

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Patrícia Silveira Teixeira

ARTE E ESCOLA: MEDIAÇÃO ARTÍSTICA COMO FAZER DOCENTE NO
ENSINO FUNDAMENTAL

Santa Cruz do Sul

2012

Patrícia Silveira Teixeira

**ARTE E ESCOLA: MEDIAÇÃO ARTÍSTICA COMO FAZER DOCENTE NO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa em Aprendizagem, Tecnologias e Linguagens na Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título em Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Sandra Regina Simonis Richter

Santa Cruz do Sul

2012

Patrícia Silveira Teixeira

**ARTE E ESCOLA: MEDIAÇÃO ARTÍSTICA COMO FAZER DOCENTE NO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Esta dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado; Área de Concentração em Educação; Linha de Pesquisa em Aprendizagem, Tecnologias e Linguagens na Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Dra. Sandra Regina Simonis Richter

Professora Orientadora – UNISC

Dr. Felipe Gustsack

Professor examinador – UNISC

Dra. Angela Raffin Pohlmann

Professora examinadora – UFPel

Dra. Ana Luisa Teixeira de Menezes

Professora examinadora - UNISC

Santa Cruz do Sul

2012

Enquanto toda a moral nobre nasce de um triunfante Sim a si mesma, já de início a moral escrava diz Não a um “fora”, um “outro”, um “não-eu ”- e este “Não” é seu ato criador. Esta inversão do olhar que estabelece valores- este necessário dirigir-se para fora, em vez de voltar-se para si –é algo próprio do ressentimento: a moral escrava sempre requer, para nascer um mundo oposto e exterior, para poder agir em absoluto- sua ação é no fundo reação. (F. Nietzsche)

RESUMO

Esta pesquisa lança um olhar à docência em arte e aos processos educativos vividos por estudantes do 4º ao 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola do sistema privado de ensino, localizada no município de Santa Cruz do Sul/RS, para problematizar modos de favorecer saberes estésicos e estéticos através do encontro com as artes visuais na contemporaneidade. Encontro que exige enfrentar a distância entre a educação escolar e as tecnologias da imagem na produção de saberes e fazeres artísticos para afirmar a relevância da mediação docente em arte capaz de ensinar o que ignora como modo de inventar formas de contribuir para vivificar as ideias de cada aluno no grupo. A mediação docente fomenta os fazeres artísticos singulares em suas ações de experimentar e fazer aparecerem imagens ao explorarem e integrarem diversas linguagens visuais promovendo abertura para novas experimentações no coletivo ao perseguir o encontro entre professora de arte e seus alunos na ação de aprenderem a tomar decisões no coletivo como modo de multiplicarem saberes antes desconhecidos. Para destacar a dimensão artesanal da arte como fonte poética inesgotável de complexificação de experiências individuais e coletivas no âmbito escolar do ensino fundamental, a pesquisa aproxima os princípios da complexidade em Edgar Morin, o mestre ignorante em Jacques Rancière, a estética relacional em Nicolas Bourriaud. A partir da pesquisa-ação como estratégia metodológica de construir desconstruindo para experimentar outras formas de apresentar caminhos e conduzir as interações entre professor/aprendiz e aluno/aprendiz, emerge um fazer docente que intencionalmente considera na sua mediação artística o imprevisível, o imponderável e as experiências repetidas como ação de aprender a observar e enfrentar o tempo que cada experiência de pensamento em ato e movimento no mundo exige. A mediação artística na docência em arte é aqui compreendida como estar *entre* as mudanças dos alunos para promover a conexão sensível e flexível entre linguagens e ferramentas: tecer juntos possibilidades de experimentações do corpo com diferentes linguagens e seus artifícios.

Palavras-chave: Artes visuais. Mediação artística. Docência em arte. Arte na escola.

ABSTRACT

ARTS AND SCHOOL: the artistic mediation like teaching in the elementary school

This research takes a look at teaching in art and educational processes experienced by students from the 4th to 6th grade of a public school to a private school, located in the municipality of Santa Cruz do Sul / RS, to discuss ways to favor sensitive and aesthetic through the encounter with visual arts at the contemporaneity. Meeting that demands confront the length between school education and image technologies in the production of artistic knowledge and practices to affirm the importance of mediation in art teacher able to teach what ignores like a way to contribute and live the ideas of each student in the group. The scaffolding promotes the unique artistic doings in their actions to try and make images appear when they explore and integrate different visual languages promoting openness to new trials in the collective to pursue the encounter between art teacher and his students in action of learning to make decisions in collective/like a team as a mode of multiply knowledge previously unknown. To highlight the extent of handmade art as a source of inexhaustible poetic complexity of individual and collective experiences in the Elementary School, the research approaches the principles of complexity in Edgar Morin, the ignorant educator in Jacques Rancière, and the relational aesthetics in Nicolas Bourriaud. From the action research as a methodological strategy of building/deconstructing to try other ways to present ways and lead the interactions between teacher/student and student/student, emerges a teacher that intentionally considers his artistic mediation in the unpredictable, the imponderable and repeated experiences as action learning to observe and experience the time that each thought experiment in action and movement in the world demands. Artistic mediation in teaching in art is here understood as being among the changes of students to promote sensible and flexible connection between languages and tools: weave together opportunities for experimentation of the body with different languages and their devices.

Keywords: Visual arts. Artistic mediation. Teaching in art. Art at school.

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	7
2 INTRODUÇÃO	13
3 ARTE: MATRIZ DE IDEIAS.....	17
3.1 Conhecimento: autopoíesis e arte	22
3.2 Complexificações do (des)encontro – do caos à ordem e da ordem ao caos	27
3.3 Arte e Processos de Criação.....	33
3.4 Linguagens e formas de expressão	38
4 EDUCAÇÃO: PERCURSOS EM MOVIMENTO	44
4.1 No caminho, o caminhar.....	45
4.2 Olhar em ação – corpo em movimento	50
5 ENTRE ARTE E EDUCAÇÃO: A MEDIAÇÃO ARTÍSTICA NA ESCOLA.....	53
5.1 A escola.....	53
5.2 Vivendo arte na escola.....	56
5.3 A Mediação Artística	73
6 ESTÉTICA RELACIONAL: A POÉTICA DO ENCONTRO ENTRE ARTE E ESCOLA.....	84
6.1 Mediação Artística como fazer docente.....	92
REFERÊNCIAS.....	100

1 APRESENTAÇÃO

Certo dia, um imperador chinês pediu ao principal pintor da corte para apagar a cascata que tinha pintado afresco na parede do palácio porque o ruído da água impedia-o de dormir.
(Regis Debray)

Apresento inicialmente as motivações pessoais que influenciaram minhas escolhas, segundo as quais fui me constituindo professora e pesquisadora em Artes Visuais. Grande parte do que me influenciou também está ligado às interrogações que foram emergindo no percurso de meus encontros com o fazer artístico no cotidiano escolar.

É chegada a hora de animar as convergências e indagar se o caminho tomado propiciou reflexões no que diz respeito à arte e seu entorno: a arte na escola, a arte na vida, enfim, arte por toda a parte. Partindo do princípio que emprestamos nosso corpo ao fazer poético, a própria enunciação surge do encontro da linguagem com o corpo, os materiais e as técnicas.

Minhas experiências no mundo da arte-educação contribuíram para que eu pensasse a arte sob outras formas de ver e fazer. O trânsito nos diferentes segmentos da área problematizaram certezas constituídas na academia acerca da formação de professores e da minha própria formação. Foi necessário pensar e transformar a formação. Desta forma, mudar o paradigma do ensino das artes visuais passou a orientar minha atuação e formação artística.

Ao ingressar na universidade, iniciei uma nova etapa da minha vida, o que fez com que o mundo se abrisse diante de meus olhos. Nesse período, como acadêmica, penso que as inquietações de cunho pedagógico ainda não tinham me afetado. Os meus mestres foram inesquecíveis e cada um, com suas particularidades, imprimiu na minha caminhada sua marca pessoal e modos de ver e fazer, os quais eu viria a retomar mais adiante.¹

Formei-me em 1995, com habilitação em Design de Superfície, indo trabalhar no setor cerâmico, desenvolvendo produtos e criando desenhos de pisos e azulejos

¹ Na academia as aulas eram realizadas em ateliês, o que ampliava as possibilidades experiências de pensamento e uso do tempo e do espaço para as manifestações artísticas e poéticas.

para clientes do setor industrial. Na prática, no interior da fábrica, encontrei mestres que auxiliavam a conduzir meu processo de aprendizagem, viabilizando técnica e materialmente matrizes de ideias. O engenheiro químico me falava sobre as cores e algumas de suas origens no estado natural como titânio, cádmio, cobalto entre outros elementos. Os técnicos me mostravam a forma correta de fazer a serigrafia nas peças, de aplicar a tinta na cabine com um aerógrafo e a operar com o maquinário (máquinas da linha de produção). Os gerentes ensinaram a importância de um trabalho de equipe, defendendo a ideia de inteligência coletiva. Com os diretores aprendi a importância da gestão e a importância de manter o foco nos resultados, na produção, possibilitando assim uma reflexão sobre o fazer e o que foi produzido por meio das coordenações consensuais destas ações.

A oportunidade de participar de um curso de Design Cerâmico promovido pela Cerâmica Portinari, de Criciúma, como parte de um Prêmio que conquistei por conta de alguns desenhos enviados para um concurso de Design, cujo tema era a fauna e flora brasileira, foi uma das mais primorosas experiências “*in locus*” que vivenciei. Experiências essas que promoveram muitas interações e trocas culturais com colegas de todo o Brasil.

Um dos ministrantes do curso foi Hans Donner, designer da Rede Globo, que mostrou com muita simplicidade a importância da ideia, do desenho, do rabisco inicial. Na prática, ele nos mostrou que somos matrizes de ideias e podemos operar com elas de acordo com nossa intencionalidade ou não. Somos os responsáveis diretos pelas consequências de nossas interações e intervenções, pela mobilização de outros corpos e a composição da linguagem visual enquanto imagem ou qualquer outro artifício que tenha a potência de sedução para que o outro se introduza na nossa linguagem e, desta forma, produza sentido para si e para os outros.

Ainda que fossem muito ricas as experiências nessa etapa da vida, o trabalho industrial aos poucos foi destoando muito das expectativas que tinha sobre os processos de criação e seus desdobramentos. Além disso, o problema auditivo se acentuou muito nessa passagem pelas indústrias e colorifícios, fazendo com que eu repensasse a continuidade desse fazer artístico.

O que aprendi lá trabalhando, em ritmo industrial, é aprendizado para o resto da vida: investigações estéticas e teóricas, emocionais e racionais. Tecnicamente, aprofundei meus conhecimentos, pesquisando no laboratório os pisos e

revestimentos que têm uma receita própria e, se ocorresse algo fora do considerado comum, o projeto não dava certo, não serviriam à função que lhe cabiam.

Caso optasse por continuar no setor cerâmico, minha vida profissional se ajustaria cada vez mais às máquinas e aos robôs, e seria com essas artificialidades que conviveria boa parte da minha vida. Queria interagir com a tecnologia e suas ferramentas, mas não da forma que me foi ofertada, por isso saí da rotina industrial.

Instalada em Porto Alegre, fui a luta buscando um trabalho na área de conhecimento em que era formada. Em um domingo de março de 1996, lendo o caderno de empregos do jornal Zero Hora, me deparei com um anúncio de uma vaga para monitor de oficina de artes numa escola para crianças portadoras de deficiências múltiplas, hoje KINDER- Centro de Integração da Criança Especial.

Pela primeira vez, tive contato com grupos de crianças especiais que me desafiaram a compartilhar com elas emoções e sentimentos, qualidades indispensáveis para que pudéssemos trabalhar a arte e como faríamos para que cada uma das crianças entendesse o que era para fazer, tivessem interesse em aprender e qual a linguagem, ferramenta e método que seria utilizado para que houvesse interação entre os alunos e os materiais.

O objetivo desses encontros era promover o uso da arte enquanto recurso terapêutico e desenvolver habilidades motoras com o uso dos diversos materiais e ferramentas que eram possíveis experimentar e adaptar às especificidades de cada aluno e sua deficiência. Foi um período de muitas descobertas, aprendizagens complexas e o início de uma troca intensa de saberes e questionamentos, dúvidas e limitações que me instigaram a investir no estudo mais aprofundado da realidade entre arte e escola.

O contexto no qual eu tinha me inserido, para retomar a minha vida profissional, abalou profundamente meus sentimentos, meus valores e, até hoje, lembro-me dessa experiência como uma lição de superação. Foi bom conviver com alunos especiais. Saí da clínica certa de que a vida ainda me surpreenderia com outras boas novas.

Paralelamente, surgiu a oportunidade de voltar ao mundo acadêmico como professora substituta no Instituto de Artes da UFRGS². Concorri à vaga e tirei o primeiro lugar na prova didática, prática e técnica, além de entrevista, portfólio e

² Universidade Federal Rio Grande do Sul-UFRGS.

curriculum. Tive sorte no sorteio para a aula a ser dada diante da banca composta por professores do Departamento de Artes Visuais, disciplina de Cerâmica I e II e Modelagem em gesso. O ponto sorteado foi Cerâmica Industrial. Classifiquei-me em 1º lugar garantindo a posse do cargo/função professor.

Esse momento foi de suma importância para a formação de minha identidade pessoal e profissional. Logo no início, me deparei com a seguinte questão: e agora, como se pensa uma aula? Contando com o apoio dos professores, que se mostravam atenciosos e curiosos com o conhecimento que poderíamos trocar, fui aos poucos me permitindo viver aquela experiência e deixando tudo fluir.

Foi tranquilo. Os alunos se surpreenderam com uma professora tão jovem com conhecimento em Design Cerâmico, o que tornava as aulas interessantes por trazer um olhar diferente: o olhar industrial, técnico. A rotina de atelier de aula e criação era explorado, apesar da escassez dos recursos técnicos. Estudar arte na Academia foi muito gratificante.

Lecionei por dois semestres, o suficiente para perceber que o convívio com os alunos preencheu o vazio que sentia ao trabalhar como Designer, somente concentrada com a tecnologia e as ideias, apenas dialogando com o papel. Os encontros semanais das duas disciplinas nas quais eu trabalhava me proporcionaram um prazer imenso de estar entre os alunos, aprendendo na relação com eles e propondo aos mesmos outras experiências de corpo e pensamento que os ambientes artísticos favorecem.

Conforme ia desenvolvendo as aulas, surgiam muitas dúvidas acerca de planejamentos, planos de ensino, diários de classe, ementas, entre outras coisas pertinentes à rotina acadêmica de professora. Todas as questões iam sendo resolvidas de acordo com modelos e exemplos oferecidos pelos colegas. Aos poucos, essa rotina foi se incorporando e eu me adaptando aos escritos e registros do dia a dia do professor.

Paralelamente ao trabalho de professora universitária, já fazia parte do NDS³/UFRGS, grupo de pesquisa em Design e exploração de softwares próprios para adequar às estampas em outras superfícies, além de estudar as tendências do mercado e desenvolver produtos para setor, têxtil, cerâmico, papéis, entre outras

³ Núcleo de Design de Superfície- UFRGS.

aplicabilidades. Assim, a ação criadora sempre esteve presente na minha caminhada e formação docente.

Ao terminar o contrato com a Universidade, surgiu uma oportunidade de trabalhar na UCS⁴, no Curso de Moda, lecionando as disciplinas Design Têxtil I e II. Fiz a entrevista com um rico portfólio e para minha surpresa fui selecionada. Durante três anos me desloquei de Porto Alegre a Caxias do Sul para ministrar uma vez por semana, em três turnos, as disciplinas de Design.

Com todas as oportunidades que haviam surgido, ia ficando cada vez mais recorrente a necessidade de estudar questões específicas às práticas pedagógicas e ao uso das linguagens artísticas, como ferramenta de desenvolvimento de aprendizagem e a forma de como o professor poderia mobilizar-se para fundamentar suas aulas.

Conforme as oportunidades de trabalho foram acontecendo, eu buscava aproximar-me teoricamente para poder entender como transitar e praticar arte num curto período de aula, com crianças, adolescentes e adultos. A formação foi rápida, condensada, não foi necessário cursar as disciplinas práticas, somente as teóricas. E assim me constitui formalmente como professora, arte educadora, ciente de que a maioria de minhas aprendizagens ocorreria durante os encontros com e entre os alunos, na troca de experiências, na espontaneidade dos diálogos, interações e ações praticadas com os alunos.

Na licenciatura, conheci parte do elenco que faria parte da minha história de vida e formação profissional. Estudei teóricos da educação como Freire, Vyostsky, Gadotti, Piaget, Rubem Alves, bem como da arte educação: Ana Mae Barbosa, Miriam Celeste Martins, Analice Pillar, Umbelina Barreto entre outros contemporâneos. Todos esses estudiosos foram sedimentando os caminhos que eram necessários serem percorridos para formar-se professora e quiçá pesquisadora.

Fiz estágio em duas escolas estaduais - Colégio Estadual Florinda Tubino Sampaio e Escola Estadual de Ensino Fundamental Prof. Leopoldo Tietbohl, e ainda fui tutora do Ensino à Distância-EAD. Foram experiências que me oportunizaram aprender coisas novas, e ao mesmo tempo ficava confusa com outras, o que me fazia sair da aula (ora distância e ora presencial) cheia de interrogações.

⁴ Universidade de Caxias do Sul - UCS.

Quando conclui o curso, fiz concurso público e fui nomeada no município de Eldorado do Sul como professora de artes 20h, trabalhando no exercício até 2009. Paralelamente, lecionava numa escola particular, Monteiro Lobato, onde também fiquei até o mesmo ano. Assumi no estado, em contrato emergencial, em Porto Alegre, nas escolas Instituto Estadual Rio Branco e o Colégio Otávio de Souza, ampliando meu fazer docente, da educação infantil ao ensino médio.

Visando ao aprimoramento profissional e a possibilidade de abertura para outros campos de trabalho que envolvesse eu, a arte e a educação, me inscrevi para seleção de mestrado em educação da UNISC⁵ e para meu regozijo fui aprovada. Larguei tudo em Porto Alegre, me exonerei, me demiti, e vim para Santa Cruz encarar se não a mais complexa, a mais gratificante aventura.

A oportunidade de assumir a disciplina de Artes nas turmas de 2º ao 8º ano do Ensino Fundamental na Escola Educar-se, em Santa Cruz do Sul, me proporcionou intensificar as aprendizagens que ia tecendo no trânsito entre o Mestrado e o cotidiano escolar. Assim, pude perceber que o encontro entre as linguagens não é fragmentado ou cristalizado. A constatação desencadeou o interesse em investigar a relação entre arte e educação através das mediações artísticas que ocorreram nestes encontros.

⁵ Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC.

2 INTRODUÇÃO

A arte tem uma dimensão formativa que integra o ser humano na sua totalidade, pois o poder humano de se transformar ao transformar materialidades (poiésis), diz respeito à educação da sensibilidade e da razão, ou seja, à plasticidade da experiência de pensar no coletivo. A partir dessa afirmação, considero importante interrogar os processos educativos em artes visuais praticados no Ensino Fundamental. A experiência estética e estésica com imagens artísticas supõe que o que é visto cria significados, pois está envolta de sentidos, contribuindo para a formação de valores éticos e para uma relação pedagógica que conduza a processos de aprendizagens que complexificam modos de ver. Segundo Bamford (2006), citado por Hernandez (2007, p. 42),

a educação das artes é uma atividade de aprendizagem sustentável e sistemática centrada nas habilidades, maneiras de pensar e apresentar cada uma das formas artísticas – dança, artes visuais, música teatro - que produzem um impacto em termos de melhorar as atitudes em relação à escola e à aprendizagem, que fomenta a identidade cultural e o sentido de satisfação pessoal de sentir-se bem. A educação pelas artes utiliza pedagogias criativas e artísticas para ensinar todo o currículo, fomenta a melhora acadêmica, reduz o abandono escolar e promove transferência positiva.

Assim, essa pesquisa lança um olhar aos processos educativos vividos por estudantes do Ensino Fundamental, na disciplina de Artes, para questionar as ações realizadas em sala de aula com o objetivo de construir saberes estéticos e estésicos através do ensino das artes visuais na contemporaneidade. Como a tecnologia visual contribui para ampliar processos de aprendizagens através das linguagens artísticas, complexificando-as?

A intenção, aqui, é problematizar o reducionismo escolar deste componente curricular que, ao subestimar a capacidade de que podemos ver além do ensinado, não promove abertura para outras percepções, ou seja, a arte na escola explora apenas as visualidades em detrimento de outras experiências sensoriais, não abrindo oportunidade para que os estudantes operem com o corpo, mas apenas com a mente (a visão).

Nesse processo foi necessário articular aspectos teóricos e práticos, engendrando no grupo de alunos, igualmente pesquisadores, outras formas de ver e agir no mundo. A visualidade está presente no dia a dia das pessoas assim como a

educação e o compromisso com o conhecer. O encontro entre arte e educação nos remete novamente à ideia de que emoção e razão andam juntas, se complementam na busca de um equilíbrio (in) formal que nos constitui e nos completa, ampliando nossa visão de mundo. A emoção nos impulsiona a conhecer, e com o conhecer podemos aprender a viver melhor com as relações que estabelecemos entre as pessoas e as coisas.

A arte enquanto linguagem em ação, pensamento em ato e movimento no mundo, tem muito a trocar com a educação nas suas diferentes especificidades e cultura. Isso porque a educação forma e pode se transformar de acordo com as condutas que os sujeitos necessitam adotar para sobreviver no seu meio.

Operar linguagens em ação é oportunizar o desenvolvimento humano, social e relacional, abrindo vias de acesso para outras conexões. O encontro entre sujeito-ferramenta-técnica-ação faz a diferença do ponto de vista histórico cultural e contextual.

O encontro, a mistura do ser-não-ser que a transição do tempo nos submete, é, acima de tudo, o principal fator que potencializa a descoberta de novas aprendizagens. Além disso, nos propicia outras conexões com os modos de viver a vida que cada um desenvolve em suas necessidades emergenciais.

Adoro vi-VER. Percebo o mundo com o corpo em ação e, desta forma, crio sentido e significação para as coisas no e do mundo. Sei que muito do meu aprendizado se desenvolveu por meio das percepções sensoriais nas suas mais diversas linguagens e operações, com ideias e materiais artísticos e visuais.

A arte, na maioria das vezes, possui o encantamento da surpresa, do mistério, que nos motiva perceber o que seu significado salvaguarda, pois cada percepção, tanto no coletivo quanto no individual, favorece a construção de outros saberes, pertinentes no que confere a atribuir e construir valores indispensáveis ao fluir da experiência artística e sua reflexão.

É nessa perspectiva que o presente estudo focaliza a mediação artística e suas inter-relações nas ações educativas com os alunos do Ensino Fundamental. A arte, enquanto linguagem que permite mobilizar todos os sentidos para perceber e significar o mundo, exige intuição e outras sensações, muitas vezes desconsideradas nos processos escolares de ensino e aprendizagem. Os processos de criação, a manipulação de materiais, a inteligência coletiva e o senso crítico, fatores de grande relevância na formação dos alunos, reforça a importância das

linguagens artísticas no contexto da interdisciplinaridade, favorecendo outros modos de ver e interpretar através das tecnologias atuais. Segundo Martins, Picosque e Guerra (1998, p.165),

ensinar arte é viver arte. (...) Desse modo, o trabalho com projetos possibilita *sintonizar* os conteúdos que queremos ensinar com aqueles trazidos pelos aprendizes. É na sua inter-relação que poderemos problematizar e provocar o que já se sabe e aquilo que se deseja saber, ampliando e aprofundando o conhecimento *arte*, alimentando o questionamento, a dúvida, as possíveis soluções e o prazer de estar vivo no processo de ensinar e aprender.

Essa busca também apresenta uma concepção pessoal como artista que me impulsiona a buscar outras experiências, pois em artes, ou melhor, nas expressões e impressões visuais, convivendo com a obra de arte enquanto processo inacabado, estamos sempre nos reconfigurando, já que nunca estará pronta. Da mesma forma, como professora, além da comum paixão pelos ofícios, estou sempre me reconfigurando e isso fazemos aos poucos, enquanto se vive a vida, no dia a dia, seja no atelier ou na sala de aula, na escola, na relação com os outros, pelos outros e com os outros. Portanto, como afirma Barbosa (1991, p. 33),

sem conhecimento de arte e história não é possível a consciência de uma identidade nacional. A escola seria o lugar em que se poderia exercer o princípio democrático de acesso à informação e formação estética de todas as classes sociais, propiciando-se na multiculturalidade brasileira uma aproximação de códigos culturais de diferentes grupos.

Nessa perspectiva, o diálogo entre as inovações trazidas pelas mídias digitais e o fazer manual recorrente, na maioria, das práticas pedagógicas em arte, se configura a partir de novos métodos de trabalho oferecidos na contemporaneidade. O que está em questão não é mais apenas o que vou trabalhar, mas também como vou fazê-lo.

O objetivo desta pesquisa está concentrado nas relações dos alunos de 4ª a 6ª série do Ensino Fundamental com os processos de aprendizagem visual, desencadeados a partir da operação com a matéria e suas especificidades.

Defender a arte na educação é pesquisar, pensar e sugerir práticas metodológicas que favoreçam o desenvolvimento da aprendizagem, de modo que as ações docentes sejam consoantes com o contexto atual. Esse processo acaba por provocar inquietações em relação a produção de sentidos que cada encontro pode

proporcionar, desestabilizando as certezas e destacando o fazer artístico como fonte inesgotável de conhecimentos de si e do mundo.

