística” passou a ser repudiado pelos acadêmicos ligados ao ensino de Arte no Brasil, que entendem seu uso associado ao espontâneo e ao *laissez-faire* (Barbosa, 1988). Imanol Aguirre ainda utiliza a expressão em seu livro *Teorías y Prácticas en Educación Artística*, mas admite suas limitações e alega que, ainda que mantenha em uso essa denominação, as mudanças culturais e epistemológicas dos últimos tempos obrigam a repensar a relação entre educação artística e educação estética, assim como a orientação e a prática que deveriam representar ambas na atualidade. Afirma que manteve a denominação Educação Artística em benefício de uma coerência disciplinar.

breve sobre o tema específico da pesquisa e suas relações com os conceitos de Aguirre (1996, 2005). Em seguida, através das teorias escolhidas para esta investigação, foi feita a exposição das questões consideradas mais relevantes. O texto base para as reflexões foi *Do ponto de vista dos nativos: a natureza do entendimento antropológico*, de Geertz (1997).

A premissa de Aguirre (2007) de que a ressignificação da experiência do indivíduo com a obra de Arte se dá pela narrativa, entendida aqui como momento em que fala e obra são (re)significadas e fruídas pelo sujeito para só então ganharem sentido, conduziu a uma reflexão sobre como a Arte na escola consolida seus conteúdos específicos. Em outras palavras, reflete-se sobre a importância de o estudante empenhar-se também na leitura de textos visuais, de buscar e compreender suas imbricações. O conhecimento prévio, fruto de vivências e buscas pessoais, pode levá-lo a ler a imagem e narrar esta experiência de uma forma surpreendente, inimaginável pelo professor, contudo, coerente. Dependendo do seu conhecimento prévio, da sua vivência sociocultural e, é claro, da obra de Arte em questão, ele fará uma leitura tão proficiente e fluida como a de um texto verbal, ou quem sabe, até mais complexa e mais profunda. Aí se articulam a leitura, a interpretação e a capacidade de narrar e, como catarse, o ato de ressignificar.

Por isso, foi prerrogativa nesta investigação abrir caminhos de reconhecimento do lugar ocupado por aspectos da vida e da cultura dos sujeitos, em sua fala, durante a leitura de obras de Arte. Isso implica, conseqüentemente, na capacidade do observador de reconhecer e analisar esse modo de vida e cultura, seu lugar num determinado sistema de valores e signos e como tudo isso se faz presente na linguagem.

O tema do lugar do pesquisador aqui abordado, assim como foi tratado por Geertz (2008), proporcionou grandes e produtivas reflexões nesta investigação: um professor e produtor de Arte investigando teorias e contextos de ensino e aprendizagem em Arte. Essa é uma situação ao mesmo tempo profícua e delicada, em que o risco da cegueira de conceitos e preconceitos consolidados pela prática docente e a facilidade em reconhecer (ou preconceber) o contexto

a ser investigado caminham juntos, podendo trazer consequências para o resultado da pesquisa.

Na concepção de Geertz (2008), “experiência próxima” refere-se ao modo como um paciente, um sujeito ou um informante definiriam aquilo que seus semelhantes sentem, veem, pensam e imaginam naturalmente e sem esforço. “Experiência distante” seria o modo como um especialista – um analista, um cientista, um padre ou um etnógrafo, por exemplo – discorreria sobre determinada questão para levar a cabo seus objetivos científicos. Esse autor usa os dois conceitos para estabelecer horizontes de análise que, se utilizados como estratégias que se entrelacem e se intercalem no momento certo, produzem uma interpretação do *modus vivendi* de um povo, que não seria limitada pelos horizontes mentais daquele povo e nem sistematicamente surda às tonalidades de sua existência. Trazendo esse conceito para o trabalho em questão, foi possível aplicá-lo ao conhecimento que o estudante possui (“experiência próxima”) e, juntamente com o olhar que, distanciado, observa e analisa (“experiência distante”), conduzir a pesquisa por um caminho produtivo.

Devido a sua importância, serão apontadas algumas premissas em torno dos conceitos desses dois tipos de experiências, levantadas e analisadas por Geertz (2008). Em primeiro lugar, foi necessário que concepções próprias fossem controladas. As convicções do pesquisador, construídas a partir da experiência como artista e professor de Arte, estão suficientemente entranhadas na vida e podem embotar o olhar e o modo de refletir sobre todas as coisas. Mais especificamente, sobre esta investigação, houve sempre o perigo de julgar todas as questões relacionadas à educação e à Arte a partir de uma perspectiva unilateral. Foi preciso entender todas as “verdades” como premissas originadas por situações e experiências pessoais, válidas somente a partir desse contexto. Só assim foi possível haver, de fato, uma tentativa de entender as experiências do outro e relacioná-las com a própria concepção do “eu”. Agindo assim, evitou-se a interpretação de outras culturas a partir de uma concepção única e própria de um determinado sujeito/pesquisador. Outro aspecto fundamental de sua base teórica é entender que, ao transitar continuamente de um microuniverso para o todo, estudando, minuciosamente, as partes por meio da totalidade – e vice-

versa – num movimento perscrutador infinito, o que se tenta é fazer com que o todo e suas partes sejam elucidados um pelo outro. Pensando na proposta desta pesquisa, buscou-se transitar entre a experiência específica das entrevistas e do desenho e o aporte do ambiente escolar, do familiar, o da comunidade e o do contexto mais amplo e, novamente, de volta aos sujeitos, seus relatos, seus desenhos, embora as ambições desta investigação se limitassem a mapear e compreender aspectos do contexto dos sujeitos e as possibilidades de articulação da teoria de Aguirre nesse mesmo contexto. Por outro lado, é a habilidade para analisar os modos de expressão da cultura pesquisada que define o grau de compreensão que alcança o pesquisador. O foco da pesquisa proposta é o sujeito que narra, que faz sua leitura pessoal da obra, que emite opiniões e valores percebidos, que produz e reproduz significados. O sujeito que fala, a obra e o contexto: esses foram, para a pesquisa, os elementos que se buscou compreender a partir do ponto de vista dos participantes da pesquisa.

Assim, pode-se dizer que um registro bem conduzido das narrativas requer que o pesquisador desenvolva um estilo que permita estabelecer um diálogo com diferentes pontos de vista ou vozes, sejam elas as dos sujeitos da pesquisa, a do pesquisador ou de suas preferências teóricas. Seria coerente afirmar que, para perceber com mais clareza as interações durante as entrevistas da pesquisa, fez-se necessária a familiarização e a reflexão sobre a organização e as representações do ambiente escolar, do familiar e da comunidade onde vivem os sujeitos da pesquisa. Produz-se conhecimento no embate das experiências, da autonomia adquirida, do primeiro olhar, dos equívocos, do pré-concebido e do novo.

Geertz (2008), em seu livro *A Interpretação das Culturas*, se debruça sobre sua própria experiência e suas reflexões clareiam lugares que, embora pareçam comuns e simples, passariam despercebidos a pesquisadores iniciantes. Segundo o autor, não se pode percorrer as nuances ou formas como uma espécie de material de análise cultural para descobrir seu conteúdo harmônico, sua taxa de estabilidade ou seu índice de incongruência. Pode-se apenas olhar e ver se as formas em questão de fato coexistem, mudam ou interferem umas nas outras de alguma maneira, o que corresponde a provar o açúcar para ver se

é doce ou derrubar um vidro para ver se é frágil, e que não corresponde, sem dúvida, a uma investigação sobre a composição química do açúcar ou da estrutura física do vidro. A razão para isso é que o significado não é inerente aos objetos, às ações ou aos processos que o possuem, mas lhes é imposto. A explicação de suas propriedades, portanto, deve ser procurada naqueles que fazem essa imposição: os homens que vivem em sociedade.

Assim, a questão formulada adequadamente seria: qual a melhor maneira de conduzir uma análise em campo e de estruturar seus resultados?

Nas experiências relatadas por Geertz (2008), fica evidente a gama de interpretações e de modos de vivenciar determinado conceito dentro das distintas sociedades. O fato de exemplificar a questão, com sistemas sociais e culturais tão estranhos a outros, evoca a reflexão para as sutis diferenças nos microcosmos das múltiplas organizações dentro de uma mesma chamada “cultura”.

Para não perder o sentido dessa reflexão, é necessário voltar a uma questão básica que nos aproxima novamente dos conceitos discutidos aqui: onde deve estar ou como deve se movimentar o pesquisador dentro dessa paisagem complexa? A resposta a essa questão é tão complexa quanto a pergunta. Isso porque se dá no processo da investigação e se molda na prática e na reflexão sobre ela. Segundo Malighetti (2007), as temporalidades em uma pesquisa são múltiplas e se interrelacionam de modo complexo, articuladas pela escritura que atravessou a pesquisa em todas as suas fases, desde os dados confusos e dispersos em campo, até a sua transformação em um texto coerente e legível. Evidenciam-se aí, a negociação e a dialogicidade do trabalho da investigação, em diferentes níveis: entre o pesquisador e os sujeitos e entre os próprios sujeitos; entre as diferentes fontes de informação – orais e escritas; entre o pesquisador, os próprios modelos teóricos e a comunidade científica; entre o pesquisador e seu próprio ser, ao longo do tempo, em seus vários aspectos – biográficos, pessoais, disciplinares. Sem falar na temporalidade da escritura, na transcrição da realidade do dizer e na relação com os leitores.

Todos esses instantes que se sobrepõem, intercalam-se e se somam, configuram o ponto médio, citado por Duranti (2001). São indicadores de caminhos a percorrer na investigação de uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas que, segundo Geertz (2008), estão, em parte, sobrepostas ou atadas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e pouco evidentes. O pesquisador, de alguma forma, precisa primeiro apreendê-las para depois rerepresentá-las.

Retomando o tema Arte no campo pesquisado, é relevante registrar que Aguirre (2008), ao escrever sobre arte e cultura, toma emprestado de Geertz (2008) a ideia de Arte como sistema simbólico em interação permanente com outros sistemas simbólicos no seio de determinada cultura. Essa afirmativa contribuiu para a definição da posição do pesquisador em relação ao campo pesquisado.

## **2.2 Por que pesquisar Arte na escola?**

A discussão da Arte como um campo organizado de conhecimentos, com abordagens específicas e reconhecimento intelectual, no mesmo nível das demais disciplinas do currículo escolar, tem sido tema de estudo e um dos principais dilemas dos professores e pesquisadores da área, desde sua inclusão como disciplina obrigatória nos ciclos do Ensino Fundamental, em 1971. Ainda assim, as pesquisas sobre ensino e aprendizagem de Arte avançaram mais em outras direções.

Questões relativas ao lugar da Arte na escola e seu papel na formação dos estudantes têm sido objeto de discussão ao longo dos anos. Nas últimas décadas, autores como Rorty (1989), Barbosa (1998, 1989, 1990, 2002, 2003, 2005, 2008) e Aguirre (1996, 2005, 2007, 2008), entre outros, propuseram abordagens educativas em alguns aspectos diversas e, em grande parte, congruentes. Na concepção de Aguirre (2005), tais propostas deveriam trazer consigo o objetivo de favorecer a tomada de consciência do indivíduo sobre si mesmo, através do confronto entre obra de Arte e as experiências de vida e de mundo dos sujeitos e, ainda, por meio da análise das significações produzidas

pelas narrativas. Outros autores, dentre eles Cabral (2013), buscam analisar questões identitárias e seus vínculos com as experiências socioculturais dos jovens por meio da análise da produção artística desses sujeitos.

A fim de contribuir com a formação de bons leitores, de intérpretes e, de fato, apreciadores de Arte, o papel do professor é de fundamental importância. Isso porque, dependendo da realidade sociocultural do sujeito, seu primeiro contato com uma verdadeira consciência do artístico, não necessariamente ligado a parâmetros canônicos, poderá ocorrer na escola. Embora, no seu meio, o aluno conviva certamente com expressões sensíveis que reflitam e conformem uma estética e um modo de produção cultural, a tomada de consciência e apropriação dessa produção se dá a partir da problematização da mesma. Assim, se essa aproximação entre sujeito e Arte for estimulada adequadamente, poderá ultrapassar os muros da escola e transformar-se em atitude crítica e autônoma diante da vida.

De acordo com o significado encontrado no dicionário *Houaiss*, o ato ou efeito de apreciar significa “atribuir valor a algo ou a alguém”. Pode-se deduzir então que, para se apreciar uma imagem, para avaliá-la, para narrar a experiência vivenciada com ela, é necessário entendê-la, fruí-la, decodificá-la. Vale ressaltar que, em seu livro *Teorías y prácticas em educación artística* (2005), Imanol Aguirre<sup>2</sup>, no capítulo intitulado “La investigación sobre la apreciación artística y su valor en la educación”, destaca a dificuldade de estabelecer uma conexão entre capacidade de apreciação e criação artística. Essas são capacidades

---

<sup>2</sup> Professor Titular de Didática da Expressão Plástica e diretor do Departamento de Psicologia e Pedagogia da Universidade Pública de Navarra. Diplomado em Professorado de EGB e Licenciado em Filosofia pela Universidad del País Vasco, é Doutor pelo Departamento de Filosofia dos Valores e Antropologia Social da citada universidade. Como investigador, tomou parte e dirigiu vários projetos nacionais e internacionais, o último deles, “La formación en artes visuales en las instituciones sociales y culturales de la ciudad de Montevideo”, financiado pela AECI. Autor de vários livros, como o intitulado *Teorías y prácticas em educación artística: Ensayo para una revisión pragmatista de la experiencia estética en educación* e de numerosos artigos em revistas especializadas nacionais e internacionais, como o intitulado “Beyond the understanding of visual culture: A pragmatist approach to Aesthetic Education”. Atualmente compatibiliza sua investigação sobre novas perspectivas teóricas para a educação artística com sua aplicação imediata em contextos educativos tanto escolares como extraescolares.

intrínsecas: o bom apreciador constrói significados, produz conhecimento a partir da apreciação e é, por isso, um criador.

Embora essa visão seja compartilhada por grande parte dos estudiosos sobre apreciação e criação artística e da ciência cognitiva, Aguirre lamenta que os projetos curriculares, em sua maioria, estabeleçam uma diferença entre criação e apreciação, colocando em patamares completamente diferentes, o artista e o espectador. Para o autor, faz-se necessária uma mudança nos projetos curriculares a partir do entendimento de que essas duas dimensões de educação artística – criação e apreciação - são complementares e indissociáveis.

É indiscutível a contribuição significativa de estudos dessa natureza para o aperfeiçoamento do ensino de Arte nas escolas. No entanto, o que se percebe é que tais abordagens ainda são pouco exploradas. Diversas questões, como a falta de respaldo por parte da administração escolar, o escasso embasamento teórico dos professores, o seu despreparo para entender as necessidades do aluno e o descompromisso profissional, impedem que o professor ajude o aluno a lidar com situações onde o trânsito entre apreciação e criação seja necessário para o entendimento amplo dos processos de produção artística.

Taschetto (2011), em um artigo apresentado à Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas – ANPAP, aborda uma das vertentes de pesquisa nesse setor, talvez a mais explorada. Ao dizer que conhecer a memória docente é, num sentido maior, entender seu processo de atuação e seu papel diante de situações de mediação na educação, a pesquisadora e professora da Universidade do Estado de Santa Catarina se refere à grande parte das pesquisas sobre formação docente em Arte que tem girado em torno das narrativas de vida e a construção de uma identidade do professor a partir de sua história. Os desdobramentos e as contribuições dessas pesquisas são indiscutíveis no que diz respeito ao modo como os futuros professores podem reconhecer seu papel social e, por outro lado, administrar e construir com propriedade um *modus operandi* a partir do conhecimento acumulado na sua formação acadêmica e informal. Nessa mesma vertente, estão as pesquisas de Triguis (2007).

Porém, questões importantes, como a instituição da Arte como conhecimento no Ensino Fundamental e a proporção tomada pela imagem como comunicação no mundo contemporâneo, têm trazido à pauta reflexões sobre o modo como o ensino de Arte pode interferir e atuar nessas situações e que conteúdos são necessários para atender o estudante e prepará-lo para o mundo visual, a partir do seu lugar na sociedade. Nas fontes de teses e dissertações pesquisadas – portal CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Google Acadêmico – foi possível encontrar algumas investigações que contribuem para elucidar certos lugares obscuros desse campo ainda indecifrado.

Nogueira (2009) investigou o processo de desenvolvimento do olhar artístico de adolescentes entre 15 e 16 anos, da rede pública de ensino, com base na Proposta Triangular, na qual Barbosa (1989) propõe o ensino da Arte a partir do fazer contextualizado na História da Arte, bem como na fruição dessa produção. Em sua pesquisa, aquele autor procura entender o desenvolvimento da percepção, da atenção e da imaginação criadora, com base na psicologia de Vygotsky, o qual afirma que todas as atividades cognitivas básicas do indivíduo ocorrem de acordo com sua história social e estão diretamente ligadas ao desenvolvimento histórico-social de sua comunidade. Seriam os hábitos socioculturais do indivíduo que resultariam nas suas habilidades cognitivas e na sua maneira de organizar o pensamento. A história do indivíduo e o ambiente no qual ele está inserido vão determinar seu conhecimento e o desenvolvimento dos processos de pensamento. Pode-se afirmar que linguagem e pensamento estão interrelacionados, num processo dialético. Embora a pesquisa de Nogueira (2009) se desenvolva a partir de um princípio similar ao aqui proposto, a abordagem e a teoria que a conduzem levam à investigação de problemas distintos.

Mosaner Júnior (2008), num trajeto de investigação paralelo ao desta pesquisa, desenvolveu um estudo sobre aspectos metodológicos do ensino de artes no Ensino Médio, introduzindo a imagem no cotidiano escolar. Para tanto, calculou

seus estudos nas premissas da Proposta Triangular<sup>3</sup>, estruturada por Barbosa (1990). Tal proposta se baseia em três abordagens visando construir o verdadeiro conhecimento em Arte: “conhecer a obra em seu contexto histórico, lê-la/apreciá-la e experimentar a produção plástica”. Segundo a autora, a Arte tem que encantar, reencantar e mais: seu ensino na escola deve ter como principal função incentivar a criatividade e colaborar para a preparação do estudante de modo a ajudá-lo a enfrentar a realidade. Ao se basear na Proposta Triangular, o objetivo de Mosaner Júnior (2008) foi sugerir um desenvolvimento de habilidades para a apreciação, a contextualização e a elaboração de propostas poéticas, através do qual a leitura promove o desenvolvimento do olhar crítico e da noção de estética, o ato de contextualizar acontece a partir da História da Arte e o fazer é relacionado à noção de Arte. Continuando sua análise, o autor afirma que esses três passos, quando atendidos simultaneamente, propiciam o pleno conhecimento da área.

Assim como o proposto nesta pesquisa, Mosaner Júnior (2008) se utilizou da análise qualitativa, da descritiva e da exploratória, tendo como base teórica alguns importantes estudos e, como comprovação prática, a pesquisa-ação. Partindo da leitura, da análise e da contextualização de obras do acervo da Pinacoteca do Estado de São Paulo, os estudantes produziram respostas poéticas em artes plásticas, reinterpretando e dando novas leituras às obras originais. Pode-se detectar na pesquisa, assim como na Proposta Triangular, uma conformação dos conteúdos do ensino de Arte, a partir de um olhar principalmente histórico e crítico, centrado na estética, baseando-se nas concepções das formas canonizadas de arte ou, pelo menos, num conjunto de formas estabelecidas como pertencentes à Arte.

Não desconsiderando a importância desses estudos para a presente pesquisa, vale ressaltar, mais uma vez, a importância dos estudos de Aguirre (1996, 2005, 2007, 2008). Traçando um paralelo entre a Abordagem Triangular – proposta por Barbosa (1990) e utilizada por Mosaner Júnior (2008) – e as proposições de

---

<sup>3</sup> A Proposta Triangular, difundida por Ana Mae Barbosa a partir de 1990, foi e ainda é referência para o ensino de Arte no Brasil. Todo o trabalho com a obra, segundo a Proposta Triangular, objetiva trabalhar a percepção, a imaginação e a reflexão.

Aguirre (2005), percebem-se diferenças sutis, embora muito importantes, uma vez que colaboram para a definição de objetivos e de metodologias bem distintos para a Arte na escola. Uma dessas diferenças visa à capacitação para leitura e interpretação da imagem, embora atenda questões relacionadas à formação crítica do estudante. Já a outra se volta mais para a formação do indivíduo a partir de seu próprio mundo, reconhecendo-se como parte de um todo através da experiência estética.

Outro ponto que marca a diferença nos caminhos de abordagem entre esses dois autores é aquele que se refere ao conceito de produção estética dos estudantes. Como caminho coerente para o estudo da produção de Arte, a Proposta Triangular prevê que os estudantes produzam artefatos estéticos, também através da releitura. É importante deixar claro que essa releitura não deve ser entendida como cópia, mas como interpretação pessoal, no intuito de transformar e criar a partir da obra estudada. Sobre essa questão, Aguirre (2008) concorda com a importância da tentativa de alcançar o máximo de sintonia com o ponto de vista do produtor, para desvelar os valores estéticos ou a particularidade dos procedimentos e formas constituintes da sua obra. Entretanto, considera que esse material seria apenas “a matéria-prima que serviria de referência à nossa própria bagagem icônica e às nossas categorias estéticas”. Para o autor, os dados apurados, a partir da obra, devem dar lugar a uma síntese criativa e enriquecedora de nosso próprio capital estético. Exemplifica dizendo que não há muito valor formativo para nossos estudantes fazerem caligrafia como os chineses ou talhar madeira como os *nuer*. No entanto, deve ser atribuído à caligrafia e à máscara – seus procedimentos, suas formas e sua significação cultural – grande valor educativo para a formação da sensibilidade estética útil em nosso próprio contexto cultural.

Diferenças sutis marcam a interpretação da produção plástica nas aulas de Arte, apenas percebidas nos discursos dos autores e, na prática, separadas por um fio tênue. Estas questões sutis, como a subjetividade do termo *releitura*, têm dado margem a interpretações diversas por parte dos professores e permitem, segundo as interpretações feitas por eles, desde a produção de cópias

caricaturadas das produções artísticas até interpretações totalmente livres e desconexas de reflexões de qualquer ordem.

Evidentemente, uma abordagem não se interpõe à outra, mas cada uma, a seu turno, favorece o desenvolvimento de campos diferentes de cognição e de tomada de posição quanto ao papel da imagem e da produção estética na formação do indivíduo.

Com outro viés de abordagem, Neif (2009) analisa a relação entre imagem e formação da cultura do adolescente em fase escolar. Embora trate dos mesmos aspectos que se tornaram a proposta investigativa nesta pesquisa, coloca-os em uma ordem distinta de análise, justificando seu interesse em estudar uma possível influência das imagens divulgadas pela mídia nas escolhas e gostos culturais e relações sociais dos jovens.

É interessante perceber que em todas as pesquisas relacionadas aqui há uma organização dialética envolvendo indivíduo, imagem e contexto, em que uns interferem e ressignificam os outros e independem, *a priori*, da escola para acontecer. Outro aspecto interessante é que nessas pesquisas a trajetória da relação do indivíduo com a imagem é, naturalmente, compreendida a partir do momento em que esse começa a se relacionar com o mundo. Como poderia então o conteúdo do ensino de Arte ignorar toda a bagagem de experiência do estudante e os mecanismos de relação e interação com a imagem dentro do contexto social em que vive, como se o jogo entre imagem e sujeito começasse ali, na escola? Como poderia o ensino de Arte prever conteúdos necessários sem considerar a história dos receptores desses conteúdos?

Essas questões conduziram a pesquisa por uma abordagem distinta daquelas já mencionadas – sobre a qual não foram encontradas pesquisas no Brasil até o momento – do processo de ensino e aprendizagem em Arte, protagonizado pelo sujeito (estudante) contextualizado e pela imagem, a partir das proposições de Aguirre (1996, 2005) com foco numa experiência – ao entendimento do pesquisador, mais histórica que conteudística – não estritamente ligada à História da Arte ou a questões intrínsecas à própria obra, sem, contudo,

desprez -las. Ampliou-se essa discussão na proposta metodológica, justificando o foco na análise da fala e do desenho dos sujeitos da pesquisa.

Imanol Aguirre, embora seja um estudioso muito citado em pesquisas brasileiras sobre cultura e educa o em Arte, não teve, até hoje, suas concep es e proposi es sobre essa temática consideradas como tema de pesquisa. Assim, o que se propõe aqui   investigar a proposta de práticas e a teoria do autor espanhol numa realidade brasileira, pesquisando dentro do espaço escolar as implica es de suas propostas: da sujei o da história da obra de Arte na época de sua produ o ao sujeito que a l  situado numa comunidade e numa determinada cultura.   importante ressaltar que uma abordagem (social) não nega a outra (histórica) – até mesmo porque são indissociáveis –, mas em cada uma delas há uma distinta hierarquiza o dos elementos que constituem os conteúdos do ensino de Arte e uma escolha por objetivos com diferentes nuances.

Outra variante de hierarquiza o de elementos envolvidos no ensino-aprendizagem de Arte pode ser vista na pesquisa de Magalhães (2008), que propõe compreender como os estudantes do curso de Pedagogia realizam a leitura de imagens em diferentes suportes, buscando verificar a forma o desses futuros professores enquanto leitores críticos de imagem e enquanto formadores de estudantes para a leitura crítica de imagens. O grau de forma o que receberam para a leitura foi aferido a partir de seus relatos e de imagens em cinco sessões que visavam   leitura de imagens de fotografias, de curtas-metragens, de embalagens de produtos alimentícios, de propagandas veiculadas pela televisão e de obras de Arte. Aqui, o olhar da pesquisadora se desvia da rela o entre obra e forma o do indivíduo para o modo como ele faz a leitura de imagens. Não interessa, nesse caso, investigar diretamente as consequências do contato entre obra e sujeito, mas a leitura em si.

O que se propôs aqui, num viés distinto, justificou-se na investiga o de práticas em uma realidade específica brasileira, tendo como centro o sujeito-leitor, no enfrentamento de situa es reais e sempre renovadas pela singularidade de

seus elementos constitutivos e onde se encontram seus interlocutores: estudantes, escola, comunidade e currículo.

