

Fabíola Cirimbelli Búrigo Costa

O OLHO QUE SE FAZ OLHAR:

Os Sentidos do “Espaço Estético do Colégio de Aplicação da UFSC”
para alunos do Ensino Fundamental

Dissertação de Mestrado

Linha de Pesquisa: Práticas Sociais e Constituição do Sujeito

Florianópolis
2004

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

O OLHO QUE SE FAZ OLHAR:

Os Sentidos do “Espaço Estético do Colégio de Aplicação da UFSC”
para alunos do Ensino Fundamental

Dissertação submetida à aprovação da banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Curso de Mestrado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Dra. Andréa Vieira Zanella
Orientadora

Florianópolis
2004

Para Marina, Pedro e Aroldo
Para Salete, minha mãe

pelos múltiplos sentidos
que imprimem à minha
existência, sustentando
meu olhar para alçar-me
nesse vôo...

Agradeço

A todas as pessoas que contribuíram para a realização deste trabalho.

Em especial,

Aos alunos, partícipes essenciais ao processo de realização desta pesquisa.

À comunidade escolar do Colégio de Aplicação pelas possibilidades
de encontros e contatos vivenciais mobilizadores.

À orientação de Andréa Vieira Zanella pela seriedade, competência,
sensibilidade e cumplicidade de olhares, OLHO NO OLHO.

Aos Profs. Drs. Ana Mae Barbosa, Angel Pino,

Kátia Maheirie, Maria Lúcia Batezat Duarte e

às colegas Renata Susan Pereira, Anita Prado Koneski e Luciana Machado Schmidt
pelas valiosas contribuições provindas de olhares atentos de leituras.



Foto 2 - *Sem Título* de Hugo Eduardo Amorim, aluno expositor, 16 anos.

Fonte - Arquivo de imagens do Espaço Estético.

“Guardo o dia da abertura da exposição que participei com o Hugo entre minhas lembranças mais queridas. [...]

Já havia feito outras exposições anteriormente, mas nenhuma delas teve sobre mim o impacto desta. Expor num meio conhecido, no qual se possui uma relação mais íntima com o público, é sempre algo muito recompensador. Tem-se um retorno muito mais intenso. Pessoas param para perguntar algo ou para dizer o que sentiram ao ver seu trabalho. O diálogo com o expectador é direto e franco.”

Gisela Barcellos de Souza, ex-aluna, expositora, 23 anos.

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE TABELAS

LISTA DE ABREVIATURAS

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO..... 16

I FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA..... 27

1.1 CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO EM PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER.. 27

1.2 ARTE, ESTÉTICA E CRIATIVIDADE NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO HUMANA: O OLHAR DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL..... 35

1.2.1 Sobre Arte e Estética: breves apontamentos históricos..... 38

1.2.2 Arte, Atividade Criadora e Produção de Novas Realidades..... 42

1.2.3 A Educação Estética..... 46

1.3 ENSINAR E APRENDER ARTE NA ESCOLA, UM PROCESSO PERMANENTE..... 49

1.3.1 Breve Histórico do Ensino de Arte no Brasil..... 54

II MÉTODO..... 65

2.1 PROCEDIMENTOS..... 67

2.1.1 Escolha dos Sujeitos da Pesquisa..... 67

2.1.2 Coleta de Informações..... 71

2.1.3 Análise das Informações..... 82

III COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC, ESPAÇO ESTÉTICO E ENSINO DE ARTE: RETRATOS DE UM PROCESSO.....	86
3.1 O ESPAÇO ESCOLAR: UM POUCO DE SUA HISTÓRIA.....	86
3.2 O ESPAÇO DO ENSINO DE ARTE NA ESCOLA.....	88
3.3 ESPAÇO ESTÉTICO DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC: UM ESPAÇO PARA A ARTE NA ESCOLA - DA INTENÇÃO À REALIZAÇÃO.....	95
3.3.1 Do Projeto à Realidade: a trajetória do “Espaço Estético - CA/UFSC” em seus cinco anos de existência.....	105
3.3.1.1 As Exposições no Espaço Estético do Colégio de Aplicação da UFSC.....	108
3.3.1.2 Viabilização das Ações Educativas.....	115
IV O ESPAÇO ESTÉTICO HOJE: OS QUE POR ALI TRANSITAM E SEUS DIFERENTES OLHARES.....	133
4.1 OS QUE TRANSITAM PELO ESPAÇO ESTÉTICO.....	138
4.2 O OLHAR DOS QUE TRANSITAM PELO ESPAÇO ESTÉTICO.....	142
4.2.1 Quando apenas <i>Um</i> Sujeito Passa pelo Espaço Estético.....	146
4.2.2 Quando <i>Alguns</i> Sujeitos Passam pelo Espaço Estético.....	150
4.2.3 Quando um <i>Grupo</i> de Sujeitos Visita o Espaço Estético.....	170
V ESPAÇO ESTÉTICO, ENSINO DE ARTE E CONSTITUIÇÃO DO ARTISTA ESPECTADOR: A FALA DOS ALUNOS.....	193
5.1 SOBRE OS SUJEITOS E SUA RELAÇÃO COM A ARTE.....	194
5.1.1 Adolescências em Foco: a literatura e as falas dos sujeitos da pesquisa.....	220
5.1.2 A Constituição do Olhar Estético: o fazer e o apreciar para os adolescentes.....	223
5.2 OS SENTIDOS DO ESPAÇO ESTÉTICO.....	230
5.2.1 O “Espaço Estético - CA/UFSC” como um Lugar de Passagem.....	232
5.2.2 O “Espaço Estético - CA/UFSC” como um Lugar para Mostrar e se Mostrar.....	235
5.2.2.1 Um Lugar de Mostra dos (Outros) Alunos.....	236
5.2.2.2 Um Lugar de Mostra de Si.....	240
5.2.2.3 Um Lugar para os Professores Mostrarem e se Mostrarem nos Trabalhos dos Alunos.....	242

5.2.3 O “Espaço Estético - CA/UFSC” como um Lugar para Ver.....	247
5.2.4 O “Espaço Estético - CA/UFSC” como um Lugar de Aprendizagens.....	250
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	257
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	270
APÊNDICES.....	278
ANEXOS.....	290

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE DESENHOS:

Desenho 1 - <i>A Gaiola</i> , Anônimo.	181
Desenho 2 - <i>Gaiola do Passarinho</i> , Leila.	181
Desenho 3 - <i>Gaiola Acabada</i> , Lucas.	181
Desenho 4 - <i>A Gaiola de Pena</i> , Thais.	181

LISTA DE FOTOS:

Foto 1 - Espaço Estético - CA/UFSC, mostra <i>Caminho Aberto</i> , organizada pelo professor de Artes Visuais Galheigo Jacques.	02
Foto 2 - <i>Sem Título</i> de Hugo Eduardo Amorim, aluno expositor, 16 anos.	05
Foto 3 - Espaço Estético - CA/UFSC, mostra inaugural <i>Pinturas</i> de Gisela de Souza e Hugo Amorim.	99
Foto 4 - <i>Abraços 1</i> de Manoalvim.	117
Foto 5 - De passagem... ..	134
Foto 6 - De passagem olham.	135
Foto 7 - Pára para ad-mirar.	135
Foto 8 - Param e dialogam.	136
Foto 9 - <i>Beleza</i> de Tatiana Gregório.	155
Foto 10 - <i>Sem Título</i> de Marina Lino Vieira.	159
Foto 11 - <i>Fé(chado)</i> de Mariana Bado.	160
Foto 12 - <i>Sem Título</i> de Mariana Silveira.	162
Foto 13 - <i>Sem Título</i> de Fernanda Martins.	162
Foto 14 - <i>Liberdade</i> de Hamilton Martins.	163
Foto 15 - <i>A Fé na Terra</i> de Roberta Gomes da Silva.	163
Foto 16 - Desenho de observação: carvão.	167

Foto 17 - Desenho de Lucas.	168
Foto 18 - Desenho de Tayzinha.	168
Foto 19 - Desenho de observação: grafite.	169
Foto 20 - Visita mediada pela professora de série.	171
Foto 21 - Visita agendada pela professora de série, mediada por uma das coordenadoras do Espaço Estético, professora de Artes Visuais.	176
Foto 22 - Visita mediada pela professora de Artes Visuais.	179

LISTA DE GRÁFICOS:

Gráfico 1 - Distribuição de sujeitos que transitaram por categorias, no total das observações.	138
Gráfico 2 - Distribuição referente à quantidade de sujeitos que transitaram no decorrer da observação.	141
Gráfico 3 - Distribuição referente à quantidade de sujeitos que transitaram nos dias de observação.	141
Gráfico 4 - Distribuição de todos os sujeitos observados no que tange à característica do olhar.	142
Gráfico 5 - Distribuição da característica do olhar em cada dia de observação.	143
Gráfico 6 - Distribuição das categorias dos sujeitos, que transitam durante a semana, por características de olhar.	144
Gráfico 7 - Distribuição das características do olhar por categoria de sujeitos durante o trânsito.	145
Gráfico 8 - Distribuição dos sujeitos que transitaram individualmente, por característica de olhar.	146
Gráfico 9 - Distribuição dos agrupamentos conforme característica do olhar.	151
Gráfico 10 - Distribuição dos agrupamentos nos quais os indivíduos conversaram sobre a obra, conforme características do olhar.	152

LISTA DE PLANTAS:

Planta 1 - Localização do Espaço Estético.	98
Planta 2 - Espaço Estético - Planta Baixa.	98

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de pessoas que transitaram por dia no Espaço Estético.	139
Tabela 2 - Média de indivíduos nos agrupamentos em cada dia de observação e respectivo desvio padrão.	150
Tabela 3 - Número de sujeitos em categorias por dia de visita, em grupo, à exposição. ..	170
Tabela 4 - Distribuição do número de agrupamentos conforme as categorias de sujeitos e número de indivíduo.	289

LISTA DE ABREVIATURAS

A - Aluno

A1 - Aluno 1

A2 - Aluno 2

A3 - Aluno 3

A4 - Aluno 4

A5 - Aluno 5

A6 - Aluno 6

A7 - Aluno 7

A8 - Aluno 8

CA - Colégio de Aplicação

CEART - Centro de Artes

CED - Centro de Ciências da Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

DAC - Departamento Artístico Cultural

DBAE - Discipline-Based Art Education

ECA - Escola de Comunicações e Artes

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EM - Ensino Médio

F - Funcionário

F1 - Funcionário 1

F2 - Funcionário 2

FAEB - Federação Nacional dos Arte-Educadores

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MASC - Museu de Arte de Santa Catarina

MEC - Ministério da Educação e do Desporto

P - Professor

PA - Professor de Arte

PCE - Professora Coordenadora do Espaço

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PIT - Plano Interno de Trabalho

PPP - Projeto Político Pedagógico

PREPESUFSC - Programa de Educação Permanente para Servidores da Universidade Federal de Santa Catarina

PSI - Professor de Séries Iniciais

S1 - Sujeito 1

S2 - Sujeito 2

S3 - Sujeito 3

UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

USP - Universidade de São Paulo

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo investigar os sentidos do “Espaço Estético do Colégio de Aplicação da UFSC” para alunos de 8ª série do Colégio de Aplicação, visando analisar como estes significam o processo de alfabetização estético-artístico-visual a que foram submetidos. Investigar também se, como e de que maneira este espaço provoca mudanças no olhar estético de quem por ali transita. Os aportes teóricos da Psicologia Histórico-Cultural de Lev Semenovitch Vygotski e interlocutores, bem como a proposta Triangular do Ensino de Arte de Ana Mae Barbosa são fundamentações para a realização do presente estudo. Na dinâmica de investigação, foram utilizados como procedimentos para a coleta de informações: entrevistas com onze alunos, observações in loco e documentos, sendo a análise de conteúdo utilizada para a análise, interpretação e compreensão das informações obtidas. Constatou-se a importância de espaços estéticos, artísticos, didáticos e pedagógicos em contextos escolares por possibilitarem o acesso ao universo da produção estético-artístico-visual, criando condições para que alunos e comunidade escolar vivenciem experiências significativas através da exposição da produção, da fruição dessas formas e das reflexões provenientes da relação arte-vida, expandindo, na dialogia com o outro, valores e conceitos culturais, estéticos, artísticos visuais e éticos. Considerando que a função da escola é não apenas a de socializar conhecimentos científicos, mas também a de possibilitar a constituição de sujeitos críticos, criativos e transformadores da realidade, de forma que os alunos possam interpretar o mundo e nele deliberadamente intervir, buscamos com esta pesquisa contribuir para a construção de uma escola em que a dimensão ética e estética seja valorizada, onde a expressividade do sujeito seja permitida e onde o conhecimento já sistematizado seja tratado de forma histórica e em sua condição polissêmica.

Palavras-chave: Educação do Olhar. Ensino de Arte. Espaço Estético. Psicologia Histórico-Cultural.

ABSTRACT

The purpose of this research is to investigate the senses of the aesthetic space of Colégio de Aplicação (Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC) for 8th grade students, with a view to analyzing how these senses signify in the visual, aesthetic and artistic literacy process to which the students were exposed. Moreover, the study also aims to investigate how this space provokes changes in the aesthetic eye of whom uses that particular space. The theoretical apparatus informing the current research is based on Historical and Cultural Psychology, especially the ideas proposed by Vygotski and his interlocutors, as well as on the “triangular” proposal for the teaching of art put forward by Barbosa. As methodological procedures for data collection the following steps were taken: interviews with 11 students, observations in loco and of documentation, where the analysis of content was used for the analysis, interpretation and understanding of the data gathered. The importance of aesthetic, artistic, didactic and pedagogical spaces within school contexts was confirmed, as they enabled the access to the universe of visual, aesthetic and artistic production by creating an environment in which students and the school community have meaningful experiences through the exposition to the production, enjoyment of these forms and reflections coming from the art/life relation, expanding – in the dialogic relationship with the other – values and cultural, aesthetic, artistic, visual and ethic concepts. Taking into consideration the fact that the function of the school is not only socialize scientific knowledge, but also enable the development of critical, creative beings who can transform reality, this research aimed to contribute to the construction of a school in which the ethic and aesthetic dimension be valued, where the expressiveness of the subject be allowed and where already-systematized knowledge be treated from a historical perspective within its polysemic context.

Keywords: Eye Education, Teaching of Art, Aesthetic Space, and Historical and Cultural Psychology.

INTRODUÇÃO

O ensino e a aprendizagem de Arte, objetivados na produção artística desde os primórdios da humanidade, apresentam um percurso relativamente curto na área que trata especificamente da educação escolar em artes. Sua história, entretanto, vem sendo construída passo a passo, acompanhando mudanças de paradigmas da educação geral, apresentando nessa trajetória novas concepções e novas metodologias para o ensino de Arte nas escolas.

Caminhamos hoje, no início de um novo século, entendendo o ensino de Arte como área de conhecimento, com conteúdos específicos possíveis de ensinar e aprender e imbuídos de dois grandes objetivos: pesquisar como se aprende arte e, baseados nesta investigação, desenvolver meios para possibilitar a aprendizagem.

A ampliação do entendimento de Arte para todos é o grande objetivo do ensino de arte atualmente. Se com a Pedagogia Nova, a partir das décadas de 50 e 60, o conceito de arte estava ligado à emoção e enfatizava o processo em detrimento do produto, observamos hoje que esse conceito está ligado à cognição e emoção pela consciência da importância da relação processo-produto na história do sujeito e na história da cultura.

Cientes de que a produção e a reflexão sobre a atividade se objetivam na apropriação de conhecimentos, nosso encaminhamento pedagógico-artístico, na prática escolar do Colégio de Aplicação (CA)¹, vem propondo, já há alguns anos, a integração e articulação constante dos três eixos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): fazer, fruir e refletir sobre a arte como objeto de conhecimento, que encontra

¹ O Colégio de Aplicação (CA), inserido no Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), é uma unidade educacional que atende ao Ensino Fundamental e Médio, sendo suas vagas preenchidas através de sorteio. Será melhor contextualizado em um capítulo específico na dissertação.

suporte na “Proposta Triangular para o Ensino da Arte” criada por Ana Mae Barbosa (1990, 1991, 2002a). Esta propõe o inter-relacionamento do fazer artístico, da leitura da imagem e da contextualização histórica, permitindo a simultaneidade do pensar num mesmo ato de conhecimento.

Ao compreendermos a pesquisa como reflexão da práxis, viemos, a cada dia, na prática cotidiana de sala de aula, buscando melhor sistematizar processos de ensino-aprendizagem que conduzissem a uma efetiva educação estético-artístico-visual. Como professores de Artes Visuais, sabemos o quanto é premente a necessidade de alfabetizarmos os educandos para a leitura da imagem, uma vez que uma infinidade de diferentes imagens visuais, veiculadas pelos meios de comunicação, penetram na vida cotidiana contemporânea e tornam-se grandes comunicadoras.

Pesquisa realizada na França vem reforçar ainda mais a necessidade de prepararmos nossos alunos para a decodificação da gramática visual, uma vez que aponta que “[...] 82% da nossa aprendizagem informal se faz através da imagem e 55% desta aprendizagem é feita inconscientemente” (BARBOSA, 1991, p. 34). Entretanto, segundo Ana Mae Barbosa (1996a, p. 10) a “[...] defesa da liberdade de apreciação e interpretação da Arte como cultura na escola [...]” é recente, data do final da década de 80 no Brasil.

Trabalhar com a visualidade, desenvolver a visão humana, o olhar, é específico daquilo que a arte visual faz. O olhar disciplina qualidades, seleciona conteúdos e amplia as possibilidades de leitura dos signos estéticos. Sabemos, hoje, que lecionar Artes Visuais sem oferecer possibilidades de ver, sem disponibilizar diferentes materiais a serem admirados² é como ensinar a ler sem material impresso na sala de aula. Dessa forma, as imagens, fixas e em movimento, passam a ser inseridas em sala de aula com maior ênfase.

É necessário destacar que o contato freqüente e direto com imagens artístico-visuais, com exercícios gráfico-plástico-visuais e principalmente com obras de arte no original, praticamente não existia no ensino de artes do Colégio de Aplicação até o final da

² Paulo Freire defende que para um ponto de vista crítico, que nos leve a uma apreensão mais profunda dos significados, “[...] o ato de olhar implica noutro: o de admirar. [...] apenas olhamos e, porque não admiramos, não podemos adentrar o que é olhado, não vendo o que está sendo olhado. [...] Ad-mirar, olhar por dentro, separar para voltar a olhar o todo-ad-mirado, que é um ir para o todo, um voltar para suas partes [...] No fundo são operações que se implicam dialeticamente” (1998, p. 43-44).

década de 80. Exposições esporádicas montadas no Colégio de Aplicação, estabelecendo uma relação direta da imagem - composições e exercícios gráfico-plásticos realizados pelos alunos - com o espectador, além de projetos como “Museu-Escola/Escola-Museu” e “Galeria de Arte da UFSC”, foram por nós³ viabilizados e desenvolvidos, a partir da década de 90, pois partimos do pressuposto de que:

Nada pode competir, inclusive a tecnologia, com a riqueza de uma obra de arte no original. [...] Quando se expõe os alunos a obras de arte no original, essas desafiam seu poder de observação e oferecem conhecimento que habilita para esforços criativos posteriores. (OTT, 1997, p. 120-121).

Era nosso objetivo aprofundar a relação com essas instituições culturais, ressaltar a importância da apreciação de obras de arte originais e enfatizar as possibilidades de ampliação de leituras de mundo. Observávamos, entretanto, que, por uma série de razões, os alunos não criavam o hábito de frequentar tais espaços.

Mediante uma metodologia de ensino que envolvia o aluno na crítica de arte e na produção artística, conscientizávamo-nos, cada vez mais, da necessidade de criar um processo sistemático de ver arte e perguntávamos: por que não criar um espaço de exposição na escola, onde os alunos, em constante interação social, pudessem ampliar seu campo de conhecimento artístico-visual, exercitando o ato da leitura, constituindo-se leitores visuais e também expositores?

Sabemos que a concepção contemporânea de escola que contempla todas as possibilidades de pesquisa no sentido de formação integral do sujeito, com seus espaços de investigação e aprofundamento em todas as áreas do conhecimento humano, só se completa no momento em que esta pesquisa se torna apropriação coletiva do saber.

Para que não se interrompesse, ou se tornasse truncado o processo de conhecimento e apropriação da linguagem visual, as conquistas obtidas pelos alunos exercitados em sua prática cotidiana de sala de aula, nas disciplinas visuais, careciam de comunicação com outros alunos e a comunidade escolar, que não estavam vivenciando o processo, no sentido

³ O “nós” aqui se refere à equipe de professores de artes visuais do Colégio de Aplicação.

de ampliação, enriquecimento e domínio da experiência artístico-visual experimentada por eles.

Além disso, a premência de reflexão sobre a prática da pesquisa didático-pedagógica visual exercitada no Colégio de Aplicação, atendendo a solicitações de extensão viabilizadas em palestras, cursos e oficinas, apontavam para a necessidade de organização em mostras, em espaço próprio, para que se concretizasse a função do pesquisador dentro do âmbito educativo.

O olhar sobre o conhecimento em Arte já indicava em direção à existência de um espaço didático-pedagógico onde se realizassem essas funções, uma vez que envolvia a experiência do fazer e fruir formas estético-artísticas e do refletir sobre a arte como objeto de conhecimento. A própria organização do espaço de exposição, a maneira como se ordenaria e os sentidos de leitura estabelecidos, poderiam instrumentalizar o espectador para essas relações de ensino-aprendizagem.

Além dessas questões, a produção independente de alunos, professores e comunidade escolar, existente além de sala de aula, também carecia de um local próprio de apreciação, reflexão e intercâmbio, reforçando a necessidade da criação de um espaço para exposição desse material.

A ênfase empregada tanto no clichê moderno quanto no pós-moderno da arte-educação: “Não interessa formar artistas, mas desenvolver a capacidade criadora”, “Não interessa formar artistas, mas desenvolver o entendimento de artes”, passava a ser por nós questionada. Por que toda esta negação do artista? Será que realmente não interessava?

Formar artistas não é efetivamente o objetivo do Ensino Fundamental, porém, hoje convivemos com escritores mirins, crianças e jovens que publicam livros, cantam, participam de concertos e recitais, feiras de ciências, apresentam-se em festivais de dança e teatro. Não estariam assim recebendo incentivos para trilharem caminhos que pudessem se desenvolver cada vez mais? Por que não em artes visuais? Muitos de nossos alunos nos procuravam manifestando vontade de expor seus trabalhos, de socializar suas pesquisas. Afinal,

as artes são prova de que os humanos têm necessidade de transmitir e de representar o que não pode ser expressado através de outras formas de

representação. Se, por exemplo, as palavras pudessem dizer o que as artes visuais podem transmitir, as artes visuais dificilmente seriam necessárias. (EISNER, 1991, p. 7).

Perguntávamo-nos: Que espaços a comunidade oferecia para as crianças e os adolescentes exporem trabalhos visuais? Nós os tínhamos? O que nós, como professores, estaríamos proporcionando neste sentido?

Precisávamos estimular cada vez mais em nossos alunos o interesse e o reconhecimento da necessidade da leitura estética da realidade, a sensibilidade artística, a possibilidade da autoria artística no campo das artes, encorajando-os a exporem suas pesquisas, suas produções, socializando-as, abrindo debates, enfim, para que continuassem a pensar e a produzir conhecimento em arte e sentirem-se reconhecidos em suas produções. Não estaríamos, dessa forma, contribuindo mais efetivamente para a ampliação da visualidade de nossos alunos e proporcionando condições para a alfabetização estética?

Desenvolver as múltiplas formas de alfabetização é objetivo do currículo da escola. Viabilizar o conhecimento e a aprendizagem da linguagem visual era nosso objetivo, que entendíamos poder ser otimizado pela criação de um espaço de exposição no contexto escolar. Impulsionados pela possibilidade do sonho, o “inédito-viável”, diria Paulo Freire (apud ANA FREIRE, 2000), encaminhamos o Projeto de Ensino e Extensão “Espaço Estético - CA/UFSC” ao Colegiado do Colégio de Aplicação, o qual foi aprovado por unanimidade em reunião do dia 07 de outubro de 1997.

O relatório final, apresentado após um ano de desenvolvimento do projeto, apontava resultados positivos, respaldando-nos a solicitar a manutenção desse Espaço na escola. Também por unanimidade, este recebeu aprovação do Colegiado, sendo o parecer do relator, aprovado na íntegra, favorável à solicitação de manutenção permanente do Espaço Estético do Colégio de Aplicação da UFSC.

A partir de sua aprovação, o “Espaço Estético - CA/UFSC” estabeleceu-se permanentemente no Colégio de Aplicação, definindo seus limites físicos no hall de entrada sul da área administrativa do Colégio de Aplicação e seus entornos, espaço historicamente marcado por mostras esporádicas efetivadas pela equipe de artes visuais do colégio.

Cumprindo com o seu objetivo operacional no transcorrer dos anos, passou a viabilizar exposições que refletiam sobre a pesquisa em artes visuais, abrindo espaço para interações do universo escolar com o seu entorno.

Garantida sua permanência, continuávamos buscando o alcance dos objetivos propostos:

Propiciar um processo de alfabetização estético-artístico-visual que encaminhasse para o domínio desse conhecimento produzido pelo homem; desenvolver a capacidade de observar, refletir, investigar, desvelar o que está além do aparente e valorizar a produção visual, artística e estética; promover exposições da produção artístico-visual-didático-pedagógica realizada no Colégio de Aplicação; estimular alunos e ex-alunos, professores e comunidade escolar a exporem suas produções visuais; possibilitar o intercâmbio da pesquisa desenvolvida em artes visuais com outras instituições escolares; propiciar a exposição de produtores convidados que contribuíssem para a dinamização e ampliação dos objetivos traçados pela disciplina Arte: Artes Visuais; estimular a interdisciplinaridade entre as artes; e estimular a integração do currículo com artes, oportunizando espaço de exposição para disciplinas que contribuam com o olhar estético. (COSTA, 1997, p. 6).

As metas estabelecidas, por sua vez, propunham melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem da Arte, mais especificamente das artes visuais, ao oportunizar na escola um contato direto com imagens estéticas, obras de arte, exercícios gráfico-plástico-visuais, artistas, produtores de arte, observadores, leitores, possibilitando aos alunos e à comunidade escolar vivenciarem processos que proporcionassem vários olhares, dimensionando-os para a complexidade do mundo artístico. Outros aspectos somavam-se a este:

- (a) Avaliar os passos de desenvolvimento do público escolar quanto à apreciação e conhecimento estético-artístico-visual, oportunizando verificar a efetiva contribuição do Espaço para a alfabetização estético-artístico-visual dos alunos e comunidade escolar;
- (b) Promover o intercâmbio da pesquisa em artes visuais visando à troca de experiências com outras instituições de ensino através do Espaço Estético, possibilitando aos alunos monitorar exposições, relatar e trocar experiências, partindo de reflexões de contextos diferenciados;

(c) Avaliar o processo de criação do Espaço Estético e difusão da experiência através de relatos e publicações em seminários e encontros, bem como de contatos com outras instituições pedagógicas, ampliando possibilidades de socialização e de extensão.

A delimitação dos objetivos e metas apresentadas fundamenta-se no pressuposto de que a arte amplia o olhar sobre o mundo para melhor compreendê-lo. Desse modo, acreditamos que o Espaço Estético na escola ajuda a tornar mais completo o espaço da educação, uma vez que se caracteriza como um lugar social de trocas múltiplas e de diferentes naturezas: afetivas, cognitivas, corpóreas.

Podemos avaliar, no transcorrer desses quatro anos de desenvolvimento, que, além de procurar cumprir com seus objetivos de ampliar o acesso ao universo da produção artístico-visual, criando condições para que um público diversificado vivenciasse experiências significativas ao se relacionar com as obras, expandindo seu conceito de arte e cultura, o “Espaço Estético - CA/UFSC” oportunizou momentos de interação e cultura a toda comunidade escolar. As aberturas de mostras refletiram momentos prazerosos e descontraídos, o que pudemos constatar através das diferentes formas de participação e manifestações como: apresentações musicais, *happenings*, performances, lançamento de livros, declamações de poemas, apreciações contemplativas e leituras vorazes de imagens visuais realizadas pelo público visitante.

Além da viabilização das mostras, o material impresso em forma de *folder*/convite, trazendo informações visuais e escritas a respeito das mostras, as visitas mediadas pelos professores de artes visuais, as exposições e os encontros, palestras e *workshops* promovidos pela coordenação do espaço, com os artistas e/ou alunos expositores, permitiram momentos de interações e vivências, gerando conhecimentos significativos. No diálogo direto dos alunos com os artistas, víamos, pouco a pouco, processar-se um rompimento da visão do artista como mito. A curiosidade em querer conhecer mais a fundo aquele sujeito, suas idéias, sua maneira de comunicação, seus símbolos, aproximavam o aluno do artista. Pouco a pouco ampliavam-se as possibilidades de criação do hábito de observação, reflexão, investigação, desvelamento do visível ao invisível e valorização da produção visual, artística e estética.

Nas aulas de arte, pudemos verificar a incorporação dos conhecimentos adquiridos nas visitas às exposições, a partir das técnicas, processos de execução, tratamento de superfícies e utilização das cores impressas nos exercícios compositivos. Observamos um aumento de interesse dos alunos que participaram das visitas guiadas, com seus respectivos professores de artes visuais, em querer dialogar mais sobre as exposições; em conhecer o artista expositor, sua vida e sua obra, socializando leituras interpretativas das imagens visuais.

O incentivo efetivado, no sentido de integração do currículo com as artes, ficou evidenciado em vários momentos em que professores de diversas disciplinas e de séries iniciais visitaram o Espaço Estético com seus alunos, propondo leituras e encaminhamentos relacionados a suas áreas de conhecimento, a partir de diferentes olhares. Sendo um espaço real, vivo e dinâmico dentro da escola, possibilitou também o encaminhamento de alguns trabalhos interdisciplinares.

Parceiro na construção do cotidiano escolar, em momentos de greve, com dignidade o Espaço Estético vestiu a faixa preta⁴ do movimento docente em luta e seu calendário de exposição foi interrompido. Notas e artigos ao seu respeito passaram a ser publicados no Jornal do Colégio, divulgando exposições e mostras, informando, refletindo e analisando vivências, como é o caso do artigo intitulado “Confissões de um Espaço Vivo” (COSTA, 2000).

Verificamos a extensão do Espaço Estético ao recebermos diversos grupos de alunos do Ensino Infantil, Fundamental, Médio e Superior, provindos de outras instituições escolares, bem como ressaltamos o reconhecimento social desse Espaço pelas correspondências, catálogos e *folders* enviados por outras instituições culturais, convidando-nos para as exposições e atividades artístico-culturais afins.

Frente à análise positiva exposta, justificamos o presente projeto pela necessidade de investigar, utilizando-se dos instrumentos de pesquisa e à luz da perspectiva histórico-cultural, se as análises e os resultados empiricamente coletados no transcorrer dos anos de

⁴ A expressão “vestiu a faixa preta” não é metafórica: foi estendida uma faixa de tecido preto na parede principal do Espaço Estético.

existência do “Espaço Estético - CA/UFSC” realmente se fundamentam e como estes resultados foram produzidos.

Avaliando seu processo de desenvolvimento, ressaltamos a importância da criação deste espaço didático-pedagógico como mediador do acesso ao universo da produção estético-artístico-visual, uma vez que pudemos constatar empiricamente o quanto este contribuiu na alfabetização estético-artístico-visual dos alunos do Colégio de Aplicação, encaminhando em toda sua extensão, para a ampliação desse conhecimento produzido pelo ser humano e complexificando possibilidades de leitura de mundo. Entretanto, a responsabilidade social de difusão da experiência solicitava critérios de análise e interpretações que gerassem confiabilidade aos resultados, e em muitos momentos perguntávamo-nos se o envolvimento direto com o Espaço e o desejo de que este contribuísse com a formação do olhar estético-artístico-visual do aluno não direcionavam a interpretação das análises e avaliações.

Considerando a avaliação peça-chave do processo ensino-aprendizagem, uma vez que possibilita pronunciarmo-nos sobre os processos educativos, reencaminhando e replanejando ações, delimitamos a problemática da pesquisa conforme segue.

Quais os sentidos do “Espaço Estético do Colégio de Aplicação da UFSC” para alunos de 8ª série do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação?

Considerando que a função da escola é não apenas a de socializar conhecimentos científicos, mas também a de possibilitar a constituição de sujeitos críticos, criativos e transformadores da realidade, de forma que os alunos possam interpretar o mundo e nele deliberadamente intervir, buscamos com esta pesquisa contribuir para a construção de uma escola em que a dimensão ética e estética seja valorizada, onde a expressividade do sujeito seja permitida e onde o conhecimento já sistematizado seja tratado de forma histórica e em sua condição polissêmica.

A partir da pergunta de pesquisa, delineamos os seguintes objetivos a serem alcançados:

Objetivo Geral:

Investigar os sentidos do *Espaço Estético CA-UFSC* para alunos de 8ª série do Colégio de Aplicação.

Objetivos Específicos:

. Analisar como alunos do Colégio de Aplicação da UFSC significam o processo de alfabetização estético-artístico-visual a que foram submetidos.

. Investigar se, como e de que maneira o *Espaço Estético CA-UFSC* provoca mudanças no olhar estético dos alunos.

. Analisar as possíveis relações entre a localização do Espaço Estético e a alfabetização estético-artístico-visual.

. Apontar alguns indicadores que possibilitam a constituição do olhar estético-artístico-visual.

. Discutir a importância de espaços estéticos em contextos de Ensino Fundamental.

. Contribuir com investigações sobre a constituição do olhar estético-artístico-visual à luz da teoria histórico-cultural.

. Contribuir com as reflexões sobre o ensino de arte em contextos de escolarização formal.

O olhar teórico que norteará a interpretação dos resultados obtidos, bem como a consecução dos caminhos a serem trilhados na investigação, serão apresentados a seguir.

Para ver muito há que aprender a perder-se de vista...

Nietzsche

I FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO EM PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER

Procurar compreender como acontece o processo de constituição do sujeito em processos de ensinar e aprender, inter cruzando-se nesta temática as questões relacionadas ao desenvolvimento do psiquismo humano, à relação desenvolvimento e aprendizagem e ao papel das linguagens e das significações nesse processo, remete-nos à escolha de um referencial teórico que acreditamos ser adequado para esta tarefa. Estamos cientes, no entanto, de que nenhuma teoria é capaz de dar conta de explicar todos os fenômenos e processos da realidade em sua especificidade e globalidade, “[...] dada a natureza idiográfica e holística dos fenômenos sociais [...]” (ALVES, 1991, p. 55).

A escolha pela Psicologia Histórico-Cultural de Lev Semenovich Vygotski deve-se, além das contribuições que permitem compreender os aspectos citados, pela interface direta que faz com a educação, o que se verifica pela frequência com que o autor aborda aspectos educacionais em suas pesquisas e sua efetiva contribuição para esclarecer questões importantes referentes a este campo. A esse respeito, Pino (1990, p. 66) esclarece que as próprias condições históricas em que a Psicologia histórico-cultural surgiu, “[...] fizeram com que ela estivesse estreitamente ligada à Educação e preocupada com as questões educacionais, setor fundamental no projeto revolucionário de construção de um novo tipo de sociedade”. Soma-se a isso o fato de que, o trabalho de Vygotski “[...] inspira a reflexão sobre o funcionamento do ser humano, a realização da pesquisa em educação e em áreas relacionadas e a prática pedagógica” (OLIVEIRA, 1993, p. 102, grifo da autora).

A base epistemológica da perspectiva histórico-cultural, consiste no materialismo histórico e dialético, ou seja, na concepção marxista de que o homem é um ser histórico e social, que se constitui enquanto tal a partir de sua relação com os outros. O ser humano, nesta perspectiva, é entendido como sujeito, produto e produtor de sua história e da história de sua sociedade, determinante e determinado pelo contexto que o cerca. Nesta concepção dialética marxista, Marx e Engels (1996, p. 55-56, grifos dos autores), apontam que “[...] os indivíduos fazem-se *uns aos outros*, tanto física quanto espiritualmente, mas não se fazem a si mesmos [...] as circunstâncias fazem os homens assim como os homens fazem as circunstâncias”.

Na concepção de Marx, a dialética entre objetivação e subjetivação constitui o núcleo da historicidade humana, constitui a própria dinâmica do trabalho, entendido este como atividade fundamental, na medida em que, por seu intermédio, o homem transforma a natureza e a si próprio, no movimento em que vai sendo construída a realidade social. (DUARTE, 2000). Cada processo de subjetivação e objetivação gera novas necessidades, engendrando a possibilidade de desenvolvimento histórico:

O homem, ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva. Cria, portanto, uma realidade humanizada tanto objetiva como subjetivamente. Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade humana objetivada passa a ser ela também objeto de apropriação pelo homem, pois os indivíduos devem se apropriar daquilo que é criado pelos próprios seres humanos. Tal apropriação gera nos seres humanos necessidades de novo tipo, necessidades exclusivamente socioculturais, que não existiam anteriormente e que, por sua vez, levarão os homens a novas objetivações e a novas apropriações, num processo sem fim. (DUARTE, 2000, p. 118).

Vygotski, ao formular seu conjunto de elaborações teóricas a partir da dialética marxista, traz para o centro da psicologia a noção de homem social e histórico e constrói uma original explicação para a constituição do psiquismo humano. Sua contribuição no campo da psicologia é de fundamental importância pois, segundo Zanella (2001, p. 89), “[...] constitui uma das mais relevantes aplicações da teoria marxista ao estudo da gênese e

desenvolvimento das funções psicológicas caracteristicamente humanas, que possibilita a compreensão das relações sujeito e sociedade como mutuamente constitutivas”.

Interessado em explicar como se constitui o psiquismo humano, sua gênese e processo de desenvolvimento, Vygotski considera que tal explicação só é possível via análise da produção social da cultura e da produção cultural do sujeito. Estando as relações sociais na gênese de todas as funções individuais, os outros são participantes fundamentais na formação do eu. O eu, a singularidade é, pois, nessa perspectiva, construída ao longo do desenvolvimento cultural, num curso de transformações socialmente orientadas, enfatiza Góes (2000). O desenvolvimento é, portanto, visto como cultural e o sujeito, como em construção, não como estrutura natural, mas em permanente movimento, onde mais do que é, está sendo, em um processo de individuação que depende das relações sociais.

Na perspectiva de Vygotski, destaca-se a dimensão ativa do sujeito, a possibilidade que tem de ser agente de si mesmo, uma vez que para ele o processo de constituição do sujeito “[...] é o movimento em que, através da utilização das ferramentas culturais na atividade, o homem (genérico) é capaz de regular sua própria conduta e vontade” (ZANELLA, 2000, p. 79), o que o determina como um ser consciente. A mediação semiótica possui, portanto, posição de centralidade na constituição dos processos psicológicos humanos. Para Vygotski, as funções psicológicas superiores⁵, caracteristicamente humanas, pressupõem a cultura, produto da vida social e da atividade humana. Elas só existem como resultado da ação dos homens, da atividade caracteristicamente humana que é mediada por instrumentos, os quais são

[...] criados pelos homens em função da natureza de ações por eles planejadas. Estes instrumentos são de dois tipos: os técnicos, produzidos para agir sobre a natureza ou realidade material, e os semióticos (sistema de signos), criados para a comunicação entre os diferentes atores e para a representação da realidade. (VYGOTSKI apud PINO, 1995, p. 31).

⁵ Para Vygotski (1987a, p. 32) o conceito de função psicológica superior “[...] está constituído pelos processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: o idioma, a escrita, o cálculo, o desenho; em segundo lugar, está constituído pelos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas nem determinadas de nenhuma forma precisa e que tem sido denominadas pela psicologia tradicional com os nomes de atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc.”.

Essa mesma ação humana que produz cultura é produtora dos próprios homens, de seu psiquismo, humanidade e singularidade, pois o que a caracteriza é o fato de ser mediada. Os instrumentos mediadores, segundo Zanella (2000, p. 77-78) “[...] são socialmente produzidos e transformados e, no movimento da ação empreendida sua significação é particularmente apropriada, em contextos históricos específicos”.

Pino (1995) esclarece que o ciclo completo da ação criadora do homem se estabelece quando este, ao agir sobre a natureza (via instrumentos técnicos e semióticos por ele criados) a transforma em *produções culturais*, ao mesmo tempo em que ele se transforma, adquirindo novos saberes, capacidades e habilidades, ao reapropriar-se do resultado de sua ação. Esse axioma representa a dimensão epistemológica da psicologia histórico-cultural na medida em que o objeto de conhecimento é ao mesmo tempo fonte e produto do saber humano.

Ao perguntarmos sobre como o sujeito conhece, a psicologia histórico-cultural apresenta-nos os signos⁶ como chave epistemológica para compreendermos a dimensão constitutiva do conhecimento, uma vez que estes

[...] permitem ao homem conferir ao real outra forma de existência: a existência simbólica. Isto torna o real cognoscível e comunicável. Graças à invenção de sistemas de signos, particularmente o lingüístico, o homem pode nomear as coisas e suas experiências (dizer o que elas são, pensá-las); compartilhar estas experiências com os outros e interrelacionar-se com eles, afetando seus comportamentos e sendo por eles afetado; transformar-se ele mesmo e desenvolver diferentes níveis de consciência a respeito da realidade social-cultural e de si mesmo. (PINO, 1995, p. 33).