Inovação, produção, registro, reflexão e criação de melhores condições possíveis para linguajar com as artes e aprender com ela. Esse é o eixo principal deste trabalho que permite ao estudante ver as artes visuais com outros olhos e transformar a sua capacidade de perceber o mundo, os outros e a si mesmo, qualificando seu processo de autoconstituição, a partir de outras experiências de pensamento.

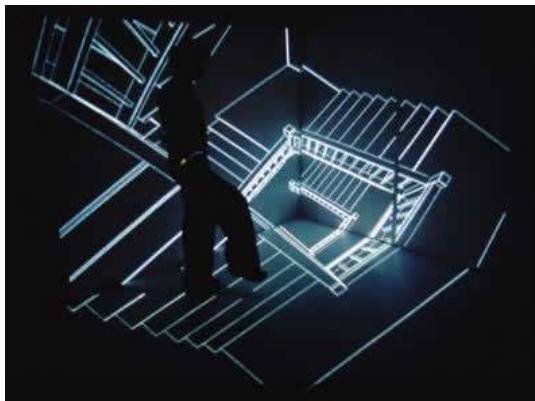
Trata-se, portanto, de trazer a arte para a esfera da educação e formação escolar e não pedagogizá-la a ponto de formatar a educação em arte. É preciso colocar a arte na escola, ao lado da educação, e não colocar educação na arte.

3 ARTE: MATRIZ DE IDEIAS

O artista faz só metade da obra, o observador faz o resto.

(Vik Muniz)

Não há como falar de artes visuais sem nos contextualizarmos com a produção artística atual: a arte contemporânea que nos remete a viver experiências sensoriais e corporais para inaugurar uma obra de arte. Criar ou fazer algo se configura numa sucessão de ideias que vão surgindo para interrogar os processos de criação.



A imagem da obra da Regina Silveira, descendo a escada produzida em 2002, foi uma referência utilizada para que os estudantes pudessem compreender as experiências sensoriais contidas nas diversas linguagens e modalidades da arte contemporânea. Regina faz um estudo sobre visualidade e realidade, sombras, distorções e projeções que se tornaram fonte inesgotável de pesquisa artística, estética e estésica, ampliando as possibilidades de aprendizagem através da arte e suas interações.

Desse modo, o artista inaugura a obra, iniciando-a, provocando os questionamentos acerca desse fazer e interrogando os espectadores que poderão interferir nesse processo e produzir outras formas de pensar. Sendo assim, a obra “acontece” a partir do *con*(tato) direto e indireto do espectador com o objeto de apreciação.

Apesar do princípio de que a arte contemporânea acontece na interação com o espectador, isto é, *um outro*, não podemos esquecer Merleau-Ponty (2004), quando afirma que a ação do corpo operante existe na relação entre corpo e consciência, entre o real e o abstrato, o visível e o invisível, o intelecto e a percepção, a emoção

e a razão. Com efeito, para Merleau -Ponty (2004, p. 16), o “pintor leva seu corpo”, pois

(...) não se vê como um espírito poderia pintar. É emprestando seu corpo ao mundo que o pintor muda o mundo em pintura. Para compreender estas transsubstanciações, é preciso encontrar o corpo operante (*Le corps opérant et actuel*), aquele que não é um pedaço de espaço, um feixe de funções, mas um entrelaçamento de visão e movimento.

Na perspectiva merleauPontiana, esse corpo não está para apenas desempenhar funções, operar e manipular as coisas, mas para além disso: esse corpo pode conceber ideias e conjugá-las a seu favor. Assim, podemos afirmar que as experiências são singulares, pois são possíveis por meio das percepções sensoriais que cada indivíduo emana de seu corpo, modificando-o e transformando-o no ato de sentir. Assim, há de se considerar também o imprevisível como motor da aprendizagem em arte, uma vez que esta exige a condução sensível das ações que consistem em saber operar as coisas e coordená-las para que se organizem de acordo com a ideia em processo, abrindo brechas de acesso para o mundo. Convergindo com essa ideia, o filósofo observa que

um artista não realiza uma operação de pensamento que desenharia diante de um espírito um quadro ou uma representação do mundo, um mundo de imanência e de idealidade. Imergindo no visível pelo seu corpo, ele próprio visível, o vidente não se apropria daquilo que vê: ele somente o aproxima pelo olhar, ele se abre ao mundo. (MERLEAU-PONTY, 2004, p.18).

Aqui, lembro os exames audiométricos aos quais fui submetida, em que pude experimentar as mais variadas sensações. Dentre elas, a mais emocionante foi aquela que estimulava o labirinto (situado no ouvido interno), provocando tontura e náuseas e a perda total do senso de direção e da estabilidade física. Nessa experiência foi possível vivenciar sensações muitas vezes consideradas anormais, podendo até ser extremamente arriscado, sob o ponto de vista físico e biológico. No entanto, ressalto a importância de nos permitirmos viver o diferente, poetizar e fluir com o acaso e suas repercussões imediatas.

Quanto ao desequilíbrio, essa sensação me remete à questão de uma auto-organização necessária para realinhar as regras do corpo e nos conduzir ao movimento de perceber e conhecer. Se podemos alcançar o equilíbrio do ponto de

vista formal, em ação e movimento é necessário percorrer caminhos diferentes que nos conduzirão a outros começos e novos roteiros.

Paralelamente, podemos conversar com a conhecida lenda grega do labirinto construído por Dédalo, para abrigar o Minotauro, monstro metade homem, metade touro, que devorava humanos oferecidos em sacrifício. Esse labirinto se constitui de um intrínseco jogo de caminhos que servem para desorientar quem os percorre, impossibilitando o retorno à realidade, tampouco a possibilidade de sobrevivência, caso não achamos o caminho de volta. Reza a lenda que Teseu foi de intruso na leva de jovens que seriam a moeda de pagamento dos impostos de Creta, enviados a boa sorte ao labirinto do Minotauro.



Ele era enorme e parecia não ter fim. Depois de algumas horas de caminhada, Teseu encontrou o Minotauro. Ao ver Teseu, o monstro deu um berro muito forte e partiu para cima do herói. (...) Somente quando o monstro se cansou, Teseu conseguiu vencê-lo. Então, rapidamente começou a seguir a linha do novelo e chegou finalmente à saída do Labirinto, para alegria de Ariadne e seus amigos e descontentamento do rei Minos. (RAMALHO, 2000, p. 11)

Teseu seguiu as instruções que a jovem Ariadne lhe dera para que retornasse da missão, desenrolando o novelo de linha durante o percurso, o que lhe conferiu o caminho de volta.

O mito de Teseu é uma metáfora que nos permite pensar a questão dos caminhos e descaminhos, das opções e escolhas que devemos fazer ao longo do percurso que nos propomos a realizar. E, ainda, nos desafia a enfrentar os desvios como possibilidades de aprendizagem que surgem do desconhecido, do estranhamento das coisas. Os acasos e as surpresas, vindas de nossas escolhas, são situações desencadeadoras que nos impulsionam a querer descobrir e aprender cada vez mais, a sair do lugar comum. Por outro lado, o fio nos conduz com precisão

ao retorno da rota escolhida. O fio, como guia que nos direciona, acompanha e oferece segurança para experimentar outras trilhas.

Podemos pensar a questão das organizações que podem surgir a partir da desordem contida no acaso e no imprevisível. Quando fizemos escolhas, deixamos de optar por uma ou outra ideia para neste instante alimentar apenas uma opção, mantendo o fluxo contínuo da ordem e da desordem. Assim,

a questão é saber como, a partir da desordem, a partir de alguns princípios da ordem, nascem as organizações. E no que concerne à vida, já que as células, as moléculas e os indivíduos morrem, retornamos a uma ideia de Heráclito: “Viver de morte, morrer de vida”. Viver de morte porque os seres vivos vivem de morte de suas células. (MORIN, 1999, p. 30).

Nessa direção, podemos pensar a lógica da ordem e da desordem, pela qual cada indivíduo organiza sua vida de acordo com um arranjo inicial, um conhecimento/prévio. As ideias vão surgindo de forma aleatória, cabendo a cada um organizá-las de acordo com suas prioridades de autoconstituição. Esse princípio norteia o pensamento complexo no campo das ideias, orientando que cada uma delas promova sentidos às novas experiências, abrindo caminhos e transformando-as em ações eficientes no desenvolvimento da aprendizagem dos processos de aprender a tomar decisões.

É imprescindível destacar a importância do corpo operante enquanto ação e reação nas relações sociais onde se vive e convive. Este corpo, segundo Derdyk (2001, p. 15), é tecido realizável porque existe *um corpo que é que faz*.

A experiência da criação é algo sensivelmente fantástico e encantador, pois se trata de instantes singulares que juntos têm o poder de (trans) formar a realidade e até mesmo a virtualidade do contexto (ou mundo alternativo, universo paralelo) daquele que faz.

Criar é permitir-se alçar voos mais altos, elevando ao máximo nossa capacidade de estabelecer relações íntimas entre o conhecer e o fazer. Criar é outra forma de ver e conduzir o ato criador ao sabor de nossa necessidade e interesse de cada momento a ser vivido.

A ideia em ação, o pensamento em ato nos permite conhecer e fazer escolhas diante dos processos de aprendizagem que surgem em nosso cotidiano, como por exemplo, coisas simples: substituir um ingrediente de uma receita, sem comprometer o resultado, improvisar uma ferramenta na ausência do original. Agir e criar nos

parece abstrato enquanto instante, fugaz até pelo fato da ação sair de nosso corpo e o resultado se materializar fora dele por meio de distintas linguagens e materialidades. Assim, neste momento acontece a ação criadora que é o encontro entre e com o corpo, pensamento e ação.

O encontro entre a ideia em ação e o pensamento do corpo que opera com materialidades é o tempo se transformando em ato, produzindo significados para o vivido. Linguagens em ação.

No livro *Linha do Horizonte: por uma poética do ato criador*, Edith Derdyk (2001, p.15) cita com muita propriedade um pequeno recorte do livro *A dialética da duração*, de Gaston Bachelard (1988, p. 24), em que o filósofo vai ajudar a compreender estas trans-forma-ções:

A realização é menos opaca que a realidade. Há, portanto, acima do tempo vivido, o tempo pensado. Esse tempo pensado é mais aéreo, mais livre, mais facilmente rompido e retomado. É nesse tempo matematizado que estão as invenções do Ser. É nesse tempo que um fato se torna fator. Qualifica-se mal este tempo ao dizer que ele é abstrato, pois é nesse tempo que o pensamento age e prepara as concretizações do Ser.

Desta forma, podemos perceber quando e como o desenvolvimento da aprendizagem emerge de ações simples, antes, durante e após o fazer artístico. Estes exercícios de autoconstituição seguem fazendo pela vida afora, de acordo com as concretizações de vida que cada indivíduo pretende ter e alcançar.

Assim, não há como distinguir o que está na superfície aparente ou secretamente velado, pois não há como conceber a ideia do que estaria “fora” e do que estaria “dentro” de cada sujeito. Empiricamente, o que nos impulsiona ao ato criador, a tecelagem desse ato, é o movimento contínuo e constante do ir-e-vir do pensamento. A convergência de ideias em ação inaugura o primeiro ponto deste tecido: o ponto de partida, concretizado como um entre-laçar de ações e movimento que se traduzem pela linguagem.

E é aí que pretendo me deter, neste vazio cheio de possibilidades e surpresas a serem re-veladas, no encontro, no entremeio e no com-tato com a ideia e suas matrizes e com os estudantes envolvidos nestas experiências de vida. Conduzir o ato criador no sentido de que se torne ação indispensável ao conhecer é aprender a viver se autoconstituindo entre e com estas relações.

3.1 Conhecimento: autopoíesis e arte

Conhecer é viver, viver é conhecer... (Humberto Maturana)

Segundo o pensamento de Maturana (2001, p.195), falamos em conhecimento toda vez que observamos um comportamento efetivo (ou adequado), num contexto assinalado. Contexto enquanto meio em que se vive, e comportamento como ação ou conduta com a qual nos relacionamos neste meio. Para o biólogo, nos produzimos fazendo-nos continuamente através de nossas ações e condutas e, quando isso se efetiva, podemos entender o viver como possibilidade ou modo de conhecer.

Na condição de observadores e fazedores que somos, podemos compreender que conhecer ocorre durante o fazer: um corpo que opera em linguagens no mundo, isto é, manipulando e operando com as coisas do e no mundo. É através dessas experiências operativas que vivemos as sensações, as quais permitem ampliar os repertórios de relações estabelecidas em convivência. Ou seja, o fazer favorece o exercício do pensamento, pelo qual nos transformamos e nos colocamos em movimento, ao fazermos escolhas. Na medida em que vamos vivendo e conhecendo o mundo, podemos destacar a importância do corpo em linguagem, uma vez que conhecer é vital e fundamental para a sobrevivência.

Conhecer, do ponto de vista bem cotidiano, significa saber de algo que antes não sabíamos, nos espantando com o inusitado e transformando o já conhecido. Assim, a ação de conhecer torna-se uma qualidade fundamental para a sobrevivência humana e suas relações com o meio onde vive, porque conhecer está para além da mera informação. Conhecer pressupõe poder trilhar outros caminhos e experimentar novos percursos, pois segundo o biólogo,

essa circularidade, este encadeamento entre ação e experiência, essa inseparabilidade entre ser de uma maneira particular e como o mundo nos parece ser, nos diz que **todo ato de conhecer faz surgir o mundo**. (...) Tudo isso pode ser englobado no aforismo: **todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer**. Quando falamos aqui em ação e experiência, não nos referimos somente àquilo que acontece em relação ao mundo que nos rodeia no plano puramente "físico". Essa característica do fazer humano se aplica a todas as dimensões do nosso viver. (MATURANA, 2001, p. 32).

Para conhecer algo é necessário estabelecer relações com o vivido. Portanto, não é apenas na escola que se tem acesso à ação de conhecer, mas sim no nosso dia a dia, no fluir da vida humana.

Conhecer é dinâmico, está vivo em cada indivíduo e se mantém em movimento ao longo da vida. Conhecer depende da predisposição de conviver e entender o mundo que habitamos. Até porque o conhecimento, por uma questão evolutiva, existe para que seja possível estabelecer e manter relações com as pessoas e as coisas. Para Maturana e Varela (2001, p. 31), a conduta adequada tem a ver com a história da espécie e a história de vida dos indivíduos. Isso é o que resume o aforismo sublinhado por Maturana e Varela (2001): *todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer*.

Na esteira dessas ideias, proponho argumentar que para conhecer é importante um fazer. Para o sociólogo Richard Sennet (2009), que acredita que todos carregam um artífice dentro de si, o pensamento e o sentimento estão contidos no processo de fazer.

Para aprender com as coisas, precisamos saber apreciar as qualidades de uma vestimenta ou a maneira certa de escaldar um peixe; uma boa roupa e um alimento bem preparado nos permitem imaginar categorias mais amplas de “bom”. Amigo dos sentidos, o materialista cultural quer saber onde o prazer pode ser encontrado e como se organiza. O curioso das coisas em si mesmas, ele ou ela quer entender como são capazes de gerar valores religiosos, sociais ou políticos. O *Animal laborens* pode afinal servir de guia para o *Homo faber*. (SENNET, 2009, p. 18).

Trata-se de reafirmar a importância da arte em seu papel empreendedor e sua relevância enquanto matriz de ideias para os processos de conhecer enquanto procedimento marcado pela simultaneidade entre o fazer e o pensar. Pensar o mundo de formas diferentes é mágico e encantador, pois há uma multiplicidade de caminhos pelos quais poderemos adentrar em nossas interações.

As interações supõem linguagens em ação. O importante é ter ideias e lançá-las ao mundo para que reverberem em outras possibilidades de encantamento. Talvez aí a arte se exponha como linguagens em processo e movimento em seus parâmetros estético-sensoriais. É o que chamamos de linguagens aprendizes. Porém, a resistência natural que temos à mudança provoca desconfiança. Por isso, se faz necessário lançar um olhar para outras experiências sensíveis.

Desta forma, podemos entender que o pensamento aprendiz do artista/poeta/fazedor/artífice não é apenas um pensamento único, fechado, mas uma

experiência que permite vivenciar outras formas de fazer e pensar o mundo. Estamos falando de criação enquanto emergência⁶ de quaisquer linguagens. Para estar em linguagens faz-se fundamental criar este movimento, mobilizando o pensamento para que as ideias surjam e aconteçam como fator desencadeador de diálogos.

Como afirma Novaes (2005, p. 9), mais que construir ideias, o poeta, como o filósofo, propõe *matrizes de ideias* a serem retomadas pelos leitores e todos os seus pósteros: *Um poeta deve deixar vestígios de sua passagem e não provas*, escreve o poeta filósofo René Char. Pensando nessa direção podemos também compreender quando Merleau-Ponty, em a *Prosa do Mundo*, reforça a ideia de que

o que é insubstituível na obra de arte- o que faz dela não apenas uma ocasião de prazer, mas um órgão do espírito no qual o análogo encontra-se em todo o pensamento filosófico ou político se ele é produtivo- e que ela contém, mais que ideias, *matrizes de ideias*, ela nos fornece emblemas cujos sentidos jamais acabaremos de desenvolver, e justamente porque ela se instala e nos dá a pensar como nenhuma obra analítica pode fazê-lo, porque nenhuma análise pode encontrar em seu objeto outra coisa a não ser aquilo que pusermos. (MERLEAU-PONTY apud NOVAES, 2005, p. 11).

Podemos perceber, nas palavras de Merleau-Ponty, a força da expressão humana enquanto linguagem que provém de um corpo sensível que opera num mundo de múltiplas possibilidades de pensamento e que repercute numa série de ações que ampliam nossa concepção de aprendizagem e de conhecimento, de linguagens e de emoções. Assim também como a Arte Contemporânea que, em muitos casos, nos convida a participar ativamente de seus processos para que ela exista e aconteça, mostrando seu poder transformador enquanto fonte de ideias.

⁶ Para Morin (2002, p. 136-142), **emergência** é uma qualidade nova em relação aos componentes do sistema tendo, portanto, além da virtude de **acontecimento** ao surgir de maneira descontínua, uma vez que o sistema já está constituído, o caráter de **irreducibilidade** pois é uma qualidade que não se deixa decompor por não se poder deduzir de elementos anteriores: *“mesmo quando se pode prevê-la a partir do conhecimento das condições de seu surgimento, a emergência constitui um salto lógico e abre em nosso entendimento a brecha por onde penetra a irreducibilidade do real”*(p.139). Para o pensador, é notável que noções aparentemente elementares que são matéria, vida, sentido, humanidade, correspondam a qualidades emergentes de sistemas: a partir daí, não apenas o todo é mais do que a soma das partes, é a parte que é, no e pelo todo, mais do que a parte. Assim, sendo ora epifenômeno, produto, resultante, ora o próprio fenômeno que faz a originalidade do sistema nos faz desembocar nos aspectos mais impressionantes da *physis*; o salto da novidade, da síntese, da criação. Nesse sentido, o real é não aquilo que se deixa absorver pelo discurso lógico, mas o que resiste a ele: *“parece-nos então aqui que o real não se encontra mais somente escondido nas profundezas do “ser”; ele jorra também na superfície do sendo, na fenomenalidade das emergências”* (p. 141).

Na educação em arte e com arte podemos experimentar e vivenciar outros caminhos a serem percorridos na direção de outras aprendizagens, e não apenas as “escolares”. É em nosso cotidiano linguageiro e corriqueiro que a vida se apresenta cada vez mais complexa e curiosa. Somos convocados para mobilizar nosso corpo integral na busca dessa fonte de conhecimento, desse lugar onde as coisas são criadas e se constituem como aprendizagens que fomentam as origens de nossas ideias, a *matriz de ideias* que há nas realizações artísticas.

Esse campo do saber está sempre em movimento, em ação, em linguagens e, se está em linguagens, produz emoção e pensamento e sensações fundamentais para *poetizar, fruir e conhecer o mundo* (MARTINS, PICOSQUE, GUERRA, 1998), fazendo de nossa expressão, a nossa língua, na qual cada indivíduo age, pensa e reage para se autoproduzir e produzir ideias, para ser e estar no mundo.

Aprende-se em linguagens com os outros e estas aprendizagens acontecem nas relações, com nossas próprias expedições investigativas no mundo e no meio em que habitamos. Isso quer dizer que não basta apenas “termos o mesmo linguajar”, mas sim saber conduzir essa experiência para que nosso corpo se reconfigure continuamente, propiciando a criação de *matrizes de ideias*. Segundo Maturana (1998, p. 91),

as conversações, como um entrelaçamento do emocionar e do linguajar em que vivemos, constituem e configuram o mundo em que vivemos como um mundo de ações possíveis na concretude de nossa transformação corporal ao viver nelas. Os seres humanos somos o que conversamos, e é assim que a cultura e a história se encarnam em nosso presente.

A partir das emoções vivenciadas é que nos complexificamos diante da vida. Poesia e filosofia, emoção e razão, corpo e espírito fazem parte de nosso viver e linguajar cotidiano, transformando essas experiências em contínuo entrelaçamento que se ensimesmam na própria lógica do nada ter fim. Sempre há novos re (começos) e conversas, como afirma o biólogo: um domínio *coordenações de ações e emoções* que funda a racionalidade que a justifica (MATURANA, 1988, p. 93).

Um estar com/entre e nas linguagens, isto é, o enigma da convivencialidade. A abertura para possibilidades de conhecimentos que surgem alinhados às condições autopoéticas e poéticas que cada um possui, pois para Maturana isto é biológico, logo induz que somos capazes de nos produzir continuamente, ir vivendo e conhecendo, conhecendo e vivendo. Nossa vida se faz fazendo. Como lembra Cora

Coralina (BEZERRA, 2009, p. 05) quando diz: “feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”. Aprender a conhecer é aprender a aprender.

Sabemos que a educação é parte do percurso que nos conduz aos processos de aprender e isso imediatamente nos remete à escola e à ideia de poder, gerando competitividade nos ambientes coletivizados. A ação de conhecer necessariamente não acontece apenas na escola, mas desde nossos primeiros anos de vida quando somos lançados ao mundo, ao acaso e à boa sorte das circunstâncias, já que nelas vamos tecendo uma rede de relações que nos possibilitam seguir vivendo.

Viver, conviver e observar a vida ao seu redor sempre foi a maior fonte de aprendizagens que o ser humano pode usufruir e se beneficiar. É através do convívio que se ampliam as possibilidades de vivenciar e experimentar conhecimentos gerais e específicos.

Portanto, a relação que muitos fazem entre educação e escola torna-se simplificada por se tratar apenas da escola enquanto ambiente propício para *ensinar todos de uma vez um conteúdo só*, despersonalizando a ideia de educar vivendo. A escola, antes, opta por instruir/ treinar para um futuro onde todos serão concorrentes por serem detentores de um determinado conhecimento, igual para todos, não mostrando preocupação com o ritmo/tempo de cada um. Assim, acaba por oferecer aos estudantes apenas uma formação rígida, engessada, em alguns casos até fora da realidade.

Mobilizamos todo nosso corpo para compreender que o conhecer é algo que não vem de fora para dentro, mas sim de dentro e de fora, pois conhecer está para além de apenas aprender a aplicar conhecimentos. Conhecer é viver. Viver é conhecer, e este conhecer não é centralizado, pois circula nos entremeios de nossa vida, transformando situações simples e rotineiras em grandes lições de educação.

Quer dizer, somos conhecedores ou observadores no observar, e ao ser o que somos, o somos na linguagem. Ou seja, não podemos deixar de notar que os seres humanos somos humanos na linguagem, e ao sê-lo, o somos fazendo reflexões sobre o que nos acontece. (MATURANA, 1999, p. 37).

Assim, podemos compreender que a educação na escola tem como objetivo “atingir” um grupo de indivíduos interessados em conhecimentos compartimentados que lhes propiciem assegurar sua condição de sujeito legitimamente educado, forma(ta)do e apto tecnicamente para enfrentar o mercado de trabalho e desbancar a concorrência profissional.

O mesmo autor desafia outras ideias para pensar a ação de conhecer enquanto uma relação necessária para desenvolvimento humano e pessoal, elevando esta qualidade à condição política e social imanente a todos os aprendizes para sobreviverem no coletivo.

3.2 Complexificações do (des)encontro – do caos à ordem e da ordem ao caos

A complexidade não é chave do mundo, mas o desafio a enfrentar, o pensamento complexo não é o que evita ou suprime o desafio, mas o que ajuda a revelá-lo e, por vezes, mesmo a ultrapassá-lo. (Edgar Morin)

A palavra complexidade é aqui utilizada para definir algo que não é simplificado, no sentido de fragmentado, compartimentado. Complexo é algo que foge das regras ditas convencionais, onde as coisas se tecem juntas e exigem uma atenção maior para serem compreendidas.

Através das discussões que emergiam do encontro com colegas e professores reais e virtuais, subsidiadas pelas leituras de Morin, pode-se afirmar que complexidade é aquilo que se tece junto. Não tenho a pretensão de definir o que seja complexo, no entanto, podemos cercar esta palavra com intuito de buscar uma compreensão do que ela possa nos dizer. Segundo o dicionário *HOUAISS*, complexo, no sentido etimológico, vem do latim *complexus* que significa cercar, abarcar, compreender. A palavra conexão vem do latim *connectare*, que significa ligação, atar um ao outro.

Podemos pensar que a complexidade acontece nas conexões de nossas relações. Na multiplicidade de ações que emergem de um único ato. E cada uma dessas ações pode repercutir/refletir com a mesma intensidade e força em cada rede de relações. Por sua vez, a palavra reflexão, sempre presente em nossos estudos, também provém do latim *flectere*, que originalmente significa dobrar, assim como o prefixo *re* nos remete à ideia de movimento de repetição, isto é, o mesmo, porém, diferente porque re-feito.