Nas fontes consultadas, pôde-se constatar que a leitura de imagens na escola tem sido pesquisada como diagnóstico de atividades anteriores, como estratégia comunicativa, como formação do sujeito leitor de imagens e como educação em Arte direcionada à absorção de conteúdos específicos. Apesar de essas pesquisas não ignorarem o lugar social do sujeito leitor, não foram encontradas investigações voltadas para a possibilidade de estudar o relato, pelo aluno, da experiência com a obra de Arte, suas imbricações sociais, linguísticas e simbólicas, as nuances das relações que as pessoas estabelecem com essas experiências imediatas e a construção de conhecimento com foco na elaboração da imagem de si mesmo, como propõe o autor em cujos estudos se embasou esta pesquisa.

## CAPÍTULO 3

### As bases teóricas da pesquisa

As concepções de Aguirre (2005, 2007) foram as principais bases teóricas para o desenvolvimento da metodologia utilizada nas entrevistas. Várias foram as colaborações do autor para o estudo de Arte, mas, para esta pesquisa, elegeram-se, especificamente, duas: a primeira, o texto da conferência *Conteúdos e Enfoques Metodológicos da Educação Artística*, no *Congresso de Formação Artística e Cultural para a região da América Latina e Caribe*, em 2007, uma vez que esse contempla, de forma clara e objetiva, as tendências atuais da educação pela Arte. A segunda, mas não menos importante, compreende o conjunto de reflexões e direções apontadas no seu livro *Teorías y Prácticas en Educación Artística*, publicado em 2005. Sobre a discussão colocada em pauta por Aguirre (2005), a concepção de Caja (2001) está em consonância com a defendida nesta pesquisa, pois o autor tem oferecido uma alternativa possível, suficientemente aberta ao debate, para repensar a educação visual e plástica e definir, de uma vez por todas, o seu objeto de estudo.

No *Congresso de Educação e Cultura da América Latina e Caribe*, realizado em 2007 na cidade de Medellín, na Colômbia, o então Professor Titular de Didática da Expressão Plástica e hoje Diretor do Departamento de Psicologia e Pedagogia da Universidade de Navarra, na Espanha, Dr. Imanol Aguirre Arriaga, discorreu sobre o futuro da Educação em Arte. Percebendo que seria o momento apropriado, propôs uma abordagem similar àquela praticada no projeto de extensão descrito na apresentação desta pesquisa. O indivíduo-estudante foi apontado como origem e fim do processo educativo. Além disso, foi proposta uma prática cuja pretensão era definir conteúdos para a disciplina, voltados principalmente para a construção, não somente do indivíduo crítico, mas do produtor de significados, a partir de seu contexto sociocultural, validando a obra de arte como elemento de mudança.

A partir dessa proposta, surgiu a necessidade de estudar os mecanismos que possibilitaram as práticas do projeto de extensão e entender como eles podem integrar-se a um *currículo narrativo* para a Educação em Arte, com pleno entendimento e domínio de abordagens pelo docente. A fim de contemplar os objetivos desta pesquisa, definiu-se como currículo narrativo aquele que, segundo Goodson (2007), permite uma percepção da aprendizagem como algo ligado à história de vida, entendendo que ela está situada em um contexto e que também tem histórias, quais sejam, histórias de vida dos indivíduos e histórias e trajetórias das instituições que oferecem oportunidades formais de aprendizagem, bem como histórias de comunidades e situações em que a aprendizagem informal se desenvolve. Em outras palavras, é preciso entender e valorizar as relações existentes entre a narrativa, o indivíduo que narra e o contexto no qual está inserido.

### **3.1 Narrativa, sujeito e contexto: personagens da trama**

*A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de Artesão – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma Artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o "puro em si" da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIN, 1994, p. 205)*

No texto de Benjamin (1994), o conceito de narrativa carrega em si um peso histórico e sociológico. Não foi por acaso que o estudioso se debruçou sobre o tema, que resultou no ensaio intitulado “O Narrador”. Para ele, há uma distinção entre narrar e informar. No primeiro caso, há encantamento, reflexão, perenidade. No segundo, há a efemeridade da novidade. Ao dizer que a narrativa se dá de forma artesanal – no campo, no mar e na cidade –, o autor quer ressaltar que o ato de narrar acontece no cotidiano, no ambiente comum aos indivíduos e vai se entranhando vida afora. Cabe ao narrador escolher o que vai contar: ou retira algo da sua experiência para compartilhar com os outros, ou busca seu

enredo num relato de outrem. Feita a escolha, ele parte para a incorporação das coisas narradas à experiência dos seus ouvintes (BENJAMIN, 1994).

O conceito que acompanha o texto de Benjamin traz, neste caso, uma grande contribuição para a análise de uma obra de arte e, ao mesmo tempo, para entender a importância do contexto para o sujeito, no momento da narrativa. Benjamin cita Villemessant, do *Le Figaro*<sup>4</sup>, que afirma que um acontecimento, por mais importante que seja, poderá ter pouca relevância para um leitor, se ocorre distante demais de seu contexto. Mesmo que a informação vinda de longe seja importante e não haja nenhuma dúvida quanto a sua veracidade, para o seu leitor, não tem a mesma importância de algo de menor vulto, vindo de seu próprio contexto, pois a informação demanda uma verificação imediata. Antes de mais nada, ela precisa ser compreensível "em si e para si". Outro ponto importante para o qual Benjamin (1994) chama a atenção é a observação de que, diferentemente da informação, na narrativa, o contexto não é imposto ao sujeito/leitor. Ele tem, pois, liberdade para interpretar a história, fazendo com que o episódio narrado atinja uma amplitude não existente na informação.

Também para Bakhtin (2000), os únicos dados dos quais o sujeito dispõe para entender os mecanismos da linguagem humana são aqueles colhidos dos eventos de fala nos contextos sociais. A língua falada no trabalho, na rua, nas casas, no shopping ou na igreja é a matéria palpável da linguagem. Acrescenta ainda que uma mesma frase dita em contextos sociais diferentes não constitui, de modo algum, um mesmo enunciado. Cada frase é um acontecimento, resultante de um complexo e contínuo diálogo com as situações, com os sujeitos e com a história. Assim, o autor valoriza o contexto, para a interação enunciativa.

---

<sup>4</sup> O LE FIGARO, jornal mais antigo da França, é uma verdadeira instituição da notícia por sua credibilidade e independência. Por suas páginas, nomes como o filósofo Raymond Aron, o célebre escritor Marcel Proust e o ator Omar Sharif, utilizaram "suas canetas" para expor seus pensamentos e convicções. Isso levou o LE FIGARO a ficar conhecido como "o jornal dos acadêmicos", justamente por causa do grande número de imortais que nele escreveram. O jornal foi fundado no dia 15 de janeiro de 1826 como um semanário de artes e literatura pelo cantor Maurice Alhoy e o escritor Étienne Arago, que mais tarde seria prefeito de Paris. A nova etapa do LE FIGARO começou em 1854 quando ele foi adquirido por Hippolyte de Villemessant, que construiu as bases do jornal atual.

Disponível em: <<http://mundodasmarcas.blogspot.com.br/2010/01/le-figaro.html>>. Acesso em: 22 abril 2014.

Não é possível esperar, então, que o campo da Arte, que se constitui no diálogo entre o artista e o mundo como ele o vê e, posteriormente, reorganiza, possa ser recebido pelos fruidores dentro de distintas culturas e situações como um conjunto de conceitos e proposições estabelecidos por um saber anterior e instituído, engessado. O campo da Arte não cabe numa catequese. As próprias escolas de Arte devem ficar atentas para não incorrer nos riscos do envelhecimento e na morte de suas convicções ou nos perigos de abraçar a mutabilidade dos conceitos e (in)definições do que seja Arte, termo que as justifica.

Assim como Aguirre (2005), também Benjamin (1994), Bakhtin (2000) e Bauman (2001) propõem reflexões e teorias a partir de um mundo sempre em movimento e em mudança constante. Esses autores entendem que o diálogo do indivíduo com seu tempo e sociedade acontece nas interações.

### **3.2 As proposições de Imanol Aguirre numa sociedade conforme descrita por Bauman**

Ao se observar os mecanismos práticos – ligados à rotina escolar e às situações vividas no dia a dia, surgidas da interação entre aluno, professor e corpo administrativo escolar – do processo de ensino/aprendizagem, percebe-se que não há uma situação em que esse seja estanque. Ao contrário, o que se vê é um processo dinâmico e permanente, acompanhando o indivíduo por toda sua vida. Esse indivíduo contemporâneo, para o qual se planteia um ensino de Arte, em que a experiência estética sugere uma transposição do já sabido, se aproxima ao que Bauman (2001) chamou de “modernidade líquida”, resultado da passagem de uma era de “grupos de referência” predeterminados a uma outra de “comparação universal” em que o destino dos trabalhos de autoconstrução individual não está dado de antemão e tende a sofrer numerosas e profundas mudanças antes que esses trabalhos alcancem seu único fim genuíno: o fim da vida do indivíduo.

O autor opta pela expressão “modernidade líquida”, ao invés de pós-modernidade, e explica que tal escolha busca a metáfora da liquidez para caracterizar a sociedade moderna, cuja particularidade atual é a incapacidade de manter a forma. As instituições, a moda, os estilos de vida, as crenças e convicções mudam antes de sua solidificação. Assim como o líquido se adequa ao recipiente no qual é inserido, o sujeito flui, não apresenta ideias e comportamentos sólidos e é sempre moldado de acordo com o ambiente, com a situação.

Segundo Bauman (2001), atualmente os padrões e configurações não são mais “dados” e menos ainda “autoevidentes”: eles são muitos, chocando-se entre si e contradizendo-se em seus comandos conflitantes. Considera que essa definição da modernidade é adequada para a contextualização dos sujeitos da intervenção, justificando a matriz teórica utilizada, produzida a partir de uma perspectiva em que, consoante o autor, não se pode dizer que existam culturas fechadas, mas sistemas em constante e fluida interação, nos quais se entrecruzam imaginários, gerando, constantemente, novos significados e reformulando, incessantemente, as relações.

Essa obra de Arte que queremos moldar a partir do estofado quebradiço da vida chama-se “identidade”. Quando falamos de identidade há, no fundo de nossas mentes, uma tênue imagem de harmonia, lógica, consistência: todas as coisas que parecem – para nosso desespero eterno – faltar tanto e tão abominavelmente ao fluxo de nossa experiência. A busca da identidade é a busca incessante de deter ou tornar mais lento o fluxo, de solidificar o fluido, de dar forma ao disforme. Lutamos para negar, ou pelo menos encobrir, a terrível fluidez logo abaixo do fino envoltório da forma; tentamos desviar os olhos de vistas que eles não podem penetrar ou absorver. Mas as identidades, que não tornam o fluxo mais lento e muito menos o detêm, são mais parecidas com crostas que vez por outra endurecem sobre a lava vulcânica e que se fundem e dissolvem novamente antes de ter tempo de esfriar e fixar-se. (BAUMAN, 2001, p. 97).

Analisando a defesa de Bauman (2001) acerca da liquidez na constituição da identidade do ser humano, pode-se imaginar que relações são estabelecidas entre aluno e professor no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. Pode-se deduzir que a produção do aluno deve posteriormente e, através da

mediação do professor, tornar evidentes as conexões entre o estudante produtor e o estudante leitor. Ele deve reconhecer-se como contentor de um modo não estático de conceber a realidade, cambiante e dotado de uma identidade conformada exatamente por essa mobilidade descrita por Bauman (2001) como “líquida ou fluida”. Nessa fluidez, manter as coisas por longo tempo, além de seu prazo de descarte e além do momento em que seus “substitutos novos e aperfeiçoados” estiverem em oferta é, ao contrário, sintoma de privação. O autor ainda afirma que, uma vez que a infinidade de possibilidades esvaziou a infinitude do tempo de seu poder sedutor, a durabilidade perde sua atração e passa de um recurso a um risco.

Em consonância com Bauman (2001), Aguirre (2007), no mesmo sentido, afirma que a mobilidade e a aleatoriedade são as constantes deste tempo e não o são menos em educação. Mudanças de planos, reestruturações organizativas, reconsiderações conceituais caracterizam-se como contínuos ensaios de adaptação a realidades que parecem configurar-se de uma determinada maneira ante experientes olhos, mas que, quando se prepara a resposta educativa, já não estão onde estavam, já não são exatamente como eram.

Dentro desta proposta de investigação, vale ressaltar a narrativa como categoria a ser analisada. Aguirre trata de defini-la como relato da experiência com a obra de Arte, a partir do relato de si e da mediação docente, e também como forma de apresentar e tratar o conhecimento. Por meio dela, é possível dar sentido e colocar em evidência, segundo Aguirre (2005), os aspectos culturais e sociais daquele que a produz, bem como explicitar o modo pelo qual o professor deve processar e mediar a experiência do educando, transformando as experiências emotivas alheias em tomada de consciência sobre a própria existência. O autor adverte, porém, que não se deve entender que a criação de narrativas significa somente produção de textos ou crítica de arte. Narrativa significa, também, produção de artefatos estéticos.

A narrativa, na experiência com a obra, garante a consonância com a modernidade líquida de Bauman (2001), pois o sujeito que narra em conjunto com seus pares participa dessa fluidez e contribui com sua “novidade sempre

renovada” para a atualização da leitura da obra de arte e de si próprio. Esse sujeito narra – faz sua leitura pessoal da obra, emite opiniões e valores percebidos e produz significados, com a mediação do professor – sua experiência com a obra desde seu próprio contexto histórico/social e, ao conhecer a obra dentro do momento histórico que a produziu, entende que há uma cumplicidade entre ele e aquele que a criou. Isso favorece a compreensão do papel da Arte em sua vida.

Para Aguirre (2007), a reciprocidade entre narrativa das experiências artísticas e formação do sujeito em Arte parte da alegação de que o ensino-aprendizagem, como instrumento de análise da realidade, constitui uma ferramenta muito útil em um primeiro momento da formação estética. No entanto, seu interesse e alcance resultam muito limitados se permanecem no âmbito formal, unicamente como objeto artístico, e não avançam da metáfora da linguagem artística à narrativa. Essa resignificação da experiência narrativa pela lente das artes visuais é coerente pelo entendimento de que são comuns, às duas linguagens, as instâncias visual, a do sensível e a experiência propriamente dita, na qual a palavra e a obra são (re)significadas e fruídas pelo indivíduo, para só então ganhar sentido. Em síntese, a interpretação da produção de arte geral, a partir das concepções do autor, leva em conta e enfatiza a leitura da obra a partir da posição sociocultural do estudante e em relação ao outro, na construção pessoal do discurso da leitura e na tessitura de conexões com a realidade local.

Essa dinâmica estabelece, assim, um vínculo entre a vida do aluno e aquele que produziu a obra, sendo a obra e o que ela representa no momento e no contexto em que é apresentada, o veículo de conexão entre leitor e produtor. No decorrer da leitura, a experiência estética testemunha e torna possível uma colaboração entre estudante/leitor e criador da obra para a significação da vida. Além disso, possibilita a ampliação da sensibilidade e no sentido das contingências do outro, amplia o sentimento do coletivo (AGUIRRE, 2005). Assim, é possível ao estudante entender que, na leitura da imagem, estão presentes signos interpretados e organizados por aquele que vê, regidos por um contexto sociocultural e relacionados ao próprio fruidor. Há de se considerar, também, aspectos históricos que delineiam uma trajetória humana e movimentos

artísticos em que o próprio estudante se torna o “hoje” dessa caminhada. Esse processo de assimilação da obra não despreza o escopo das informações históricas, técnicas e artísticas intrínsecas ao objeto, mas dá a elas um papel fundamental na formação dos leitores da imagem, atuando como complemento importante de consolidação e organização do conhecimento construído pelo estudante.

É sobre a relevância do momento em que o estudante relata e produz significados a partir de si através da imagem da obra, que Rorty (1989) afirma que pela arte e pela narrativa torna-se possível reconhecer a contingência da consciência do “eu” por meio da contingência da linguagem, pois ambos os reconhecimentos conduzem a uma imagem do progresso moral e intelectual como história de metáforas cada vez mais úteis para uma melhor compreensão de como as coisas realmente são. Aí está o diferencial da proposta do autor: na relevância que o sujeito leitor toma no processo de ensino e aprendizagem em Arte.

Assim, para que a pesquisa e a intervenção estejam calcadas em bases mais consistentes, as atividades de intervenção foram conduzidas pela lógica de sua própria definição, contemplando os enfoques definidos por Aguirre (2005, 2007) e entendendo os indivíduos/sujeitos da investigação como integrantes da sociedade fluida.

### **3.3 Experiência estética e a criação identitária**

Aguirre (2005) interpreta a experiência estética como um elemento de “deslegitimação” do valor incondicional à Arte, fora daquele que possa estabelecer cada um dos indivíduos que dela gozam, propondo que a experiência estética apareça completamente entranhada com o resto das experiências humanas. Essa perspectiva, segundo ele, une o artista ao espectador, convertendo aquele em intérprete das experiências que o cercam e este em recriador das experiências do artista.

Uma das proposições mais importantes do autor é sua crença em que, dissolvendo o artístico no estético, tratando-o como experiência, ter-se-á encontrado uma direção acertada e frutífera para a reformulação do ensino de Arte. Defende que essa não é uma relação exclusivamente baseada no conhecimento, seja analítico formal ou desconstrutivo, mas uma relação baseada no enriquecimento pessoal e/ou na criação da própria identidade. Esse conjunto de fatores deve, assim, constituir o objeto de estudo no Ensino de Arte.

A fim de reforçar ainda mais sua concepção, Aguirre (2005) se apoia em Shusterman (1992) e em Dewey (1994) para defender a ideia de que a possibilidade de que algo possa ser experienciado esteticamente não reside na coisa (obra) em si, nem na origem da própria experiência, mas na intenção, na forma e no sentido que o receptor dá à sua relação com o conceito ou com o evento. Sua defesa de um vínculo entre o contexto do aluno e da experiência com a obra parte do pressuposto de que, se aceitamos a ideia de Dewey (1980) de que a obra de Arte não o é até que se funda na experiência com o espectador, a experiência estética não depende da obra em última instância, mas do seu envolvimento com o sujeito.

Sobre esse envolvimento, Dewey (1980) atribui ao espectador um papel ativo no processo de (re)significação da obra, postura assumida pela linguagem artística a partir de 1960. O fruidor exerceria, a partir de então, um papel criativo nas experiências estéticas. A recepção estética, para ele, seria uma ação de recriação do processo produtivo do artista. Verdadeiramente, a obra de Arte é aquilo que ele – o artista – provoca em quem o experimenta. Ao se entender a contribuição de Dewey (1980) para a definição de experiência estética como uma vivência mais intensa e profunda que é capaz de retirar o homem da monotonia do cotidiano e que transforma objetos em algo singular, pode-se vislumbrar um pouco da trajetória teórica de Aguirre até suas proposições atuais.

Vale ressaltar algumas prerrogativas para a ação educativa em Arte, colocadas em relevo por Aguirre, tomadas como fio condutor que rege as atividades propostas, entrevistas e desenhos: 1) O autor defende que a experiência estética do sujeito deve sempre ser enfatizada, uma vez que ela é “aquilo sobre o que

trata a Arte”; 2) Expõe também a necessidade e a importância do reconhecimento e valorização das formas artísticas que proporcionam ao indivíduo e ao grupo essas experiências estéticas; 3) Aguirre reforça a importância de fazer com que essas formas sejam cultivadas como formas legítimas de Arte; 4) Destaca a importância de conduzir as vivências, de modo a dar às obras e à experiência com elas um poder performativo, com capacidade de entranhar-se na biografia de cada um. Cada uma dessas etapas carrega suas especificidades e se completam – de modo que não há entre elas uma hierarquia de importâncias, mas um conjunto de experiências que se interpenetram.

Em resumo, o ensino de Arte deve proporcionar uma experiência estética que se integre “em cada experiência vital, contribuindo para a criação de ‘si mesmo’” (AGUIRRE, 2005, p. 329-330).

Essas são prerrogativas com graus de importância equivalentes e complementares. Através delas, o autor propõe que a prática se faça na conjugação adequada dos quatro momentos que ele chama de análise, interpretação, sobreinterpretação e apetite poético, como partes do processo do ensino/aprendizagem em Arte. Ressalta ainda que se deve partir do fato empírico de que os estudantes já dispõem de critérios para o confronto com as obras e que esses critérios que orientam o juízo são os da cultura dominante (no caso das artes visuais, o naturalismo).

Sobre a análise, o autor afirma que o ato de ler textos literários, apreciar obras de Arte ou escutar peças musicais é vê-los à luz de outras obras de Arte, outras músicas e tudo aquilo que já foi assimilado pelo indivíduo e que, naquele momento, sirva para incentivá-lo. Nesse sentido, a análise é útil para comparação, mas não para compreensão, pois a história da obra de Arte não é a obra de Arte e nem o seu significado. Seu benefício é o de situar a obra em um entorno cultural e não substituir ou reproduzir a experiência sensível, diante da qual a análise passa ao segundo plano.

A interpretação, como sugerida pelo autor, pretende que o grupo encontre na análise da obra a construção coletiva de interpretação das informações

levantadas, a partir das proposições de cada um, confrontadas e conjugadas com as dos outros. Segundo Hernández (2002), essa empresa coletiva favorece a construção social da compreensão. Para fazer tal proposição, apoia-se na pedagogia artística reconstrucionista, segundo a qual, compreender, desde uma perspectiva dinâmica da cultura, não é somente encontrar valores culturais na obra de arte, mas dar conta do sistema de relações sociais, políticas, estéticas e culturais que a obra suscita. Para essa tarefa, a desconstrução proporciona um método eficaz de desvelamento dos significados.

No que se refere à sobreinterpretação, na concepção de Aguirre (2005), trata-se de um movimento empreendido por cada um e com o grupo, o que promoverá a transposição do já sabido. Compreender Arte não seria, portanto, decodificar, ou seja, desentranhar algum significado preexistente no fato ou produto artístico. Pelo contrário, compreendê-la consistiria, precisamente, em se apropriar desses condensados simbólicos para utilizá-los no próprio projeto de construção identitária. Percebido desde um ponto de vista educativo, em consequência, o interesse da compreensão artística não reside tanto em sua eficácia para proporcionar conhecimento sobre o “outro-produtor”, mas em seu poder para configurar identidade e desenvolver sensibilidade estética, transformando as experiências emotivas alheias em tomada de consciência sobre a própria existência.

## CAPÍTULO 4

### Temas de interesse

Este capítulo abriga alguns temas que devem ser discutidos e adequados à investigação como elementos que norteiam a discussão central. Os conceitos e reflexões aqui elencados pretendem auxiliar na análise e no entendimento dos dados colhidos.

Lançaram-se algumas questões sobre a influência dos fatores que se seguem, na concepção dos sujeitos sobre Arte, para as quais esta investigação procurou encontrar respostas ou, de modo satisfatório, caminhos para sua elucidação, discussão e proposição de abordagens. Coube indagar sobre a situação em que se encontrava o grupo estudado em relação à Arte e os motivos pelos quais esta mesma situação se configurava, naquilo que tange a relação de aproximação e alijamento de conceitos mais eruditos de arte, estereotipização de conceitos e produtos, relação entre reproduções das imagens de arte e o próprio conceito de Arte, padrões de consumo de imagens, o acesso a elas e a produção estética dos sujeitos. Foram questões chave para essa discussão:

- a.** A relação de proximidade entre criador e espectador condiciona a leitura dos artefatos e imagens de arte e, de algum modo, estabelece métodos, referências e estereótipos?
- b.** As reproduções, condicionadas pelas mídias disponíveis, perfazem um padrão imposto de consumo?
- c.** A limitação de acesso à produção de outras culturas é consequência da falta de estímulo à busca dessas informações?
- d.** De que modo tais condições definem as possibilidades de produção estética dos sujeitos?

Ao se refletir, considerando a realidade do grupo, bem como sua experiência no que se refere à Arte, apresentamos possíveis respostas às muitas das questões que instigaram esta pesquisa.

#### **4.1 Conhecimento prévio e sua incursão pelo currículo no ensino de Arte**

Como a vida escolar dos alunos se mistura com a vida fora da escola? O que efetivamente interfere e se entranha no cotidiano do indivíduo que “também” é aluno?

Embora a vida escolar abranja uma fração significativa do tempo diário dos alunos, a razão entre tempo e experiências significativas desfaz a coerência esperada nessa equação. Eventos e situações dispensados pela mídia, a experiência nas ruas e em casa e, fato, a circulação de informações de interesse dos alunos, trocadas e buscadas dentro da escola e alheias a ela, perfazem a maior parte das vivências absorvidas pela maioria dos alunos. A cultura que circula e se estabelece fora dos muros da escola raramente entra por seus portões e, quando entra, o faz sem ser percebida.

Aguirre (2005) não sugere claramente que o reconhecimento da cultura dominante do estudante e o modo como ela se manifesta no aprendiz seja um ponto de interesse relevante para a formulação de um currículo produtivo para o ensino de Arte, tratando essa questão mais como ponto de partida. Entretanto, em entrevista concedida ao pesquisador em abril de 2014<sup>5</sup>, o autor considera a trajetória tomada por seus estudos e teorias desde que o seu livro *Teorías y Prácticas en Educación Artística* foi escrito e publicado, até os dias de hoje. No seguinte trecho da entrevista, enfatiza este momento do aprendizado em que os saberes prévios protagonizam o processo:

---

<sup>5</sup> O Prof. Dr. Imanol Aguirre concedeu entrevista ao pesquisador em seu gabinete na Universidad Pública de Navarra, na cidade de Pamplona, Espanha, em abril de 2014. O autor discutiu aspectos de interesse da presente pesquisa, esclarecendo pontos importantes e atualizando informações contidas nos seus textos publicados e utilizados como base desta investigação.