O fato de o signo representar algo em uma relação convencional socialmente estabelecida faz com que se caracterize pela generalização, uma vez que esse algo só se constitui enquanto signo se for significado pelo outro, se for partilhado. O contato que o sujeito mantém com o mundo físico e social, aponta Zanella (1997), é marcado, portanto, pelo que significa deste próprio mundo, da mesma forma que essas significações são marcadas pelas

⁶ “Seja através de um gesto, expressão, desenho, número, obra de arte, os signos são produções humanas que possibilitam as relações com os outros e consigo mesmo, bem como o registro da história vivenciada e o anúncio do vir a ser” (ZANELLA, 1997, p. 61).

características, vontades, afetos, preferências e histórias de vida dos sujeitos que a produzem e dela se apropriam.

Entendida como propriedade do signo, a significação remete aos sentidos e significados por este veiculado, cuja diferenciação é explicada por Vygotski (1992, p. 333) a partir do signo lingüístico:⁷ “[...] o sentido da palavra é a soma de todos os eventos psicológicos evocados em nossa consciência graças à palavra. [...] O significado é só uma dessas zonas do sentido, a mais estável, coerente e precisa”. Por seu caráter compartilhado, o significado é fechado, direto, explícito, o que possibilita a comunicação humana, ao passo que o sentido é livre, plural, “[...] não é capaz de permanecer quieto, fervilha de sentidos segundos, terceiros e quartos, de direções irradiantes que se vão dividindo e subdividindo em ramos e ramilhos, até se perderem de vista [...]” (SARAMAGO, 1997, p. 134-135).

A significação refere-se, portanto,

[...] a ‘o que as coisas querem dizer’, aquilo que alguma coisa significa. Como as coisas não significam por si só, e nem tão pouco significam a mesma coisa para indivíduos diferentes, depreende-se que a significação é fenômeno das interações, sendo, pois, social e historicamente produzida. (ZANELLA, 1997, p. 58).

Sendo a significação socialmente produzida/veiculada/transformada/apropriada, o acesso ao universo semiótico da comunicação implica a mediação de *outros* em contextos intersubjetivos. Esses contextos, por sua vez, são entendidos, conforme nos aponta Pino (1993, p. 22), “como o lugar do encontro, do confronto e da negociação dos mundos de significação *privados* (ou seja de cada interlocutor) à procura de um espaço comum de entendimento e produção de sentido, [...] [e] *público* de significação”.

Considerando a significação como o processo de produção de sentidos, os quais permitem compreender a constituição do sujeito na medida em que são ao mesmo tempo públicos e privados, o presente estudo propõe-se investigar os sentidos do “Espaço Estético

⁷ Apesar das outras formas semióticas ocuparem um espaço reduzido em seus textos, “fica claro na obra de Vygotsky que a linguagem não esgota os processos de produção de significação, ou seja, do campo da semiótica. Todavia, ela aparece como o mais preeminente desses processos”. (PINO, 1993, p. 20).

- CA/UFSC” apropriados e veiculados por sujeitos envolvidos no processo de ensinar e aprender artes visuais, em contexto de escolarização formal.

Conforme nos aponta Vygotski, o que é aprendido contribui para o desenvolvimento de características singulares do sujeito. “O aprender remete, portanto, ao encontro com um outro e significa, segundo a perspectiva aqui adotada, apropriar-se da cultura” (ZANELLA, 1997, p. 57) gerando dessa forma desenvolvimento.

Considerando a constituição do sujeito resultante do movimento dialético de múltiplas contradições na relação entre o singular e o coletivo, para Vygotski não há cisão entre interno e externo, sujeito e cultura, desenvolvimento e aprendizagem. Para o autor, só há desenvolvimento porque há aprendizagem e vice-versa. Desenvolvimento e aprendizagem inter-relacionam-se desde o nascimento da criança, uma vez que as relações que a mesma estabelece com o contexto social são apropriadas, resultam tanto na sua aprendizagem quanto em seu desenvolvimento. Seus estudos neste sentido superam as concepções vigentes na época: a visão inatista, que entendia o desenvolvimento como determinante da aprendizagem e concebia que na relação sujeito e sociedade predominava o sujeito; e a visão ambientalista, que entendia o desenvolvimento e a aprendizagem como sinônimos, sendo a aprendizagem entendida como habilidade adquirida.

Apesar de Vygotski normalmente se referir à aprendizagem em contexto escolar, seu conceito de aprendizagem extrapola a apropriação de conteúdos científicos em um contexto de escolarização formal. Segundo Pino (1995), a aprendizagem é um processo de apropriação dos conhecimentos produzidos pelos homens historicamente, via relações sociais e conservado nas obras culturais e nas práticas sociais dos povos. Sendo o homem um sujeito ativo, esta apropriação não se dá de forma passiva, visto implicar transformação de conteúdos ensinados, propriedade que remete ao papel estruturante do sujeito, enfatiza Zanella (2001). Ressalta-se, pois, que: “longe de ser uma cópia do plano externo, o funcionamento interno resulta de uma apropriação das formas de ação, que é dependente tanto de estratégias e conhecimentos dominados pelo sujeito, quanto de ocorrências no contexto interativo” (GÓES, 1991, p. 18).

O desenvolvimento, não mais visto como maturação biológica, passa a compreender a complexidade das relações sociais e os sujeitos destas resultantes. Vygotski

entende, portanto, desenvolvimento como “[...] um complexo processo cujos pontos nodais, de virada, estão constituídos pelas crises, momentos em que se produzem saltos qualitativos que modificam toda a estrutura das funções, suas inter-relações e vínculos” (SHUARE, 1990, p. 74).

Dessa forma, Vygotski (1987b, p. 114) esclarece que “[...] a aprendizagem não é em si mesma desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem aprendizagem”. Destaca-se, assim, a necessidade de aprendizagens para que as características humanas se constituam e o conseqüente papel da escola, visto que na escola, “[...] o aprendizado é o próprio objetivo de um processo que pretende conduzir a um determinado tipo de desenvolvimento[...].” (OILIVEIRA, 1995, p. 12).

Apesar das diversas formas de socialização de conhecimento que encontramos atualmente em nosso contexto, a escola - agência social encarregada de difundir a produção cultural da humanidade - ainda cumpre papel essencial, fornecendo instrumentos para a apropriação de conteúdos científicos e promovendo uma variedade de relações interpessoais que promovem a formação e, segundo Zanella (2001, p. 102), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, as quais “[...] permitem ao indivíduo constituir-se enquanto sujeito capaz de pensar a realidade e transformá-la”.

A idéia de transformação, tão essencial ao próprio conceito de educação, segundo Oliveira (1995, p. 10-11), ganha particular destaque na concepção de Vygotski “[...] que enfatiza o interesse em compreender, no curso do desenvolvimento, a emergência daquilo que é novo na trajetória do indivíduo, os ‘brotos’ ou ‘flores’ do desenvolvimento, em vez de seus frutos”.

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), por ele cunhado e amplamente difundido no meio educacional atualmente, está estreitamente ligado à postulação de que o desenvolvimento psicológico deve ser olhado de maneira prospectiva, para além do momento atual, com referência ao que está por acontecer na trajetória dos sujeitos em relação. Considerando que o conhecimento não se dá de forma passiva, mas implica transformação dos conteúdos ensinados e do próprio sujeito que deste se apropria,

a ZDP é considerada, conforme aponta Zanella (2001), o domínio psicológico da constante transformação, que permite o movimento das funções interpsicológicas para as funções intrapsicológicas, gerando desenvolvimento. Desta forma, a Zona de Desenvolvimento Proximal

[...] consiste no campo interpsicológico onde significações são socialmente produzidas e particularmente apropriadas, constituído nas e pelas relações sociais em que os sujeitos encontram-se envolvidos com problemas ou situações em que há o embate, a troca de idéias, o compartilhar e confrontar pontos de vista diferenciados. [...] o que caracteriza a ZDP é a confrontação ativa e cooperativa de compreensões variadas a respeito de uma dada situação. (ZANELLA, 2001, p. 113).

Considerando o caráter polissêmico da linguagem, Zanella (2001) aponta que é fator preponderante na mediação do educador a criação de espaços de fala e espaços de escuta para poder atentar ao que os educandos estão significando dos conhecimentos em socialização e, se necessário, replanejar ações. A promoção destes espaços possibilitará que os alunos manifestem seus pontos de vista e compartilhem sentidos. Frente às discussões que envolvem regras, valores ou conceitos onde não há consenso de significados, a autora enfatiza que ao professor cabe esclarecer que não existem verdades absolutas, elucidando sua perspectiva de conhecimento histórico, provisório e não absoluto, possibilitando ao aluno compreender que todo conhecimento está comprometido com um determinado projeto social e político.

A complexidade do ato de ensinar implica que o educador, fundamentando-se em uma concepção de educando que o considere como agente de sua própria história, e que, como tal, desempenha importante papel no seu desenvolvimento, esteja atento às significações veiculadas/produzidas/apropriadas pelos educandos visando poder qualificar permanentemente sua prática pedagógica (ZANELLA, 2001).

Com base nesses pressupostos e tendo como meta e compromisso social a permanente qualificação da prática pedagógica, discutiremos a seguir algumas considerações sobre Arte, Estética e Criatividade, temáticas essas diretamente relacionadas com o problema desta pesquisa.

1.2 ARTE, ESTÉTICA E CRIATIVIDADE NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO HUMANA: O OLHAR DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Desde os primórdios da humanidade, a arte ocupa função indispensável na vida do ser humano e na sociedade e expressa uma relação profunda entre o homem e o mundo. Entendermos e explicarmos essa função da arte, a qual se transforma historicamente, torna-se, portanto, tarefa primordial e fundamental, uma vez que o lugar da arte na educação está diretamente relacionado com o olhar que professores e alunos têm da função da arte fora da escola.

Como seres de nosso tempo, cidadãos da sociedade capitalista, nossa tendência é ver em todas as coisas possibilidades de consumo e fruição, e com a arte não é diferente. Ter ou desejar um produto artístico é uma maneira de nos relacionarmos com a arte (BOSI, 1986). A função de mercadoria referendada pela atualidade, com o mercado crescente de bens simbólicos, não nos impede, entretanto, de alçar vôos e exercer um olhar mais profundo e histórico da natureza e das funções da arte. Pelo contrário, tal fato nos impulsiona a refletir e buscar compreender: por que a arte, desde os primórdios da humanização, tem representado uma atividade fundamental do ser humano, sendo considerada fundamento do mundo, essência do mundo, linguagem do mundo, um fator, enfim, essencial para o processo de humanização?

Ernst Fischer, poeta e filósofo austríaco, em seu livro *A necessidade da arte* (1979, p. 11), com base na convicção de que arte tem sido e será sempre necessária, busca responder às questões referentes à importância e às funções da arte. Adverte-nos que tendemos a achar natural um fenômeno surpreendente, ao nos questionar:

Milhões de pessoas lêem livros, ouvem música, vão ao teatro e ao cinema. Por quê? Dizer que procuram distração, divertimento, a relaxação, é não resolver o problema. Por que distrai, diverte e relaxa o mergulhar nos problemas e na vida dos outros, o identificar-se com uma pintura ou música, o identificar-se com os tipos de romance, de uma peça ou de um filme? Por que reagimos em face dessas 'irrealidades' como se elas fossem a realidade intensificada? Que estranho, misterioso divertimento é esse? E, se alguém nos responde que almejamos escapar de uma

existência insatisfatória para uma existência mais rica através de uma experiência sem riscos, então uma nova pergunta se apresenta: por que nossa própria existência não nos basta? Por que esse desejo de completar nossa vida incompleta através de outras figuras e outras formas? Por que, da penumbra do auditório, fixamos o nosso olhar admirado em um palco iluminado, onde acontece algo que é fictício e que tão completamente absorve a nossa atenção?

É claro que o homem quer ser mais do que apenas ele mesmo. Quer ser um homem *total*. Não lhe basta ser um indivíduo separado; além da parcialidade da sua vida individual, anseia uma ‘plenitude’ que sente e tenta alcançar, uma plenitude de vida que lhe é fraudada pela individualidade e todas as suas limitações; uma plenitude na direção da qual se orienta quando busca um mundo que *tenha significação*. (FISCHER, 1979, p. 12, grifos do autor).

O homem anseia por absorver o mundo integrando-o a si próprio, declara Fischer, e esse desejo de se desenvolver e completar indica que ele é mais que um indivíduo, é um ser social, e sente como potencialmente seu tudo que a humanidade é capaz. Sendo a arte a expressão da infinita capacidade humana para a fusão e circulação de experiências e idéias, torna-se o meio indispensável para essa união do indivíduo com o todo.

Ao mesmo tempo em que traz essa definição da arte como o meio de ‘*tornar-se um*’ com toda a realidade, como a expressão do desejo do indivíduo no sentido de se identificar com o que não é, Fischer questiona se esta definição não seria demasiadamente romântica, se não seria arriscado concluir, com base no nosso próprio senso de identificação, que seja esta a função universal e original da arte. Ao nos perguntar se não conteria a arte também o contrário dessa perda de si mesmo, o elemento de divertimento e satisfação que consiste no fato de não nos identificarmos com o que está sendo representado e distanciarmo-nos, libertando-nos na arte do “esmagamento em que se acha sob o cotidiano”, Fischer (1979, p. 13) observa que essa tensão e a contradição dialética são inerentes à arte. E acrescenta, a mesma dualidade, absorção na realidade e excitação de controlá-la, evidencia-se no próprio modo de trabalhar do artista - ao mesmo tempo em que a arte precisa derivar de uma intensa experiência da realidade, precisa também ser construída, tomar forma através da objetividade - e evidencia-se nas diferentes situações sociais, no modo pelo qual a arte se transforma nas transformações do mundo.

Aproxima-se então Fischer de Marx, que já em suas obras de juventude se preocupava em esclarecer a fonte e a natureza do estético ao ver a arte como esfera essencial do humano. Marx, com sua concepção de homem *total*, não podia deixar de se referir às questões estéticas e artísticas como uma dimensão essencial da existência humana. Seu caráter humanista de concepção filosófica do mundo enfocava a transformação radical da realidade humana, na busca de instauração de uma sociedade na qual o homem pudesse “[...] explicitar criadoramente suas forças essenciais, frustradas, negadas, potenciais ou despotencializadas” (VÁZQUEZ, 1978, p. 11).

A arte é vista por Marx como um degrau elevado do processo de humanização, como uma dimensão essencial da existência humana, a qual se dá pela semelhança da arte com o trabalho criador, considerado essência do homem. Segundo Vázquez (1978, p. 64), “[...] a arte surge para satisfazer uma necessidade especificamente humana; a criação e o gozo artísticos fazem parte, portanto, do reino das necessidades do homem”.

Observamos histórica e socialmente que o trabalho foi condição necessária para o aparecimento da arte, bem como da relação estética do homem com seus produtos e que, portanto, ambos, arte e trabalho, possuem uma raiz comum: a atividade criadora, através da qual os homens objetivam idéias e sentimentos em objetos concreto-sensíveis que, por sua vez, os expressam, falam dos homens e pelos homens.

A atividade criativa não é, então, específica das artes como comumente ouvimos dizer, pois o trabalho como forma de expressão do ser humano, como atividade humana, é também criação. Trabalho e criatividade são ao mesmo tempo constituídos e constituintes dos sujeitos e encontram-se diretamente conectados à vida cotidiana, apesar de as condições da sociedade capitalista atual diminuir em muito as possibilidades de o sujeito intervir no processo de sua atividade, de imaginar, de exercer a sua condição de autor e criador.

1.2.1 Sobre Arte e Estética: breves apontamentos históricos

Vázquez (1978, p. 2) que, ao longo das páginas de *As idéias estéticas de Marx*, busca investigar a natureza da relação estética do homem com a realidade, e particularmente da arte, procurando estabelecer as bases de uma verdadeira estética marxista, fundamenta que “em Marx, já se encontram as raízes de uma concepção do estético em geral e do artístico em particular, concepção que permite [...] uma abordagem satisfatória dos problemas artísticos mais complexos”.

Marx compreendia que a arte grega estava relacionada a determinadas formas de desenvolvimento social. Sua dificuldade estava em compreender por que a arte grega, alimentada pelas idéias, sentimentos e valores daquela sociedade, continua ainda hoje nos proporcionando prazer estético-artístico, valendo em alguns aspectos como normas e modelos insuperáveis.

Ao tentar responder a própria questão, interrogava-se: “Por que a infância da humanidade [...] não haveria de exercer um eterno encanto, como época que jamais voltará?” (MARX apud FISCHER, 1979, p. 16).

Apesar de a investigação histórico-cultural não mais nos permitir aceitar a arte grega como pertencente a nossa “infância”, mas sim característica de um determinado momento sócio-histórico em que as produções culturais eram expressão das possibilidades culturais daquele contexto, o importante é que frente à dialética do particular e universal, do temporal e do eterno humano, Marx consegue perceber a capacidade de superação da obra de arte, mesmo condicionada a seu tempo. Ao enxergar que ali perdurava um momento de humanidade, reconhece o poder da arte de se sobrepôr ao momento histórico e exercer fascínio permanente. Isto significa que, mesmo estando a arte condicionada a seu tempo, traços constantes do ser humano são fixados nas formas artísticas por ele construídas e, desta forma, ao mesmo tempo que supera a limitação do momento histórico, cria dentro deste momento histórico um momento de humanidade que é constante no desenvolvimento histórico-cultural.

Ao compreendermos o papel das condições sociais na organização tanto do processo estético-artístico, quanto das formas individuais que, constituídas por elas, marcam esse processo artístico-social com a individualidade na criação e na recepção dos produtos artísticos, verificamos que o estético e o artístico surgem e se desenvolvem historicamente, encontrando-se condicionados socialmente, tanto em sua origem quanto em sua natureza.

Reconhecemos, entretanto, que a relação estética como relação específica e relativamente autônoma do ser humano com a realidade, tal como é hoje reconhecida em sua especificidade e autonomia, tanto em sua produção como em seu consumo, não ocorria no passado. Hoje contemplamos ou consumimos esteticamente objetos que não foram produzidos com uma finalidade estética, o que pressupõe uma consciência da forma que vai além do trabalho bem feito e da capacidade para produzi-lo adequadamente. Pressupõe uma consciência estética que só vem a se manifestar em sua especificidade e autonomia muitos séculos depois.

Em *Convite à Estética* (1999), Vázquez possibilita entrar neste campo de estudo através dos problemas expostos pela relação com os objetos estéticos. Essa relação, datada ou delimitada historicamente, a qual, a partir de nossa perspectiva e sensibilidade contemporânea, consideramos estética e o objeto deste comportamento humano específico, constitui-se o foco de seu convite. Segundo o autor, durante séculos a obra artística foi vista como algo bem feito ou feito com “arte” a serviço de um fim exterior ao qual correspondia sua avaliação. Tal visão, provinda da Antigüidade grega, decorria do significado original da palavra “arte” (*tekné*, em grego), habilidade para fazer algo bem, produzi-lo de maneira excelente. Não era vista como *obra de arte*, produto de uma atividade humana prática, criadora, específica, por sua capacidade de provocar no contemplador uma experiência estética.

A produção utilitária constituiu-se, portanto, condição necessária e o fundamento da produção estética em geral e artística em particular. Difusa em suas origens e vinculando-se estreitamente às origens da magia, a relação estética, como uma forma específica do comportamento humano, surge e desenvolve-se através dessa relação produtiva utilitária, sendo considerada uma das formas mais antigas da relação do homem com o mundo e

encontrando-se presente em todas as sociedades, sendo em grande parte delas considerada elemento necessário e vital.

Constituindo-se no processo histórico de autonomia do estético e do artístico, a relação estética vislumbra-se na Grécia clássica, detendo-se na Idade Média, onde a criatividade é monopólio do divino, para ressurgir no Renascimento, afirmando a personalidade individual criadora do artista e assim ir se afirmando na consciência estética moderna até ser consolidada no século XX.

A idéia de que a arte não é apenas um instrumento ou meio, mas sim *arte*, uma atividade que consiste em fazer as coisas tendo nelas seu próprio objetivo, vai consolidando-se e a autonomia da produção estética, conforme aponta Vázquez, provoca uma transformação do consumo desta produção entendida em seu duplo sentido de obra de arte e mercadoria. Do ponto de vista do consumo, o contemplador moderno desloca seu olhar da função extra-estética para a estética, o que vem a acarretar uma divisão entre os objetos estéticos e não estéticos. Para que funcionem esteticamente, os objetos estéticos passam a ser isolados dos objetos reais que os rodeiam, através de molduras e pedestais, ganhando inclusive locais apropriados para serem expostos e contemplados. Ocorre, dessa forma, uma transformação radical na natureza do objeto estético, na medida em que, ao serem transportados dos locais onde cumpriam uma função ritual ou religiosa para um mesmo templo de contemplação, os museus, “as obras artísticas se igualam no cumprimento de uma mesma função: a estética” (VÁZQUEZ, 1999, p. 92).

Torna-se visível neste momento histórico a autonomia da relação estética frente às outras relações: utilitária, mágica, religiosa, etc., bem como sua universalização. A relação estética estende-se a todo objeto que possa cumprir uma função estética, independente de sua função original, época e contexto social em que surgiu, da forma sensível que se apresente ou do seu significado inerente. Trata-se, portanto, de uma autonomia relativa, salienta Vázquez, uma vez que a forma sensível tem sempre um significado que lhe é inerente. Por mais que as revoluções artísticas procurassem atribuir ao estético autonomia absoluta, aspirando o desligamento da forma de toda função extra-estética, de todo significado e conteúdo, isso seria impossível uma vez que, segundo Vázquez (1999, p. 102), “não existe [...] uma relação estética “pura”,[...] o estético é sempre “impuro”, ou

seja, acha-se contaminado por certa significação e vinculado por isso - esteticamente - ao não estético”.

A relação estética não exige a dissociação de forma e significado, uma vez que é nesta unidade que se estabelece. Só podemos falar de relação estética se nela, e na contemplação correspondente, se atende a uma forma sensível à qual é inerente um certo significado. Na atualidade observamos, pelas diversas tentativas de articular arte e vida cotidiana, que, ao mesmo tempo em que a arte vive o processo de autonomização do estético, vive também o processo de restabelecimento da unidade de forma e função.

Desta forma, o produto artístico, não é apenas “[...] um objeto no qual se exterioriza ou expressa um assunto; mas sim um objeto produzido para ser compartilhado ou consumido pelos outros aquilo que exterioriza ou expressa” (VÁZQUEZ, 1999, p. 77). Só existe objeto estético na medida em que se estabelece com ele uma relação estética, no momento em que um objeto concreto, singular, é socialmente significado por um sujeito que o admira. Ao mostrar a objetividade humana, o objeto tem, além de sua realidade física, a realidade própria de um objeto sensível que por sua forma significa, sentido este que não se reduz às percepções de um sujeito individual ou aos efeitos que provoca nele. Só é efetivamente estético ao ser percebido esteticamente através do sensível, ao existir na situação estética, na relação que com ele o sujeito estabelece.

A atividade do sujeito nessa relação é por sua vez essencialmente perceptiva e é nessa atividade perceptiva que seu interesse estético surge e cresce e, na relação sensível com o objeto, através de sua forma, lê um significado que “[...] põe em jogo tudo que é como ser que sente, pensa e padece” sublinha Vázquez (1999, p. 146). Para encontrar-se na situação estética o sujeito se desloca da realidade vivida, familiarizada, automatizada para uma outra realidade humana, a estética, na qual é capaz de recuperar seu poder reflexivo, crítico, sua sensibilidade.

Portanto, as relações estéticas constituem um modo específico de relações humanas com a realidade, com tipos de objetos, processos, pessoas e atos humanos que, por sua especificidade, solicitam um estudo particular. Visando especificar o objeto de estudo deste campo do saber, Vázquez (1999, p. 46) examina as concepções básicas surgidas historicamente, concluindo que as definições de Estética como filosofia do belo, filosofia

da arte e ciência da arte são limitadas, apresentando uma série de dificuldades das quais se destaca a necessidade de criar uma nova definição. “Dando ao estético o seu significado original de qualidade sensível, embora sem reduzi-lo a ela”, propõe uma definição da Estética que inclua os dois conceitos fundamentais do estético artístico e não-artístico: “*A Estética é a ciência de um modo específico de apropriação da realidade, vinculado a outros modos de apropriação humana do mundo e com as condições históricas, sociais e culturais em que ocorre*”. (VÁZQUEZ, 1999, p. 47, grifo do autor).

1.2.2 Arte, Atividade Criadora e Produção de Novas Realidades

Ao entendermos a atividade humana na perspectiva histórico-cultural como transformadora do contexto social, num movimento dialético em que ao mesmo tempo que transforma o mundo transforma quem a empreende, constituindo-o enquanto sujeito num processo sem fim, verificamos que, através da ação criadora, transformamos e conhecemos o mundo e essa atividade criadora encontra-se diretamente vinculada à variedade de nossa experiência humana.

A criação é desta forma apontada como o extrato mais profundo e originário da arte, uma vez que do ponto de vista verdadeiramente estético a obra de arte é, antes de qualquer coisa, uma criação do homem, que vive graças a essa potência⁸ criadora “por si mesma, como uma realidade própria, na qual se integra o que nela expressa ou reflete”. Nela, o sujeito se expressa, exterioriza-se e reconhece a si mesmo (VÁZQUEZ, 1978, p. 46).

As pesquisas referentes à gênese da capacidade criadora, desenvolvidas por Vygotski (1998), possibilitam compreender a relação intrinsecamente existente entre criação e realidade. Para ele, só um milagre poderia criar algo do nada, uma vez que se constrói sempre com materiais tomados do mundo real.

⁸ Potência nesta perspectiva não é vista como algo dado a priori, como característico de uma essência, mas como possibilidade humana historicamente produzida.

Conectada à vida cotidiana, a atividade criativa, na concepção histórico-cultural, não é uma atividade independente, é uma maneira de olhar e de fazer que se vincula às atividades humanas, artística, científica e técnica, estando diretamente relacionada com a riqueza e a variedade dessa experiência de forma real ou imaginária, uma vez que ela é o material com que o homem “ergue seus edifícios da fantasia”, aponta-nos Vygotski (1998).

Para ele (1998, p. 11) a criação está presente nos momentos “onde o ser humano imagina, combina, modifica e cria algo novo”, por mais insignificante que essa novidade pareça ao comparar-se com as grandes invenções. Segundo o autor, grande parte do que foi criado corresponde à criação anônima coletiva de inventores anônimos, não sendo exclusividade de uns poucos nomes de grandes inventores considerados gênios. E, se formos verificar o que cabe à parte da criação pessoal do autor, veremos que a ele cabe a escolha de alguns elementos da experiência artística acumulada à qual se apropria, organizando-os, transferindo-os para outros sistemas, combinando-os, de formas diferenciadas até a formação do novo. (VYGOTSKI, 1999, p. 16).

Na vida diária encontram-se, portanto, todas as premissas para a criação e tudo o que traz uma pequena partícula de novidade tem sua origem no processo criador. Desta forma, tudo o que existe no mundo da cultura, produzido pelo homem, é produto da imaginação e da criação humana, sendo que esta se assenta nos elementos recortados da realidade.

Ao converter-se em meio de ampliar a experiência humana, a imaginação adquire uma função de extrema importância na conduta e no desenvolvimento humano, constituindo-se numa condição vitalmente necessária para quase toda a função cerebral, afirma Vygotski. A vinculação existente entre fantasia e realidade na conduta humana permite-nos um melhor entendimento do mecanismo psicológico da imaginação e da atividade criadora a ela relacionada.

Segundo o autor, o processo de imaginação criadora pode ser expresso por um círculo composto por quatro formas básicas de vinculação entre a fantasia e a realidade, originando-se no momento em que o ser humano toma os elementos da *realidade*, os quais sofrem complexa *reelaboração* pelo sujeito, tornando-se produto de sua imaginação para enfim *materializar-se*, voltando à realidade e transformando-a. (VYGOTSKI, 1988).

Esta análise psicológica da atividade criadora põe em destaque sua complexidade que vai se expressando à medida em que se desenvolve. No curso da criação a partir da experiência, empreende-se um amplo processo de dissociação e associação das impressões percebidas. Observamos que o fator intelectual e emocional são inseparáveis e igualmente necessários ao ato criador. Nas palavras de Vygotski (1998, p. 25): “Sentimento e pensamento movem a criação humana”, e através da imaginação artística mais facilmente nos convencemos deste fato. As obras de arte frutos da imaginação partem da realidade e influem diretamente sobre ela, a partir de dentro, do mundo interior das idéias, pensamentos, conceitos e sentimentos humanos. Muitas obras têm força pela verdade que apresentam, ajudando a explicitar complexas relações práticas, iluminando com suas imagens problemas vitais.⁹ A partir de sua lógica interna as obras de arte exercem verdadeiro influxo sobre a consciência social.

É, portanto, na inter-relação existente entre o produto da atividade criadora e as novas e ilimitadas significações que este gerará - tanto para o autor/criador quanto para o público/leitor - que se afirma o caráter social de toda e qualquer criação humana.

Vygotski (1998, p. 35-36) tomando como base de toda ação criadora “a inadaptação, fonte de necessidades, sonhos e desejos”, que põe em movimento o processo imaginativo, que por sua vez depende da ação de diversos fatores: experiência, necessidade, interesses, capacidade combinativa, conhecimentos técnicos, etc, destaca o meio ambiente que nos rodeia como um dos fatores mais importantes desse processo. À primeira vista pode parecer que o processo imaginativo independa das condições externas, mas este não só depende destas condições, quanto estas condições determinam o material que deve trabalhar a imaginação, salienta o autor. Toda obra criadora é produto da sua época e seu ambiente, apóia-se “sobre formas existentes e em necessidades historicamente produzidas” (ZANELLA et al, 2000, p. 543) e por mais individual que pareça, contém sempre em si um coeficiente social. “Nesse sentido não há invenções individuais no sentido restrito da palavra, em todos há sempre alguma colaboração anônima”, complementa Vygotski (1998, p. 38).

⁹ É o caso, por exemplo, da obra de Victor Meirelles *Primeira Missa no Brasil*, que condensa o imaginário cultural do séc. XIX, analisada por Franz (2003).

É nesse sentido que Vygotski (1999) afirma que “a arte é o social em nós”, pois as condições sociais determinam a natureza e o efeito da obra de arte, mas os determinam indiretamente. Citando a pintura egípcia como confirmação de que os próprios sentimentos da obra de arte são socialmente condicionados, enfatiza que é a forma, neste caso particular, a estilização da figura, que tem a nítida função de comunicar um sentimento social que está ausente no próprio objeto representado e lhe é conferido pela arte.

Segundo Vygotski, (1999, p. 309) “Devemos ver que a arte parte de determinados sentimentos vitais, mas realiza certa elaboração desses sentimentos [...] essa elaboração consiste na catarse, na transformação desses sentimentos em sentimentos opostos, nas suas soluções”. Isso porque, mesmo consistindo num “dispêndio tempestuoso e explosivo de forças, num dispêndio da psique, numa descarga de energia” (VYGOTSKI, 1999, p. 314) que se concretiza com um objeto de arte, ainda assim este estrutura e ordena esses nossos dispêndios psíquicos, os nossos sentimentos, uma vez que, por seu intermédio, o homem se objetiva e ao mesmo tempo se subjetiva. A reincorporação das emoções fora de nós realiza-se através do sentimento que foi objetivado, que foi levado para fora de nós e fixado nos objetos artísticos, os quais passam a ser instrumentos sociais que incorporam os aspectos mais íntimos do nosso ser. Dessa forma, na medida em que vivenciamos uma obra de arte, o sentimento torna-se pessoal e é reincorporado dentro de nós, sem com isso deixar de ser social. Por isso, Vygotski (1999) afirma que “a arte é o social em nós”, pois mesmo que seu efeito se processe num indivíduo isolado, suas raízes e essência são sociais.

1.2.3 A Educação Estética

Diante dessas considerações, passamos a reconhecer que a arte, como uma atividade humana que decorre da relação mediada do homem com esse mundo, é uma forma de identificação do homem com o mundo; um modo de transformar experiências vividas em objeto de conhecimento; uma linguagem, com uma forma específica de pensar e saber, que

possibilita expressão e comunicação humana; um processo constante de criação e recriação de possibilidades; enfim, uma forma de atribuir sentido à vida.

Por todas estas razões, consideramos fundamental a Educação Estética em processos de escolarização formal, uma vez que a escola é o lugar social que objetiva difundir a produção cultural da humanidade e a expressão criadora do sujeito, para que este possa reconhecer, através de relações estéticas, o caráter social, humano, tanto na produção cultural como em si mesmo.

Uma vez que buscamos a Educação Estético-Artístico-Visual, a construção de práticas educativas que possibilitem contribuir ampla e efetivamente para o processo de constituição humana, consideramos premente analisar mais detalhadamente a relação profundamente implicada entre sentidos humanos/olhar, criação/expressão e cultura visual, visando demarcar a importância da Educação dos Sentidos e, mais especificamente a Educação do Olhar.

Vázquez (1978) afirma que Marx, em seus *Manuscritos Econômicos e Filosóficos* de 1844, já sublinhava que os sentidos são meio de afirmação e autoconhecimento do homem e que, por sua vez, o homem se afirma no mundo não apenas no pensamento, mas mediante todos os sentidos. A formação dos cinco sentidos, como tudo que é propriamente humano para Marx, é, portanto, uma conquista, consequência do desenvolvimento histórico-social do homem.

Da mesma forma que a humanização dos sentidos está relacionada com a humanização da própria existência e esta dependerá da riqueza da relação que o sujeito estabelece com o mundo, o olho orgânico, fisiológico, se constitui como olho humano através da riqueza humana explicitada objetivamente através da criação de objetos humanos, objetos estes significados, tornados signos, onde se objetiva e explicita o homem. Conforme observamos, o sentido estético surge no momento em que a sensibilidade humana se enriqueceu a ponto de perceber as qualidades estéticas como expressão da essência humana, não mais como significação utilitária direta. Através da sensibilidade estética, nos relacionamos com objetos que expressam um conteúdo humano. Desta maneira, o objeto não é estético em si, mas em relação com o homem, torna-se estético no momento em que adquire uma significação social, humana.

Considerando que a constituição dos sentidos humanos, do olhar humano, só acontece na dimensão da práxis vital, podemos compreender a importância da Educação Estético-Artístico-Visual para a formação destes sentidos, deste olhar humano, necessário para a apropriação da riqueza humana expressa nos objetos estéticos, humanizados.

Vygotski (2001, p. 337) afirma que numa obra de arte a percepção de todos os seus elementos é retirada do automatismo e tornada consciente e perceptível. Nesse sentido, considera que em arte a percepção aproxima-se do processo de criação, existindo uma certa identidade entre estes atos, e que os processos de percepção podem ser definidos como processos de repetição e recriação do ato criador. “O leitor deve ser congenial ao poeta e, ao percebermos uma obra de arte, nós sempre a recriamos de forma nova”. A concepção de criação como sublimação realiza-se na percepção artística através de uma atividade construtiva sumamente complexa do fruidor que, pela vivência estética das impressões externas, forma e estilo, o transforma, construindo e criando o objeto estético através de sua interpretação.

Pautando-se na tese de que a arte implica uma “emoção dialética que reconstrói o comportamento e por isso ela sempre significa uma atividade sumamente complexa de luta interna que se conclui na catarse”, Vygotski (2001, p. 345) transfere-a para a educação, diluindo-a em três questões particulares, as quais considera tarefas da educação estética: (1) educar a criação infantil; (2) ensinar profissionalmente as habilidades técnicas da arte, e (3) educar para o juízo estético, ou seja, para o desenvolvimento de habilidades para perceber e vivenciar obras de arte, a cultura das suas percepções artísticas.

Com relação à criação infantil, o autor salienta o valor pedagógico incomum, alentador em termos educativos, uma vez que este ensina a criança a dominar o sistema das suas vivências, a vencê-las e superá-las. Centrando-se mais especificamente no desenho, Vygotski (2001, p. 346) aponta que este se coloca acima da vivência imediata, salientando que “a principal exigência pedagógica vem a ser a aposta no aspecto psicológico do desenho infantil, ou seja, na verificação e no controle daquelas vivências que levam ao surgimento do desenho e não na avaliação objetiva dos pontos e linhas”. Como exigência básica para que isto ocorra, assinala a plena liberdade de criação, o reconhecimento da originalidade do desenho infantil e a renúncia à equiparação ao adulto, uma vez que a

criança desenha porque este momento é necessário para ela, porque possui possibilidades criadoras e não porque nela se revela um futuro criador.

Ao focar o sentido educativo da técnica como o de qualquer atividade complexa de trabalho e sua importância como meio de educação da percepção das obras de arte, uma vez que se torna impossível penetrar nas obras de arte sem o conhecimento técnico da estrutura de sua linguagem, Vygotski (2001, p. 351) ressalta que este deve estar sempre combinado à própria criação da criança e à cultura das suas percepções artísticas. “Só é útil o ensino da técnica que vai além dessa técnica e ministra um aprendizado criador: ou de criar ou de perceber”.

Para Vygotski, as finalidades gerais de um sistema de educação social determinam também os da educação estética, ou seja, ampliar ao máximo os âmbitos da experiência pessoal e limitada, estabelecendo contato entre o psiquismo da criança e as esferas mais amplas da experiência estética da sociedade humana, introduzindo-a na rede mais ampla possível da vida. O autor (2001, p. 352) destaca, desta forma, que a tarefa mais importante da educação estética é introduzi-la na própria vida e “o que deve servir de regra não é o adorno da vida mas a elaboração criadora da realidade, dos objetos e seus próprios movimentos, que aclara e promove as vivências cotidianas ao nível de vivências criadoras”:

De coisa rara e fútil a beleza deve transformar-se em uma exigência do cotidiano. O esforço artístico deve impregnar cada movimento, cada palavra, cada sorriso da criança. É de Potiebníá a bela afirmação de que, assim como a eletricidade não existe só onde há tempestade, a poesia também não existe só onde há grandes criações da arte, mas em toda parte onde soa a palavra do homem. E é essa poesia de ‘cada instante’ que constitui quase que a tarefa mais importante da educação estética. (VYGOTSKI, 2001, p. 352).

1.3 ENSINAR E APRENDER ARTE NA ESCOLA, UM PROCESSO PERMANENTE

O compromisso com um projeto educativo de ensino-aprendizagem de Arte que vise mudanças qualitativas na escola necessita de um aprofundamento de saberes, pensamentos, sentimentos, vontades e experiências significativos.

Estes saberes e experiências, no decorrer do processo histórico-cultural, encontram-se em permanente movimento, constituindo-se a partir das mudanças nas estruturas das concepções filosóficas, culturais, políticas e econômicas correspondentes. Conceitos, funções e objetivos da Arte e reciprocamente de seu ensino, bem como o papel do artista e do professor de arte, modificam-se no percurso histórico, alterando maneiras de ser e estar no mundo, solicitando novas significações e enfatizando a predisposição para o aprender Arte como condição necessária para o seu ensinar.

A reflexão contemporânea nos solicita novas articulações de saberes e constantes reflexões frente à complexidade da Arte e, conseqüentemente, de seu ensino. Complexidade que, ao mesmo tempo que produz estranhamento, nos fascina, incitando-nos a mergulhar na multiplicidade de significados sempre renováveis. Complexidade como uma qualificação estrutural e significativa da Arte, conforme nos aponta Ostrower (1987), a qual não podemos perder de vista na ação pedagógica, pois é qualidade essencial que a caracteriza.

Neste momento histórico, frente às reformas curriculares advindas da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/96) e a conseqüente divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) - Arte, elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), (BRASIL, 1997,1998), o papel da arte na educação, que vinha sendo construído sobre novas bases a partir da década de 80, passa a ser incorporado aos documentos legais da política educacional brasileira. Uma nova terminologia, *Arte e seu ensino*, mais divulgada a partir de 1989 no 3º *Simpósio Internacional sobre o Ensino da Arte e sua História*, realizado na Escola de Comunicações e Artes (ECA) - Universidade de São Paulo (USP), inter-relaciona Arte e ensino, desvelando novas escolhas conceituais e trajetórias metodológicas, solicitando-nos a refletir e repensar valores, atitudes e saberes.

Na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, artigo 26, parágrafo 2º, podemos ver incluso no corpo da lei a *obrigatoriedade* do ensino de arte em todos os níveis da escolarização formal: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996a). A permanência da obrigatoriedade representa, em parte, uma conquista decorrente da luta política e conceitual conquistada pelos professores de Arte de todo o país que conseguiram mostrar que Arte é área de conhecimento, possuindo um campo teórico específico. É com esse novo enfoque que a Arte é apresentada no PCN-Arte e não mais como simples atividade, como a definia a lei anterior.

A qualidade teórica deste documento, que reafirma a presença da Arte na escola, tem gerado controvérsias entre os professores de Arte. Dentre as críticas a que tivemos acesso, destacamos as de Irene Tourinho (2002, p. 28) ao tratar das transformações do ensino de arte:

[...] no que se refere às orientações e propostas contidas nos referidos documentos, particularmente nos PCNs, é muito possível que poucas saiam da página impressa. Histórica e socialmente conservadoras, pedagogicamente megalômanas, e culturalmente demagógicas - porque descontextualizadas - um grande número das propostas que ali estão, fazem efeito, mas não *levam a efeito* aquilo que propõem.