As teorias nos lançam muitos questionamentos acerca do que é tecido junto. Pensamos que essa expressão tem a ver com as relações sociais que estabelecemos com os outros. Nesse sentido, a complexidade de um grupo emerge

de uma sucessão de interações, com as quais nos afetamos diariamente e produzem possibilidades de ações sobre todos os seus componentes. Forma-se uma rede de encontros fundamentais para o nosso convívio e essencial do ponto de vista poético.

Uma pequena ação inicial pode causar uma grande perturbação em todo o grupo. Por exemplo: se jogarmos uma pedra na água, podemos observar as ondas que surgem do centro para fora, reação provocado pelo contato com a água. Complexo rima com reflexo, talvez, essa seria uma metáfora da teoria da complexidade. Eu influencio você e você me influencia, eu afeto e sou afetado, no encontro, no contato.

Quando nascemos já temos uma família nos esperando e, desde esse momento, já nos relacionamos e conhecemos o mundo através de nossas ações e percepções. Tudo nos afeta, nos transforma e nos reconfigura e nós possuímos a capacidade de reconfigurar e transformar o mundo, simplesmente por sermos parte desse todo.

Vamos aprendendo a nos tornarmos humanos, em nossas especificidades culturais e sociais (andar, comer, falar), com humanos, na relação com o outro, na convivência. Assim, estamos biologicamente programados para viver no coletivo. Sozinhos, somos frágeis, precisamos um dos outros para viver. Aprender é algo que faz parte da nossa essência, precisamos dessas experiências e aprendizagens para continuar vivendo.

Aqui, torna-se importante lembrar que podemos, sim, aprender sozinhos, mas o que foi aprendido se legitima na partilha, na troca das ideias e ações com os indivíduos participantes dessa rede de relacionamentos. Enfim, um infinito de possibilidades que se desdobra no nosso cotidiano como sujeitos pensantes e fazedores,

a interação é uma orientação no sentido da dinâmica interna, que é um resultado de uma orientação anterior. Se me encontro com você, e com você acontece algo que tem a ver com você e com sua estrutura, e comigo acontece algo que tem a ver comigo e com minha estrutura, então eu buscava falar do que ocorria na linguagem nesses termos. Já me dava conta de que a verdadeira problemática da linguagem era chegar a um acordo sobre a sinalização de algo, chegar a um consenso no operar. Por exemplo, se você tem um cão e aponta algo com o dedo, o cão se orienta para onde sua mão aponta. Então, a pergunta é: “O que deve ocorrer nas minhas interações com o cão para que, se eu apontar algo, o cão se oriente para o que estou apontando?” Para nós isso parece uma coisa fácil porque vivemos imersos nisto. Mas eu me perguntava: “como pode surgir esse apontar?” Esse é o verdadeiro segredo da linguagem: o apontar. (MATURANA, 1999, p. 37).

Com o pensar complexo, resgatamos o que temos de mais forte nessas relações, isto é, os laços afetivos que se estabelecem entre as pessoas de cada rede (rede no sentido de grupos de pessoas que interagem diretamente entre si, e não nas mídias sociais como Facebook e Twiter). Falamos de algo vivo, real, e não virtual, como se a felicidade e outros sentimentos só se tornassem reais quando compartilhadas.

Conectar, refletir e complexificar. Eis as premissas de uma intervenção em/ na rede. Conexão no sentido de juntar as partes, reflexão para entender as partes unidas e suas repercussões na rede e complexificar com o objetivo de ir além das dadas aparências. Tudo isso para formar outras conexões que possibilitarão novas perturbações/configurações, para seguir tecendo essa rede de conhecimento através da arte e suas especificidades.

A complexidade é um desenvolvimento constante e contínuo que se desdobra por meio de cada conexão e suas consequências, emergindo de um caminho circular. Porém, com muitas convergências e tangências que possibilitam que os processos de aprendizagens sejam sempre repensados, reciclados e, enfim, transformados.

De acordo com Morin (2001), a ordem e a desordem são fatores (des) organizativos, mas fundamentais do ponto de vista empírico, pois se traduzem em fenômenos que contribuem para ampliar a questão da ordem e, convenientemente, promover melhores condições de auto-organização.

Os fenômenos desalinhados são considerados de suma importância por nos permitir ver as duas faces de uma mesma situação. Ao mesmo tempo, o acaso e o desvio das coisas podem nos surpreender e nos mostrar que o inusitado não pode ser desconsiderado neste processo de complexificação.

A surpresa será sempre bem vinda do ponto de vista complexo, pois inaugura uma realidade ainda não experimentada. Contudo, com possibilidade de ser viabilizada, isto quer dizer que podemos sempre nos re-configurar com as novas aprendizagens e sair do lugar comum, que é o certo, exato e previsível.



O exercício que mostra a imagem foi uma experiência realizada a partir da relação da arte contemporânea com o contexto vivido naquele momento com os alunos. Essa linguagem interroga os processos de criação e auto-organização que emergem a partir dessas ações. Isso quer dizer que muitos processos de aprendizagem se desencadeiam a partir do cruzamento e (des)alinhamento das práticas artísticas.

Se algo é considerado previsível, já sabemos que conduta devemos ter em determinada situação, em especial na aprendizagem, no conhecer e fruir o mundo. Esse fato nos traduz simplesmente à repetição de certas ações que já são esperadas, pois já estava previsto. No entanto, o que realmente vai nos mobilizar e fomentar a complexidade destas experiências é o fato de nos depararmos com o que não está previsto e que está desalinhado frente as nossas concepções de ordem.

Pensar a complexidade na pesquisa em arte é uma tarefa bastante desafiadora e nos remete a uma multiplicidade de fios e caminhos para serem tecidos e percorridos, de modo que seja possível agregar sentido às inovações e transformações da vida. A complexidade é a dinâmica que move o fazer humano. Conhecer é viver. Fazer é operar com informações e saber organizá-las para que ocorram experiências de aprendizagem que signifiquem o vivido. As coisas simples podem ser as coisas mais complexas por se traduzirem em vivências ricas de sentido e complementares ao viver humano.

*“...Quem me dera ao menos uma vez
que o mais simples fosse visto
como o mais importante
mas nos deram espelhos e vimos um mundo doente...”*
(Legião Urbana, Índios)⁷

⁷ <http://letras.terra.com.br/legiao-urbana/92/>

A complexidade se configura como elemento integrante indispensável aos processos de aprendizagem. Quanto mais nos complexificamos, vivendo o conhecer, mais ampliamos e desempenhamos nossas aptidões para o fazer. Somos sujeitos complexos e vivemos em uma sociedade onde um depende do outro e as coisas acontecem numa lógica organização. O exemplo da tecelagem, do tecido, que é o mais lembrado para compreender a complexidade ou de como ela está presente em nosso ser e viver, ilustra perfeitamente a questão de como somos, agimos e reagimos uns com os outros. Mas sempre, em qualquer circunstância, existimos a sós.

O pensamento complexo elabora e re-ordena nossa capacidade de aprender e se autodesenvolver à luz de nossas vivências e experiências. E isso ocorre porque somos alguém no mundo e possuímos relações próximas e distantes, reais e virtuais. O tecido resultante desses pontos e encontros é formado pela ação operativa sobre a matéria. O foco sobre essa ação faz com que os fios se alinhem de forma e engrenar a trama e urdidura, desordem e caos, favorecendo um fluxo – contínuo de relações e inter-relações entre o individual e o múltiplo.

Nesse sentido, a complexidade de nossas reflexões do nosso agir está na forma de como adotamos um determinado caminho ou meio para chegar a um fim, ou a um novo começo. Pensar a arte como ação/linguagem complexa, para organizar outras aprendizagens, conhecimentos, nos mobiliza a pensar o fazer artístico enquanto ação que favorece a criação de sistemas cada vez mais complexos. Cada tecido foi remendado com um fio e mais outros tantos fios que juntos urdidos e tramados irão se tornar outro tecido, um todo que surge da sistematização operativa das partes do sistema de tecelagem.

O pensamento complexo é o que elabora o simples como o mais importante, o que aponta uma multiplicidade de desafios, os quais são fundamentais atravessar, para que o conhecimento e a aprendizagem aconteçam. Ordem e desordem fazem parte da formação e processo de razão de um senso comum, a força do coletivo na prática. Na dinâmica dos encontros, desencontros e reencontros, extraindo dessas inter-relações possibilidades de complexificar as aprendizagens e aprender a operar com elas, expandindo-as em forma de outras ideias.

Interessante lembrar ainda que esta malha é tecida com a participação de todos os envolvidos nos processos de ensino aprendizagem, uma vez que cada um possui propriedades para (des) encadear, roteiros e novos rumos no que tange a explorar outras formas de viver e conhecer. A malha é o que faz o tecido acontecer, os fios se misturarem, entrelaçarem-se, tornando o fio único, singular, num tecido, simples/plural circular e comum a todos. O fio, a malha, a rede o tecido.

Tecer junto define a base do pensamento complexo e suas determinações ou coordenações consensuais de comportamento que emergem da consciência de estar em si e estar em um todo fazendo junto, conhecendo junto e vivendo como ser humano numa troca simbiótica, no meio onde vive e com os sujeitos que ali convivem.

Desde a graduação, venho compreendendo que aprender é um movimento contínuo com fluxo permanente. Com Morin (1999) é possível refletir sobre o pensar complexo e de que forma este se desdobra em outras possibilidades. A ideia da espiral é utilizada para ilustrar e explicar a organização das coisas, o fluxo contínuo, a força que nos impele a agir de acordo com algum princípio ou regra.

Para complexificar, Morin (1999, 2001) dialoga com autores e pensadores que estudam as mais variadas formas de explicar o porquê ou para que a necessidade da auto-organização, de colocar ordem ao caos e fazer a ordem também se desalinhar. De um modo ou de outro estamos sempre tecendo junto. O primeiro ponto, o ponto de partida é justamente o encontro, a diversidade de relações que o contato faz emergir/aparecer. E isso é pura possibilidade de acontecimento e os acontecimentos são o nosso viver cotidiano. A vida nos acontece na e para a vida. Inesperado, acaso, incidentes e acidentes. Caos é porvir organizador.

Em arte, procuramos ver estas possibilidades como oportunidades e como fatos que acontecem. Enquanto a teoria da complexidade se alinha à metáfora do tecido, da trama que emerge destes acasos casuais e sistêmicos, podemos também pensar que os desvios das coisas são os fatos que mais nos surpreendem nos processos de aprendizagem, pois põem em cheque as nossas certezas.

As grandes lições podem ser teóricas como os experimentos científicos, como uma maçã que ao cair da árvore faz surgir a teoria da gravidade, ou provir de um descuido de uma receita gastronômica que pode representar o surgimento de um novo sabor, de qualidade inquestionável. Leonardo da Vinci, pintor, escultor, arquiteto e engenheiro renascentista, tinha ideias que não deixavam a desejar

quanto à tecnologia, inclusive, muitos destes fazedores eram desacreditados por pensar e tentar explicar suas experiências. Hoje há registros científicos destes experimentos considerados avançados para os padrões de pensamento daquela época, que foram a matriz de ideias para outras invenções, artifícios ou criações.

Como desconsiderar o imprevisível, o acaso e as novas experiências nos processos de aprendizagem? A dúvida e a curiosidade natural que temos? Podemos entender isso como condição do viver humano enquanto auto-organização. Podemos pensar com Morin (1999) que os princípios da ordem e da separação concebem a complexidade nos fatos cotidianos e nos processos cognitivos, diante disso, podemos interrogar: como é possível aprender algo através da compreensão da lógica imprevisível, através desta estrutura de pensamento? Ou ainda, como este pensamento se estrutura?

O movimento espiral dos acontecimentos e desdobramentos dos processos cognitivos e sensitivos nos impele a entrar/participar e viver esta complexidade como algo simples, mas essencial ao viver humano. Segundo Morin (1999, p. 33), o pensamento complexo é o pensamento que se esforça para unir, não na confusão, mas operando diferenciações. Isto me parece vital, principalmente na vida cotidiana. A complexidade me põe a pensar para além do previsto neste estudo, que são as possibilidades de aprendizagem que emergem nestes encontros, mas também reforça a ideia da inseparabilidade das coisas. Enquanto educadores somos atores e autores desses processos, e os estudantes os protagonistas desta pesquisa.

A necessidade de estarmos nesse fluxo agindo e reagindo de acordo com o devir cultural somente nos beneficia, pois não encerramos nas certezas a possibilidade que temos de crescer e de nos autodesenvolver. Mas, para além disso, inauguramos na dúvida, no acaso e no caos a gênese do pensamento complexo e suas implicações na re/forma/ação de educadores e aprendizes que somos.

3.3 Arte e Processos de Criação

Navegadores antigos tinham uma frase gloriosa: 'Navegar é preciso, viver não é preciso'. Quero pra mim o espírito desta frase, transformada a forma para a casar com o que eu sou: Viver não é necessário; o que é necessário é criar. Não conto gozar a minha vida; nem em gozá-la penso. Só quero torná-la

grande, ainda que para isso tenha de ser o meu corpo e a minha alma a lenha desse fogo. Só quero torná-la de toda a humanidade; ainda que para isso tenha de a perder como minha. Cada vez mais assim penso. Cada vez mais ponho na essência anímica do meu sangue o propósito impessoal de engrandecer a pátria e contribuir para a evolução da humanidade. É a forma que em mim tomou o misticismo da nossa raça. (Fernando Pessoa)

Uma sequência contínua de operações podem desenvolver a criatividade? Como conduzir estes processos à luz dos princípios da complexidade, à *autopoiesis* que cada indivíduo possa viver e operar sobre o meio e as coisas de modo a re-significar sua existência?

Processos de criação são os modos, as formas como criamos e/ ou concebemos intelectual ou artesanalmente. Criar é inventar outras maneiras de ser e estar no mundo, ampliando as possibilidades languageiras de desenvolvimento pessoal e crítico, dando luz a ações cheias de sentido do ponto de vista do encontro da educação com a arte.

No campo da arte, mais especificamente na passagem da vida pela escola, a criatividade é uma qualidade cada dia mais valorizada, enquanto modo de operar linguagens e enquanto possibilidades de conhecer-agir. Ser criativo significa estar apto a conhecer, a enfrentar e experimentar o mundo e suas propriedades e superar os desafios culturais que acontecem no nosso cotidiano.

Os processos de criação são conjuntos, ou parte dos mesmos, focalizados nos procedimentos adotados para fazer algo ser. O modo de fazer alguma coisa se caracteriza como procedimento que se for replicado, repetido e copiado, nos institui em forma de processos de transformação.

Processo é circular, é um fazer experimental, é um estado intermediário que precede e conduz o ato/ação criador/criativa. A criação, aqui, é algo ou coisa iniciada pela ação operativa do corpo entre as coisas do mundo. Criar é estar em movimento, constante mudança, é metamorfosear.

Criar, enquanto condição humana de conceber algo, expõe uma ampla relação do humano com o meio, as ferramentas, a tecnologia, a arte e o mundo das ideias, na qual ele também participa destas relações criando e re-criando. Conhecendo e

inventando, imaginando e lançando o corpo como agente da percepção sensível destas aprendizagens.

Por isso pensamos no processo como algo que vai evoluindo, se desenvolvendo, progredindo, por se tratar de operações desencadeadas para que as ideias avancem/desenvolvam-se, na multiplicidade de possibilidades emergentes. Enfim, para que instaurem-se como processo, ação de tornar possível e concreto algo que era abstrato e não existia.

Os processos de criação em arte são ações transformativas que acompanham os seus desdobramentos. Atualmente, algumas vertentes da arte contemporânea e suas inquietações, promovem muitas reflexões e questionamentos dos processos de criação e sua importância no que tange à adaptação do homem ao meio onde vive e a sua necessidade de permanência e sobrevivência no viver humano.



A imagem mostra parte do processo de criação a partir do uso de materiais alternativos que foram oferecidos para serem explorados nas oficinas propostas. A plasticidade destes materiais incorporada ao fazer humano se configura numa organização criativa e sistemática, no sentido de que fazendo e operando com diferentes materiais descobrimos que são inesgotáveis as possibilidades de aprender através do encontro com a arte suas ferramentas. Há uma organização formal que o estudante representa por meio de sua ação sobre a matéria.

Criar é um fazer sensível que convoca o corpo a experimentar sensações desconhecidas ou até mesmo despercebidas por nós em determinado tempo, momento e contexto. Mas nas relações e intervenções no e com o coletivo, podemos dar origem a outras formas de formar, transformar e validar/valorar algo como produto da ação da criativa.

Na seara dessas ideias, a arte contemporânea se expõe focada nos processos de criação e no movimento desencadeado por esses procedimentos quando os mesmos são vividos e compartilhados coletivamente. Entende-se aqui o caminho

percorrido pelo artista/artífice/fazedor/criador e aprendiz para chegar a um determinado fim ou atingir algum objetivo proposto.

E como esta pesquisa nasceu, cresceu e se desenvolveu nesse tempo e contexto, o registro fotográfico de nossas experiências de criação na escola nos remete/reflete à emergência de se deter no modo de fazer e não no que fazer. Para Fayga Ostrower (1987, p.10)

as possibilidades são potencialidades do homem que se convertem em necessidades existenciais, pois, “O homem cria não apenas porque quer, ou porque precisa ;ele só pode crescer enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando.

Ser sensível e consciente de seu ato criador é um impulso que desencadeia outras ações e, conseqüentemente, novas reações que se configuram como aprendizagens que surgem para interrogar a capacidade de aprender sem mestre explicador. A possibilidade emergente de explorar nossa intuição e conduzi-la de modo a fazer despontar e existir outras formas de fruir e fazer-se no mundo. Ser dinâmico é complexo.

Artista, gravadora, teórica e professora de artes, Fayga Ostrower revelou-se como importante expoente no campo do estudo da arte e suas especificidades, focando seu olhar sobre os processos de criação, intelecto e sensibilidade. Ela interroga ainda a incidência do acaso como fator de extrema relevância nos processos de ensino e aprendizagem, valorizando o movimento engendrado para que o conhecimento se estabeleça e as aprendizagens ocorram de forma dinâmica e sistêmica.

Transformamos os acasos em fenômenos perceptivos por se tratarem de uma desordem que vira ordem. Quando isso acontece, podemos entender que os procedimentos de re (criação) tornam-se o caminho viável para saber distinguir o acaso da criação artística e, ainda, possibilitar a ressonância concomitante entre as incidências casuais e a criação planejada.

Criar algo artisticamente é uma ação espontânea, porém pensada e elaborada durante o seu fazer. Transformar o acaso em significados é uma habilidade muito mais intuitiva e sensível do que racional e operativa. Segundo Fayga (1987, p.142),

os processos criativos são processos construtivos globais. Envolvem a personalidade toda, o modo de a pessoa diferenciar-se dentro de si, de ordenar e relacionar-se com os outros. Criar é tanto estruturar quanto comunicar-se, é integrar significados e transmiti-los.

Isso se reflete no aforismo do artista catalão Pablo Picasso (1880- 1972): *o importante na arte não é buscar, é poder encontrar./ Em cada ato criador, há um ato destruidor.* Ainda inspirados em Fayga Ostrower(1987, p.5), podemos considerar suas palavras quando diz que

as potencialidades e os processos criativos não se restringem, porém, a arte. Em nossa época, as artes são vistas como área privilegiada do fazer humano, onde ao indivíduo parece facultada uma liberdade de ação em amplitude emocional e intelectual inexistente em outros campos da atividade humana, e unicamente o trabalho artístico é qualificado de criativo. Não nos parece correta esta visão de criatividade. O criar só pode ser visto num sentido global, como um agir integrado em um viver humano. De fato, criar e viver se interligam.

A validação desses processos como potência de possibilidades de aprendizagem se legitima pela ação produtiva do humano enquanto fruidor e condutor de suas próprias experiências, compartilhando-as no coletivo, re-significando cada (re) encontro que a vida oferece.

Para pensar os processos de criação em arte é importante ressaltar o movimento contínuo e dinâmico e o fluxo dessas ações. Deve-se entender o processo como a mola impulsora do ato de criar, independente do campo de saber a que foi convocado a agir e operar para provocar a produção de conhecimento à luz do fazer artístico.

Proceder é ter um ponto de partida, um princípio. Processar é constituir-se enquanto procedimento temporal ativo, em ato que forma e se transforma, elevando a experiência empírica em algo vivente, capaz de ser reconhecida como potência que diz respeito aos processos de configurar os acasos.

Neste percurso de prática, reflexão e escrita experimental, sim, muito experimental, talvez não me sentisse a vontade para criar através da escrita, ou até mesmo não me sentia autorizada a escrever sobre estes assuntos. Contudo, com o tempo, foi possível enfrentar esse desafio e participar de forma mais intensa e envolvente no meu processo de criação e autoria desta dissertação.

Nesta perspectiva, trago mais uma vez as palavras de Fayga Ostrower (1999,p.223):

ARTE NÃO SE ENSINA. Isto é tão impossível quanto ensinar alguém a viver. O máximo a que um professor pode propor-se ao transmitir conhecimentos técnicos ou teóricos, é a educação da sensibilidade dos alunos, oferecendo-lhes a possibilidade de descobrirem seu próprio potencial.

Arte não se ensina mas se aprende e, nessa perspectiva, a autora foi a referência que mais considero neste imenso universo da arte e dos processos de criação que envolvem as aprendizagens das linguagens aos fazeres necessários à produção de conhecimento.

3.4 Linguagens e formas de expressão

Torna-te aquilo que és. (Nietzsche)

Existem várias formas de pensar a linguagem e as formas de expressão. De acordo com Maturana (1998. p. 27), a linguagem é um domínio de coordenações consensuais de condutas, a forma de estarmos no mundo. O modo como operamos este estar no mundo se configura como linguajar. Linguajar nessa perspectiva significa se constituir junto com o outro, nas relações e, acima de tudo, nas interações. Linguagem é algo que se configura como uma das mais importantes habilidades do humano, é o estado de ação de cada indivíduo quando este se relaciona com outro.

A linguagem não acontece sozinha, é necessário que exista uma coordenação de coordenações que Maturana nos explica em sua obra. Ou seja, ao longo de suas conferências, como a transcrita para o livro *Emoções e Linguagem na Educação e na Política* (1998), o biólogo reconhece o amor como uma das mais importantes emoções que permite a aceitação do outro como legítimo outro na convivência.

No entanto, essa convivência somente acontece quando compartilhamos nossas experiências de vida. A linguagem é nosso modo de ser e estar no mundo. O que fazemos ou deixamos de fazer numa relação vai repercutir sempre no outro e na forma como ele age e reage nessas coordenações de coordenações.

Nesse sentido, linguajar é estar em ação na linguagem, é mobilizar emoções para que o outro perceba que atuamos de uma ou outra forma. O convívio nos

permite reconhecer essas ações e entender o porquê de determinada conduta ser adotada em nossas interações e relações.

Geralmente, na educação, a concepção de linguagem é reduzida apenas a uma faculdade própria de nossa espécie e também uma configuração que adotamos para estabelecer significados e interagir com os outros. Tal explicação nega a importância das relações, porém sem elas estaríamos nos confinando ao isolamento ocasionando futuramente a extinção da espécie humana.

Estudar ou abordar a linguagem não é tão simples assim, não se trata de apenas pensar sobre a utilidade da mesma, mas sim o que fazer para além desta funcionalidade. Que emoções irão nos conduzir nesse processo de viver e conviver e ter diferentes ações a partir deste linguajar? Para Maturana (2002, p. 16), biologicamente, as emoções são disposições corporais que determinam ou especificam domínios de ações. Isto é, as emoções conduzem nossas ações que por sua vez são variáveis de acordo com o meio e as circunstâncias apresentadas em cada relação e situação.

Expressão significa se utilizar de uma linguagem para manifestar um pensamento ou uma ideia, isto é, exprimir-se. Com esse ponto de vista podemos compreender que expressar é a tentativa de estabelecer relações e interações com os outros. Existem inúmeras formas de expressão, e as que mais conhecemos são as expressões corporais, artísticas, musicais. Porém, vamos nos deter apenas nas reflexões sobre expressão enquanto forma de manifestação de emoções e não apenas como um mero resultado de ações esperadas como produto da linguagem.

Seria expressão a forma como a linguagem se apresenta? Melhor, na perspectiva de que a linguagem acontece no nosso viver no mundo, a forma como configuramos esse viver torna-se uma expressão que emana de nosso corpo, pois estamos continuamente em linguagem. Linguajar significa estar em ação com outros corpos, outros pensamentos, outras performances.

As experiências estéticas, o foco de luz, a surpresa dos movimentos solares entre outros des-encontros que surgiam durante as oficinas com os alunos do ensino fundamental da Escola Educar-se, consistia em oferecer aos estudantes formas diferenciadas e inovadoras de se estudar a arte e rever alguns conceitos acerca das sensações produzidas com essas experiências. Ampliar os estados de consciência, a luz de outras formas de ver e fruir o mundo que nos cerca. Criar situações que

confrontem os estudantes a re-significar o juízo de belo enquanto valor estético aparente e imanente das coisas a seu redor.

Experimentar, esteticamente, seria nesse contexto, criar novas formas de poetizar o mundo, ou seja, mostrar que a estética também se refere a outros conceitos, que não são necessariamente atrelados à ideia de estética somente como o belo, mas sim estética pela questão do apelo às artes enquanto linguagem e forma de viver e fruir a vida. Trata-se de convocar os alunos para operarem com os fenômenos artísticos e compartilharem as aprendizagens experimentadas.