A educação é sempre uma educação situada, ou seja, não há uma proposta educativa para qualquer lugar, da mesma maneira [para conhecer os saberes prévios] se deve levar o tempo que seja necessário... há contextos em que não faz falta gastar tanto tempo, porque você já o conhece muito bem... mas há contextos em que você necessitaria mais tempo porque você não o conhece bem... isto é fundamental... de modo que a fórmula nem sempre é a mesma, pois dependerá de qual é o lugar, quem são as pessoas e qual é o momento... Que [o tempo gasto] não seja nem longo nem curto e sim, como seja necessário. (AGUIRRE, 2014)<sup>5</sup>

Diante dessa constatação, entende-se que, ainda que pareça óbvia e predominante a existência de critérios da cultura dominante, torna-se necessário potencializar esse fato empírico como justificador das estratégias de ensino a serem utilizadas pelo professor em Arte. Mais ainda, este conhecimento prévio deve ser estudado, discutido pelo grupo e professor como conhecimento tratado, esmiuçado, depurado.

A experiência em sala de aula tem mostrado que o conhecimento prévio é também conteúdo do ensino de Arte e, buscando ancoragem na teoria de Aguirre, é possível dizer que somente o ato de narrar esse saber adquirido no dia a dia, deixando vir à tona a bagagem trazida pelo aluno, é que pode dar ao grupo a clareza de sua realidade, oferecendo aos alunos o suporte necessário para, de posse do reconhecimento de seu contexto e das questões que o envolvem, ampliar as suas possibilidades de conhecimento e de vida.

O que se pode perceber é que, quando o estudante tem a oportunidade de evidenciar esses critérios de confronto, fazendo uma leitura livre da obra, há evidências de como ele recebe, absorve e se utiliza do juízo da cultura local e da cultura dominante, ou seja, do lugar onde ele se encontra dentro de seu contexto. Além disso, pode estar aí a possibilidade de perceber como ele mesmo se vê nesse processo de interação. Todos esses dados não são evidentes, mesmo que se tenha conhecimento da cultura na qual o estudante está inserido, pois isso não define os processos pessoais de assimilação dessa mesma cultura.

Esse primeiro momento de leitura livre pode ser extremamente importante, já que configuraria o primeiro contato observado pelo pesquisador entre estudante

e obra, ainda não incorporadas totalmente as informações e as interações propostas pela metodologia que, supostamente, podem modificar os futuros diálogos entre ambos. Como diz Berger (1972), tudo aquilo que sabemos ou aquilo que julgamos afeta o modo de vermos as coisas; essa afirmação vale tanto para que se preserve o primeiro momento como fonte de dados, como para que, posteriormente, se observe como os processos propostos pelas estratégias de ensino e aprendizagem interferem na relação entre estudante, obra e visão sobre sua cultura.

Berger (1972) ilustra bem essa situação em seu livro *Modos de Ver*. Num primeiro instante, o autor pede para que se observe, por um momento, a pintura *Seara com corvos*, de Van Gogh. Ao passarmos para a página seguinte, vemos a mesma figura seguida da informação: “Este é o último quadro que Van Gogh pintou antes de se suicidar”. Após essa informação, Berger comenta que é difícil definir exatamente como as palavras modificaram a imagem, mas afirma que certamente o fizeram, de forma a torná-las inseparáveis. De certo modo, a imagem passou a ilustrar a frase.

## **4.2 Apontamentos sobre conceito do belo e o grau de mistificação do artístico**

Acredita-se que, para discutir apropriadamente os dados colhidos na pesquisa de campo, é importante falar sobre o conceito de beleza e a mistificação de tudo que se relacione à Arte, porque tais questões estiveram presentes e permearam, em maior ou menor teor, a fala dos entrevistados. A discussão sobre esses dois assuntos também pode auxiliar na leitura e julgamento das reflexões desenvolvidas nesta investigação, bem como no entendimento da perspectiva de análise adotada pelo pesquisador.

Para Kant (2002), a beleza não tende a ser uma propriedade objetiva das coisas, como o belo ontológico, mas, sim, algo imanente da relação entre o sujeito e o objeto. Mais que isso, considera que o conceito de belo nasce da relação dos

objetos com o sentimento de prazer do indivíduo. Esse, porém, inadvertidamente, atribui beleza aos próprios objetos.

Sobre isso e a título de esclarecimento e de aporte positivo a essa discussão, Loparic (2010) alerta para o fato de que o conceito de beleza somente se afirma no contexto das comparações:

Faço notar que [...] Kant distingue explicitamente entre juízos que falam de belo (schön) e juízos sobre o cotidiano ou trivial (alltäglich) e sobre o feio (hässlich), tríade de predicados estéticos à qual correspondem três estados sentimentais ou atitudes valorativas de natureza estética: comprazimento, indiferença e desprazimento (LOPARIC, 2010, p.121).

Essas relações da imagem do objeto com o sentimento de prazer, na trama entre processos de comparação a outros objetos e a avaliação decorrente, produzem o juízo de gosto, que Nunes (2002) diz ser universalizável, pois as relações de gosto contam com a adesão de outros sujeitos. O pesquisador explica que o prazer não chega a particularizar-se como característica pessoal e intransferível, mas está mais ligado à capacidade de pensar e sentir, comum a todos os homens. Dentro de culturas específicas, as capacidades de pensar e sentir se moldam a partir de códigos perpetuados e assimilados como naturais. Alguns desses códigos se produzem dentro das especificidades de tais culturas, entranhados em valores da cultura mais geral, e mais ou menos particularizados pelo processo de assimilação e projeção desses mesmos códigos pelos indivíduos. Retornando ao meio em que se articulam, os códigos se remodelam e se readaptam na comunicação e conseqüente socialização dos valores nele incrustados.

A partir dessa intrincada equação e caminhando no sentido de discutir assuntos relativos à Arte, propõe-se considerar, juntamente com os esquemas e articulações de conceitos, códigos e valores das culturas específicas, a concepção que elas têm sobre obra de arte. Segundo Berger (1972), quando uma imagem é apresentada como obra de arte, o modo como as pessoas a admiram é condicionado por toda uma série de pressupostos adquiridos sobre Arte. Esses pressupostos se referem à beleza, à verdade, ao gênio, à civilização,

à forma, ao estatuto social, ao gosto. Eles não se encontram já ajustados ao mundo dentro de uma visão global e coletiva, mas são criações ideológicas que definem um ponto de vista característico de preceitos estabelecidos, assimilados por determinada cultura e entranhados nas experiências pessoais, a partir das quais se estrutura o olhar sobre o mundo.

É possível supor, confrontando as proposições de Nunes (2002), Loparic (2010) e Berger (1972), que as noções de beleza e Arte compartilham relações complexas e, surpreendentemente, semelhantes na origem e nos processos. Torna-se compreensível a insistência na afirmação mais popular de que beleza e Arte andam próximas. Na verdade, podemos vislumbrar um distanciamento entre Arte e beleza mais nos discursos contemporâneos sobre Arte que entre esses autores, ao discutirem separadamente os dois conceitos.

De todo modo, essas visões, impregnadas da ideia de belo, de único, de verdade, de estatuto social e de gosto, tendem a mistificar toda imagem que se apresenta como obra de arte.

Por essa razão, uma das atribuições da investigação foi averiguar em que nível essa mistificação, como reflexo da cultura onde acontece, estava presente na fala dos sujeitos. Foram levantados três aspectos relevantes, como sendo elementos constitutivos dessa mistificação: a sacralização da Arte e do artista; o lugar no qual o sujeito se vê em relação à Arte e a relação entre escola, sujeito e Arte. Esses três aspectos obedecem aos interesses específicos desta pesquisa, não podendo ser tomados como definidores de todos os processos de mistificação de produtos e produtores artísticos.

### **4.3 A sacralização da Arte e do artista**

A sacralização da Arte e do artista é engendrada pela história e pelas convenções sociais locais e gerais. Mendes (2006) vê a sacralização como um possível entrave para a boa prática docente em Arte. Levanta ainda questões cruciais sobre a origem da ideia de dom e de talento, como processos de construção dos conceitos maniqueístas e elitistas da Arte e, questão que nos

interessa sobremaneira, sobre o modo como essas visões colaboram para estabelecer as distâncias entre artista, Arte e público.

Traçando um paralelo entre a sacralização cega da Idade Média – que perpassava todos os aspectos da vida – e o momento atual, a autora aponta semelhanças entre valores e consagrações que distanciam produtores e produtos artísticos das pessoas comuns. Enfatiza o conceito nocivo de dom e a impossibilidade de acesso da população aos códigos e meios envolvidos na criação e, problema mais grave, à apreciação artística. O fato de o apreciador/leitor se situar num lugar de impotência incide, diretamente, nas estratégias e possibilidades de o ensino de Arte viabilizar uma aproximação entre leitor e obra, bem como uma cumplicidade entre leitor e artista, vista por Aguirre (2007) como resultante da convergência de inúmeras forças que não são especificamente pertencentes ao campo da Arte e que integram o equipamento conceitual e sensível (estético), tanto de seus produtores como dos receptores.

Contudo, se, por um lado, Mendes (2006) aponta problemas pertinentes e de considerável influência nos julgamentos dos indivíduos sobre a Arte em quase todas as culturas, por outro lado, peca por adotar subliminarmente uma definição preconcebida do que sejam Arte e artista, mais ligada aos cânones e à história oficial da Arte, com validação institucional. Desconsidera, portanto, as produções populares e todas as manifestações artístico-culturais advindas do povo, assim como o barroco mineiro que, no seu período, foi erigido pela mão popular e negado pelo neoclassicismo da elite.

A abordagem aqui levantada opta por não negar as produções locais ou qualquer produção concebida como produto artístico pelos sujeitos, considerando-as elementos constitutivos do panorama cultural investigado. Tomou-se como referência uma concepção mais ampliada de Arte, de obra e, conseqüentemente, de artista, proposta por Aguirre (2007). O autor lança um olhar para além das práticas humanas classificadas como “Belas Artes”, a partir da perspectiva de uma educação artística voltada para a formulação de conteúdos que permitam “compreender para transformar”. Aguirre (2007) vai mais adiante, rejeitando, em parte, as identificações restritivas da Arte com a

prática institucionalizada das Belas Artes. Mais uma vez, ele opta por uma definição de Arte amadurecida nas proposições de Dewey (1980) e Shusterman (1992), em que a obra não o é enquanto não se funde com a experiência do seu usuário e onde a experiência estética não depende do produto em si, mas de seu envolvimento com o sujeito. Nesse sentido, seria objeto do ensino de Arte desmistificar nos sujeitos

[...] a relação de respeito infundado e irrefletido que outrora mantiveram (ou ainda mantêm) com a religiosidade totalmente desprovida das infinitas possibilidades de recriação de significados estimulada pelo caráter polissêmico da obra de Arte (MENDES, 2006, p.327).

Em outras palavras, a Arte é uma mistura de estética e de experiência. Um possível caminho para levar o estudante até ela seria a adoção de estratégias, em sala de aula, que retirassem a obra do seu pedestal ou redoma e a colocassem no dia a dia. O atrito provocado por esse deslocamento despertaria questões mais úteis e valiosas que, certamente, abririam espaço para que o aluno empreendesse uma incursão aos códigos mais complexos e específicos da Arte. A separação entre os universos do estudante e aquele que se pretende professar nas aulas de Arte não pode ser transposta sem o resgate das experiências estéticas e dos conceitos dos estudantes para novas elaborações e aprofundamento.

#### **4.4 A obra e o sujeito: o envolvimento entre obra e espectador e as implicações da originalidade e da reprodução**

Superando as questões que envolvem a definição do que seja arte e passando a discutir a relação entre sujeito e imagem, resta ainda uma importante consideração para esta pesquisa: quais as implicações do uso de reproduções no ensino de arte e quais as contribuições do acesso, pelos alunos, às obras originais?

Pode-se objetar que todas as reproduções de uma obra a distorcem, algumas mais e outras menos. Diante dessa constatação, não há o que discutir: a obra original é ainda, de certo modo, única. Quando reproduzida, a obra empresta o

seu significado aos significados das outras coisas do contexto em que se encontra. Em outras palavras, ela deixa de significar a época de sua produção com a força de testemunho de um tempo, transformando-se em informação sobre um passado histórico e imagem mais adaptável a interpretações inerentes ao contexto em que se apresenta. Sobre isso, Berger (1972) conclui que, como consequência dos meios de reprodução, o significado da obra diversifica-se. Essa afirmação é consoante com a perspectiva de Benjamin (1987), quando defende que a técnica da reprodução destaca, do domínio da tradição, o objeto reproduzido. E, na medida em que essa técnica permite à reprodução vir ao encontro do espectador, em todas as situações ela atualiza o objeto reproduzido. Benjamin (1987) alega ainda que as obras de arte sempre estiveram suscetíveis à reprodução, pela fundição ou pelas possibilidades de gravação – litografia, xilografia etc. Entretanto, o filósofo adianta que, na reprodução mais perfeita, falta o “agora”, a autenticidade, a autoridade de ser única. Ele busca a definição de aura para defender a obra original como aquela que detém o testemunho histórico, a materialidade que a contextualiza no tempo. A reprodução conferiria, assim, atualidade e perda da aura.

Para este estudo, a discussão sobre a originalidade não é elemento focal, pois, em se tratando de reproduções de arte, o significado das obras originais cria outro campo de conteúdos. Segundo Berger (1972), o seu significado tornou-se transmissível, transformando-se numa espécie de informação que, como qualquer uma, poderá ser utilizada ou ignorada, pois não tem em si própria qualquer autoridade. O interesse desta pesquisa se concentrou na interação entre os sujeitos da pesquisa e a imagem – justamente como e quais os mecanismos pelos quais ocorre essa atualização do objeto reproduzido no contexto da pesquisa – levando em conta o veículo de reprodução da imagem e o tempo em que ela acontece. Não se desconsidera que a teoria de Aguirre prevê a significação da obra a partir do reconhecimento de seu significado pelo aluno e da cumplicidade entre observador e criador, o que pressupõe considerar a importância da obra original. O que prevalece, particularmente neste estudo, é a opção por levantar dados sobre a origem e implicações dos conceitos consolidados pelos sujeitos na comunidade onde vivem. Questões sobre a obra original devem ser discutidas posteriormente, quando a investigação se

desdobrar em proposta curricular, mais ligada à prática escolar que ao mapeamento e estudo de características do público estudado.

Tratar a reprodução como uma imagem qualquer dentre outras contribui para diminuir a distância entre os sujeitos e a arte institucionalizada. A leitura de imagens tornou-se uma atividade corriqueira e, em geral, as reproduções de obras fluem na mesma correnteza de todo o repertório imagético que afoga o cidadão contemporâneo. Mas imagens artísticas estão em desvantagem em relação à maioria porque, diferentemente, reproduções de obras geralmente não são entendidas diretamente como produtoras de significado ou conhecimento no dia a dia, porque não estão conectadas com a época de sua produção, sendo mais comumente usadas como ilustração de textos ou a serviço de *spots* publicitários. Melhor dizendo, a reprodução, com a perda de sua “aura” (BENJAMIN, 1987), se populariza e se mescla às imagens cotidianas, tendendo a perder a sua importância como representação de um contexto histórico, social, político e cultural. Assim, seu conteúdo deixa de ser considerado como documento de valores estéticos e conceituais e fica disponível para outros usos, como decoração de salas, ilustração de textos e peças de publicidade. Para retomar seu valor real, as imagens, não só as de arte, devem ser acompanhadas de dados suficientes para contextualizá-las, transformando a experiência de sua fruição em olhar crítico e em posicionamento do fruidor como pertencente a um meio social e cultural e, portanto, aferidor de valores e cúmplice, através da história humana, de todas as imagens produzidas.

Assim, de acordo com Berger (1972), aquilo que fazemos, de todos os fatores que implicaram na produção de uma obra de arte, quando estamos diante dela, depende do que esperamos da Arte, e isso, por sua vez, depende da experiência que já tivemos do significado dos quadros através de reproduções. Portanto, uma imagem de arte, entre outros milhares de imagens, perde sua riqueza como comunicação de algo, se não há espectadores com experiências prévias que lhe permitam valorá-la e consumi-la a partir de códigos e processos aprendidos nessas mesmas experiências.

#### **4.5 Educação estética e a produção do conhecimento sensível**

A imagem – tanto sua leitura como sua produção – permeia todo o ensino de Arte, cabendo aos teóricos e/ou professores da área repensar qual o seu papel na relação entre ensino, produção de conhecimento e formação do sujeito.

Aguirre (2007), debruçado sobre o mesmo problema, adota um percurso de reconhecimento e uso das imagens tomando emprestado de Hernández (2002) alguns requisitos para que as imagens sejam objeto de estudo para o ensino de Arte.

Primeiramente, elas devem ser inquietantes e estar relacionadas com valores compartilhados em diferentes culturas. Além disso, o autor defende que, além de estarem abertas a múltiplas interpretações, essas imagens devem reverberar as vozes da comunidade, referir-se à vida do povo, expressar valores estéticos e fazer com que o espectador reflita. Outras proposições, consideráveis do ponto de vista de Aguirre (2007), sugerem que as imagens não podem ser herméticas e nem se limitar a ser apenas a expressão narcisista do artista. Também não devem denotar obsessão pela novidade e devem sempre olhar em direção ao futuro.

Grande parte dos requisitos enumerados, embora conduzam a escolhas mais elaboradas, apresentam algo subjetivo e atribuível a quase toda imagem e, ao mesmo tempo, variável, dependendo de fatores específicos da cultura na qual as imagens são consumidas. A escolha, portanto, de imagens para esta pesquisa também implicou em certa subjetividade desses requisitos pelo pesquisador, já que a ele coube, em parte, sua interpretação. Vale ressaltar que as características enumeradas fazem referência a um conjunto de imagens, inserido em uma proposta curricular que aceda às proposições do autor, o que dá um tom de adaptação forçada à tentativa de adequar qualquer imagem com tais características a uma atividade pontual a ser realizada no decorrer da entrevista. Portanto, o mais adequado seria usar imagens que, em contrapartida com a busca de dados sobre as concepções pessoais de Arte dos sujeitos advindas do cotidiano, pertencessem ao grupo de produções da arte

institucionalizada. Essa estratégia forneceu à investigação alguma medida da aproximação dos entrevistados aos conceitos da arte dita “oficial”, em outras palavras, da arte canônica. Entendeu-se que um estudo mais detalhado de um conjunto de imagens que servissem a uma estratégia curricular pertenceria a uma fase posterior a esta pesquisa, cujo objetivo fosse experimentar as teorias de Aguirre numa prática prolongada que permitisse estudar a progressão das estratégias, a evolução das práticas e o comportamento dos indivíduos nelas envolvidos.

Segundo Aguirre (1996), aceitando-se que a estética (junto à moral e à gnoseologia) constitui um modo de conhecimento e uma forma de interrogar o real, a educação estética não pode ser somente treinamento para a resposta ou capacitação para interpretar, mas deve ser um modo ativo de produção de conhecimento sensível, materializado em forma de narrativas ou em forma de objetos estéticos.

As obras de arte são, em geral, relatos materializados em forma de produtos esteticamente eloquentes e cada obra de arte é sempre, e em grande medida, o comentário de outras obras de arte. Se as tradicionais funções representativas e expressivas da Arte forem superadas, parecerá simples conceber que as atividades de interpretação, tão arraigadas no atual ensino de Arte, dão lugar a novas produções estéticas ao invés de textos, dossiês ou meros debates. Isso implica em reorientar a educação estética tanto para formação crítica e valores de juízo, como em direção à elaboração de artefatos estéticos, ou seja, para produtos que resultam da aplicação de um olhar especial da estética sobre a realidade/experiência.

Mas, além do exercício de estudar Arte à luz da cultura ou de dar conta da riqueza e variedade do patrimônio artístico da humanidade, a educação artística pós-moderna de Aguirre (1996) acredita que se impõe como objetivo imediato explorar as representações que os indivíduos, segundo suas características sociais, culturais e históricas, constroem da realidade. Segundo o autor, e desde uma perspectiva pós-moderna reconstrucionista, nas sociedades ocidentais desenvolvidas, para onde conflui uma grande variedade de culturas com o

imaginário mais sofisticado dos *mass-media* e da *infografia*, o ensino de Arte é chamado a cumprir funções de integração social, de coesão dos grupos, de provedor de identidade ou de revitalizador do orgulho próprio e autoestima.

Berger (1972)<sup>6</sup>, quase trinta anos antes, manifestava a esperança de que esse movimento se desse pelo uso efetivo do potencial da imagem, lembrando que, se a nova linguagem de imagens fosse utilizada de outro modo, conferiria, pelo seu uso, uma nova forma de poder. Seria possível, através dela, potencializar o uso das experiências com maior rigor, em áreas nas quais as palavras não são adequadas. A definição de experiência não se limitaria só à experiência pessoal, mas também à experiência histórica, essencial à relação do sujeito com seu passado: ou melhor dizendo, a experiência de procurar dar significado à vida, tentar compreender a História da qual se pode tornar agente dinâmico (BERGER, 1972, p. 37).

Com extrema e quase poética sutileza, Didi-Huberman (2013) descreve a apreensão de áreas da História as quais as palavras não alcançam senão ancoradas na experiência estética. Para esse autor, Warburg – historiador de Arte alemão – não se interessava por Burckhardt e Nietzsche devido às doutrinas históricas que haviam construído ou professado. Esses filósofos eram verdadeiros historiadores, a seu ver, não como mestres de um tempo explicado, mas como sujeitos de um tempo implícito, das ondas mnêmicas daquele tempo. Com isso, Didi-Huberman tenta enfatizar que o real interesse de Warburg pelos dois personagens célebres estava naquilo que eles podiam deixar como legado: a atmosfera, as tensões e correntes de vibrações que pairavam sobre a sociedade de sua época. Eram importantes porque, por trás de todas as ideias, escritos e teorias deixadas, conseguiram trazer até o homem do século XXI o sabor e o espírito dos tempos vividos.

De forma análoga, Aguirre (2008) propõe que, através da imagem, busque-se o texto ao invés da obra. Também as imagens carregam o sabor de seu tempo e, a cada vez que são contempladas, redimensionam o paladar. Por detrás delas

---

<sup>6</sup> A 1ª edição do livro *Modos de Ver* foi publicada em 1972.

há todo um jogo de relações entre intenções, buscas e diálogos dinâmicos. Contudo, para propor essa busca do texto na imagem, Aguirre lembra, recordando Barthes (1977), que considerar trabalhos artísticos como obras implica em ordená-las em um discurso já feito, como faz o historiador. Em contrapartida, tratar os produtos artísticos como textos demanda uma atitude de investigação que se assemelha à prática da escrita. Sob esse enfoque, os espectadores de Arte não são somente leitores, mas também autores da costura desse texto que constitui cada produto artístico. Para Barthes (1977), a redução da leitura de uma obra ao mero consumo é claramente a responsável pelo “tédio” experimentado por muitos diante do complexo texto moderno, do cinema ou da pintura de vanguarda: “entediar-se significa que não se pode produzir o texto, abri-lo, colocá-lo em marcha” (BARTHES, 1977, p.163).

As questões colocadas por Didi-Huberman (2013) e Barthes (1977) parecem mais sedutoras que as de Aguirre (2008). É inegável que há avanços em seu projeto em relação à Proposta Triangular de Barbosa (1998), que enfoca o fazer artístico, a análise de obras e de objetos e a História da Arte. Aguirre (2008) tira a produção dos estudantes de uma “dependência” histórica que pode condicioná-los a uma continuidade interpretativa e transformá-los em perpetuadores de um código estabelecido, para conduzi-los à utilização de procedimentos, soluções e artefatos das culturas estudadas para o entendimento e articulação dos signos da sua própria cultura. É um salto de abordagem significativo e consonante com as bases da Arte contemporânea, “em que trabalhos que tentam justificar as obras de artistas contemporâneos são obrigados a buscar o que poderia torná-los legíveis fora da esfera artística” (CAUQUELIN, 2005, p. 12).

Entretanto, ainda permanece a vontade de sentir o sabor das interpretações de “leitura” de Didi-Huberman (2013) e Barthes (1977). Um desejo de que a produção estética dos alunos alcance um nível de entendimento do “tempo implícito” e do “texto” de seu tempo, em relação com as “ondas mnêmicas” e com a “escrita” da obra estudada.

Aguirre (2008) afirma que o trânsito entre a leitura de imagens de Arte e a produção dos estudantes deve passar pela construção de interpretações das produções de outras culturas, desvelando os valores estéticos que encerram seus trabalhos ou a peculiaridade das formas e procedimentos que empregam e, conseqüentemente, transformá-los em substrato básico que, utilizado em relação à nossa própria bagagem icônica e nossas categorias estéticas, dará lugar a uma síntese criativa e enriquecedora do nosso capital estético.

Contudo, percebe-se que esse percurso permanece incompleto, tanto na época de produção da obra como em seu próprio tempo. O exercício para essa compreensão significaria a aquisição de uma experiência autêntica de cumplicidade com o autor e sua obra e da formação da identidade histórica e cultural do estudante.

Pode-se objetar que, para Aguirre, talvez fazer com que o aluno perceba a “atmosfera ou vibração” da época de produção de uma obra seja, em determinada medida, a grande responsabilidade do professor de Arte. Ficaria, então, para a produção estética, a função de dar aos alunos a ciência daquilo de que foi capaz o artista – técnica, material e conceitualmente – dentro de sua época e de sua visão sobre ela e de como ele, o aluno, pode lançar mão de recursos disponíveis para, à luz da obra e do artista estudado, falar do “sabor” de seu próprio tempo.

Se, na concepção de Aguirre, o que supõe o pesquisador sobre a responsabilidade do professor e a função da produção estética em sala de aula for admissível, vislumbra-se um caminho profícuo de tratamento dos conteúdos do ensino de Arte.

Nesse sentido, pode-se apoiar na ideia de que definir a Arte como experiência, colocando ênfase na relação vivida entre indivíduos e produtos estéticos, tem a finalidade de que ela (a Arte) não se defina como uma relação exclusivamente embasada no conhecimento, seja ele analítico formal ou desconstrutivo. Espera-se que a experiência artística se configure em uma relação embasada no enriquecimento pessoal ou na “criação de si mesmo” (RORTY, 1989, p.55).