O Grupo de estudos em Educação e Arte do Departamento de Arte da Universidade Federal da Paraíba, ao apresentar uma análise minuciosa da versão preliminar dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1996b) e *as concepções de arte*, enfoca que, à primeira vista, os PCNs-Arte

[...] adotam uma postura declarada que toma a arte como um campo de estudo com conhecimentos próprios, e que considera a leitura e apreciação da obra como possíveis de serem trabalhadas. [...] tentam modificar a forma de encaminhar as aulas de arte [...] Entretanto, tais proposições acabam por se perder, ao longo do PCN-Arte, na medida em que estes são permeados por uma visão romântica da arte, com base nos pressupostos da arte como expressão e comunicação, com forte ênfase na transmissão e recepção de emoções. [...] Os Parâmetros - produzidos por uma equipe que certamente compartilhava posições mas também mantinha (produtivas) divergências teóricas - refletem, em diversos momentos,

posturas diferenciadas. No entanto, a nosso ver, é a concepção romântica que domina [...] (PENA; ALVES, 1997, p. 53-54).

O grupo denuncia uma apropriação não declarada da Proposta Triangular¹⁰ no PCN-Arte, ao enfatizar a produção, fruição e reflexão, que correspondem respectivamente ao fazer, leitura da imagem e contextualização histórica. Apontam ainda três aspectos que necessitam questionamentos: “[...] a fundamentação epistemológica da área; a fundamentação psicopedagógica da proposta de ensino e aprendizagem, e os critérios para organização e seleção de conteúdos” (ALVES; PEREGRINO; CARVALHO; MARINHO, 1997, p. 26).

A boa qualidade do documento e o destaque para a equipe de execução, como sendo uma equipe de qualificação profissional e técnica, postura crítica e participação ativa nos movimentos dos arte-educadores brasileiros, são apontados por professores de arte, sendo destacados por Ana Mae Barbosa e Ivone Richter em parecer e artigo respectivamente. Ana Mae Barbosa (1996b, p. 7), em seu parecer enviado ao MEC, afirma que “os parâmetros de Artes Plásticas têm a qualidade básica da flexibilidade. Os textos teóricos, embora transpareça terem sido escritos por diferentes pessoas, são relevantes e atuais”. Mais adiante a autora (1996b, p. 10) acrescenta: “A equipe de Artes executou um trabalho hercúleo e de boa qualidade teórica”. Ressalta ainda que “os parâmetros só serão válidos se compreendidos criticamente pela maioria, usados, modificados, descontinuados, adequados às diferentes realidades locais” (1996b, p. 6). Ivone Richter (1997, p. 7), por sua vez, ao avaliar que “o documento contempla plenamente não só os conhecimentos mais atualizados internacionalmente, mas também as discussões mais contemporâneas sobre o ensino das Artes”, enfoca que o direito de decisão do professor não deve ser retirado e para que sua ação criativa no ensinar Arte não fique comprometida, os professores precisam ter acesso ao conhecimento de muitas teorias e metodologias para poder escolher as que melhor se adaptem ao momento e situação específica.

Se por um lado é relevante a escolha do professor, por outro lado “as mudanças propostas na lei exigem um novo paradigma para a construção de conceitos que

¹⁰ A Proposta Triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa a partir das condições estéticas e culturais contemporâneas, será apresentada na continuidade deste mesmo capítulo.

fundamentam a área de conhecimento em Arte” (MARTINS, 2002, p. 51). Essa questão vincula-se às recentes discussões sobre o processo de ensinar e aprender em outras áreas, submetendo a aprendizagem atitudes e valores do passado, a uma nova ordem, a qual exige do profissional um posicionamento implicado com essas transformações fundamentadas filosófica e metodologicamente no contexto histórico-cultural em que vivemos.

Para ensinar Arte na contemporaneidade, precisamos de uma práxis artística e estética conectada a uma concepção de arte, bem como de propostas pedagógicas consistentes. Para tanto, precisamos saber Arte, conhecer e aprofundar estudos no saber estético e artístico. Só assim poderemos detectar os conteúdos fundamentais dessa área, seleccionar e escolher procedimentos de ensino-aprendizagem que possam compor um método de educação escolar competente e de qualidade.

Ao buscarmos conceituar Arte, deparamo-nos com múltiplas significações incorporadas pela cultura, uma vez que esta está intimamente vinculada ao seu tempo, “[...] é movimento na dialética da relação homem-mundo” (FUSARI; FERRAZ, 1992, p. 19). Pareyson, ao conceituar Arte, considera três definições tradicionais, as mais conhecidas, recorrentes na história do pensamento: a arte como fazer, como conhecer ou como exprimir. “Estas diversas concepções ora se contrapõem e se excluem umas às outras, ora, pelo contrário, aliam-se e se combinam de várias maneiras. Mas permanecem, em definitivo, as três principais definições da arte” (PAREYSON, 1989, p. 29).

Na Antigüidade prevaleceu a arte como um fazer, sendo o aspecto executivo e manual acentuado. Cumming (1996) aponta que antes da Renascença os artistas eram valorizados pelas suas habilidades de artesãos, sendo o domínio técnico o que qualificava seu trabalho. Havia uma intenção explícita de comunicar mensagens da elite cultural para as massas. Na Renascença, as qualidades de intelecto e imaginação foram sobrepostas à perícia manual, época em que as obras de arte, que hoje se encontram expostas em museus, pertenciam aos raros colecionadores, mecenas, clero e nobreza, sendo um bem inacessível para o povo. (FRANZ, 2001).

No Romantismo, o direito de expressar sentimentos prevalece ante o modelo ou o cânone externo de beleza. Segundo Pareyson (1989, p. 29-30), as concepções de arte como expressão, desde o Romantismo

[...] multiplicaram-se e se aprimoraram [...], e, no fundo permanecem na base das teorias que concebem a arte como linguagem, e até na base das teorias semânticas. Mas, em todo o decurso do pensamento ocidental, é também recorrente a [...] concepção, que interpreta a arte como conhecimento, visão, contemplação, em que o aspecto executivo e exteriorizador é secundário, senão supérfluo, entendendo-o ora como a forma suprema ora como a forma ínfima do conhecimento, mas, em todo caso, como visão da realidade: ou da realidade sensível [...], ou de uma realidade metafísica [...] ou de uma realidade espiritual mais íntima [...] Estas diversas concepções colhem caracteres essenciais da arte, conquanto não sejam isoladas entre si e absolutizadas.

A consciência da importância da arte como expressão na modernidade vai se consolidar com Freud, Marx e todos os movimentos de luta pela liberdade de pensar e agir das massas. Na contemporaneidade, negam-se os fundamentos e objetivos da arte institucionalizada e autônoma. A arte deixa de ser vista como derivada de um gênio criativo superior ou das qualidades especiais do artista. A ênfase para a originalidade do artista desloca-se para as possibilidades de produzir repetições considerando referências históricas. Estabelece-se um movimento para além da obra-prima, que se transformara em ícone nos museus, provocando um embaçamento da distinção entre arte e vida cotidiana. Arte e vida cotidiana inter-relacionam-se, estando a Arte em todo lugar. (FEATHERSTONE, 1995). Um sentido de efemeridade e de caos inspiram os temas que dominam as práticas artísticas: ficção, fragmentação, colagem e ecletismo. Há uma exploração dos domínios dos gostos e preferências estéticas diferenciados e a Arte busca exprimir esta estética da diversidade a partir de uma “[...] visão construída da continuidade histórica e da memória coletiva” (HARVEY, 1993, p. 83).

Novos conceitos e considerações sobre a arte continuam sendo gerados e muitas vezes a Arte é entendida ainda como técnica, materiais artísticos, lazer, derivativo existencial, processo intuitivo, liberação de impulsos reprimidos, genialidade, comunicação, linguagem, expressão, entre outros.

1.3.1 Breve Histórico do Ensino de Arte no Brasil

Ao observarmos a história do ensino-aprendizagem das Artes, percebemos o quanto nossas ações estão demarcadas pelas concepções de cada época, o quanto nossa concepção de Arte orienta as ações educativas. Nossa concepção de mundo fundamenta as relações que estabelecemos entre as aulas de Arte e as mudanças e melhorias que acreditamos prioritárias na sociedade.

As diferentes terminologias utilizadas no Brasil para inter-relacionar arte e ensino - *Educação Artística, Arte-Educação, Educação através da Arte, Arte e seu Ensino ou Ensino e Aprendizagem de Arte*¹¹ - ao refletirem conceitos e trajetória histórica, possibilitam-nos traçar um breve panorama deste processo, que vem se constituindo ao longo da história através de práticas educativas que surgem de mobilizações sociais, políticas educacionais e enfoques filosóficos, pedagógicos, estéticos e artísticos.

Só “[...] poderemos nos reconhecer na construção histórica, esclarecendo como estamos atuando e como queremos construir essa nossa história” (FUSARI; FERRAZ, 1992, p. 21). Noções de como a arte vem sendo ensinada, suas relações com a educação escolar e com o processo histórico-social são essenciais para o encaminhamento de um trabalho de educação em Arte mais realista e crítico, que objetive um compromisso efetivo com a melhoria da qualidade desse trabalho e, conseqüentemente, com a educação escolar.

Considerando que é função da história explicar a realidade contribuindo como importante instrumento de compreensão, reflexão e auto-identificação, buscando melhor situar posicionamentos frente ao aprender e ensinar arte na escola no momento atual, traçaremos um breve retrospecto do processo histórico do ensino e aprendizagem da arte no Brasil. Como referência para a construção deste panorama histórico, é indispensável a leitura de Ana Mae Barbosa, arte-educadora que vem colaborando efetivamente na consolidação desse capítulo de nossa história. Preocupada com a democratização do conhecimento da arte, Ana Mae busca recuperar o processo histórico desse ensino,

¹¹ Além dos livros de Ana Mae Barbosa (1978; 1982; 1986; 1990; 1991; 2002a), o artigo de Frange (2002) trata especificamente desta questão.

enfatizando a relevância de o compreendermos para nele sabermos interferir com consciência, sendo que seus livros (1978; 1982; 1986; 1990; 1991; 2002a) são referência para ampliarmos conhecimentos nesta área. Juntam-se a estes as obras de Duarte Júnior (1988) e Fusari e Ferraz (1992; 1993), autores que se propõem a traçar um panorama histórico deste ensino, pondo em referência todos os professores de arte, autores ou não e/ou envolvidos com o tema, que paulatinamente contribuem para construir a história deste ensino.

O ensino artístico no Brasil instala-se oficialmente com a criação da Academia Imperial de Belas-Artes no Rio de Janeiro, em 1816, procurando atender à demanda de preparação e habilidades técnicas e gráficas consideradas fundamentais à expansão industrial. Nas aulas de Arte das escolas brasileiras, predominou nesse início do século XIX uma teoria estética mimética, clássica, apoiada nas cópias do natural e reprodução de modelos, que seriam fixados pela repetição, buscando sempre aperfeiçoamento e destreza motora.

Essa “[...] prática tem suas raízes históricas nos critérios estéticos neoclássicos impostos de um lado pela Missão Francesa (1816), que dá origem ao sistema de Belas-Artes e, por outro, pelo ensinamento de artes e ofícios (1549 a 1780) desenvolvido pelos jesuítas [...]” (SANTA CATARINA, 1991, p. 53). Essa atitude estética implica a adoção de um padrão de beleza de estilo clássico que se traduz através de critérios formais realistas, elaborados para reproduzir fielmente a figura exterior ou idealista, ou seja, para reproduzir a figura a partir de uma representação ou idealização de seu modelo exterior.

No culto à beleza clássica, toma-se a reprodução fiel dos princípios e cânones, medidas e proporções rigidamente estabelecidas, limitando desta forma a compreensão do trabalho artístico à habilidade na reprodução de padrões clássicos. O conhecimento concentra-se, portanto, na transmissão de padrões e modelos das classes dominantes.

“Nesta concepção, as diferenças entre o que é visto pelos diferentes sujeitos e, mais do que isto, as diferenças entre aqueles que conseguem e não conseguem reproduzir artisticamente esta visão, reduzem-se às diferenças individuais, à genialidade, ao dom, à inspiração” (SANTA CATARINA, 1991, p. 53). As habilidades manuais e os hábitos de

organização e precisão são valorizados, mostrando ao mesmo tempo uma visão utilitarista e imediatista da arte.

As aulas de Desenho, base de todas as artes, nas primeiras décadas do séc XX continuaram a apresentar-se com este sentido utilitário de preparação técnica para o trabalho. Na prática das escolas primárias e secundárias, valorizava-se o traço, o contorno e a repetição de modelos. Os programas de desenho do natural, desenho decorativo, desenho geométrico e desenho pedagógico (nas Escolas Normais) eram centrados nas representações convencionais de imagens e apresentavam conteúdos bem discriminados, abrangendo noções de proporção, perspectiva, construções geométricas, composição e esquemas de luz e sombra.

“Do ponto de vista metodológico, os professores, [...] encaminhavam os conteúdos através de atividades que seriam fixadas pela repetição e tinham por finalidade exercitar a vista, a mão, a inteligência, a memorização, o gosto e o senso moral” (FUSARI; FERRAZ, 1993, p. 30). Normalmente trabalhavam com exercícios e modelos convencionais por eles selecionados em manuais e livros didáticos.

Com a disseminação dos preceitos da Escola Nova nas décadas de 50 e 60, tendo suas origens no final do século XIX, o centro de interesse teórico e prático da educação passa a ser a criança, e o ensino de Arte volta-se para o respeito às necessidades, processos de desenvolvimento e formas de compreensão do mundo infantil, valorizando a expressão e a criação da criança como dados subjetivos e individuais.

Nas aulas de Arte, em relação às teorias e práticas estéticas, os estados psicológicos das pessoas passam a ser valorizados, manifestando-se uma concepção estética psicologizada. A concepção estética predominante passa a ser influenciada por uma orientação pragmática com base na Psicologia Cognitiva (estruturação de experiências individuais de percepção, de integração, de um entendimento sensível do meio ambiente), por uma orientação expressiva, apoiada na Psicanálise (expressão, revelação de emoções, de desejos, de motivações experimentadas interiormente pelos indivíduos) e pela Teoria Gestáltica (percepção e análise dos elementos e propriedades estruturais contidas nas obras artísticas) (FUSARI; FERRAZ, 1992). Procurando “[...] resgatar a arte de padrões estéticos

superados, a estética moderna privilegia a inspiração e a sensibilidade, acentuando a subjetividade e a individualidade do sujeito” (SANTA CATARINA, 1991, p. 53).

Fortemente sustentado na estética modernista, o ensino de arte desloca a ênfase nos exercícios de cópia e reprodução para a criatividade e a expressão espontânea. Esta prática baseia-se na crença de que “a Arte não se ensina, se expressa”. Destaca-se aqui a influência dos movimentos modernistas da década de 20. A Semana de Arte Moderna de São Paulo, em 1922, marca o pensamento modernista no Brasil, que busca características próprias para a arte brasileira, tanto na temática quanto no estilo, visando romper com a transposição mecanicista dos padrões estéticos europeus e com a visão da arte pela arte, ou seja, a visão da arte como um fim em si mesma.

A primeira grande renovação metodológica no campo da arte-educação no Brasil deve-se a este Movimento de 22. Anita Malfatti e Mário de Andrade, organizando classes de arte para crianças, semelhantes às inovadoras classes do educador Franz Cizek, na Áustria, introduzem as idéias da *livre-expressão*, utilizando estes novos métodos de ensino de arte baseados no deixar fazer, que explorava e valorizava o expressionismo e espontaneísmo da criança. (COSTA, 1990). Cizek, através de seu método da livre expressão, afirmou a importância estética e psicológica de libertar o que denominava impulso criador que, segundo ele, existe em todas as crianças.

As aulas de Desenho e Artes Plásticas assumem com essa proposta caráter mais expressivo, buscando a espontaneidade e valorizando o crescimento ativo e progressivo do aluno. As atividades de artes plásticas mostram-se como espaço de invenção, autonomia e descobertas, baseando-se principalmente na auto-expressão dos alunos. A organização do espaço e o oferecimento de uma diversidade de materiais colocados à disposição do aluno, são vistos como importantes para que estes se expressem livremente.

Pautados em métodos ativos e na ênfase ao desenvolvimento psicológico infantil, os princípios da Escola Nova evidenciam-se no ensino da arte através da criação dos ateliers-livres e das Escolinhas de Arte. O Movimento Escolinha de Arte no Brasil foi iniciado por Augusto Rodrigues que, em 1948, criou a Escolinha de Arte do Brasil no Rio de Janeiro, estruturada nos moldes e princípios da *Educação através da Arte*, terminologia criada por Herbert Read na Inglaterra, ligada ao movimento internacional com o mesmo nome. As

Escolinhas de Arte lideradas pela Escolinha de Arte do Brasil, apesar de trabalharem fora do sistema educacional do ensino público, influenciaram-no profundamente, “trazendo resultados bastante positivos ao processo de ensino em geral” (COSTA, 1990, p. 43).

A influência do professor é vista como negativa, interferência prejudicial ao desenvolvimento da expressão e criatividade infantil, bem como à liberação das emoções. Diferentes métodos e atividades motivadoras das experiências artísticas, centradas nos interesses e temas individuais dos alunos, foram empregados pelos professores e transformaram-se depois em conteúdos de ensino.

[...] Na Pedagogia Nova, a aula de arte traduz-se mais por um proporcionar condições metodológicas para que o aluno possa “expressar-se” subjetiva e individualmente. *Conhecer* significa *conhecer-se a si mesmo*; o processo é fundamental, o produto não interessa. Visto como ser criativo, o aluno recebe todas as estimulações possíveis para expressar-se artisticamente. Esse “aprender fazendo” o capacitaria a atuar cooperativamente na sociedade. (FUSARI; FERRAZ, 1992, p. 36).

Em 1971, a Educação Artística é introduzida no currículo escolar de 1º e 2º graus através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 5692/71). Considerada uma atividade educativa e não disciplina, desde sua implantação observa-se que é tratada de modo indefinido, como podemos verificar no Parecer nº 540/77 do Conselho Federal da Educação: “não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses” (BRASIL, 1977).

A promulgação da lei, sem prever anteriormente a formação dos professores e sua qualificação, “enfraqueceu a qualidade de ensino, ao invés de promover melhorias nas condições já existentes” (BEMVENUTI, 1997, p. 44).

Em 1973, dois anos após a instituição do termo *Educação Artística*, é que foram regulamentados os novos Cursos Superiores de Licenciatura em Arte, permitindo a formação com habilitações em licenciatura plena ou curta. Com cursos de curta duração e um currículo abrangente que propunha conhecimentos de música, artes plásticas e teatro, os professores conheciam superficialmente as linguagens artísticas e conduziam o ensino sem uma fundamentação teórico-metodológica clara.

Passando a atuar em todas as áreas artísticas, os educadores tentavam equacionar uma série de objetivos inatingíveis, organizando o fazer por faixas etárias e propondo atividades múltiplas que envolviam exercícios musicais, plásticos e corporais. A tendência passou a ser a diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de arte.

Com a ausência de formação continuada consistente, conhecimentos básicos de arte incipientes, pouca fundamentação teórica e metodológica de ensino e aprendizagem de arte, os professores passaram a apoiar-se nos livros didáticos de Educação Artística, produzidos desde o final da década de 70, apesar de sua discutível qualidade como recurso para o aprimoramento dos conceitos de arte. O ensino de arte na escola centra-se, em decorrência, nas técnicas e habilidades.

Neste sentido cabe ao professor trabalhar com o aluno o domínio dos materiais que serão utilizados na sua expressão. Os conteúdos são traduzidos em forma de objetivos operacionais que têm em vista aspectos como a coordenação motora [...] ou a habilidade (SANTA CATARINA, 1991, p. 53).

Com essa perspectiva pedagógica de cunho tecnicista, constata-se uma prática pouco fundamentada, em que os métodos e conteúdos de diferentes tendências se misturam, sem muita preocupação com a qualidade do ensino da arte. As aulas de Educação Artística enfatizam ora um saber *construir* artístico reduzido aos seus aspectos técnicos e ao uso de materiais diversificados, ora um saber *expressar-se* espontaneístico, “mas necessitando de aprofundamentos teórico-metodológicos” (FUSARI; FERRAZ, 1992, p. 39).

A partir dos anos 80, evidenciadas as dificuldades enfrentadas pelos professores, apontava-se para a necessidade de discussões e análises mais amplas e profundas sobre a valorização e aprimoramento do professor. Com a finalidade de conscientizar e organizar os profissionais, surgiram os movimentos de organização de professores de Arte, constituindo-se no Movimento Arte-Educação. Associações de arte-educadores se formaram nos diversos Estados e regiões do país, culminando com a Federação Nacional dos Arte-Educadores (FAEB) em 1987. Congressos, encontros e eventos passaram a ser promovidos por universidades, associações de arte-educadores, entidades públicas e

privadas com o intuito de discutir idéias e princípios que fundamentassem a arte-educação e propusessem novos andamentos à ação educativa em Arte.

Em 1988, a FAEB trabalhou na Constituição Federal para que fosse valorizado o ensino de arte, garantindo a oportunidade de a arte e a cultura sentarem no banco da escola. A partir daí, a Federação, através das Associações estaduais, manifestou junto à sociedade, a importância da obrigatoriedade da arte nos currículos escolares, que então sofria uma tentativa de desconsideração de sua importância e ameaça de ser excluída da sala de aula. (BEMVENUTI, 1997, p. 46).

Esse breve resgate histórico permite constatar que atualmente as aulas de Arte apresentam, em maior ou menor grau, influências das três tendências pedagógicas: tradicional, escolanovista e tecnicista. Novas tendências, tais como as pedagogias Libertadora e Histórico-crítica, no entanto, surgem no Brasil visando um redimensionamento pedagógico do trabalho escolar público, democrático e para todos. Na década de 60, ganha espaço a Pedagogia Libertadora, com sua perspectiva de consciência crítica da sociedade e o método revolucionário de educação de adultos desenvolvido por Paulo Freire. A partir da década de 80, firma-se a Pedagogia Histórico-Crítica, que busca repensar o papel específico da escola como um desafio e um compromisso com as transformações sociais e culturais da sociedade. Com ênfase no acesso aos conhecimentos culturais básicos através de conteúdos vivos e concretos ligados às realidades sociais, e interessada em métodos de ensino eficazes que favorecessem o diálogo entre os alunos, com o professor e com a cultura acumulada historicamente, essa tendência repercutiu diretamente nas questões referentes ao ensino de arte.

Como vimos, este ensino vinha sendo ameaçado de ser eliminado do currículo pelo discurso oficial, que alegava a necessidade de recuperar a educação através de conteúdos, ao que, afirmavam, a arte não tinha. Associações e núcleos mobilizam-se para fortalecer a luta política, conceitual e metodológica, aprofundando investigações de como se aprende e se ensina Arte, bem como procurando superar a constatada apatia teórica dos arte-educadores brasileiros. Fóruns de debate e reflexão são organizados de norte a sul do país.

Como marco de mudança e contribuição teórica para o processo de reorientação curricular, demarca-se o *Terceiro Simpósio Internacional sobre o Ensino de Arte e sua*

História, organizado por Ana Mae Barbosa em São Paulo, em 1989, com o intuito explícito de evidenciar os conteúdos da Arte, provocando e instigando os arte-educadores a reagirem teórica e metodologicamente. Com a participação de 49 especialistas estrangeiros, 2000 pessoas compareceram a este Simpósio. Ana Mae conclamava que eliminássemos a designação *Arte-Educação* e passássemos a falar de *ensino da Arte e aprendizagem da Arte* sem eufemismo, ensino que deveria ser conceitualmente revisto em todos os segmentos da educação e da cultura no país. Enfatizava: “Estamos propondo com este Simpósio uma postura metodológica para o ensino da Arte baseada no modo como se aprende Arte, isto é, integrando: o fazer artístico, a leitura desse fazer individual e dos fazeres de outros e sua contextualização no tempo” (BARBOSA, 1990, p. 7-8).

Esta abordagem de ensino de arte, conhecida no Brasil com a denominação de Proposta Triangular, amplamente difundida como adaptada do DBAE - Discipline Based Art Education - *Arte Educação entendida como disciplina*, vem sendo atualmente esclarecida por Barbosa (2002b, p. 2), quando afirma que esta não foi adaptada, “mas sistematizada a partir das condições estéticas e culturais da pós-modernidade”. Segundo a autora, a Proposta Triangular é um sistema metodológico baseado em ações - fazer, ler, contextualizar - e o DBAE é baseado em disciplinas - estética, história da arte, crítica e produção artística. Sintetiza sua crítica destacando que “A proposta triangular e o DBAE são interpretações diferentes, no máximo paralelas, do pós-modernismo na arte-educação” (2002b, p. 2). Sobre a especificidade da Proposta Triangular, argumenta que

Na verdade, há uma dupla triangulação nesta abordagem epistemológica: primeiro, quanto à concepção dos componentes do ensino-aprendizagem, constituídos, por criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização histórica e, depois, na gênese de sua sistematização originada em uma tríplice influência, na deglutição de três outras abordagens epistemológicas: as Escuelas al Aire Libre mexicanas, o Critical Studies Inglês e o DBAE americano. (BARBOSA, 1994, p. 17).

Apesar dos esclarecimentos da autora, o DBAE, abordagem de ensino sistematizada a partir de 1982 com o surgimento do *Getty Center for Education in the Art* (EUA), foi a abordagem mais amplamente difundida no Brasil, sendo utilizada por muitos professores de arte como fundamentação teórica da Proposta Triangular. Concebida nos anos 60 pelos

professores de arte Richard Hamilton da Inglaterra e Manuel Barkan e Elliot Eisner dos Estados Unidos, as investigações realizadas pelos pesquisadores apontavam uma grande queda na qualidade e no *status* da arte-educação nos Estados Unidos, levando-os a adotar uma abordagem mais substancial e abrangente para elevar a qualidade do ensino da arte nas escolas. Desenvolveram então uma proposta que trata de forma integrada a produção, a crítica, a estética e a história da arte, denominada *Discipline-Based Art Education*. As quatro disciplinas básicas do DBAE correspondem, segundo Eisner (1997, p. 82-83)

[...] as quatro coisas principais que as pessoas fazem com a arte. Elas vêem arte. Elas entendem o lugar da arte na cultura, através dos tempos. Elas fazem julgamentos sobre suas qualidades. Elas fazem arte. No DBAE, essas quatro operações constituem: a produção, a crítica, a História e a Estética da arte. A produção de arte ajuda a criança a pensar inteligentemente sobre a criação de imagens visuais [...]. A crítica de arte desenvolve sua habilidade para ver, ao invés de simplesmente olhar, as qualidades que constituem o mundo visual [...]. A História da arte ajuda a criança entender alguma coisa de tempo e lugar, pelos quais todos os trabalhos artísticos se situam [...]. A Estética é o mais novo componente curricular da Arte-educação – compõe as bases teóricas que permitem o julgamento da qualidade daquilo que se vê. Argumentamos a partir de nossos julgamentos de valor, e gostamos de fazê-lo. Entender a variedade de critérios que podem ser aplicados às obras de arte e refletir sobre os significados do conceito “arte” é o objetivo principal da Estética.

A grande conquista do DBAE é a simultaneidade de diversas formas de pensar num mesmo ato de conhecimento. Valorizando “[...] a construção e a elaboração como procedimento artístico, enfatiza a cognição em relação à emoção e procura acrescentar à dimensão do fazer artístico a possibilidade de acesso e compreensão do patrimônio cultural da humanidade” (RIZZI, 2002, p. 66).

Na Proposta Triangular do Ensino da Arte, a construção do conhecimento artístico acontece na interseção da experimentação (fazer) com a codificação (leitura) e com a informação (contextualização). A pesquisa e a compreensão das questões que envolvem os modos de inter-relacionamento entre Arte e público são objetos de conhecimento dessa concepção, que propõe a elaboração do programa do ensino de Arte a partir das três ações básicas que executamos quando nos relacionamos com objetos estéticos: ler obras de arte, fazer arte e contextualizar, “[...] permitindo uma interação dinâmica e multidimensional,

entre as partes e o todo e vice-versa, do contexto do ensino da Arte [...]” (RIZZI, 2002, p. 70).

Esta abordagem teórico-metodológica vem sendo adotada no Colégio de Aplicação da UFSC e será melhor aprofundada no capítulo em que apresentaremos o ensino de Arte nesta instituição de escolarização formal.

Nunca olhamos para uma coisa apenas,
estamos sempre olhando para a relação entre as coisas
e nós mesmos.

John Berger

II MÉTODO

Concebendo o método, num projeto de pesquisa, como o caminho a ser percorrido pelo pesquisador, marcado por uma determinada escolha teórica, bem como uma indicação de quais pressupostos vão nortear a construção de respostas, procuraremos explicitar aqui o caminho e os procedimentos que percorremos nesta pesquisa.

O presente estudo pauta-se nos aportes teóricos da psicologia histórico-cultural, que compreende o processo de constituição do sujeito como pessoa concreta e completa a partir de uma visão não fragmentada, um homem socialmente constituído na relação dialética entre o contexto social e a sua respectiva individuação, decorrente do processo de apropriação da cultura.

Ao falar sobre o método de investigação na psicologia histórico-cultural, Vygotski (1995, p. 47) assinala a estreita relação que este mantém com o objeto:

A elaboração do problema e do método se desenvolvem conjuntamente, ainda que não de modo paralelo. A busca do método se converte em uma das tarefas de maior importância na investigação. O método, nesse caso, é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado de investigação.

Frente à perspectiva histórica para o estudo do homem, Vygotski (1987a, p. 74) afirma que a exigência fundamental do método dialético é estudar algo historicamente, o que significa estudá-lo em movimento: “Abarcar na investigação o processo de desenvolvimento de alguma coisa em todas as suas fases e mudanças [...] é o que significa em essência, descobrir sua natureza, descobrir sua essência, já que ‘só em movimento, as coisas são o que são’ ”.

Destacam-se dois processos articuladores da teoria e do método: a unidade de análise e o princípio explicativo. O que Vygotski propõe é que os fenômenos psicológicos sejam investigados através de uma unidade de análise que contenha as propriedades básicas do todo, por meio de uma reflexão que considere que os elementos só têm significação na unidade em que estão integrados; e, uma vez que a unidade de análise define um campo teórico-metodológico, através do princípio explicativo é possível expressar conceitualmente uma determinada realidade. (PINO, 1990).¹²

Tendo em vista o caráter específico do objeto de conhecimento, o ser humano e a sociedade, o pesquisador, ao abordar a realidade, não pode considerar apenas a problematização do produto humano objetivado. Torna-se necessário ir em busca dos sentidos da ação humana que constrói a história. “ ‘O que buscamos na compreensão das formas historicamente diferentes de viver em comum’, [...] ‘é a ‘significação humana’, impossível de ser compreendida fora da estrutura social’[...] ” (GOLDMANN apud MINAYO, 2000, p. 69).

Reconhecida a autoria do sujeito, uma situação humana só é caracterizável quando consideradas as concepções que os participantes têm dela, tanto o pesquisador quanto os sujeitos que investiga. Desse modo, os seres humanos não são apenas objeto de investigação, mas sujeitos em relação. Da mesma forma que o sujeito das ciências sociais não é neutro, o *objeto* a ser conhecido nessa ciência é também sujeito e interage permanentemente com o investigador. Em todo processo de conhecimento, suas visões de mundo estão implicadas.

Partindo dos pressupostos de que a realidade é uma produção social da qual o investigador participa; de que os fenômenos só podem ser compreendidos na relação com o contexto sócio-histórico ao qual participam; que é preciso, portanto, levar em consideração os componentes de uma dada situação em suas interações e influências recíprocas, buscamos nesta pesquisa estar atentos aos sentidos públicos e privados que alunos de 8ª série do Ensino Fundamental apresentam sobre “Espaço Estético - CA/UFSC”, e analisar os dados considerando o contexto em que os sujeitos se encontram.

¹² Neste trabalho, a unidade de análise é explicitada no próprio problema da pesquisa, ou seja, os sentidos do Espaço Estético.

2.1 PROCEDIMENTOS:

2.1.1 Escolha dos Sujeitos da Pesquisa

Para a presente pesquisa, elegemos como sujeitos alunos de 8ª série do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina. A escolha por ouvir esses alunos justifica-se por estes terem acompanhado o processo de desenvolvimento do Espaço Estético desde sua criação, em março de 1998 - data marcada pela abertura da primeira exposição - quando se encontravam na 3ª série do Ensino Fundamental. Soma-se a isto o fato de na 3ª e 4ª séries terem vivenciado o Espaço Estético mais proximamente, através da própria localização espacial, uma vez que situava-se próximo às salas de aula das séries iniciais do Ensino Fundamental. Outro fator relevante a ser considerado é que algumas destas turmas da 3ª série tiveram a oportunidade de, ao longo do percurso escolar, participar de processos de mediação efetivos, através de visitas a exposições e encontros com artistas, oportunizando atividades de leitura, reflexões e produções artísticas, intencionalmente planejadas pelos professores de Arte e/ou da série. A possibilidade de na 8ª série poderem optar por uma das linguagens artísticas oferecidas pela escola: Música, Teatro ou Artes Visuais, foi outro fator a ser considerado.

No Colégio de Aplicação, as aulas de Arte são ministradas por professores especialistas, sendo que em cada série atuam dois professores de arte.¹³ Os alunos são divididos em dois grupos, tendo normalmente cada grupo seu professor. As aulas são ministradas em salas-ambiente, específicas para o trabalho artístico. Os alunos têm a oportunidade de vivenciar em cada série uma das linguagens artísticas. Nas 1ª s, 3ª s e 6ª s séries aprendem Artes Visuais; nas 2ª s e 5ª s, Música e nas 4ª s e 7ª s, Teatro. Nas 8ª s séries do Ensino Fundamental e nas 1ª s séries do Ensino Médio, os alunos têm a oportunidade de optar por uma das oficinas oferecidas, considerando o número de vagas previsto. As

¹³ O modo como o ensino de Arte acontece no Colégio de Aplicação será explicado no próximo capítulo desta dissertação.

oficinas são oferecidas normalmente de acordo com a especialização do professor, desejo e interesse deste por desenvolver uma experimentação ou um projeto de pesquisa e interesse dos alunos. A definição das oficinas que serão oferecidas a cada ano decorre ao longo do processo, de acordo com o contexto apresentado no momento. A regra é sempre oferecer oficinas nas três linguagens, sendo normalmente: em Música: violão, flauta e teclado; em Teatro: improvisações, jogos teatrais, oficina de máscara, *clown*; e em Artes Visuais: pintura, desenho, xilogravura, cerâmica, tecelagem, serigrafia. Quanto ao número de vagas por oficina, sendo que o CA comporta três 8^a s séries, com aproximadamente 25 alunos por série, e cada série sendo dividida em dois grupos, é de aproximadamente treze alunos. Normalmente são oferecidas seis oficinas.

Por fim, um último fator a ser considerado para a escolha foi o de os alunos da 8^a série estarem concluindo o Ensino Fundamental, o que nos permitiria identificar a constituição ou não do olhar estético-artístico-visual e avaliar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem de Artes no Colégio de Aplicação no ano em que se fecha o ciclo de escolarização fundamental.

Uma vez que as oficinas de arte são formadas heterogeneamente por um número de no máximo treze alunos, em que estes fazem uma opção por interesse, e caso exceda o número de vagas, é realizado um sorteio entre os interessados, sendo que os que não conseguiram vaga na opção desejada também participam do sorteio - decidimos eleger como sujeitos de pesquisa os que por opção estivessem matriculados em uma das oficinas de Artes Visuais, a qual foi definida no dia do sorteio a partir da proposta apresentada pelos professores aos alunos, considerando a proximidade com os objetivos desta pesquisa.

Visando a definição da oficina a ser escolhida, participamos do sorteio, que ocorreu no Auditório do Colégio, no dia 25 de março de 2003, em período matutino. O dia previamente agendado para a realização do mesmo fora comunicado a todos os alunos de 8^a série, sendo alertados de que, se não comparecessem, seriam automaticamente matriculados nas oficinas que tivessem vagas disponíveis, posteriormente ao sorteio.

Na condição de pesquisadora, foi possível observar que as oficinas não foram previamente apresentadas pelos respectivos professores proponentes, conforme ocorria em

anos anteriores, no sentido de os alunos terem um panorama geral de todas as oficinas propostas antes de realmente efetuarem suas opções.

O sorteio, encaminhado pela coordenação de área e professores proponentes orientadores das oficinas, com exceção da professora de Arte Visuais que, por motivo de licença médica, não compareceu, ocorreu da seguinte forma:

Tendo em vista o grande número de solicitações de alunos para participarem das oficinas de violão, as professoras de Música iniciaram o sorteio comunicando que seriam oferecidas duas oficinas de violão, apresentando rapidamente a proposta da oficina e informando que para inscrição no sorteio os alunos deveriam dispor deste instrumento musical, gostar de violão e não apenas fazer sua opção em função de um colega ter feito, salientando que os alunos que participam *do Coral do Colégio de Aplicação* teriam suas vagas garantidas se optassem por essa oficina. Informaram ainda que as oficinas seriam ministradas às terças-feiras, nas duas primeiras aulas do período da manhã, ao período contrário de aula dos alunos.

Todos os alunos presentes, interessados em participar das oficinas de violão, receberam um papel em branco onde deveriam escrever seu nome e respectiva série. Os papéis foram recolhidos, sendo solicitado a um aluno fazer o sorteio. Este ocorria à medida que o aluno ia abrindo os papéis e efetuando oralmente a leitura do nome e série do sorteado. Automaticamente este era inscrito na oficina pelo professor orientador da mesma até preencher o número de vagas previamente estabelecido.

Preenchido o número de vagas disponíveis para violão, as professoras comunicaram a todos os alunos que, se estes, por alguma razão, não se adaptassem à oficina a que foram sorteados, teriam disponibilidade de efetuar trocas com outros alunos na mesma situação até o dia 14 de abril. A coordenação comunicou ainda o motivo da ausência da professora de Artes Visuais, informando que a princípio a mesma professora ministraria as duas oficinas de Artes Visuais, que neste ano estavam sendo oferecidas oficinas de Desenho e Pintura e de Desenho e Xilogravura, que aconteceriam das 8h às 9h:40min e das 10h às 11h:40min, respectivamente.

Em seguida, os alunos sorteados para as oficinas de violão foram solicitados a acompanhar uma das professoras de Música (uma vez que a outra era também

coordenadora de área e deveria acompanhar a continuação do sorteio) para tratarem de questões específicas referentes a estas oficinas.

Dando continuidade ao sorteio, os professores de Teatro fizeram uma breve apresentação da proposta de suas Oficinas. Em seguida, a professora coordenadora solicitou que os alunos desejosos de fazer Teatro com a professora que primeiro apresentou a proposta levantassem a mão. Como apenas 11 alunos levantaram, estes automaticamente foram inscritos nesta oficina. Procedeu-se da mesma forma para o sorteio da segunda oficina de Teatro. À medida que os alunos iam sendo inscritos nas oficinas, saíam acompanhados do professor orientador para tratar de questões específicas.

Da mesma forma procedeu-se com o sorteio para as oficinas de Artes Visuais, com exceção do fato de a professora estar ausente, inviabilizando que a proposta de Oficina fosse apresentada. No sorteio para a Oficina de Desenho e Pintura, 15 alunos levantaram a mão. Foi então solicitado que os alunos escrevessem os respectivos nomes e séries em pequenos papéis em branco distribuídos, e um aluno foi convidado a retirar dois papéis que seriam automaticamente os dos alunos excluídos, uma vez que a Oficina só oferecia 13 vagas. Os alunos inscritos na Oficina de Desenho e Pintura foram dispensados e os cinco alunos ainda presentes no auditório automaticamente foram inscritos na Oficina de Desenho e Xilogravura.

Considerando a forma de inscrição para a Oficina de Desenho e Pintura e o número de inscritos, 13 alunos, definimos que os sujeitos matriculados nesta oficina seriam os sujeitos de nossa pesquisa. Entretanto, no dia de apresentação da pesquisa aos alunos, observando o desinteresse demonstrado por estes em participar da pesquisa, tendo em vista que alegavam falta de tempo, repensamos nossa posição. Decidimos apresentar a proposta de pesquisa também aos alunos da Oficina de Desenho e Xilogravura, uma vez que teríamos a possibilidade de ampliar o número de interessados em participar da mesma.

Dos vinte (20) alunos efetivamente matriculados nas oficinas de Artes Visuais, treze (13) se propuseram a participar da pesquisa, sendo concedido pela professora de Artes Visuais dispensa para saírem no horário da aula, se tivessem realmente indisponibilidade de um outro horário.

Uma caracterização mais específica dos sujeitos será efetuada em capítulo posterior. De antemão, apontamos que são alunos com idade de aproximadamente 14 a 16 anos, provavelmente pertencentes a classes sociais variadas, tendo em vista o acesso à escola ser aberto à comunidade por forma de sorteio.