O aprendizado construído a partir das experiências estéticas pressupõe também o que foi percebido pelo grupo em forma das operações com as matérias. A arte vai ensinar à pedagogia que é necessário transcender métodos e práticas para aprender a criar conexões mais complexas com o mundo que nos rodeia.

Narrar o processo criativo na sua gênese é considerar a intuição no seu princípio, é voltar ao corpo sensível e poder perceber as sensações que invadem nossa alma e se vinculam ao nosso inconsciente para mais adiante formar outras ideias e outros conceitos sobre o que se está agindo e interagindo.

A criação é vista como uma capacidade suprema e absoluta das pessoas de elevar esta experiência à esfera das aprendizagens, ditas mais significativas por se configurarem como possibilidade de potência de aprendizagem. A arte figura com força nestas ideias por ser uma forma de expressão composta de linguagens que se inter-relacionam com outras, fomentando a criação e seus processos como habilidade indispensável a todo ser humano.

É por meio da linguagem que podemos pensar outros campos de saber e o conhecimento que conquistamos colocando o fazer como ato criativo. Viver é experimentar a vida e degustar seus sabores. Conhecer o mundo é aprender a ser humano, ter compreensão dos modos de ser e estar no mundo enquanto corpo capaz de transformá-lo.

Linguagem é um entrelaçamento com o emocional, e juntos se sintonizam e se equalizam um com outro. Mesmo que as circunstâncias sejam inusitadas, previstas, como no caso das criações artísticas, a linguagem participa como uma parte deste todo. A linguagem acontece como um tratado de ação e atitude entre as partes, de um todo com tudo.

Estamos fadados a pensar que linguagem se reduz a mera ação interpretativa entre as partes de um todo para que este exista. A linguagem propicia a interação,

provocando o entrelaçamento entre as partes, produzindo o movimento, ação e pensamento em ato. Linguajar é viver, é estar no mundo em ação, na relação.

Podemos reconhecer as linguagens em cada coletividade por um sentimento de compreensão e pertencimento do contexto em que vivemos. Linguagem é coletiva, plural, mas na univocidade de cada ser, na sincronia existente nessa relação, neste estar junto. Juntos, somos mais fortes, mais inteligentes, focamos todo nosso poder (trans) formador na ação coletiva e não apenas visando nosso próprio benefício. Somos seres sociais.

Organizações de outros seres vivos, como enxames de abelhas, colônia de formigas, cardumes de peixe, entre outras formas simbióticas de vida, fortalecem esse elo, esse ponto que sustenta toda trama tecida no coletivo. Desta forma, se auto-organizam, organizando-se no sistema/grupo em que operam. Por exemplo: um vagalume que à noite pisca, é apenas um ponto de luz operante no espaço. Junto com outros produz uma luminosidade que varia a medida que um inseto ajusta as emissões de luz às do outro. É um comportamento que amplia o resultado do todo, clareando e iluminando o espaço, tornando o ponto solitário piscante, numa nuvem imensa de luz, que forma e se transforma no espaço.

Ordenar seria linguajar? Descentralizar é um linguajar? Por aqui, algumas ideias se conectam e podemos perceber que este estudo apresenta interrogações a serem compartilhadas.

Consequente, nos autorizamos a pensar na linguagem enquanto ação que operamos para ser e estar no mundo. No entanto, ela somente existirá na partilha, no consentimento e até na confiança de um todo possível. Por isso, na escola, concordamos com a ideia que o professor não é somente um mero explicador de algo, o que seria só acessório, supérfluo. Temos outras formas de receber informações e, neste caso, este não é apenas o portador de conhecimento, mas um mediador de e entre as linguagens.

Entre tantas definições discutidas sobre linguagem, a que me refiro aqui neste texto é a linguagem da arte. A arte enquanto ação do sujeito entre o mundo e as coisas que o cercam. Para abordar linguagens de forma mais clara, torna-se necessário explicitar alguns conceitos.

A linguagem é a essência do ser humano entre outras espécies. Por meio dela nos constituímos como humanos, temos consciência da vida e celebramos a consciência para seguir na direção do fazer fazendo-se. Tecendo um conjunto de

operações e ideias que se colocam a serviço das diversas linguagens e a nossa forma de ser no mundo. A linguagem nasce na experiência e é com ela que vamos nos plasmar para garantir nossa existência. E para cada experiência, uma multiplicidade sem fim de possibilidades, com as quais vamos criando um linguajar que nos possibilita agir no e com o mundo. A linguagem só faz sentido quando compartilhada, quando cria uma rede de relações onde há um fluxo natural e contínuo de novos saberes. Somos portadores de diversas línguas e isso propicia a integração com outros grupos de convívio.

O filósofo francês Maurice Merleau-Ponty foi a novidade filosófica para uma artista professora que há tempos não estudava arte, apenas “fazia”. O que eu fiz com os pensamentos esses anos todos foi parte de uma autoconstituição, sem dúvida. Pinteí minha vida, aquarelei meu trabalho e imprimi minhas ideias no percurso desta caminhada, seja na escola, universidade, nos espaços públicos, enfrentando as modalidades de aprendizagens que a vida proporciona.

Como poeta da vida, não foi difícil pintar, bordar e produzir sentido com o fazer artístico. Inventar meu linguajar. Este linguajar é característico da singularidade de cada ser no mundo, digamos que figure como identidade, pois para sermos reconhecidos podemos nos transcrever em diferentes linguagens.

Transformei-os em linguagem, criei novas formas, experimentei outros métodos, inventei novas técnicas e com um pouco mais que imaginação e criatividade configurei-me como professora de arte, logo uso as linguagens das artes plásticas para ser no mundo. Ser é estar em linguagens. Estar em linguagens é ter consciência do tal corpo encarnado e transfigurar-se nas relações, no contato com o outro.

As linguagens do corpo evidenciam possibilidades de expressão que muitos ainda não conhecem. Se é possível extrapolar, transgredir do ponto de vista corpóreo, isso significa que a linguagem transita por nossas ações e expressões de modo a tornar visível nossas anseios. A linguagem é o veículo do conhecimento, ela é capaz de nos transportar para universos diferentes por meio de um só corpo.

Expressão e linguagem, ao meu entender, são fenômenos que distinguem o ato a ser percebido. Somos usuários da linguagem para expressar-nos e cada expressão visa dar a vista o que a linguagem não dá conta. A experiência estética amplia as possibilidades de linguajar. Maturana (1998, pág. 22) discute a biologia do conhecimento, do amor, em que a compreensão entre as pessoas e o mundo se dá

pela forma que cada sujeito vai se constituindo ao longo de sua vida. Ele destaca que “as emoções são os diferentes domínios de ações possíveis nas pessoas e animais, e as distintas disposições corporais que os constituem e realizam”. Linguagem é a ação que vamos aprendendo a aprofundar enquanto relações com o outro e o mundo e, nesta caminhada, construir saberes que se tornaram necessários por uma questão de sobrevivência. Como seres humanos, habitamos facilmente o lugar que precisamos estar.

4 EDUCAÇÃO: PERCURSOS EM MOVIMENTO

É muito comum pensarmos em educação e relacionarmos a ação de educar com a escola, pelo simples fato de que, conforme a realidade e contexto que estamos vivendo, delega-se a educação à escola e as pessoas ali envolvidas: professores e comunidade escolar. No entanto, há equívoco nessa concepção, pois a educação pressupõe muito mais do que apenas o que está contido no currículo escolar, isto é, a escola é apenas um dos componentes de formação social e humana do indivíduo. Educação acontece também em nosso linguajar no contato com o outro e na partilha do conhecer.

Uma coisa é a escola enquanto ambiente, que formalmente existe para o desenvolvimento de ações educativas de acordo com os níveis ou idade de cada ser humano. Na escola, historicamente, prioriza-se o acúmulo de experiências, com “gavetinhas” de conteúdos necessários à formação escolar apenas, como se o aprender fosse passível de fragmentação, linear, do simples para o difícil. Tal afirmação nega a possibilidade humana de ser, isto é, a escola não se relaciona com o viver.

Particularmente, entendo a educação como vida vivida, uma troca de experiências entre as pessoas, em qualquer contexto, tempo ou ambiente, que dura a vida toda. Segundo Maturana (1998, p. 29),

o educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca. Ocorre como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e o resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver da comunidade onde vivem. A educação é um processo contínuo que dura toda a vida, e que faz da comunidade onde vivemos um mundo espontaneamente conservador, ao qual o educar se refere.

A partir disso, podemos conceber que para potencializar o humano é necessário articular modos de ser e viver. Conhecer então é fundamental para podermos validar essas trocas de experiências. Não escolhemos o que queremos aprender e como iremos aprender. Mas escolhemos viver em sociedade, na partilha no coletivo, e é aí que a educação se faz.

4.1 No caminho, o caminhar...

Conforme apresentado no projeto de pesquisa, a metodologia adotada foi a da pesquisa-ação, por ser o método que mais se aproxima ao meu modo de abordar os conhecimentos em artes visuais. Além disso, serve como caminho para propor ações práticas e teóricas, condição de suma importância para formação de um professor pesquisador/mediador.

Pesquisar em ação, considerando a interação entre pesquisador e campo pesquisado, implica mudar os métodos e criar outras abordagens ainda não experimentadas. Isso não quer dizer que pulamos as etapas obrigatórias que a academia exige para um projeto qualificado, mas sim que podemos adotar outras formas sistemáticas de fazê-lo que não interfira na intenção de interrogar ações pedagógicas em artes plásticas que visam a experiência de pensamento desencadeadas pelo fazer artístico e suas mediações.

Para percorrer a rota adotada rumo ao desdobramento do problema, inspirei-me em minha trajetória pessoal como artista plástica e designer. Minhas experiências sempre foram um conjunto de práticas empíricas cujos conhecimentos surgiram de acordo com o resultado de cada ação, ou seja, da experimentação para o aprendizado. Pesquisar na ação consiste em estabelecer um diálogo constante entre o pesquisador e o que é pesquisado, num encontro direto com o problema e suas repercussões para em seguida sistematizar essas aprendizagens vividas no percurso da pesquisa.

Estar em ação supõe um movimento incessante na busca de novos caminhos para propor a arte e seus desdobramentos em sala de aula. Pesquisar esse movimento e registrar o caminho percorrido é uma forma de pensar métodos e exercícios em arte que visam articular as trocas entre os estudantes, ampliando a capacidade de descobertas e invenções que ocorrem nas experiências artísticas na escola.

Tarefa árdua essa, quando se transita num campo no qual todas as possibilidades experienciadas e experimentadas são válidas, desde o desvelamento de questões técnicas, bem pontuais, no conjunto do fazer artístico, até os métodos que surgem ao longo dessas experiências com os alunos dentro e fora da sala de aula.

Antes de me apropriar dos métodos a serem utilizados, observei várias ações dos alunos no decorrer das aulas para compreender as diferentes formas que utilizam para resolver os exercícios propostos. Foi aí que percebi como eles se relacionavam com o acaso e o imprevisto, traduzindo essas ações em modos organizados para resolver os problemas de cada grupo.

A partir de minhas experiências como docente e no diálogo com os alunos durante as aulas, percebi que os métodos praticados em sala de aula enfrentam muitas dificuldades por não encontrarem ressonância com o contexto atual da sociedade contemporânea. Esse contexto se apresentou ao longo de minha caminhada como professora nos diversos segmentos da educação escolar e também experiência em docência acadêmica, cursos e ateliês.

A falta de envolvimento dos alunos justifica-se, na maioria das vezes, em não quererem repetir o que já sabem ou o que já fizeram anteriormente, desconsiderando todo o processo de percepções que vão emergindo a partir das vivências individuais e no coletivo. Os procedimentos são sempre os mesmos, na maioria das vezes, centrados apenas nas técnicas, separando o modo de fazer do modo de aprender a coexistir.

Como pesquisadora, registrei várias ações que iam surgindo de acordo com as ideias elaboradas pelos alunos. Geralmente, os métodos utilizados por eles extrapolavam a proposta tradicional de uma rotina escolar. Muitos desses métodos, ou melhor, formas de se apropriar de novos saberes, foram repensados, reelaborados e aplicados no coletivo para que pudéssemos pensar juntos como fazer. O repertório de ações do pesquisar a arte, com a arte e na arte era sempre compartilhado. Assim,

não há métodos bons ou ruins, e, sim, métodos que pensam o aprendiz e o processo de ensino-aprendizagem de formas diferentes. Cada método é sempre recriado pelo professor, que na sua prática e teoria traça as suas opções metodológicas (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p.159).

No campo da arte-educação algumas propostas metodológicas estão para além do que podemos conceber ou controlar e, sendo assim, ofertam ao aluno oportunidades ímpares de aprendizagens que só podem ocorrer por meio do fazer artístico. Por meio da experiência vivida podemos conhecer e escolher os caminhos

a serem adotados para avançarmos rumo à construção-invenção de diferentes modos de fazer.

Torna-se fundamental ressaltar que, assim como meu cotidiano de artista – professora – pesquisadora, foram as ações educativas realizadas com os alunos que, aos poucos, foram desenhando nosso mapa investigativo. Foi através de uma perspectiva relacional, mediada por nossos percursos e a vontade de experimentar e conhecer, que se desencadearam os processos de criação a partir do exercício com as linguagens visuais.

Esta perspectiva emerge a partir das interações entre e com os estudantes cotidianamente, pois relacionar-se é o fator essencial para que ocorra troca de ideias e enriquecimento de contexto de um modo geral do ponto de vista das linguagens e formas de expressão. Segundo Bourriaud (2009), a arte relacional mantém como alicerce teórico a esfera das interações humanas e seu contexto social, cujo substrato é calcado pela intersubjetividade, e seu cerne traduz o “estar-juntos”, o encontro “entre observador e quadro, a elaboração coletiva do sentido” (BOURRIAUD, 2009, p. 21).

O senso comum que nos move em torno das artes visuais é a curiosidade e a vontade de aprender com as experiências no coletivo. Todos cooperam para que os problemas sejam resolvidos e todos partilham destas soluções e ideias, bem como outros modos de ver e fazer as coisas.

Guiada por minhas concepções, intuições e leituras, não necessariamente nesta ordem, sei que dentro da sala de aula estou em ação, agindo e reagindo de acordo com os exercícios propostos para a turma. É impossível conceber a ideia de trabalhar com arte em sala de aula e ter uma postura passiva.

A arte convida ao divertimento, à exploração, à imaginação, ao jogo e ao compartilhamento de experiências estéticas e estésicas, vividas pelo grupo. Essas experiências ocorrem com o manuseio de materiais e ferramentas, sejam eles artesanais ou digitais, com o diálogo, a troca de ideias que vão acontecendo na relação entre adultos e crianças para consolidar a construção de saberes e novas aprendizagens. Segundo Barbier (2007, p. 117), “espírito mesmo da pesquisa-ação consiste em uma abordagem em espiral. Significa que todo o avanço em pesquisa-ação implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação”.

Essas reflexões aconteceram na relação dos alunos com as ações praticadas e os processos que utilizaram para se expressar diante dos desafios dos encontros na sala de aula. Para seguir em frente, foi fundamental que pudéssemos falar sobre o que ia acontecendo e de que forma eram conduzidas as experiências no coletivo e nas percepções individuais. Assim, a cada passo à frente, observamos que a diversidade do grupo se traduzia em múltiplas referências que somavam e enriqueciam o desenvolvimento das aulas. Cada um tem um ponto de vista e todos podem olhar a mesma questão por diversos ângulos.

Todas as atividades propostas exigiram muitas ações a serem realizadas dentro e fora da sala de aula, elevando assim nosso problema a uma situação de caráter institucional. Toda a instituição escolar, de certa forma, se mobilizou para que a pesquisa fosse colocada em prática. Para Barbier (apud TRIVIÑOS e outros, 2003 p. 50),

a pesquisa ação institucional deve, em primeiro lugar, propiciar o conhecimento exaustivo da práxis institucional do grupo (e pelo grupo) objetivando, assim, poder atuar melhor na realidade que pretende mudar ou transformar, através de um análise sincrônica e diacrônica, isto é, dialética : tendo como foco o objeto claramente delimitado e, em seguida, suas relações, objeto que pode ser conhecido, descrito, interpretado e explicado através de uma inserção numa estrutura englobante significativa, que é por sua vez elemento de um conjunto em via de totalização.

Tratando-se de pesquisa-ação no campo da arte, foi necessário buscar respaldo em outras concepções metodológicas que sustentassem nosso foco de investigação: ações pedagógicas que visam valorizar e amplificar experiências de pensamento provocadas pelo fazer artístico/tecnológico visual.

Quando se propõe pesquisar arte por meio da expressão dos alunos e de seu trânsito cultural emergente, faz-se necessário explicar que a palavra *arte* tem origem na palavra grega *techne*, que significa a habilidade de ter domínio sobre determinado ofício. Em contrapartida, a palavra técnica, amplamente utilizada nas artes, significa um conjunto de procedimentos adotados para se produzir a arte em diversas linguagens.

Focada no campo das artes visuais, esta pesquisa também se fundamentou nos estudos de Sílvio Zamboni, artista multimídia que desenvolveu uma metodologia para orientar o processo de trabalho no fazer artístico. O autor se tornou uma

referência indispensável para a escrita desta dissertação por trazer contribuições em que salienta um paralelo entre a arte e a ciência, mostrando que

tanto a arte como a ciência acabam sempre por assumir um certo caráter didático na nossa compreensão de mundo, embora o façam de modo diverso: a arte não contradiz a ciência, todavia nos faz entender certos aspectos que a ciência não consegue fazer (ZAMBONI, 2006, p. 23).

Nesse sentido, cabe destacar que a arte é concebida na escola como um campo menor de conhecimento, não recebendo ênfase em seu poder de causar impacto e desencadear novas experiências de pensamento, entusiasmo, despertando a curiosidade e criatividade ao promover outros modos de ver e produzir imagens. Atualmente, observa-se que mais uma vez as artes rompem com paradigmas engessados e que não funcionam mais no contexto contemporâneo no qual transitamos.

Ampliamos nossa ação de conhecer o mundo com a educação da sensibilidade, reforçando a arte, enquanto modo de conhecer que permite alcançar um entendimento mais complexo do mundo e de nós mesmos.

A pesquisa-ação impulsiona um movimento constante e contínuo na esfera da arte educação promovendo novos questionamentos a partir de questões dadas como resolvidas. Sempre vai haver a tentativa de tomar outra rota para ver onde se é possível chegar. Rotas alternativas nos permitem diversificar os caminhos e explorar o que ainda não conhecemos.

Segundo Zamboni (2006, p.47), a maioria das inovações e descobertas tecnológicas incorporadas pelo fazer artístico, não foi criada para esse fim. É importante ressaltar que as tecnologias foram e continuam sendo ferramentas com as quais o pesquisador-artista se apropria para expressão de suas ideias. Essas tecnologias não criam novas ideias, mas aumentam as perspectivas metodológicas em relação ao fazer artístico. Portanto, esse fazer incessante, próprio dos artistas, muito tem a nos ensinar e encorajar a tomar o acaso como algo rico de possibilidades de criação de novos métodos para trabalhar questões pertinentes ao encontro da educação com a arte.

O mesmo autor traz a ideia de especulação e desordem experimental (fazer para ver o que vai resultar), com as quais me identifico por meu modo pessoal de

fazer arte e mediar esses processos com os estudantes, inclusive podendo até ser considerado como um método.

4.2 Olhar em ação – corpo em movimento

Pesquisar é confrontar-se sistematicamente com seu(s) objeto (s) de estudo, buscando envolver-se nesse fazer específico que é abrindo brechas de acesso à (trans) formação que buscamos. Estar em ação, na pesquisa, é mobilizar todo o corpo para atingir um objetivo que nos propusemos, seja estudando, participando, coordenando e até mediando esses encontros que favorecem e contribuem para o desenvolvimento social, relacional e humano.

Pensando bem, o método, enquanto caminho a ser percorrido, só pode ser adotado após o encontro inicial e o reconhecimento do campo de estudo a ser explorado. Como essa investigação se concentra nas ações educativas praticadas em sala de aula e na reflexão sobre a criação de alternativas metodológicas que sejam consoantes com os estudos realizados, seja de convívio com e no grupo. No fazer coletivo e cotidiano, ao ser pertencente a um todo e esse todo favorecer a abertura de novos caminhos, conhecer a rota inicial é fundamental para que as opções se configurem com pertinência e segurança.

A pesquisa-ação foi importante na medida em que a aproximação empírica às suposições com o grupo de estudantes permitia incluir o papel que ocupava no meu campo de estudo uma vez que, além de pesquisadora, também era a professora da turma. Na pesquisa-ação é possível estar junto, favorecendo o envolvimento entre professora/pesquisadora e estudantes, tornando o pesquisador ativo no grupo. Participar e observar. Assim,

com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para o esclarecimento das microssituações escolares e para definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes. A pesquisa-ação promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas. Este processo supõe que os pesquisadores adotem uma linguagem apropriada. Os objetivos teóricos da pesquisa são constantemente reafirmados e afinados no contato com as situações abertas ao diálogo com o interessado, na sua linguagem popular (THIOLLENT, 1986, p. 75).

A pesquisa-ação é um construir (des.) construindo para experimentar outras formas de conduzir as relações professor/aprendiz, aprendiz/professor. Essa modalidade de pesquisa surge na emergência de observar e conhecer de forma ativa e participativa os mecanismos/processos de desenvolvimento humano, social e cultural na escola de forma mais intensa e, assim, poder intervir, quando for o caso, no desdobramento da pesquisa e nos registros das ações praticadas. A pesquisa-ação sugere movimento, ação e transformação.

O pesquisador “entra” na pesquisa como coadjuvante, figurante que orienta e conduz as ações para que estas sejam problematizadas, fomentando no aprendiz a curiosidade e o desejo de querer saber mais. Mediar a relação entre a pesquisa e os sujeitos que buscam alternativas para resolução do problema central: os modos de enfrentar atualmente as rotinas de aula de artes são pertinentes do ponto de vista social e cultural ? Quais alternativas metodológicas adotar para favorecer a busca de soluções para as interrogações sobre os processos de aprender a agir e conhecer na contemporaneidade?



A experiência com os bancos fora da sala de artes, foi uma invenção dos estudantes que mobilizou todo o grupo. As torres foram se configurando no espaço livre conforme a intervenção de cada um e a partir disso tornou-se possível trabalhar conceitos importantes com a sombra, equilíbrio, composição e pensar juntos sobre os processos de criação. Linguagear é também, operar com materiais ferramentas inusitadas e produzir experiências coletivas que signifiquem as ações praticadas.

Trata-se de viver a pesquisa em ação, ou seja, adentrar no campo a ser pesquisado, agindo e interagindo com pessoas que pensam, agem e interagem de formas distintas. A possibilidade de registros iconográficos para mostrar o desenvolvimento do projeto só acontece se estamos imersos no meio. De fato, percebe-se maior recorrência desse método nas ciências humanas, nas relações

que nos propusemos viver para desencadear outros encontros e outras relações. Conforme Barbier (2007, p. 119), “a dimensão espaço-tempo é essencial. Toda pesquisa-ação é singular e define-se por uma situação precisa concernente a um lugar, às pessoas, a um tempo, a práticas e valores sociais e à esperança de uma mudança possível”.

Podemos pensar junto a esta vertente que na escola acontecem as interações sociais que complexificam os encontros e as relações como ações indispensáveis ao nosso experimento pessoal. Estando juntos, multiplicamos as experiências de modo que possamos conduzir e alinhar nossas condutas à nossa expectativa de como se desdobram os processos de aprendizagem com, no e entre grupos de estudantes.

A pesquisa-ação é o principal instrumento na produção e vivência de dados e práticas necessários para fundamentar o trabalho aqui apresentado. Torna-se uma aliada de peso, no sentido de dar vistas e convidar a produção, registro e reflexão sobre os fatos vivenciados e presenciados com alunos do ensino fundamental. Com o olhar voltado para as relações entre/com atores do grupo e os desdobramento destas relações que resultam ora em operações coordenadas, como afirma Maturana (2001), ora de forma caótica, imprevisível e desorganizada como destaca Morin (1999, p. 33) quando diz que

queremos conhecer separando, ou desunindo, a ciência, a filosofia, a cultura literária, a cultura científica, as disciplinas, a vida, a matéria, o homem, etc. Desunimos, separamos o inseparável, sem lembrar que o homem tem um espírito, mas este espírito está ligado ao cérebro: tudo está relacionado.

Em outras palavras, o acaso, os desvios provocados pelo com(tato) e convívio entre pessoas, implica organizar ações para que tornem possível o desencadear e o encadear de ações pedagógicas, através das possibilidades de entrelaçamento de (inter)relações que acontecem nos encontros com e na pesquisa.

5 ENTRE ARTE E EDUCAÇÃO: A MEDIAÇÃO ARTÍSTICA NA ESCOLA

Na escola a arte está em toda a parte. A estrutura física, os ambientes, o dentro e o fora da sala e os próprios grupos de alunos nos apontam a lógica da potência de aprendizagem que o ambiente coletivizado pode proporcionar. Isto significa dizer que a escola é um espaço para desenvolvermos matrizes de ideias e a operacionalização das mesmas. Em outras palavras, o ambiente é propício para vivenciarmos a teoria se materializando em prática e as práticas se transformando em teorias.

Quando um grupo de alunos se encontra, este encontro tem como objetivo principal as trocas e a socialização de experiências e aprendizagens de cada um para com todos. Então, surgem as concepções do todo e para todos em torno do repertório artístico e visual no qual foram provocados.