Essa função última da experiência estética é a que deveria, na concepção do pesquisador, marcar a pauta sobre o tipo de produtos culturais (populares ou não) que devem ser incluídos na relação daqueles suscetíveis de gerar experiência estética e, em consequência, de constituir o objeto de estudo para educação em Arte.

Por fim, considera-se positiva para a discussão sobre a fruição e sua decorrente relação com a produção estética no ensino de Arte, uma proposição lançada por Benjamin (1994), em “O Narrador”:

Para esclarecer o significado dessa importante narrativa, não há melhor comentário que o trecho seguinte de Valéry, escrito num contexto completamente diferente. ‘A observação do artista pode atingir uma profundidade quase mística. Os objetos iluminados perdem os seus nomes: sombras e claridades formam sistemas e problemas particulares não dependem de nenhuma ciência, que não aludem a nenhuma prática, mas que recebem toda sua existência e todo seu valor de certas afinidades singulares entre a alma, o olho e a mão de uma pessoa nascida para surpreender tais afinidades em si mesmo e para as produzir’ (BENJAMIN, 1994, p. 17).

## CAPÍTULO 5

### **Procedimentos e concepções de base da pesquisa**

Em consideração a todos os entraves com os quais o Ensino de Arte se depara, ao longo de sua história, impôs-se o desafio de investigar os processos de assimilação e articulação, pelos estudantes pesquisados, do conteúdo que, de forma direta ou indireta, se relaciona com a experiência estética. Priorizou-se, no entanto, os processos de tradução e significação das experiências com imagens, com base na narrativa (oral e desenho), a partir da experiência estética com a Arte – considerando todas as referências que os sujeitos chamaram de Arte – da sua interpretação e contextualização e da produção plástica num ambiente escolar brasileiro. Ao assumir essas investigações, buscou-se analisar quais as possibilidades da proposta de Imanol Aguirre de oferecer informações e dados que revelassem padrões passíveis de avaliação qualitativa de assimilação e capacidade de articulação de conteúdos específicos por parte dos estudantes.

Além disso, objetivou-se compreender as relações e correspondências entre a prática proposta a partir da teoria, experiência estética e produção plástica dos estudantes, através de entrevistas semiestruturadas e de produção plástica (desenho). Tudo isso considerando a possibilidade de estabelecer relações diretas e/ou reconhecíveis entre a proposta de Aguirre (2005) e a apropriação do conhecimento pelo sujeito. Com base nessa análise, tornou-se possível entender como as particularidades do contexto pesquisado podem interferir, impedir ou facilitar a aplicação das proposições do autor. E por último, de posse desses dados e após analisá-los mais detalhadamente, verificaram-se as possibilidades de interferência entre as proposições de Aguirre (1996, 2005) e a prática escolar docente, reconhecendo as limitações da investigação, principalmente relacionadas ao curto período da pesquisa de campo, o qual impossibilitou estudos mais aprofundados de aspectos que exigiam um conjunto maior de experiências para confirmação de dados. Optou-se, na ciência desses fatores, por manter a investigação dentro do campo de abrangência de um estudo de caso. Não obstante, esta pesquisa consiste num conjunto de dados, de reflexões

e de análises que certamente contribuem para o aprofundamento da discussão sobre o tema e proposição de novos currículos e práticas para o ensino de Arte.

### **5.1 O desenho e seu papel na pesquisa**

O desenho tem tomado historicamente para si um papel de recontar o passado e conectá-lo ao presente, atuando como expressão gráfica dos sentidos, do pensamento ou de um jogo de ideias. Além disso, tem a capacidade de comunicar, sejam informações ou contextos, funcionando para o homem como um meio de interação e comunicação entre pessoas e/ou consigo mesmo. É uma linguagem gráfica que pode ser construída de diversas formas para expressar algo. Seu caráter mnemônico, subjetivo e renovador permite uma reconstrução ou uma variedade de reconstruções das superposições de experiências, podendo abarcar, ao mesmo tempo, uma história pessoal e uma trajetória coletiva.

Para o estudante, o desenho ou a produção estética representaria, no ensino de Arte, um veículo de compreensão da cultura visual que se sustenta nas ideias de que as imagens são mediadoras de valores culturais e de que a função do ensino de Arte para a “compreensão da cultura visual” é reconhecer essas metáforas e seu valor como representação do não dizível do indivíduo em diferentes culturas.

A escolha do desenho como veículo expressivo e fonte de dados para esta pesquisa se justifica tanto pela familiaridade dos sujeitos com essa linguagem, como pela experiência acumulada pelo pesquisador, como artista cuja trajetória se estrutura no desenho e como professor de desenho na Universidade do Estado de Minas Gerais.

Essas questões práticas oferecem possibilidades de maior aprofundamento do olhar mais artístico que psicológico por parte do pesquisador e evita em parte o problema da resistência dos alunos em executá-lo.

O desenho teve papel importante no relato dos entrevistados, como possível representação de uma escrita social que se relaciona, produzindo significados, com outros desenhos feitos por indivíduos que compartilham o mesmo contexto sociocultural. Por outro lado, pensar o desenho como uma escrita elaborada e conceitual, que instaura um modo particular de construir o real, teve o papel de explicitar a capacidade de elaboração, execução, interpretação e uso de símbolos sensíveis.

## **5.2 Dados gerais sobre o campo de pesquisa: passo a passo da prática**

A escolha da escola para abrigar este estudo se explica pela especificidade do seu contexto. Trata-se de uma escola pública que atende a uma comunidade na qual há escassez de atividades artístico-culturais e pouco acesso a elas. O bairro onde residem os estudantes entrevistados e no qual está inserida a escola não oferece opções de encontro com linguagens artísticas diversas – pertencentes ao escopo das linguagens ditas canônicas, validadas e difundidas pelo mercado de Arte e pela academia e reconhecidas pela História da Arte –, tampouco de fomento a manifestações culturais locais, a não ser aquelas promovidas pela própria escola. No entanto, as atividades extracurriculares promovidas pela escola não têm força contributiva na formação artístico-cultural dos estudantes.

As características da comunidade pesquisada contribuíram para desvelar algumas relações entre identidade socioeconômica, cultura local e apropriação do conhecimento durante o processo de intervenção. Os produtos de Arte, ou produtos que os entrevistados consideram artísticos, estão disponíveis de forma escassa e, mais especificamente, nos muros das ruas, na decoração das casas, na internet e na televisão. Dez dos dezessete entrevistados nasceram no bairro ou moram no local há mais de cinco anos. Todos vivem nas proximidades da escola e passam suas horas de lazer em uma lanchonete, citada por quatro entrevistados, em um parque de diversão de um shopping num bairro próximo, mencionado por quatro entrevistados, ou, grande maioria, na rua com amigos ou em casa. Raramente saem à noite. Todos têm acesso à internet, pelo menos na escola. Somente um entrevistado diz não ter acesso à televisão, por motivos religiosos, nem ao computador que, segundo ele, não funciona. Seis deles

conhecem apenas dois outros bairros da região metropolitana, pois raramente ou quase nunca saem do bairro onde residem.

A opção pelo 3º ciclo – conforme organização de ciclos adotada pelas escolas municipais de Contagem, Minas Gerais – explica-se pelo fato de esse ciclo abranger um público que pode ser definido como aquele que comumente se encontra numa etapa conflituosa do ponto de vista da Educação em Arte, os adolescentes de 12 a 15 anos.

Como procedimento de pesquisa, a investigação contou com entrevistas semiestruturadas, como um momento que integrou questões ligadas às referências artísticas, à criação e à produção artística do educando (com a produção de um desenho), ao mesmo tempo em que se abordou interpretação, pelos sujeitos, da produção artística geral. Para isso, foram eleitos os estudantes de uma turma de 9º ano do 3º ciclo (último ano do Ensino Fundamental), com idade entre 12 e 14 anos, de uma escola municipal, localizada no município de Contagem, em Minas Gerais. Esses estudantes, finalizando uma etapa acadêmica, no julgamento do pesquisador, oferecem a possibilidade de fornecer dados acerca do efeito do ensino de Arte regular na formação de seus conceitos sobre esse campo de conhecimento. De uma turma de 21 estudantes, 17 aceitaram participar da investigação, com a devida autorização dos responsáveis. Objetivou-se, assim, simular um ambiente profícuo para a entrevista e produção artística dos alunos, que favorecesse o objeto de pesquisa. As entrevistas tiveram duração média de quinze minutos e as respostas foram registradas através da produção plástica dos sujeitos, de anotações e de documentos audiovisuais – posteriormente transcritos e estudados.

Assim, coletou-se o material de pesquisa através de registro audiovisual das entrevistas daqueles que autorizaram filmagem e gravação de áudio com registro escrito dos demais. Os estudantes foram incentivados a falar sobre seus conhecimentos e suas considerações a respeito daquilo que chamavam de arte. Foram-lhes apresentadas algumas obras artísticas, o que evidenciou o grau de proximidade com imagens da arte canônica. Ao final, contou-se, ainda, como dado da pesquisa e como parte da entrevista, com a produção plástica

(desenhos) dos 17 estudantes, a partir de questões discutidas ou relatadas durante a entrevista.

As entrevistas foram realizadas na biblioteca da escola, que conta com três mesas de leitura, além da do bibliotecário. O ambiente onde estão as mesas é reservado, separado da porta de entrada por uma grande estante de livros. Há um profuso acúmulo de livros, de caixas, de materiais didáticos e de armários com objetos que, visualmente, dão impressão de quantidade e desorganização. Estudantes entram e saem constantemente, consultando livros, sentando às mesas para uma leitura curiosa e para pesquisas orientadas pelos professores. Alguns também são enviados à biblioteca após serem retirados da sala de aula por indisciplina ou motivo similar. Há duas janelas que comunicam a biblioteca à quadra de esportes situada logo atrás. Por esse motivo, há interferência do ruído dos jogos e também de estudantes curiosos, o que dispersa facilmente a atenção dos que se encontram ali. O bibliotecário permanece durante quase a totalidade do tempo sentado à sua mesa e diante do computador. Em todos os dias de realização das entrevistas desta pesquisa, uma professora permaneceu sentada à mesa de leitura ao lado, lendo e escrevendo em prováveis documentos escolares.

Os estudantes eram chamados pelo pedagogo e compareciam, um a um, para as entrevistas propostas por esta investigação, sentando-se de frente para o pesquisador. Na mesa estavam papéis em branco, lápis de cor e um notebook. Ao início de cada entrevista, os sujeitos foram consultados sobre a possibilidade de serem filmados. Em caso afirmativo, a câmera do notebook era acionada. No caso de não permissão do aluno, a entrevista foi registrada – durante seu transcorrer – resumidamente no caderno de anotações do pesquisador. O restante das anotações foi feito posteriormente.

É importante esclarecer sob que perspectiva foram formuladas e conduzidas as entrevistas para que se estabeleça um vínculo coerente com a teoria estudada e a prática, tanto da comunidade, quanto da própria entrevista como evento investigativo. Partiu-se da ideia de que, quando alguém fala sobre Arte, fala sobre si, de si, e do lugar que ocupa.

Na escola, a interpretação da produção artística geral (canônica ou não), segundo as concepções de Aguirre, deve levar em conta e enfatizar a leitura da obra a partir da posição sociocultural do estudante e em relação ao outro. Ao empenhar-se na construção pessoal do discurso da leitura e na tessitura de conexões com a realidade local, o aluno estabelece um vínculo entre sua vida e a vida daquele que produziu a obra, através da obra mesma e o que ela representa no momento e no contexto em que é apresentada.

As entrevistas se realizaram no contexto dessas discussões, com atenção à narrativa e aos sujeitos que narraram após examinar processos de significação de imagens de Arte. Foram-lhes apresentadas duas obras artísticas. A partir daí, as discussões foram conduzidas com base na estrutura de relato “biográfico” adotado por Aguirre (2007) em sua apresentação no *Congresso de Formação Artística e Cultural para a região da América Latina e Caribe*. Na oportunidade, o autor comentou sua relação com a Arte desde a infância, enfatizando a importância do reconhecimento das experiências estéticas entranhadas no cotidiano como fator de aproximação e identificação do indivíduo com a história humana e com a Arte.

Os dados analisados integram o banco de dados desta pesquisa de abordagem qualitativa que pretende ser fonte de pesquisa para a realização de oficinas de leitura de imagens e de produção plástica, com foco na experiência estética para a definição dos conteúdos específicos do ensino em Arte na escola.

As perguntas e proposições que conduziram as entrevistas e que, no decorrer das falas, suscitaram outras questões, foram as seguintes:

*Há quanto tempo você mora no bairro?*

*Você gosta de morar aqui?*

*Como é um dia comum na sua vida? Que coisas você costuma fazer?*

*Dentre as coisas que você faz e lugares por onde passa, desde manhã até a noite, você vê ou faz algo que possa chamar de arte?*

*Na sua casa há alguma coisa que você considera arte?*

*Você conhece algum(a) artista? Por que você acha que ele(ela) é artista?*

*E você? Faz algo de arte?*

*Você conhece algum desses trabalhos? (mostrando as reproduções de Mona Lisa e Michael Jackson)*

*Onde você os viu?*

*Se você pudesse levar algum deles para colocar na parede da sua casa, qual deles levaria? Por quê?*

*Há algo mais que você gostaria de dizer?*

*Gostaria agora de pedir que você fizesse um desenho sobre qualquer dos assuntos da nossa conversa.*

As questões levantadas nas entrevistas foram, inicialmente, mais ligadas à vida dos sujeitos do que propriamente à Arte, já que o objetivo principal foi evidenciar as impressões que eles têm de si mesmos e como constroem conceitos e impressões sobre Arte, artista e obra.

Além do propósito de fomentar um diálogo profícuo com os sujeitos, as perguntas foram elaboradas a fim de contemplar alguns objetivos específicos. Primeiramente, objetivou-se considerar elementos da fala e informações que pudessem contribuir para o reconhecimento do sujeito. Procurou-se, também, registrar aquilo que o sujeito considera Arte, a partir de suas inferências sobre Arte, artista e obra.

Para verificar a familiaridade entre os entrevistados com o conceito de Arte mais acadêmico, lançou-se mão de duas produções artísticas muito difundidas. As imagens das duas obras apresentadas – reproduções em cores e em formato A3 da “Mona Lisa” (1503), de DaVinci e de “Michael Jackson”, de Andy Warhol (1984) – levaram o nome dos personagens retratados, que se caracterizam por uma intensa “popularidade”, devido à sua veiculação pelos diversos meios comunicativos. Seus autores também têm a própria imagem popularizada e

pertencem a contextos histórico-culturais bem distintos. Observe-se que, em respeito à popularidade, as obras tomam vertentes diferentes: a primeira tem em sua personagem uma figura que, a despeito dos textos históricos, se apresenta como fictícia à leitura popular. Produz o efeito de “obra”, que carrega a assinatura de uma personalidade histórica que concorre com sua obra em popularidade: Leonardo DaVinci. A segunda obra apresenta uma personalidade do mundo pop, Michael Jackson, um mito e um ídolo cuja imagem tende a ultrapassar a ideia de obra artística e prevalecer como personalidade, enquanto seu autor, Andy Warhol, apesar de muito popular para os amantes da Arte, ainda é um estranho para a maioria das pessoas. A expectativa era de que, tanto essas nuances da popularidade, quanto as diferenças de linguagem plástica, oferecessem um mapa das proximidades e distanciamentos entre indivíduo e a Arte institucionalizada.

Sobre as entrevistas, há que se considerar o fato de os estudantes da escola pesquisada não estarem habituados a serem chamados para qualquer tipo de conversa, exceto para esclarecimento de atitudes de má conduta ou situações de conflito. Junte-se isso ao fato de estarem diante de um desconhecido. Esses fatores foram levados em conta para a análise dos dados.

Após a realização desses procedimentos, foram analisadas as narrativas produzidas pelos estudantes envolvidos e os desenhos que produziram nas condições descritas acima, levando em conta os aportes teóricos e possíveis limitações dos procedimentos usados pelo pesquisador. Os documentos audiovisuais foram confrontados com as anotações feitas durante a intervenção, pelo pesquisador.

De posse do registro audiovisual das entrevistas, o que se esperava é que fosse possível verificar as relações entre o contexto escolar e social dos sujeitos, com base nas proposições teóricas de Aguirre e a apropriação do conhecimento prévio dos estudantes. O cruzamento desses dados, sob a luz da defesa de uma narrativa da experiência estética como apoderamento da própria identidade, foi relevante para a interpretação dos processos, produções e falas gravados. Ampliaram-se os dados e, principalmente, foi possível uma leitura mais

abrangente dos relatos, como aponta Benjamin (1994), em “O Narrador”, ao fazer considerações sobre a obra de Nikolai Leskov, não é a voz a principal responsável pela narração. “Na verdadeira narração, a mão intervém decisivamente, com seus gestos, aprendidos na experiência do trabalho, que sustentam de cem maneiras o fluxo do que é dito” (BENJAMIN, 1994, p.221).

Tendo isso em vista, pretendeu-se estudar reações, gestos e falas dos estudantes, partindo da proposta de produção de um desenho, que teve como mote os próprios relatos da entrevista. Buscou-se, ainda, partindo dos aspectos da produção plástica, perceber uma escrita sensível que perpassasse autor, obra (sujeito e desenho) e coletividade durante o fazer. Procurou-se igualmente entrever a escrita simbólica e pessoal, bem como a presença de estereótipos e de uma identidade de grupo traduzidos em signos, técnicas e modos de representação, entendendo esses fatores como elucidadores do sujeito. Todos esses elementos constituem um alfabeto pessoal e social que produz um vocabulário plástico para a construção de narrativas. Diversos dados apresentados e discutidos a seguir, embora não correspondam diretamente às perguntas e proposições apresentadas como condutoras das entrevistas, foram colhidos a partir de situações surgidas espontaneamente durante as falas e que, no julgamento do pesquisador, são importantes para o entendimento e alcance do objeto desta investigação.

## CAPÍTULO 6

### **Sistematização e reflexão sobre os dados coletados**

A seguir, apresenta-se um panorama mais amplo do contexto de vida dos entrevistados como caminho de familiarização do leitor desta pesquisa com a realidade investigada.

O grupo pesquisado tem acesso a imagens de Arte quase que totalmente caracterizadas como reproduções. As imagens originais acessíveis são aquelas produzidas dentro da própria comunidade na qual estão inseridos, num campo de abrangência bastante limitado. É possível dizer que as formas de expressão artística originais e acessíveis aos sujeitos estão estreitamente ligadas aos seus autores e à história da própria convivência entre eles e seus espectadores, na comunidade. Em contrapartida, todas as reproduções às quais os sujeitos têm acesso carregam em si a conformação da não autoria – consequência do largo histórico de reproduções de algumas imagens que, por sua exposição e reedições acumuladas, afastam-se de seus criadores – ou, de modo mais comum, de uma autoria somente pressentida, como a consciência da existência de um autor, a partir da noção de um gênio criador não personificado.

Considerou-se, então, que a forma de expressão artística mais autêntica – assim denominada por ter sua produção, métodos e contextualização assimilados pelo espectador – chega aos sujeitos através dos membros da própria comunidade: parentes, amigos, colegas de escola, adultos artesãos e artífices. Outras referências de imagens e artefatos estéticos são consumidos através da internet e dos meios de comunicação mais acessíveis – considerando o cinema e a fotografia como formas de criação e também de reprodução, conforme as circunstâncias.

Apenas dois dos entrevistados afirmaram conhecer muitos bairros da cidade. Meios de acesso a reproduções de obras ou teoria da arte canônica são restritos e foram citados apenas os livros usados nas aulas de História, alguns programas televisivos e, em dois casos, visitas a museus. A escola foi citada apenas duas

vezes como referência para a construção de conceitos sobre Arte ou artista, sempre pautada nos cânones. As experiências mais significativas com imagens chamadas artísticas, com artistas e com a produção, se deram, segundo onze dos dezessete entrevistados, através da televisão, de livros, da internet e da comunidade.

Os dados apresentados nas falas, apontando os muros do bairro e objetos decorativos de suas casas, representam o repertório de leitura de 80% dos entrevistados, acrescentando ainda o computador como veiculador de produtos de arte, além da televisão e da casa.

### **6.1 Tabelas de análise**

As tabelas a seguir organizam o conjunto de dados colhidos que possibilitaram classificação e comparação. Funcionam aqui como panorama inicial para ambientação das discussões e projeções mais centrais da pesquisa. Num aspecto mais geral – considerando fala, produção de desenhos e análise de imagens – objetivou-se perceber a perspectiva dos entrevistados sobre a paisagem cotidiana e que tipo de imagens, objetos e ações das pessoas cada um classificaria como arte.

TABELA 1

Elementos de composição do conceito de arte	
Linguagens citadas como arte	Frequência das citações
Desenho	17
Grafite (muros do bairro)	10
Animação	3
Imagens impressas	3
Fotografia	2
Arte rupestre	2
Padrões decorativos (piso decorado)	1
Arquitetura (casas)	1
Paisagens	1
Dobradura	1

O fato de o desenho aparecer, na Tabela 1, como linguagem mais citada pelos sujeitos, inclusive citada por todos os entrevistados, reforça a suposição de que esta forma de expressão é um modo de comunicação natural humana. Traçar linhas sobre qualquer suporte é uma atividade presente em toda a vida do indivíduo, desde o momento em que sua mão adquire a capacidade de segurar objetos.

No caso específico desses sujeitos e de sua comunidade, um outro aspecto ganha relevância na promoção do desenho como principal expressão artística: o baixo custo do material para sua produção, a possibilidade de execução nas mais variadas situações e com inúmeros tipos de materiais e a frequência com que a escola solicita o desenho como prática artística.

Ainda que, na escola pesquisada, a prática mais constante seja colorir desenhos prontos, o simples fato de ter à disposição lápis, giz de cera e papel, abre possibilidades para sua execução.

Os materiais para sua feitura também estão disponíveis na maioria das casas.

O alto custo de outros materiais, como tintas e pincéis, argila, massa de modelar e outros artigos afins, reforça ainda mais o desenho como primeira expressão artística, na prática e na mente dos alunos.

O grafite, segunda linguagem artística mais citada, aparece com frequência nos muros do bairro onde vivem os entrevistados. Carregado da ideia de transgressão, herdada de sua consolidação como forma de arte, cultura e contestação nos anos 1970, permanece ainda como ato de coragem e luta contra o “sistema”. No imaginário dos adolescentes de hoje, a mesma ideia, embora desprovida da sua história e contexto originais e sem um aprofundamento de sua significação atual, permanece.

Durante as entrevistas, pôde-se perceber que os meninos falaram com mais veemência sobre o grafite que as meninas. Atente-se para o fato de que o grafite se afirmou, historicamente, como uma linguagem predominantemente masculina.

De todo modo, o que se pode constatar é que o maior motivo para que o grafite tenha sido citado por mais da metade dos entrevistados é o fato de ele fazer parte do dia a dia dos sujeitos, no seu trajeto para a escola e no cotidiano do bairro. O que nos interessa, neste dado, é o modo como essa expressão artística se fixou na memória e no imaginário dos alunos, fazendo parte da vida deles. A imagem se integrou à vida de forma natural e por assimilação gradativa, ao mesmo tempo pessoal e coletiva. Esse processo, para o ensino de Arte, compõe a fase inicial das etapas de produção de conhecimento. Um segundo momento se daria no reconhecimento dessa linguagem como produto original de uma época, suas implicações e seus códigos formais, ideológicos, estéticos. A partir do grafite como produção humana e da vivência desses dois momentos – o da experiência de vida e o do reconhecimento histórico –, o aluno ou grupo estão preparados para se posicionarem e se reconhecerem como consumidores, produtores e indivíduos dentro dessas relações.

Embora outras linguagens tenham sido citadas com menos frequência, não se tornam, por isso, menos relevantes no caso desta investigação. O que importa aqui, são as relações que se podem fazer entre entrevistado e os conceitos implícitos naquilo que dizem.

A partir da análise das falas, pode-se distinguir, pelo menos, três motivos pelos quais outras formas foram citadas para atribuição do título “arte” às imagens citadas:

- Algum tipo de satisfação e afinidade com a estética proposta: mais relacionado à fotografia, desenho animado e paisagem;

- A partir dos dados da tabela 1, pode-se atribuir às falas dos sujeitos, dependendo do modo como interpretamos as informações colhidas, características distintas. Assim, dependendo da perspectiva e de equívocos decorrentes da análise ingênua dos dados, tanto pelo pesquisador como pelo professor, de um mesmo aluno, pode-se dizer que possui um conceito de arte simplificado, coletivo, complexo ou sensível. O caso, aqui, é de perspectiva, observação e interpretação. Tomemos como exemplo o entrevistado 3, que citou como linguagem artística o padrão decorativo do piso de sua casa. Respondeu à pergunta “O que você tem de arte na sua casa?”, dizendo “...ah, tem o piso da sala”. O que esta resposta poderia indicar a um bom ouvinte? Que o entrevistado tem um conceito simplificado, talvez simplório do que seria um produto artístico ou que, por ser o único a indicar aquele tipo de imagem, tem um olhar menos condicionado por padrões coletivos? Poderíamos dizer que ele participa do senso comum de que tudo o que é decorativo ou considerado “bonito” seja arte. Por outro lado, é possível destacar a sua sensibilidade em ver, onde nenhum outro entrevistado viu, padrões e jogos visuais que, de certo modo, configuram uma composição de imagens que contribua para a leitura estética do ambiente ou seja a representação simbólica do lugar (sala). Muito do que envolve a contemplação artística reside na capacidade de ler e abstrair o que as coisas, no mundo, nos oferecem. Lévinas (1988) fala da dúvida crucial de como as coisas se comportam, se mostram aos sujeitos. Afirma que elas vêm até nós de parte nenhuma; a face que elas nos mostram não as determina como objeto, e este permanece anônimo. Como então, em nosso caso particular, podemos determinar como o objeto em questão – piso, imagem do piso, ideia de piso ou forma como se apresenta – se conforma como concepção simplificada de algo ou, ao contrário, como profunda fruição?