2.1.2 Coleta de Informações

Considerando a natureza do problema a ser investigado, os instrumentos metodológicos eleitos para a coleta de informações desta pesquisa foram a *entrevista*, *observações in loco e documentos*. Com relação às entrevistas, partimos do pressuposto de que essa

[...] concebe o homem, o ator social, como uma pessoa que constrói sentidos e significados da realidade ambiental. Com eles entende, interpreta e maneja a realidade através de um marco complexo de crenças e valores, desenvolvido por ele para categorizar, explicar e prever os acontecimentos do mundo. Neste marco participa, em parte, com os outros dentro de um mundo social, porém, em parte, é irredutivelmente único para ele. Para entender porque as pessoas atuam como atuam, temos que entender não só o sentido compartilhado, mas também os sentidos únicos que elas dão aos seus atos. (OLABUENAGA, 1999, p. 171).

Definida como uma comunicação bilateral estabelecida pela interação do entrevistador com o sujeito entrevistado, na entrevista “[...] o investigador busca encontrar o que é importante e significativo na mente dos informantes, seus significados, perspectivas e interpretações, o modo que eles vêem, classificam e experimentam seu próprio mundo” (OLABUENAGA, 1999, p. 166). Nesta comunicação interpessoal, a relação dos sujeitos envolvidos é considerada condição essencial, uma vez que, ao se estabelecer, o pesquisador identifica/coleta dados, atitudes, sentimentos, crenças e valores de seus informantes “[...] o que dá a esta estratégia, uma especificidade que nenhuma outra prevê, quando se faz pesquisa com seres humanos” (BIASOLI-ALVES, 1998, p. 143).

O procedimento adotado para a coleta de informações foi desenvolvido conforme estabelecemos a seguir, no período compreendido entre fevereiro a agosto de 2003.

Considerando de fundamental importância a pesquisa ser aprovada pelo *Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos*, no mês de fevereiro procedemos às leituras das resoluções e regulamentos a fim de tomarmos ciência dos trâmites e documentação necessária, visando providenciarmos a documentação e dar entrada no Processo.

No período de março até a data que demarca a entrada do Projeto sob registro n.º 063/03 no Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC, 07 de abril, providenciamos a documentação necessária para sua entrada, a qual incluía dois documentos previstos: *Declaração* de ciência e autorização para execução do projeto a ser assinada pelo representante legal da instituição, Diretor do Colégio de Aplicação da UFSC, e *Formulário de Consentimento Livre e Esclarecido* a ser assinado pelos sujeitos da pesquisa e seus representantes legais, tendo em vista serem menores de idade.

No dia 04 de abril o projeto de pesquisa foi apresentado ao representante legal da instituição, Diretor do Colégio de Aplicação da UFSC, o qual, após tomar ciência e ouvir explanação oral a respeito de seus objetivos e métodos, assinou a *Declaração* autorizando sua execução.

Em 03 de junho obtivemos retorno do Comitê de Ética, informando que o parecer dos relatores fora aprovado por unanimidade em reunião do dia 26 de maio de 2003.

Mediante autorização da Direção e aprovação do Comitê, no dia 04 de junho apresentamos a proposta do projeto de pesquisa à Coordenação de Grau, a qual concedeu autorização para apresentá-la à professora de Arte e aos alunos da oficina de Desenho e Pintura, de acordo com horário a ser definido pela professora.

Em conversa com a professora de Arte, esclarecendo proposta e objetivos do projeto, definimos o dia 10 de junho, terça-feira, às 9h:30min, horário de aula da oficina, para apresentação do projeto aos alunos.

No dia e horário marcados, a professora em sala de aula apresenta a pesquisadora aos alunos da oficina, solicitando atenção para a apresentação da proposta de pesquisa. Os alunos estavam trabalhando na criação de uma pasta-portifólio e continuaram trabalhando mesmo sendo solicitado um minuto de atenção para a explanação da proposta. Um ou

outro aluno algumas vezes parava e dirigia o olhar para a pesquisadora no momento da explanação.

Sem dúvidas a serem esclarecidas, os alunos são consultados sobre o interesse em participar da pesquisa, recebendo da pesquisadora o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (vide apêndice 1) para ser lido e assinado caso confirmassem o interesse na participação.

Após esclarecimentos, a pesquisadora solicita que leiam o documento em casa e enfatiza a importância da colaboração de todos para a melhoria do ensino de Arte na escola. Apesar de solicitar que guardassem o documento, uma vez que este autorizava a pesquisadora a iniciar as entrevistas e documentava o consentimento dos sujeitos para a realização da mesma, muitos não destinaram a ele importância, deixando-o próximo ao trabalho que estavam construindo com tintas e colagem.

Solicitando a entrega do documento na próxima aula de oficina, a pesquisadora antecede a necessidade de na semana seguinte agendarem datas, horários e locais a serem realizadas as entrevistas, oferecendo a possibilidade de serem feitas na escola, em sala apropriada, ou outro local, de livre escolha dos sujeitos.

Neste momento, um aluno pergunta à professora de Arte se as entrevistas não podem ser realizadas durante as aulas de arte, o que recebe aprovação de muitos e apoio afirmativo da professora. A pesquisadora salienta que, tendo em vista o período de tempo das entrevistas e a interferência no processo educativo das aulas de Arte, seria mais produtivo que estabelecessem um outro horário, colocando-se disponível para realizar as entrevistas em qualquer horário e local.

Alguns alunos continuavam argumentando que o único horário que tinham disponível era esse, uma vez que no período vespertino tinham aula e seus horários do período matutino destinavam-se às aulas de Educação Física e Atendimento Paralelo, e o restante do tempo vinham destinando à realização de trabalhos e estudos para provas. A proposta de realização em período noturno foi prontamente negada.

A pesquisadora solicitou então que registrassem numa folha seus nomes, telefones, bem como os dias e horários disponíveis para realização da entrevista, para que pudesse

visualizar melhor as disponibilidades de cada aluno, visando melhor planejar este momento.

Dos dez (10) alunos presentes, sete (7) colocaram como única disponibilidade o horário de aula, terça-feira das 8h às 9h:40min. Apenas três (3) colocaram à disposição também o horário de quarta e sexta-feira após o horário de Educação Física, às 10h:30min.

Confessamos que o desinteresse demonstrado pelos alunos naquele momento desmotivou-nos ao propósito da pesquisa, fazendo-nos refletir e questionar até que ponto esta era viável. Algumas questões habitavam nossas reflexões: de que forma vínhamos preparando nossos alunos para receberem os pesquisadores e serem partícipes de um trabalho de pesquisa em um Colégio de Aplicação, que tem como uma de suas metas abertura para tal atividade? O que significava “pesquisa” para os alunos? Até que ponto seria nossa a responsabilidade de esclarecê-los sobre o tema, naquele momento, como pesquisadora?

Aguardamos o início da próxima oficina, de Desenho e Xilogravura, e procedemos a apresentação conforme o exposto anteriormente com a outra turma. Sem terem ainda iniciado os trabalhos de arte, os alunos ouviram atentos, mostrando disponibilidade em participar e dispondo de horários outros que não os da aula de arte para a realização da pesquisa. Dos quatro (4) alunos presentes, três (3) disponibilizaram de dois a três horários e apenas um (1), somente um horário.

Analisando melhor o momento histórico vivenciado pelos alunos, podemos verificar que passavam por uma situação atípica decorrente do afastamento médico da professora efetiva de Arte. A demora para concretização dos trâmites legais que implicaria a contratação de uma professora substituta fizera com que ficassem um grande período sem aula de Arte. Estávamos no mês de junho, o ano letivo começara em março e estes haviam tido apenas quatro (4) aulas de Arte, demonstrando preocupação quanto à avaliação trimestral da disciplina. Uma outra questão que consideramos relevante é a de que o trimestre estava concluindo exatamente no dia em que conversamos, 10 de junho, e os alunos estavam estafados com o número de trabalhos e provas solicitados, sendo que muitos ainda se preparavam para a semana de recuperação de estudos que aconteceria de 12 a 18 de junho.

Conforme havíamos acordado, no dia 17 de junho, próxima aula de oficina, passamos para recolher os *Termos de Consentimento* e agendar as entrevistas. Encontrando a sala fechada, ligamos para a professora que nos comunicou estar de licença médica, pedindo desculpas por não ter avisado, uma vez que fora algo inesperado. Os alunos ficaram mais duas semanas sem aula.

Iniciamos as entrevistas no dia 07 de julho, concluindo-as no dia 19 de agosto. Com exceção de duas entrevistas marcadas fora do horário de aula de Arte, todas as demais foram realizadas às terças-feiras no horário entre 8h e 11h:30min. No dia 07 de julho realizamos uma (1), no dia 08 de julho foram realizadas quatro (4), no dia 15 de julho, três (3) e no dia 18 de julho, uma (1). No período de férias, de 19 de julho a 03 de agosto, apenas um aluno se dispôs a marcar entrevista. Entretanto, como as demais foram agendadas para o período após as férias, resolvemos realizá-la também depois. Após o período de recesso escolar, foram realizadas duas (2) entrevistas no dia 05 de agosto, no dia 12 de agosto mais uma (1), finalizando, no dia 19 de agosto, a última entrevista.

Neste período de entrevistas, registramos algumas ocorrências com relação ao esquecimento de entrega do *Termo de Consentimento*, falta do aluno em dia previamente agendado ou impossibilidade do aluno conceder a entrevista mediante outros compromissos escolares, exigindo alterações e ampliação da data prevista para o encerramento das mesmas.

As entrevistas foram realizadas individualmente pela pesquisadora, sendo de antemão assegurado ao entrevistado o anonimato, se assim desejasse, bem como solicitada a devida autorização para sua gravação. Visando iniciar um diálogo construtivo, no início da entrevista foram tecidas algumas considerações, dentre as quais a necessidade de mais esclarecimentos quanto à natureza do trabalho, a importância da colaboração nas respostas e a liberdade para solicitar esclarecimentos ou interromper a entrevista caso considerasse necessário.

As entrevistas seguiram um roteiro de tópicos selecionados, um guia elaborado por temas e/ou perguntas com base nos objetivos da pesquisa (vide apêndice 2). Tal opção decorreu do fato de as questões serem abertas, permitindo ao entrevistado discorrer livremente sobre o tema e, através de suas palavras, expressar seu modo de pensar ou de

agir face aos temas focalizados (BIASOLI-ALVES, 1998). Outro aspecto decorrente desta opção é o fato de permitir uma flexibilidade na formulação dos questionamentos, abrindo espaço para novas informações e aprofundamento das questões a partir da própria fala dos sujeitos “[...] e da dinâmica que acontece naturalmente”, conforme aponta Biasoli-Alves (1998, p. 145).

Considerando que “[...] toda transcrição, mesmo bem feita, é uma interpretação, uma recriação, pois nenhum sistema de escrita é capaz de reproduzir o discurso com absoluta fidelidade [...]” (TOURTIER-BONAZZI, 1996, p. 239), ao término de cada entrevista a pesquisadora informou ao entrevistado qual seria o seu procedimento para a transcrição, solicitando colaboração no sentido de efetuarem a leitura e análise do material transcrito tão breve fosse efetivada sua devolutiva. A transcrição literal da entrevista foi efetuada em espaço de tempo o mais breve possível pela pesquisadora, visando facilitar a complementação das falas - frente alguma dificuldade de gravação, alguma questão não compreendida ou até mesmo poder ser efetuado o registro de algum olhar ou gesto que viesse dar sentido diferente ao expresso pela fala. Tal procedimento possibilitou uma prévia análise do material coletado, contribuindo para o encaminhamento da pesquisa e para a melhoria na qualidade das entrevistas posteriormente efetuadas.

O material transcrito, previsto para ser entregue tão logo possível aos sujeitos da pesquisa, uma vez que o frescor da memória favoreceria sua análise, podendo alterar, acrescentar ou esclarecer questões, fora disponibilizado aos entrevistados para que pudessem proceder à análise e verificação dos dados apenas no dia 19 de agosto. Tendo em vista o período de realização das entrevistas e as férias, resolvemos entregar todas as entrevistas juntas após transcritas, o que facilitaria podermos conversar com todos os sujeitos e explicar-lhes a respeito de sua autonomia de cortarem e/ou acrescentarem falas se julgassem procedentes.

Junto à entrevista transcrita, a pesquisadora entregou pessoalmente a cada sujeito da pesquisa, na sala de arte, um documento por ela escrito, comunicando que, conforme o combinado, estávamos disponibilizando esse material para ser efetuada a leitura e as alterações que se considerassem necessárias. Solicitava-se ainda atenção para a devolução do material na data proposta e aceita pela maioria antes da entrega das transcrições, 22 de

agosto, sendo disponibilizado um prazo maior para os alunos que assim solicitaram. Ao final do documento, a pesquisadora agradece a participação e colaboração para a melhoria do Ensino de Arte na Escola.

Na data prevista para devolução, 22 de agosto, das treze (13) entrevistas realizadas, apenas três (3) foram entregues. Três (3) alunos entregaram no dia 25 e dois (2), no dia 26 de agosto, dois (2) entregaram no dia 03 de setembro e um (1), no dia 05 de setembro. Dois (2) alunos não entregaram a entrevista, esclarecendo-nos, quando perguntados, que não haviam gostado da entrevista, mais especificamente das respostas efetuadas. Mesmo solicitando que repensassem suas posições, uma vez que as entrevistas estavam boas e poderiam efetuar as alterações que julgassem necessárias, reafirmando-se a garantia do anonimato, firmaram suas posições de não participar da pesquisa. Sem sabermos ao certo o que de fato ocorrera, aceitamos, ficando de certa forma decepcionadas por não podermos contar com essas duas entrevistas.

Analisando as entrevistas devolvidas, foi possível observar que, com exceção de dois (2) sujeitos que realizaram breves anotações, esclarecendo algumas questões e assinalando erros de digitação, todos os demais não fizeram qualquer anotação ou consideração. Tal fato levou-nos a refletir se realmente haviam realizado a leitura da entrevista, atenuando nossas expectativas referentes a este retorno.

Outros dois instrumentos de coleta de informações foram utilizados nesta pesquisa, a saber: *documentos* e a *observação*.

A *análise documental*, “técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LUDKE; ANDRÈ, 1986, p. 38), auxiliou na importante tarefa de reconstrução histórica deste “Espaço”, bem como na ampliação de leituras e significados decorrentes da análise das entrevistas e da observação. Para tanto, efetuamos uma leitura e uma análise dos documentos escritos, visuais e audiovisuais, disponíveis - projeto e relatórios anuais do Espaço Estético, *folders* de exposição, fotografias, vídeos, trabalhos artísticos e obras doadas - bem como de documentos escritos, solicitados no transcorrer da pesquisa - depoimentos e relatos - buscando extrair os múltiplos sentidos nestes conteúdos.

Tendo em vista que os documentos consistem em uma ampla gama “de registros escritos e simbólicos, assim como qualquer material e dados disponíveis”, incluindo “[...] praticamente qualquer coisa existente prévia a e durante a investigação” (ERLANDSON et al. apud VALLES, 1997, p. 120), consideramos pertinente solicitar no transcorrer da pesquisa depoimentos e relatos de sujeitos, não alunos, que de alguma forma relacionaram-se com o Espaço Estético como espectadores, artistas, mediadores e críticos. Tal solicitação foi efetuada oralmente primeiramente aos professores, em reunião geral do início do ano letivo, em março. Posteriormente foi estendida ao corpo técnico-administrativo, a outros funcionários, ex-alunos, ex-professores e pais que circulavam pela escola, através da entrega de pequenos bilhetes e/ou oralmente. Os bilhetes (vide apêndice 3) foram elaborados com o intuito de lembrar os professores e estabelecer um prazo para a entrega dos depoimentos. Obtivemos dez (10) retornos, sendo um de uma mãe de aluno.

Em conversa com o presidente da Associação de Pais e Professores, solicitamos que o pedido de depoimento dos pais fosse também por este viabilizado, tendo em vista que já estava agendada uma reunião da Associação. Por iniciativa própria, o presidente elaborou um bilhete, (vide apêndice 4), esclarecendo a respeito do desenvolvimento da dissertação de Mestrado sobre o Espaço Estético do Colégio de Aplicação e solicitando aos pais um depoimento por escrito a respeito deste Espaço. Treze (13) pais responderam à solicitação, sendo que destes, oito (08) falaram a respeito do espaço estético do colégio, relacionando-o ao espaço físico e meio ambiente e não especificamente ao “Espaço Estético - CA/UFSC”, espaço de Arte na escola.

Com o objetivo de qualificar a pesquisa, no capítulo referente à observação do Espaço Estético e mais especificamente da mostra nela referida, *Diálogos 2002*, com olhares e registros pessoais de quem teve oportunidade de vivenciar este determinado aspecto do mundo social - o Espaço Estético, com olhar provindo do mundo artístico, solicitamos depoimentos escritos de dois (2) sujeitos que de alguma forma estiveram envolvidos com o Espaço: Jayro Schimidt, artista plástico, escritor, professor de pintura e história da arte das Oficinas de Arte da Fundação Catarinense de Cultura do Estado de Santa Catarina, o qual voluntariamente aceitou e efetuou o papel de crítico incentivador dos alunos-artistas que pela primeira vez expuseram no Espaço Estético, e Dora Maria

Dutra Bay, que acompanha o desenvolvimento do ensino de Arte do Colégio de Aplicação antes mesmo da implantação e coordenação do Pólo Santa Catarina da Rede Arte na Escola, membro da Associação Brasileira de Críticos de Arte, docente aposentada do Centro de Artes (CEART) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

A *observação*, outra ferramenta utilizada para a coleta de informações nesta pesquisa, diferencia-se da observação espontânea pelo seu caráter intencional e sistemático, implicando questões de validade e confiabilidade (OLABUENAGA, 1999). A observação é realizada através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, sendo uma de suas principais vantagens a possibilidade de obter informações no momento em que ocorre o fato (RICHARDSON, 1999). Uma outra vantagem a ser destacada deste método, conforme cita Olabuenaga (1999, p. 127), é a possibilidade de “[...] reduzir ao mínimo os efeitos provenientes da presença do investigador [...]”. “As observações realizadas no campo permitem o acesso a características do comportamento e de seus fatores determinantes que, de outro modo, seriam impossíveis de serem obtidos”, salientam Dessen e Murta (1997, p. 47).

Com o objetivo de verificar a utilização do Espaço Estético, a forma como este vem sendo ocupado, consideramos relevante observar alguns aspectos: quem transita, quem permanece no espaço, qual a frequência de passagens, qual o tipo e o tempo de permanência dos sujeitos no espaço e qual o tempo dos olhares para os objetos expostos. Para atingir tal objetivo, utilizamos como recurso para a coleta de dados a técnica de *Listas para Assinalar* (Check-lists), por permitir, a partir de um conjunto de categorias bem definidas, “[...] registrar um certo número de categorias específicas, ocorram ou não simultaneamente” (HUTT; HUTT, 1974, p. 84), somando-se a esta questão a facilidade e a rapidez com que seus dados podem ser computados e analisados.

Para a realização da coleta de informações, elegemos aproximadamente um mês de aula comum, sem reuniões, conselho de classe ou qualquer outra atividade que não fosse o cumprimento regular das atividades didáticas, coincidente com o mês de abertura da mostra *Diálogos 2002*, cuja data de visitação definira-se no período de 18/06 a 17/07. Munidos de prancheta e relógio, por um dia da semana intercalado em cada semana do mês, 2ª (23/06), 3ª (01/07), 6ª (04/07), 5ª (10/07) e 4ª -feira (16/07), respectivamente no

horário das 8h às 12h e das 13h:30min às 17h:30min, estivemos no Espaço Estético observando e registrando as informações em formulários específicos (vide apêndice 5). Ressaltamos que o início da observação ocorreu no primeiro dia letivo após a abertura da mostra, 18 de junho, justificando-se os intervalos entre os dias da coleta de informações pelo fato de que 19 fora feriado, 20, recesso escolar e 21 e 22, final de semana.

Os formulários foram organizados segundo as categorias: *número*, *sujeitos* e *características do olhar*.

1. A categoria *número* refere-se à quantidade de sujeitos que passaram, ou seja, um sujeito, alguns sujeitos, um grupo de sujeitos. São possíveis três alternativas de respostas, com as respectivas definições:

- (a) Um: quando apenas um sujeito passa pelo Espaço Estético;
- (b) Alguns: quando mais de um sujeito ou um agrupamento de sujeitos passam pelo Espaço Estético, não se caracterizando, contudo, como uma visita planejada;
- (c) Grupo: quando um grupo de sujeitos visita o Espaço Estético acompanhado por um mediador, o qual planejou e organizou intencional e deliberadamente a visita, visando determinados objetivos.

2. A categoria *sujeitos*, por sua vez, pode se referir a: aluno, professor de arte, professor de séries iniciais, professor de 5^a a 8^a série e Ensino Médio, funcionário, pais de alunos ou outros. São assim definidas cada uma das alternativas de respostas:

- (a) Aluno(s): o(s) aluno(s) regularmente matriculado(s) no Colégio de Aplicação da UFSC;
- (b) Professor de Arte: os professores que ministram a disciplina Arte no Colégio de Aplicação, considerando as diferentes linguagens artísticas, Música, Teatro e Artes Visuais;
- (c) Professores de Séries Iniciais: os professores que ministram aulas no Colégio de Aplicação, em turmas de 1^a a 4^a séries do Ensino Fundamental, com exceção dos professores de Arte;¹⁴

¹⁴ Nesta categoria foram excluídos os Orientadores e Supervisores Educacionais que, além das funções técnicas, atuam em sala de aula. O Colégio de Aplicação conta com uma equipe de orientação e supervisão composta por oito (8) sujeitos, sendo que destes, seis (6) atuam também em sala de aula. Nesta pesquisa todo o corpo de Orientação e Supervisão Escolar foi considerado na categoria funcionários.

(d) Professores de 5^a a 8^a série e Ensino Médio: todos os professores que ministram aulas no Colégio de Aplicação em turmas de 5^a a 8^a série do Ensino Fundamental e Ensino Médio, com exceção dos professores de Arte.

(e) Funcionário: todos os funcionários, trabalhadores regularizados do Colégio de Aplicação, incluindo Supervisão e Orientação Escolar;

(f) Pais de Alunos: todos os pais e mães de alunos regularmente matriculados no Colégio de Aplicação;

(g) Outros: todas as pessoas, com exceção de alunos, professores, funcionários e pais de alunos do Colégio de Aplicação.

3. A categoria *características do olhar* refere-se a: não olhou os trabalhos/obras expostos, direcionou o olhar rapidamente para os trabalhos/obras por alguns instantes, deteve-se para olhar, analisar um ou mais trabalhos/obras expostos. Suas alternativas de respostas correspondem às seguintes definições:

(a) Não olhou os trabalhos/obras expostos: sendo o Espaço Estético um lugar de passagem, o sujeito passa pelo Espaço e não dirige o olhar para os trabalhos/obras expostos;

(b) Direcionou o olhar rapidamente para os trabalhos/obras por alguns instantes: quando o sujeito, ao passar pelo *Espaço Estético CA-UFSC*, não pára para observar os trabalhos/obras expostos, mas dirige o olhar para eles no momento da passagem;

(c) Deteve-se para olhar, analisar um ou mais trabalhos/obras expostos: quando o sujeito pára, por alguns segundos ou mais, frente a um ou mais trabalhos/obras expostos no Espaço Estético e olha.

As questões subseqüentes: *hora*, *mediação de pares*, *qualidade da conversa*, *mediador* e *características da mediação*, são consideradas subcategorias do item três, uma vez que, conforme aponta Vázquez (1999, p. 77), a relação do olhar estético é sempre mediada. O produto artístico ou estético “[...] não é só um objeto no qual se exterioriza ou expressa um assunto; mas sim um objeto produzido para ser compartilhado ou consumido pelos outros aquilo que exterioriza ou expressa”. Desse modo, as categorias com relação ao item três definem-se dessa maneira:

3.1 *Hora*: em que hora o sujeito passou, considerando intervalos de minutos;

3.2 *Mediação de pares*: em caso de grupos, díades ou trios que direcionaram o olhar ou detiveram-se para olhar os trabalhos/obras expostos, destacar se conversaram a respeito dos trabalhos/obras observados;

3.3 *Qualidade da conversa*: registrar que tipo de conversa tiveram, ou seja, sobre o que conversaram;

3.4 *Mediador*: assinalar quem promoveu o debate, reflexão sistematizada sobre os trabalhos/obras observados: professor de Arte, professor de Séries Iniciais, professor de 5^a a 8^a série e Ensino Médio, outros;

3.5 *Características da mediação*: registrar por escrito algumas características relacionadas à forma e ao conteúdo da mediação.

2.1.3 Análise das Informações

O processo de análise se iniciou à medida que as informações foram sendo coletadas, no momento das observações, do olhar sobre os documentos, das entrevistas, das transcrições e das sucessivas leituras destas transcrições, sendo a “[...] impregnação do conteúdo das transcrições [...]” (BIASOLI-ALVES, 1998, p. 151) exigência básica para sua sistematização (seleção, organização e interpretação). A sistematização seguiu em movimento constante não linear, das questões advindas do problema da pesquisa; das formulações da abordagem conceitual adotada e da realidade sobre estudo, buscando, nas regularidades e diferenças das respostas dos sujeitos, identificar dimensões, categorias, relações, desvendando-lhes sentidos e delimitando o foco de estudo. Por fim, o processo de análise se concretizou com a redação, que tem como subsídio para a eleição de tópicos e temas, a literatura e as falas dos sujeitos, conforme Biasoli-Alves, 1998.

Nesta pesquisa, o procedimento metodológico utilizado para a compreensão e interpretação das informações obtidas foi a *análise de conteúdo*, definida como “[...] uma técnica de pesquisa cujo objetivo é a busca do sentido ou dos sentidos de um texto” (FRANCO, 1994, p. 165). Situada num delineamento mais amplo da teoria da

comunicação, tem como ponto de partida a mensagem e, com base nesta, permite ao pesquisador inferir¹⁵, interpretar o que está escrito a partir de um determinado contexto, salienta Franco (1994). Navarro e Dias (1994, p. 181), concebendo a análise de conteúdo como uma perspectiva metodológica cuja finalidade seria a investigação das virtualidades expressivas de manifestação em geral, destacam que esta análise atua como um “[...]filtro epistemológico que congrega o conjunto de interpretações possíveis, em relação com um corpo textual, dentro de um certo marco teórico”. Para esses autores (1994, p. 188), o objetivo do investigador é chegar ao sentido latente que subjaz aos atos comunicativos concretos da superfície textual, ou seja, “passar do plano do *produto* (o texto) para o plano da *produção* textual”.

Neste trabalho utilizamos o método de análise de conteúdo que está centrado no nível semântico, relacionado com a análise temática e o qual é instrumentado por meio de análise categorial. (NAVARRO; DIAS, 1994). As categorias decorrentes das entrevistas foram definidas *a posteriori*. Elas emergiram das *falas*, que progressivamente foram analisadas em um processo interativo, no qual a interpretação e o foco da observação foram mutuamente sendo construídos. As categorias foram criadas, portanto, na medida em que os conteúdos dos textos foram revelando seu(s) sentido(s), sendo desta forma definidas as seguintes Unidades Temáticas:

(a) Sobre os Sujeitos e sua Relação com a Arte

(a.1) Adolescências em Foco: a literatura e as falas dos sujeitos da pesquisa

(a.2) A Constituição do Olhar Estético: o fazer e o apreciar para os adolescentes

(b) Os Sentidos do Espaço Estético

(b.1) O “Espaço Estético - CA/UFSC” como um Lugar de Passagem

(b.2) O “Espaço Estético - CA/UFSC” como um Lugar para Mostrar e se Mostrar

(b.2.1) Um Lugar de Mostra dos (Outros) Alunos

¹⁵ “[...]‘Produzir inferências’, em análise de conteúdo, tem significado bastante explícito e pressupõe a comparação dos dados, obtidos na leitura do discurso, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo e com a situação concreta de seus *produtores* ou *receptores*” (FRANCO, 1994, p. 170).

(b.2.2) Um Lugar de Mostra de Si

(b.2.3) Um Lugar para os Professores Mostrarem e se Mostrarem nos Trabalhos dos Alunos

(b.3) O “Espaço Estético - CA/UFSC” como um Lugar para Ver

(b.4) O “Espaço Estético - CA/UFSC” como um Lugar de Aprendizagens

Quanto às informações coletadas via observações, estas foram previamente categorizadas a partir do objetivo da pesquisa e do conhecimento da pesquisadora sobre o espaço investigado, suas características, bem como dos sujeitos que por ali transitam.¹⁶ Utilizou-se, portanto, neste caso, a análise de conteúdo a partir de categorias construídas *a priori*.

¹⁶ Essas categorias foram apresentadas neste mesmo capítulo, quando da explicação de como foram elaborados os formulários utilizados para registro das informações (vide apêndice 5).

Renova-te
Renasce em ti mesmo.
Multiplica os teus olhos, para verem mais.
Multiplica os teus braços para semeares tudo.
Destrói os olhos que tiverem visto.
Cria outros, para as visões novas.
Destrói os braços que tiverem semeado,
Para se esquecerem de colher.
Sê sempre o mesmo
Sempre outro
Mas sempre alto.
Sempre longe
E dentro de tudo.

Cecília Meirelles

III COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC, ESPAÇO ESTÉTICO E ENSINO DE ARTE: RETRATOS DE UM PROCESSO

3.1 O ESPAÇO ESCOLAR: UM POUCO DE SUA HISTÓRIA

O espaço escolar no qual vivenciamos a práxis educativa do ensino de Arte e conseqüentemente da pesquisa denomina-se Colégio de Aplicação e está vinculado ao Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Trata-se de um colégio público, mantido pela universidade e integrado ao sistema federal de ensino. Esclarecem Ulbricht, Damiani e Brzezinski (2003, p. 28) que “no Brasil existem 16 colégios federais, que possuem diferentes denominações e diversos tipos de vinculação às universidades. No nosso caso, encontramos-nos vinculados ao Centro de Educação, porém efetivamente somos tratados como uma Unidade Administrativa independente”.

Situado na Ilha de Santa Catarina, município de Florianópolis, o Colégio de Aplicação localiza-se na região mais elevada do campus universitário, e seu prédio próprio apresenta uma arquitetura de linhas retas e estilo funcional, encontrando-se envolto em suas laterais e fundos por ampla área verde. Seu espaço interno subdivide-se em salas de aula, salas-ambiente para arte e línguas, laboratórios, sala de informática, salas de vídeo, salas destinadas a projetos em desenvolvimento, biblioteca setorial, auditório e salas administrativas.

Criado em 1961 com a denominação de Ginásio de Aplicação, tinha como objetivos servir de campo de experiências e de estágio aos alunos dos cursos de Licenciatura e Educação da UFSC, atendendo parcialmente o Ensino Fundamental de 5^a a 8^a série com duas turmas por série.

A partir de 1970, com a criação do Ensino Médio, e matrícula inicial de trinta alunos, passa a denominar-se Colégio de Aplicação e em 1980, com a implantação de duas turmas para cada uma das séries iniciais, é complementado seu Ensino Fundamental.

Atualmente o Colégio de Aplicação é uma unidade educacional de Ensino Fundamental e Médio procurando atender à trilogia ensino, pesquisa e extensão, sendo estabelecido o número de três turmas por série, com vinte e cinco alunos cada uma.

O ingresso dos alunos é aberto à comunidade e realizado através de sorteio, sendo suas vagas bastante concorridas, chegando ao número de trezentas a quinhentas inscrições para as setenta e cinco vagas oferecidas nas primeiras séries do Ensino Fundamental.

No ano de 2003, a escola atendeu aproximadamente 900 alunos oriundos de diversas classes sociais, procedentes de diferentes bairros e municípios vizinhos. Seu corpo de funcionários compreende 80 professores efetivos, 37 substitutos e 33 servidores técnico-administrativos, todos ingressos através de concurso público.

Cabe ressaltar que o elevado número de professores substitutos, em parte conseqüência das políticas públicas que impedem a abertura de novos concursos para efetivação docente, é condição adversa à continuidade de uma boa qualidade de ensino em razão da rotatividade dos profissionais, impedindo a criação de vínculos com a comunidade escolar e a continuidade do processo educativo.

A necessidade de mudanças na estrutura e organização do Colégio de Aplicação impulsionou a comunidade escolar para a elaboração de um novo projeto de escola por meio da vivência do processo participativo. Em 1997 iniciou-se o processo de elaboração de seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), que estabeleceu como seus princípios norteadores a produção, transmissão, construção e apropriação crítica do conhecimento, bem como a sua divulgação, com a finalidade de instrumentalizar os educandos e educadores para a responsabilidade social e a afirmação histórica, contribuindo para o exercício da cidadania. Define-se como um colégio experimental em que os estágios supervisionados de acadêmicos da UFSC e demais instituições públicas podem se desenvolver, bem como pesquisas e atividades de extensão. Os princípios norteadores estabelecidos pelo PPP: Natureza, Finalidade, Filosofia e Objetivo do Colégio de Aplicação da UFSC, encontram-se descritos na íntegra no apêndice 6.

O Colégio de Aplicação compreende, na sua estruturação, direção escolar, coordenadores, supervisão e orientação escolar, professores, alunos e funcionários. Possui várias coordenadorias com objetivos específicos (vide apêndice 7).

Dentre os serviços de apoio, o Colégio de Aplicação - UFSC conta com serviços de Orientação Educacional; Supervisão Escolar; Serviço Médico e Odontológico; Serviço de Merenda Escolar; Serviço de Segurança; Inspetoria; Biblioteca Setorial; Associação de Pais e Professores e Laboratório de Informática.

Atendendo a uma perspectiva colegiada de tomada de decisões, a escola possui como instâncias deliberativas: colegiado, assessoramento, conselho de classe e reuniões gerais, possibilitando um processo de construção do espaço educativo permeado por concepções diversas, envolvendo múltiplos olhares e explicações acerca da realidade vivenciada.

3.2 O ESPAÇO DO ENSINO DE ARTE NA ESCOLA

O espaço do ensino de Arte no Colégio de Aplicação inicia juntamente com sua criação, em 1961, com a inclusão da disciplina de Educação Artística no currículo escolar. As aulas de Educação Artística eram ministradas nas 5^a s, 6^a s e 7^a s séries, sendo específicas de Artes Plásticas e ministradas por um único professor. Com a criação do Ensino Médio em 1970, as aulas passaram a ser ministradas também para as 1^a s séries do então denominado ensino de 2^o Grau.

Em 1980, com a implantação do setor de 1^a a 4^a séries, a Educação Artística passa a ser componente curricular em todas as séries, sendo ministradas por um único professor que, de forma globalizada e polivalente, trabalhava com as três linguagens artísticas. Uma realidade diferente das demais escolas públicas brasileiras já que, na sua maioria, quando a disciplina de Educação Artística era incluída como componente curricular, esta era ministrada pela professora de série.

A partir de 1980, foi elaborada uma proposta de ensino visando ampliar a vivência e o conhecimento dos alunos em Artes através do ensino de três linguagens artísticas: Artes Plásticas, Música e Teatro. Os alunos de 5^a a 7^a série passaram a ser divididos em grupos e as aulas, a ser ministradas por semestre, sendo que em cada semestre os alunos vivenciavam uma das linguagens artísticas. Aos alunos de 1^a série do 2^o grau, atual Ensino Médio, passou a ser apresentada a oportunidade de optarem por cursar uma das linguagens artísticas oferecidas.

Experiências pedagógicas diferenciadas foram realizadas a partir da década de 80, com o objetivo de constituir um corpo de professores de Arte com habilitações específicas, visando ao aprofundamento dos conteúdos das linguagens artísticas e conseqüente melhoria do ensino de arte na escola.

As diferentes alterações efetuadas quanto ao aspecto pedagógico do processo ensino-aprendizagem resultaram na ampliação do espaço de arte na escola. Em 1987, com a alteração da grade curricular, os professores conquistaram o direito de a Educação Artística ser componente curricular obrigatório em todas as séries do 1^o Grau e nas 1^a s séries do 2^o Grau, implicando na contratação de novos professores.

Na luta pela garantia e ampliação do espaço de arte na escola, somam-se as conquistas de salas ambientes de Artes Visuais, Teatro e Música, a subdivisão das turmas de 25 alunos em dois grupos, com 12 e 13 alunos para trabalhar nas aulas de Arte, tendo cada grupo seu respectivo professor específico de Arte e o horário de duas aulas-faixa semanais para ministrar as aulas.

Conforme já anunciamos, o Colégio de Aplicação, apresentando uma realidade diferente da maioria das escolas públicas no que tange ao currículo, desde 1991 já incluía Educação Artística nas Séries Iniciais e, a partir de 1993, essa disciplina passou a ser trabalhada segundo linguagens específicas de conhecimento. Em decorrência dessa alteração, no ano de 1992 foi elaborado um plano de ensino de Artes Plásticas-Visuais, buscando coerência com a forma com que vinha sendo trabalhado até então. O plano foi organizado em forma de projeto, o que fez com que todo o programa fosse repensado, reformulando-se objetivos e conteúdos e fortificando novas bases metodológicas. O objetivo geral do plano era: “Propiciar uma educação estético-visual mobilizadora e rica,

buscando a criação do conhecimento de forma coletiva que permitisse ao aluno uma leitura do seu contexto sócio-cultural-histórico, de forma atuante, crítica e significativa”. Delineou-se, como objetivos específicos, “ampliar o contato com a produção artístico-cultural do contexto social do aluno e do patrimônio cultural da humanidade, contextualizando-a no tempo e no espaço”, e “promover a alfabetização visual-estética, através da pesquisa da exploração e da manipulação dos elementos estruturais da linguagem plástica”. (UFSC, 1993, p. 1).

Tomando por base o Ensino de Arte nas Séries Iniciais, uma vez que é aí que iniciamos o processo de Alfabetização Visual no Colégio, vimos ao longo desses anos, através do inter-relacionamento constante da prática e da reflexão estético-artístico-pedagógica, pesquisando métodos para melhor sistematizar processos de ensino-aprendizagem em Arte.

Concebendo Arte como conhecimento, com um conteúdo próprio possível de ensinar e aprender, como linguagem “[...] constituída de um sistema sógnico, articulado em uma gramática e uma sintaxe próprias e que pressupõe leitura” (BUORO, 1995, p.108), o princípio fundamental norteador de nosso trabalho nas Séries Iniciais vem sendo a sistematização de processos de ensino-aprendizagem em Arte, com ênfase ao conhecimento dos elementos básicos da linguagem artístico-visual, em sua função expressiva, pelas relações de seu uso no espaço, explorados em crescente grau de complexidade.

Acreditamos que uma efetiva alfabetização não pode acontecer se o aluno não tiver acesso a informações sobre o objeto de conhecimento. Dessa forma, propomos aos alunos, desde o início das primeiras séries do Ensino Fundamental, participarem de situações planejadas que possibilitem a compreensão progressiva da linguagem visual. É por essa razão que propomos um encaminhamento didático a partir de conteúdos básicos dos códigos, de elementos da linguagem, que permitam o conhecimento e a conscientização do uso desses nas produções e favoreçam a apreciação e o fazer artístico. Isso permite um avançar na aprendizagem efetiva da linguagem artístico-visual em sua complexidade.

O procedimento pedagógico adotado por Fayga Ostrower (1987) em *Universos da Arte* contribuiu em muito para este encaminhamento, uma vez que acreditamos que o seu

objetivo de iniciação à linguagem visual possibilita uma abordagem dos elementos dessa linguagem de forma a conduzir a uma efetiva alfabetização estético-visual.

Não nos restringindo apenas à transmissão de conteúdos, mas principalmente desafiando os alunos a pensarem, intervindo no sentido de ensinar formas de acesso e apropriação do conhecimento elaborado, elegemos como linha teórica metodológica para embasar nossas pesquisas a abordagem de ensino de Arte que inter-relaciona o fazer artístico, a leitura da imagem e a contextualização histórica, ou seja, a Proposta Triangular concebida por Ana Mae Barbosa (1991), por permitir a simultaneidade de diversas formas de pensar, num mesmo ato de conhecimento. Trabalhar integradamente as três vertentes é a proposta básica, uma vez que a produção e a compreensão se completam e se enriquecem mutuamente na apropriação de conhecimento. Acreditamos que um competente trabalho de educação escolar em Arte, que garanta um ensino de qualidade, pressupõe a utilização de uma proposta pedagógica consistente.

Ao colocar a imagem no centro da aprendizagem e considerar imprescindível o seu estudo e o entendimento para a realização de uma verdadeira Alfabetização Visual, o ensino da Arte, no momento histórico em que vivemos, encontra um elemento vitalizador na leitura da obra. Traz para o fazer a reflexão sobre o “como isto acontece” na produção plástica e “onde ela acontece” na cadeia histórica da arte, como referência posicional significativa para o domínio dos conteúdos estético-artístico-visuais.

Após vários estudos e reformulações do programa de arte, a proposta que ainda hoje vigora na escola é decorrente dessa reformulação que realizamos no ano de 1993 ,objetivando o conhecimento dos conteúdos específicos de cada linguagem artística: Música, Teatro e Artes Visuais.

Considerando que para a maioria da população a escola é ainda a única oportunidade para a construção de um conhecimento sistematizado das linguagens artísticas e conseqüente efetivação de uma educação estética, partimos do princípio de que os alunos deveriam vivenciar e conhecer os fundamentos básicos de cada linguagem, e de que deveriam ser de certa forma iniciados e sensibilizados nestas, tendo assim oportunidade para, ao longo de suas vidas, ampliarem e fortalecerem efetivamente sua constituição estética.