O fazer nos põe a pensar de forma sistemática ou não, ora criando ordem a partir do caos, ora desorganizando e desestruturando o que é dado como pronto. A desconstrução aguça a percepção mantendo alinhada a curiosidade com as aprendizagens em arte.

Nesse sentido, podemos afirmar que a arte é um fio condutor que possibilita diversas experiências de aprendizagem, tanto na esfera individual como na coletiva. A troca de ideias a cada encontro com estudantes fomenta de modo positivo interrogações e questionamentos que vão surgindo ao longo da caminhada.

É na escola que inauguramos o senso estético como fator de transformação cultural, ao interagirmos com tudo, e deixamos para trás algo que não nos interessa mais e vamos nos editando de acordo com o contexto que transitamos.

5.1 A escola

A Educar-se, escola instalada nos prédios 7 e 8 do Campus Central da UNISC, iniciou suas atividades em março de 1984 com uma proposta ousada de ensinar e aprender. Naquela época, o Departamento de Educação da antiga FISC (Faculdades Integradas de Santa Cruz do Sul) mobilizou-se para implantar uma escola de 1º e 2º graus na transferência de alguns cursos superiores para os prédios novos do Campus Universitário.

O prédio anterior da UNISC (FISC) ficou disponível, e, em seguida, os envolvidos no processo levaram o projeto adiante e a SEC autorizou o funcionamento, possibilitando a concretização de uma antiga aspiração: uma escola na qual pudessem levar à prática os ensinamentos dos cursos de formação de professores da FISC.

Atualmente, a escola é mantida pela APESC (Associação Pró-Ensino em Santa Cruz do Sul) e possui em torno de 350 alunos, a maioria de classe média, filhos de pais e funcionários da mesma mantenedora. A Educar-se possui uma turma para cada ano: Pré-Escola (Educação Infantil), 1º ao 5º ano (Ensino Fundamental Séries Iniciais), 6º ao 9º ano (Ensino Fundamental Séries Finais) e ainda 1º, 2º e 3º ano (Ensino Médio).

Além das salas de aula, a escola possui infraestrutura adaptada para todos os níveis de ensino: biblioteca, campo de futebol, pracinha, área coberta, sala de vídeo/teatro, laboratório de informática, refeitório, sala de artes, salas para o turno integral, que é aberto aos alunos do Pré ao 6º ano, sala de tema, grêmio estudantil, secretaria, coordenações, direção, entre outros espaços necessários para o funcionamento integral de suas atividades pedagógicas.

A escola ainda possui acesso às dependências da Universidade, como: ginásio e quadras de esporte, piscinas, auditórios, Centro de Convivência, pista de Atletismo, Laboratório de Mídias, Sala dos Espelhos. Para a execução de alguns projetos, possui apoio dos departamentos, bem como respaldo de outros serviços como Áudio e Vídeo, Rádio, TV UNISC.

O nome Educar-se⁸ está ligado à própria proposta pedagógica da escola: educação não é um processo vertical de cima para baixo, porém, horizontal, chamando todos a participar: pais, alunos e professores.

A filosofia da escola fundamenta-se na educação como processo de desenvolvimento humano, segundo a qual ninguém educa ninguém, todos são SUJEITOS sociais buscando a própria formação na interação com os demais.

Todas as áreas prioritárias estão voltadas à formação humana para que cada um se torne emocionalmente saudável, conseqüentemente, apto a conviver equilibradamente no coletivo.

⁸ Acesso em 21/09/2011 www.educar-se.unisc.br/proposta-pedagogica.htm

A proposta educacional da Escola Educar-se se projeta em duas dimensões: a do desenvolvimento individual e a do desenvolvimento social. Essa dicotomia é lembrada apenas por motivos operacionais, pois se reconhece que a instância individual tem intercorrência com a social e vice versa.

Enquanto favorece o crescimento dos alunos, a Escola Educar-se aposta na concretização de uma ordem social nova, onde todos sejam respeitados, em que deixam de existir as divisões de classes, onde se superem as alienações de toda a ordem e onde a democracia tome seu verdadeiro significado.

A vida na escola é familiar, em que todos seguem uma rotina. As aulas ocorrem no turno da manhã e algumas turmas podem cursar o turno integral, que oferece práticas esportivas e o projeto alfabetizando para a pesquisa, bem como auxílio ao tema de casa. Há dezenas de crianças e adolescentes que participam dessas atividades, mas ainda são poucas as opções.

Os estudantes possuem a disciplina de Artes a partir do 2º ano das séries iniciais até o 3º ano do Ensino Médio, mantendo sempre, em todos os níveis, a carga horária de dois períodos semanais, perfazendo um total de 80h/ aula.

As aulas de artes são realizadas em sala especial, com mesas grandes, ambiente bem arejado e com muita luz. Possui tanque, ventiladores, quadro, armários, prateleiras e muitos materiais artísticos.

Além da sala de artes, utilizei outros ambientes para estudo, produção e reflexão. Há também uma sala de vídeo com TV, DVD e Datashow, um Laboratório de Informática, com 20 computadores e uma monitora. Próximo das dependências da escola, que se situa nos Blocos 7 e 8, há máquinas copiadoras (Xerox) que também fizeram parte de nossas principais ferramentas de trabalho, como na ampliação e redução de formas para ter ideia do tamanho de projeção.

O planejamento em questão visou mostrar aos alunos que processos fotográficos (negativo/positivo), recortes, ausência e presença de formas, luz, recursos audiovisuais e noções de teatro e TV são muito mais que meras tecnologias de entretenimento e diversão. Acima de tudo, são fonte de aprendizagem rica em novas descobertas e possibilidades. Os pontos de partida para desencadear as práticas foram desde as tecnologias e “low -tech”, “high-tech” (altas e baixas) até a passagem das ideias por planos não explorados. A intenção era misturar o artesanal com o digital. Plasmar tecnologia com arte – educação, transfigurar o vivido para ficção e fantasia nas narrativas. Desta forma, os

estudantes perceberam que as suas performances podem ter significados que vão além da história narrada por palavras.

A Escola Educar-se quer ser um espaço de criatividade para alimentar a capacidade produtiva de seus alunos, no plano do pensamento, da sensibilidade e da ação para reinventar, criar, combinar e experimentar problemas e soluções. Tudo isso para, no exercício do direito à criação, através da expressão livre, resgatar a emoção estética e a produção divergente e flexível; para reinventar circunstâncias e realidades; para reinventar seu próprio mundo.

Objetivando dar conta da parte pedagógica, a escola conta com um quadro de professores habilitados em suas especificidades, funcionários, monitores, prestadores de serviços, estagiários e ainda pesquisadores da área da educação, que contribuem para que seja tecida essa rede dinâmica de ensino e aprendizagem.

5.2 Vivendo arte na escola

Na ocasião da escrita do projeto, não estimava que a proposta de desenvolvimento da aprendizagem através da arte se apresentaria de forma consistente, ativa e metodologicamente operativa. Tão pouco imaginava que acreditar na força do encontro, como fator fundamental na construção de novos saberes, era uma atitude ousada, mas inversamente coerente do ponto de vista da arte – educação.

Não se aprende arte. Se vive arte. Esta foi a premissa que norteou algumas das interrogações que me deixaram na zona de desconforto entre e com minha prática pedagógica/ docente e interferiu positivamente nas relações professor-aluno- professor. Experimentar a arte na escola, mediada pelo professor, é um processo organizado, sistemático (mesmo que neste ir e vir da pesquisa valorizou-se o acaso, o instante e o desvio das coisas), rico de imprevistos que elevam a capacidade de aprendizagem, ampliando as possibilidades de intervenções ao longo do trajeto.

No princípio, pensava em estudar e compreender as formas de trabalhar arte na escola, apenas como procedimento técnico, empreendendo minha experiência como artista e designer a serviço do fazer docente. No entanto, fui percebendo que manusear materiais e ter domínio técnico sobre alguma linguagem artística são apenas alguns dos requisitos necessários para produzir conhecimento por meio da

arte. O fazer artístico está condicionado à produção de algo, à busca de um resultado formal que mostre como o “produto” foi produzido e qual foi a ressonância desta produção na aprendizagem.

Nesse sentido, as oficinas foram planejadas de modo a interrogar a arte enquanto linguagem e descobrir o seu lugar no cotidiano escolar e nas experiências singulares e coletivas da vida. Com isso, buscou-se ampliar assim a visão sobre as aulas de arte no Ensino Fundamental.

Para que estas ações pensadas se concretizassem e fossem adaptadas à realidade dos estudantes, foi necessário possibilitar a abertura ao diálogo rumo à expansão da aprendizagem. Isso por meio das linguagens artísticas, além de tornar viáveis os procedimentos que se configuravam como matrizes de ideias que os estudantes iam vivendo naquele momento.

Inicialmente, a turma se dividiu em grupos e discutiu a escolha do tema e do título da história. Em seguida, criaram a história (na maioria dos casos, ficção). Nesse processo, vários alunos não se contiveram em reproduzir apenas o que estava delimitado anteriormente e trataram de imaginar outras coisas para tornar suas histórias mais interessantes. Ou seja, misturaram fatos reais com fatos imaginários = fatos fantásticos.

O mais interessante não era a história, mas como fazê-la acontecer diante dos olhos da plateia (colegas), pensar em que ingrediente adicionar para deixar a receita mais saborosa. O que mostrar para as pessoas se encantarem com as narrativas histórico-ficcionais e coletivas?

Sabemos que o visual costuma dar crédito à palavra, já o ver e depois ouvir “foi eu que fiz” emociona mais do que o ato em si. Este foi pensado para funcionar de acordo com o planejamento do grupo, portanto é algo técnico e, se pratica bastante, aprende a fazer. Aprendendo a fazer se domina determinado contexto ou situação que exige habilidade e aprimoramento artesanal e digital.

É sabido que a criação artística nos revela, em ações visuais, o modo que cada um tem de captar a realidade e mostra de que forma usa este conhecimento para solucionar questões pontuais da arte e da educação.

Diante disso, o professor fomenta a expressividade dos alunos interrogando os processos de criação e favorece o desenvolvimento de habilidades, tais como saber apreciar e compreender a produção artística, ao longo de sua vida relacionando-a com o contexto onde estão inseridos.

O professor artista é sensível, flexível e dinâmico, apaixonado por esta linguagem e frui os momentos vivenciados com os alunos, transformando estes encontros em horas de ideias e construção de conhecimento sobre fazer alguma coisa.

Levo para a sala de aula celular, máquina fotográfica, pen drive com *power point* básico, além de recortes de jornais, revistas, catálogos de exposições, livros sobre os assuntos a serem estudados, tanto particulares como retirados da biblioteca. Tudo que vejo ao redor e penso ser útil na ciranda de vivência e troca com os alunos, utilizo como recurso.

O contato com as coisas, os objetos, o real na nossa frente, é o que nos convoca a experimentar as coisas no presente e desse contato nutrir os alunos de forma estética e mostrar aos estudantes que a tecnologia é apenas mais uma ferramenta. O corpo é nossa primeira impressão sobre as coisas. Não meço esforços para fazer os alunos refletirem acerca da arte e desenvolverem senso crítico para estabelecerem conexões entre a cultura visual e os processos de criação. O corpo opera despertando/aguçando nos estudantes todos os seus sentidos, através do que se vê, pensa, toca e faz.

O grupo percebe as coisas por ter vivido, em encontros anteriores, que o estudo da arte não é somente o que aconteceu na história, técnicas e procedimentos, mas sim o fruto deste encontro, desta relação, deste contato. O que se modifica a partir do instante em que passamos a ser sensíveis (o fator que vira fato) aos apelos da arte e vivemos a realidade que foi posta. Interessante lembrar que Maturana (1997, p. 71) afirma que

finalmente é essa associação que o observador faz entre o objeto perturbador, caracterizado pela conduta do organismo que o configura, e tal conduta distinguida por ele ou ela de maneira independente, que constitui o fenômeno que, no viver cotidiano, se conota com a palavra percepção.

As percepções que surgiram das relações entre os estudantes, a prática e a técnica serviram para ampliar as possibilidades de explorar o teatro como recurso pedagógico que põe o corpo do estudante em ação tecendo as suas narrativas e fortalecendo a ideia de pensamento e sentimento enquanto aprendizagens por meio da arte.

A percepção é a fusão entre pensamento e sentimento que nos possibilita significar o mundo. Assim o ser humano é a soma de suas percepções singulares, únicas. O estar atento ao mundo é um constante despertar. O homem percebe quando se torna consciente de suas próprias impressões. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 117)

As oficinas privilegiaram alguns eixos (poiético, tecnológico e empírico), que considero fundamentais serem explorados para que os alunos se sensibilizassem e se mobilizassem na direção de outros fazeres artísticos. Estes eixos, aos quais me refiro, são os artifícios, métodos e subsídios utilizados atualmente, mas que não correspondem às expectativas de aprendizagem necessárias para que o grupo pudesse experimentar outras formas de fazer e aprender por meio das linguagens artísticas visuais. Partindo do pressuposto de que os estudantes possam

agir poeticamente sobre um objeto/temática de pesquisa e estudo, aprofundando suas investigações por meio de suas próprias escolhas expressivas; construir o seu sentido sobre esse objeto/temática estudado, dialogando, confrontando, percebendo semelhanças e diferenças com o ponto de vista de parceiros e de outras pessoas; aprender a dar forma poética-ordenar, reordenar e representar suas imagens, ideias, pensamentos, sentimentos e emoções sobre esse projeto/temática de pesquisa e estudo, por meio dos códigos e elementos das linguagens artísticas; conceituar e conhecer através do contato com o mundo da cultura a forma específica de a arte significar o mundo e as coisas, expondo o que pensam sobre a forma expressiva que vêem e o sentido que elaboram ao fruir a produção artística. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 187)

Assim, pensei em contemplar assuntos já trabalhados por mim em outros momentos que pudessem oferecer aos alunos outros recursos para ampliarem os processos de aprendizagem em arte e interrogarem a pertinência e necessidade dos mesmos, não só durante a formação escolar, mas como recursos a serem explorados por toda a vida.

No primeiro momento, confesso que também pensava em produto enquanto bem material e não como experiência vivida, vivenciada. Mais adiante, com as leituras sugeridas para que minhas ideias fossem confluentes com a prática e a observação do encontro entre a prática e a teoria, foi se tornando possível produzir questionamentos sobre outras formas de ampliar conhecimento por meio das linguagens artísticas.

O conceito de arte na escola, em geral, ainda é muito restritivo, considerando arte como arte, apenas quando pode-se visualizar o produto de nossas ações sobre as matérias e com as técnicas. Por isso, a compreensão errônea da arte na escola,

reduzida a alegoria, decoração e produção de objetos (in) úteis e sem significado a não ser o fazer por fazer, ou fazer para treinar o passo-a-passo que, muitas vezes, acompanham cada intensão de trabalho ou fazer artístico. Os procedimentos podem ser produtos de criação individual ou coletiva.

Os processos de criação, comumente, são desconsiderados por passarem longe da ideia de arte como experiência, ou apenas arte. Contrariando tais práticas, as oficinas foram focadas nos processos de criação que emergiam nas aulas de arte, ao longo de minha experiência como docente e no encontro com os estudantes.

O projeto "*Arte por toda parte*" surgiu depois de uma saída de campo com os alunos até São Miguel das Missões - RS, para complementar estudos da História e Artes. Foi apreciando o espetáculo como parte da programação cultural e vendo de perto o show de luz, sombra e áudio apresentado naquele local, que pensamos a ideia de fazer o Teatro de Sombras nas Oficinas de arte e imagem, com os alunos do Ensino Fundamental da escola Educar-se e, mais adiante, mostrar a ideia em outras turmas. O teatro foi realizado a partir de narrativas ilustradas por imagens, desenhos, formas, luz e sombras. Projetadas diretamente na parede por um retroprojeter, os alunos criaram histórias baseadas em lendas, fatos históricos e invenções ficcionais.

Os alunos criaram personagens reais ou de sua própria imaginação, explorando recursos cênicos como luz e sombra, figuração, espaço-tempo dos acontecimentos no e com o grupo, dos acasos, não se prendendo apenas ao que a história conta. Os estudantes foram divididos em grupos de três ou quatro alunos, organizando-se com um narrador e os demais que manipulam as figuras na lente do retroprojeter. Neste episódio foram apresentadas quatro histórias que se interligam pelo mesmo tema: a Guerra Guaranítica e alguns personagens. Devido ao entusiasmo à boa aceitabilidade dos alunos e envolvimento dos mesmos a atividade foi oferecida também às demais turmas da escola, através do projeto "*Arte por toda parte*".

Para apresentar o assunto aos estudantes, foi necessário informá-los anteriormente sobre quais são as intenções do projeto educativo, de onde partimos, porque escolhemos este assunto e porque escolhemos este ou aquele caminho. Estas dicas geraram interrogações que se traduziram em clima de curiosidade

coerente com a expectativa que tivemos com a experiência diária do exercício docente e aprendizagem por meio de projetos educativos em arte.

No primeiro encontro, foi apresentada aos alunos a história de teatro de sombras, através de textos, vídeos imagens e outros materiais para mostrar qual a sua origem e como desenvolveu-se esta linguagem no oriente e no ocidente. O objetivo inicial era aguçar o interesse pela linguagem artística visualizada na saída de campo. Sempre acreditei que a aceitação e curiosidade dos alunos sobre os assuntos propostos em aula estão condicionadas ao interesse despertado sobre o que e como vai ser trabalhado cada conteúdo ou experiência proposta.

Para esse grupo de alunos, este fazer enquanto pesquisa, foi uma experiência única, pois me possibilitou estar entre eles de forma atenta, observando e intervindo quando necessário.

O estar entre da mediação cultural não pode desconhecer cada um desses interlocutores e o seu desafio maior: provocar uma experiência estética e estésica. Ao contrário da anestesia, o desafio é liquidifazer a resistência que se esconde atrás do “eu não gosto”, é substituir a apatia para empatia que convoca a disponibilidade para entrar em com-TATO, é aproximar, possibilitar acesso ao encontro com a arte e a cultura, enriquecendo-o pela potencialidade de tantos outros que convivem com a experiência. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2005, p. 55).

Paralelo às informações técnicas, apresentei aos estudantes o teatro de sombra com manipulações de vara, áudio gravado, intitulado “Pequenino grão de areia”. Nessa apresentação os estudantes puderam visualizar o acompanhamento das narrativas com a manipulação das imagens, e perceberam como utilizar os efeitos de luz e sombra a partir de um foco fixo, um ponto de luz.

Após as devidas informações sobre o teatro de sombras e suas especificidades técnicas, começamos a problematizar o espetáculo assistido e a forma de como poderíamos transferir para linguagem artística, neste caso do teatro de sombras. Parte do aprendizado vivenciado, aliado às informações necessárias para que as ideias fossem amarradas, foi o fio condutor que nos levaria ao processo de desenvolvimento de aprendizagem por meio da arte e sua prática.

Os alunos se envolveram na discussão sobre como chegar ao resultado esperado e aceitaram o desafio: criar teatro de sombras sobre as Missões Jesuíticas, sem se prender a história, podendo tornar ficção a realidade presenciada.

Como fio condutor da história a ser contada, os alunos problematizaram a proposta e levantaram algumas questões em torno do Teatro de Sombras e os possíveis caminhos a serem pensados para se desenvolver cada ideia. Isso sem saber que entrariam em contato, através da arte, com princípios de conhecimentos científicos. *O que é sombra? Como esta se forma? De onde vem a luz? Como as figuras se movem? A sombra fica na frente ou atrás? Será que tem roteiro? Como fazer as formas? Que material vamos utilizar?*



O envolvimento com as propostas artísticas engendrava a necessidade de um planejamento e experimentação das ações pretendidas previamente, ou seja, dimensão, luz, movimento, coesão e clareza nas imagens eram algumas das qualidades estéticas e estésicas cujo domínio obtemos na prática, no ensaio. Por isso era muito recursivo adotar tais tecnologias de forma artesanal, fora do horário escolar, para poder explorar e apresentar situações de aprendizagem através destas experimentações que fossem consoantes com a realidade dos estudante

Entre tantos questionamentos, foi possível e necessário planejar um passo a passo do trabalho para que todas as etapas fossem vivenciadas e experimentadas de forma intensa e significativa. Foram oferecidas algumas oficinas de arte no turno inverso que seguiu um percurso permeado de informações técnicas e poéticas, indispensáveis para a aprendizagem por intermédio do fazer artístico.



O Paradoxo do Santo. Regina Silveira (1994) – Regina Silveira foi uma artista exponencial que incluímos em nossas discussões, pois seus trabalhos sempre se apresentaram na forma de imagens que compactuassem com suas projeções e distorções. As sombras são exploradas como recurso visual inerente a linguagem artística em questão que trata da manipulação das mesmas.

Estes conteúdos, aos quais me refiro, além de conceitos básicos para trabalhar com arte, são as experiências vivenciadas pelos estudantes a partir do contato com a proposta. Desde a concepção visual e composição, por meio da confecção de varas com papel cartão, até figuras e cenários diversos que compõem a narrativa a ser apresentada pelos grupos.

Forma, composição, ritmo, movimento, tempo, narrativa, voz, música, teatro, tempo, frequência, corpo, movimento e ação. Tudo isso com suporte técnico para que a experiência construída no coletivo crie significados para a constituição individual de cada estudante e suas percepções em relação ao coletivo.

As oficinas visavam oferecer aos estudantes um repertório amplo sobre os modos de fazer aparecer imagens e como integrar linguagens visuais diversas para que estes encontros abram espaço para novas experimentações. Ao todo, foram 20 encontros de 4 horas semanais, totalizando 80 horas de trabalho, sendo que uma parte deste tempo foi destinado aos alunos para poderem enviar através do correio eletrônico seus registros feitos durante as oficinas para posterior avaliação das possibilidades de intervenção. Foi uma espécie de diário de bordo.

O estudo das práticas desenvolvidas com o objetivo de incentivar o estudante a buscar novas formas de aprender. Além disso, aprender a fazer da aprendizagem da arte sob a ótica de uma reflexão coletiva mediada também pelas linguagens eletrônicas, mesmo que seja apenas na interação pela troca de e-mails, pode favorecer a mediação pedagógica a partir do compartilhamento e troca dessas ideias. Assim, contribuindo com a qualificação do olhar para várias formas de se apreciar o mesmo fato ou fator, considerando-se as autorias dos estudos.

Para apresentar aos alunos uma visão diferente e outra perspectiva do trabalho artístico à luz da contemporaneidade e das novas tecnologias, escolhi algumas imagens da obra da artista Regina Silveira e de alguns estudos de Vera Chaves Barcelos, em especial o encarte e Cd rom da exposição o Grão da Imagem. Entre inúmeros conceitos e modos de fazer que as artistas apresentam na sua obra, pode-se observar que há estudos bem pertinentes de luz, sombra, imagem, projeções, perspectivas, som, ilusões, entre outros artifícios que são amplamente explorados e podem servir de recurso para novas criações.

Os artistas abriram um leque de possibilidades diante de nossos olhos. Era impossível ver as imagens, projeções e distorções e não imaginar coisas e sair

inspirado, com vontade de experimentar o novo, criar algo a partir de uma ideia, tornar-se semelhante com o que nos afetou positivamente. Lançar-se na experiência e, talvez, aproveitar as surpresas do acaso.



Além de produzir distorções a partir do acaso com o corpo diante da luz, foram experimentados efeitos de cor, textura, transparências entre outras materialidades que compõe as linguagens visuais de forma a aprimorar a técnica que foi se configurando no percurso da pesquisa de acordo com os experimentos e os resultados que se pretendia ter explorando possibilidades diversas.

As sombras foram exploradas exaustivamente. Inicialmente, através de exercícios simples de desenho, recorte, colagem, estêncil e montagem, seguidas de pequenas intervenções, luz natural (sol), na lâmpada e lente do retroprojetor ou na pequena tela de teatro e bico de luz que confeccionei para servir de palco para nossas experiências. Aos poucos, escurecíamos a sala com cortinas para ver as possibilidades de intensidade de luz e suas fontes (naturais e artificiais).



A partir das obras de Regina Silveira integrada as propostas das oficinas, íamos ampliando as experiências e expandindo nossas percepções por meio de experimentações simples como o corpo no sol, por exemplo. Ao longo do tempo percebíamos que podíamos empregar nosso corpo como ferramenta e material para produção de dados necessários que a pesquisa artística exige em cada uma de suas etapas.

A cor e texturas também foram exploradas tecnicamente a partir de exercícios no retroprojetor com materiais transparentes, texturizados e tramados. Desta forma, foi possível constatar que a luz atravessa alguns materiais, não produzindo somente a sombra negra, mas sim uma sombra que pode ser colorida e também texturizada.

Fenômenos importantes foram observados nas oficinas como a surpresa do fecho da lanterna crescendo e diminuindo na parede conforme movimento do corpo de cada aluno. Também constatou-se a mágica experiência de fotografar e trabalhar artisticamente as sombras revelando silhuetas de nossos corpos e também a perspectiva que podíamos explorar nestes acasos.

Além disso, deixamos alguns bancos no sol de manhã cedo (8h) e depois, de hora em hora, fomos vendo que a sombra “andava” em volta do banco. Conforme o sol ia subindo, concluíamos que era a posição do sol no céu que fazia com que a sombra se movimentasse em torno dos bancos.

A cada encontro íamos complexificando nossas descobertas somando-as sempre à oficina do dia. Desta forma, fomos compreendendo que as conexões eram possíveis porque realmente estávamos envolvidos com o estudo e motivados a irmos em busca de mais práticas que nos ampliassem a visão sobre a riqueza das projeções do Teatro de Sombras e as aprendizagens que nos propiciavam.