A dúvida é, nesse caso, um benefício. No ensino de Arte, a chave para o tratamento dessa questão é o acúmulo de vivências, narrativas e conhecimentos produzidos. Somente a continuidade dos processos iniciados pode garantir tanto o aprofundamento de uma concepção simplificada, como fazer com que sujeitos sensíveis se utilizem da sensibilidade para construir-se e ampliar o mundo que

os cerca. Julgar as falas como importantes ou não importantes, pueris ou valiosas seria selecionar a parte do aluno que nos interessa e desprezar o indivíduo na sua totalidade.

Onde está o terceiro motivo?

TABELA 2

Locais de acesso à arte	
Locais citados	Frequência das citações
Produções locais (amigos, parentes, colegas de escola)	14
Muros e paredes do bairro	11
Casa (decoração)	8
Televisão	4
Computador	4
Museus	3
Escola	2

A Tabela 2 ilustra questões já comentadas na análise dos dados da Tabela 1, como a proximidade dos conceitos dos entrevistados sobre arte e as relações cotidianas e locais. Mas o aspecto que interessa comentar neste levantamento é uma possível comparação entre: 1) locais e práticas de convívio que dão aos sujeitos – segundo sua fala, entonação e gestos usados – algum tipo de satisfação; 2) locais citados e a frequência com que foram citados; 3) locais e práticas que, supostamente, a escola vê como importantes para a produção de conhecimento em Arte.

Algumas hipóteses podem ser levantadas:

1ª) Embora, numa análise geral das entrevistas, os alunos apresentem mais disposição em estar diante do computador, da televisão e na rua, a predominância de imagens artísticas citadas está em outros lugares. Se diferenciamos “amigos de escola” de “escola” e “televisão” e “computador” de “casa”, transferimos as fontes de satisfação de locais específicos para as relações interpessoais e para os meios de comunicação, independentemente de

onde estes se encontram. Isto pode indicar que a ideia que tem a escola sobre lugares de formação artística e sua conexão com as relações interpessoais e locais de frequência ligados à satisfação ainda é pouco explorada, prescindindo de pesquisa e de planejamento;

2ª) Locais e relações que a própria escola julga como importantes para aproximação de seus alunos do conhecimento em Arte, não estão cumprindo seu papel, pelo menos a partir das concepções que esses alunos têm de Arte. Há aqui duas possibilidades: de a escola não conseguir interferir para potencializar e aprofundar as experiências e conceitos artísticos nos alunos ou, em outra perspectiva, a escola não desenvolveu bases consistentes – teóricas e práticas – para explorar adequadamente e em sintonia com seus alunos, os espaços que julga ser importantes para produção de conhecimento;

3ª) A própria escola está longe de ser a fonte mais importante de experiências teórico-práticas em arte. É possível que não seja essa a sua função, mas, certamente, tem o papel de trazer para o espaço de discussão e vivência as experiências que os processos informais e culturais proporcionam.

TABELA 3

Definições de arte	
Característica do artístico	Frequência das citações
“... difícil”; “... complicado”; “cheio de detalhes”	7
“... igualzinho!”; “... parece real”; “... de verdade!”; “... uma forma parecida com...” (como referência ao real)	6
“... muito bonito!”; “... lindo!”	6
“... bem colorido”	1

Quanto às definições daquilo que se pode considerar Arte, artista e seus produtos, a maioria das falas da Tabela 3 indica uma concepção mais ou menos homogênea sobre o tema: a dificuldade de execução como validadora de qualidade e de título de “artista”, o fascínio pela técnica e a virtuosidade

relacionada à capacidade de reproduzir a realidade externa. O entrevistado 5 definiu como Arte o desenho de um colega que, segundo ele, desenhava o carro “de verdade” – essa foi sua interpretação de um objeto – em perspectiva. O conceito por trás da expressão confirma a Arte como reprodução do real e como resultado de apropriação de técnicas e estratégias de construção do desenho que causem ilusão de realidade. Estabelece-se, no sujeito em questão, um processo similar à História da Arte e seu fluxo na história da humanidade. Assim como Giotto<sup>7</sup> é reconhecido como um divisor de águas entre a Arte da Idade Média e a do Renascimento, inaugurando na imagem a noção de profundidade, dentro de cada sujeito a história se repete. Independentemente das referências e experiências anteriores com Arte, os entrevistados preservam aspectos de análise e fruição baseados, também, em premissas clássicas que envolvem um certo conceito de beleza, de técnicas e de temáticas.

O problema mais imediato que esse tipo de interpretação do artístico explicita é a tendência de negar o próprio traço, desenvolvida por grande parte dos alunos e causada pela inculcação da imagem de um desenho ideal, bem diferente daquele que cada um tem a possibilidade de executar e de aprimorar dentro de seus aspectos particulares.

---

<sup>7</sup> Giotto di Bondone foi um importante pintor e arquiteto italiano do período do Renascimento Cultural. Nasceu em 1266 na cidade de Colle Vespignano (região da Toscana) e faleceu na mesma cidade em 1337. É considerado, por estudiosos de História da Arte, como o grande inovador, pois introduziu a perspectiva na pintura. Foi também um artista que fez a ligação entre a Arte medieval e a renascentista, logo, também é considerado um dos precursores do Renascimento.

TABELA 4

Quem é “artista”?	
Artistas citados	Frequência das citações
Colegas de escola	8
Amigos	5
Parentes	4
Os gêmeos (artistas paulistas do grafite)	1
Matt Groening (desenhista criador das animações <i>Os Simpsons</i> e <i>Futurama</i> )	1

Há que atribuir à escola a responsabilidade pelos dois últimos dados da Tabela 4. Entretanto, e neste caso, a atribuição é a de não participação na experiência ou na formação artística relacionada a esses mesmos dados, que representam, no conjunto de artistas citados, um olhar que transita entre o contexto específico da comunidade, que consome os produtos midiáticos, e o contexto mais geral das produções nacionais e internacionais. Tanto os Gêmeos<sup>8</sup> como Matt Groening<sup>9</sup> são expoentes contemporâneos e detentores de linguagens que já estão entranhadas na vida dos jovens brasileiros. Portanto, sua presença no

<sup>8</sup> Dupla formada por irmãos gêmeos idênticos, grafiteiros de São Paulo, nascidos em 1974, cujos nomes reais são Otávio e Gustavo Pandolfo. Formados em comunicação pela Escola Técnica Estadual Carlos de Campos, começaram a pintar grafites em 1987 no Cambuci, bairro em que cresceram, e, gradualmente, tornaram-se uma das influências mais importantes na cena paulistana, ajudando a definir um estilo brasileiro de grafite.

Os trabalhos da dupla estão presentes em diferentes cidades dos Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha, Grécia, Cuba, entre outros países. Os temas vão de retratos de família à crítica social e política. Suas histórias dançam entre dois importantes pilares. O olhar sonhador que possibilita a materialização de um mundo cheio de fantasias e suas críticas incisivas sobre as dificuldades enfrentadas por tantos cidadãos espalhados pelo mundo, vítimas de um modelo socioeconômico que se encontra em grande transformação. Dessa união nascem obras que invocam um universo lírico e criações que mesclam ambas projeções, como se os próprios personagens mágicos criticassem com olhos inocentes toda a discrepância que existe nesta sociedade.

Disponível em: <<http://www.osgemeos.com.br/biografia/>>. Acesso em: 01 mar. 2014.

<sup>9</sup> Matthew Abram Groening nasceu em 15 de fevereiro de 1954 em Portland, Oregon, EUA. Conhecido mundialmente como criador e diretor executivo de *Os Simpsons* e *Futurama*. Matt sempre gostou de desenhar, começando sua carreira artística em 1978 quando suas tirinhas “Life in Hell” foram publicadas na revista americana *Wet*. Disponível em: <[http://pt.simpsons.wikia.com/wiki/Matt\\_Groening](http://pt.simpsons.wikia.com/wiki/Matt_Groening)>. Acesso em: 01 mar. 2014.

panorama das discussões sobre linguagens da cultura não deve ser ignorada. É importante lembrar que os conteúdos de arte não são estáticos. São dinâmicos, controversos e mutáveis, sempre condicionados ao olhar da cultura que os discute. Pesquisa e inovação são premissas do currículo da Arte na escola. Inclusive, algumas linguagens podem ser consideradas como não artísticas e, no entanto, influenciarem fortemente o olhar e a estética de uma determinada cultura.

Sobre as três primeiras posições da Tabela 4, deve-se retomar a discussão levantada sobre os tópicos da Tabela 2, relacionada a lugares informais de experiência estética e não reconhecidos pela escola nas estratégias de formação no ensino de Arte. Parentes, amigos e conhecidos sempre foram referências artísticas na fase inicial de formação. No entanto, não participam do repertório de recursos didáticos no ensino de Arte.

TABELA 5

Definições de “artista”	
Por que são artistas?	Frequência das citações
“... desenha bem demais!”	11
“... super bem feito!”	
“... faz igualzinho o de verdade!”	3
“... qualquer coisa que a professora pede ele faz!”	1
“... desenha bem melhor que eu!”	1
“... desenha umas coisas que não existem... tudo cheio de detalhes!”	1

Além das questões discutidas na Tabela 3, referentes à Arte, e na Tabela 4, sobre o artista e produções artísticas, que também fazem referência aos dados colhidos na Tabela 5, é importante tecer mais algumas considerações.

Algumas características atribuídas ao artista na Tabela 5 se referem mais ao tema daquilo que produzem, às referências que suas obras fazem à realidade – de proximidade ou distanciamento –, ao “fantástico”, à capacidade de vencer desafios propostos e, fato importante, à “melhor” capacidade de produzir artefatos que o observador. Esta última afirmação foi feita pelo entrevistado 8 (E8) ao pesquisador (S), como mostra o trecho da entrevista a seguir:

*S: Quem assiste Dragon Ball geralmente gosta de desenhar.*

*E8: Gostar eu gosto, só não sei.*

*S: (risos) você não tenta, não?*

*E8: Ah, eu já cansei de tentar, desde pequeno.*

*S: Você tem algum desenho seu guardado?*

*E8: Não sei. (balança a cabeça negativamente). Tem que olhar lá, porque é muito papel lá em casa. A minha irmã é que gosta de desenhar muito mais que eu e sabe desenhar muito bem.*

*S: Ela estuda aqui também?*

*E8: Estuda. Estuda de tarde.*

*S: Ela é mais velha que você?*

*E8: Não... ela tem dez anos.”*

Mais adiante, sobre exemplos de produtos artísticos que teria em sua casa:

*S: E na sua casa? O que você tem de arte lá?*

*E8: Os desenho da minha irmã lá, que ela faz.*

*S: Ela deixa lá tipo...*

*E8: Ela faz umas cartinha para gente, faz umas flor, uns coração, umas estrela...Aí, ela dá pra gente. Pra mim, pro meu pai e pra minha outra irmã.*

Analisando a fala do entrevistado 8, comparada às falas dos demais entrevistados que, em sua maioria, indicaram amigos ou conhecidos como artistas, podemos aventar a possibilidade de que, para esses sujeitos, o fato de alguém desenhar melhor que eles, promove tal pessoa à condição de artista. Essa suposição é plausível e ancorada nas experiências de admiração ou de

encantamento. Porém, importa a esta investigação encontrar antes as bases desse encantamento ou admiração, que propriamente descobrir se o indivíduo nomeado artista realmente o é. Ao invés de julgar se o sujeito sabe atribuir qualidades de “ser artista” a determinada pessoa, baseado em critérios coerentes e segundo determinado conjunto de regras ou preceitos, o interesse nesta investigação é o de apontar experiências artísticas autênticas para o alunado e, para tanto, devemos buscar as fontes do encantamento e da admiração desses alunos.

O conjunto de dados e proposições aqui reunidos abriga, em seu rol de imbricações, respostas importantes que podem ser encontradas no decorrer dos processos de produção de conhecimento, através de tentativas, erros, acertos e reflexões entre escola, professores e grupos específicos de alunos.

É possível, por meio desta pesquisa, desenvolver parâmetros de abordagem, leitura e julgamento de estratégias que proporcionem melhor aproveitamento do pacote de informações, experiências, narrativas e conhecimento que as imagens (artefatos artísticos, reproduções e originais) podem proporcionar.

## **6.2 Sobre a experiência estética e os sujeitos: leitura de imagens e desenhos feitos**

Conforme mencionado, Rorty (1989) defende que é pela Arte e pela narrativa que se reconhece a contingência da consciência do “eu” por meio da contingência da linguagem. Aceita essa afirmação, sob a perspectiva de Dewey (1949), de que a obra de Arte não o é até que se funda na experiência com o espectador, é admissível a hipótese de que a experiência estética não depende da obra em última instância, mas do envolvimento do sujeito com a obra.

Assim sendo, as entrevistas tiveram a função de evidenciar os processos pelos quais os sujeitos constroem significados para a vida e para si, através da oralidade, quando discorrem sobre sua relação com a Arte, e através do desenho. A leitura de imagens, como abordada nas entrevistas, compreende o escopo das relações que essas imagens possam estabelecer com o sujeito que

as vê, a partir de seu conhecimento prévio de conteúdos da Arte, de sua familiaridade com produtos artísticos, do seu julgamento do que seja Arte e artista e, por fim, dos seus critérios de gosto. A leitura de imagens e a elaboração do desenho, como parte da entrevista, tomam forma de instrumentos de elucidação desse processo.

Na investigação, o desenho toma parte do “retrato” que se tenta construir do sujeito, através do seu reconhecimento nas formas desenhadas, das relações entre fala, características específicas ou culturais e, como síntese, o que narra o desenho feito. Mas, ao estudar os dados colhidos, duas questões se impuseram, diretamente ligadas à perspectiva de análise mais apropriada para alcançar os objetivos traçados:

- Se deve tratar o desenho como narrativa, levando em conta o que nos diz a imagem produzida em relação à sua estética de representação, como um produto cultural?

- Por outro lado, seria mais apropriado buscar relações entre a fala dos sujeitos nas entrevistas e o desenho?

Optou-se por um caminho de análise mais complexo, porém, mais efetivo como elucidador das conexões entre fala, sujeito e produção plástica: estudar os desenhos a partir das duas perspectivas, tentando tratá-los como produtos de uma estética ligada à cultura e como narrativa que completa a fala dos entrevistados.

Com relação aos desenhos produzidos e para refletir sobre as relações entre fala, sujeito e leitura, cabe citar dois exemplos bastante interessantes identificados nas entrevistas com os entrevistados 9 e 17.

Em primeiro lugar, o trecho da entrevista em que o entrevistado 9, cujo desenho (figura 5), estabelece uma relação direta com a fala na entrevista e uma continuidade desta narrativa:

*... S: E quando você tem tempo pra você, você costuma fazer o quê?*

*E: Ah, vou pra Lagoa Santa, pra casa da minha avó, às vezes vou pro rio...*

S: Ah, você vai pro Rio?

E: É um rio que tem lá, mora em Santana do Riacho, tem um riacho lá.

S: Ah! Achei que fosse o Rio. Fica lá em Lagoa Santa mesmo?

E: Não, é depois da Serra do Cipó.

S: Por que você vai pra lá?

E: Tenho parente lá (baixa os olhos e fica em silêncio). Época de festa...

S: Deve ser bonito lá, né?

E: (levanta os olhos e acena com a cabeça) Lá, é!

S: Aqueles lados de lá são todos bonitos demais.

E: 5 mil habitante, só.

S: Tranquilidade... Acho que a coisa que eu mais gosto, assim, é lugar no interior, mato... gosto demais.

E: Hum (morde a unha).

S: Então, geralmente, o que você faz no seu horário de diversão é isso, né?

E: É (acena de leve).

S: Então, assim, você trabalha, você deve andar muito por aí... Então o que eu quero saber é o seguinte: nesses lugares que você anda, na sua casa, na televisão, ou alguma coisa que você vê de vez em quando, tem alguma coisa que você acha que você pode chamar de arte?

E: (acena que sim).

S: O quê?

E: Ah, eu vejo, por exemplo, umas paisagens assim. Por exemplo, quando você vai lá pra Pampulha, numa parte lá que é o Santa Terezinha, que é mais alto, e você vê a área toda de cima... é... bonito.

E [...] O ar de lá... é diferente...Eu conheço uns lugares lá, uns bairros lá, que eu andava de bicicleta, que o ar, assim, você sente prazer de respirar.



FIGURA 1 - Desenho executado pelo entrevistado 9 durante a entrevista

O entrevistado 9 tentou reproduzir, no desenho (Figura 1), a atmosfera perdida, a memória do ar que se respirava no lugar que, para ele, era a quintessência. Dos 15 anos de idade, há apenas um ele mora naquele bairro. Na maior parte de sua vida, ele morou na cidade de Lagoa Santa. Lá é sua referência, seu mundo. Toda sua nostalgia e sua paixão pela natureza podem ser percebidas em cada palavra.

Analisando mais a fundo a fala e o desenho do entrevistado 9, que apontou como Arte “[...] as paisagens que eu vejo quando estou trabalhando com a carroça”, e relacionando essa fala à relação de afeto com o lugar, pode-se dizer que o sujeito, neste caso, busca imagens que, de alguma forma, se aproximem àquelas que outrora – e por que não dizer até hoje – representaram para ele a verdadeira vida, experimentada no passado em determinada região que ele tenta ver repetida e que, quando resgatada pela geografia do seu trajeto, passa a se chamar Arte. Em sua fala, a paisagem vivida anos atrás está fecunda do afeto do pai, a quem ele algumas vezes foi visitar sem que a mãe soubesse. Também lá está o rio, cuja margem oferece acampamento, pesca, tranquilidade e descanso.

O lugar onde vive hoje é o lugar de trabalho, de distância do pai. Gosta do bairro, mas encontra o que diz ser Arte distante da comunidade, e a origem da sua mais

autêntica experiência estética está em sua paisagem primeira, a 35 quilômetros de distância.

Essa categoria de interpretação apresenta um olhar diferenciado do contexto dos entrevistados e está estreitamente relacionada à memória recente do aluno. Ele vivia em uma zona rural e, segundo o que se pôde perceber em sua fala, aquele ambiente faz parte da sua ideia de vida. É, ao mesmo tempo, um desejo e um modelo. No seu desenho, representou-se à beira de um rio, pescando. A explicação para esse comportamento é dada por Chiron (2005), que considera que a referência às paisagens como Arte transporta os conceitos de espaço, imagem e desenho como “prática lacunar” ao contexto do sonho e das querências. Falas e desenhos se entrelaçam como o discurso da falta. A leitura da imagem se dá nas lacunas da vida e encontra, na definição de Arte, o tom da poesia. A autora envolve a prática do desenho e as reminiscências para aludir ao sentimento daquilo que nos é tirado:

Eu acabo – eu destruo – a fronha utilitária, necessária ao sono. Eu a transformo em carta depositária de um devaneio gráfico, em viagem imaginária da terra ao céu: lembrança das “amarelinhas” da infância soterrada na poeira dos pátios de escola (CHIRON, 2005, p. 12).

É necessário manter-se atento, segundo Aguirre (2005), para o reconhecimento e valorização dessas formas que proporcionam ao indivíduo e ao grupo experiências estéticas, tentando fazer com que tais formas sejam cultivadas como legítimas formas de arte.

O entrevistado 9 faz interpretação livre do termo arte, naquilo que se refere a parâmetros canônicos, a partir de uma definição construída por suas experiências e pela atribuição do conceito de beleza ao objeto simbólico de seus anseios. Finalmente, aludindo à forma de interpretação mais coletiva e característica do seu grupo social, citou quadros com vasos de flores em sua casa.

Passo agora a tratar do segundo exemplo, também sobre imagens consideradas como arte pelos entrevistados, identificado na narrativa do entrevistado 17, que a meu ver também merece atenção. Entre as imagens citadas, ele enfatizou: “[...] uma forma na parede lá de casa. Ela mofou e formou uma imagem que parece um número dois bem no meio dela, assim grande”. Importante destacar que há, por parte do entrevistado, a percepção de um processo que diferencia e realoca a imagem de um “número dois” que, se *escrito* de outra forma, não seria considerado artístico pelo entrevistado. Essa perspectiva indica um modo peculiar de ler imagens, mais aproximado de questões sensíveis e estéticas. De um modo simples, o entrevistado fala de uma poética da imagem, considerando seus elementos constitutivos materiais e imateriais. A percepção dessa poética e sua articulação para a produção de significados constituem a essência da fruição.

Embora emprestada da poesia como resultado de um texto literário que envolve um processo de criação, a palavra *poética* serve também às artes plásticas e à leitura de imagens em geral. Nas artes plásticas, a definição do termo alcança algumas particularidades que não se distinguem, grosso modo, da finalidade de uma poética da poesia. Pretende significar o entendimento sensível de determinada obra de arte ou imagem e pode traduzir para o leitor/fruidor o conceito de obra visual. Dessa forma, a obra de arte se apropria do modo de elaboração discursiva do texto verbal, para dar existência e representar o seu fazer.

A fim de entender melhor essa transposição do sujeito para o universo artístico, serão traçados aqui paralelos entre literatura e artes plásticas. Assim, a definição de poética e o seu papel ficarão mais explícitos. Segundo Ricoeur (1976), a linguagem poética propicia ao leitor/ouvinte a confrontação da sua identidade com o conteúdo do texto/obra. Pela poética, o leitor/ouvinte seria mergulhado no mundo do texto/obra e, nesse novo mundo, se reconheceria. Trata-se de uma linguagem pautada pela descontinuidade em comparação à linguagem do mundo social, ainda que, paradoxalmente, ofereça elementos para entendê-lo. Nesse sentido, a poética carrega o seu próprio vocabulário. Assim, o que se percebe é uma inversão inesperada de realidade e ficção. Ou seja, o

leitor/ouvinte parte para o mundo da ficção e ali reconhece o seu mundo, algo relacionado à sua realidade. O exemplo abaixo pode ratificar essa afirmação:

*S: E na sua casa, o que você acha que tem de arte?*

*E 17: (pensa passando a mão no queixo e olhando para a mesa)... tem uma parede.*

*S: Como assim?*

*E 17: Entrou água, tipo ... ela fica molhada...*

*S: Como uma infiltração?*

*E 17: É.. fica sempre molhada... aí ela começou a dar umas manchas escuras, foi dando mofado... e formou uns desenhos. E tem um que parece um número dois. Ficou igualzinho como se fosse um número dois (mostrou fazendo movimento com as mãos). A parede ficou muito legal!*

No caso do entrevistado 17, a construção da imagem, vista na parede de sua casa, ressalta uma perspectiva poética, de modo a estabelecer um propósito para a transformação através da umidade. Esse propósito se justifica pelo reconhecimento da forma produzida pela transformação (mofo), o que pressupõe, por sua vez, um caminho de criação, se pensarmos que, se registrada pela lente e olhar de um fotógrafo, transposta à pintura ou interpretada através do desenho, poderia ser conduzida ao contexto da criação plástica.

Sobre as demais formas de arte apresentadas pelos entrevistados, afóra o grafite, foram elencados vasos com flores, quadros, imagens relacionadas ao senso comum e fotografias no computador, enfeites e, inclusive, o piso decorado da casa. Numa análise mais geral, o conjunto dos produtos ou imagens apontados pelos estudantes invoca a ideia de arte como o “belo disponível”. Embora as questões propostas pela entrevista os conduzissem a essa classe de produtos, o conceito que os entrevistados têm sobre o assunto e que serviu de justificativa para elencá-los não extrapola o universo que os contém. Nota-se um condicionamento da interpretação do termo e dos produtos de arte àquilo que os cerca, por questões intrínsecas à própria condução das entrevistas. Entretanto, em alguns momentos, pôde-se entrever, também, uma “escolha” dos entrevistados por abordar esses conceitos a partir de uma perspectiva mais

popular, em detrimento de definições mais eruditas que, supostamente, para eles, pertenceriam a um público mais seletivo. O interesse nesta pesquisa está, porém, em encontrar no contexto sócio-histórico desses sujeitos aquilo que se destaca como perspectiva pessoal e que pode explicar os diferentes pontos de vista sobre o artístico, já que a concepção de Arte não obedece a parâmetros canônicos, ainda que sob a sombra acadêmica. Suscetível aos apelos mais contundentes – cotidiano, gosto, relações de pertencimento ao grupo e consumo –, a definição de Arte se encontra fortemente aliada ao modo de vida de cada entrevistado.

Exemplo disso é a fala do entrevistado 3, que vive no bairro há apenas um ano. Apesar de haver assimilado as possibilidades de consumo de imagens do contexto, faz uso de alguns elementos e conceitos construídos a partir de experiências anteriores com a Arte, inclusive aquela institucionalizada. O aluno disse ter em sua casa exemplos de produtos de Arte como quadros, vasos e rosas de jornal pintado. No bairro, observou que, além dos grafites, a Arte está presente “só na escola, como educação”. Essa concepção de Arte como educação, segundo percebeu-se, faz referência à condução conteudística, principalmente por fragmentos de História da Arte, tratados superficialmente, através de curiosidades históricas e de conteúdos suspeitos apreendidos pelos professores de Arte durante sua formação e que representam teorias específicas de um autor estudado durante a formação docente. Outro aspecto da Arte considerada escolar pelo entrevistado se refere à prática (produção plástica) de desenhar.

A professora de Arte da escola pesquisada tem, como principal atividade prática, colorir desenhos fotocopiados. Se observados, os desenhos oferecidos para colorir não objetivam construção de saberes relacionados com propostas de ensino de Arte. Podem, na melhor das hipóteses, proporcionar ao estudante uma provável melhora “acidental” na coordenação motora e no desenvolvimento de alguma habilidade no uso do lápis de cor. Contudo, principalmente, criam dois problemas: a construção de uma visão de arte como algo decorativo, acessório e sem nenhuma outra contribuição significativa; e a ideia de que a Arte na escola consiste num tempo de parada para atividades frugais e de entretenimento, um

intervalo entre as “coisas sérias” da escola. Fica evidente para o estudante uma questão que, para os próprios professores, não está resolvida: a consolidação de conteúdos específicos para o ensino de Arte.