A proposta estrutura-se, portanto, da seguinte forma:

Nas 1^a s séries: aulas de Artes Visuais; nas 2^a s séries: aulas de Música; nas 3^a s, Artes Visuais e nas 4^a s, Teatro; nas 5^a s, Música; nas 6^a s, Artes Visuais e nas 7^a s, Teatro. Nas 8^a s e 1^a s séries do Ensino Médio, os alunos têm possibilidade de optar, dentro do limite de vagas previsto, por oficinas em uma das linguagens artísticas. Desse modo, de 1^a a 4^a série os alunos são iniciados nos códigos artísticos, aprofundando-os de 5^a a 7^a série, para mais adiante, na 8^a e 1^a série do Ensino Médio, terem condições de optar pela linguagem artística de sua preferência.

O corpo docente responsável pelo ensino de Arte no Colégio de Aplicação - UFSC é composto atualmente por sete professores e subdivide-se por área de formação: dois professores de Música, dois de Teatro e três de Artes Visuais que, tendo em vista a divisão das turmas para as aulas de Arte, trabalham sempre em duplas, em cada série.

Se por um lado a proposta adotada vislumbra a possibilidade de sistematização de um processo ensino-aprendizagem efetivo, por outro lado detectamos na práxis da vivência pedagógica certa descontinuidade e fragmentação no processo, decorrentes do intervalo de dois anos para aprofundamento dos conhecimentos específicos das linguagens. Em Artes Visuais, tal fragmentação acentua-se pela rotatividade de professores substitutos, o que impede a formação de um corpo docente comprometido especificamente com a melhoria da qualidade deste ensino no Colégio.

Estamos cientes de que esta ainda não é a proposta ideal; talvez o melhor seria abriremos espaço para que todas as linguagens artísticas, inclusive a Dança, compusessem o grupo de componentes curriculares em todas as séries ou que os alunos, após serem iniciados em todas as linguagens, conhecedores do mínimo de conteúdos de cada linguagem, pudessem realmente optar por uma destas e aprofundá-la ao longo de seus anos escolares.

Não possuímos certezas e o ideal é uma meta que se transforma à medida que vamos tecendo a teia. Aprender e ensinar Artes Visuais no contexto de escolarização formal do Ensino Fundamental e Médio vem constituindo-se, há anos, objeto de nossas reflexões e pesquisas e, por sua vez, constituindo-nos educadores.

O compromisso social com a melhoria da qualidade do ensino de Artes Visuais no espaço escolar impeliu-nos a participarmos do *Projeto Arte na Escola*, projeto este vinculado à Fundação Iochpe que se concretiza mediante a parceria com Universidades, Museus, Fundações e Secretarias de Educação, comprometidas em melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem da Arte no Brasil. O projeto tem reunido esforços a fim de disponibilizar materiais, oportunizar a formação de grupos de estudo e realizar cursos, seminários e eventos com vistas a sistematizar conhecimentos e práticas relacionados à educação em Arte.

Nosso envolvimento no Projeto Arte na Escola, que a princípio tinha como meta firmar convênios apenas com instituições formadoras de Artes Visuais, imprimiu-nos uma responsabilidade com a qualificação e com a disseminação do ensino de Artes no país.

Os encontros técnicos do Projeto, espaços para reflexões, ampliação de conhecimentos, informações e relatos de experiências, motivaram-nos ainda mais no sentido da objetivação e sistematização de práticas pedagógicas. Sentíamos o quanto as experiências provindas da prática do Ensino Fundamental e Médio eram importantes nas ações de disseminação, impulsionando-nos a aguçar um olhar especial para a pesquisa.

A responsabilidade social da extensão, por sua vez, mobilizava-nos à socialização destas reflexões e pesquisas apresentando-as em eventos e congressos de Arte e Educação em diferentes tempos e espaços. A produção desenvolvida no percurso de 1992 a 2002, uma década que demarca nossa inserção no projeto Arte na Escola, resultou na publicação *Artes Visuais e Escola: para aprender e ensinar com imagens* (COSTA; CAMPOS, 2003), a qual apresenta um panorama histórico do percurso vivenciado na práxis do processo ensino e aprendizagem de Artes Visuais do Colégio de Aplicação, reunindo as experiências que consideramos mais significativas.

Em 1999, por ocasião do processo de construção participativa do Projeto Político Pedagógico da Escola, desencadeado pela necessidade de mudança na estrutura e organização escolar, o qual buscava “consolidar a escola como um espaço de cultura: democrática, participativa, crítica, integrada à realidade, preocupada com o desenvolvimento sócio-político e cultural dos estudantes, digna e de qualidade” (UFSC,

1997, p. 7), os professores de Arte foram chamados a refletir e posicionar-se frente aos fundamentos da proposta pedagógica de arte na escola.

Resumidamente, consta desta Proposta de Ensino de Arte do Colégio de Aplicação da UFSC (2001) que:

Ao refletirmos sobre o conhecimento artístico como uma forma de compreensão, apropriação e transformação do meio vivenciado, consideramos que o significante da arte não se relaciona apenas com seu aspecto formal - extrapola a esfera intelectual para resgatar o universo sensível do ser e de ser e sua experiência está voltada para a dialética entre a razão e a emoção.

É nessa perspectiva que leva em conta a totalidade do ser humano, que precisamos pensar a formação do educando, no sentido de possibilitar-lhe o conhecimento, percebendo a Arte na educação como campo de conhecimento, com a finalidade de propiciar uma relação mais consciente do ser humano no mundo e para o mundo.

A proposta metodológica para o ensino de Arte do Colégio de Aplicação, fundamentada na visão de Arte como conhecimento, pressupõe a interação do fazer artístico com a contextualização histórica e a leitura e apreciação crítica da arte.

Com esta proposta, buscamos recuperar a totalidade do humano através do resgate da afetividade, das questões inquietantes e significativas vivenciadas, fazendo vir à tona os sentimentos, emoções, idéias, imaginações, buscas, inquietações e prazeres, o lado subjetivo do indivíduo professor e do indivíduo aluno. (UFSC, 2001, p. 2).

Atualmente delimitamos como objetivos do Ensino de Arte no Colégio de Aplicação:

- (a) propiciar uma alfabetização estético-artística nas diversas linguagens: musical, teatral e visual;
- (b) possibilitar a construção de capacidades sensíveis e cognitivas para vivenciar, fruir e expressar a Arte;
- (c) contribuir para a constituição da subjetividade de si e do outro, mediada pela experiência estética, e
- (d) contribuir para a formação de sujeitos estéticos, críticos, éticos, capazes de interferir no contexto sócio-cultural e histórico de forma significativa e transformadora.

Ao reconhecermos-nos produtores da cultura e culturalmente constituídos, aumenta a trama de reflexões referentes ao aprender e ensinar Arte na escola. A imaginação possibilita-nos novos vãos e amplia complexidades que sabemos inesgotáveis. Novas experiências e projetos vão sendo tecidos e materializados através das práticas educativas e os espaços do ensino de Arte automaticamente vão sendo preenchidos, ampliados e enriquecidos com os espaços de arte criados na escola.

3.3 ESPAÇO ESTÉTICO DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC: UM ESPAÇO PARA A ARTE NA ESCOLA - DA INTENÇÃO À REALIZAÇÃO

Conforme apontamos em nossas considerações iniciais, fundamentando-nos no pressuposto de que a arte amplia o olhar sobre o mundo para melhor interpretá-lo e conhecê-lo, acreditávamos poder tornar mais completo o espaço da educação com a criação de um espaço de arte na escola, uma vez que se caracterizaria como um lugar social de trocas múltiplas e de diferentes naturezas, onde razão, emoção, corpo e sensibilidade pudessem ali se apresentar e produzir.

Com as imagens e as produções plásticas visuais colocadas no centro da aprendizagem no momento histórico atual do ensino de Arte, verificamos que o estudo e o entendimento destas são imprescindíveis para a realização de uma efetiva Alfabetização Estético-Visual. O ensino de Arte passa a ser vitalizado pela leitura de imagens, trazendo para o fazer a reflexão sobre como isto acontece na produção plástico-visual e onde ela acontece na história da arte, como referência posicional significativa para o domínio dos conteúdos estético-artístico-visuais.

Como professores de artes visuais, nosso objetivo de viabilizar o conhecimento e a aprendizagem da linguagem visual solicitava o acesso às imagens, às produções visuais que buscávamos explorar através de reproduções de imagens fixas e imagens móveis que trazíamos ou solicitávamos que os alunos trouxessem para a sala de aula, bem como através de esporádicas visitas a galerias e museus de arte, além do contexto cotidiano dos alunos.

Observávamos que poucos alunos tinham disponibilidade de acesso à pesquisa de imagens artísticas, tampouco tinham constituído o hábito de ver e se relacionar com imagens e produções artísticas em seu cotidiano.

Se para muitos a escola é a única oportunidade de acesso ao conhecimento sistematizado da linguagem visual, democratizar uma educação que valorize essa linguagem, transcendendo a lógica da linguagem verbal e oportunizando para muitos o que é privilégio de poucos, passaria também pelo reconhecimento de que somos também construtores desta e por esta constituídos. Desta forma, por que não trazê-la para o cotidiano do espaço escolar?

Considerávamos que o espaço de apenas duas aulas de Artes Visuais semanais em anos intercalados poderia ser otimizado com a criação de um espaço de exposição permanente no contexto escolar. Este poderia possibilitar a construção do hábito de ver e a conseqüente viabilização da educação do olhar, uma vez que, através da mediação pedagógica nas aulas de Arte, o espaço atuaria na ampliação conceitual reflexiva.

Impulsionados pela possibilidade do sonho, passamos a elaborar o Projeto de Ensino e Extensão: “Espaço Estético - Colégio de Aplicação/UFSC”, objetivando a criação de um espaço de arte na escola. Contamos para tanto com a consultoria do arte-educador e artista plástico Carlos Alberto Asp para a elaboração do projeto e do artista e produtor cultural Joi Cletison, durante anos responsável pela Galeria de Arte da UFSC, para a montagem do espaço de exposição.

Com o Projeto em andamento, pensávamos em como denominar este espaço, visando garantir sua especificidade de mostra de artes visuais. Não pretendíamos uma galeria de arte fechada, nem tão pouco um espaço cultural aberto a todos os propósitos escolares, mas um espaço para diversas manifestações artístico-culturais que abrangesse a cultura visual para além da sala de aula, um espaço de passagem, que fizesse parte do cotidiano escolar e fosse de livre acesso para todos. Diante da indefinição para denominá-lo, contatamos a professora Ana Mae Barbosa, explicando nossos propósitos e reflexões diante do impasse de tal denominação, a qual nos sugeriu, mesmo diante de alguns questionamentos referentes ao atual uso excessivo da palavra estética, a denominação *Espaço Estético*.

Concordando com a sugestão, em setembro de 1997 encaminhamos o Projeto de Ensino e Extensão *Espaço Estético - Colégio de Aplicação/UFSC* ao colegiado do Colégio de Aplicação, o qual foi aprovado em 7 de outubro de 1997. Mediante as justificativas, objetivos e metas delineados na introdução deste trabalho, o Espaço Estético constituiu-se como um espaço didático-pedagógico permanente do Colégio de Aplicação, mediador do acesso ao universo da produção estético-artístico-visual.

O período que demarca sua aprovação até março de 1998 foi destinado à execução de algumas metas/ações que foram desenvolvidas, visando a operacionalização e viabilização do Espaço Estético. Em março de 1998, com a abertura da exposição inaugural, consolidava-se efetivamente na escola um espaço para apreciação, leitura, reflexão, análise e discussão de diversas produções visuais: as gestadas no dia a dia em sala de aula, bem como as produzidas autonomamente, frutos de pesquisa de alunos, ex-alunos, comunidade escolar e realizadas por arte-educadores, pesquisadores e artistas convidados.

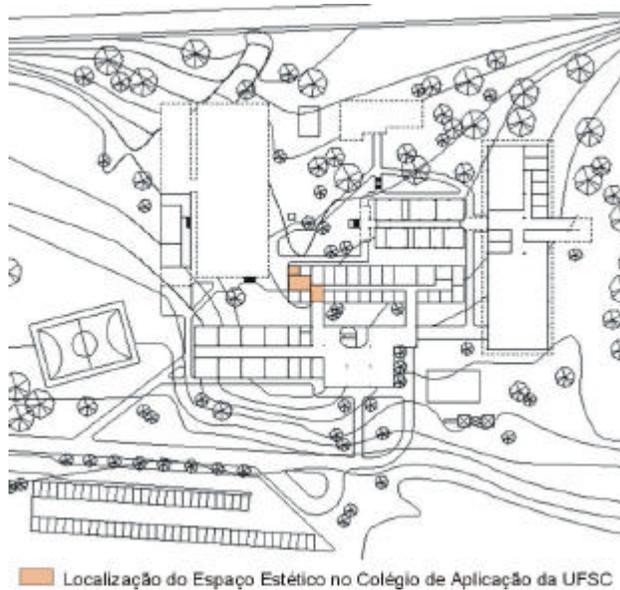
Pouco a pouco, através da vivência crítico-reflexiva, fomos construindo, desconstruindo e reconstruindo o desenho do Espaço Estético. Procuraremos reconstituir um pouco dessa história.

Definição e Estabelecimento do Espaço Físico:

O Projeto “Espaço Estético - CA/UFSC”, a partir de sua aprovação pelo Colegiado do Colégio de Aplicação e seu desenvolvimento nos anos de 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002 e 2003, estabelece-se como um espaço permanente do Colégio de Aplicação, definindo seus limites de espaço físico no hall de entrada sul da área administrativa do CA e seus entornos, espaço esse historicamente marcado por algumas mostras efetivadas pela equipe de Artes Visuais do colégio, anteriores à constituição do Espaço Estético. (Algumas mostras realizadas ultrapassaram os limites físicos do espaço, adentrando corredor afóra.)

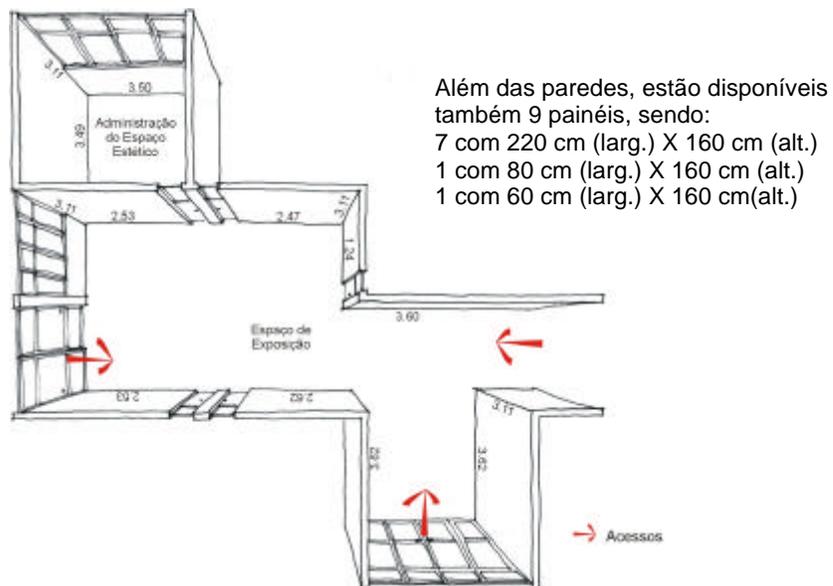
Através de negociações com a disciplina de História e com o aval da direção do Colégio de Aplicação, o *Espaço Estético CA-UFSC*, associado ao Projeto Arte na Escola, define também como espaço permanente para guarda de materiais a ele destinados, e atendimento ao público que a ele se destina, a sala de número 21, fisicamente localizada

em frente ao Espaço, na última sala à direita de quem vem da sala da Direção, no prédio destinado à administração da escola.



Planta 1- Localização do Espaço Estético

Fonte - Elaborada pela arquiteta Lise Longo do Nascimento



Planta 2 - Espaço Estético - Planta Baixa

Fonte - Elaborada pela arquiteta Lise Longo do Nascimento



Foto 3- Espaço Estético - CA/UFSC, mostra inaugural *Pinturas* de Gisela de Souza e Hugo Amorim
 Fonte - Arquivo de imagens do Espaço Estético.

Criação de Logomarca:

Vários estudos foram por nós efetuados com a colaboração do professor Carlos Asp¹⁷, visando à construção de uma logomarca para o Espaço Estético. Podemos observar o projeto inicial que manualmente elaboramos, impresso no *folder* da exposição inaugural, e a logomarca que oficialmente vem sendo utilizada, bem como uma variante de possibilidade de seu uso, ambas projetadas pelo artista e designer gráfico Neno Brasil, a partir de nossa proposta inicial. Além de impressas nos documentos de viabilização do Espaço, as logomarcas foram também impressas nos vidros das portas de acesso ao espaço físico a ele destinado.

¹⁷ Carlos Asp, um dos consultores do projeto, foi professor de Arte do Colégio de Aplicação no período de implantação do mesmo. É artista plástico.



Proposta Inicial



Nova possibilidade



Logomarca Atual

Elaboração de Instrumentos de Normatização:

Visando à normatização e viabilização das mostras, alguns instrumentos básicos foram elaborados:

- (a) Termo de Compromisso: uma espécie de regimento interno e/ou instrumento de orientação e responsabilidades mútuas que normatiza o funcionamento do Espaço.
- (b) Formulário de Orientação para Inscrição de Mostras: orienta a execução do projeto para mostras, incluindo projeto escrito, portfólio e reprodução de trabalhos para divulgação e documentação da mostra.

- (c) Etiquetas de Identificação das obras: etiquetas impressas com a logomarca visando à identificação das obras expostas: Título/Ano; Autor; Técnica; Dimensão e Preço (quando necessário).
- (d) Modelo de Certificado: documento que certifica a participação do expositor, organizador, orientador, debatedor nas atividades propostas pelo Espaço Estético.
- (e) Calendário de Exposições: estabelecimento de um calendário de mostra anual a ser construído a partir do agendamento das propostas de exposições a serem realizadas, atendendo aos objetivos da disciplina de Artes Visuais.

Definição e Viabilização do Material para Montagem das Exposições:

Conforme a idealização do espaço, para a qual contamos com a consultoria de Joi Cletison¹⁸, foram confeccionados painéis móveis e distribuídos no espaço, o que possibilita a construção e reconstrução do mesmo de acordo com a especificidade de cada exposição. Além das paredes disponíveis para montagem, o Espaço dispõe de 11 painéis móveis de madeira, sendo 9 deles maiores, medindo 2,20 cm de largura x 1,60 cm de altura e 2 menores, um deles medindo 80 cm de largura x 1,60 cm de altura e o outro com 60 cm de largura x 1,60 cm de altura, que já estiveram pintados na cor preta e atualmente estão pintados de branco. Dispõe ainda de algumas placas de acrílico de tamanhos variados para proteção de trabalhos bidimensionais.

Para exposição de objetos tridimensionais, o Espaço Estético dispõe de 14 cubos de madeira de tamanhos e espessuras variadas, que também já estiveram pintados de preto e atualmente estão na cor branca e 3 cubos de vidro para proteção dos objetos expostos.

Proposta de Divulgação:

Considerando a natureza do projeto, que se volta para atividades de ensino e extensão, a divulgação do Espaço Estético demandou a efetivação de algumas ações:

- (a) Divulgação à comunidade escolar: contatos com a comunidade escolar em salas de aula, reuniões, encontros visando à divulgação da criação do Espaço Estético, objetivos,

¹⁸ Joi Cletison, um dos consultores do Projeto, foi diretor da Galeria de Arte da UFSC, é artista plástico e fotógrafo.

atividades e conseqüente estímulo para envio de projetos, objetivando a inscrição e participação no processo de mostras. No transcorrer dos anos, esta divulgação passou a ser realizada através dos folders anexados aos murais estratégicos de divulgação da escola e de matérias publicadas nos Jornais do Colégio.

(b) *Elaboração, Arte Final e Impressão de Folders/Convites*: a princípio o Projeto Espaço Estético propunha-se a elaborar, para cada exposição, apenas 50 (cinquenta) convites impressos em xerox. A viabilização de impressão na gráfica universitária, concedida pela direção do Colégio, de um número de 300(trezentos) a 500 (quinhentos) *folders* por exposição, ampliou consideravelmente a divulgação das mostras. Quanto à elaboração dos *folders/convites*, é responsabilidade do artista/expositor enviar um projeto ou arte final do mesmo para ser encaminhada à imprensa universitária. Poucos artistas e proponentes, no entanto, encaminharam uma proposta de arte final, ficando a cargo da Coordenação do Espaço a escolha de layout e impressão do material de divulgação das exposições até então realizadas.

(c) *Emissão dos Folders/Convites, Releases e Fotos*: um acordo foi verbalmente efetivado com o Departamento Artístico Cultural (DAC)/UFSC, no sentido de prestar apoio à divulgação do Espaço Estético. Este ficara com a responsabilidade das etiquetas auto colantes, impressas com respectivos destinatários, mala direta, etiquetagem e emissão dos *folders* por malote às instituições e pessoas endereçadas. O envio de *releases* com fotos do(s) artista(s) e de trabalhos expostos para divulgação nos jornais de circulação do Estado ficou também sob a responsabilidade deste departamento.

A partir de outubro de 1998, por falta de pessoal no setor do DAC, este trabalho, com exceção da impressão das etiquetas, passou a ser efetivado também pela coordenação do Espaço Estético, que contou com o apoio da Agência de Comunicação da UFSC para a divulgação nos jornais de circulação do Estado. Infelizmente, poucos foram os *releases* encaminhados à coordenação do Espaço Estético para divulgação e, em conseqüência, poucas foram as matérias publicadas nos jornais.

Além dos *folders* destinados ao(s) artista(s)/proponente(s), em torno de 50 para divulgação pessoal, alguns eram destinados à divulgação dentro do Colégio de Aplicação e expostos nos painéis centrais de divulgação: na ala das Séries Iniciais do Ensino

Fundamental, 5^a a 8^a e Ensino Médio; no hall de entrada administrativa e na sala dos professores, algumas vezes distribuídos às disciplinas, professores e setores, dependendo da especificidade da exposição - e o restante etiquetado e encaminhado via malote. Dentre a relação das etiquetas disponíveis na mala direta do DAC, selecionávamos algumas para serem impressas para divulgação e normalmente as encaminhávamos para: colégios e escolas da grande Florianópolis, imprensa, diretores de centros e administração superior da UFSC, e, dependendo da especificidade da exposição; Fundações, Secretarias, Entidades Culturais, artistas e interessados em exposições artísticas.

Proposta de Colaboração de Bolsistas:

No projeto de criação do Espaço Estético, prevíamos a proposição de convênio para estabelecimento de um programa que possibilitasse a colaboração de bolsistas/estagiários, estudantes de Arte da UDESC, como auxiliares no processo de dinamização, acompanhamento e avaliação das mostras. Mantivemos contatos verbais com a direção do Centro de Artes da UDESC, a qual solicitou projeto escrito para viabilizar o serviço. O projeto, entretanto, ainda não foi encaminhado.

No ano de 1999, encaminhamos solicitação de bolsista via Centro de Educação da UFSC, e fomos contemplados com uma bolsista de estágio não obrigatório no período de 01 de setembro a 17 de dezembro, sendo concedida a renovação da bolsa novamente para o primeiro semestre do ano 2000. Dentre outras atividades do processo ensino-aprendizagem em Arte, a bolsista tinha como tarefa auxiliar no processo de dinamização do Espaço Estético através de: a) montagem de exposições; b) monitoramento das exposições; c) organização de obras doadas/acervo; d) organização de debates, palestras, workshops, eventos promovidos pelo Espaço; e) elaboração de arte final de *folders*, textos e *releases*.

Registro e Documentação do Espaço Estético:

Visando o registro histórico, difusão da experiência e contatos com outras instituições pedagógicas, procuramos, dentro de nossas possibilidades, fazer a documentação da experiência: exposições, visitas mediadas, encontros, palestras e workshops, através de fotografias e vídeo. Para este fim, contávamos ainda com os

cadernos de registros de assinatura dos visitantes que, apesar de muitas vezes não devidamente apropriados na medida em que não se constituíram em documento fiel dos registros de visita, mantiveram-se freqüentes nas mostras; com os *folders*, destinados à divulgação de cada mostra; as matérias jornalísticas e os registros escritos do processo, efetuados pela coordenadora do Espaço Estético através de relatórios anuais.

Proposta de Acervo:

A partir da elaboração do termo de compromisso, prevíamos, como contra-partida, que os expositores doassem uma ou algumas das produções artísticas expostas, visando constituirmos o acervo do Espaço Estético. A falta de um lugar seguro para guarda e conservação do patrimônio artístico, no entanto, flexibilizou esta questão, ficando a cargo do expositor doar ou não ao menos uma obra para a constituição desse acervo. Apesar de poucas doações, o Espaço possui um pequeno acervo composto pelas seguintes produções: uma (1) tela da ex-aluna do CA Gisela Barcellos de Souza; uma (1) tela do aluno do CA Hugo Eduardo de Amorim; duas (2) gravuras do artista Carlos Asp; uma (1) xilogravura de aluno de 8ª série da Escola Básica José do Valle Pereira, orientado pela Profª. Maria Cristina da Rosa; duas (2) peças cerâmicas de alunos da 1ª série do Ensino Médio do CA, orientados pela professora Fabíola Costa; três (3) trabalhos de alunos da 2ª fase de Licenciatura de Artes Plásticas da UDESC, orientados pelo professor Ruy Kronbauer; uma (1) serigrafia do artista Gustavo Takase e uma (1) tela e catorze (14) trabalhos realizados pelo grupo de alunos que participaram do Workshop ministrado pelo artista; um (1) desenho do aluno do CA Marcos Simões Costa; dois (2) trabalhos de papel artesanal realizados por alunos da 1ª série do Ensino Médio do CA, orientados pela professora Marília de Borba; duas (2) pinturas realizadas por alunos da 8ª série e 1ª série do Ensino Médio do CA, orientados pela professora Maria Lucila Horn Cantú; três (3) fotografias, registro de objetos da instalação *Organismo do Sopro*, de Marília de Borba; um (1) desenho *Cartoon Comics* do aluno do CA William Jun Takahashi.

Busca de Parcerias para Manutenção e Melhorias:

Alguns contatos foram efetivados com o objetivo de constituir parcerias para viabilizar a manutenção, as melhorias e ampliações da estrutura e funcionamento do Espaço, porém não nos empenhamos no sentido de viabilizar projetos para conseguirmos efetivar parcerias permanentes. Desse modo, o espaço foi constituindo-se ao longo dos anos de acordo com as possibilidades das pessoas a ele vinculadas.

3.3.1 Do Projeto à Realidade: a trajetória do “Espaço Estético - CA/UFSC” em seus cinco anos de existência

A idealização e proposta de criação de um espaço que seria construído com a participação dos professores de Artes Visuais, visando à dinamização e ampliação dos objetivos traçados pela área, bem como o cumprimento dos termos de normatização do Espaço Estético, na prática do cotidiano escolar não se efetivaram conforme previsto.

No cotidiano escolar de aulas, reuniões de séries, reuniões de disciplina e gerais, atendimento a alunos e pais, encaminhamento de projetos, conselhos de classe, havia pouco tempo disponível para reunir os três professores de Artes Visuais. Apesar do apoio prestado à coordenação do Espaço Estético pelos outros dois professores de Arte, o projeto foi sendo encaminhado pela coordenação de acordo com as possibilidades de cada momento e de forma muito particular, acreditando que, consolidando-se um espaço de mostras na escola, aos poucos os professores iriam se envolver mais efetivamente e constituiriam uma equipe de coordenação.

No tocante à oficialização dos termos de compromisso e propostas para inscrição de mostras, apesar de os documentos terem sido construídos visando à normatização do Espaço, estes na prática também não foram viabilizados. O processo que previa a aceitação de propostas para a inscrição de mostras visuais mediante envio de portfólios e documentação para serem avaliados por comissão consultiva, cabendo a esta o aceite ou não da proposta, não se efetivou. Apesar de ser uma prática bastante difundida no meio

artístico, começamos a observar que esta não condizia com a especificidade da realidade escolar e mesmo que considerássemos fundamental que o processo se desenvolvesse desta forma, tínhamos consciência de que a comunidade escolar necessitaria de um tempo maior para familiarizar-se com esta prática.

Revedo nossos propósitos e considerando o universo de atribuições geradas pelo ambiente escolar, sugerimos que as propostas para a inscrição de mostras fossem encaminhadas diretamente para a coordenação, verbalmente ou por escrito. Como já havíamos definido qual seria a exposição inaugural, no *folder* desta primeira exposição divulgamos à comunidade que o Espaço Estético seria organizado pela aceitação de propostas por inscrição de mostras visuais e que estas estariam abertas para o 1º semestre até o final de março de 1998, devendo os contatos serem efetuados com a professora Fabíola Costa pelo telefone do Colégio. No espaço escolar, o convite para a exposição inaugural foi divulgado pessoalmente pela coordenação, através de visitas às salas de aula, buscando incentivar a participação dos alunos para a apresentação de propostas para exposição, que poderiam ser individuais, se o aluno já tivesse um processo de produção desenvolvido, ou coletiva, sendo que estes poderiam organizar-se encaminhando sua proposta de exposição para o Espaço.

Lentamente, as propostas foram sendo encaminhadas para a coordenação, que conversava com o(s) proponente(s) solicitando, quando necessário, que este(s) trouxesse(m) alguns trabalhos, fotografias ou especificasse(m) a proposta do que pretendia ser exposto no sentido de verificar se era condizente com o objetivo do Espaço. Nos casos de propostas de alunos, algumas vezes orientava-se na elaboração de novas produções e na seleção dos trabalhos a serem expostos. Como o número de propostas encaminhadas nem sempre preenchia o calendário de exposições, a maioria das propostas foi aceita, ficando a cargo da coordenação manter contatos com pesquisadores, estudantes de Arte e artistas produtores de cultura visual, convidando-os para a realização de mostras na escola. A coordenação procurava mobilizá-los a respeito da importância destas exposições, no sentido de qualificação do ensino de Arte na escola e conseqüente formação de um público apreciador. Entretanto, as condições insuficientes de segurança do Espaço e a não garantia

de segurança dos objetos estéticos a serem expostos indisponibilizavam para muitos tal concretização.

À medida que as propostas iam sendo encaminhadas, a coordenação procurava organizar o calendário anual de mostras de maneira a contemplar a amplitude dos objetivos do Espaço Estético: estimular alunos e ex-alunos, professores, ex-professores a exporem suas produções visuais; possibilitar o intercâmbio da pesquisa desenvolvida em artes visuais com outras instituições de ensino; promover mostras didático-pedagógicas e propiciar situações de exposição onde produtores convidados pudessem contribuir para a dinamização e a ampliação dos objetivos traçados pela área: Artes Visuais. As exposições, que a princípio seriam mensais, tendo em vista a flexibilidade do processo, foram adaptando-se à medida das necessidades do momento histórico: greves, paralisações, períodos de conselho de classe, demora para os encaminhamentos de proposta de *folder*, encaminhamento de propostas não concretizadas e outras variantes dos percalços do processo. Exposições com espaços de tempo maiores foram também previstas em decorrência dos objetivos pedagógicos dos professores de Arte e da escola, como foi o caso das mostras *Metáforas do Colégio de Aplicação* e *Você tem fome de quê?*, dentre outras que, pelo interesse dos alunos e professores, foram estendidas além do prazo previsto em *folder*.

A coordenação do Espaço, que de outubro de 1997 a dezembro de 2000 esteve a cargo da professora proponente Fabíola Cirimbelli Búrigo Costa, em 2001 passou a ser dividida com a professora Neide Pelaez de Campos. No ano de 2002, por motivo do afastamento para mestrado da professora proponente, a responsabilidade da coordenação passou a ser assumida pela professora Neide Pelaez de Campos, sendo dividida com o professor substituto Galheigo Jacques Ferreira, que a acolheu voluntariamente. No ano de 2003, com a saída do professor Jacques, a responsabilidade da coordenação foi dividida com as professoras Marília de Borba e Maria Cristina Fabi, que também a assumiram voluntariamente, contemplando assim o objetivo inicial do projeto de que todos os professores de Artes Visuais assumissem o encaminhamento do Espaço Estético, possibilitando um aprofundamento de reflexões e encaminhamentos compatíveis com os propósitos de uma educação estética visual na escola.

3.3.1.1 As Exposições no Espaço Estético do Colégio de Aplicação da UFSC

Trinta mostras foram viabilizadas no período de março de 1998 a agosto de 2003, período que demarcamos como limite para efetuar esta contextualização. No ano de 1998, cinco (05) mostras foram viabilizadas; no ano de 1999, oito (08) mostras; no ano de 2000, sete (07) mostras; no ano de 2001, três (03) mostras; no ano de 2002, cinco (05); e no ano de 2003, até agosto, duas (02) mostras.

Frente aos objetivos propostos para viabilização das mostras, classificamô-las da seguinte forma:

Quatro (04) mostras possibilitaram a promoção de exposições da Produção Artístico-Visual-Didático-Pedagógica realizada no Colégio de Aplicação, dentre elas:

(a) *Oficinas 98 - CA/UFSC: cerâmica, papel artesanal, multimídia, pintura e desenho*: mostra de trabalhos realizados nas oficinas de Artes Visuais oferecidas aos alunos de 8ª s séries e 1ª s séries do Ensino Fundamental no CA/UFSC, na disciplina de Educação Artística, sob orientação das professoras Fabíola Cirimbelli Búrigo Costa, Marília de Borba, Neide Pelaez de Campos e Lucila Horn Cantú, durante o ano de 1998.

(b) *Caminho Aberto*: exposição de trabalhos desenvolvidos por alunos do CA/UFSC na disciplina de Educação Artística, sob orientação do professor Galheigo Jacques no ano letivo de 2000.

(c) *A Linha, O Fluxo e o Sujeito*: mostra de trabalhos desenvolvidos nas 6ª s e 8ª s séries do Ensino Fundamental do CA/UFSC na disciplina de Artes Visuais, sob orientação do professor Galheigo Jacques, durante o ano letivo de 2001/2.

(d) *Diálogos 2002*: exposição de trabalhos de alunos de 6ª s séries e 8ª s séries do Ensino Fundamental do CA/UFSC, na disciplina de Artes Visuais, sob orientação da professora Maria Cristina Fabi e do professor Galheigo Jacques, durante o ano de 2002.

Seis (06) mostras permitiram o estímulo para que alunos, ex-alunos, professores e comunidade escolar expusessem suas produções visuais, dentre elas:

(a) *Pinturas*: mostra inaugural de pinturas de Gisela Barcellos de Souza, ex-aluna da 3ª série do Ensino Médio e Hugo Eduardo de Amorim, aluno da 1ª série do Ensino

Fundamental do CA/UFSC, os quais apresentam à comunidade escolar sua produção autônoma, fruto de pesquisas que, por interesse próprio e/ou estimuladas, foram, por anos, desenvolvendo no transcorrer do período escolar.

(b) *Humano*: exposição de desenhos e poesias de Marcos Simões Costa, ex-aluno da 3ª série do Ensino Médio e pinturas de Lucila Horn, artista plástica e professora de Artes Visuais do CA/UFSC. A exposição propõe ainda a participação do espectador na obra-instalação *Toca*, de produção coletiva dos artistas, na qual o observador pôde vivenciar seu auto-retrato através de um espelho colocado entre os auto-retratos dos artistas, compondo um “Altar” que celebra o Humano.

(c) *Cristais do Tempo*: mostra fotográfica dos 40 anos do Colégio de Aplicação, organizada pela equipe de professoras responsáveis pela história do CA na construção do Projeto Político Pedagógico da escola, Ana Maria Faraco de Oliveira, Giselle de Souza Paula Pires e Luiza Andrade Uda.

(d) *Metáforas do Colégio de Aplicação*: mostra promovida pelo Espaço Estético, comemorativa dos 40 anos do Colégio de Aplicação, em que professores e servidores técnico-administrativos foram convidados a se apropriarem de objetos para comunicar sua visão particular do que sentem e pensam desta Instituição.

(e) *Imagens em Ação - Arte seqüencial*: mostra de desenhos *Cartoon Comics* em estilo de histórias em quadrinhos de Hugo Eduardo de Amorim e William Jun Takahashi, alunos da 3ª série do Ensino Médio do CA/UFSC e do colega desenhista por estes convidado, Felipe Zimmermann Homma.

(f) *Mosaicos*: mostra de mosaicos compostos e elaborados de formas variadas e materiais diversos encontrados, pesquisados e construídos pela aluna de 3ª série do Ensino Médio do CA/UFSC, Hiassana Scaravelli.

Cinco (05) mostras possibilitaram o Intercâmbio da Pesquisa desenvolvida em Artes Visuais com outras instituições de ensino:

(a) *Gravura na Escola - processo & produto*: mostra de xilogravuras de alunos da 8ª série do Ensino Fundamental da Escola Básica José do Valle Pereira na disciplina de Educação Artística, sob orientação da professora Maria Cristina da Rosa e da acadêmica estagiária Raquel de Souza.

(b) *Bichinhos Ra'ngã i - esculturas zoomórficas Guaraní Mbyá*: mostra de fotografias acerca do processo de elaboração das esculturas dos índios Guaraní Mbyá do Morro dos Cavalos, em Palhoça, os *bichinhos ra'ngã i*, contando também com a exposição de algumas destas esculturas. A mostra é fruto de uma pesquisa em andamento realizada por Ana Maria Alves de Souza, acadêmica do Centro de Artes da UDESC, sob orientação da professora mestre Cleidi Albuquerque.

(c) *Exposição Didática: A proposta circular para as artes visuais. Um estudo das artes visuais no contexto contemporâneo através de uma proposta alternativa circular em três diferentes realidades*: apresenta o processo e o produto resultante dos *workshops* ministrados pelo professor, artista e pesquisador Ruy Kronbauer em três diferentes realidades: Grupo de estudos do projeto Arte na Escola do Colégio de Aplicação da UFSC, tendo como integrantes arte-educadores, pesquisadores e artistas plásticos; Licenciatura em Artes Plásticas do Centro de Artes da UDESC, alunos da 2ª fase e Escola Básica Silveira de Souza, alunos da 7ª série da turma 701. O objetivo dos *workshops* era colher dados *in loco* pelo pesquisador ministrante para posteriores análises da pesquisa de mestrado realizado no Centro de Educação da UFSC.

(d) *Em Busca do Gesto Expressivo*: exposição dos trabalhos dos alunos servidores da UFSC, desenvolvidos nas oficinas de Arte no Programa de Educação Permanente para Servidores da UFSC, sob orientação da professora Yara Regina Bianchini Mello.

(e) *Encontro de Retalhos*: exposição de trabalhos dos alunos servidores do Programa de Educação Permanente para Servidores da UFSC, desenvolvido nas oficinas de Arte deste programa, sob orientação da professora Yara Regina Bianchini Mello.

Sete (07) mostras propiciaram a exposição de Produtores Convidados que contribuíssem para a dinamização e ampliação dos objetivos traçados pela disciplina Arte: Artes Visuais:

(a) *Gravuras de Carlos Asp*: mostra de gravuras produzidas no Corel Presentations 3.0, impressas sobre papel numa HP Deskjet, pelo artista plástico e então professor de Artes Visuais do CA/UFSC Carlos Asp. Os elementos linha, forma, cor, volume e textura que compõem a gramática de construção plástica são aqui articulados em possíveis situações e/ou relações próximas, como bandeiras ou campos que se desdobram. Começaram como

resposta gráfica aos *Jogos de Alfabetização Visual - Mind Games*, também apresentados nesta exposição.

(b) *Mostra de Arte Visual PACHAMAMA*: mostra de arte visual do artista plástico e professor de Teatro do CA/UFSC, Manoalvim, com máscaras, objetos, pinturas, pôsteres e *folders*, inspirados em Pachamama, a mãe-terra do povo Inca, que segundo o artista “é um signo que também é símbolo, um gesto de amor cósmico”.

(c) *A Imagem Muda*: exposição de pinturas do artista plástico Sony Sonnemaker mostra enormes painéis de textura mista com material e tintas de parede sobre tela. Os painéis revelam formas circulares a partir da temática do caos organizado. *A imagem muda* é um conceito que pretende valorizar a plasticidade como forma de comunicação independente do discurso oral e também como veículo de transformação. Sua pesquisa artística desenvolve-se na interferência da Arte no movimento do universo, pretendendo sugerir todas as possíveis reflexões sobre nosso consciente e inconsciente, durante e após a visualização das imagens.

(d) *Gravuras ... agora meu retrato é o seu retrato*: a exposição do artista Gustavo Takase é resultado do percurso do estudante de Educação Artística, habilitação Artes Plásticas do CEART/UEDESC, nas disciplinas de Gravura (serigrafia, xilogravura, gravura em metal e litografia). A exposição marca um retorno de um ex-aluno do CA/UFSC a uma de suas moradas, um reencontro com pessoas e lembranças, as quais que o tempo insiste, ineficazmente, em querer apagar. Ao se retratar, não usa de um discurso egocêntrico, nem espera ter seus olhos vendados pelos outros. Quer reivindicar uma nova interpretação do auto-retrato: o retrato de um ser constituído por outros seres, acreditando que somos todos nós, partes de um todo.