Estes exercícios possibilitaram a compreensão e vivência na prática, experimentando as formas e os desenhos por aproximação/distanciamento de pontos ou pelo jogo de claro escuro. Nesse momento entra em cena a questão da imagem e como ela se forma e se deforma ao sabor da narrativa a ser contada e de como podemos utilizar e integrar os recursos visuais.

Outro aspecto relevante desses apontamentos foi a percepção e experimentação de sensações a partir de brincadeiras com a luz do sol e sombra na parede, já que todo o corpo faz parte do estudo e não apenas as mãos manipuladoras. Efeito de luz no corpo e o corpo na luz. Além disso, uma questão impactante feita por um aluno nos chamou a atenção:

- aí sora, porque a luz nos cega, porque quando saímos do sol e entramos na nossa sala a sombra vem para dentro de nosso olho, aí só depois que o escuro vai saindo que consigo enxergar de verdade.



Expliquei, após uma consulta, com professores de física e biologia, que nosso olho, nesse caso, não acompanha a velocidade da luz que entra por este sentido. Ou seja, se a luz é gradual, não percebemos com tanto impacto este fenômeno, mas se a luz é rápida, sentimos esta sombra no olho, pois não há tempo de nosso corpo se adequar a uma mudança repentina. Aos poucos, nosso olho ia se normalizando e conseguíamos enxergar normalmente. Para terminar, sugeri que mais adiante poderíamos estudar este caso com uma pesquisa sobre o uso dos óculos para dirigir à noite e a luz excessiva do sol, seja na praia ou na neve. Gostaram da ideia e retomamos o estudo com foco na produção do nosso Teatro.

O principal desafio do professor de arte é ser mediador das aprendizagens que surgem a partir dos exercícios que giram em torno de cada especificidade artística. Arte contemporânea convoca todos os espectadores a fazerem parte do processo criativo ou serem integrantes de uma manifestação linguageira.

A experiência e vivência docente junto ao grupo de alunos interessados em arte nos traz uma variedade de possibilidades de aprendizagens individuais e coletivas. Uma rede de significados vai se tecendo quando o grupo permite a estabelecer conexões entre o vivido e as propostas de aula de arte/241. A obra e o artista. Esse artista é ambicioso e nada mais: afinal, sua obra não passa de uma lente de aumento que ele oferece a todos que olham em sua direção (NIETZSCHE, 2001, p. 180).

As oficinas foram pensadas para contemplar, por meio da pesquisa ação, propostas diferenciadas de trabalho em arte e propiciar um estudo que atravessa diferentes linguagens. Portanto, focalizam as relações e as interações propostas em

cada uma delas. Cada exercício artístico foi pensado de forma a contribuir para o entendimento da proposta principal: a produção de um Teatro de sombras.

Nosso caso, em especial, virou um projeto dentro do projeto, pois os alunos, conhecendo o projeto como partícipes e artífices, se entusiasmaram com as novas aprendizagens e entenderam que para a obra deles acontecer era necessário a interação do público e este era o próprio grupo de colegas envolvido no processo.

Percebi então que a novidade tinha tomado conta dos alunos, pois se mostravam muito interessados e prestativos em relação à construção de novos saberes. A ideia da produção do teatro desencadeou uma série de desafios que impulsionaram os estudantes na busca de aprimoramento e superação pessoal.

A segurança para apresentar as primeiras ideias para os outros grupos veio da prática e do domínio dos materiais e ferramentas disponíveis para esta oficina. O encantamento de tornar viável e visível uma ideia do grupo para o grupo e com o grupo motivou os alunos a se empenharem com satisfação para produzirem algo coletivamente e, posteriormente, poderem compartilhar com a turma e outros estudantes da escola.

O grão da imagem

Como o próprio nome da oficina já diz, trata-se de um estudo retrospectivo da obra da artista Vera Chaves Barcellos, que apresenta diversas possibilidades de tratamento de imagem e figuras. A artista nos interroga sobre a questão do elemento mínimo que compõe uma imagem. Através de experiências materiais e virtuais, aponta com profundidade estética uma diversidade de olhares para as múltiplas expressões experimentadas em sua trajetória.

Vera inaugura outras formas de ver e fazer arte. Seu trabalho contribui para entender a importância de ampliar o repertório visual, propiciando novos questionamentos sobre arte contemporânea, provocando assim sentimentos e sensações que contribuem para potencializar as aprendizagens através da arte. Por conseguinte, abre caminho para intervenções artísticas que signifiquem o vivido.

Para despertar o interesse dos alunos, apresento a artista rapidamente e detalho mais as particularidades de sua obra, através de uma breve apresentação do CD ROOM da exposição “O grão da imagem”. Em todos os momentos, procurei

fazer conexões com o foco principal da pesquisa: a mediação através do encontro com estudantes e relacionar técnicas e linguagens.

Os alunos entenderam que a arte contemporânea, esta do tempo em que estão vivendo, é um conceito e um conjunto de linguagens que ainda está sendo construída, editada, vivenciada, uma vez que a arte contemporânea pode ser de caráter efêmero, simultaneamente, virtual e real.

As oficinas visavam explorar, por meio de uma expedição investigativa, o material educativo destinado aos professores e mediadores. Os alunos foram desafiados a visitar virtualmente a exposição da artista e se surpreenderam com o que viram, identificando-se e interagindo com as obras.

O repertório visual de Vera é muito rico e amplo, possibilitando assim uma fruição visual na qual o aluno percebe que é na interação com os ambientes virtuais e visuais que há maior desenvolvimento de saberes e produção de sentido acerca do que foi visto e vivenciado, tornando assim a experiência com e na arte algo que produz diferença nos processos de aprendizagens.

Os processos de produção de imagens foram experimentados por meio de exercícios em diversas linguagens: desenho, recorte, colagem, luz e sombra. Partimos inicialmente do artesanal e do analógico para chegarmos ao digital. Como todos os procedimentos tecnológicos partem do uso da mão e das ideias, entendo aqui mão enquanto ferramenta de trabalho. Os estudantes produziram e animaram cada personagem que a história pretendia mostrar.

O primeiro passo foi a produção textual sobre a saída a campo, ou seja, sugeri aos alunos que contassem através da linguagem cênica e visual uma história em que fosse possível apresentar algumas ideias sobre o que foi visto junto, para depois apresentá-la para outros colegas da escola. Afinal, produções visuais são para serem vistas, curtir e compartilhar.



Experimentar as formas na luz por meio da tecnologia retroprojeter foi um diferencial que tornou a pesquisa mais instigante, pois por ser uma ferramenta semi-artesanal, portanto mais acessível de operar, considerando a faixa etária dos estudantes envolvidos na pesquisa, nos proporcionou múltiplas possibilidades do uso das imagens na produção de sombra e suas manipulações, complexificando as experiências contidas na simples ação de fazer arte.

A ideia de trabalhar com a tecnologia do retroprojeter, dar novos usos para velhas coisas, permitiu um contato direto com as linguagens artísticas e seus elementos compositivos como: forma, linha, ponto, traço, luz, transparência, sombra e, até mesmo, aspectos de ordem cibernética. Nesse caso, como dar conta de ver qual o desenho que correspondia ao instante narrado da história e, durante este instante, movimentar coordenadamente as imagens e/ou varetas de modo a dar vida aos personagens e cenários, acompanhando o ritmo e o desenrolar da história.

Tanto no campo bidimensional e analógico (confeção das manipulações de vara), de mão, como no espacial e tecnológico (a distância da tela), e virtual (imagens projetadas na parede), as conexões e aprendizagens experimentadas pelos alunos, como a questão do foco de luz, foram situações constatadas na prática e no coletivo.

As imagens projetadas e animadas permitiam o ir e vir dos desenhos, feitos a mão mesmo e recortados, em um pedaço qualquer de papel firme. Aos poucos, os traços foram se aperfeiçoando e modelando-se de acordo com a intenção de representação, e a história finalmente se desenvolvia, promovendo compreensão e desenvolvimento de habilidades para domínio de outros artifícios.

As técnicas adotadas para o desenvolvimento da pesquisa foram escolhidas na medida que os estudantes experimentavam as possibilidades que cada material oferecia. Esta seleção acontecia naturalmente a partir do momento em que o aluno manuseava o que lhe era oferecido para dar forma a suas ideias. Os materiais e métodos escolhidos foram sempre os que correspondiam à realidade funcional que os estudantes e a escola dispunham: papéis, régua, lápis, borracha, cola, tesoura e papelão. E como apoio técnico, usamos e abusamos da internet, na consulta de

imagens, com máquinas digitais em suas variadas funções, celulares e outras mídias que fazem parte do cotidiano escolar.

Todos esses recursos eram adaptados pelas necessidades de criação de algo novo em torno da proposta da construção de narrativas ficcionais. Estas foram inspiradas no passeio realizado com a professora da turma às “Ruínas dos Sete povos das Missões”, que oferecia no seu cardápio cultural um show de luz e sombra, o que também despertou a curiosidade dos estudantes.

Como a turma vivenciou a história e a arte de forma direta e emocionante, voltaram para a escola contando relatos do passeio e demais detalhes. Diante de tanta animação, conversando com o grupo sugeri que trabalhássemos a linguagem do teatro de sombras de forma artesanal, ou seja, inventando outros modos de ver a mesma coisa, ou ainda, criando com recursos já conhecidos.

Considerando-se o ritmo do grupo e o tempo que deveriam empregar para a organização/ preparo dos materiais e qual a melhor tecnologia que se aproximaria dos resultados desejados. Para podermos explorar estas linguagens deveríamos explorar as técnicas que nos favoreciam a criação dos elementos necessários para composição do Teatro. Como negativo e positivo.

A técnica do estêncil, já conhecida há tempos como método de estamperia artesanal, favoreceu trabalhar as imagens de acordo com o efeito que se desejava ter. Além disso, ferramentas simples como a tesoura e estilete, boas ideias e a tecnologia escolhida, nos surpreendeu e nos encantou. Podíamos estar aqui e ali, atuar e dirigir, transformar nossas ideias em realidade, dando forma a pedaços de papel e animando-as com as narrativas de cada grupo.

Ainda tratando-se de técnicas e procedimentos para perseguir nosso objetivo, buscamos ampliar nosso modo de fazer-se no mundo introduzindo ao material básico, materiais alternativos e recicláveis como fios, tecidos, tramas, transparências coloridas, entre outros artifícios possíveis de se apropriar para que cada experiência se tornasse mais rica com intervenções inusitadas.

O resultado técnico ficou muito interessante e também prático e flexível, tendo em vista o trajeto percorrido e vivenciado, no qual os estudantes ficaram conectados entre si trocando ideias e aperfeiçoando seus modos de produzir, manusear e fruir com imagens. A prática constante em diversos ensaios realizados durante nossos encontros propiciou aos estudantes segurança e domínio das técnicas, ferramentas e materiais utilizados.

Até aí tudo ao vivo, eis que surgiu a ideia de fazer o vídeo/filmagem durante a apresentação para os próprios colegas, ideia esta que não surgiu de uma hora para outra, mas que foi se formando com o convívio entre os alunos, tamanho o interesse em participar de todas as etapas do trabalho. Assim que os materiais iam ficando prontos, foram experimentando narrativas para a história.

Os registros de áudio, vídeo e imagens que íamos coletando em nossas experiências e ensaios do teatro de sombra, tornaram-se importante recurso para desenvolver o senso crítico e qualificar as narrativas visuais criadas pelos estudantes. Isso porque além de ser uma ferramenta tecnológica extremamente útil, possibilita uma dinâmica de encontros e desencontros que experimentamos no ato de estar fazendo. O espontâneo, o acaso e as ideias em ação.

Com o entusiasmo dos alunos, passei a acompanhar suas experimentações de forma mais intensa e instigante, oferecendo ao grupo a possibilidade de usar o celular e/ ou máquina digital como recurso tecnológico amplamente dominado pelos estudantes. A ideia foi bem vinda e os resultados foram incríveis.

Fazer o registro de nossas produções visuais e depois poder ver o resultado do cruzamento de nossas conexões e poder interferir / intervir nelas, torna a aprendizagem significativa. Tornou-se necessário este movimento para que os estudantes seguissem em frente, buscando inovações para suas ideias.

Apresentado o caminho de forma didática, eis que emerge dessas conexões o interesse em dominar a ferramenta tecnológica e, posteriormente, aliar este conhecimento prático às ideias que pretendiam por em ação. O momento em que nos configuramos com o novo, conhecendo e aprendendo com o mundo a nossa volta, significando o vivido, valorando estas experiências por meio da linguagem que lhes fora oferecida para explorar e extrapolar de acordo com a curiosidade e criatividade do coletivo enquanto produtores de ideias.

Assim, nos organizamos para realizar as filmagens. Os alunos foram convocados para irem à escola no turno inverso e isto foi encarado com ávido prazer. Os grupos que tinham apresentado com muita clareza os seus trabalhos, eram os primeiros a gravar, pois estavam mais seguros e poderiam assim passar mais segurança aos outros colegas, mostrando que era possível produzir, ensaiar e colocar no ar uma produção coletiva animada por todos.

Fiquei do lado de fora durante toda a gravação. Isto deixou os estudantes bem à vontade. Entrei somente quando foi necessário, como quando um narrador precisava se fazer presente no roteiro da história, emprestando minha voz.

Tinham tudo pronto: recorte de imagens, história passada a limpo, roteiro, quadros de cena e um registro de quem faz o que e quando, durante o desenrolar da apresentação. Faltava um narrador. Foi aí que entrei em cena para dar voz à produção dos estudantes.

Segundo relato dos alunos, o projeto foi uma experiência incrível, fantástica, pois, às vezes, tínhamos que parar e voltar ao início para nova gravação. Os técnicos eram funcionários da TV UNISC e isso contribuiu para que os alunos continuassem a levar a experiência a sério, como algo que precisaria ser registrado e explorado em outros ambientes e compartilhado no coletivo.

Nesse caso, em especial, percebeu-se que o uso da linguagem da TV, escrita, discursiva, ilustrada, narrada, apresentada, oral, pensada, editada e lançada era a chave para todo o interesse do grupo em aprender a pensar de outra forma sobre assuntos que não são novos, mas se renovam dependendo de como for operacionalizado na sala de aula.

O planejamento minucioso e detalhado de todas as etapas do trabalho, o tempo para cada atividade programada, as pessoas envolvidas em cada cena, autorizações para uso de imagens, sala para gravações, agenda com a TV, contato com pessoas que acreditavam na proposta enquanto potencial pedagógico mostra o quanto estas propostas afetam e modificam as pessoas envolvidas. O fazer e o saber como fazer torna-se aqui a parte mais interessante do trabalho, os quais dizem respeito à questão de ver e de ser olhado, de se mostrar e de estar oculto junto a um personagem ou fato da história. Estar entre a produção e o produzido foi uma das principais lições dessa aula de arte.

O Teatro de sombras, as diversas histórias e aprendizagens que ele pode suscitar, favoreceu a possibilidade de se tornar um programa de TV. Assim foi feito. A produção dos alunos tornou-se um episódio sobre as Missões que foi ao ar em 04/10/11 no TV UNISC.

Os conteúdos abordados eram densos, mas muito interessantes: noções de óptica, história, arte, fotografia, narrativas ficcionais e factuais. O percurso não foi linear, mas desenvolvido de acordo com a produção e interesse de cada grupo. As contribuições que partiam da turma também eram partilhadas e aprofundadas.

Valorizar cada momento do encontro com os estudantes e perceber que o estar junto no ali e no agora favorece aprendizagens que acompanharão os jovens e os educadores para toda a vida. Toda experiência é única, irretocável.

É a partir dos sentidos – visão, tato, olfato, propriocepção –, tanto quanto da emoção e da inteligência, que toda percepção se estrutura e se (re) organiza. Como disse Arthur Efland (apud MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 55), “de uma maneira curiosa, a percepção humana de si permanece incompleta se não podemos descobrir como cada um de nós é o outro do ‘outro’”. No ato de recepção, é o corpo que se posiciona a fim de engajar-se na máxima capacidade de percepção sensorial naquilo com o qual se confronta.

5.3 A Mediação Artística

A experiência do encontro é vital entre humanos. Temos necessidade de compartilhar, de partilhar, e é através de encontros e desencontros que mantemos vivo o patrimônio cultural da humanidade. É vivendo com o outro que compartilhamos as práticas sociais e culturais, inovando tradições e questionando as novas experimentações.

A experiência escolar, por compreender grande parte do tempo e da vida de todos nós, em nossa cultura, muitas vezes, é concebida como momento decisivo na vida de um indivíduo, com o poder de definir seu futuro. Nessa perspectiva, é necessário problematizar como ocorrem os encontros, no caso desta pesquisa, a mediação artística, considerando todo o seu viés metamorfósico e as trans-formações que resultam dos encontros entre educação, arte na escola e estudantes.

É através de encontros, isto é, das relações sociais que podemos conhecer e aprender. Quando aprendemos algo, há sempre um gosto de liberdade, é uma forma de *emancipação intelectual*, pois a instrução é como a liberdade: ela não se dá, conquista-se (RANCIÈRE, 2005, p 71).

Promover a presença das artes na escola é um compromisso sério com a educação e uma opção corajosa e de muito valor a ser agregado nas suas práticas e nas trocas entre os alunos. Entramos em sala de aula cientes de que arte não se ensina, mas se aprende no conjunto, no coletivo, no diálogo cotidiano entre alunos, professores, espaços expositivos, entre outras manifestações culturais.

Aprender linguagens visuais requer uma educação de habilidades pouco exploradas no cotidiano escolar. Na escola, dadas as devidas circunstâncias, o ensino da arte ainda é linear, tradicional, oferecendo poucas ou nenhuma opção, para que os alunos potencializem suas aprendizagens, criatividade, senso crítico e posicionamento diante do mundo que o rodeia.

Neste sentido, cabe ao professor de artes visuais, devidamente habilitado, o papel de inserir os alunos no universo artístico e mostrar que, através de diversas linguagens, é possível experimentar outras formas de ver e fruir arte, inclusive as mais complexas.

O professor mediador pode criar modos de ver e de entender a visualidade e as manifestações artísticas contemporâneas. É de suma importância que ambas, arte e contemporaneidade, estejam conectadas entre si para haver integração e interação durante os encontros na sala de artes. Trata-se de assumir um lugar onde acontece a transformação do coletivo: uma sala de aula, uma aula de artes, enquanto ele se re-configura, mostrando com suas interrogações o desencadear de muitas outras questões que giram em torno do assunto em questão. A mediação artística na escola.

Atualmente, é muito recorrente a expressão *mediação docente*, principalmente no campo da arte-educação. Entre tantas vertentes possíveis de interpretar como ocorre esta ação, destaco a importância da experiência estética na vida escolar como amálgama da prática docente em artes visuais.

A mediação vai ocorrendo durante a inserção dos alunos no universo das artes-visuais, em especial, neste caso, na contemporaneidade. Mediar a relação do aluno com as artes visuais e os fenômenos artísticos envolvem também habitar o mundo de outra forma. Para Bourriaud (2009, p.21),

esse regime de encontro casual intensivo, elevado a potência de uma regra absoluta de civilização, acabou criando práticas artísticas correspondentes, isto é, uma forma de arte cujo substrato é dado pela intersubjetividade e tem como tema central o estar juntos, o “o encontro” entre observador e quadro, a elaboração coletiva dos sentidos.

Podemos afirmar, então, que a aprendizagem é uma ação conjunta que ocorre entre as relações colaborativas operadas pelos alunos ao executarem alguma atividade. Porém, o professor tem papel importante nessas interações e relações, pois é quem vai realizar a mediação entre os processos de desencadeamento das

oportunidades de aprendizagens, por ser aquele que projetou e planejou suas ações com intencionalidade educativa.

Essa reflexão nos mostra o quanto são importantes as interlocuções que estabelecemos no nosso convívio social, em especial na escola. Isso não quer dizer que somente se aprenda com os educadores, mas que os processos de mediação organizados sobre os assuntos a serem abordados produzem diferença nos encontros dos estudantes com a arte, seja contemporânea ou não.

A pesquisa realizada teve como foco desenvolver, através das linguagens visuais, a sensibilidade, a criação, a invenção e a imaginação, ampliando o universo real e experimentando situações novas, dadas as referências artístico- culturais trazidas pelos alunos para nossos encontros na sala de artes.

A construção do olhar no grupo e com o grupo, e a produção de imagens que se traduzem em leitura de mundo à luz de cada subjetividade proporcionaram maior autonomia ao aluno para que ele se envolvesse e realizasse com segurança seu trabalho. Assim, pude perceber que os estudantes tinham a confiança de compartilhar suas produções no grande grupo. Nesse sentido,

aprender nos transformar, aprender age sobre nós à maneira de um alimento, que não se limita a “entretêr a vida” como os fisiologistas sabem muito bem. Mas no fundo, “bem no fundo” de nós, existe algo de rebelde à instrução, o granito de um fatum espiritual, de uma resposta pré-determinada a um conjunto de questões pré-determinadas. (NIETZSCHE, 1996, p.89).

Ser professor é como a arte contemporânea: é um ser e um não ser, uma nova re-configuração a cada relação com os estudantes que, por sua vez, são a razão das aulas. Assim como a arte tem que ser interferida, afetada para se fazer acontecer, este tecer humano, delineamento da vida de cada aprendiz ao longo de sua vida escolar, é a aprendizagem que se apresenta ao coletivo. Os professores se formam nessa interação.

Já os professores de arte nos parecem sempre estar para além das capacidades e habilidades tradicionais e conteudistas, vigentes nos currículos atuais. Muitas das tarefas mais importantes num layout escolar são desenvolvidas pelos professores de arte. O professor de arte parece ter a visão mais ampla das coisas. Anda na contramão do senso comum para poder fundamentar seus pensamentos e ideias, que na maioria das vezes são inusitadas e muito criativas.

Não se nasce professor de arte, nos tornamos professores de arte, como disse Nietzsche *Torna-te o que tu és*.

Improvisar (...) é o exercício da virtude primeira de nossa inteligência: a virtude poética. A impossibilidade que é a nossa de dizer a verdade, mesmo quando a sentimos, nos faz falar como poetas, narrar as aventuras de nosso espírito e verificar se são compreendidas por outros aventureiros, comunicar nosso sentimento e vê-lo partilhado por outros seres sencientes. (RANCIÈRE, 2005, p. 96).

Entre tantos estudos sobre a docência, seus significados e suas responsabilidades, sabemos que professor significa professar algo, aquele que se diz capaz de fazer algo diante de outros. Etimologicamente, a palavra vem do latim *profiteri*, onde *pro* significa “diante de” e *fateri* “confessar”. Neste viés, podemos constatar que o papel da docência escolar, historicamente, sempre foi o de detentora (e redentora) dos saberes.

Os alunos, por sua vez, também esmorecem diante das mais variadas explicações sobre a origem do termo e qual seu significado. Temos acesso às mais pitorescas informações sobre a origem da palavra aluno. Segundo o dicionário HOUAISS, o sentido etimológico da palavra aluno, vem do lat. *alumnus, i* 'criança de peito, lactente, menino, aluno, discípulo', der. do v. *alère* 'fazer aumentar, crescer, desenvolver, nutrir, alimentar, criar, sustentar, produzir, fortalecer etc.'.

De qualquer modo, o aluno é uma construção histórica-social dos adultos que têm o poder de organizar a vida dos que ainda não são adultos. Apresenta como significado um “ser menor” porque sabe menos. Talvez tenhamos que compartilhar com Nietzsche (2001, p. 299) o que podemos aprender com os artistas:

O que devemos aprender com os artistas. – (...) Afastarmo-nos das coisas até que não mais vejamos muita coisa delas e nosso olhar tenha de lhes juntar muita coisa para vê-las ainda – ou ver as coisas de soslaio e como que em recorte – ou dispô-las de forma tal que elas encubram parcialmente umas às outras e permitam somente vislumbres em perspectivas – ou contemplá-las por um vidro colorido ou à luz do poente – ou dotá-las de pele e superfície que não seja transparente: tudo isso devemos aprender com os artistas, e no restante ser mais sábios do que eles. Pois neles esta sutil capacidade termina, normalmente, onde termina a arte e começa a vida; nós, no entanto, queremos ser os poetas-autores de nossas vidas, principiando pelas coisas mínimas e cotidianas. (NIETZSCHE, 2001, p. 202).



Enquanto experimentávamos os mais diversos materiais e ferramentas, low tech e high tech, percebi que os estudantes ficaram fascinados pela liberdade de explorar o espaço e o corpo com ações inusitadas contidas no acaso do encontro do corpo operante e cada materialidade. As experiências registradas se configuram como forte aliada aos processos de conhecer e viver através das práticas artísticas inventadas por cada um.

A aprendizagem do fazer artístico está relacionada diretamente tanto às experiências sociais que os estudantes praticam na sala de aula, quanto à forma que essas experiências se constituem, pois tornam-se forte fator desencadeador de interesses e questionamentos que emergem das ações e dos encontros.

Sabemos muito e fazemos muito pouco, o que nos impossibilita explorar todo nosso potencial cognitivo, isto é, todas as pessoas possuem diferentes modos de interagir no coletivo. Porém, para que possamos aprender algo é necessário fazê-lo, no sentido de se envolver com o processo de produção do seu conhecimento.