É também no desenho que se inscrevem com maior clareza as hesitações, as mudanças de percurso, os arrependimentos e as consequentes correções de rumo. Ele apresenta-se, quase sempre, aberto e, simultaneamente, enigmático como um hieróglifo no qual, mais do que a uma leitura, tem-se que proceder a um trabalho de decifração. (CHIRON, 2005, p. 25)

O desenho aparece como primeira referência de Arte. Fato explicável pela facilidade de acesso aos materiais de sua produção e por ser a técnica mais difundida desde os primeiros rabiscos e durante toda a jornada acadêmica da maioria dos estudantes brasileiros. No entanto, os entrevistados, em sua totalidade, transferiram a responsabilidade do desenho como Arte àqueles colegas, conhecidos ou desconhecidos, cuja habilidade em reproduzir formas reconhecíveis e complexas é notável.

Fato comum a nove dos dezessete entrevistados, foi a preocupação em apresentar um desenho bem feito, segundo a capacidade e o julgamento de cada um. O entrevistado 1 chegou a usar o termo “passar a limpo” como um meio para alcançar um trabalho de maior qualidade. Nota-se que conceitos como esse são absorvidos pelos estudantes e, mais especificamente, no caso desse entrevistado, por afinidade. Percebeu-se, durante a entrevista, que o sujeito em questão apresenta certa obsessão em atingir um patamar de perfeição aceitável por ele. As falas “[...] Eu desenho de leve porque dá para apagar e fazer de novo...” e “[...] Vou passando a limpo até ficar bom...” refletem uma cultura de que existe um lugar ideal a ser alcançado por todos e mostram que, no desenho, o sujeito também expõe características suas. O entrevistado optou por repetir um desenho que já havia feito, ao invés de acatar a proposta de produzir algo a partir dos assuntos surgidos na entrevista. De certo modo, a repetição de um desenho que, segundo ele, havia sido bem sucedido, garantia também o sucesso naquele momento. Enquanto os outros entrevistados tardaram, em média, 15 minutos para executar a atividade, o entrevistado 1 levou 40 minutos para finalizá-la. Durante a conversa, preocupou-se em afirmar: “as pessoas elogiam

meu colorido...” e “este desenho não vai ficar tão bom quanto o outro”. Esses dados levam a refletir, ainda, sobre a tendência dos estudantes a aceitarem e assimilarem preceitos que não condizem com sua própria natureza, cobrando de si capacidades ou linguagens plásticas que não são as suas e que, a longo prazo, resultarão em frustração e desinteresse pela expressão artística. Pela relação histórica dos professores com o modo de condução dessa atividade, é provável que, neste caso, o professor tenha tomado para si o papel de fortalecedor de características que nem sempre contribuem para a liberdade e o desenvolvimento de linguagens artísticas e que, arriscadamente, consolidam as crenças.

Seria um cuidado e uma prática assertiva do professor permitir que, em determinado momento, seus alunos se aproximassem das suas próprias convicções e anseios artísticos.

A partir dos estudos de Aguirre (1996) é possível refletir sobre o papel social dos sujeitos da pesquisa. Pertencentes a uma classe de indivíduos que, através de expectativas recíprocas, participam de determinada coletividade, esses alunos são o “sismógrafo” das relações entre sua cultura e as demais, entre seu saber sobre arte e os demais discursos artísticos. Assim, pode-se levantar algumas questões sobre sua relação com a Arte canônica, a partir de suas próprias falas.

As Figuras 2 e 3 foram mostradas aos alunos, em reproduções sobre lâminas de papel couchê A3 em cores:



FIGURA 2 - Michael Jackson – Andy Wahrol – 1984



FIGURA 3 - Mona Lisa – Leonardo da Vinci – 1503-1517

Indagado sobre a origem de seu conhecimento sobre as imagens, o entrevistado 3 respondeu que, além da televisão, “[...] minha mãe pega muito livro e a gente lê junto... e acaba que a gente aprende muita coisa de história... Já vi a Mona Lisa num museu no Rio de Janeiro. É do Leonardo da Vinci. Era uma réplica, também”.

A fala desse entrevistado ilustra a variação do repertório de leitura de imagens relacionada a três influências principais: à história do sujeito, a uma ideia de artístico ligada à cultura local e à concepção canônica de Arte. Ele não ignorou o conceito de réplica e estabeleceu relações entre original e reprodução, no decorrer da sua narrativa. Embora soubesse, também, que os quadros de sua casa são reproduções, assim como o é a Mona Lisa vista num museu do Rio de Janeiro, não se preocupou em estabelecer diferenças de valor artístico entre essas imagens. Isso não desconsidera o uso atributivo de valores pelo entrevistado, implícito na definição de réplica e original. Assim como a dos outros entrevistados, a fala sugeriu a seguinte classificação entre os produtos artísticos citados: arte fora do alcance, arte para decorar e arte feita por conhecidos.

Para aquelas produções artísticas que parecem estar fora do alcance, outros entrevistados usaram expressões como “fora do país”, “em outro lugar”, “num museu”, “talvez nem existe”. Mesmo quando supunham que os originais das imagens vistas estavam em outro país, o fizeram como que para reverenciar a obra, como se não fosse possível que algo tão importante estivesse em seu país, menos ainda em algum lugar próximo a eles. Tão sagrada é a obra que “talvez nem existe” (sic).

Nascido no bairro e com poucas referências externas à comunidade, o entrevistado 5 tratou as imagens e o conceito de Arte evidenciando a mesma relação, qual seja, história pessoal e leitura de imagens, através da perspectiva de um universo pessoal bem específico. Em relação às duas imagens mostradas aos entrevistados, enquanto todos os outros sujeitos reconheceram a imagem de Michael Jackson e da Mona Lisa, embora não soubessem a autoria das obras, apenas o entrevistado 5, que anteriormente alegara não ter televisão em casa por questões religiosas, não reconheceu o cantor Michael Jackson. Contudo, ele

nomeou a imagem da Mona Lisa como “imagem da santinha”. A expressão usada sugere a construção de um conceito da imagem que tem suas origens provavelmente em imagens sacras de referência renascentista (Figuras 3 e 4), até hoje utilizadas em impressos religiosos católicos ou mesmo nas antigas “folhinhas” (Figura 5), calendários ilustrados distribuídos pelo comércio, principalmente nos anos 80 e 90 e, ainda hoje, publicados em escala menor.



FIGURA 4 - Madonna del Granduca (detalhe), Raphael – 1505  
Fonte: [www.cgfaonlineartmuseum.com](http://www.cgfaonlineartmuseum.com)

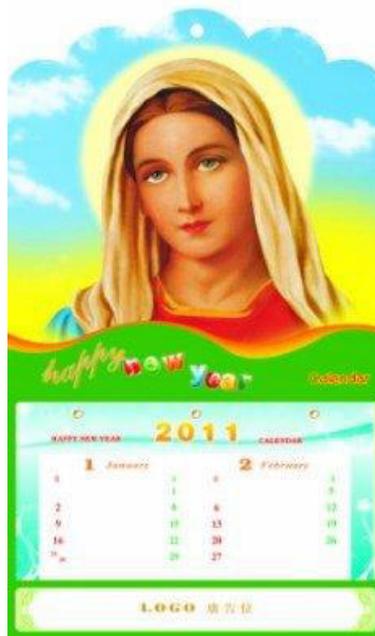


FIGURA 5 - Folhinha com estampa religiosa  
Fonte: <http://portuguese.alibaba.com>

Notadamente, a composição triangular da figura da Mona Lisa e suas feições correspondem à forma das madonas pintadas no Renascimento. Como as religiões chamadas evangélicas reprovam o culto aos santos, é possível que o entrevistado em questão, ao intitulá-la “santinha”, refira-se a uma imagem estereotipada de santo por não estar familiarizado com este tipo de imagem e, ao mesmo tempo, por consumi-la inconscientemente no cotidiano. Prova disso é o fato de ele dizer não saber onde a viu, apesar de alegar reconhecê-la. Os demais entrevistados disseram tê-la visto em livros de História.

Entrevistado 5: [...] *ah, essa é a santinha* (falando sobre a Mona Lisa).

Entrevistado 6 (sobre a Mona Lisa): [...] *não, eu não interesse muito nessa imagem... então não procurei saber... minha professora, não lembro qual foi... mas já passou, então... como atividade. Nem prestei atenção. Porque eu sou assim, só presto atenção no que eu quero. O que eu não quero eu não aprendo, não tem jeito.*

As falas exemplificam a visão de, pelo menos, dez dos dezessete entrevistados. Ao se confrontarem com as imagens, emitiram opiniões sobre gosto e sobre os personagens retratados, mas a maioria deles evidenciou o distanciamento em relação a esse tipo de Arte. Ao mesmo tempo, eles expuseram as características de sua visão sobre seu papel e seus desejos em relação à própria vida, mais próximos da ideia de subsistência, de supressão de faltas ou da possibilidade de mudanças. Essas lacunas detectadas são denunciadoras da falta de uma proposta instigadora de conexão entre as emergências da vida dos sujeitos/estudantes e as demandas de leitura, de crítica e de produção de imagens de valor estético. É importante pontuar que as emergências da vida desses sujeitos são estabelecidas, individual e coletivamente, a partir de valores comuns e culturais. Um aspecto positivo é que, a partir do momento em que os problemas forem percebidos, poder-se-á, através de ações, estratégias e recursos criados, gradativamente, abrir espaços de circulação de informação, de valores e de conhecimentos dentro da área de interpenetração descrita por Parsons (1974). Segundo este autor (1974, p. 55-57), “é inegável a existência de três sistemas que se completam e formam a estruturação de um sistema de ação concreto dentro de um universo de relações (micro ou macro). São eles: o sistema social, o sistema cultural e o sistema da personalidade dos atores individuais”. O autor vai além ao defender a existência de uma zona comum a esses sistemas e não atribuída a um ou a outro, na qual componentes estruturados ou padrões precisam ser tratados. Ele a chama de zona de interpenetração, que é o entrelaçamento concreto desses três elementos. Nela, a personalidade do sujeito contribuiria com a sua real intenção e com seu esforço; a sua experiência cultural contribuiria com as normas necessárias para sua vivência em grupo. Para completar, esses elementos seriam organizados

pelo sistema social, conforme as exigências de agregar as ações de diversos indivíduos.

Ainda sobre os sujeitos e sobre a organização social da comunidade e a sua relação com a Arte canônica, foi necessário considerar alguns aspectos. Um primeiro dado a ser ressaltado é a distância geográfica entre a comunidade onde vivem os estudantes e os centros de referência artístico-cultural. Para completar, constatou-se que a ida a museus e demais espaços de arte é atividade pontual, excepcional e escassa. Na escola, a indisponibilidade de tempo de preparação dos estudantes para a leitura e decodificação do espaço museológico e museográfico para as visitas, com o fim de criar possibilidades de internalização de experiências estéticas, torna as visitas estéreis e de tom recreativo. Outro ponto negativo é o regime conteudista e enciclopédico ainda adotado pela escola e pelo grupo de professores, que alija o estudante das possibilidades de conexão entre áreas de conhecimento e, portanto, priva-o de reconhecer, nos objetos artísticos, tais conexões críticas com a realidade local. E, mais comprometedor, é o condicionamento dos professores a essa realidade cultural-escolar, a ponto de se convencer de que não há outro formato possível para o ensino de Arte. Por fim, evidenciou-se um distanciamento entre os papéis sociais internalizados pelos sujeitos e o sentimento de necessidade – ou benefício – do contato com a Arte, além daquele ligado ao prazer imediato e à estética ligada ao consumo.

## CAPÍTULO 7

### Aspectos da produção estética (desenho) dos sujeitos

A tabela a seguir ilustra aspectos estruturais e formais do desenho, enumerados a partir do número atribuído ao entrevistado, gênero (M para masculino e F para feminino), tempo dispendido para a atividade, descrevendo os temas, o uso ou não de cor, os elementos representados e algumas observações iniciais sobre cada produção. Esses elementos de análise, confrontados e relacionados às falas dos sujeitos, representam a primeira instância do olhar incursivo na paisagem pesquisada.

TABELA 6

Aspectos estruturais e formais do desenho							
Entrevistado / Tema principal	Gênero		Uso de cor		Tempo produção	Elementos representados	Observações
	M	F	Sim	Não	' / "	(Em ordem de destaque visual)	
<b>1. Paisagem</b>	x		x		19'	Árvores, nuvens, montanhas, sol, animal (cão), peixes, homem pescando	Peixes, árvores, nuvens e sol apresentam padrão de estereótipo. Figura humana com representação esquemática (boneco de palitinho). Papel horizontal e desenho distribuído com equilíbrio compositivo pelo papel. Tempo de execução: 40 minutos.  Motivação: desenho feito anteriormente para aula de Artes
<b>2. Paisagem</b>	x		x		30'34"	Montanha, sol, céu, pássaros e nuvens	Todos os elementos apresentam padrão reconhecível de estereótipo. Papel horizontal e céu ocupando 2/3 do papel  Motivação: não especificada
<b>3. Paisagem</b>		x		x	4'20"	Menina, nuvens, montanhas, pássaros, sol, vegetação	Todos os elementos, exceto a figura humana, apresentam padrão reconhecível de estereótipo. Papel horizontal e céu ocupando 2/3 do papel.  Motivação: desenho de si mesma na paisagem

					Esforço de representação. Padrão somente no boné dos meninos.	
<b>4. Situação</b>	x		x	16'28"	Dois meninos de boné (sorrindo) e uniforme, automóvel (soltando fumaça pelo cano de descarga), bola, duas traves de futebol	
					Ausência de elementos de paisagem. Papel horizontal e desenho na parte inferior	
					Motivação: tema do próprio cotidiano e gosto por desenho de automóveis	
<b>5. Paisagem</b>	x			x	15'16"	
					Automóvel (faróis acesos), árvore, cerca, pássaros e sol.	
					Assinatura no meio do desenho. Pássaros estereotipados. Sol estereotipado com olhos, nariz e boca. Automóvel e cerca com representação elaborada. Papel horizontal. Céu ocupando 5/6 do papel.	
					Motivação: gosto por desenhar automóveis	
<b>6. Paisagem</b>		x	x		32'53"	
					"Best Friend" escrito em rosa, sol, duas meninas (sorrindo e acenando), flores, pássaros e vegetação	
					Pássaros, montanha, vegetação e sol com padrão reconhecível de estereótipo. As duas meninas apresentam detalhamento na composição e somente elas não estão coloridas. A menina que representa a autora em tom mais claro. Flores com elaboração diferenciada.	
					Motivação: amizade e cenário que representasse beleza e sonho	
<b>7. Paisagem</b>		x			x	2'52"
					Montanha e árvores	
					Desenho com traços muito claros, de difícil leitura. Montanha e árvores feitos em movimentos rápidos e com pouca definição. Papel horizontal com desenho distribuído por todo o papel. Tempo de execução: 5 minutos.	
					Motivação: realização da atividade	
<b>8. Situação</b>		x			x	9'26"
					Dois meninos de braços abertos (sorrindo). Um com boné e bola	
					Desenho pequeno, ocupando 10% do papel, na parte inferior. Papel horizontal.	
					Motivação: gosto pelo futebol	

<b>9. Paisagem</b>	x		x	6'40"	Carroça, autor pescando, sol, montanhas, árvores nuvens, cavalo e rio	Homem e carroça mais reforçados. Papel horizontal. Céu ocupando 2/3 do papel. Árvores e nuvens com padrão reconhecível de estereótipo.  Motivação: lugar onde gosta de estar
<b>10. Situação</b>	x		x	29'10"	Rapaz de uniforme e boné, meia e tênis de futebol, sorrindo e com mãos no bolso. Muro com grafite e bola. Rede de proteção para quadra de futebol acima do muro.	Desenho bem elaborado, sem estereotipação evidente. Somente o grafite do muro em cores. Papel horizontal. Desenho distribuído equilibradamente por todo o papel.  Motivação: gosto pelo futebol e cena do bairro
<b>11. Situação</b>		x		x	2'00"	Representação de homem com flecha e animal ao estilo de Arte rupestre.  Motivação: desenho feito na aula de Artes
<b>12. Paisagem</b>	x			x	32'28"	Forma composta de partes geométricas em forma de mosaico (tronco de árvore), com pegadas. Árvore, esqueleto esquematizado. Capim, montanhas e sol.  Motivação: imaginário e influências diversas (mídia, imagens, reproduções etc.)
<b>13. Rosto de mulher</b>	x			x	5'13"	Rosto de mulher  Desenho com linhas muito claras. Rosto com elaboração pessoal. Papel horizontal. Desenho ocupando 40% do papel.  Motivação: segundo o autor, imagem que vive na sua cabeça
<b>14. Casa</b>	x			x	9'23"	Casa, massa de concreto com pá e escada  Papel horizontal. Desenho ocupando metade esquerda do papel. Casa de dois andares.  Motivação: trabalho (o entrevistado trabalha como servente de pedreiro)

<b>15. Situação</b>	x	x	6'30"	Pai e filho (um com boné e outro com cabelos espetados. Os dois sorrindo). Caminhão.	Desenho sintetizado. Papel horizontal. Ocupando 25% do papel.  Motivação: momentos que divide com o pai caminhoneiro
<b>16. Casa</b>	x	x	10'35"	Casa	Papel horizontal. Desenho com elaboração detalhada e pessoal. Desenho ocupando 70% do papel.  Motivação: realidade vivida e casa que o autor julga bonita (casa que, no período da pesquisa, reformava, trabalhando com o pai)
<b>17. Casa</b>	x	x	5'14"	Casa	Papel horizontal. Desenho sintetizado, mas com detalhamento de móveis e instalações. O autor parece se referir a uma casa específica. Desenho ocupando 30% do papel.  Motivação: não especificada

## 7.1 Relações entre relatos e desenhos

Das dezessete produções, oito apresentavam algo voltado para paisagem: cinco desenharam árvores, sete desenharam sol e sete desenharam montanhas. Também apareceram quatro conjuntos de pássaros estereotipados (em forma de “V”), dez representações de figura humana, três casas, três alusões a futebol, quatro representações de veículos (dois automóveis, um caminhão e uma carroça).

Alguns dos sujeitos optaram por ilustrar, segundo seu julgamento de valor, o que se evidenciou nos relatos que fizeram no decorrer das entrevistas. Desenho e fala, porém, variaram no modo como estabeleceram conexões entre si e se fizeram, principalmente, a partir das relações de afetividade e de gosto ou *afición*.

A palavra espanhola *afición* deriva do francês, que por sua vez deriva do latim, significando “amar a” ou “amador de”, e carrega em si a ideia de que o amador pode ser tão hábil quanto um profissional. No entanto, sua motivação é o amor

ou a paixão por certa atividade que não possui fins lucrativos. Sua definição atende melhor à abordagem que busca analisar as relações entre desenhos e relatos relacionados ao gosto, do que à ideia de *hobby* ou afinidade como definida na língua portuguesa.

O sentimento de afetividade ficou bem marcado nas palavras dos entrevistados 6, 9 e 15, e também foi traduzido nos desenhos:

Entrevistado 6: “[...] eu sei que ela não vai me deixar na mão, eu sei que ela é minha colega. Além do mais, são 8 anos... 9... são 8 anos de amizade.”



FIGURA 6 - Desenho executado pelo entrevistado 6 durante a entrevista

Assim como Van Gogh nos retratos que pintou daqueles que mais estimava, esse entrevistado retrata em seu desenho um ambiente lírico e adornado para emoldurar a si e sua melhor – e única – amiga no bairro. Dentro da realidade em que vivia e que rejeitava, o entrevistado encontrou aquilo que lhe era precioso e o realocou, através do desenho, para um ambiente de fantasia, repleto de cores e flores.

Em meio a declarações como: “Detesto este lugar!” ou “[...] quero estudar muito para sair daqui e levar minha mãe para outro lugar”, o entrevistado dizia não perceber, no bairro, nenhuma manifestação de Arte ou cultura além de “umas pichações e grafites, mas não sei como alguém pode achar aquilo bonito. Pra

mim é só sujeira”. As declarações, expressões e gestos do entrevistado ofereceram, segundo interpretação do pesquisador, mais uma posição de não se permitir ver, na comunidade, algo que pudesse habitar o lugar daquilo que ele considerava positivo ou detentor de algum valor, do que a de alguém que realmente não percebesse a existência de valores estéticos nas imagens, coisas ou pessoas do bairro.

Essa mesma estudante apontou, como elementos de valores artísticos, as flores de cores vivas e imagens vistas na internet, bem próximas daquelas desenhadas por ela quando lhe foi pedido um desenho. Desenhou a si mesma com a grande e única amiga da comunidade, que chamou no desenho de “best friend”. As duas estavam, segundo ela, “[...] em um vale, coisa da minha cabeça”.

Nenhum dos elementos apontados faz referência ao lugar onde vive o entrevistado. Nem mesmo o idioma usado no desenho para definir sua melhor amiga alude ao contexto em que vive. Há, ainda, no desenho, sutis diferenças de execução dos elementos que, em primeira análise e apesar da temática próxima às outras usadas, sugerem referências formais singulares em relação aos demais entrevistados.

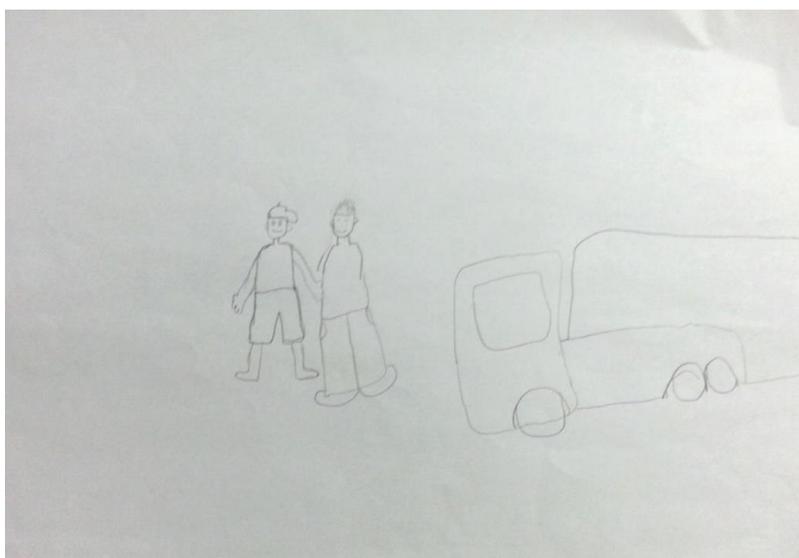


FIGURA 7 - Desenho executado pelo entrevistado 15 durante a entrevista

O entrevistado 15, cujo desenho ilustra a narrativa (Figura 7), deixou entrever em suas feições, gestos e ênfase dados ao relato, não só a empatia e o prazer

da convivência com o pai, mas a importância que, naquele momento de sua vida, o pai, que não vivia com ele, assumia como referência:

*[...]E: E...eu esqueci de falar, mas eu também gosto de trabalhar com meu pai.*

*S: Ah, o que o seu pai faz?*

*E: Ele é caminhoneiro.*

*S: Ele viaja muito?*

*E: Viaja. Eu gosto muito de trabalhar com ele, gosto muito de sair com ele. Eu não sou muito de sair com a minha mãe, não gosto de sair muito. Eu saio mais para ir no cinema, às vezes para ir no parque, eu não gosto de ir no shopping. Aí, quando eu vou sair com meu pai, eu gosto de trabalhar com ele com que nós trabalha, às vezes, ele deixa eu dirigir o caminhão dele...*

*S: Ó, você já sabe dirigir?*

*E: Já! (Sorri)*

*S: Para onde você já foi com ele?*

*E: Já para alguns lugares, já fui para Sete Lagoas, já viajei pra muito longe com ele, já. Já mexi com carreta, já viajei muito com ele desde pequeno.*

*S: Ó, Quando você era pequenininho deve ter sido bacana demais. Viajar ainda criança pequena no caminhão, né?*

*E: Só que minha mãe e o meu pai se separaram, entendeu?!*

*S: É?!*

*E: Aí, eu curto de sair com ele. Quando saio com ele gosto. Eu sou muito ruim*

*de sair assim, eu não gosto de sair, não. Eu fico muito longe dele, daí, quando ele me chama pra qualquer lugar, eu vou com ele. Mesmo se ele é chato.*

No desenho, fica evidente o que esse aluno traduziu em palavras: a amizade e a cumplicidade entre ele e o pai. No entanto, como característica do desenho, aquilo que se desenha tende ou pode vir a ser o que está latente: neste caso, a falta. Desenhar alguma coisa é trazê-la ao presente. A representação que fez de si dando a mão ao pai resume sua fala – que ele enfatiza relatando a separação dos pais – em um símbolo gráfico. Essas suposições podem ser confirmadas, se trabalhadas pelo professor em sala de aula e por meio de atividades acertadas, no sentido de evidenciar cada vez mais as características e experiências de cada aluno.

Nesses três casos, imagem e realidade tornam-se indissociáveis. Muito mais que as palavras, os desenhos narram por si mesmos.

Percebe-se, em grande parte dos entrevistados, satisfação em viver na comunidade. Foi possível constatar também que a relação entre a satisfação em viver na comunidade e as considerações sobre arte obedecem, no total das entrevistas, ao grau de empatia ou afinidade com o contexto vivido.

Entre os entrevistados que apresentavam alguma insatisfação ou certo grau de alijamento em relação àquele contexto, percebidos não só pela fala, mas por olhares e expressões, tendiam a “não ver” no espaço físico da comunidade, imagens que pudessem ser relacionadas ao conceito de arte ou artístico. Esse olhar estrangeiro sobre aquela realidade pode estar relacionado à ideia de que fora dali se encontram elementos aos quais se pode atribuir valor.

Outro grupo evidenciou em suas produções a sua *afición*. Ainda assim, podemos insistir na definição de Chiron (2005), do desenho como prática lacunar.

O entrevistado 4 revela sua *afición* e a confirma no desenho feito (Figura 8): “[...] eu desenho mais é carro de corrida..., ... eu gosto...”.