(e) *Organismo do Sopro*: exposição instalação da artista contemporânea Marília de Borba, inspirada nos princípios bíblicos de Gêneses: ‘O homem nasceu da terra e foi animado por um sopro de vida’. A instalação é composta por organismos de sopros: objetos sutis realizados em cores suaves e balões de látex, cuja estrutura é o sopro da artista. “Marília parece aludir à figura do artista que insufla vida às obras que realiza, ou mais remotamente a um Deus que soprando o barro, deu-lhe vida e forma humana”. (LINDOTE, 2000).

(f) *Telas e Casas*: a mostra de Aline Dias, estudante da terceira fase do Bacharelado em Pintura e Gravura do CEART/UEDESC, é composta de telas, pequenas gravuras em delicados tecidos e objetos que se expressam pela leveza e fragilidade. Fala das casas como lugar onde se guarda, se abriga, através das gravuras e costuras/bordados. Fala das portas, janelas, fechaduras, chaves e cadeados, uma vez que a entrada não é dada a qualquer um. Daí os mecanismos de fechamento e abertura, os consentimentos e limites. Como lugar onde nos guardamos, a casa também guarda sonhos, linhas coloridas, sono, aconchego, carinho, por isso o caráter lúdico, os tecidos coloridos, as linhas douradas, travesseiros e berços. Nas telas, uma evidência maior do que não é palpável.

(g) *Mostra Fotográfica: Acervo*: exposição de uma coletânea de vinte e três (23) trabalhos fotográficos dos membros do Foto Clube Florianópolis. As fotos expostas possuem temas variados e fazem parte do acervo do Foto Clube, cuja agremiação é formada por trinta e cinco membros, sendo a maioria amadores.

Uma (01) mostra possibilitou o estímulo da Interdisciplinaridade entre as Artes:

(a) *Oficinas 99*: são trabalhos de alunos desenvolvidos no percurso das oficinas de arte de 8ª s séries e 1ª s séries do Ensino Fundamental, dentre eles: apresentação musical de *Flauta doce, voz e violão*; peça teatral *O fim do mundo*; exposição/gravação vídeo teatral *Documento oficinas 99* e mostra visual de *Desenho e pintura, modelagem e papel artesanal*. Grande parte das exposições permitiram a interdisciplinaridade através dos convites efetuados para que nas aberturas das mostras fossem realizadas apresentações musicais, declamação de poemas, dramatizações, lançamento de livros, etc. Entretanto, apenas esta proposta foi realmente construída interdisciplinarmente por todos os professores de Arte da escola.

Sete (07) mostras estimularam a Integração do Currículo com a Arte, oportunizando um espaço de exposição para disciplinas que contribuem com o olhar estético. São elas:

(a) *Construindo com o Olhar na Cidade*: mostra da produção desenvolvida pelas 3ª s séries do Ensino Fundamental, a partir do desenvolvimento de um projeto de pesquisa de ação integrada entre as diversas áreas do conhecimento: Artes Visuais, Integração Social, Ciências, Língua Portuguesa e Matemática, visando à ampliação e à construção de conhecimentos acerca da história do município de Florianópolis.

(b) *Andarilhos ...Uma Mostra deste e d'outros tempos*: mostra da produção de alunos de 8ª s séries com o objetivo de socializar à comunidade escolar e interessados os trabalhos de Estudo do Meio desenvolvidos sob orientação dos professores de História, Marise da Silveira Veríssimo, e Geografia, José Carlos da Silveira. Os alunos realizaram trabalho de pesquisa no Assentamento Rural Vitória da Conquista, no município de Fraiburgo, em Santa Catarina, e nas cidades históricas de Minas Gerais e Belo Horizonte.

(c) *Um Olhar Sobre os Saberes Escolares*: exposição da produção de alunos das Séries Iniciais do Ensino Fundamental desenvolvida sob a orientação dos professores das séries, envolvendo Artes Visuais e Educação Física a partir da proposta de ensino e pesquisa, mediante projetos de trabalho: 1ª série B e C - Projeto: Infâncias; 2ª série C - Projeto Encontro com a Poesia; 3ª série C - Projeto: A História do Município de Florianópolis, com os sub-projetos: Uma Visita ao Supermercado e Resgate das Brincadeiras da Cultura Açoriana e 4ª C - Projeto: Reciclagem de Lixo.

(d) *Vivenciando a Cultura Indígena*: mostra da produção desenvolvida pela aluna Júlia Mello Piedade e demais alunos da 3ª Série C, do Ensino Fundamental, a partir da elaboração coletiva do Projeto Vivências, proposto em função da viagem da aluna Júlia para acompanhar seus pais na pesquisa de campo de Doutorado, pela UFSC, na tribo Wauja, no Alto Xingu, no período correspondente ao segundo semestre letivo de 2001. O projeto elaborado coletivamente pelos professores orientadores da série, com base nas questões problematizadoras, objetivava que todos os alunos pudessem ampliar seus conhecimentos sobre a cultura indígena através da participação e da sistematização da pesquisa realizada pela aluna Júlia. A exposição, além de ressaltar o objetivo principal da pesquisa da aluna, as crianças Wauja, possibilita uma ampliação do olhar sobre esta cultura.

(e) *Um Caminho Diferente...* : mostra da produção desenvolvida por professores e alunos das turmas “A” das Séries Iniciais do Ensino Fundamental que, juntos, procuraram “ ‘com vida’ olhar, observar, sentir, ouvir, pensar, sonhar... ..Construir idéias, refazer conceitos, imaginar saídas e contribuir para encontrar outras soluções. Experimente... Um caminho diferente...” (ESPAÇO ESTÉTICO..., 2002).

(f) *Livros*: mostra de trabalhos realizados por alunos das 5ª s. séries do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação, orientados pela professora Querubina Ribas Pereira na disciplina

de Língua Portuguesa, durante o ano letivo de 2002. Valorizando as práticas que abrem espaço às várias formas de expressão e olhares nos processos de ensino-aprendizagem, foi proposta em sala de aula a reconstrução da narrativa oral sobre Rei Lear, de William Shakespeare, a partir de três palavras chave: anel, manto e noiva. “Os alunos foram levados à análise de alguns aspectos formais utilizados na montagem de um livro; a empregarem a arte gráfica (ilustrações) integrada ao texto; a descreverem personagens inventadas por eles e a empregarem o recurso da descrição na narração”. (PEREIRA, 2002).

(g) *Você tem fome de quê?*: tema gerador de processos de ensino-aprendizagem, a exposição, proposta pelo Espaço Estético, mostra reproduções de imagens de artistas e instalação do artista plástico ex-professor do CA/UFSC Galheigo Jacques, tendo como objetivo promover o diálogo estético-crítico entre escola-sociedade, abrangendo as diversas áreas de conhecimento e buscando desencadear outras demandas no campo do ensino, da pesquisa e da extensão, extrapolando o âmbito intra e inter-institucional. Diferentes intervenções sonoras, teatrais, performáticas e visuais foram organizadas pela equipe de Arte, visando mobilizar e sensibilizar a comunidade escolar, servindo de “provocação” para desencadear estratégias de ensino. O projeto *Você tem fome de quê? Um relato de experiência nas séries iniciais*, desenvolvido a partir desta mostra pelas professoras de Artes Visuais Débora da Rocha Gaspar e Marília de Borba, foi contemplado com o *Prêmio Arte na Escola Cidadã*, atribuído pelo Instituto Arte na Escola em 2003.

As condições de segurança das obras expostas passaram a ser objeto de reflexão da coordenação do Espaço, tendo em vista avaliarmos que tal questão vinha prejudicando o desenvolvimento das atividades artísticas e, conseqüentemente, pedagógicas, limitando a conquista dos objetivos do projeto. Considerando as condições de segurança, a disponibilidade de tempo dos coordenadores responsáveis e o momento histórico atual da escola, que vive e pensa a reestruturação curricular e com ela a interdisciplinaridade dos conteúdos trabalhados, o Espaço Estético, em seus planos de ação para 2003, buscou fortalecer a inter-relação dos conhecimentos de Artes Visuais com conhecimentos de outras áreas, ampliar as relações do aprender e ensinar através do sensível e do lógico, utilizando textos verbais e não-verbais. Visando atingir tais objetivos, buscou construir novas parcerias, conversando, refletindo e propondo ações conjuntas com outras disciplinas da

grade curricular do Ensino Básico, sem perder de vista as finalidades para as quais o Espaço Estético foi pensado e criado: a educação estético-artístico-visual dos educandos, da comunidade escolar e de todos os visitantes.

3.3.1.2 Viabilização das Ações Educativas

No transcorrer dos anos, desde a implantação do Espaço Estético, verificamos o encaminhamento de várias ações educativas desenvolvidas pelo corpo docente. Infelizmente não conseguimos fazer o registro de todas as ações efetivadas. Entretanto, pelas solicitações de monitoramento recebidas pela coordenação, conversa com os professores e relato de algumas experiências desenvolvidas publicadas nos jornais do Colégio: *Notividades*, *Xereta* e *Notícias do CA*, concluímos que se estas não foram relevantes em termos de quantidade, o foram na qualidade e significação para o desenvolvimento de nossos propósitos. Observamos que alguns professores desenvolveram um trabalho mais sistemático de visitas mediadas e propostas de ações pedagógicas com seus alunos, alguns mais esporadicamente e outros nunca as efetuaram. Destacamos como presenças mais constantes no desenvolvimento destas ações alguns professores das Séries Iniciais, alguns professores da área de Comunicação e Expressão, mais especificamente os da disciplina de Língua Portuguesa, e alguns da área de Ciências Humanas.

Através dos registros em relatórios, relacionaremos algumas ações desenvolvidas pelos professores neste período:

Em 1998, a 2ª série A, orientada pela professora Denise Nascimento Buss, visita a mostra *Pachamama*, conversa com o artista Manoalvim e publica a experiência vivenciada no jornal *Notividades*, jornal elaborado por esta série. No jornal *Notícias do CA*, os mesmos alunos pronunciam-se na reportagem *Algumas palavras para o artista Manoalvim* a respeito desta experiência, conforme destacamos através das palavras de Henrique: “*Manoalvim, eu gostei do Abraços III porque ele chama a atenção das pessoas. Ele mostra o carinho, a alegria e amor e eu queria saber mais coisas do desenho [...].*”

A mesma mostra é visitada também pelos alunos das 5^a s séries B e C, sob a orientação da professora de Português Nilza Góes, sendo a experiência publicada no jornal *Notícias do CA* através do título *Vale a pena ver sempre...*, apresentando alguns trechos em verso e prosa produzidos pelos alunos a partir da visita: “*Eu achei que a obra é simples e ao mesmo tempo complexa. Não é fácil de entender o que se passa na cabeça de um artista quando está produzindo uma obra como esta.*” (Rodrigo)

As 6^a s séries A, B e C também realizaram visitas mediadas nesta mostra, sob orientação da professora de Português Nara Caetano Rodrigues e das professoras de Artes Visuais Maria Lucila Horn Cantú e Marília de Borba (1999, p. 166), resultando em um trabalho de pesquisa publicado no livro de resumos da VII Semana de Pesquisa da UFSC, em 1999, com o título: *Uma experiência interdisciplinar nas aulas de Arte e Língua Portuguesa:*

[...] foi possível constatar que os alunos se constituíram como agentes do processo de construção de textos verbais e imagens que manifestaram leituras originais, fundamentadas, por um lado, nas suas interpretações e, por outro, nos subsídios fornecidos pela interdisciplinaridade [...].

As produções visuais e escritas registradas em relatórios confirmam que foram realizadas visitas mediadas nesta mostra pelos professores de Artes Visuais com as 3^a s séries A e B, sob a orientação da professora Fabíola Costa, e as 8^a s séries sob a orientação da professora Lucila Cantú. Entretanto, sabemos que esta exposição recebeu inúmeras visitas orientadas por diversos professores da escola. Transcrevemos a leitura da obra *Abraços I*, elaborada pela aluna Maiara Pires Bastos da 3^a série A:

“*A obra ‘Abraços I’ é uma obra que traz o amor, que traz sentimentos de amor e vida. Ele quer dizer que tem um Deus que abraça as pessoas e o pássaro que as protege e a flor que dá certeza que o mundo cresce. E as pessoas, parecem que vieram de uma guerra porque estão tristes.*”



Foto 4 - *Abraços 1* de Manoalvim.
Fonte - Arquivo de imagens do Espaço Estético.

O fato de o artista Manoalvim ser também professor de Teatro no colégio e o fato de as crianças não saberem que Manoalvim era o professor José Alvim Almeida da Silveira suscitou uma série de reflexões nas aulas de Arte das 3ª s séries, possibilitando uma certa ruptura da visão do artista como mito. Antes de o artista ser apresentado aos alunos, solicitou-se que, a partir da visita, estes escrevessem como eles achavam que era o artista:

“Como ele é? Ele é novo, tem um cabelo médio, é paciente e eu acho que ele tem 24 anos e é carinhoso e tem fantasia (imaginação). Gosta de cantar, valoriza a arte, usa bastante materiais, consegue desenhar bem rostos, parece ser lunático por artes e música. Ele trabalha em cima da tela, quer dizer, sobre a tela com tinta acrílica e desenha bastante mulher.” (Maiara Pires Basto, 3ª série A).

Ao tomarem conhecimento que Manoalvim era o professor de Teatro José Alvim Almeida da Silveira, os alunos ficaram perplexos, não acreditaram de imediato e perguntaram diversas vezes ao mesmo se era realmente o artista até se convencerem de que era. Conversaram com Alvim, contaram a respeito de suas descrições, fazendo as devidas comparações, e logo em seguida solicitaram autógrafos.

Walter Benjamin (1985) nos ajuda a pensar um pouco a respeito desta questão: observa que a forma de percepção da aura do mito é mantida na situação, ao mesmo tempo em que se quebra com a presença física do artista ali, frente aos alunos, de carne e osso. Benjamin (1985, p. 170), ao definir a aura como “a aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja”, esclarece-nos que ao destruímos a aura rompemos com o distanciamento e as coisas ficam mais próximas. Destruir a aura, nos diz o autor, “[...] é a característica de uma forma de percepção cuja capacidade de captar ‘o semelhante no mundo’ é tão aguda, que graças à reprodução ela consegue captá-lo até no fenômeno único” (BENJAMIN, 1985, p. 170, grifo do autor).

Peixoto (1988, p. 362) nos auxilia a refletir sobre esta situação que mostra o estranho e o familiar, recuperando um pouco a questão que atravessa toda a obra de Benjamin, a crescente dificuldade do homem contemporâneo se reconhecer nos objetos e nos outros, resgatando a “problemática de um olhar que possa ser correspondido, de um olhar nos olhos”. Esclarece que, a partir da generalização das imagens, estas passaram a constituir elas próprias a realidade, e o princípio da representação, ao qual o pensamento ocidental fundou-se, em que o real era origem e realidade, deixou de funcionar, pois vivemos numa realidade em que o real passou a ser as próprias imagens criadas pela indústria cultural, as quais constituem nossa identidade e lugar.

Um mundo onde tudo é imaginário, diz Peixoto (1988, p. 362), “tem a consistência de mito e imagem” onde a história, experiências e anseios de quem nele habita são moldados pela cultura. A repetição acarretada pela permanente reciclagem das imagens banaliza-as, transformando-as em clichês, numa mitologia esvaziada de todo o significado pela repetição, de forma que já não sabemos se ainda somos capazes de ver através destas imagens.

A perda do sentido das imagens que constituíam nossa identidade e lugar é a questão que atravessa nos últimos anos o pensamento e a arte contemporânea.

Daí o recurso *ao olhar estrangeiro*, [...] aquele que não é do lugar, que acabou de chegar, é capaz de ver aquilo que os que lá estão não podem mais perceber. Ele resgata o significado que tinha aquela mitologia. Ele é capaz de ver as coisas como se fosse a primeira vez e de viver histórias originais. [...] Uma das encarnações mais recorrentes do estrangeiro, do recém-chegado, é *aquele que retorna*. [...] que volta para casa. [...] Depois de fugir deste mundo em que nada mais tem valor, ele volta para resgatar as figuras e paisagens banalizadas do nosso imaginário, para tirar dele uma identidade e um lugar. (PEIXOTO, 1988, p. 363, grifos do autor).

As emoções, não as imagens, passam a ser o ponto de partida do estrangeiro, e quando as imagens parecem ter perdido toda sua inocência, ressurgem através “de um olhar tomado de frescor e encantamento. Capaz de olhar nos olhos [...]”, salienta Peixoto (1988, p. 365), afastando-se das referências “para se encontrar como vida e emoção”.

O encontro dos alunos com o artista, o estrangeiro que no caso lhes era familiar, o professor de Arte, possibilitou reconhecerem a este como outro bem como a si mesmos em uma condição diferenciada: não mais distantes do artista, não mais mantenedores da “aura”, mas alguém que reconhece tanto o produto quanto seu produtor como pessoas concretas.

Ainda em 1998, registramos a visita realizada com os alunos da 3ª série B sob a orientação da professora de Artes Visuais Fabíola Costa, na mostra *Gravura na Escola* e com os alunos das 6ª s séries A, B e C, sob a orientação da professora Marília de Borba, na mostra *A Imagem Muda*.

Sobre o ano de 1999, possuímos apenas o registro publicado no jornal *Xereta*, da 2ª série A, relatando a experiência da participação destes alunos na mostra *Em Busca do Gesto*

Expressivo. Sob a orientação da professora Denise Nascimento Buss, os alunos assistiram à abertura da mostra, conversaram com os expositores, alunos-servidores da UFSC, realizaram entrevistas com a professora Yara Mello, proponente organizadora da mostra e enviaram aos expositores cartas manifestando suas opiniões a respeito da proposta. Alguns trechos das cartas: “*Sei que os alunos que pintaram esses quadros ficaram muito orgulhosos. Que sejam felizes pintando.*” (Carolina).

“*Estou achando muito legal este trabalho. Continuem assim. Quem sabe um dia vocês serão artistas famosos?*” (Lucas)

Apesar de não possuímos registros oficiais escritos, apenas alguns visuais, é de nosso conhecimento que a mostra *Bichinhos Ra'ngã i* foi visitada por várias Séries Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio. O encontro organizado pela expositora com o artista indígena, um dos produtores das esculturas expostas, foi ricamente explorado pelos alunos que compartilharam com curiosidade os conhecimentos da cultura indígena.

Quanto ao ano de 2000, temos registrado apenas imagens produzidas por alunos da 1ª série A e C a respeito da visita realizada na mostra *Telas e Casas*, sob a orientação dos professores de Artes Visuais.

O ano de 2001 apresenta registros de visita da 2ª série A na mostra *Caminho Aberto* e registros de representações visuais e leituras efetuadas pelos alunos das 3ª s séries B e C, 6ª s série A e B e 1ª s séries do Ensino Médio nas aulas de Artes Visuais, sob a orientação da professora Fabíola Costa; e 2ª s séries A, sob a orientação da professora Denise Nascimento Buss, na mostra *Metáforas do Colégio de Aplicação*. Registros de memória nos permitem dizer que a mostra *Cristais do Tempo, Imagens em Ação: arte seqüencial* e *Metáforas do Colégio de Aplicação* também receberam diversas visitas orientadas.

Em 2003, nossos registros confirmam a visita da 2ª série A, sob a orientação da professora Denise Nascimento Buss, e das 3ª s séries B e C, sob a orientação da professora de Artes Visuais Débora da Rocha Gaspar, na mostra *Diálogos 2002*.

Por iniciativa dos professores, alguns encontros com artistas, alunos e/ou proponentes expositores foram também agendados no espaço de exposições, visando, junto com as turmas, ampliar conhecimentos do visualmente exposto.

Além das propostas educativas acima mencionadas, realizadas por iniciativa dos professores do Colégio de Aplicação, propostas de ações educativas foram também viabilizadas pela coordenação do Espaço Estético, buscando atingir os objetivos expressos em projeto: propiciar um processo de alfabetização estético-artístico-visual que encaminhasse para o domínio desse conhecimento produzido pelo ser humano e desenvolvesse a capacidade de observar, refletir, investigar e desvelar o que está além do aparente, valorizando a produção visual, artística e estética. Dentre as ações desenvolvidas pela coordenação, destacamos:

Abertura das Mostras:

A programação de abertura das mostras, proposta conjuntamente pela coordenação do Espaço e expositor(es), direcionava-se no sentido de construção de um espaço político estético e pedagógico aberto à comunidade em geral, o que tornava indispensável a presença da direção ou vice-direção da escola e do(s) artista(s) ou proponente(s) expositor(es), concedendo a palavra a estes e abrindo ao público visitante em geral. Era o momento do artista apresentar-se à comunidade escolar, fazendo-se conhecer pessoalmente, apresentar sua produção visual e socializar verbalmente sua proposta de exposição.

Nestes momentos, primava-se pela integração das linguagens artísticas, oportunizando momentos de descontração, integração e cultura a toda comunidade escolar, proporcionando a um público diversificado vivenciar experiências significativas ao se relacionar com as diferentes linguagens. Apesar da linguagem musical estar mais presente, uma vez que em grande parte das aberturas das mostras foram realizadas apresentações musicais: de voz, flauta, violão, violino, teclado e Coral por alunos, professores e membros da comunidade, registramos também apresentações teatrais, performances, lançamento de livros, manifestações orais através de declamação de poemas, depoimentos, leituras visuais e apreciações contemplativas das obras expostas.

Agendamento de encontros com artistas e visitas monitoradas pela coordenação:

O agendamento de encontros das turmas de alunos com os artistas, alunos e/ou proponentes expositores e de turmas de alunos para a realização de visitas monitoradas pela coordenação, foram realizados no sentido de ampliar o conhecimento visual do exposto no espaço. Infelizmente o atribulado cotidiano da coordenação do Espaço, consequência dos diferentes papéis assumidos ao mesmo tempo no cotidiano escolar, não permitiu um registro sistemático dessas ações. No ano de 2003, a coordenação passou a disponibilizar de um local no espaço de exposição, para solicitação de agendamento de visitas monitoradas, do qual temos o registro de duas visitas realizadas pela professora-coordenadora Maria Cristina Fabi com os alunos da 2ª série A e 2ª série C.

Alguns destes Encontros foram agendados pelo próprio artista e/ou proponente expositor, por solicitação de professores oriundos de diferentes graus de Ensino: Infantil, Fundamental, Médio e Superior, sendo assessorados pela coordenação do Espaço.

A partir dos registros efetivados, destacamos: uma turma de 24 alunos da disciplina de Evolução das Artes Visuais, acompanhada da Professora Luana Wedekim do Centro de Artes da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC); da mesma instituição, da área de música, acompanhando a professora Cristina Rosa, vieram 25 alunos; outras turmas de Desenho Industrial e Sociologia da Arte vieram acompanhando a professora Roseane Martins. Da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), recebemos duas turmas: uma de 25 alunos da disciplina: Teoria da Literatura do Centro de Comunicação e Expressão e uma de 45 alunos da disciplina de História da Arte do Centro de Filosofia e Ciências Humanas.

Ressaltamos o número significativo de visitas recebidas por turmas de alunos provenientes do Ensino Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental de escolas estaduais, municipais e particulares, durante a exposição *Bichinhos Ra'ngã i - Esculturas Zoomórficas Guaraní Mbyá*. Sendo o período de exposição coincidente com a comemoração do dia do índio, a exposição teve grande repercussão na mídia, havendo solicitações para que a mesma fosse exposta em outras escolas, sendo estas viabilizadas pela própria expositora.

Promoção de palestras, encontros, oficinas e debates:

A partir dos registros pesquisados, faremos um breve relato das palestras, encontros, workshops e debates promovidos pela coordenação. Alguns eventos foram destinados ao público em geral, outros a grupos específicos de alunos e/ou interessados.

No ano de 1999 foram promovidas as palestras: *Proposta Circular: Uma Proposta Alternativa para as Artes Visuais*, tendo como ministrante o pesquisador, professor e artista plástico Ruy Kronbauer; *As Esculturas Guarani Mbyá na Sala de Aula*, ministrada pela acadêmica pesquisadora Ana Maria Alves de Souza e sua orientadora Cleidi Albuquerque e *A Necessidade da Arte*, ministrada pelo estudante artista Gustavo Takase. Ainda neste ano, foi promovido o workshop *A Construção do Retrato Coletivo*, por este último ministrado.

No ano de 2000 duas palestras foram realizadas: *Organismo do Sopro: O Olhar da Cor Contemporânea*, ministrada pela artista plástica contemporânea Marília de Borba e *Telas e Casas: Metáforas de uma Artista*, ministrada pela estudante artista pesquisadora Aline Dias.

Em 2001 a palestra *Fotografia: Um Olhar Alternativo*, tendo como ministrantes os fotógrafos Ronaldo Dias de Andrade e Eduardo Pereira Xavier Filho, do Foto Clube Florianópolis, foi por duas vezes promovida.

Os Encontros com o(s) Artista(s), Professor(es) proponente(s) e/ou Aluno(s) Expositor(es), ao permitirem o contato direto com os alunos, possibilitam diálogos e reflexões referentes à vida e obra do expositor, despertando a curiosidade de querer conhecer mais a fundo os artistas, suas idéias, seus símbolos, maneiras de comunicar-se, ampliando-se o debate para o relacionamento com questões específicas da linguagem estético artístico visual, o que se reflete em momentos significativos pelo fato de os alunos reconhecerem-se também criadores.

O alcance da extensão do Espaço Estético comprova-se pelas visitas dos diversos grupos de alunos do Ensino Infantil, Fundamental, Médio e Superior, provindos de diversas instituições de ensino e seu reconhecimento como um Espaço Cultural pelas correspondências, catálogos e *folders* enviados por outras instituições culturais, divulgando

e convidando a comunidade escolar para as exposições e atividades artístico-culturais afins.

No movimento de constituir-se, o Espaço Estético registra também alguns fatores que negativamente influenciaram seu percurso, impulsionando-o a refletir a respeito e a posicionar-se no sentido de encaminhamentos na busca de soluções para tais questões.

No ano de 1999, no transcorrer da exposição *Oficinas 99*, pela primeira vez desaparecem misteriosamente auto-retratos cerâmicos, realizados por alunos da Oficina de Cerâmica. Paulatinamente observava-se a retirada de alguns objetos artísticos expostos, sendo deixados ao acaso, muitas vezes jogados no próprio espaço de exposição. Em 2000 registra-se o desaparecimento de um *Desenho Cartoon* e pela primeira vez uma artista solicita a retirada da exposição, *Telas e Casas*, uma semana antes da data prevista, pelo motivo de algumas obras estarem sendo mexidas e amassadas, sendo uma destruída. Observava-se também um tratamento inadequado do Livro de Registro, documento de Memória das exposições, que registrava, além de assinaturas ilegíveis e fictícias, riscos, rabiscos e palavrões, tomando por vezes a folha inteira. No tocante ao calendário de mostras, registramos o cancelamento de uma delas, cuja solicitação havia sido garantida no calendário de 2000, pelo fato do aluno não apresentar seus trabalhos na data prevista, sequer justificando à coordenação os motivos.

Tais fatores, somados às dificuldades de condições de segurança, tendo em vista ser um espaço de passagem, ocasionaram dificuldades para o agendamento de exposições com alguns artistas/produtores, devido à impossibilidade de responsabilizarmos-nos pela segurança dos trabalhos expostos.

O artigo *Confissões de um Espaço Vivo*, publicado no Jornal do Colégio de Aplicação pela coordenação do Espaço, reflete e socializa um pouco da indignação vivenciada frente a alguns dos fatos acima apontados:

Na ausência de cor ou presença de todas elas; nos espaços vazios, semi-vazios e cheios; no pulsar das presenças e ausências, o Espaço fala [...], manda mensagens [...], se mantém vivo! [...].

Vazio e vestido de branco, o Espaço estético se recolhe. Momento de solidão, silêncio e reflexão! O branco remete ao silêncio, coisas que a gente cala. Na materialidade reflete ausência, quanto menos cor [...] menos corpo.

Até que ponto vale a pena?! Mas, voltar a ser apenas um lugar de passagem?! Afoga-se em recordações. Lembra-se do olhar alegre do menino que reconheceu uma forma familiar; dos alunos que vibraram ao descobrir que o artista era o professor; dos encontros calorosos de abertura - artes visuais, música, teatro e literatura - humanizando o ambiente escolar, encorajando falas, aproximando corações e mentes. Lembra-se das ironias: Isto é Arte? Isto eu também faço! Das leituras e releituras; das 'admirações' impelindo na busca do conhecimento, das relações com outros saberes; da expectativa de muitos: Qual será a próxima?

Seu olhar ilumina-se, brilha forte, poético, lírico: Sempre valerá a pena!

Críticas nos fortalecem; faltas nos movimentam para encontros, busca de soluções e, dignidade se conquista na luta! O Espaço Estético recusa-se a morrer sem lutar! [...]

Lembre-se: a próxima exposição poderá ser a sua! O Espaço Estético é nosso! (COSTA, 2000, p. 7-8).

Sem uma explicação plausível para justificar o desaparecimento dos trabalhos aos autores e na posição de um espaço pedagógico e cidadão, mobiliza-se no sentido de encaminhar uma campanha reivindicando respeito aos espaços e bens públicos e artísticos da escola. Clamando pelo apoio de toda a comunidade escolar, a coordenação dirige-se de sala em sala, munida do livro de registro nas mãos, buscando conscientizar os alunos da importância do respeito a um documento histórico e reivindicando a união de todos em prol da dignidade do Espaço.

Em novembro de 2000 a Coordenadoria de Comunicação e Divulgação pronuncia-se com relação ao desrespeito aos espaços do Colégio, através do artigo *Nossos espaços...nosso colégio...nossos vândalos...*, também publicado no jornal do Colégio.

Uma outra questão, que merece uma reflexão mais ampla e encaminhamentos visando definição legal, refere-se à natureza administrativa do Espaço Estético. Conforme já mencionado, o projeto foi aprovado em colegiado em 1997 e desenvolvido conforme consta em Relatório Final 1997/1998, por sua vez aprovado por unanimidade em reunião do Colegiado em 1998. A experiência positiva que obtivemos com o Projeto "Espaço Estético - CA/UFSC" respaldou-nos a solicitar incorporação do mesmo pela escola, destinando uma carga horária compatível à função de coordenação.

O parecer do relator do relatório, aprovado na íntegra, é favorável à solicitação de manutenção permanente do Espaço Estético do Colégio de Aplicação da UFSC e

encaminha para que a atribuição da coordenação do Espaço seja definida através de portaria, concedendo carga horária de 10h para o exercício do docente que exercê-la, o qual poderá contar como carga de pesquisa e/ou extensão no Plano de Trabalho. Em relatório final de 1999 solicita-se, mais uma vez, encaminhamento administrativo legal para esse fim, amparado nos pareceres anteriores. A intitulação do relatório *Projeto de Ensino e Extensão - Sim ou Não?! Atividade do Colégio* tem o intuito de provocar questionamentos quanto a sua natureza, uma vez que no nosso entendimento o Espaço Estético é legalmente uma Atividade de Extensão do Colégio de Aplicação, seu coordenador apresenta em seu Plano Interno de Trabalho (PIT) horas específicas para este fim, entretanto, administrativamente a concessão de horas não havia sido oficializada.

No relatório de 1999, solicitamos novamente encaminhamento administrativo legal no qual a parecerista, reconhecendo-o como Atividade de Extensão “Espaço Estético”, reforça a solicitação de um “encaminhamento administrativo legal para que o coordenador desta atividade tenha assegurado em seu Plano de trabalho 10 horas/aula.”

O relatório mais uma vez passou a ser o documento comprobatório do PIT, entretanto, a portaria que deveria ser o documento legal para sua aprovação, novamente não foi providenciada. Infelizmente, apesar das constantes solicitações da coordenação do Espaço, o encaminhamento administrativo oficial que deveria ser concedido através de emissão de portaria não ocorreu até o momento. Em 15 de março de 2002 entregamos para a direção um documento solicitando o encaminhamento de portarias referentes à coordenação do Espaço Estético e ainda estamos no aguardo de encaminhamento ou resposta relativa ao referente.

Desta forma, no aguardo de portaria oficializando sua manutenção permanente, o “Espaço Estético - CA/UFSC” continuou desenvolvendo suas atividades, previamente estabelecidas.

Com o intuito de possibilitar uma contextualização mais abrangente deste Espaço na escola, favorecendo olhares outros que não os da proponente e pesquisadora, solicitamos depoimentos e relatos de sujeitos, não-alunos, que vivenciaram o Espaço Estético, e com este se relacionaram como espectadores, artistas, mediadores, críticos, visando ampliar reflexões e melhor contextualizá-lo.

Concluímos este capítulo socializando estes olhares provindos da comunidade escolar.

“Prezada Professora Fabíola

Obrigada pela oportunidade que você nos proporciona através do Espaço Estético, onde muitas vezes me identifico com os trabalhos expostos e com os mesmos não só obter conhecimento do desconhecido como também minutos de reflexão.” (Irene M. Boing K., vigilante UFSC, 25.03.2003).

“Desde o tempo dos homens das cavernas, houve uma necessidade de deixar nas paredes o registro de expressões e comunicação, dado pela passagem de sua época; esta manifestação estende-se, até os dias de hoje, por linguagens, suporte e espaços.

Assim numa escola, o aluno, ao estar perto de sua criação, passar por processos, expor suas expressões, dispõe de espaços que se tornam extensão da sala de aula.

Dentro deste contexto, o desafio do Espaço Estético implica não só no conceito de ‘belo’, mas na construção do saber, idéias, conhecimento, valores e dentro deste perfil o Espaço Estético enobrece a criação e a formação do indivíduo atuante.

Diante de minha produção artística, apresentei uma instalação titulada “Organismo do Sopro”, que proporcionou desvelar saberes (idéia, processo) abrindo assim, para novas percepções do conceito de arte e a produção contemporânea.” (Marília de Borba, artista plástica - expositora, 10.03.2003).

“Uma palavrinha sobre o Espaço Estético

Consideramos o Espaço Estético um lugar privilegiado que oportuniza a educação do olhar aos alunos, professores, funcionários e pais do CA. A partir das exposições as pessoas que por ali passam são atraídas para o que está exposto e isto causa situações de estranhamento, admiração, surpresa [...].

Percebemos que esse espaço, inserido que está no cotidiano escolar do CA, poderia cumprir ainda mais o seu papel se fôssemos alfabetizados na linguagem das artes

visuais para que pudéssemos construir um ‘sensível olhar pensante’.” (Teresinha, Silvia, Carla, Clarete e Ariane, professoras das Séries Iniciais do Ensino Fundamental - 2^a, 3^a, 4^a).

“Tive a oportunidade, juntamente com o Hugo, de expor na mostra inaugural do Espaço Estético. Meu relato é, então, sob o ponto de vista de uma ex-aluna que convivia e discutia com outros alunos também envolvidos com a arte.

Falar do Espaço Estético é falar da concretização de um sonho. Uma quimera não apenas da professora Fabíola, mas também de uma série de alunos que começavam a dar os primeiros passos rumo à arte e ansiavam discutir o que estavam produzindo.

O ensejado espaço vinha cumprir diversas funções dentro da escola: divulgar a produção da comunidade do CA, tornar íntimo o convívio com a arte para esta comunidade (criando um público para manifestações artístico-culturais) e incentivar novos artistas a desenvolverem e exporem seus trabalhos.

Guardo o dia da abertura da exposição que participei com o Hugo entre minhas lembranças mais queridas. Tudo fora montado com o maior zelo possível pela professora Fabíola. Desde os convites à divulgação, em tudo transparecia o esforço da professora em tornar o Espaço Estético num verdadeiro espaço de divulgação e discussão da arte.

Já havia feito outras exposições anteriormente, mas nenhuma delas teve sobre mim o impacto desta. Expor num meio conhecido, no qual se possui uma relação mais íntima com o público, é sempre algo muito recompensador. Tem-se um retorno muito mais intenso. Pessoas param para perguntar algo ou para dizer o que sentiram ao ver seu trabalho. O diálogo com o expectador é direto e franco.

Infelizmente não pude vivenciar os frutos do Espaço Estético, pois quando expus eu já havia saído do colégio. Apenas acompanhei uma outra exposição, quando vinha fazer uma visita ao colégio. Mas imagino que ele continue trazendo a discussão artística para dentro da escola e incentivando a formação de novos artistas.” (Gisela Barcellos de Souza, ex-aluna expositora, 29.04.2003).

“Analisando os objetivos traçados pelo Projeto Espaço Estético, percebemos que as exposições vêm possibilitando atingir aspectos relacionados a: envolvimento de

professores, alunos do Colégio de Aplicação e pessoas da comunidade externa; interdisciplinaridade entre as artes; valorização e alfabetização estético-artístico-visual; criação do hábito de observar, refletir e investigar a respeito da produção visual, artística e estética de diferentes expositores; contribuição de expositores da comunidade externa.” (Serviço de Orientação Educacional e Serviço de Supervisão Escolar).

“O Espaço estético do CA, em seus primórdios, consolidou-se oficialmente como um local onde aconteciam exposições de artes visuais que, se antes eram esporádicas, com o início do projeto passaram a acontecer de forma organizada e com frequência determinada. Para as aberturas das exposições diversas vezes os professores de música foram convidados a participar para abrilhantar os eventos e desta forma marcamos presença em grande número de exposições. Nessas ocasiões sempre me chamou atenção o público diminuto que lá comparecia (salvo raras exceções), mas compreendi que isto se deve ao grande número de atividades que envolvem os docentes e discentes do CA. No entanto, este fato não impediu que a comunidade do CA passasse a usufruir do Espaço Estético e a esperar pelas novidades que ele trazia. Lembro ter visto também, em várias ocasiões, professores de outras escolas com seus alunos visitando nosso Espaço. Com o passar do tempo observei que o Espaço Estético, além de mostrar as reflexões e discussões ‘artísticas’, tem sido utilizado também para apresentar processos de ensino e aprendizagem que acontecem em outras disciplinas e que desta forma ele parece estar se constituindo num local onde são apresentados os anseios, questionamentos e até resultados das muitas questões que envolvem a comunidade do CA. Pessoalmente, admiro tua iniciativa em criar este local, o qual muito aprecio, pois ele me possibilitou ter um contato mais próximo com a criação artístico visual, além do propiciar aos alunos e professores de música uma maior interação no processo de ensino e aprendizagem através das apresentações musicais.” (Kátia Maria Bianchini Dallanhol, professora de Música do CA, março, 2003).

“Prezada Fabíola

Inicialmente, gostaria de expressar a minha grande admiração por você como ser humano e também pelo teu profissionalismo.

Em relação ao Espaço Estético posso dizer que tenho ótimas lembranças do seu envolvimento com os alunos, para a implantação deste espaço no Colégio.

Lembro das suas conversas frutíferas com outros colegas, na intenção de criar um espaço onde as pessoas pudessem fazer reflexões sobre a arte, expressar a criatividade e divulgar a produção artística dos nossos alunos e professores.

Com certeza, por muito tempo, este espaço cumpriu a sua finalidade, oportunizando ao CA um espaço especial para a sensibilização, a reflexão e a divulgação da arte. Entretanto, desde o seu afastamento para o mestrado, este espaço perdeu esta finalidade, uma vez que vem sendo utilizado para exposição de trabalhos e/ou atividades pedagógicas das diversas disciplinas do currículo escolar, descaracterizando a concepção com que foi criado o espaço estético do CA.

Desejo muito sucesso no teu mestrado, e espero o teu retorno para que o Espaço Estético possa ser revitalizado com outros trabalhos artísticos.” (Ilca Barcellos, professora de Biologia do CA, 19.03.2003).

“Sou mãe de aluno do Colégio e sempre visito o Espaço Estético.

Considerando o Espaço como físico, eu achei muito interessante a escolha dele - é uma ‘sala corredor’ - não tem como não passar por ela. O fato de não ser fechado em uma sala faz com que a gente visite o Espaço, saiba o que está acontecendo sem precisar se programar para visitá-lo. Já passei várias vezes pelo Espaço - não estava programada para parar, mas a exposição estava tão interessante que eu parei, olhei, li, me emocionei. Foram momentos que eu não esqueci - nem o que vi, nem o que senti - os índios, o colégio antigo, os desenhos [...].

Mas, pensando um pouco mais sobre o Espaço, eu acho que ele podia ter um pouco mais de calor, ele parece um pouco sozinho. Talvez ter mais gente por ali - talvez envolver mais os alunos com o Espaço e fazer plantões para explicar o que é o espaço, o que significa aquela exposição que está acontecendo [...] Uma outra forma é incluir música no

espaço. Temos (?) tantos alunos que tocam algum instrumento musical - seria uma oportunidade de eles estarem presentes com suas aptidões na escola.

A arte é uma fantástica possibilidade de manifestação como está acontecendo agora a exposição “Você tem fome de quê?”.

Talvez o espaço pudesse lançar “braços” pela escola [...].” (Rosane Evangelista, mãe de aluno, 19.03.2003).

“Já participei de uma exposição Projeto Vivências ano passado com minha filha Júlia Piedade. Acho ótimo ter esse espaço de exposição, suas instalações são um pouco precárias. Gostaria de ter deixado expostas as peças da cultura Xinguana, mas não havia local seguro para isso.” (Maria Ignez Cruz Mello, mãe de aluna, abril 2003).