Nossa realidade é repleta de informações com as quais, muitas vezes, nem sabemos o que fazer. Tornam-se descartáveis, insignificantes até. Na escola os alunos são treinados a saber (leia-se aprender), não raras as vezes, na base da memória e das manhas que facilitam esta memorização quase mecânica, não levando em conta os processos empíricos mais poderosos no que tange às experiências de aprendizagem. A virtude de nossa inteligência está menos em saber, do que em fazer. Saber não é nada, fazer é tudo (RANCIÈRE, 2005, p. 96).

O fazer torna possível conferir na prática o que uma teoria afirma ou questiona. Conforme Sennet (2009), é fazendo algo que podemos pensar em outras soluções para problemas a serem solucionados. O autor cita o exemplo de uma receita de bolo, afirmando que de nada adianta se a mesma não for feita, experimentada. Uma receita de bolo no papel é simplesmente uma teoria que ali, escrita sozinha, inerte, escrita, não possui sentido algum até que seja executada.

Executada no sentido de tornar viável o que pensamos ser impossível saber, fazer e conhecer. É dar vida e existência às coisas que necessitam se efetivar como conhecimento prático e fundamental para que o saber aconteça. Assim como as linguagens contemporâneas da arte, as quais se revelam cada vez mais dependentes da participação do espectador para que a própria passe a existir e formar um conceito.

Como professora de artes visuais considero aprendizagem sensível acontece por meio do contato com arte e convida os estudantes a perceber coisas que somente as linguagens artísticas favorecem e mostram aquela que os alunos passam a re-significar seus fazeres em diversas linguagens, ou seja, fazeres relacionados com o contexto onde vivem e transitam, realizando novas conexões, outros saberes, que vão se formando a cada nova pergunta que sucede. O criar tem a ver com o formar, com dar forma a alguma coisa. Criar é sempre processo formador.

Quanto ao resultado concreto materializado, podemos dizer que ocorreu a apropriação da técnica que deu conta de uma materialidade. Este resultado surge enquanto experiência estética que mostra, por sua própria natureza de tornar visível, o caminho percorrido até o desconhecido. O que antes era algo a ser investigado, agora se revela como potência de aprendizagem que emerge no viver do exercício artístico, no seu acontecer material.

Esse exercício artístico mobiliza todas as sensações dos alunos mostrando que é possível re-configurar-se por meio da experiência estética. Ao longo das oficinas, observamos que os estranhamentos e desvios de percursos se tornaram interessantes do ponto de vista do mediador, pois é por meio desse imprevisto que se conhece o novo, o não planejado, o equívoco (não desejado) que deu certo e o impossível que se tornou possível.

A arte permite- e acolhe - estas trans (formações), pois é a partir do imprevisto, dessas novas perspectivas, que avançamos na direção de outras aprendizagens. Podemos constatar quanto novas ações no grupo surgem destas conexões, destas ligações que promovem outros questionamentos.

O fazer proporciona o encontro do corpo sensível e estésico com os objetos de estudo. A intencionalidade pedagógica contida na mediação em artes favorece processos de aprendizagem e transforma cada vivência numa experiência transformadora de si e do mundo. Na troca de saberes, que surgem da e na feitura e

envolvimento dos alunos em cada movimento, emerge a compreensão do vivido a ser partilhado no coletivo.

O fazer exige mente e corpo em ação, pois é o corpo inteiro envolvido na compreensão e na elaboração de novos saberes, novas ações. Aqui o corpo inteiro realiza a experiência de pensamento.

Enquanto operamos corpo e mundo, percebemos que pensamos e agimos de acordo com o repertório que construímos no processo de fazer. Essa aprendizagem também diz respeito ao imprevisível. A mediação do professor pode favorecer processos de aprendizagem que considerem os ritmos singulares e a intimidade que cada um possui com as ideias e as materialidades.

Nessa perspectiva, é possível afirmar junto com Rancière (2005, p. 34), que *pode-se ensinar aquilo o que se ignora*. Ensinar diz respeito a um fazer que considera o imprevisível, o imponderável e as experiências repetidas e vividas de cada um no coletivo. Assim, para o outro,

o ignorante aprenderá sozinho o que o mestre ignora, se o mestre acredita que ele o pode, e o obriga a atualizar sua capacidade: círculo da *potência* homólogo a esse círculo da *impotência* que ligava o aluno ao explicador do velho método. Mas a relação de forças é bem particular. O círculo da *impotência* está sempre dado, ele é própria marcha do mundo social, que se dissimula na evidente diferença entre ignorância e ciência. (RANCIÈRE, 2005, p. 34).

Relacionando as lições de Rancière (2005) com o ensino da arte na escola, observamos que o autor nos convida a compartilhar algumas ideias em torno dos processos de emancipação intelectual e estas se desdobram em significados que são produzidos a partir de experimentos na esfera da arte educação e dos processos de criação artística.

Sendo assim, se experimentamos a técnica do estêncil foi porque, principalmente, desconhecíamos este artifício. Logo, a operação de ensinar aos alunos como se desdobra a técnica, de forma natural, requer atenção e repetição para dominar as ferramentas e o que se pode fazer e criar com elas. No caso dos estudantes, uma vez que compreenderam o modo de fazer, chega a vez de fazerem de forma autônoma e dinâmica. Este fazer de cada um repercute no fazer do outro. Somente cada um sabe sobre sua ideia, enquanto abstração, porém, no experimento vivo, plasma-se o ensejo de re (descobrir) o mundo ao nosso redor. Esse movimento afeta todo o grupo, ressignificando o sentido da experiência em si.

Desta forma, podemos afirmar que o exercício da aprendizagem em arte é uma fonte inesgotável no sentido de desenvolvermos nossa inteligência a partir de experiências individuais que, somadas ao coletivo, desencadeiam processos de ensino- aprendizagem que significam o grupo.

Para Rancière (2005), a educação é emancipatória e todos possuem inteligências iguais. É possível aprender sozinho, sem mestre explicador. Nessa perspectiva, a arte na escola ainda apresenta um quadro engessado e tradicional em relação ao contexto atual, pois prioriza a explicação e a expectativa de resultados prévios, planejados e programados.

Torna-se necessário rever as práticas em arte na escola, na sala de aula e no cotidiano dos alunos, aproximando-as de nossas vidas. Aprender algo e depois relacioná-lo com todo o resto é a lição de Rancière (2005), sobre a bem-vinda emancipação intelectual.

Nas aulas de arte podemos investir no poder criativo como possibilidade de transformação. Em outras palavras, relacionando a teoria com a prática, em especial na educação pela arte e com arte, aprendemos que produzir imagens pode ter outra perspectiva. De acordo com o ponto de vista de Rancière (2005), aprendemos a aprender, e a dinâmica do conhecer é o que nos move em direção à emancipação intelectual. Trata-se de uma tarefa singular. Cada um, com seus interesses, vai traçando suas metas /objetivos a atingir e somente cada indivíduo por si desenvolve suas capacidades e para desenvolver aprendizagens de acordo com seus ritmos.

Esta é uma tarefa que não pode ser delegada. Depende do esforço de cada um. O papel do professor, no encontro com os seus alunos, é saber intervir no processo de aprender a tomar decisões, pois estas não ocorrem de forma natural e sistemática. O coletivo possibilita multiplicar saberes antes desconhecidos. A presença ativa e participativa de todos nos processos de aprender a fazer escolhas resulta na comunhão de saberes, uns com os outros, pois ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. Nós, os educadores, aprendemos no e com o diálogo direto com os alunos, proporcionando uma mediação docente que pode produzir diferenças no cotidiano escolar.

Durante toda a pesquisa, nossos caminhos e descaminhos foram permeados de surpresas e situações inusitadas. Uma vez que a maioria dos estudantes possui maior interação com outras ferramentas de trabalho, que não as artesanais, suas produções geralmente virtuais e as ferramentas utilizadas são extremamente

facilitadoras da ação de pensar fazendo. Ela comanda a ação. Ela faz. Lembro, quando cursei o bacharelado em Desenho e Plástica na UFSM, habilitação para Design de Superfície, que a criação de padrões para tecido, cerâmica e papel era feita de modo completamente artesanal, desde a concepção do desenho até a sua estamparia através de serigrafia semi-industrial (era o último grito da tecnologia em laboratório de pesquisa têxtil, no qual era possível usar o processo fotomecânico para gravar os desenhos nas telas).

Portanto, as ideias, desde sua concepção até sua materialização, passavam por várias etapas diferentes, sendo que cada uma exigia um tipo de habilidade específica para se pensar o objeto de estudo e de que forma ele seria explorado tecnicamente. Aprender a observar era uma das principais etapas e uma das mais desafiadoras, pois mobilizava o olhar e a memória visual a serviço de uma força tarefa para enfrentar o tempo que nos cabia trabalhar em cada criação.

Atualmente, transferindo a mesma proposta para o ambiente digital, entendemos que cada uma das etapas passa de forma muito rápida e os resultados instantâneos atrofiam o exercício de pensamento que as possibilidades de cada ideia possam suscitar. Em outras palavras, o exercício da criatividade que antes mobilizava o corpo todo para além de suas funções básicas, atualmente passa longe das classes juvenis por se tratarem de coisas obsoletas e perda de tempo.

Se a tecnologia avança no sentido de impor velocidade aos processos de fatura, considero importante pensar as práticas no contexto desses novos paradigmas. É óbvio que não se trata de contrapor uma realidade posta e sem a menor chance de recuo. Porém, considero importante, como professora de arte, apresentar aos jovens diferentes caminhos/alternativas e suas propriedades. Para que algo seja transformado pela inteligência artificial, antes é necessário estar presentes em outras dimensões da realidade.

Mediação. Por que pensar tão longe em algo que faço tão cotidianamente? De que é feita minha docência se não do ato de mediar?

Nesta seara, articula-se minha história de vida pessoal e profissional na qual alguns caminhos se (des) encontram. Quando cursava o bacharelado em Desenho e Plástica na UFSM, presenciei a chegada dos primeiros computadores para operarem junto ao Centro de Artes e Letras. Estes equipamentos eram destinados às melhorias de condições de trabalho e estudo dos alunos e demais envolvidos (professores, técnicos, bolsistas).

Para operarmos os primeiros exemplares das máquinas que chegaram para facilitar e otimizar nossas aprendizagens, fomos submetidos a uma formação inicial para podermos conduzir nossos estudos e pesquisas, aproveitando o máximo as possibilidades que a nova ferramenta e seus recursos nos ofertavam. Ou seja, foi necessário saber o que queríamos para posteriormente adaptarmos os estudos para uma linguagem digitalizada com maior velocidade nos resultados.

Portanto, ficava cada vez mais claro que esta nova realidade que se anunciava vinha para ficar. Era necessário, a partir daquele momento, dominar a tecnologia, para não ser engolido por ela. Tudo muito rápido. Este domínio a que me refiro consistia em fazer a passagem dos estudos artesanais para os estudos digitais. Meu tempo, naquela época, era o de viver esta mudança e realizar a transição dos estudos de modo que, daqui para frente, meus fazeres passariam a ser computados e manipulados pela máquina e não apenas pelas mãos e as ideias.

Confesso que não foi muito fácil e até tentei resistir no início, pois, por ser muito ágil, produtiva e criativa, pensei que nada poderia me superar. Concluí que realmente, eu, enquanto ser humano não poderia ser superada, porém minhas ideias e a forma como seriam trabalhadas, seriam modificadas, ajustadas de forma a possibilitar melhor desenvolvimento e melhores resultados aos objetivos que pretendia atingir.

Passei a compreender a importância de estar entre essas mudanças, para efetivamente realizar justamente o que considero uma mediação em artes visuais: estar entre, estar no meio da mudança que iniciava no meio de minha formação inicial. Estar nas duas pontas não adiantava muito, pois não seria possível conectar as partes, era necessário um trabalho entre as partes para promover a conexão. Um trabalho no vácuo, no vazio, no entre, no espaço que havia entre as partes para que um lado fizesse parte de um outro e assim houvesse a complementariedade necessária para essa conciliação

Neste contexto, é importante ressaltar a questão da mediação entre professor e a turma. Quando se trata de um profissional que viveu a passagem do artesanal para tecnológico, ou seja, que vivenciou experiências estéticas e de pensamento no período de tempo que está ocorrendo esta mudança, pode-se dizer que o professor mediador é aquele que contribui para que os estudantes alcancem o raciocínio desdobrado em outras linguagens e com outras ferramentas.

O verbo mediar tem sentidos muito amplos, possuindo várias formas de ser interpretado. Para esta pesquisa, o utilizo no sentido de ações pedagógicas em artes visuais que favoreçam e potencializem aprendizagens e produções de sentido pelas experiências vivenciadas no grupo de alunos. Assim,

o cerne da ficção pedagógica é a representação da desigualdade como retardo: aí a inferioridade se deixa aprender em sua inocência; nem mentira, nem violência, não é mais do que um retardo que se constata, para colocar-se em condições de superá-lo. (RANCIÈRE, 2010, p. 165)

Às vezes, o acaso, o desconhecido, pode gerar situações que fomentem a curiosidade e servem de oportunidade para pensar outras intervenções e abordagens visando outras aprendizagens e o compartilhamento de experiências, as quais todos sejam favorecidos em suas ações na direção de aprender de forma sensível e flexível, de tecer em conjunto. Assim, torna-se viável a emergência de possibilidades de experimentações do corpo com outras linguagens e artifícios.

6 ESTÉTICA RELACIONAL: A POÉTICA DO ENCONTRO ENTRE ARTE E ESCOLA

Enfrentar o campo de pesquisa, a partir das relações sociais estabelecidas no convívio rotineiro e cotidiano entre o professor e os alunos, é uma (des) construção que do ponto de vista docente torna-se sistêmica por sua natureza metodológica. Assim, é possível perceber que as relações determinam ações que ao longo do percurso vão se re (configurando) como novas formas de ver o mundo, e conseqüentemente, de agir nele e com ele.

Des (construir) argumentos que problematizem e valorizem a arte enquanto potência de linguagem ativa e reativa na vida comum dos estudantes, favorece o pensamento crítico e a ordem dia“lógica” da vida em comum (co-existência).

A intenção de explorar a estética e a estesia em cada re(encontro) permite apostar nas interações como ação pedagógica que fomenta e aprofunda o objeto de estudo que é a mediação docente em artes visuais. Estar presente no com(tato) e na (trans)formação que ocorre a partir destas inter(relações), interações e intervenções é desvelar alguns mistérios sobre arte e o encantamento que exerce sobre os alunos em suas relações mais estreitas, a experiência do fazer artístico.

Nesta pesquisa, configuro-me como aprendiz, como professora/pesquisadora, mediadora e criadora. Criadora no sentido de desenvolver métodos de trabalho em artes visuais que sejam pertinentes e alinhados às necessidades observadas no e com o convívio entre os estudantes e suas ideias, seus métodos espontâneos artesanais e experimentais que adotam como recurso para elaborar outras aprendizagens através do encontro com a arte na escola e na relação com/entre o professor mediador.

Observar e produzir dados empíricos como fonte de estudo para a pesquisa em arte-educação na escola é de longe a ação que mais se pronuncia no ensejo de propor uma reflexão em torno da mediação artística⁹ que seja coerente com o vivido no e pelo grupo. Recordar é viver. Viver é fazer e re-conhecer.

⁹ Mediação Artística, segundo alguns conceitos organizados por Martins, Picosque e Guerra (1998, p. 44), especificamente na ação educativa, diz que: é promover o encontro entre o “observador” e “objeto”, no sentido amplo da palavra. Auxiliar nas conexões entre ambos, estimulando para que haja crescimento. Instigando uma relação de interesse pela descoberta pessoal nesta interação.

Contrastando com o atual cenário da arte contemporânea, na qual a arte se manifesta como um evento e não somente como produto da criação artística, percebemos que a construção de novos saberes ocorre através das relações que estabelecemos com a arte e pela forma como esta relação nos toca e nos transforma.

A estética relacional, enfatizada por Bourriaud (2009), é centrada nas relações humanas com a arte na qual as experiências e repertórios individuais estão a serviço da construção de significados coletivos, o que faz com que a participação do público seja um fator-chave na ativação ou efetivação de determinadas propostas e artifícios das linguagens visuais.

A arte contemporânea, enquanto linguagem artística de nosso tempo, convoca-nos a pensar a arte e o seu lugar na educação escolar. O fato dos artistas produzirem suas obras à luz da efemeridade e da impermanência das coisas materiais, suscita nos aprendizes a curiosidade de também estarem no ato artístico e registrarem visualmente as linguagens do corpo em relação com outros corpos e materiais como um termômetro para o entendimento e a complexificação destas relações. Aqui, a metodologia foca as ações dos sujeitos enquanto observadores, atores e exploradores do cotidiano escolar. E a arte enquanto ação imprevisível de conhecer que nos instiga a explorar e complexificar experiências coletivas.

A arte contemporânea, como produtora de situações que promovem relações, interatividade e intencionalidade, é potente e está ao alcance da maioria dos educadores conectados na rede. Rede de relações, ações, pessoas e interações que transcendem a teoria e a prática e afetam reciprocamente os envolvidos.

Nossas relações determinam boa parte de quem somos e nossas condutas. Há uma sabedoria popular que faz sentido, na perspectiva desta pesquisa, quando afirma: *Dize-me com quem andas e direi quem és*. Se fizemos parte de um grupo que convive sistematicamente, logo adotamos a conduta adequada para esse grupo. Segundo Maturana (1997) e sua teoria da *autopoiesis*,

a vida não tem sentido fora de si mesma, que o sentido da vida de uma mosca é viver como mosca, “mosquear”, “ser mosca”, que o sentido da vida de um cachorro é viver como um cachorro, ou seja, “ser cachorro ao cachorrear”, e que o sentido da vida de ser humano é viver humanamente ao “ser humano no humanizar”. E tudo isso no sentido de que o ser humano é somente o resultado de uma dinâmica não proposital. (MATURANA, 1997, p. 12)

Na escola e na sala de aula o sentimento de pertencimento a um grupo, a um coletivo, é uma percepção individual de cada um sobre o momento da acolhida e das relações entre e com o grupo referente a cada contexto. Propostas de trabalho coletivo na turma são exemplos de ações pedagógicas que cooperam em benefício do bem comum.

Neste sentido, a arte e a estética relacional como procedimentos de pesquisa-ação são estudos que apresentam alternativas metodológicas amparadas no fazer e nas relações sociais do entre-fazer. O fazer é um produzir produzindo-se, é um formar pelo conhecimento experienciado nas relações. O fazer é um celeiro de ideias e as relações e interações são fundamentais para que estas ideias se formem e se transformem em experiências ricas e significativas do ponto de vista estético, educativo, social e cognitivo.

A proposta metodológica das oficinas apresenta uma perspectiva contemporânea de trabalho em artes visuais na escola. Considerando que o campo de atuação do professor pode variar e os recursos oferecidos podem ser escassos ou, por outro lado, possuírem tecnologia de ponta, o que entra em pauta é o desdobramento da aula entre o artesanal/ manual, as inovações trazidas pelas novas mídias e a forma pela qual a mediação docente articula o diálogo frente aos novos paradigmas.

Toda vez que me encontrava com a turma, uma vez que já estavam situados com o contexto das oficinas de Artes Visuais, deixava bem claro para os estudantes que os processos que iriam acontecer podiam ser registrados, observados e re-inventados.

A ação de conhecer artes visuais com o grupo, e entre as relações no grupo, foi o “conteúdo” que mais interessou aos estudantes por tratar-se de experiências vividas ao acaso. Posteriormente, os acasos foram se configurando como experiência e troca simbólica de saberes que só se efetivaram no momento vivido junto. Na ação da troca, no encontro, na descoberta e na invenção de outras formas de produzir imagens junto com colegas, ampliaram as possibilidades de crescimento pessoal e formação escolar que jovens estudantes exigem para que as ciências humanas contribuam para a humanização necessária ao viver cotidiano.

A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir [...] Somente um ser que é capaz de sair do seu contexto, de distanciar-se dele, capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o pela sua própria criação; um ser que está sendo um ser histórico, somente este é capaz de comprometer-se. [...] O homem deve atuar, pensar, crescer, transformar e não adaptar-se fatalisticamente a uma realidade desumanizante. (FREIRE, 2003, p.16-17).

A poética da arte relacional está na relação que os alunos estabelecem com as experiências em aprendizagem visual compartilhadas no cotidiano e de que forma emergem os significados no coletivo. No campo das artes visuais contemporâneas este recurso é muito utilizado. O artista para fazer acontecer sua obra convida o público para com ela interagir e assim efetivar sua proposta artística, pois houve uma relação entre a produção e seu espectador, transformando sua ideia em uma nova configuração.

Esta articulação entre o objeto de estudo e o seu observador, muito peculiar na escola, nos permite perceber que muito de nossos conhecimentos surgem por meio das relações humanas que estabelecemos neste diálogo que decorre da convivência diária. Se a afeição é recíproca, o pensar flui de forma “natural” (sem sacrifício).

A afetividade que surge das relações rotineiras na escola é fundamental para que os estudantes se sintam seguros e à vontade para constituírem-se autores de suas próprias aprendizagens. O estar junto, compartilhando experiências, é a condição da estética relacional, pois convoca todos a construir suas autorias na potência do encontro com o outro e o mundo.

Desta forma, o método proposto fez surgir várias possibilidades de ampliação do repertório artístico oferecido aos alunos nos períodos de aula e nas oficinas do turno inverso. Nessa ótica, percebe-se o quanto as interações foram significativas no coletivo provocando uma mobilização sensorial que despertou no aluno o desejo de conhecer, de ir em frente, de superar-se no grupo (e não individualmente).

A experiência de produzir juntos valoriza o repertório individual dos alunos e a potência de aprendizagens que podem surgir destas relações. Aqui as artes visuais são concebidas como pensamento e ação num fluir de sentimentos e emoções.

Arte relacional, portanto, trata de uma forte vertente conhecida por estética relacional que propõe a mudança do mundo a partir das intervenções humanas. Entre tantos artistas simpatizantes com estas propostas, podemos lembrar do

alemão Joseph Beuys¹⁰ que acreditava que cada ser humano é um artista, o que não implicava que cada um fosse pintor ou escultor, mas sim que cada um possuísse potência criativa que devia inventar e aperfeiçoar.

Estas ideias propagaram-se com muita rapidez pela arte contemporânea, na qual a presença do outro torna-se indispensável para garantir o encontro com o novo,

Esse regime de encontro casual intensivo, elevado à potência de uma regra absoluta de civilização, acabou criando práticas artísticas correspondentes, isto é, uma forma de arte cujo substrato é dado pela intersubjetividade e tem como tema central o estar-juntos, o “encontro” entre observador e quadro, a elaboração coletiva do sentido. (BOURRIAUD, 2009, p. 21).

É com esta subjetividade que se constrói o espaço relacional: aquele que concretiza a relação com o “outro”.

Joseph Beuys foi um artista e pensador que teve como principal obra o conceito de escultura social, a qual previa a compreensão das extensas possibilidades do pensamento utópico, na passagem para o séc XXI. Beuys traz sua contribuição para arte contemporânea como artista, teórico e *performer*. Graças a sua performance pessoal foi possível compreender que a “Estética Relacional” *não defende a radicalidade utópica, mas sim as micro-utopias funcionais dentro do corpo social*. Neste caso, o artista sagrou-se por fundir sua vida e sua obra num só conceito, segundo alguns simpatizantes desta vertente artística, ao defender que ser artista significa viver a vida com outras pessoas, à procura de relações de solidariedade e alcançando a compreensão elementar do que acontece no mundo.

Recomenda-se, sempre que possível, valorizar ao máximo os encontros e as relações que se estabelecem nas aulas de arte, com seu fazer, fruir e exercícios de pensamento que estas vivências proporcionam.

Observamos que a arte na escola possui uma dimensão menor que outras disciplinas, pois é vista mais como aparência e não como essência, o que está na contramão da educação porque as experiências em arte objetivam entre outras coisas, outras formas de pensar, outro senso-crítico, outra autonomia, outra criatividade, porque sustenta-se na emancipação intelectual.

¹⁰ (<http://filiparanda.wordpress.com/2010/01/27/esteticarelacional/> acesso em 19/01/2011.)

Fazer arte na escola é uma experiência sensível formativa, pois permite usar todos os sentidos para perceber o mundo diretamente com intuição e as sensações, muitas vezes, desconsideradas nos processos de ensino e aprendizagem. Estamos vivendo em uma época na qual os projetos norteiam o cotidiano das escolas, reunindo diferentes saberes sob um único tema.

Arte como disciplina? Talvez não, mas tecnicamente sim, pois torna-se naturalmente disciplinadora por possuir caráter múltiplo e mobilizador. Para muitos estudantes que envolviam-se intensamente com a “disciplina” Artes, nota-se que a partir deste gostar se permitem re-vivê-la e vivê-la de outras formas. Isso ocorre porque o corpo se “autodisciplinou” para que as experiências sigam acontecendo, conferindo assim melhor compreensão dos processos que surgem neste estar fazendo arte no coletivo. Em nosso caso, não foi necessário trabalhar conteúdos específicos que, talvez, elucidassem as propostas de trabalho enquanto matrizes de ideias, como, por exemplo, o dadaísmo, surrealismo, entre tantas vertentes vanguardistas que já sopravam na direção da estética relacional.

Para todos os efeitos, este olhar mais intenso sob a prática docente e suas principais lições amplia e valoriza o papel do professor de arte, redimensionando sua ação e suas repercussões no contexto escolar. Este estudo reafirma que arte educa, apesar de não poder ser ensinada, se aprende através da mediação e fazer artístico.

Orientações e sugestões de rotas (roteiro de estudos), tecnologia e suas novas linguagens, estudos dirigidos e muita reflexão sobre processos de criação na escola são alternativas mediadoras que fazem a diferença nos processos de aprendizagem em arte com alunos do Ensino Fundamental.