FIGURA 8 - Desenho executado pelo entrevistado 4 durante a entrevista

Entrevistado 5 (Figura 9):

*[...] um amigo meu desenha carro de verdade..., eu desenho mais carro... um negócio que me aconteceu... quase ninguém acredita... eu desenhei o novo uno antes de ele ser lançado... quando eu vi a propaganda dele eu nem acreditei...*



FIGURA 9 - Desenho executado pelo entrevistado 5 durante a entrevista

Vale ressaltar o comportamento do entrevistado 7, que executou o desenho com traços quase invisíveis e dedicou-se a ele por três minutos (Figura 10), enquanto a média de tempo gasto por nove entrevistados foi de treze minutos. Esse foi o

único entrevistado que citou a mãe como artista. Porém, segundo ele, a mãe nunca lhe ensinou a desenhar ou desenhou com ele. Disse também que, sempre que lhe era cobrado fazer um desenho como tarefa de escola, era a mãe quem fazia. Também foi o único a apresentar uma rotina diária díspar, alegando passar toda a tarde e a maioria das noites “no celular” ou “assistindo à Globo”.



FIGURA 10 - Desenho executado pelo entrevistado 7 durante a entrevista

O entrevistado 8, extrovertido e disposto, apresentou, no momento da feitura do desenho (Figura 11), uma postura positiva no sentido de que o desenho proposto não seria propriamente um desafio. Tratou-o como parte da dinâmica da conversa e executou-o de maneira livre (no que diz respeito a sua atitude) e sem autorrestrições visíveis:

*[...] Ah, converso com todo mundo, jogo bola... [...] Jogar videogame ou ir pra rua brincar de bola [sobre o que gosta de fazer no tempo que tem de lazer]. [...] Pronto! Desenhei o boné. O melhor que consegui fazer é esse. Meu primo não tira o boné da cabeça.*



FIGURA 11 - Desenho executado pelo entrevistado 8 durante a entrevista

O entrevistado 10 ilustra, no seu desenho (Figura 12), um tema recorrente em sua fala e uma *afición*:

*De manhã, eu acordo, venho pra escola. Chego lá em casa e descanso. Às vezes, ajudo minha mãe no trabalho dela. Venho pra escolinha de futebol..., Eu gosto de jogar bola, mexer no computador, desenhar também.*



FIGURA 12 - Desenho executado pelo entrevistado 10 durante a entrevista

Em relação às escolhas desses entrevistados, há uma diferenciação do primeiro grupo. Aqui os sujeitos ligam-se mais a gosto e *afición*. Eles gostam e são

amadores “de carro de corrida, de jogar bola, de jogar videogame, de mexer no computador”. A questão não é afetividade, é gostar.

## **7.2 Elementos de representação nos desenhos produzidos**

Percebeu-se que a paisagem ocupa lugar acessório e, mesmo quando é o único elemento, aparece, geralmente, como um todo estereotipado. É possível pensar que, ao contrário de outros objetos de representação, as montanhas, as árvores, os pássaros, as nuvens e o sol não merecem mais ser observados. Há a crença de que suas formas tornaram-se conhecidas e gravadas pela mente humana e sua representação, um padrão a ser repetido.

Observou-se, portanto, certa “uniformidade” na construção dos elementos dos desenhos e nos temas abordados, apontando para estereótipos já bem conhecidos dos professores em Arte. Prevaleceu a paisagem com um modo similar de construção de nuvens, pássaros, sol e montanhas, indicando um distanciamento do desenho como uma possível interpretação da (bio)grafia pessoal ou resultado de observação atenta – salvo em casos específicos em que a paisagem tem papel relevante na narrativa – acrescido do não apoderamento de sua potencialidade expressiva.

Das oito paisagens, quatro foram feitas por meninos e quatro por meninas. Na análise de gênero, constatou-se, nas paisagens feitas pelos meninos, o uso de elementos representativos do universo masculino, como carro, chapéu e carroça, e uso da paisagem como composição. As paisagens dos meninos são mais “áridas”, menos romantizadas e mais ilustrativas. Os meninos têm tendência a conectar a paisagem a um contexto específico ou como pano de fundo para este contexto, ligado à fala durante a entrevista. Exemplos disso são os desenhos feitos pelos entrevistados 4, 5, 8, 9, 10 e 15. Os desenhos<sup>10</sup> desses meninos correspondem diretamente a falas específicas de seus relatos:

---

<sup>10</sup> Ver em anexos.

Entrevistado 4:

S: *E você? Faz arte?*

E: *Ah... faço desenho de carro de corrida.*

S: *Você tem algum aí para eu ver?*

E: *Aqui não.*

Entrevistado 5:

S: *Você faz alguma coisa de arte?*

E: *Desenho mais carro...*

S: *E alguém que você conhece que é artista...*

E: *Um amigo meu que desenha carro de verdade.*

S: *Carro de verdade? Como assim?*

E: *Carro de verdade. É, igual... eu desenho carro, mas aparece só um lado dele. Só de um lado. Ele desenhava... de verdade.*

Entrevistado 8:

E: *...eu levanto, vou para escola, fico no projeto que tem ali. Aí, quando eu chego em casa, eu vou ver televisão e jogar videogame.*

S: *Que projeto que é?*

E: *É o projeto de educação.*

S: *O que você faz nele?*

E: *Ah, converso com todo mundo, jogo bola...*

S: *Tá mais para algo de lazer, assim...*

E: *Isso...*

Entrevistado 9

*S: ... Dá pra ver aqui o que você falou mesmo... Você gosta de pescar também?*

*E: Gosto.*

*S: Eu gosto demais também. Se deixar, fico o dia inteiro.*

*E: (ri e concorda com a cabeça). Eu tenho barraca, quando saio pra pescar levo a barraca.*

Entrevistado 10

*E: De manhã, eu acordo, venho pra escola. Chego lá em casa e descanso. Às vezes, ajudo minha mãe no trabalho dela. Venho pra escolinha de futebol...*

*S: Aqui na escola mesmo?*

*E: É. Depois vejo um pouco de televisão e durmo.*

Entrevistado 15

*E: eu esqueci de falar, mas eu também gosto de trabalhar com meu pai.*

*S: Ah, o que o seu pai faz?*

*E: Ele é caminhoneiro.*

*S: Ele viaja muito?*

*E: Viaja. Eu gosto muito de trabalhar com ele, gosto muito de sair com ele. Eu não sou muito de sair com a minha mãe, não gosto de sair muito. Eu saio mais para ir no cinema, às vezes para ir no parque, eu não gosto de ir no shopping. Aí, quando eu vou sair com meu pai, eu gosto de trabalhar com ele com que nós trabalha, às vezes, ele deixa eu dirigir o caminhão dele...*

Seguem o mesmo perfil, os entrevistados 14, 16 e 17.

As meninas apresentaram mais recorrência a estereótipos, provavelmente motivadas pela preocupação com modelos de realização bem sucedida dos trabalhos. As paisagens são idealizadas e remetem a um lugar de sonho e poesia.

Esse foi um ponto relevante observado pelo pesquisador e que tem sido desconsiderado por muitos professores: trata-se da visão acerca do papel da paisagem como elemento do desenho. Ela não ocupa lugar de destaque dentro do ensino de Arte, sendo tratada pelos professores como elementos secundários. A observação de formas, principalmente aquelas pertencentes à “geografia” do entorno, permite ver aquelas que abrigam e interagem objetiva e subjetivamente com a comunidade. Devem passar a ser ponto de discussão, fruição e entendimento no ensino de Arte, pois podem ser entendidas através da História da Arte, do estudo das formas, do desenho de observação e de discussões sobre o lugar que ela ocupa na vida dos sujeitos. Um assunto produtivo para a abordagem do tema é, certamente, a relação do produtor (artista e estudante) e da obra com seu entorno geográfico e cultural, sem, no entanto, ignorar a importância do contexto de uso em favor de uma excessiva valorização do contexto de produção (AGUIRRE, 1976).

Reflexo da cultura da comunidade pesquisada e de pertencimento a uma macrocultura é a presença de elementos do desenho que correspondem ao universo das meninas enquanto outros se repetem no desenho dos meninos. Dos doze desenhos de meninos, quatro mostram os desenhistas retratados e, em todos eles, há personagens usando boné ou chapéu. Em três há uma bola de futebol, e em dois estão representados automóveis. Naqueles feitos pelas cinco meninas entrevistadas, paisagens bucólicas com sol, árvores e colinas estão presentes em todos.

Elementos como sol, nuvens e pássaros apresentam um padrão de representação. Notadamente os pássaros têm forma de “V”, herança tanto escolar como de pintores maneiristas de paisagens, também muito difundidas através de reproduções impressas.

O estereótipo, como característica persistente no desenho, não só dos sujeitos pesquisados, mas das crianças e adolescentes em geral, há muito é tema de discussão e de pesquisa. Resultado da constante comparação dos próprios desenhos com os dos companheiros, da repetição das imagens vistas em livros e murais da escola, da prática doutrinária de professores e familiares e também

da percepção de que há uma distância entre as intenções de realização da forma e a capacidade de realização, o estereótipo, como modelo aceitável de produção do desenho, se afirma. Há uma busca pela representação de uma imagem quase verbal e padronizada de uma ideia.

Essa convenção, se validada pela escola, faz com que os estudantes, desde as séries iniciais, tentem criar imagens que expliquem o texto que supostamente carregam, atrelando a isso sua noção de perfectibilidade. É possível que esse seja um dos principais motivos de eles reproduzirem estereótipos: a repetição de padrões como uma forma segura de expressão. Outro motivo é o fato de grande parte das imagens com que os estudantes têm contato ser ilustrativa e ter como principal objetivo transmitir mensagens claras. Ao folhear um livro, por exemplo, eles podem perceber, caso as imagens sejam ricas e deem margem a leituras mais amplas, que parte da história seja contada pelas ilustrações e não somente pelo texto. Em contrapartida, enfrentam uma situação diferente em suas próprias produções. Repetidas vezes, desde a mais tenra infância, são indagados sobre o que o desenho mostra antes mesmo da tentativa de compreendê-lo, criando para eles a necessidade de que tudo o que seja produzido tenha que ser explicado. Tal a linguagem literária, que é rica em implícitos, não ditos, a linguagem visual também pode evocar sentidos que não estão dados *a priori*. Há ainda o risco de julgamentos negativos quanto a suas realizações, abalando sua confiança na própria capacidade de desenhar. Essa situação se fortalece na falta de alguém que valide ou oriente seus trabalhos.

O panorama encontrado na escola onde ocorreu a investigação, neste caso, serve aqui como elemento de reflexões sobre as relações entre desenho, cultura e validação de elementos visuais que, posteriormente, contribuem para a formação de estereótipos.

Entrevistado 10: [...]S: *O que você mais gosta na aula de artes?*

E: *Desenho...* [pausa, enquanto continua a desenhar] *A aula de arte assim, não é muito boa, não, é mais teoria.*

As aulas de Arte na escola em que estudam os sujeitos desta pesquisa, alheias a essa questão, conduziam-se por meio de atividades relacionadas a algumas noções de História da Arte, com atividades práticas para fixação do conteúdo. Durante a realização desta investigação, houve uma troca de professoras na unidade, o que implicou também em mudança na condução das aulas. A nova professora priorizava a prática, que consistia basicamente em colorir desenhos reproduzidos em copiadora. Na Figura 13, há dois exemplos de atividade cedidos pelos estudantes:



FIGURA 13 - Atividade proposta na aula de Artes do 2º ciclo em setembro de 2013

A escola, como espaço físico, oferece poucas imagens artísticas ou de leitura estética para os estudantes, além de sua conformação material. Recém-reformada, tem paredes cobertas de azulejo branco. As partes descobertas são pintadas de verde claro. Quase nenhuma informação ou imagem é afixada nas paredes. As salas possuem alguns murais. As Figuras 14, 15 e 16 mostram murais e cartazes afixados no espaço da escola e foram registradas durante a pesquisa:



FIGURA 14 - Painel de primavera montado pela professora de Artes



FIGURA 15 - Painel de primavera montado pela professora de Artes



FIGURA 16 - Desenho reproduzido pela professora de Artes e colorido pelos alunos do 1º ciclo

Outra possível situação facilitadora do surgimento do estereótipo é apontada por Souza (2006), ao afirmar que a imitação é recorrente e compreensível, pois certas crianças têm mais dificuldade que outras em começar um desenho. Assim, é comum para aquele que não consegue iniciar seu desenho, copiar o desenho do colega ao lado.

Acompanhando esse raciocínio, pode-se afirmar que, em casos similares, quando a dificuldade não estiver relacionada ao ato de iniciar um desenho, mas em produzir algo que expresse aquilo que, em determinado momento, foi solicitado ao estudante, ele tenderá a buscar à sua volta referências e fórmulas que assegurem sucesso à sua empreitada.

Seria de se esperar, então, que todo material imagético afixado no espaço escolar e, portanto, referendado pela escola, uma instituição referência de conhecimento, fosse para o estudante um modelo e uma garantia. O fato de que o material afixado consiste em várias versões da mesma imagem tende a reafirmar e consolidar a forma apresentada como padrão. Essa questão apresenta dois aspectos relevantes: a presença do estereótipo e da cópia como produções visuais validadas pela escola.

Deve-se lembrar que a cópia é diferente do estereótipo. Fazer cópia de um desenho significa reproduzi-lo, o que exige mais habilidade e concentração. E pode ser que, com o passar do tempo, as técnicas de reprodução vão se aperfeiçoando e o aluno adquira certa habilidade e segurança para produzir seus próprios desenhos. Os processos de construção do estereótipo são distintos, mais complexos e aleatórios. Daí a dificuldade em entender suas causas e mecanismos. Nos dois casos, apontar caminhos mais profícuos deve ser o papel assumido pelo professor diante desses dois problemas.

É fato que também a escola contribui para a estereotipização do desenho dos sujeitos da pesquisa. Essa circunstância seria menos perturbadora se houvesse, por parte da instituição, o entendimento de que o estereótipo poderia traduzir-se em prejuízo para o desenho do aluno. Isso implicaria, conseqüentemente, em tomada de consciência e de atitude no sentido de, a partir dos desenhos

produzidos, trabalhar juntamente com o aluno para interferir com aspectos pessoais, com observações e reflexões. É evidente que o indivíduo nunca estará livre de influências, entre outras, da televisão, das histórias em quadrinhos e até mesmo de modelos apresentados na própria escola. Cabe ao professor instrumentalizar e ampliar os horizontes dos estudantes para traduzir essas influências de um modo particular e crítico, na busca de soluções individuais para uma mesma proposição.

Mèredieu (1974), ao comparar desenhos feitos na idade pré-escolar com os realizados depois da entrada das crianças no Ensino Fundamental, concluiu que a escola impõe a elas o uso de um repertório de signos gráficos classificados (casa, árvore, flor, pássaro...). Alerta sobre a utilização desses códigos, que acarreta um empobrecimento formal no uso dos temas, incomparavelmente mais ricos, admiráveis e diversificados, dos desenhos executados em casa. A disposição do estudante em aprender e assimilar conhecimento através das experiências escolares – atitude produtiva e desejável, em primeira instância – converte-se, neste caso, em experiência negativa e castradora, reduzindo o seu repertório de representação.

Esta redução torna os desenhos legíveis e comparáveis entre si, daí a possibilidade de classificá-los. O impacto social é ressaltado, pois, quando reforça e seleciona alguns tipos de grafismos julgados desejáveis e que se tornam mais comuns a todos. Tudo o que não entra nestes quadros torna-se anomalia, desvio, signo inquietante. Assim, a escola castra a criança de uma parte de si mesma (MÈREDIEU, 1974, p.102-103).

Ainda segundo o autor, a principal finalidade da escola seria ordenar, classificar e nivelar as diferenças. É possível prever, a partir dessa afirmação, que o resultado do ambiente escolar na produção estética do estudante seja a perda da espontaneidade, da expressividade e até mesmo do prazer pelo fazer criativo.

Outro aspecto relevante no estudo dos estereótipos escolares é a recorrência da subordinação do desenho a outras disciplinas e ao seu papel ilustrativo/decorativo na escola. Nesse contexto, o desenho culturalmente afirma-se como ferramenta, adereço e frivolidade. Sob a perspectiva de se

deparar com algo que não foi uma criação do estudante, o ambiente escolar destitui o sujeito de autonomia e autorreferência criativa.

### 7.3 Arte é tudo aquilo a que os homens chamam arte?

*Uma definição objetiva da arte não existe; as existentes, tanto as metafísicas quanto as práticas, resumem-se a uma e mesma definição subjetiva, que por mais estranho que possa ser, é a visão da arte como manifestação de beleza, e da beleza como aquilo que agrada (sem suscitar desejo). (TOLSTOI, 2002, p. 65)*

A frase que serve de prólogo para esta seção da pesquisa, intitula – como afirmação e não como pergunta – o livro de Dino Formaggio (1962). Na verdade, mesmo afirmando, o autor nos traz uma questão sem resposta. Tolstoi (2002), de forma distinta, fortalece o dilema, ao relacionar o conceito de Arte àquilo que agrada, pois, tudo aquilo que é atribuído ao gosto, se torna suscetível à diversidade. No entanto, dentro de cada cultura, alguns consensos são transmitidos pelas gerações, a fim de fundar um juízo de gosto.

No grupo pesquisado, o que se pode perceber é que prevalecem recortes de preceitos, herdados mais por conceitos gerais que por convicção da cultura local. Nesse caso, os conceitos, em sua maioria, coincidem: Arte seria tudo aquilo que adorna, que é belo e que se produz com materiais usados também pela Arte. No caso estudado, o conceito de beleza está mais relacionado ao conceito de Kant<sup>11</sup> que categoriza a beleza em duas espécies: a “beleza livre”, que não depende de nenhum conceito de perfeição ou uso; e “a dependente”, que precisa desses conceitos para definir-se como tal. Dentro do contexto das entrevistas, os juízos estéticos estão mais ligados à primeira espécie de beleza.

---

<sup>11</sup> Nascido de uma modesta família de artesãos, Immanuel Kant foi um filósofo prussiano, considerado como o último grande filósofo dos princípios da Era Moderna. Disponível em: <<http://literaturareal.blogspot.pt/2014/02/kant.html>>. Acesso em: 05 mar. 2014.

## CAPÍTULO 8

### Reflexões decorrentes da pesquisa

Segundo Aguirre (2005), o que antecede a forma de orientar a resposta diante da Arte se encontra em Dewey (1994), para quem o objeto da experiência estética não é falar a verdade. O propósito final de toda indagação estética não é o conhecimento em si mesmo, mas melhorar a experiência ou os valores experienciais. Para definir “apetite poético”, no tocante à compreensão estética, o autor também recorre a Dewey (1994) para afirmar que

A fim de entender o estético em suas formas últimas e aprovadas, se deve começar com sua matéria-prima; nos acontecimentos e cenas que atraem a atenção do olho e do ouvido do homem despertando seu interesse e proporcionando-lhe sentir enquanto olha e escuta. (DEWEY, 1994, p.18)

Por sua própria definição, esse apetite por aquilo que atrai o olhar guiar-se-á pela própria experiência e por todo o curso das atividades, devendo também ditar o curso do currículo narrativo em Arte. Aguirre (2005) aponta que Dewey (1994) e Rorty (1989) ressaltam o vínculo final da obra de Arte com a experiência vital, considerando essa como o último destino de nossa relação com a Arte. Porém, não ignora as questões específicas da teoria, uma vez que as obras de Arte, além de nos ensinar algo sobre nós mesmos, também ensinam algo sobre Arte. Berger (1972) contribui para essa concepção afirmando que o passado nunca está pronto a ser descoberto, reconhecido, exatamente como foi. A História reconstitui sempre uma relação entre um presente e o seu passado. Portanto, o passado não serve para se viver nele; é uma mina de conclusões que utilizamos para agir.

As entrevistas deixaram clara a lacuna entre a vida do indivíduo e o currículo adotado para a disciplina de ensino de Arte na escola onde estudam os sujeitos da pesquisa. Este estudo de caso apresenta uma situação histórica do ensino de Arte brasileiro que, pautado inicialmente em conteúdos que respondiam a necessidades laborais, doutrinárias ou estilísticas, permanece no momento histórico em que foi elaborado, ignorando o “hoje” que demanda a formação do

indivíduo para o apoderamento de códigos pessoais de leitura e assimilação de imagens para apropriação de si e de seu lugar no mundo.

Desde a instituição da obrigatoriedade do ensino de Arte na escola, em 1971, esta área de conhecimento tem enfrentado não raro a ignorância e preconceitos em relação a seus próprios conteúdos específicos, tanto por parte da comunidade acadêmica e política geral, quanto dos próprios professores de Arte. Há uma luta interna e externa travada mais no campo de interesses e concepções que entre professor e comunidade discente. Esta última padece de falta de atenção.

As correntes de pensamento sobre o currículo de Arte na escola, historicamente, transitaram em nosso país pela subserviência ao poder político, pela busca da liberdade de expressão – em resposta à repressão das ditaduras –, pela alfabetização estética através da História da Arte e dos livros didáticos, pela experimentação das linguagens artísticas e, na última década, pela formação para a leitura crítica de imagens. Na escola pesquisada, no período em que acontecia esta investigação, os sujeitos entrevistados estudavam a pré-história nas aulas de Artes e, com a mudança da professora, passaram a colorir imagens fotocopiadas. A história do ensino de Arte não passou por ali; ou, quem sabe, a história do ensino de Arte seja somente um romance onde podemos viver a vida dos personagens e conhecer o desenrolar de sua saga; talvez essa seja a verdadeira história do ensino de Arte.

Sabemos que, dentro da história humana, há diferentes tempos em diferentes culturas. Quando, na Europa ocidental, as luzes do dia eram pintadas em telas impressionistas, no Brasil os artistas pintavam retratos maneiristas de capitães e heróis da história. Hoje, artistas brasileiros, como Beatriz Milhazes e Adriana Varejão, dentre outros, vendem seus trabalhos por milhares de dólares, seja pela demanda de um mercado ou por serem definidoras de um estilo contemporâneo.

Convivemos há muito com a Arte Conceitual<sup>12</sup>, com o Site Specific<sup>13</sup> e com a Land Art<sup>14</sup>, mas também temos escolas e professores imprimindo desenhos que os alunos coloreem, trabalhando para que todos memorizem períodos e estilos artísticos e fabricando pequenas lembranças e bibelôs de papel.

Decorrida a história de 42 anos de Ensino de Arte na Escola, respeitando os respectivos progressos no pensamento e na estruturação dessa área de conhecimento e sua relação com as demais áreas, vale considerar questões que envolvem o propósito da Arte na escola e, além disso, a sobrevivência de abordagens arcaicas e despropositadas como a adotada pela professora da escola.

Não há nada de estranho nessa paisagem. Há apenas muito a fazer.

A discussão levantada por Barbosa (1989) oferece um panorama das várias perspectivas adotadas para a Arte na educação brasileira e contribui, especialmente para esta discussão, seu relato encomendado pela UNESCO ao InSEA - International Society for Education Through Art sob o título *Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras*. Seu texto, redigido há três décadas, faz um apanhado de abordagens escolares da Arte na história brasileira, aponta acertos, desacertos e projeções para o futuro. O texto tende a tratar a Arte na escola à sombra de conceitos como “lecionar” e “Ensino de Arte”, do mesmo berço do termo Educação Artística. Esse relato é extremamente rico

---

<sup>12</sup> O mais importante para a arte conceitual são as ideias, a execução da obra fica em segundo plano e tem pouca relevância. Além disso, caso o projeto venha a ser realizado, não há exigência de que a obra seja construída pelas mãos do artista. Ele pode muitas vezes delegar o trabalho físico a uma pessoa que tenha habilidade técnica específica. O que importa é a invenção da obra, o conceito, que é elaborado antes de sua materialização. Disponível em: <<http://www.itaucultural.org.br/>>. Acesso em: 22 abr. 2014.

<sup>13</sup> Trata-se, em geral, de trabalhos planejados – muitas vezes fruto de convites – em local certo, em que os elementos esculturais dialogam com o meio circundante, para o qual a obra é elaborada. Nesse sentido, a noção de site specific liga-se à ideia de arte ambiente, que sinaliza uma tendência da produção contemporânea de se voltar para o espaço – incorporando-o à obra e/ou transformando-o, seja ele o espaço da galeria, o ambiente natural ou áreas urbanas. Disponível em: <<http://www.itaucultural.org.br/>>. Acesso em: 22 abr. 2014.

<sup>14</sup> Na Land Art, o trabalho artístico dirige-se à natureza, transformando o entorno, com o qual se relaciona intimamente. As obras, de grandes dimensões, resistem à observação distanciada, a não ser por meio de fotografias e filmes. Para experimentá-las, é preciso que o sujeito se coloque dentro delas, percorrendo os caminhos e passagens que projetam. Ancorados num tempo e espaço precisos, os trabalhos rejeitam a sedução do observador ou as sugestões metafóricas. Disponível em: <<http://www.itaucultural.org.br/>>. Acesso em: 22 abr. 2014.

e abriu, naquele momento da história, novas possibilidades, antevendo, assertivamente, um posicionamento ante o currículo de Arte e a comunidade, segundo as palavras do próprio Aguirre (2007), estabelecendo as bases para a forma de pensar as teorias e as práticas do Ensino de Arte hoje.

Os pontos específicos que geraram interesse no texto de Barbosa (1989) tratam da previsão de uma crescente tendência a reforçar a herança artística e estética dos estudantes, levando em consideração seu meio ambiente. Fazem também considerações sobre o perigo da criação de guetos culturais ao “manter os grupos amarrados aos códigos de sua própria cultura sem permitir a decodificação de outras culturas”, caso esse processo seja mal conduzido (BARBOSA, 1989, p. 177-189). A autora aponta para uma questão base da reflexão que, a partir de Imanol Aguirre (2005), se transformou em fio condutor desta investigação: um currículo pensado para proporcionar ao estudante o entendimento da sua e das demais culturas e das interconexões entre elas, a partir da experiência estética diante dos códigos artísticos (do micro e do macro universo sociocultural) e da compreensão do seu lugar na história.

O fato de professores ainda lançarem mão de alguns recursos discutíveis que colocam em xeque a qualidade do ensino de Arte nas escolas envolve discussões que não serão levadas a cabo nesta pesquisa, mas que devem estar na pauta de futuros projetos.