“Acho importante a existência desse local para a divulgação de projetos e trabalhos dos alunos, proporcionando enfim uma comunicabilidade constante.” (pai ou mãe de aluno, abril 2003).

“Acho muito importante o espaço estético do CA, pois é uma forma dos alunos e todos que freqüentam o colégio de ter acesso também à cultura.” (Carlos Alberto de Souza, pai da aluna Rafaela da 5ª A, abril 2003).

“A opinião que posso dar sobre o Espaço Estético do CA diz respeito somente a uma visita que fiz em uma ocasião, portanto, passível de reparos. Acho de grande valia a existência de um espaço estético e muito importante como instrumento para um aprendizado e para manifestação dos alunos. Sua utilização deveria, inclusive, ser intensificada.” (pai ou mãe de aluno, abril 2003).

“Acho muito importante este espaço; só que pouco divulgado e utilizado.” (pai ou mãe de aluno, abril 2003).

Perceber, ver, conhecer,
eis em verdade, o que o desejo acende.
É, pois, graças aos olhos que o coração é incendiado.

Giordano

IV O ESPAÇO ESTÉTICO HOJE: OS QUE POR ALI TRANSITAM E SEUS DIFERENTES OLHARES

Com o objetivo de verificar como o “Espaço Estético - CA/UFSC” vem sendo utilizado, quem por ali transita e os diferentes olhares que são destinados às obras ali expostas, por cinco dias intercalados da semana, no período de aproximadamente um mês, estivemos em contato direto com o Espaço Estético, utilizando a Observação como ferramenta de investigação social.

As observações foram realizadas no transcorrer da exposição *Diálogos 2002*, no período entre 18/06 a 17/07, iniciando no primeiro dia letivo após a abertura, uma segunda-feira, posteriormente seguido de uma terça, quinta e sexta-feira, finalizando em uma quarta-feira, dia antecedente à data de seu encerramento.

Diálogos 2002 apresentava os trabalhos realizados por alunos de 6ª s séries e alunos de oficinas de 8ª s séries do Ensino Fundamental, realizadas na disciplina de Arte - Artes Visuais durante o ano letivo de 2003, sob a coordenação dos professores Maria Cristina Fabi e Galheigo Jacques respectivamente, sendo os mesmos também proponentes da mostra.

A opção por observar o Espaço no período especificamente destinado a esta exposição preponderou pelo fato de ter sido considerada impactante aos olhos da pesquisadora, permitindo possibilidades de apreensão e abertura para diversos diálogos. Diálogos de representação gráfica e objetual, diálogos de linhas representativas do real, figurativas e abstratas, expressivas e documentárias, diálogos de conteúdos contemporâneos interligados a questões do cotidiano e de outros contextos culturais, oportunizando a polifonia das vozes. Uma outra questão considerada pela pesquisadora foi o fato de ser uma

exposição de trabalhos de alunos de idades e séries variadas, com propostas pedagógicas diferentes e, conseqüentemente, com olhares diferentes.

Apresentamos aqui algumas imagens dessa exposição, buscando revelar o visualmente exposto ao olhar do leitor, para que possa elaborar suas próprias leituras, bem como visualizar os movimentos de passagem.



Foto 5 - De passagem...

Fonte - Arquivo de imagens do Espaço Estético.



Foto 6 - De passagem olham.
Fonte - Arquivo de imagens do Espaço Estético.



Foto 7 - Pára para ad-mirar.
Fonte - Arquivo de imagens do Espaço Estético.



Foto 8 - Param e dialogam.
Fonte - Arquivo de imagens do Espaço Estético.

Verificamos que a mostra aqui representada por algumas imagens apresenta desenhos resultantes de observação, memória e criação, elaborados com grafite e carvão sobre papel, realizados por alunos de 6^a s séries, bem como várias instalações. Ou seja, a mostra apresenta expressões artísticas que exploram idéias por meio de materiais e suportes

diversos e expostas em diferentes pontos do espaço: painéis, chão, teto e sobre cubos, compondo um ambiente interativo aberto à exploração do espectador, realizadas pelos alunos de 8ª série que participavam da Oficina de Artes Visuais: *Desenho e Pintura*.

Os formulários de observação, utilizados para registrar o trânsito das pessoas pelo Espaço Estético durante essa mostra, bem como as características do olhar dos que por ali passaram, foram organizados segundo as categorias: *número*, *sujeitos* e *características do olhar*. Quanto à categoria *número*, referiu-se à quantidade de sujeitos que passaram: um, alguns ou grupo. Na categoria *sujeitos*, por sua vez, referiu-se a: aluno, professor de Arte, professor de Séries Iniciais, professor de 5ª a 8ª e Ensino Médio, funcionário, pais de alunos e outros; e na categoria *características do Olhar*, referiu-se a: não olhou os trabalhos/obras expostos, direcionou o olhar rapidamente para os trabalhos/obras por alguns instantes, deteve-se para olhar, analisar um ou mais trabalhos/obras expostos.

A possibilidade de identificação e inclusão dos sujeitos nas diversas categorias deu-se pelo fato de a pesquisadora também ser professora da escola, conhecendo a maioria dos sujeitos que ali transitavam. Quando esta não tinha clareza sobre a que categoria pertencia o sujeito que ali transitava, perguntava ao mesmo, esclarecendo o objetivo da pesquisa e a necessidade de categorizá-lo corretamente. Poucos foram os momentos em que foi necessária a utilização deste recurso, não interferindo diretamente na observação, uma vez que coincidentemente ocorreu em horários de pequena circulação no local, sendo a pergunta efetuada apenas no momento em que os visitantes se preparavam para deixar a mostra.

Vale ressaltar que todos os sujeitos que transitavam foram devidamente registrados e categorizados, sendo uma mesma pessoa registrada nas diversas vezes em que transitou pelo Espaço no mesmo dia, não sendo este fator averiguado. Ressalta-se, no entanto, que pode ter havido alguma exceção em momentos de intensa circulação, como horários de recreio e visitas mediadas.

4.1 OS QUE TRANSITAM PELO ESPAÇO ESTÉTICO

Ao final das observações, verificamos que transitaram pelo local, nos cinco dias de observação, 5906 sujeitos, sendo que destes, 68%, a maioria, encontravam-se na categoria *aluno*, seguida da categoria *outros*, 12%, sendo o restante das categorias caracterizado por um percentual igual ou inferior a 8%, conforme podemos observar no gráfico 1.

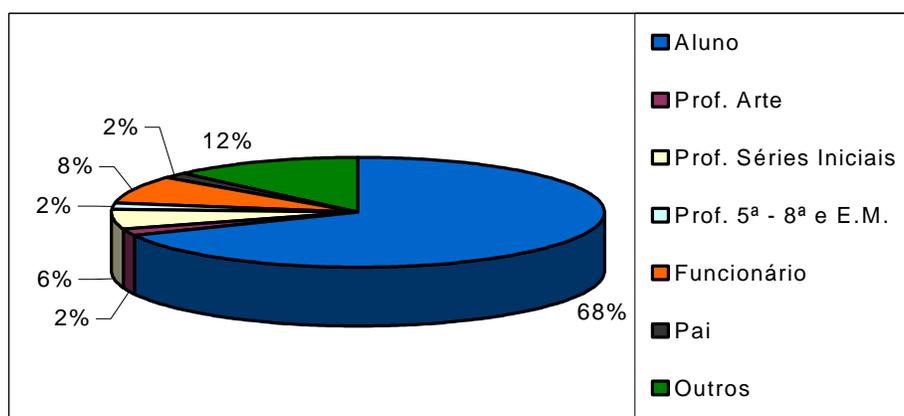


Gráfico 1 - Distribuição de sujeitos que transitaram por categorias, no total das observações.
Fonte - Elaborado pela autora, com auxílio da acadêmica de psicologia Lílian Caroline Urnau.

Estes resultados podem relacionar-se ao fato de o número de *alunos* matriculados ser significativamente superior ao número de *professores* das variadas categorias e de *funcionários* do local.¹⁹ Observamos também que o número de *professores de Arte* é menor do que o de *professores de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (EM)*, mas ambas as categorias apresentam uma frequência de 2% de trânsito no local, o que pode refletir o fato de as turmas destas séries situarem-se em outro prédio, não sendo, portanto, o Espaço Estético passagem para o referido local. Essa situação diferencia-se no que se segue

¹⁹ De acordo com os registros do Colégio de Aplicação, de junho 2002, os números de sujeitos por categoria que somam 1044 sujeitos encontram-se dessa forma distribuídos: 86% alunos, 0,8% professores de arte, 1,8% professores de Séries Iniciais, 7,4% professores de 5ª a 8ª e Ensino Médio e 3,8% funcionários. Esclarecemos que o quadro em 2003 compõe-se por sete (07) professores de Arte, porém aqui consideramos oito, tendo em vista que o professor em licença médica esteve de passagem algumas vezes pelo Espaço.

aos professores de Séries Iniciais, que ministram suas aulas em um prédio próximo, apresentando uma frequência de 6% de trânsito no Espaço.

Com relação à categoria *pais de alunos*, mesmo considerando que existe um número mais elevado no Colégio de Aplicação que o número de alunos, este fator não explica o baixo percentual de pais que transitaram no Espaço Estético, o que se deve à baixa frequência de visita dos mesmos ao espaço escolar.

Quanto à categoria *outros*, não existe um cadastro na escola, uma vez que nela estão incluídas todas as pessoas que por ali transitam e não pertencem ao quadro da mesma. Durante as observações podemos verificar que, além dos visitantes do Espaço, tendo em vista este ser um projeto também de extensão, a presença de estagiários, professores e alunos de Prática de Ensino de cursos de graduação e pós-graduação da UFSC, ex-alunos e ex-professores do Colégio, usuários da biblioteca do CA, alunos do curso de pintura e PREPESUFSC²⁰, trabalhadores terceirizados envolvidos com o trabalho no CA - funcionários da limpeza, marceneiros, pintores, pedreiros, etc. - compunham esta categoria. Constata-se, portanto, que há um trânsito intenso de pessoas circulando pelo Espaço Estético, com frequência proporcional a de pessoas que transitam pela escola.

Na Tabela 1, por sua vez, podemos visualizar os valores precisos de sujeitos nas diferentes categorias no decorrer dos cinco dias de observação.

Tabela 1 - Número de pessoas que transitaram por dia no Espaço Estético.

	23/06/03	01/07/03	04/07/03	10/07/03	16/07/03	Total
Alunos	515	1063	839	823	781	4021
Prof. Arte	26	26	11	30	17	110
Prof. Séries Iniciais	38	93	64	89	66	350
Prof. 5ª a 8ª e E.M.	34	19	29	15	9	106
Funcionários	95	163	110	63	47	478
Pais de Aluno	18	27	10	32	47	104
Outros	129	190	169	130	119	737
Total	855	1581	1232	1182	1056	5906

Fonte - Elaborada pela autora, com auxílio da acadêmica de psicologia Lílian Caroline Urnau.

²⁰ PREPESUFSC - Programa de Educação Permanente para Servidores da UFSC.

Observa-se que a média de sujeitos que transitaram por dia no Espaço Estético foi de 1181 pessoas, com um desvio padrão de 267.

No primeiro dia de observação (23/07/03), apesar de ser também o primeiro dia de exposição após a abertura, verificamos o menor número de sujeitos que transitaram pelo local. Apenas a categoria *professor de 5^a a 8^a séries e Ensino Médio* apresenta neste dia seu maior número. O restante das categorias mantém números baixos em comparação aos outros dias de observação. Neste caso, pode-se apontar que talvez tenham sido atraídos pela exposição.

Ainda referente à Tabela 1, verificamos que no segundo dia (01/07/03) houve maior número de pessoas no local. Contudo, os fatores implicadores destes resultados não podem ser aqui explicados. Sabemos apenas que neste dia houve um trânsito intenso de pintores e outros trabalhadores envolvidos na reforma do prédio anexo ao Colégio (categorizados como *outros*), mas estes dados não foram precisamente quantificados, tornando-se apenas uma especulação. Destacam-se ainda as categorias *alunos* e *funcionários* como significativas para o resultado total do dia, considerado atípico em comparação com a média geral. No que se refere à categoria *alunos*, não temos uma explicação plausível para o fato; já com relação à categoria *funcionários*, podemos relacionar o fato de as salas de Orientação e Supervisão Pedagógica serem situadas praticamente ao lado do Espaço, bem como por este estar localizado na ala administrativa do Colégio, o que desencadeia um intenso fluxo de funcionários.

Verificamos que nos outros dias existiu uma certa regularidade na média de indivíduos que transitaram por dia pelo Espaço e ressaltamos que as irregularidades encontradas em casos específicos envolviam fatores desconhecidos pela pesquisadora. Apenas no que tange à categoria *pais de alunos*, podemos relacionar o aumento do trânsito nos dois últimos dias de observação ao fato de a orientação pedagógica comumente agendar encontros com alguns dos pais, com uma certa proximidade ao encerramento do semestre.

Quanto ao fluxo de indivíduos no Espaço no decorrer dos cinco dias de observação, vale ressaltar que os mesmos sujeitos podem ter sido registrados em diferentes momentos, fator que também implica nos resultados encontrados nas diferentes categorias, conforme já mencionamos.

Um outro dado importante a ser analisado é a forma de trânsito no local, ou seja, a quantidade de sujeitos que passaram: um sujeito, alguns sujeitos, um grupo de sujeitos, isto é, se os sujeitos transitaram individualmente: (categoria *um*); se mais de um sujeito ou agrupamento de sujeitos transitaram pelo local agrupados, não se caracterizando uma visita planejada: (categoria *alguns*), ou se um grupo de sujeitos transitou com agendamento prévio para visita e/ou com acompanhamento de um mediador, o qual organizou intencional e deliberadamente a visita, visando a determinados objetivos: (categoria *grupo*).

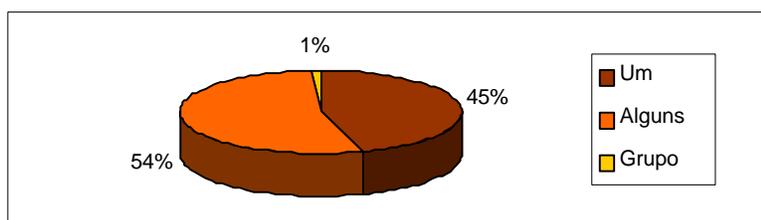


Gráfico 2 - Distribuição referente à quantidade de sujeitos que transitaram no decorrer da observação.

Fonte - Elaborado pela autora com auxílio da acadêmica de psicologia Lílian Caroline Urnau.

Observamos que no total dos cinco dias de observação, dos 5906 sujeitos que transitaram no Espaço, 3160 passaram em agrupamentos não planejados (com variados números de sujeitos, ou seja, 541), 2680 passaram individualmente, o que corresponde a 45% e 66 em grupos, o que significa 1% do total.

No gráfico 3 podemos observar o percentual das diferentes formas de trânsito em cada dia de observação.

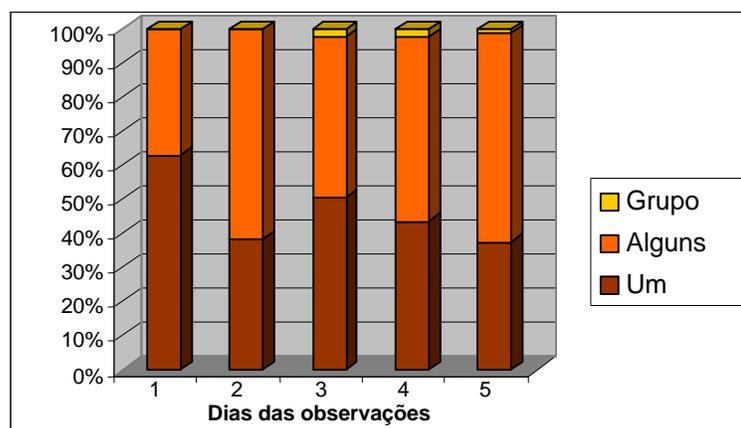


Gráfico 3 - Distribuição referente à quantidade de sujeitos que transitaram nos dias de observação.

Fonte - Elaborado pela autora, com auxílio da acadêmica de psicologia Lílian Caroline Urnau.

Nota - Cada coluna de histograma apresenta a seguinte quantidade de pessoas no 1º dia: 540, 315 e 0; 2º dia: 606, 975 e 0; 3º dia: 623, 583 e 26; 4º dia: 515, 640 e 27; 5º dia: 396, 647 e 13.

Destacam-se, na análise do gráfico 3, o primeiro dia de observação pelo número elevado de trânsito individualmente (aproximadamente 60% dos que transitaram no dia) e o segundo dia pelo número elevado de trânsito em agrupamentos (aproximadamente 67%). Nos outros dias houve uma variação de 47% a 61% de trânsito em agrupamentos não planejados. Também apontamos o fato de não haver trânsito de grupos nos dois primeiros dias de observação, sendo que no terceiro dia esteve presente um grupo constituído por 26 sujeitos, no quarto dia, um grupo com 27 sujeitos e no quinto dia, um grupo com 13.

4.2 O OLHAR DOS QUE TRANSITAM PELO ESPAÇO ESTÉTICO

Partiremos agora para a análise das características do olhar dos sujeitos que transitaram pelo Espaço Estético durante o período de observação.

O gráfico 4 mostra-nos o percentual de cada tipo de olhar no total dos 5906 sujeitos observados, evidenciando a significativa discrepância entre eles.

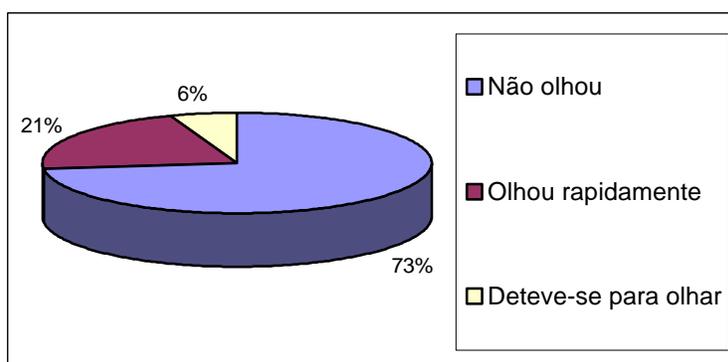


Gráfico 4 - Distribuição de todos os sujeitos observados no que tange à característica do olhar.

Fonte - Elaborado pela autora, com auxílio da acadêmica de psicologia Lílian Caroline Urnau.

Nota - Não olhou: 4310 sujeitos; olhou rapidamente: 1267 e deteve-se para olhar: 329.

Observamos que 73% dos sujeitos que transitaram no local não olharam para a exposição, enquanto que 21% dos sujeitos olharam rapidamente e 6% detiveram-se para olhar. Considerando que o Espaço Estético caracteriza-se como um local de passagem para

salas, lanchonete e entre prédios, justifica-se o percentual elevado de sujeitos que não olharam. Entretanto, consideramos significativo o percentual de 27% das pessoas que, ao transitarem, olharam de alguma forma os trabalhos/obras em exposição.

No gráfico 5, podemos visualizar uma certa regularidade entre as características de olhares nos diferentes dias de observação.

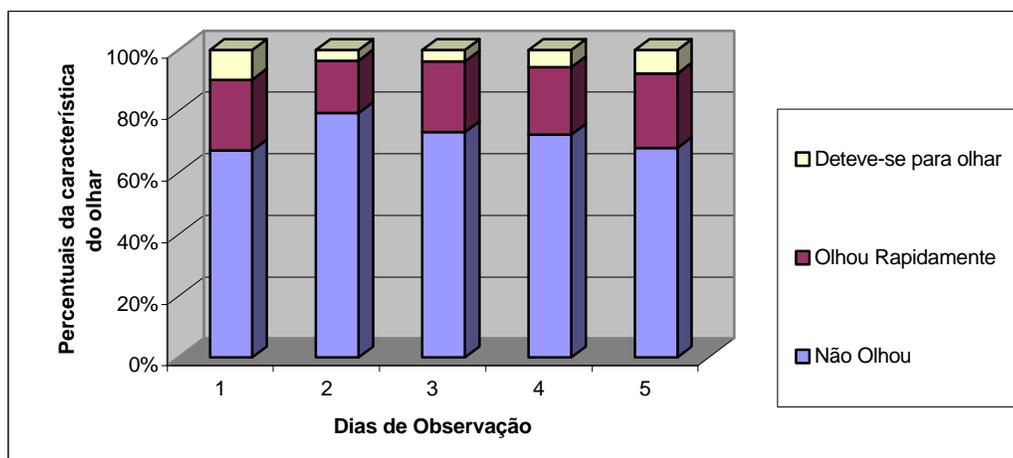


Gráfico 5 - Distribuição da característica do olhar em cada dia de observação.

Fonte - Elaborado pela autora, com auxílio da acadêmica de psicologia LÍlian Caroline Urnau.

No primeiro dia de observação, que corresponde ao primeiro dia letivo após a abertura da mostra, verifica-se um percentual levemente superior de pessoas que se detiveram para olhar em comparação aos outros dias. Vale apontar que neste dia não ocorreu a visita de grupos, conforme já citado anteriormente, fato que é significativo e será melhor discutido posteriormente. Verificamos ainda que o último dia de observação aponta o segundo maior percentual de sujeitos que se detiveram para olhar, podendo indicar que, mesmo após um período prolongado de tempo de exposição, as pessoas ainda param e olham para os trabalhos/obras expostos.

No gráfico 6 apontamos a característica do olhar conforme o número total de sujeitos em cada categoria.

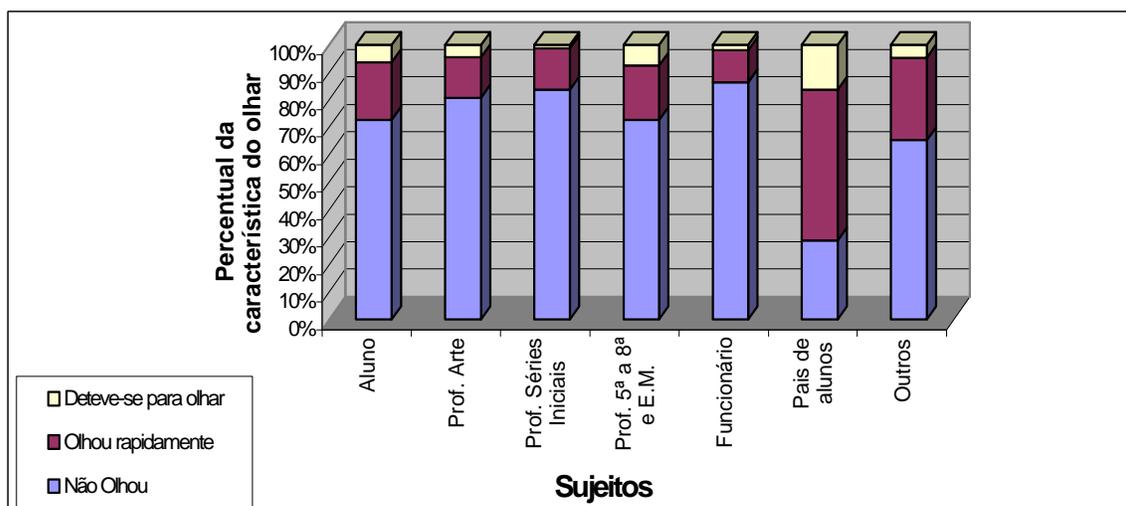


Gráfico 6 - Distribuição das categorias dos sujeitos, que transitaram durante a semana, por características de olhar.

Fonte - Elaborado pela autora, com auxílio da acadêmica de psicologia Lílian Caroline Urnau.

Nota - Alunos: 2925, 844 e 252; prof. Arte: 88, 16 e 5; prof. Séries Iniciais: 294, 53 e 4; prof. de 5ª - 8ª e E.M.: 77, 21 e 8; funcionários: 413, 56 e 9; pais de alunos: 30, 57 e 17; outros: 482, 221 e 34.

Evidenciamos o fato da categoria *pais de aluno* apresentar o maior percentual de indivíduos que olharam rapidamente e que se detiveram para olhar os trabalhos/obras expostos, isto é, de um total de 104 pais, apenas 30, o que corresponde a 29% dos pais, não olharam para a exposição. A categoria *outros* segue com o segundo menor percentual de indivíduos que não olharam para os trabalhos/obras expostos, em comparação com as demais categorias, 65,4% de um total de 737. As categorias *aluno* e *professor de 5ª a 8ª e E.M.* apresentam percentuais semelhantes no que tange às características de olhar, 73% não olharam e 27% olharam de alguma forma. Nas demais categorias o percentual de sujeitos que não olharam apresenta-se superior a 80%.

Destacamos na categoria *professor de Séries Iniciais* o fato de que apenas 4 detiveram-se para olhar, ou seja, 1,1%, de um total de 351 sujeitos. Conforme verificamos anteriormente, esta categoria também obteve um dos maiores percentuais de sujeitos que não olharam para os trabalhos/obras expostas. Estes resultados podem ser explicados pelo local da exposição ser passagem freqüente dos mesmos, mas ainda assim demonstra um não direcionamento do olhar, pelos sujeitos, para as obras, questão essa que merece reflexão. Também se observa que os professores de Arte, na maioria das vezes (81%) em

que passam pelo local, não olham para a exposição. Tal resultado poderia ser explicado pelo fato destes professores normalmente participarem da abertura da exposição, porém cabe questionar se isso esgota as possibilidades de olhar as obras ou se, no dia a dia, são igualmente sobrecarregados ou “engolidos” pelo cotidiano, que os “cega” para o diferente, para o que foge das necessidades diárias no cumprimento das atividades didáticas.

Um outro aspecto que analisamos foi quanto às características do olhar nas diferentes formas de trânsito. Observamos que quando as pessoas transitaram individualmente (categoria *um*), houve uma tendência levemente superior de não olhar os trabalhos/obras expostos do que quando transitaram agrupadas (categoria *alguns*).

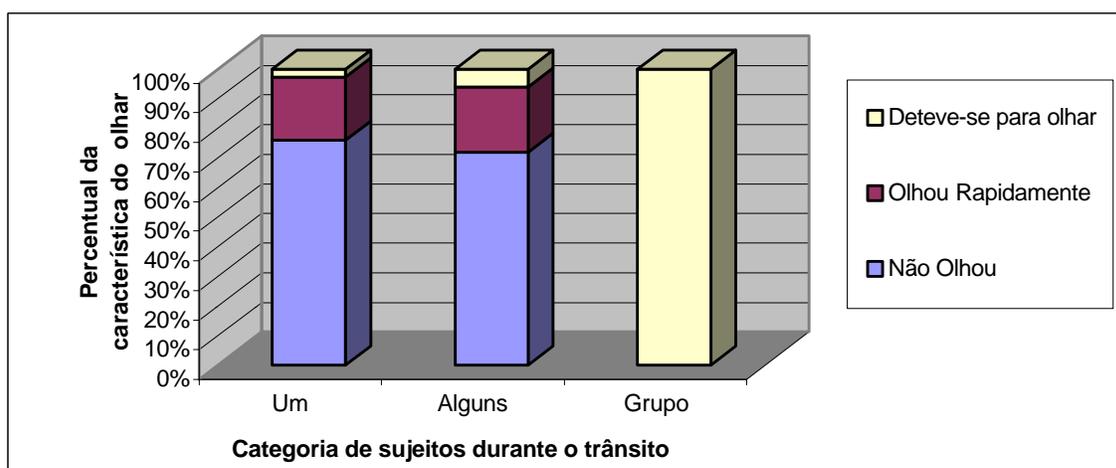


Gráfico 7 - Distribuição das características do olhar por categoria de sujeitos durante o trânsito.

Fonte - Elaborado pela autora, com auxílio da acadêmica de psicologia LÍlian Caroline Urnau.

Nota - Cada coluna do histograma corresponde respectivamente: *um*: 2037, 570 e 73, total: 2680; *alguns*: 2273, 697 e 190, total: 3160; *grupo*: 0, 0 e 66, total: 66.

Como se observa no gráfico 7, do total de 2680 sujeitos que transitaram individualmente, apenas aproximadamente 24% desses sujeitos olharam de alguma forma para os trabalhos/obras expostos, sendo que dos 3160 sujeitos que transitaram agrupados, este percentual foi de 28%. Nas visitas em grupo, por sua vez, considerando o objetivo específico da visita e a intencionalidade pedagógica, observa-se que, do total de 66 sujeitos, 100% detiveram-se para olhar os trabalhos/obras expostos.

Concluimos que quando os sujeitos transitam em pares, duplas, trios ou em grupos, há uma tendência maior de olharem para os trabalhos/obras expostos nas mostras.

Para um melhor entendimento dos dados aqui expostos, partiremos para uma análise específica das diferentes formas de trânsito.

4.2.1 Quando apenas *Um* Sujeito Passa pelo Espaço Estético

No gráfico 8 observamos a característica do olhar das diferentes categorias de sujeitos que transitaram individualmente, do total de 2680 sujeitos.

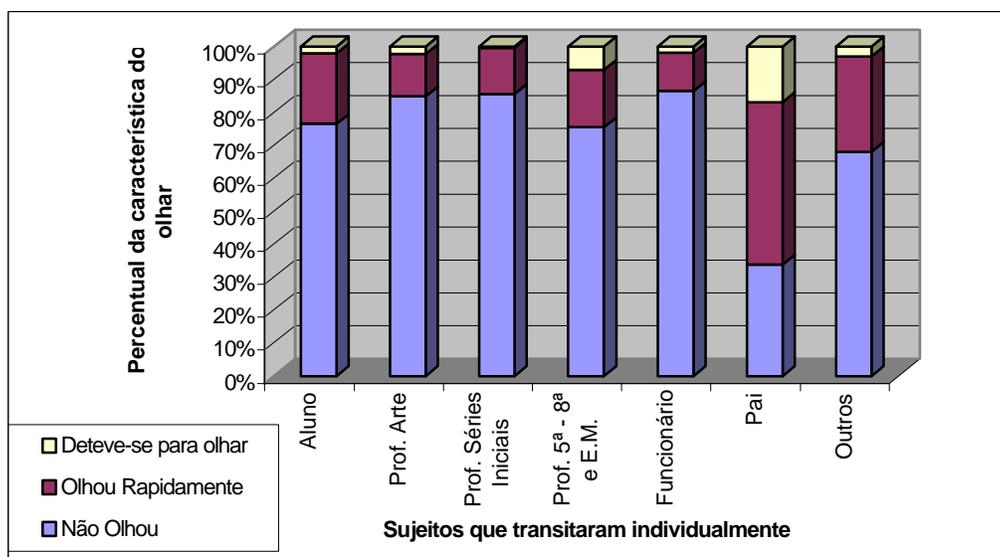


Gráfico 8 - Distribuição dos sujeitos que transitaram individualmente, por característica de olhar.

Fonte - Elaborado pela autora, com auxílio da acadêmica de psicologia Lílian Caroline Urnau.

Nota - Alunos: 834, 233 e 23; prof. Arte: 73, 11 e 2; prof. Séries Iniciais: 242, 40 e 1; prof. 5ª - 8ª e E.M.: 74, 17 e 7; funcionários: 358, 48 e 8; pais de alunos: 26, 38 e 13; outros: 430, 183 e 19.

Os percentuais presentes neste gráfico conservam uma certa semelhança com o gráfico 6, que nos apresenta o percentual pelo número total de indivíduos que transitaram (sem considerar a forma de trânsito). Com diferenças levemente significativas, apontamos a pequena diminuição de alunos e professores de Séries Iniciais que se detiveram para olhar.

Apesar de nesta forma de trânsito não prevermos análise referente à conversa dos sujeitos, tendo em vista não inserirmos as subcategorias *mediação de pares* e *qualidade da conversa* nos formulários de pesquisa desta categoria, uma vez que os sujeitos estariam transitando sozinhos pelo local, cabe mencionar neste momento que algumas falas foram dirigidas pelos sujeitos à pesquisadora. Embora temporariamente afastada de seu papel social na escola, este não poderia deixar de ser considerada pelos sujeitos, por sua história e envolvimento com o Espaço Estético. A simples presença física de alguém no local já possibilitaria a previsão do estabelecimento da mediação de pares.

Desta forma, sem nos propormos a uma análise mais aprofundada, consideramos pertinente apresentar algumas destas falas, visando qualificar a análise deste momento. Iniciaremos por apresentar as expressões exclamativas de encantamento e admiração, que buscam ressaltar a qualidade do local, da mostra e de algumas obras expostas, uma vez que representam o maior percentual das falas:

- “*Tá muito linda esta exposição.*” (Professora de Séries Iniciais, de passagem, direcionando o olhar rapidamente para a mesma, 23.06).

- “*Ficou bem legal esta exposição! Legal né!?*” (Professora de Séries Iniciais, de passagem, dirigindo-se em seguida a um outro professor que passava, 23.06).

- “*Bem interessante né!? São de Arte?*” (Mãe de aluno ao deter-se para observar a exposição, 23.06).

- “*Tá tudo muito lindo! Como a arte consegue, mobilizar tanto a gente? Tá demais!*” (Professora de 5^a a 8^a série e E.M., ao deter-se para apreciar a exposição, 23.06).

- “*Mas tá bonito este colégio, né? Tá lindo!*” (Pai de aluno de passagem, direcionando o olhar para a mostra, 10.07).

- “*Ficou boa esta exposição de arte contemporânea. Enche! Ficou muito legal! Olha que lindo este com carvão!*” (Professora de Arte, de passagem, direcionando o olhar rapidamente e destacando a obra *Sem Título* de Mariana Silveira, 23.06).

- “*Que lindo que fizeram! Olha este que forte, bem mais forte. Pesado!*” (Funcionária da biblioteca, ao deter-se para analisar a obra *Fé(chado)* de Mariana Bado, 23.06).

- “*Adorei esta exposição. Parece o tapete do divino. A interferência com carvão ficou legal!*” (Professora de Arte, de passagem ressalta a obra *Sem Título* de Mariana Silveira, 23.06).

- “*Bárbaro, né! ‘Globo torneira’. Tenho que vir outra hora para olhar.*” (Professora de 5^a a 8^a e E.M. detendo-se para olhar a obra *Sem Título* de Marina Vieira, 01.07).

Além da exclamação referente ao espaço e obras expostas, observamos outras falas que trazem presentes um encantamento, provindo das falas dos alunos, porém resultante do exercício do papel do professor mediador, conforme segue:

- “*Adorei a gaiola. Já trouxe meus alunos aqui, olhamos, falta escrever. Um aluno relacionou a rosa direto com amor e destruição.*” (Professora de Séries Iniciais, de passagem, refere-se à obra *Sem Título* de Fernanda Martins, 01.07).

- “*Meus alunos vieram visitar, a Maria Cristina que monitorou. Foi ótimo! Até me surpreendi com meus alunos. Aquela rosa saiu cada coisa! Um dos alunos atribuindo título falou: ‘Como o amor dói’. Estou fazendo os trabalhos, mas tem que ser por passos.*” (Professora de Séries Iniciais, refere-se à obra *Sem título* de Fernanda Martins, 04.07).

Observa-se, ainda, que algumas falas surgem de um olhar fugaz, efêmero e brincalhão, bem como, em contrapartida, outras ecoam de um olhar que associa, que é curioso, crítico, que significa e flui significando:

- “*Fizeram a festa e esqueceram os copos aqui!*” (Funcionário, de passagem, apontando para a obra *Sem Título* de Marina Vieira, 01.07).

- “*Olha, o passarinho fugiu!*” (Funcionário, de passagem, direciona rapidamente o olhar para a obra *Liberdade* de Hamilton Martins, 04.07).

- “Fazer um teste nestes cabelos para ver de quantas pessoas são os botões!?” (Professor de 5^a a 8^a série e E.M ao deter-se para analisar a obra *Fé(chado)* de Mariana Bado, 23.06).

- “Eu não entendi esta!” (Conversamos um pouco a respeito das possibilidades de diálogo com a obra) “Nossa, essa aluna deve ter uma sensibilidade! É uma coisa profunda!” (Professor de Séries Iniciais ao deter-se para analisar a obra *Fé(chado)* de Mariana Bado, 10.07).

- “Concepção de fé na terra. [...] Ao nascer você pega um valor e tem que devolver a vida potencializada para receber a vida eterna, valores morais cumpridos, se não [...]” (Professora de 5^a a 8^a e E.M., ao deter-se frente a obra *A fé na Terra* de Roberta Silva).

- “Essa exposição está tão impactante que eu ainda não parei. O que é aquela rosa?! E esse com carvões?! E aquele se não é a Marilyn Monroe naquele quadro kitsch. Essa da terra, as cinzas! Como é o nome da exposição?” (Respondo, *Diálogos* 2002). “*Diálogos contemporâneos, né?! Porque [...]*” (Conversamos, são todas obras críticas, que mobilizam fatos que mexem, tocam profundamente...) “Eu só me encorajei de sentar aqui um pouco agora porque tu estás aqui.” (Professora de 5^a a 8^a e E.M., detendo-se para analisar a exposição. Refere-se respectivamente às obras: *Sem Título* de Fernanda Martins, *Sem Título* de Mariana Silveira, *Beleza* de Tatiana Gregório e *A Fé na Terra* de Roberta Silva, 16.07).

Dois dias após a fala acima citada, observamos o registro escrito da referida professora no caderno de assinatura da exposição: “*Exposição inquietante, pois mostra a delicadeza mortalmente ferida, atingida, o ser humano e a natureza dilacerados, a beleza ruindo [...].*”

Olhar que a cada dia amplia sentidos, como nos diria Saramago (1997), fervilha de sentidos múltiplos, primeiros, segundos e terceiros, num fervilhar sem fim.

4.2.2 Quando *Alguns* Sujeitos Passam pelo Espaço Estético

No que se refere à categoria *alguns*, salientamos que os 3160 sujeitos que transitaram encontravam-se distribuídos em 746 agrupamentos não planejados, dentre os quais 579 foram constituídos somente por alunos, 2 somente por professores de Arte, 5 por professores de Séries Iniciais, 1 por professores de 5^a a 8^a séries, 21 somente por funcionários, 22 somente por outros e 116 formados por diferentes sujeitos, sendo caracterizados como agrupamentos mistos. Dada a variedade e quantidade de agrupamentos, estes serão analisados como um todo.

Estes agrupamentos foram constituídos com números variados de sujeitos (ver apêndice 8, Tabela 4), sendo a média de indivíduos por grupo e seu respectivo desvio padrão disponibilizado na Tabela 2.

Tabela 2 - Média de indivíduos nos agrupamentos em cada dia de observação e respectivo desvio padrão.

	23/06/03	01/07/03	04/07/03	10/07/03	16/07/03	Semana inteira
Média de indivíduos nos agrupamentos	3,03	5,03	4,30	4,10	4,15	4,24
Desvio padrão	1,80	4,24	3,04	3,20	2,90	3,32

Fonte - Elaborada pela autora, com auxílio da acadêmica de psicologia LÍlian Caroline Urnau.

Nesta tabela podemos perceber que a média de indivíduos por grupo fica em torno de 4 sujeitos, mas deve-se considerar que há um significativo desvio de valores em relação à média, ou seja, há uma certa dispersão, uma heterogeneidade entre os valores. O primeiro dia é caracterizado por apresentar os valores mais homogêneos em relação à média, o que é representado pelo menor valor do desvio padrão.

No gráfico 9 podemos visualizar os percentuais de características do olhar dos sujeitos no agrupamento.

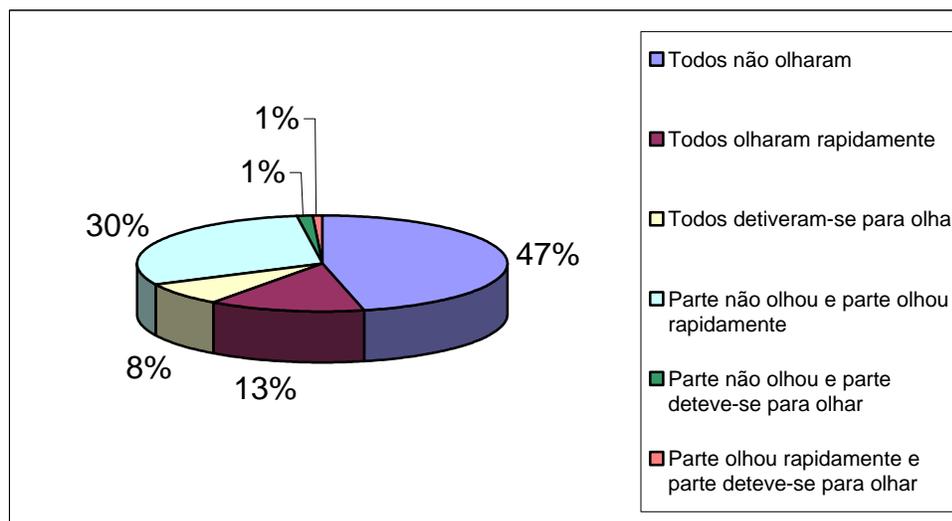


Gráfico 9 - Distribuição dos agrupamentos conforme característica do olhar.

Fonte - Elaborado pela autora, com auxílio da acadêmica de psicologia Lílian Caroline Urnau.