Percebemos que o estar junto, fazendo junto, amplia processos de aprendizagem a partir de conteúdos propostos e das experiências estéticas desencadeadas junto a este fazer. Assim, inauguramos outras formas de fruir e perceber o mundo que habitamos à luz da arte e suas práticas pedagógicas.

A oferta das oficinas de Arte no contexto escolar despertou nos estudantes outros interesses sobre a convivencialidade, estabelecendo interesse mútuo no que tange (re) encontrar-se com os colegas de outros níveis, com os quais puderam estabelecer muitas trocas culturais.

A cada encontro estésico entre todos os envolvidos, neste vai-vem de relações, surgia uma multiplicidade de ideias, novos diálogos e, aos poucos, fomos tecendo a malha relacional com tudo e com todos.

As artes visuais, em especial o contexto contemporâneo no qual se insere, provocam muitos questionamentos com as quais o grupo ainda não havia se deparado, acionando em cada encontro dispositivos de curiosidade e de investigação.

Com dúvidas, provocados e desafiados, os estudantes se tornam mais autônomos para resolver situações e criam uma rede de relações sustentadas pelo objetivo em comum: superar adversidades, ultrapassar obstáculos e fazer outras invenções.

Fazer a arte presente na escola requer sensibilidade do professor mediador para que o encontro dos estudantes com as linguagens artísticas se entrelacem e produzam outras ações no coletivo.

Apresentei inicialmente aos alunos uma linguagem artística já conhecida pela maioria: o Teatro de Sombras. É importante salientar que desde o início da apresentação dessa proposta, os estudantes estavam ansiosos e entusiasmados para conhecerem os procedimentos técnicos destas produções artesanais.

A linguagem cênica e o vídeo no campo da educação são recursos pedagógicos explorados superficialmente, por se tratar de um campo de conhecimento específico e, por muitas vezes, não haver recursos para que as ideias se concretizem, e também por mobilizar todo o corpo do aprendiz, permitindo a pesquisa se desenvolver com envolvimento crescente.

Os estudantes exploraram a linguagem a partir das relações estabelecidas no encontro com o outro e as materialidades. Reparei que o entusiasmo tomava conta do grupo em cada gesto, em cada forma, em cada palavra e, acima de tudo, em cada encontro.

Não pretendo afirmar que as práticas artísticas como recursos visuais e corporais são mais interessantes que outros adotados para articular o encontro entre o estudante, a arte e a educação escolar. No entanto, os estudantes agindo a partir de uma mediação docente especializada apresentam ampla compreensão dos conteúdos trabalhados e confiança para seguirem em frente rumo a outras investigações artísticas que visam resignificar o mundo e o vivido nele.

A contribuição da arte à educação é fundamental para que os estudantes desenvolvam integralmente diversos campos de saber, para que possam aprender a transcender ideias e inventar outros modos de ser, plasmar e fruir com e no mundo, pois “o homem constrói o mundo. Imprime um *sentido* às suas ações. [...] Este é o

mundo humano: um mundo que suplanta a simples dimensão física, que existe também enquanto possibilidade; que existe como um *vir-a-ser*. Em suma: um mundo também simbólico” (DUARTE, 1991, p. 17).

A arte na escola e a relação que os alunos estabelecem com suas ações (trans) formativas plasmas, em cada um, aprendizagens que irão se desenvolver por toda a vida enquanto repertório para outras aprendizagens.

As aprendizagens que surgiram como conteúdos, métodos, tecnologia, ferramentas e procedimentos, são consideradas como coeficiente que emerge destas (inter) relações. A cada novidade, outra pergunta aparece para que o ciclo conhecer viver, viver conhecer, sustente tomadas de decisões.

A estética relacional permite mostrar aos estudantes que o conhecimento está a nossa disposição, basta encarar os estranhamentos e os desvios que a surpresa e o acaso nos oferecem, confrontando ações que nos impelem a criar e realizar escolhas. Diante disso,

vamos relacionando os eventos, os objetos e as nossas percepções numa estrutura organizada. Relacionamos tudo numa estrutura significativa que nos permite dizer como o mundo é. E tal estrutura significativa nos é dada pela linguagem. [...] O homem age em função dos significados que ele imprime à realidade. Age segundo a significação que sua linguagem permite. (DUARTE, 1991, p.18).

O professor mediador transita entre as relações e interações do coletivo para sugerir conexões que complexifiquem as ações vivenciadas. Mediando o coletivo foi possível acompanhar e estar em ação com e no grupo; a ação possibilitou propor reflexões mais aprofundadas sobre a experiência de viver arte na escola.

Trabalhar individualmente, em dupla, em grupo ou todos juntos foram momentos ricos e muito interessantes que permitiram estreitar nossas ações com as linguagens artísticas na escola e aprender a tomar decisões em direção a novos rumos.

Desta forma, a mediação docente em artes visuais contribuiu com muita propriedade para que as ações (trans) formativas que os estudantes viveram durante a passagem pela escola e pelas oficinas fosse fundamental para produção e compartilhamento de sentidos visuais em outros campos de saber.

A partir desta constatação, torna-se possível pensar que os recursos humanos e tecnológicos que a escola dispõe, muitas vezes, minimizam as possibilidades de

potencializar linguagens no encontro coletivizado. Diante disso, são necessárias outras pesquisas, talvez mais específicas, com enfoque em estética e arte relacional na sala de aula, que despertem nos aprendizes, artífices e fazedores de /da vida o desejo de desenvolver aprendizagens que integrem cognição, sensibilidade e criatividade, elementos fundantes de toda educação escolar.

Renovamos e reconfiguramos em cada encontro os modos de fazer docente/discente e problematizamos muitas práticas que já não são tão pertinentes no contexto atual. Motivar, mobilizar e provocar os estudantes ao longo do percurso escolar, se não foi a mais inquietante, foi a mais profícua e enriquecedora experiência que vivi e compartilhei ao longo de minha trajetória como artista e arte educadora.

6.1 Mediação Artística como fazer docente

*A virtude de nossa inteligência
está menos em saber do que em fazer.
Saber não é nada, fazer é tudo.
(RANCIÈRE, 2005, p. 96)*

Para aproximar minhas ideias, minhas ações com outras ideias que também pensaram a educação enquanto fator emancipador na vida de cada um, busquei leituras que pudessem me aproximar do foco da pesquisa, ou seja, a mediação artística enquanto fazer docente. Por uma opção filosófica, é possível compreender que a educação pode acontecer como experiência sensível contribuindo para processos de emancipação intelectual, com autonomia no que tange à dimensão artesanal do fazer enquanto importante dimensão dos processos de aprender a transformar discursos.

O homem se comunica com o homem por meio de obras de sua mão, tanto quanto por palavras de seu discurso: “quando o homem age sobre a matéria, as aventuras desse corpo tornam-se a história das aventuras de seu espírito”. E a emancipação do artesão é, antes de mais nada, a retomada dessa história, a consciência de que sua atividade material é da natureza do discurso. Ele se comunica como *poeta*: um ser que crê que seu pensamento é comunicável, sua emoção, partilhável. Por isso, o exercício da palavra e a concepção de qualquer obra como discurso, são um prelúdio para toda a aprendizagem na lógica do Ensino Universal. É preciso que o

artesão fale de suas obras para se emancipar; é preciso que o aluno fale da arte que quer aprender. “Falar das obras dos homens é o meio de conhecer a arte humana”. (RANCIÈRE, 2005, p. 97).

Na perspectiva de Rancière (2005), a igualdade das inteligências está na conquista da liberdade de cada um enquanto seres sencientes e aprendentes. O fazer artístico nos põe no centro da ação pedagógica, pois nos remete ao imprevisível que, por sua vez, é uma forma de conduzir experiências singulares que vão nos constituindo seres humanos e sociais.

Esta igualdade de inteligências está relacionada diretamente às experiências poéticas e sociais que os estudantes praticam em sala de aula. Estes novos saberes que emergem destas relações se sedimentam como forte fator desencadeador de questionamentos do fazer sensível necessário para configurar os processos de ensino e de aprendizagem à luz da autonomia vivenciada pelo fazer artístico na escola.

Para criar condições de explorar o coletivo como potência de complexificar aprendizagens é necessário ampliar nossas experiências na direção de saberes que signifiquem o vivido. Isso só acontece quando estamos dispostos a produzir sentidos para as coisas que vamos conhecendo quando nos relacionamos com o outro e o mundo que nos cerca.

O excesso de informações que chega até os estudantes, veiculadas pelas diversas mídias não abre possibilidade para a experiência enquanto algo que verticaliza processos de aprendizagens. Diante disso, é possível verificar que os encontros na escola abarcam a experiência enquanto quantidade, acúmulo linear, não levando em conta os processos empíricos, geralmente, potentes no que tange às experiências individuais e coletivas. Nesse sentido,

nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. Em primeiro lugar pelo excesso de informação. A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de "sabedoria", mas no sentido de "estar informado"), o que consegue é que nada lhe aconteça. A primeira coisa que gostaria de dizer

sobre a *experiência* é que é necessário separá-la da informação. (LARROSA, 2002, p. 21).

É importante destacar, mesmo sendo as experiências vividas ricas e significativas para os estudantes, que o percurso trilhado pelo grupo nem sempre foi de surpresas satisfatórias, do ponto de vista da aprendizagem. Ou seja, algumas propostas de mediação artística na sala de aula não encontraram ressonância entre os estudantes, pois os mesmos, muitas vezes, já formatados pela realidade retidão e rotina escolar (piloto automático) não se permitem viver o estranhamento estético contido nessas experiências.

Mesmo contemporâneos, alguns estudantes se mostraram resistentes às novas ideias/intervenções do e com o grupo por justamente terem sido colocados numa situação que provocava seus modos de ser e estar no coletivo. A oferta de novos caminhos para serem explorados gerou insegurança, pois era desconhecido. Trata-se do imponderável, do acaso que pode emergir das experiências colocando os sujeitos em situação de decisão. O fazer torna possível conferir na prática o que uma teoria questiona ou afirma.

Com efeito, o que somos capazes de dizer em palavras pode ser mais limitado que aquilo que fazemos com as coisas. O trabalho artesanal cria um mundo de habilidade e conhecimento que talvez não esteja ao alcance da capacidade verbal humana explicar; mesmo o mais profissional dos escritores teria dificuldade de descrever com precisão como atar um nó correção. (SENNET, 2009, p. 111).

Sennet (2009) cita o exemplo de uma receita de bolo que expõe a realidade retumbante que vivemos. Para tudo há instrução. Pronta. De nada adianta se a receita não for feita, realizada e provada. Neste mesmo viés compreendemos que o bolo está no seu fazer, na dinâmica do artifício de misturar, fazer a massa e colocar para assar. Antes disso era farinha, ovos e leite, tudo separado.

Uma receita de bolo é uma teoria, linguagem escrita que não traduz nem materializa aquilo que a mistura dos ingredientes do bolo vai se fazer ser. Fazer e pensar são atitudes distintas, mas não opostas, são complementares enquanto força poética que desliza entre a razão e a emoção, impulsionando o ser humano a se tornar autônomo e consciente de seus atos. Lançar nosso corpo ao mundo pode fazer bem ao nosso espírito e nossa mente.

Os projetos de trabalho da escola só tornaram-se “vivos” quando saíram do papel e se materializaram em aprendizagens que os estudantes viveram e registraram como fato real e experimental. O fazer proporciona o contato direto com os objetos de estudo, tornando os processos de aprendizagem através da arte – educação, práticas alternativas de pensar a mediação e estar em ação docente. O fazer envolve e desenvolve acasos, muitas vezes, não percebidos por não serem experienciados.

Esta afirmação nos remete à questão de ser possível aprender o que se ignora, ou seja, o que não se domina. Mas isso pressupõe outras interrogações que emergiram do meu encontro com os estudantes através deste estudo. Por exemplo: na escola, qual a concepção de ensino? E de saber?

Por um lado sabemos que, por questões de sobrevivência, aprendemos a viver de acordo com o que nos é oferecido. Muito raro, vamos além dos recursos postos. Ao mesmo tempo em que, até segunda ordem, pouco sabemos como transformar o que vamos aprendendo com as nossas experiências de vida, em conhecimento rico e de inestimável valor para nossa co-existência no coletivo. Nessa perspectiva, de nada adianta a experiência se ela não produz sentido no coletivo. Experimentamos porque não conhecemos e saímos naturalmente curiosos, por isso faz-se necessário ir em busca de sentidos, desvelando a vida. Educação. Independente da convenção adotada, considero importante compartilhar algumas ideias com o leitor sobre processos de criação artística e seus significados enquanto procedimento e resultado de trabalho artesanal e manual.

Podemos concordar que é possível ensinar algo que se ignora, principalmente quando se trata da arte, de manter as relações que estabelecemos com esta linguagem, que está presente com muita propriedade nos principais momentos de nossa vida. É algo imanente. Já nascemos com esta conduta. Formatados, inclusive simetricamente. Mas prontos para sermos editados a qualquer momento.

No caso desta pesquisa, experimentamos entre tantos materiais e ferramentas conhecidos e desconhecidos, a técnica do estêncil. Fizemos esta escolha, porque até onde sabíamos algo a respeito desta tecnologia, além de fácil manuseio, acesso ao material, a condução da técnica, foi possível inventar muitas formas diferentes para dar vida às ideias do grupo.

No caso dos estudantes, uma vez que compreenderam o modo de fazer, passaram a fazê-lo. No entanto, o fazer de cada um repercute no fazer do outro.

Somente cada um sabe sobre sua ideia enquanto abstração, pois o que é operante é o corpo: é este que aprende a pensar. No entanto, se o fazer de cada um repercute no fazer do outro, as pessoas podem enfrentar o mesmo fato, porém não operam com a mesma experiência. Assim,

o processo de aprendizagem é constituído por esses movimentos de mudança, aprender significa mudar, transformar. Ensinar significa acompanhar e instrumentalizar com intervenções, devoluções e encaminhamentos esse processo de mudança de apropriação do pensamento, dos desejos e sonhos de vida. Educador ensina, enquanto ensina aprende a pensar (melhor) e a construir seus sonhos de vida. (FREIRE, 2003, p.17).

Assim, concordamos com Richter (2005) quando diz que a experiência é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez. Assim, para (LARROSA, 2002), experiência é algo que nos passa, que nos acontece, que nos toca na ação de experimentar, conhecer, e este movimento afeta todo o grupo, significando e ressignificando o sentido da experiência em si quando é validada na partilha destes eventos.

Desta forma, podemos afirmar que o exercício de aprendizagem em arte é fonte poética inesgotável no sentido de favorecer a complexificação de nossa inteligência a partir deste jogo de experiências individuais e coletivas, se legitimando e se configurando na partilha, enquanto pensamento em ato (VALÈRY, 1995).

Logo, do ponto de vista de Rancière (2005), a educação é emancipatória e todos possuem inteligências iguais, mas cada pessoa potencializa seus saberes na direção de seus interesses enquanto ação (trans)formativa que se apodera de nosso corpo. Como nos lembra Morin, somos ambivalentes, *sapiens* e *demens*, lógicos e mágicos.

Por isso, Rancière (2005) afirma que é possível sim aprender sem mestre explicador, mas somente quando estamos no coletivo, na articulação das ações praticadas. No encontro da arte com a escola é necessário rever algumas práticas vigentes em sala de aula que não encontram correspondência com o contexto contemporâneo para permitir as emergências educacionais que uma formação social e humana exige para que possamos experimentar o mundo. Aprender qualquer coisa e depois relacioná-la com todo o resto é a lição magna da emancipação intelectual.

Nas aulas de arte podemos investir no poder da ação criadora como possibilidade de (trans)formação de aprendizagens anteriores. Em outras palavras, relacionando e articulando a teoria com a prática, em especial na educação escolar com arte, aprendemos que criar qualquer coisa pode ter outra perspectiva. Aprendemos a aprender e a ação de conhecer nos move na direção da emancipação intelectual e isto é uma tarefa singular no coletivo.

Entrar no jogo do real e não real a partir das visualidades do campo da arte é potencializar sensações percebidas pelo corpo durante seu linguajar. Assim como outros sentimentos, o conhecer, do ponto de vista desta pesquisa, só se efetiva na partilha, na abertura de ideias para a tomada de decisões no coletivo.

Sob a ótica de um olhar complexo, constatei que os (des) encontros e colisões que iam acontecendo no desenrolar de cada etapa do trabalho, contribuíram para que as criações se tornassem cada vez mais interessantes neste ir e vir do fazer fazendo-se.

Enquanto isso, a arte educação ou a educação em arte se apresenta como caminho a ser percorrido na direção de outros modos de ver e fazer para que a arte seja valorizada como fonte de conhecimento e linguagem na escola e nas práticas/métodos vigentes.

Arte é essência e potência, e não somente aparência. Como é de praxe avaliar só o que se mostra, o que fica neste vácuo, nas entrelinhas deste caminhar, não é considerado como parte integrante dos processos de conhecer e aprender. Neste sentido, podemos destacar a importância deste olhar em ação e as intervenções tecnológicas que tornaram viáveis boa parte de minhas concepções artísticas.

Atualmente, há um distanciamento entre as novas mídias e a educação escolar, cada uma anda num passo diferente, ou seja, há um descompasso de uma incongruência que só contribui para que a educação em arte na escola e as novas tecnologias não encontrem sintonia para produção de novos saberes.

Em nosso caso, que utilizamos mídias locativas como telefone celular e máquina digital, observou-se que os estudantes não exploram os recursos e ferramentas contidas nas linguagens visuais e digitais. Operam apenas funções básicas como ligar e enviar mensagens, registrar fotos de forma aleatória sem nenhum compromisso com a estética da imagem e do instante registrado que envolvam o uso de novas possibilidades e ferramentas que cada tecnologia apresenta. Há apenas o compromisso com o instantâneo, imediato.

No bojo desta discussão há um desafio que emerge neste campo de conhecimento que merece ser enfatizado: como os arte-educadores do nosso tempo vão conseguir minimizar a distância existente entre a educação escolar e o acoplamento destas novas tecnologias? De que forma explorar recursos tecnológicos e digitais que sejam consoantes com a realidade escolar e também se encaminhem para que se instaure como conteúdo indispensável aos processos de aprendizagem em e com arte na escola?

Observei ainda que, na contramão do senso comum, os estudantes do ensino fundamental ainda têm muito a aprender com as ferramentas do seu tempo. Talvez porque seus professores não possuam formação específica para poder acompanhar e intervir de forma mais efetiva nesta mediação.

Não tenho a pretensão de afirmar que os estudantes possuem dificuldades em interagir com estas ferramentas, mas o estranhamento frente a um novo paradigma ou até mesmo como desenvolver determinada proposta de trabalho com arte, exige um domínio tecnológico mais amplo. Este pode ser um fato que devemos considerar de extrema relevância nos processos de aprendizagem com arte, pois é fundamental que este espaço vazio, este pulo tecnológico seja preenchido com novas experiências e, conseqüentemente, por outras aprendizagens.

Para salientar a moldura deste quadro artístico pedagógico, ampliando e resgatando o papel do professor mediador, torna-se necessário rever sua formação específica. É fundamental preparar o professor para o exercício docente em arte na escola de acordo com a contemporaneidade e os sujeitos que estão de passagem pela escola ou academia.

A reflexão sobre a prática e a prática em si podem contribuir para qualificar o cenário atual da arte educação em suas principais tendências e vertentes, ultrapassando os limites do currículo e da proposta pedagógica do fazer artístico que se dissolveu em teorias e parâmetros.

Romper com a prática docente atual é abrir brechas de acesso para um presente e futuro composto por escolha e tomada de decisões, é um desafio ousado, mas essencial, que foca sua atenção na urgência de formação específica e qualificada do arte educador.

Saliento ainda que nossa compreensão de mundo não pode ser isolada, mas sim pautada nas relações e interações do coletivo. A aprendizagem ocorre de forma

indireta quando se propõe uma mediação artística e isso afeta todos os sujeitos envolvidos nesta rede de relações e conexões. Assim,

não se pode esquecer que mediar implica a presença do sujeito fruidor como um todo. Isso significa não apenas provocar o seu olhar cognitivo, como também conscientizá-lo de todas as nuances presentes na obra ou na sua relação com ela; acima de tudo, promover contato que deixe canais abertos aos sentidos, sensações e sentimentos despertados, para imaginação e a percepção, pois a linguagem da arte fala e é lida por sua própria língua. Talvez seja esse o espaço do silêncio externo, com falas internas nem sempre traduzíveis. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 76)

Chegando ao final do fio que teceu e conduziu minhas concepções ao longo desta caminhada, entrelaçando neste percurso emoção e razão, arte, teoria e prática, como forma de complexificar saberes e questionar a rede de relações produzidas no diálogo entre e com a arte a poética dos (des) encontros, posso destacar que o professor mediador acolhe as trans-forma-ções de seu tempo. Tem muito a tecer entre e com seus grupos de estudantes interessados nesta ponte, pois agindo desta forma, somando as partes que compõem este mosaico, resignificando o vivido individualmente e suas repercussões no coletivo, articulando teoria e prática de modo a acrescentar algo à educação em arte na escola, considerando que o conhecimento partilhado no coletivo pode ser profícuo para que surjam novas ações ao trânsito dinâmico da rotina do cotidiano escolar. A mediação artística na docência em arte é aqui compreendida como estar *entre* as mudanças dos alunos para promover a conexão sensível e flexível entre linguagens e ferramentas: tecer juntos possibilidades de experimentações do corpo com diferentes linguagens e seus artifícios.

REFERÊNCIAS

- AUMONT, Jaques. *A Imagem*. Campinas: Papyrus, 1995.
- BACHELARD, Gaston. *A Dialética da Duração*. São Paulo: Ática, 1988.
- BARBIER, Renè. *A pesquisa ação*. Brasília: Liber livros editora, 2007.
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva / Porto Alegre: lochpe, 1991.
- BENJAMIM, Walter. *Walter Benjamin: obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BERGER, Jonh. *Modos de ver*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- BEZERRA, Kátia da Costa. *Cora, Coralina, coração do Brasil*. Curadoria de Júlia Peregrino. São Paulo: Museu da Língua Portuguesa, 2009.
- BOURRIAUD, Nicolas. *Estética relacional*. São Paulo: Martins, 2009.
- CHAUÍ, Marilena. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, Adauto (Org.). *O olhar*. São Paulo: Companhia da Letras, 1989.
- DEBRAY, Regis. *Vida e morte da imagem: uma história do olhar no ocidente*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DERDYK, Edith. *Linha do horizonte: por uma poética do ato criador*. São Paulo: Escuta. 2001.
- DUARTE, João Francisco. *Porque arte-educação?* Campinas-SP: Papyrus, 1991.
- FREIRE, Madalena. *Instrumentos metodológicos II. Avaliação e planejamento: a prática educativa em questão*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- FOUCAULT, Michael. *Isto não é um cachimbo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Catadores da cultura visual, proposta para uma nova narrativa visual*. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e os saber de experiência. *Revista brasileira de educação*, n. 19, p. 20-28, jan.fev.abr. 2002.
- MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. *Didática do ensino da arte: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.
- MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J.; MARIOTTI, Humberto. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas

Athena, 2001.

_____.; REZEPKA, S. N. de. *Formação humana e capacitação*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

_____. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

_____.; VARELA, Francisco J. *De máquinas e seres vivos: autopoiese: a organização do vivo*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MERLEAU- PONTY, Maurice. *O olho e o espírito*. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução Eloá Jacobina. - 16ª ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

_____. Por uma reforma do pensamento. In: PENA-VEJA, A.; NASCIMENTO, E. P. do. *O pensar complexo: Edgar Morin e a crise de modernidade*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

_____. *O método IV. As ideias: a sua natureza, vida, habitat e organização*. Mem Martins: Publicações Europa-América, 1991.

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. 3. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

NIETZSCHE, Friederich. *A Genealogia da Moral*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

_____. *A Gaia Ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. *Breviário de citações: fragmentos e aforismos*. São Paulo: Princípio, 1996.

NOVAES, Aduino (org). *Poetas que pensaram o mundo*. São Paulo: Companhia das letras, 2005.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e Processos de Criação*. Petrópolis: Vozes, 1987.

OSTROWER, Fayga. *Acasos e Criação Artística*. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

PARENTE, André (Org.). *Imagem máquina: a era das tecnologias do virtual*. São Paulo: Editora 34, 1989. Disponível em <<http://www.pos.eco.ufrj.br/docentes/publicacoes/aparente2.pdf>> . Acesso em: 17 ago. 2010.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. *Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber*. Petrópolis: Vozes, 1995.

PENA-VEGA, Alfredo; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro (Org.). *O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

PESSOA, Fernando. *Poesias*, Porto Alegre: L&PM, 1997.

PILLAR, Analice Dutra (Org.). *A educação do olhar, no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

RAMALHO, José Antônio. *Teseu e o Minotauro*. São Paulo: Caramelo, 2000.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RICHTER, Sandra R.S. *A dimensão ficcional da arte na educação da infância*. 2005. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. (2005).

SENNET, Richard. *O Artífice*. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2009.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1986.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva (Org.). *A formação do educador como pesquisador no Mercosul/Cone Sul*. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

TIBURI, Márcia. Aprender a pensar é descobrir o olhar. *Jornal do MARGS*. Edição 103, set./out. 2004.

VALÉRY, Paul. *Variedades*. São Paulo: Iluminuras, 1995.

ZAMBONI, Sílvio. *A pesquisa em artes. Um paralelo entre ARTE e CIÊNCIA*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.