### **8.1 Panorama do ensino de Arte na escola pesquisada**

Pôde-se registrar a partir da observação e de conversas sobre o cotidiano escolar, no período em que foi realizada a pesquisa de campo, algumas questões que, principalmente, servem a esta pesquisa como elementos de análise e formulação de paralelos entre, por um lado, os dados colhidos da experiência direta com os alunos e, por outro, a Escola como instituição que os abriga.

Em primeiro lugar, há um sentimento de impotência da direção escolar para intervir efetivamente na condução das atividades em sala de aula, causado pelo

desconhecimento ou conhecimento equivocado dos conteúdos do Ensino de Arte e pela autonomia dada ao professor pela legislação do município. Tem-se a impressão de que, diante do conjunto de leis que dão estabilidade e autonomia ao professor e do distanciamento da disciplina – como conteúdo – da realidade e do conhecimento dos demais profissionais envolvidos com a escola, sejam professores de outras disciplinas e funcionários de administração, o aluno deve contar principalmente com a sorte de encontrar, dentro do corpo docente, um professor de Arte que lhes atenda a partir de sua realidade. Isso porque o desconhecimento dos propósitos da Arte na escola, o respaldo legal e a falta de propostas consistentes nos cursos de formação de professores de Arte, fazem do professor, nesta área e neste caso, autoridade inquestionável dentro da escola.

Outro aspecto a destacar é que o desconhecimento e o conhecimento equivocado dos conteúdos da Arte por parte da própria professora e a forma com a qual as aulas são conduzidas seriam um indicador de deficiências da formação ou da compreensão equivocada dos propósitos da Arte na escola. Sabe-se que o professor, ademais de trabalhar determinada área de conhecimento com os alunos, dá a ver a toda a comunidade escolar uma forma de tratar, abordar e empregar os conteúdos desta mesma área. Assim, deformações ou defasagens na formação do professor repercutem por toda a escola, chegando, inclusive, até as casas das famílias da comunidade. Foi possível perceber que, além dos dados colhidos, os quais constituem as concepções de cada entrevistado, também se formava na escola pesquisada um conceito específico sobre os objetivos e o objeto da arte na escola. O conceito em formação, neste caso, coloca o profissional de ensino de Arte num patamar diferente, depreciado e pouco importante em relação aos outros professores. Portanto, comunidade e, principalmente, alunos, não ficam imunes a esta mesma visão.

Ressalta-se também que a formação oferecida aos professores pela administração pública é desconectada da realidade da escola e, na maioria das vezes, sem aplicação na prática escolar, criando a cultura de que as formações oferecidas são “falação de quem não vive o dia a dia da escola”, segundo vários professores da escola investigada.

Acresce-se a isso a percepção de que a experiência dispensa a formação, na perspectiva da professora encarregada do ensino de Arte. Este não é um caso isolado e tampouco é de total responsabilidade da professora. Esta questão tem sua origem no histórico das formações ou “reciclagens” oferecidas aos professores. Também está ligada à falta de leis e projetos que incentivem e apoiem uma formação adequada aos professores.

Outra questão importante é a falta de interesse da maioria dos sujeitos envolvidos (estudantes, professores e direção) pela disciplina de Arte, por entenderem que trata-se de uma atividade e não uma área de conhecimento. Isso é reforçado pelas atividades dadas nas aulas de Artes, centradas nelas mesmas e sem nenhum propósito.

Finalmente, deve-se levar em conta o distanciamento entre os conteúdos tratados nas aulas de Arte e a realidade vivida pelos estudantes.

## **8.2 Considerações finais**

*A fim de “comunicar-se” simbolicamente, os indivíduos precisam ter códigos comuns, culturalmente organizados, tais como os da linguagem, que são também integrados em sistemas de sua interação social. (PARSONS, 1974, p. 68)*

Acredita-se que a zona de interpenetração de Parsons, mais amplamente discutida anteriormente, pode situar o ensino de Arte, num primeiro momento, como aquele em que é necessário aproximar a comunidade escolar – não só estudantes, mas professores, coordenações e direção – de níveis de experimentação, interação e conhecimento ainda não comuns à própria comunidade. Contudo, esse movimento implica a colocação em prática de ações educativas sustentadas pela convicção da própria escola – principalmente coordenação e direção, no papel de difusoras dos objetivos da instituição e representantes de uma vontade formadora – de que é preciso haver interações e intercâmbios entre sociedades e culturas.

Segundo Parsons (1974), uma sociedade que conduz suas relações de construção de conhecimento e fomento de sua cultura sob a égide da autossuficiência, não poderia considerar-se uma sociedade *em ação*. Para o autor, uma sociedade que se preocupe com sua continuidade deve estruturar um sistema de “recepções” que a atingem através de intercâmbio com seus sistemas ambientais e desenvolver capacidade para controlar estes últimos em benefício do funcionamento societário.

É fato indiscutível que sociedade e escola não estão apartadas. Uma deve ser, assim como a família e a cultura, integrante, reflexo e formadora da outra. No decorrer da coleta de dados para esta pesquisa, o que se pôde perceber, a partir do estudo do funcionamento e estrutura das aulas de Arte, é que há, por parte da professora, a convicção de que o conteúdo – estabelecido e referendado por suas próprias certezas – atende a seu propósito, seja ele o de conceber produtos ligados à beleza segundo um conceito particular, seja o de praticar com estudantes ações que julgue pertencerem ao campo da Arte.

Em suma, não se detectou, através da dinâmica estudada, um sistema de recepções como os descritos por Parsons (1974), o social, o cultural e o da personalidade dos atores, que possibilitasse a aproximação dos estudantes aos conteúdos e conceitos de Arte. Não houve indícios que pudessem motivar o ensino/aprendizagem da Arte na escola pesquisada: nem mesmo a doutrina da pseudo-importância dos conteúdos por eles mesmos, dada pela convenção e pelo simples academicismo, nem o fato de que esses pudessem contribuir para o entendimento pelos estudantes das imagens que consomem, nem as implicações da história e da Arte na vida do estudante.

Sobre o tema da aproximação dos estudantes aos conteúdos oficiais da Arte, Aguirre (1996) aponta como aspecto problemático o fato de não se conseguir encontrar um modo eficaz de transportar, no âmbito da produção, as ricas experiências e a interpretação de formas artísticas de outros contextos culturais. Isso, acusa o autor, é derivado da cada vez mais acentuada orientação exegética do Ensino de Arte. No ambiente estudado, sequer essa suposta exegese é observada.

Nota-se, em contrapartida e, provavelmente, originado de experiências não escolares, mas, de certo modo, reforçado por elas, um núcleo de referências comuns aos entrevistados, em que se destaca o desenho como resultado de apuro técnico e reprodução de realidades, contribuindo para a ideia de que o desenho não é uma prática livre e comum a todos os indivíduos ou, pelo menos, aquele considerado por eles como Arte. Esse tipo de desenho reincidente sobre algo próximo à noção de “dom” ou “talento” concedido a alguns.

Na interpretação do pesquisador, sob a perspectiva proposta por Aguirre (2005), a condução da leitura de imagens e da abordagem de conteúdos a partir dessa situação deveria contemplar o estudo da produção de artistas em vários períodos e contextos, inclusive a produção de artistas locais. A condução dessa leitura, partindo de um primeiro momento de leitura livre, proporia questões relativas às diferenças de linguagem plástica e suas motivações, caminhando para a inclusão, nessa discussão, de trabalhos produzidos pelos próprios alunos. Importante enfatizar que não se pretende propor metodologias, mas conteúdos ligados a um currículo narrativo. As etapas aqui descritas servem somente para ilustrar o seu uso.

O entrecruzamento de obras canônicas, produções locais e dos próprios alunos, contribuiria para a quebra de barreiras, pré-conceitos, mistificações e modelos ideais de expressão artística. O papel do professor e o tom da abordagem tornam-se chave para que esse processo seja bem sucedido, cuidando para que o grupo perceba que as hierarquias e juízos de valor não existem na produção e leitura de imagens.

Para esses estudantes, arte e realidade são intrínsecas e imitam-se, simultaneamente. Isso é tão óbvio que está presente nas histórias narradas por eles, nos desenhos produzidos, na história de vida. É grave que tal fato não seja percebido pelo professor.

O grafite, linguagem que também tem como prerrogativa o desenho, aparece como a expressão artística mais difundida entre os pesquisados. Isso se explica por ser algo presente no espaço comum a todos. Nos muros do bairro, configura-

se como linguagem de transgressão e apoderamento, ao afirmar-se no espaço público como modo de expressão não institucionalizada. Para o professor de Arte atento aos propósitos da sua área de conhecimento, o real apoderamento viria com o entendimento pelos alunos das origens, signos e implicações – artísticas, sociais, culturais e políticas – dessa linguagem com a qual convivem e se comunicam.

Em relação à Arte, os sujeitos pesquisados consideram que a escola ainda apresenta um papel indefinido, mas “importante”, termo usado ora por repetição de um valor inculcado, ora por suspeitar de que há algo de importante por aprender ou, melhor das opções, por ter esperança em que, na carreira acadêmica, encontrem um professor de Arte que lhes proporcione experiências legítimas.

Inferências sobre conteúdos específicos da Arte, ou, pelo menos, daquilo que se acredita como Arte, não tanto por configurar um conteúdo diferenciado, mas, paradoxalmente, por ser tratado no ambiente escolar, são assimiladas, quase que exclusivamente, “na escola, como educação”. Dessa forma, a presença dessa instituição na vida dos entrevistados, seja por herança cultural ou por convicção pessoal – se é possível apartar uma da outra –, marca um lugar de saber e de posição de quem sabe. Embora essa afirmação pareça apontar para uma valorização da escola como fonte de conhecimento, também reafirma a ideia de que, para o aluno, aquilo que ele aprende através do olhar, dos desenhos e artefatos que produz, das leituras e músicas que ouve, dos filmes e imagens que consome por conta própria, não integra o escopo dos conhecimentos relacionados à Arte. Isso é lamentável, pois o apoderamento do aprendizado e das experiências extraescolares como conteúdos estéticos seria um considerável progresso para esses alunos. O consumo de imagens, por outros meios, dá-se espontaneamente no convívio, sem a necessidade direta de reflexão sistemática ou teorização e através de referências como trabalho, relações familiares, modos de consumo das mídias disponíveis e modos de acesso a elas. Aguirre (2005) interpreta essa experiência estética como um elemento de “deslegitimação” da pretensão de atribuir valor incondicional à Arte canônica, fora daquele que possa estabelecer cada um dos indivíduos que

dela goza, propondo que a experiência estética apareça completamente entranhada com o resto das experiências humanas. O papel da escola, então, seria o de “fazer passar por suas salas, pátios e corredores” todas as experiências estéticas e, é necessário reafirmar, entrecruzá-las com as experiências de outras culturas, épocas e contextos. É o entendimento do mundo e de onde se está, que espera para ser alcançado a partir da vivência do grupo. E a vivência do grupo se faz na dialética das experiências individuais.

Alguns fatores se apresentaram como definidores do olhar lançado ao mundo e à leitura das imagens classificadas como Arte no dia a dia dos sujeitos pesquisados: o acesso à informação, o tempo de permanência na comunidade, a condução da disciplina de Artes na escola, a influência dos pais, as atividades executadas cotidianamente e a circulação em lugares fora da comunidade.

Ana Mae Barbosa, já em 1989, falava da importância de enfatizar a herança artística e estética dos estudantes, levando em consideração o seu meio ambiente. Também propunha e desejava que os professores trabalhassem, em suas aulas, a leitura de imagens para desenvolver a capacidade de leitura crítica, enriquecida pelas informações, teorias e reflexões sobre elas.

É extremamente produtivo gastar algumas aulas descobrindo onde e como os alunos consomem imagens e de que formas têm acesso a linguagens artísticas. Professores que pretendam ser mediadores entre estudantes e a Arte devem conhecer o universo dos seus estudantes e devem saber falar sobre as linguagens artísticas que mais se aproximam deles, para trazê-los gradativamente ao conhecimento mais aprofundado dos conteúdos.

Mas antes de tudo, é necessário encontrar uma forma de seduzir o sujeito, de fazê-lo se apaixonar pela imagem como se ela fosse mais que uma mera informação, de envolvê-lo para que ele possa, então, apreciá-la, criticá-la, olhá-la e vê-la realmente.

O tipo de relação entre arte e cultura que se propõe atualmente carece de uma revisão nas formas de abordar o estudo de arte produzida em outros contextos

culturais diferentes do próprio e na função que deve ter a interpretação estética no ensino de Arte. Conseguir-se-ia, com isso, evitar alguns dos problemas e excessos que afetam o ensino de Arte contemporâneo, mais especificamente, no que diz respeito à multiculturalidade. Os principais problemas são: 1) a dificuldade para compreender e conectar-se com o ponto de vista do produtor. Os obstáculos são menores quando se aceita como premissas para o entendimento da produção artística os discursos sobre as atividades sociais, os projetos morais e os anseios políticos; 2) considerar que o ponto de vista do produtor é o único que proporciona uma interpretação legítima e veraz do feito artístico. Confundir a profundidade da análise com a experiência e juízo estéticos representa um equívoco que costuma trazer como consequência outros maiores.

Na verdade, essa dinâmica de relações deve ser acionada em toda e qualquer atividade proposta na aula de Arte, seja leitura, produção ou conhecimento da história e estilos, desde que, inicialmente, tenha se firmado bases concretas para que o estudante se reconheça social e historicamente em qualquer atividade proposta.

Sob esse prisma, a presente pesquisa proporcionou respostas ao objetivo proposto e trouxe outras reflexões relacionadas ao papel do estudante no mundo da Arte. Para Kellner (1995), as experiências e identidades dos sujeitos são construídas socialmente e passam a ser determinadas por imagens, por discursos e por códigos com os quais convivem. Quando o sujeito faz uma leitura crítica da imagem, ele aprende e aprecia, decodifica e interpreta. E isso só é possível se ele olhar, antes, para si mesmo, para suas experiências, fazendo com que essa imagem se mescle com sua história, com sua realidade. Nesse momento, é a sua cultura que vai conduzir sua interpretação.

Sobressai o entendimento, pelos entrevistados, de que a definição de objetos de Arte e do “ser” artístico, assim como a reflexão sobre eles, habitam o mesmo campo dos afetos, do humano e, em grande parte, do poético. Dar o nome de Arte a algo compreende um universo intrincado de relações que, num rio caudaloso e profundo de processos que perpassam a vida humana, dançam na superfície agitada os aspectos da cultura próxima, da cultura global, das

heranças da história pessoal e coletiva, dos desejos e lacunas, do afeto ao lugar onde se vive ou àquele que ansiamos, da educação recebida e assimilada, da educação não experimentada e todo o escopo dos sentimentos, vontades e emoções.

# ANEXOS

## ANEXO 1 - Desenhos produzidos pelos entrevistados durante as entrevistas

entrevistado 1



entrevistado 2



entrevistado 3



entrevistado 4



entrevistado 5



entrevistado 6



entrevistado 7



entrevistado 8



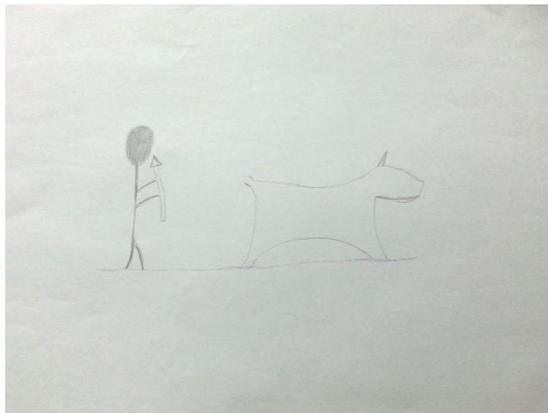
entrevistado 9



entrevistado 10



entrevistado11



entrevistado 12



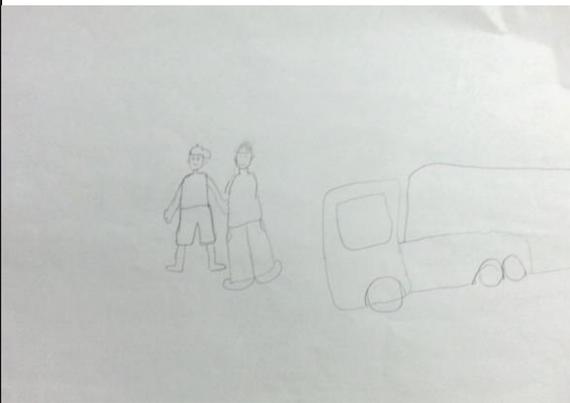
entrevistado 13



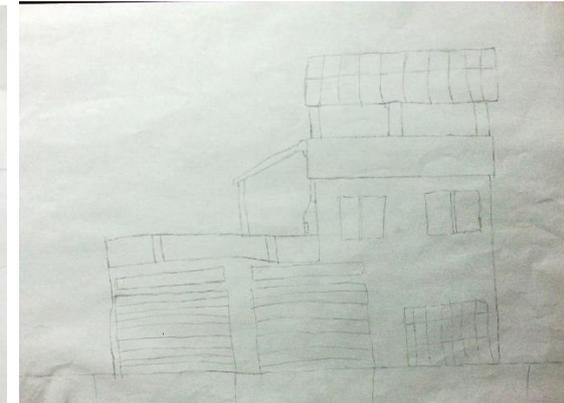
entrevistado 14



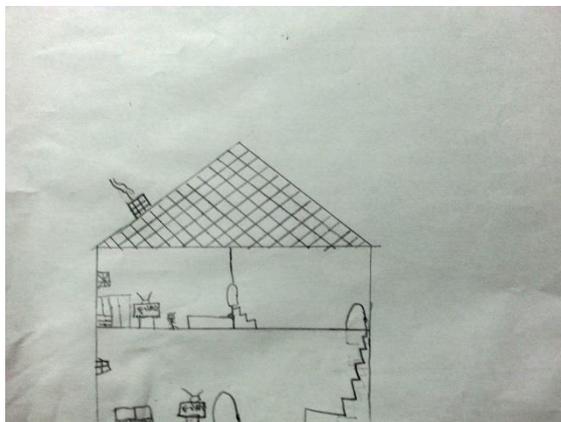
entrevistado 15



entrevistado 16



entrevistado 17



## REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de A. *Filosofando: Introdução à filosofia*. 2. ed. São Paulo: Editora Moderna, 1993.

ARAÑO, Juan C, MAÑERO, Alberto. *Actas Congreso INARS: La investigación en las Artes plásticas y visuales*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones, Universidad de Sevilla, 2003.

AGUIRRE, Imanol. Conteúdos e Enfoques Metodológicos da Educação Artística. In: CONGRESSO DE FORMAÇÃO ARTÍSTICA E CULTURAL PARA A REGIÃO DA AMÉRICA LATINA E CARIBE, Conferência n. 4, 2007, Medellín.

AGUIRRE, Imanol. *El Arte como sistema cultural y sus implicaciones en educación artística*. Navarra: Universidad Pública de Navarra, 1996.

AGUIRRE, Imanol. Las artes en la trama de la cultura: fundamentos para renovar la Educación Artística. *Revista Digital do LAV*, Santa Maria, v. 1, n. 1, p. 3-20, set. 2008.

AGUIRRE, Imanol. *Teorías y Prácticas en Educación Artística*. Navarra: Octaedro, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARBOSA, A. M. *A Imagem no ensino da Arte*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1990.

BARBOSA, A. M. *Arte-educação: conflitos/acertos*. São Paulo: Max Limonad, 1988.

BARBOSA, A. M. Arte, educación y reconstrucción social. *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, 311, p. 56-58, mar. 2002.

BARBOSA, A. M. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. *Estudos Avançados*, São Paulo, v.3, n. 7, p. 170-82, set.-dez. 1989.

BARBOSA, A. M. (Org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, A. M. *Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular*. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, A. M. Entre memória e história. In: BARBOSA, A. M. (Org.). *Ensino da Arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 1-26.

BARBOSA, A. M. (Org.). *Inquietações e Mudanças no ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2003.

- BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 119-130.
- BARROS, Diana L. P. *Teoria Semiótica do Texto*. São Paulo: Ática, 2003.
- BARTHES, R. (1971). From work to text. In: Stephen Heath (Comp). *Image, music, text*. London: Fontana Press, 1977. p. 155-164.
- BAUMAN, Zigmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: \_\_\_\_\_. *Obras escolhidas I*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BENJAMIN, Walter. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e técnica, Arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.
- BERGER, John. *Modos de ver*. Rio de Janeiro: Rocco, 1972.
- BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, ago. 1971.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Linguagens, códigos e suas tecnologias: orientações curriculares para o ensino médio. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: Arte (1ª a 4ª série)*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: Arte (5ª a 8ª série)*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BUORO, Anamélia Bueno. *Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino de Arte*. São Paulo: Educ; Fapesp; Cortez, 2002.
- CAJA, J. *La educación visual y plástica hoy*. Madrid: Graó, 2001.
- CAUQUELIN, Anne. *Arte contemporânea: uma introdução*. São Paulo: Ed. Martins, 2005.
- CHALMERS, F.G. *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Paidós, 2003.

CHIRON, Éliane. Desenhar: uma prática lacunar. *Revista Portoarte*, Porto Alegre, v.13, n. 23, nov. 2005.

COSTA, Marisa V. *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DEBRAY, Regis. *Vida e Morte da Imagem: Uma história do olhar no Ocidente*. Petrópolis: Vozes, 1994.

DEWEY, J. *Antología sociopedagógica*. Sevilla: CEPE, 1994.

DEWEY, J. *El Arte como experiência*. México: F.C.E., 1980.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *A imagem sobrevivente. História da Arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *O que vemos, o que nos olha*. São Paulo: Editora 34, 1998.

DURANTI, Alessandro. *Linguistic Anthropology: A Reader*. Oxford: Blackwell, 2001.

EFLAND, A. D.; FREEDMAN, K.; STUHR, P. *La educación en el Arte posmoderno*. Barcelona: Paidós, 2003.

FERREIRA, Sueli. *Imaginação e linguagem no desenho da criança*. Campinas: Papirus, 1998.

FORMAGGIO, Dino. *L'Idée di Artisticità*. Milano: Ceschina, 1962.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

\_\_\_\_\_. Do ponto de vista dos nativos: a natureza do entendimento antropológico. In: GEERTZ, Clifford. *O Saber Local*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 85 -107.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 241-252, maio-ago. 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando. O diálogo como mediador da aprendizagem e da construção do sujeito na sala de aula. *Pátio*, Porto Alegre, v. 6, n. 22, p. 18-21, jul.-ago. 2002.

KANT, Immanuel. *Crítica da Faculdade do juízo*. Tradução da 2ª edição alemã de 1793, por Valerio Rohden e Antônio Marques. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

KELLNER, Douglas. *Cultural Studies, Identity, and Politics between the Modern and the Postmodern*. London: Psychology Press, 1995.

KLEIMAN, Ângela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Revista Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

LARROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan.-abr. 2002.

LEVINAS, E. *Totalidade e infinito*. Trad. José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1988.

LOPARIC, Z. Os juízos de gosto sobre a Arte na terceira crítica. *Kant e-Prints*, Campinas, Série 2, v. 5, n. 1, p. 119-141, jan.-jun. 2010.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. Por uma pedagogia do oral. *Revista Signum*, Londrina, v. 11, n. 2, p. 137-153, dez. 2008.

MALIGHETTI, Roberto. *O quilombo de Frechal: identidade e trabalho de campo em uma comunidade brasileira de remanescentes de escravos*. Trad. Sebastião Moreira DuArte. Brasília: Senado Federal; Conselho Editorial, 2007.

MARTINS, Maria Helena. *Questões de linguagem*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1993.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias *et al.* *Didática do ensino de Arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer Arte*. São Paulo: FTD, 1998.

MENDES, Késia. *A sacralização da Arte e do artista: seus mitos e desafios à prática docente em Arte*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2006.

MÈREDIEU, Florence de. *O desenho infantil*. São Paulo: Cultrix, 1974.

MOSANER JÚNIOR, Eduardo. *Arte-educação: leitura de obras e elaboração de propostas poéticas a partir do acervo da Pinacoteca do Estado de São Paulo*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008.

NEIF, Ana Claudia. *Educação do olhar: a imagem e a mídia na formação do repertório cultural do adolescente*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2009.

NOGUEIRA, Nicéia Aparecida Penharbel. *O processo de desenvolvimento do olhar artístico em adolescentes de 15 e 16 anos da rede pública de ensino*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2009.

NUNES, Benedito. *Introdução à Filosofia da Arte*. São Paulo: Ática, 2002.

PARSONS, Talcott. Orientações teóricas. In: \_\_\_\_\_. *O sistema das sociedades modernas*. Trad. Dante Moreira Leite. São Paulo: Pioneira, 1974. p. 15-22.

PINA CABRAL, João de. Identidades Inseridas: algumas divagações sobre identidade, emoção e ética. In: SEMINÁRIO DE ANTROPOLOGIA, 2003, Lisboa. *Working papers...* Lisboa: Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa, 2003. p. 5-30.

READ, Hebert. *Educação através da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1971.

RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa*. Trad. Roberto L. Ferreira. Campinas: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_. *Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação*. Lisboa: Edições 70, 1976.

RORTY, R. *Contingência, ironia e solidariedade*. Barcelona: Paidós, 1989.

SHUSTERMAN, R. *Pragmatist Aesthetics: Living Beauty, rethinking art*. Massachusetts: Blackwell, 1992.

SOUZA, Eliseu C. *Autobiografias, histórias de vida e formação*. Porto Alegre: EDUNEB, 2006.

SOUZA, M. I. P. de Oliveira. Funções do estereótipo gráfico no desenvolvimento de competências de leitura. In: CELSUL – CÍRCULO DE ENCONTROS LINGÜÍSTICOS DO SUL, VI, Florianópolis, *Anais...* Florianópolis, 2006.

TASQUETTO, Angélica D'Avila. Memórias e narrativas visuais: O diário de professor para pensar a formação docente. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 20, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UDESC, 2011.

TOLSTOI, Leon Nikolaevitch. (1898) *O que é arte?* São Paulo: Ediouro, 2002.

TRIGUIS, Carlos Ernesto. *De educando a arte-educador; influência dos mestres*. 2007. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2007.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.