Nota - 47% dos agrupamentos representam 1383 indivíduos e 13% dos agrupamentos representam 254 indivíduos.

Constata-se que em 47% dos agrupamentos de um total de 746, todos os sujeitos componentes dos mesmos não olharam para a exposição, o que representa um total de 1383 indivíduos. O restante, ou seja, em 53% dos agrupamentos, pelo menos alguns de seus componentes olharam de alguma forma para a exposição, representando um total de 1777, sendo significativo o percentual de agrupamentos (30%) em que parte dos integrantes não olhou e parte olhou rapidamente. Em 21% dos agrupamentos, todos os integrantes olharam de alguma forma os trabalhos/obras expostos, num total de 399 indivíduos.

Outro aspecto analisado foi se os sujeitos conversavam sobre a obra durante o trânsito. Observa-se que, dos 746 agrupamentos, apenas em 114 os indivíduos conversaram sobre a obra, ou seja, do total de agrupamentos, em 15,30% deles os indivíduos conversaram.

Dos 114 agrupamentos que conversaram, 89 (78%) foram compostos apenas por alunos, 1 por professores de Séries Iniciais, 1 por professores de 5^a -8^a séries e E.M., 3 por funcionários, 2 por outros sujeitos e 18 (16%) eram agrupamentos mistos.

No gráfico 10 podemos observar a distribuição dos agrupamentos em que os indivíduos conversaram sobre a obra, conforme características do olhar.

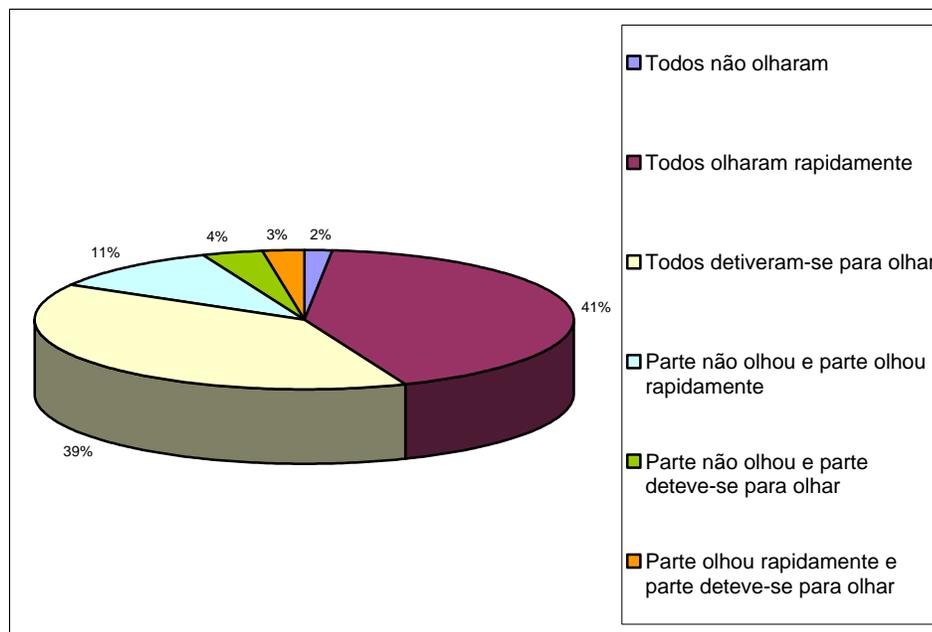


Gráfico 10 - Distribuição dos agrupamentos nos quais os indivíduos conversaram sobre a obra, conforme características do olhar.

Fonte - Elaborado pela autora, com auxílio da acadêmica de psicologia LÍlian Caroline Urnau.

Dos agrupamentos em que foi verificada conversa sobre a obra, observamos que, em 41% destes, todos os seus integrantes olharam rapidamente e em 39% todos se detiveram para olhar. Estes resultados demonstram que há uma relação entre o conversar sobre a obra e o olhar para a mesma.

Analisaremos a seguir a qualidade destas conversas, ou seja, sobre o que conversaram; que tipo de conversa tiveram os grupos, díades ou trios que direcionaram o olhar ou detiveram-se para olhar.

Conforme já detectamos, o percentual do olhar dos sujeitos para trabalhos/obras expostos é maior quando estes passam agrupados do que quando passam sozinhos. Ao analisarmos as falas dos sujeitos, isso se torna claro tendo em vista que o convite ao olhar é significativamente enfatizado, sendo por um dos sujeitos mediado. Constatamos este forte

apelo ao olhar em grande parte das falas, sendo que muitas iniciam com o próprio chamamento para o olhar, conforme destacamos:

- Olha! Olhem só! Olha oh! Olha pai! Olha mãe! Olha Bruna! Olha ali [...]! Olha aqui [...]! Olha a [...]! Olha o [...]! Olha que [...]! Olha de [...]! Olha o meu! Olha o dele! Olha o nosso [...]! Olhem, alunos! Olha!

O convite é direto, incisivo, desperta a curiosidade e normalmente é correspondido.

Averiguamos, por mais uma vez, que o percentual maior das falas é composto por expressões exclamativas que deflagram encantamento e admiração pela beleza da mostra em si e pelos trabalhos expostos mais especificamente, conforme apontamos:

- “Esta exposição ficou linda!” (2 professores de Séries Iniciais, 23.06).

- “Olha que legal!” (Aluno e mãe, de passagem, 23.06).

- “Olha, maneiro!” (2 alunos de passagem, 23.06).

S1-O (Sujeito 1 - Outro): *- “Olha que lindo!”* S2-PA (Sujeito 2 - Professor de Arte):
- “Tá muito bom!” (3 outros e 1 professora de arte de passagem, 23.06).

S1: *- “Vem cá, olha esse!”* S2: *- “Legal, muito legal!”* S3 (Sujeito 3): *- “Olha esse aqui!”* (4 alunos detêm-se para admirar, 01.07).

- “Olha o do Rafael! Tá legal, olha!” (2 alunos de passagem, 23.06).

- “Olha que massa! A flor, a flor.” (3 alunos de passagem, 23.06).

- “Aquela obra está indiscutível.” (2 outros param para admirar o trabalho de Mariana Silveira, com carvões, 01.07).

- “Este aqui é bonito!” (2 alunos de passagem apontam para o trabalho *Sem Título* de Marina Vieira, “Globo torneira”, 23.06).

- “Olha, adorei este trabalho. Olha este ao lado, que legal!” (2 alunas detêm-se para olhar os desenhos, de Lucas, “Mulher com colar”, e de Tagzinha, criação livre, 23.06).

- “Achei bárbaro este!” (2 funcionários de passagem apontam para o trabalho de Marina Vieira, “Globo torneira”, 23.06).

Constatamos que a maioria das falas aqui referidas apareceu com maior intensidade no primeiro dia de observação, entretanto, não deixaram de aparecer no decorrer da mesma, conforme podemos verificar no último dia:

S1: - “*Olha aqui que legal!*” S2: - “*Pô, eu já tinha visto, muito massa!*” (2 alunos admirando o desenho de Lucas, “Mulher com colar”, 16.07).

S1: - “*Olha da 6ª C!*” S2: - “*Muito massa!*” S1: - “*Olha esse do Carlos*”. S3: - “*Quem é?*” S1: - “*É do ano passado.*” S3: - “*Ah, tá!*” (3 alunos detêm-se pra olhar os desenhos, 16.07).

Apesar de minoritários, uma vez que aparecem apenas três interjeições do total das falas, apresentamos também as que se contrapõem à admiração, que denotam certa repugnância aos trabalhos em si, ou melhor, aos objetos neles contidos:

- “*Ui, que nojo!*” (9 alunos e 1 professora de Séries Iniciais, 1 aluno fala e 3 olham rapidamente para *Fé(chado)*, 04.07).

- “*Ui! Água suja!*” (2 alunos de passagem olham rapidamente para o trabalho de Marina Vieira, “Globo torneira”, 04.07).

- “*Que sujeira!*” (4 alunos admirando “Globo torneira”, 23.06).

- “*Terra é muito sujo!*” (2 alunos de passagem dirigem-se a *A Fé na Terra*, 23.06).

Ao mesmo tempo em que destacamos tais interjeições como demonstrando certa repugnância pelo sujo, salientamos a relatividade do olhar que aprecia e distancia, rejeita prontamente ou constrói sentidos, como podemos observar a seguir:

- “*Olha! Uma bela água suja!*” (3 alunos de passagem olham rapidamente para o trabalho de Marina Vieira, “Globo torneira”, 04.07).

As preferências pelos objetos expostos, conforme já observamos, transparece nas falas e conseqüentemente alguns trabalhos são destacados pelos espectadores.

Beleza de Tatiana Gregório é o que apresenta um maior percentual de falas a seu respeito. Verificamos pelo próprio título que *Beleza* aborda um tema que se destaca com evidência na atualidade, a beleza feminina. Tatiana o elabora de forma lúdica, organizando os elementos reais, relativos à beleza feminina, de forma a ficarem expostos, sendo costurados no suporte, não por acaso vermelho, que estabelece os limites do trabalho. Este se compõe por um espelho recomposto por cacos em forma de mosaico, um texto escrito que traz em sua capa Marilyn Monroe, símbolo da sexualidade feminina e uma série de objetos costurados que se relacionam à beleza feminina: três bonecas estilo Barbie, batom, rímel, pente, prendedor de cabelo, anel, colar, pulseira, etc.



Foto 9 - *Beleza* de Tatiana Gregório.
Fonte - Arquivo de imagens do Espaço Estético.

Os olhares dos espectadores denotam sentidos múltiplos, conforme podemos classificá-los pelas falas. Algumas destacam a beleza do trabalho, reforçando os elementos nele contidos e questionando o porquê da opção pela forma utilizada para sua construção:

- *“Olha que lindo! Beleza! Maneira! Olha o rímel, anel, esmalte, brincos [...].”* (2 alunas detêm-se para olhar, 23.06).

- *“Olha que bonitinho! Olha só, prendedor de cabelo. Olha só que massa o espelho quebrado.”* (2 alunas apalpam os objetos costurados e espelham-se, 23.06).

- *“Colar, rímel, prendedores, brinco. Por que costuraram?”* (2 alunas tocam em cada objeto que falam, 23.06).

Outras falas demonstram preocupação com os objetos expostos:

- *“Olha, o rímel vai cair, está descosturando!”* (2 alunas de passagem, 04.07).

S1: - *“Tinha um anel aqui, já roubaram!”* S2: - *“Tiraram um monte de coisas!”* (4 alunos detêm-se para olhar, 01.07).

Algumas falas deflagram o cumprimento do duplo papel do espelho em *Beleza*. Enquanto superfície que reflete; em pedaços, multiplica a imagem de quem o contempla, bem como inúmeras vezes observa o próprio observado. Muitos sujeitos, mesmo de passagem, olharam para o espelho, de “rabo de olho”, ou rapidamente. Alguns explicitamente pararam para admirar-se diante desse símbolo da beleza ou de visualização múltipla.

- *“Espelho, espelho meu, diz quem é mais linda do que eu?!”* (2 alunas apreciam-se, 23.06).

- *“Olha este espelho, estranho pra caramba!”* (2 alunos detêm-se para olhar).

- *“Olha só! Fernando, quebradiço!”* (2 alunos olham-se no espelho, 23.06).

- *“Olhem só! Massa!”* (2 alunos apreciam-se e dão gargalhadas, 01.07).

- *“Eu tenho dois olhos, duas bocas. Olha só! Bem legal, né?”* (2 alunos espelham-se, 23.06).

As falas demonstram também que as bonecas são alvo de interesse dos alunos e deflagram questões de gênero e sexualidade. Ao simbolizarem a menina mulher, os alunos

interagem com estas tirando suas roupas, modificando suas posições e interferindo com objetos em seus corpos. Questões referentes à sexualidade afloram, e mesmo algumas vezes surgindo de forma velada, parecem querer revelar-se, conforme podemos verificar através das falas:

- *“Olha oh! Olha oh! Oh! Oh!”* (2 alunos de passagem, dirigem o olhar para as bonecas despidas, 23.06).

- *“Olha, peladona!”* (2 alunos apontam para as bonecas, 23.06).

- *“Eu vi as tetas da boneca!”* (2 alunos de passagem, 23.06).

S1: - *“Olha! A boneca de perna aberta!”* S2: - *“Meu Deus! Olha só!”* (3 alunas detêm-se para olhar, 16.07).

S1: - *“Olha!”* (2 alunos riem em frente à boneca de perna aberta) S2: - *“Espere!”* (Abre a perna da outra boneca que estava fechada, 16.07).

- *“Exposição legal!”* (5 alunos, um tira uma pena da gaiola na passagem e coloca entre as pernas da boneca. Todos se voltam e riem).

- *“A gurizada apronta!”* (2 ex-alunos olhando para as bonecas, 16.07).

Comparações das bonecas com colegas, através de “brincadeiras” que implicam numa certa tentativa de menosprezo e desqualificação da figura do outro, também são deflagradas, sendo algumas vezes contrapostas positivamente, conforme vemos a seguir:

- *“Olha, tu ali, oh!”* (3 alunos de passagem, um aponta para a boneca, 23.06).

- *“Olha a tua namorada!”* (2 alunos, um aponta para a boneca, 23.06).

S1: - *“Olha a Manoela!”* (Aponta para uma das bonecas de perna aberta) S2: - *“A Manoela é esta, oh!”* (Dirige-se ao desenho de Lucas da “Mulher com colar”) S1: - *“Que charmosa!”* (5 alunas de passagem, 4 olham rapidamente, 16.07).

Com o intuito de contextualizar um pouco mais o trabalho em questão, buscando compreender a origem da proposta de criação e seu encaminhamento, trazemos o relato-avaliação efetuado por escrito pela autora, na aula de Arte, no ano de realização do mesmo:

“As aulas desde o início foram baseadas em diálogo. Todos davam opinião na idéia do aluno, criticavam, comentavam e davam idéias. Na minha opinião foi um método muito bom para o crescimento dos trabalhos.

No segundo bimestre o trabalho proposto assustou a todos. Parecia uma tarefa muito simples: criar um tema e um objeto para simbolizá-lo. Tivemos muita dificuldade e o trabalho se estendeu até hoje. A nossa dificuldade se deu pelo fato de nunca termos tentado um trabalho assim. Vieram trabalhos sobre liberdade, liberdade de expressão, simbologia e o meu, vaidade. Meu trabalho foi dificultado pelas faltas não justificadas. Hoje vejo o tempo que perdi.

No geral, acho que o trabalho proposto foi muito bom, assim como as aulas. As aulas de arte são diferentes umas das outras. Cada professor trabalha com uma proposta a cada ano. A nossa me fez entender o verdadeiro papel da arte. A arte agrada, embeleza, simboliza, choca. Acima de tudo, arte é tudo que mexe com meus sentimentos que me representa algo, uma música, uma letra, um quadro, um perfume. A arte está dentro de nós.” (Tatiana Gregório, 8ª A, dezembro 2001).

Verificamos, pela multiplicidade dos sentidos das falas, o quanto os objetos de arte expostos possibilitam ampliar olhares e detectar carências e interesses na escola. Dos trabalhos artísticos expostos mais comentados, poderíamos tecer uma infinidade de temas e análises, entretanto nos limitaremos a apenas demarcá-los através das falas que mais os impressionaram.

O trabalho artístico de Marina Vieira *Sem Título*, ao qual estamos nos referindo como “Globo torneira”, é percentualmente o segundo mais destacado pelas falas. O trabalho é composto por um globo terrestre que pende do teto. Em sua superfície encontra-se uma série de objetos colados, gravetos, papel amassado, pedaços de bonecas, bichinho de pano, pilha, caixa de fósforos, saco plástico, etc. e entre estes está instalada uma torneira. Em baixo do Globo, um cubo com uma série de copos de estilos e tamanhos diferentes contendo água límpida, variações de águas sujas, terra e nada, vazio. Podemos visualizar melhor através da imagem.



Foto 10 - *Sem Título* de Marina LinoVieira.
 Fonte - Arquivo de imagens do Espaço Estético.

As falas emitidas pela autora nos diálogos travados com seus pares demonstram o orgulho pela criação e ajudam-nos a conhecer um pouco de seu trajeto de produção:

S1: - *“Olha, o meu é aquele ali!”* (Dirigem-se ao “Globo torneira”) S2: - *“Fizesse sozinha? Pô, que massa! Foi esse ano?”* S1: - *“Não, o ano passado. Pô trouxe todos os copos para ele, quase todos. Esse é o da Roberta”* (direcionam-se para *A Fé na Terra*) *“Esse da Mariana”* (aponta para *Fé(chado)*) *“Este da Tatiana”* (observam *Beleza*) S2: - *“Da gaiola, inédito! [...]”* (2 alunas, 1 autora se detêm para olhar, 23.06).

S1: - *“Olha o meu!”* S2: - *“É o teu? Que legal! Como tu fizeste?”* S1: - *“Eu juntei um monte de coisas para colar.”* S2: - *“E o mapa?”* S1: - *“Antes eu desenhei olhando para outro, depois pintei e coleí tudo que tinha juntado”* S2: - *“Esse também ficou legal!”* (aponta para *Beleza*). (2 alunas, 1 autora, 04.07).

As demais falas destacam uma certa inquietação frente ao objeto, uma necessidade de toque perante as dúvidas. Apontam questionamentos e buscam construir sentidos.

- “*Não entendo!*” (2 alunos se detêm para olhar, 16.07).

S1: - “*Olha o globo! Quando abre sai água?!*” (6 alunos, 4 se detêm para olhar).

S1: - “*Não tem coisa dentro!*” S2: - “*Claro que não!*” (2 alunas, S2 toca no globo para analisar e poder afirmar, 23.06).

S1: - “*Essa torneira é que enche esses copos?*” S2: - “*E os que não têm?*” S1: - “*É, daí não tem água, né?*” (2 alunos, detêm-se para analisar, 01.07).

S1: - “*Olha, mãe, tem água dentro do mundo.*” S2: - “*Não, filho, não tem água para todo mundo, a água deveria ser controlada!*” (2 alunos e 1 mãe detêm-se para analisar).

S1: - “*Olha só! Tirando a água do mundo!*” (4 alunos param para admirar, 23.06).

A instalação *Fé(chado)* de Mariana Bado segue no percentual de número de falas a ela dirigidas.



Foto 11 - *Fé(chado)* de Mariana Bado.
Fonte - Arquivo de imagens do Espaço Estético.

Conforme podemos observar através da imagem, a instalação apresenta, no mesmo espaço, dois grandes símbolos: de um lado, o símbolo da suástica e de outro, uma cruz, fazendo referência ao nazismo e ao cristianismo. A fala da autora faz referência a alguns elementos de fundo que auxiliam na construção de sentidos a estes referidos:

- *“Eu tive que pegar esses cabelos [...] Sabe ‘O Diário de Anne Frank’, eu tirei xérox, derramei café e as baratas pegaram, só esta parte (aponta). Foi muito legal fazer este trabalho!”* (2 alunas, 1 autora, param frente à obra, 23.06).

O cabelo é referenciado na maioria das falas, sendo repugnado, como já vimos, pela interjeição *“ui, que nojo.”* É também admirado ou apenas ressaltado conforme verificamos:

- *“Que massa! Cabelo oh!”* (2 alunos, de passagem, 23.06).

- *“Olha ali, cheio de cabelo,oh!”* (22 alunos, 1 prof.º de Séries Iniciais e 1 outro de passagem; 1 aluno fala e 4 direcionam o olhar rapidamente, 23.06).

- *“Cabelo, cabelo!”* (2 alunos param para olhar, 23.06).

Apesar de o cabelo constituir uma simbologia histórica e culturalmente construída, imprimindo sentidos múltiplos nas diversas culturas, acredita-se, conforme aponta Chevalier e Gheerbrant (1991, p. 153, grifo dos autores), que estes “[...] possuem o dom de conservar **relações íntimas** [...]” com o ser humano, “[...] mesmo depois de separados do corpo”. As práticas de conservar cabelos “[...] revelam quase uma vontade de fazer sobreviver o estado da pessoa a quem esses cabelos pertenciam”.

Verifica-se pelas falas que poucos foram os olhares que procuraram fazer uma leitura do todo, buscando imprimir sentidos mais globais:

S1: - *“Olha! Tem o símbolo do poder. Cabelo.”* S2: - *“Cuidado, barata na área!”*
(6 alunos 4 detêm-se para olhar).

- *“Olha que legal, a guerra, o holocausto!”* (2 funcionários apontando, 23.06).

- *“Pensa no pior ser humano!”* (2 alunos detendo-se para olhar, 01.07).

As demais instalações: *Sem título* de Mariana Silveira, *Sem título* de Fernanda Martins, *Liberdade* de Hamilton Martins e *A Fé na Terra* de Roberta da Silva, tiveram praticamente o mesmo percentual de falas, tendo normalmente chamado a atenção para serem olhadas e/ou admiradas, conforme podemos observar pelas falas junto às imagens.



Foto 12 - *Sem Título* de Mariana Silveira.

Fonte - Arquivo de imagens do Espaço Estético.

- “*Olha Bruna, vem cá. Olha lá em cima.*” (3 alunas detêm-se para olhar, 16.07).



Foto 13 - *Sem Título* de Fernanda Martins.

Fonte - Arquivo de imagens do Espaço Estético.

- “*Olha que lindo, uma rosa!*” (2 alunas de passagem, 23.06).



Foto 14 - *Liberdade* de Hamilton Martins.

Fonte - Arquivo de imagens do Espaço Estético.

- “*Olha a gaiola!*” (5 alunos de passagem, 4 dirigem o olhar rapidamente, 16.07).



Foto 15 - *A Fé na Terra* de Roberta Gomes da Silva.

Fonte - Arquivo de imagens do Espaço Estético.

- “*Pai, olha!*” (1 pai e 1 aluno. Este aponta para *A Fé na Terra*, 23.06).

A *Fé na Terra* é exceção às anteriores, se considerarmos o número de falas referentes à preocupação com os objetos expostos. Estando a instalação no chão, localizada na passagem, muitas falas se referiram a esta como alvo de preocupação e/ou sentimento de incomodação por ter sido de alguma forma modificada ou destruída.

- “*Cuidado com a obra no chão!*” (12 alunos, 4 olham rapidamente, 23.06).
- “*Olha, cuidado aí para não pisar!*” (2 alunos, 1 aponta, 23.06).
- “*Olha só o que fizeram!*” (2 alunos, um aponta para a terra pisada, 23.06).
- “*Olha! Pisaram em cima. Que mal!*” (3 alunos de passagem direcionam o olhar).
- “*Olha ali, olha ali! Já avacalharam!*” (2 alunos, 1 aponta, 23.06).
- “*Ih! Estragaram a parada!*” (2 alunas, olhando, 23.06).

Uma certa indiferença ou despreocupação com o exposto em geral foi também observada. Apesar de notarmos algumas atitudes de provocação e irreverência com os objetos expostos, considerando a presença da pesquisadora-professora no local, verificamos apenas uma fala denotando tal indiferença e um certo deboche:

- “*Olha, caiu!*” (4 alunos, de passagem, 1 fala pegando uma pena da gaiola e mostrando aos outros).

A instalação *A Fé na Terra* denotou trocadilhos e “gozações”. Algumas falas demonstram uma certa tentativa de desqualificação do outro, como ocorreu em *Beleza*.

- “*Com terra ou sem terra?*” (2 professores de 5ª a 8ª e E.M., 10.07).
- “*Olha aí, oh, o serviço do teu pai.*” (5 alunos, 1 aponta, 23.06).

S1: - “*Olha teu túmulo aí, oh Ricardo.*” S2: - “*Que túmulo?*” S3: - “(Ri)”. (3 alunos de passagem direcionam o olhar, 23.06).

Verificamos que as instalações corresponderam a um maior percentual das falas, comparando-se às falas referentes aos desenhos. Podemos compreender o impacto destas

perante o espectador por instalarem-se no espaço de formas variadas, afastarem os objetos de seu uso cotidiano, trazendo-os para comporem novos diálogos. Sendo esta modalidade de expressão artística, instalação, raramente exposta por alunos e, principalmente, por propiciarem ao espectador o olhar de estranhamento, chama atenção, provoca questionamentos e impele uma busca por sentidos. Verificamos mais algumas falas que denotam esta inquietação, além das já trazidas quando nos referimos ao “Globo torneira”. Constata-se aqui a necessidade da mediação não apenas com seus pares, mas a tentativa de compreensão ao clamarem pelo olhar do professor de Séries Iniciais e de Arte.

S1: - *“Que é isso, Corpus Christi?”* S2: - *“Não sei o que é isso, vou ler: Nome: Roberta Gomes Silva, Título: A Fé na Terra, Série: 8ª C.”* (2 alunas, detendo-se, 23.06).

S1: - *“Esse aqui, não sei como conseguiram deixar fixa esta enxada?”* S2: (Olha e observa que tem um pedaço de argila sobre ela) - *“Ah, com uma pedra em cima.”* S1: - *“Com uma pedra em cima fica muito fácil, né Nicolas!”* (2 alunos detêm-se frente A Fé na Terra, 01.07)

S1-F (Funcionário):- *“Quem fez, foram as crianças?! O que é isso? Tou tentando entender, o que é?”* S2-PA (Professor de Arte): - *“O que você acha?”* S1: - *“Não sei, tem terra, semente, céu, lua, enxada. Não sei, deveria ter um título.”* S2: - *“Mas tem ‘A fé na Terra’[...] leva a religião, não só fé, criação.”* S1:- *“Pô, bem legal, né!? Legal poder refletir sobre!”* (1 funcionário e 1 professora de Arte, 23.06).

S1-A (Aluno): - *“O que é isso daqui?”* S2-PA: - *“Que tu acha que é?”* S1: - *“Aquele negócio que o padre passa.”* S3-A: - *“Eu acho que são vários tipos de terras.”* S2: - *“Várias texturas!”* S1: - *“A torneira sai água nos copos?”* S3: - *“Dá uma pista, professora.”* S2: - *“Vocês não estão olhando?”* (3 alunos e 1 professora de Arte, 16.07).

S1-A: - *“Por que a rosa está cheia de pregos?”* S2-PSI: (Sujeito 2 - Professor de Séries Iniciais): *“Por que, Fabíola?”* (dirige-se à pesquisadora e esta retorna: - *“Por que?*

O que vocês acham?”) S3-A: - “A professora de arte já falou!” S1: - “Por que, não lembro?” (3 alunos e 1 professora. de Séries Iniciais, de passagem, não param para aprofundar o diálogo, 01.07).

S1-A: - “Professora, o que é isso aí?” S2-PA: - “Uma exposição!” S1: - “Mas o que quer dizer?” (8 alunos e um professora de Arte, de passagem, a professora. segue caminhando sem considerar a última pergunta, 01.07).

Lamentavelmente constatamos que as possibilidades de abertura de diálogos com os alunos, quando estes solicitam a partir de uma curiosidade ou necessidade que surge espontaneamente, raramente são aproveitadas, como, por exemplo, nestes momentos de passagem.

Ao mesmo tempo em que detectamos pelas falas o interesse de o professor trazer seus alunos para visitar a exposição através de sua mediação, observamos também professores que consideram sua mediação totalmente desnecessária, conforme deduzimos pelas falas a seguir:

S1-PA: - “Interessante!” S2-PA: - “Legal né, Neide!” S3-PSI: - “Vou trazer meus alunos aqui!” (2 professoras de Arte, 1 de Séries Iniciais e dois funcionários, 23.06).

*S1-PSI: - “Os que estão assinando com certeza já vieram aqui para apreciar, né?” S2-A: - “Isso é quimera!” (Ri, pegando um punhado de areia de *A Fé na Terra* e soltando devagar) S3-A: - “Olha aqui, esmalte, anel, [...]” S1-PSI: - “Gente agora vocês estão em horário de aula, amanhã vocês voltam aqui!” (13 alunos e 1 professora de Séries Iniciais, de passagem. Enquanto os alunos param para assinar o livro de registro da exposição e permanecem em frente de alguns trabalhos demonstrando interesse, a professora ignora).*

Com relação às falas referentes aos desenhos expostos, destacamos exclamativas chamando atenção para o trabalho, para sua beleza e para identificações do estilo com o do sujeito espectador. Destaques referentes ao julgamento do que seria um “bom” trabalho, a

um elemento plástico em particular e até mesmo ao material utilizado também foram realizados, sendo respectivamente destacados:

- *“Olha!”* (2 alunos observam o desenho de criação de Tayzinha, 01.07).
- *“Que bonito!”* (3 alunos admirando um desenho, 23.06).
- *“Eu gosto de desenho assim, cara, mais arredondado!”* (2 outros, ex-alunos, admirando o desenho de Tayzinha, 16.07).
- *“Massa pra caramba aquele desenho!”* (3 alunos apontam para um desenho de observação de árvore, 23.06).
- *“Olha só esse, que massa! Perfeito!”* (9 alunos, 3 detêm-se para apreciar o desenho de Lucas, 16.07).
- *“Olha que legal esta textura!”* (9 alunos, 3 detêm-se para apreciar o desenho de Tayzinha, 16.07).
- *“Olha, de lápis! Vocês às vezes querem fazer de caneta, lápis fica bonito. Olha essas árvores!”* (2 alunos e 1 mãe detêm-se para analisar, a mãe comenta, 10.07).

Verificamos pelas falas que, apesar dos diversos desenhos expostos, destacaram-se os de Lucas e Tayzinha, conforme pudemos detectar pelas assinaturas, uma vez que estes não traziam etiqueta de identificação. Pudemos, através das imagens, visualizar alguns dos desenhos de observação e criação expostos, destacando os acima referidos acompanhados pelas falas referentes.



Foto 16 - Desenho de observação: carvão.
Fonte - Arquivo de imagens do Espaço Estético.



Foto 17 - Desenho de Lucas.

Fonte - Arquivo de imagens do Espaço Estético.

- “*Esta cintura dela é que ficou maneira!*” (5 alunos de passagem, todos olham para o desenho de figura humana, 23.06).

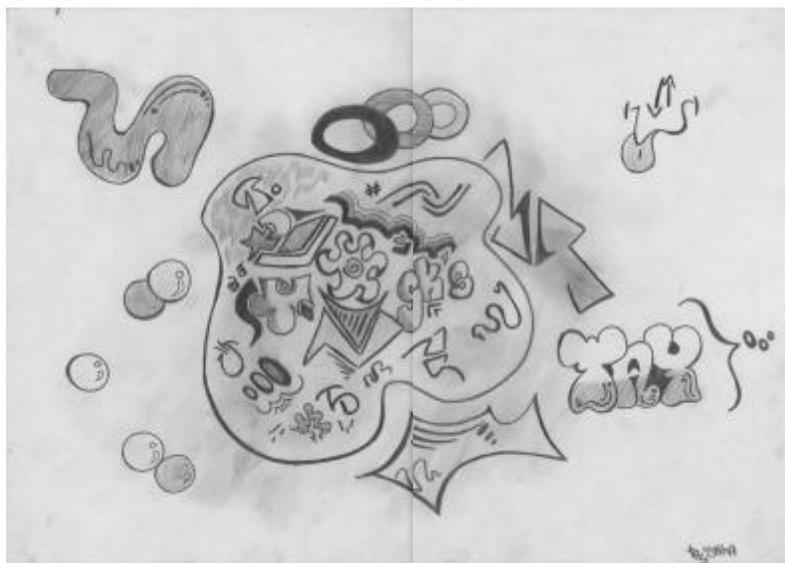


Foto18 - Desenho de Tayzinha.

Fonte - Arquivo de imagens do Espaço Estético.

- “*Ficou parecido?*” (2 alunos com folhas desenhadas param em frente ao desenho abstrato, comparando-os, 16.07).



Foto 19 - Desenho de observação: grafite
 Fonte - Arquivo de imagens do Espaço Estético

Concluimos esta análise da qualidade das conversas efetuadas nos agrupamentos compostos por díades, trios ou grupos, ressaltando as falas provindas dos alunos autores, as quais nos sensibilizaram pela espontaneidade e naturalidade com que foram surgindo, não ocultando o prazer e a satisfação de estarem vendo seus trabalhos expostos, de serem neste momento os artistas.

- *“Olha meu trabalho!”* (8 alunos, 7 pararam para admirar, 01.07).

- *“Meu, meu trabalho!”* (2 alunos de passagem, 04.07).

- *“Olha o nosso trabalho!”* (2 alunos, de passagem, 16.07).

S1: - *“Olha o nosso trabalho! Que gente grossa destruiu o teu trabalho no chão, oh Roberta!”* S2: - *“A Roberta que fez isso?!”* S3: - *“No meu eu não botei título. Olha, ele botou ‘Sem Título’ em todos.”* S1: - *“O meu é o da rosa!”* (4 alunas, 3 autoras detêm-se para olhar, apreciar a exposição, 23.06).

S1: - *“Voltem, olhem! Altas paradas o desenho do Lucas!”* (Param para apreciar) S2: - *“Onde está o meu? Deixa eu ver.”* (Param em frente e apreciam) S3: - *“Os meus da árvore são horríveis. O chorão, desisti”* (5 alunos, 2 artistas detêm-se para apreciar, 23.06).

S1: - “O outro meu está aqui!” (6 alunos, 4 param para observar o desenho).

S1: - “Olha! Pô, este ficou legal!” S2: - “O meu eu passei um trabalhão”. S1: - “Este aqui ficou animal pra caramba, né? Quem fez este aqui?” S2: - “O Rafael Mello.” S1: - “Olha aqui o do Hélio!” (2 alunos, 1 artista detêm-se para apreciar).

A decepção de não ver o trabalho exposto reforça ainda mais as falas precedentes:

- “Ai, o meu trabalho não está aqui, que pena! Os únicos que não concluíram foi eu e o Luís. Olha o da Tatiana, oh!” (2 alunos, de passagem, apontam para *Beleza*).

4.2.3 Quando um Grupo de Sujeitos Visita o Espaço Estético

A categoria grupo diferencia-se significativamente das demais no que se refere às características do olhar.

Neste caso específico, existe uma intencionalidade e quase sempre objetivos pedagógicos definidos para a realização das visitas, sendo, em algumas vezes, previamente agendadas pelo professor mediador com a coordenação do Espaço.

Constatamos, mediante estes fatores pedagógicos, que do total de 66 sujeitos que visitaram o Espaço Estético em grupo, 100% detiveram-se para olhar, analisar um ou mais trabalhos/obras expostos.

Tabela 3 - Número de sujeitos em categorias por dia de visita em grupo à exposição.

	Número de Alunos	Número de Prof. de Séries Iniciais	Número de Prof. de Arte	Total
04/07/03	25	1	0	26
10/07/03	25	1	1	27
16/07/03	12	0	1	13

Fonte - Elaborada pela autora, com auxílio da acadêmica de psicologia LÍlian Caroline Urnau.

Na tabela 3 podemos perceber que apenas três visitas foram realizadas em *grupo* durante os dias de observação, sendo estas acompanhadas por mediadores, os quais planejaram e organizaram intencional e deliberadamente as visitas, visando determinados objetivos. No primeiro dia de visita, 25 alunos foram mediados por um professor de Séries Iniciais; no segundo dia, 25 alunos foram mediados por um professor de Arte e outro de Séries Iniciais e no terceiro dia, 12 alunos foram mediados pelo professor de Arte.

A primeira visita foi realizada pela 2ª série A do Ensino Fundamental, acompanhada pela professora da turma. Os alunos chegaram no Espaço munidos de prancheta, papel sulfite e lápis grafite, dirigiram-se diretamente cada um para um dos trabalhos expostos. Analisaram qual o melhor ângulo para observar, e começaram a desenhar.



Foto 20 - Visita mediada pela professora de série.
Fonte - Arquivo de imagem do CA.

Em conversa com a professora, buscamos aprofundar as características da mediação, sendo por esta esclarecido que a proposta era representar através do desenho o trabalho de que mais gostaram. Historicizou o trabalho, contando que os alunos já haviam visitado a exposição anteriormente com a mediação de uma das professoras de Arte, coordenadora voluntária do Espaço, sendo a visita previamente agendada a partir de sua solicitação. Após a visita mediada, em sala, solicitou que os alunos escrevessem a respeito

da visita e propôs escreverem um livro, sendo a proposta aprovada pelos mesmos. Combinaram que não escreveriam apenas um, mas três livros, todos ilustrados, sendo que um destinar-se-ia ao projeto das turmas “A”, outro ao coordenador do Espaço Estético e outro ficaria com a turma. Os nomes dos sete trabalhos discutidos em visita mediada na semana anterior foram escritos no quadro, sendo que cada aluno deveria optar pelo que mais gostou. Caso muitos tivessem feito a mesma opção, deveriam mudar, uma vez que a proposta era elaborar três exemplares.

Com a batida do sinal para o recreio, os alunos saíram e retornaram novamente, cada qual para sua atividade.

Quanto à qualidade das conversas entre os alunos, verificamos que durante a atividade alguns alunos chamavam atenção para detalhes que ao outro passara despercebido. Alguns desenhavam e ficavam observando o desenho do outro, apontando diferenças e ampliando olhares e expressões a partir do olhar do outro. Dois alunos pegaram a própria areia exposta no trabalho *A Fé na Terra* que observavam, tentando imprimir a marca e a cor da mesma em seus desenhos; discutiram e experimentaram possibilidades de impressão, concluindo que aquela terra não era viável para o alcance do que objetivavam.

Algumas falas solicitavam o olhar da professora mediadora, parecendo querer ouvir da mesma um retorno avaliativo.

- *“Olha, professora! O meu tá feio! O meu estranho!, etc.”*

Alguns demonstravam preocupação quanto ao assinar ou não o desenho, conforme observamos pela pergunta do aluno após concluir seu trabalho: *“Coloco meu nome ou não?”* A professora intervém: *“Olha, o Pedro teve uma idéia, vê como ele fez!”* O aluno desloca-se para ver e observa que Pedro anotou a etiqueta com o nome do autor e obra logo abaixo do desenho para, após, assinar seu nome. Gostou e fez o mesmo.

A segunda visita foi efetuada pela 2ª série C do Ensino Fundamental, que veio acompanhada da professora de turma. Segundo a professora, estava trabalhando em sala de aula a estética, “a harmonia de fazer as coisas”, enfocando que tudo tem uma intencionalidade, existe uma intenção em fazer. Resolveu então agendar com a coordenação do Espaço Estético a realização de uma visita monitorada à exposição, visando ampliar

discussões. Não sabia exatamente como seria a continuidade do trabalho, mas solicitou que os alunos fossem anotando o que considerassem interessante na visita.

Os alunos chegaram ao espaço munidos com prancheta, papel e lápis grafite e foram recebidos pela professora de Arte, coordenadora voluntária do Espaço, Maria Cristina Fabi, a qual deu início a um diálogo que percorreu praticamente toda a hora da visita. Apesar de não conseguirmos transcrevê-lo na íntegra, o faremos através de algumas falas registradas, visando melhor retratar as características da mediação e qualidade da conversa.

Professora Coordenadora do Espaço (PCE): - *“Oi! Que vieram fazer aqui?”*

Aluno: - *“Ver artes plásticas!”*

PCE: - *“Que lugar é este?”*

Alunos (quase que ao mesmo tempo): A1 (Aluno 1): - *“Espaço Estético.* A2 (Aluno 2): - *“Lugar para colocar desenho.”* A3 (Aluno 3): - *“Espaço das artes.”*

PCE: - *“E o que é estética? (Não foi possível acompanhar a fala) Vamos começar falando desse trabalho. (Dirige seu olhar para Liberdade, convidando os alunos a chegarem mais próximo do mesmo) O que vocês estão vendo?”*

A: - *“Uma gaiola cheia de algodão e tem pena também.”*

PCE: - *“Estes trabalhos foram feitos por alunos de 6ª e 8ª séries. O que será que o... (dirige-se para a etiqueta de identificação) Hamilton quis dizer com esta gaiola? [...] A arte quer dizer coisas. É uma gaiola, gaiola serve para quê?”*

A: - *“Botar passarinho.”*

PCE: - *“Não tem passarinho. O que quer dizer?”*

Alunos: A1: - *“Que o passarinho explodiu ali dentro”.* A2: - *“Pode servir para prender outras coisas.”* A3: - *“Acho que ele deve ter imaginado que tinha um passarinho ali dentro”.* A4 (Aluno 4): - *“Acho que ele queria colecionar penas de passarinhos.”*

PCE: - *“Vocês pensam assim? Vocês concordam que lugar de passarinho é dentro da gaiola?”*

Alunos: - *“Não.”* (Em coro).

PCE: - *“Hamilton também pensa assim. Então, onde ele vive melhor, livre ou preso na gaiola?”*

Alunos: - *“Livre.”* (Em coro).

PCE: - *“Ele preencheu todo o espaço da gaiola, pode algum passarinho entrar?”*

Alunos: - *“Não.”*

PCE: - *“Nenhum passarinho pode entrar, preenchendo o espaço, ele faz um protesto e diz que todos os passarinhos devem viver livres. Olhem, cada trabalho tem uma etiqueta, nela está escrito o nome do autor e título, um aluno pode ler?”*

A: - *“Autor: Hamilton; Título: Liberdade.”*

PCE: - *“Mais alguma idéia para este trabalho?”*

A: - *“Não só os passarinhos querem liberdade, o homem precisa também.”*

Observamos que a professora vai conduzindo o diálogo no sentido de expressar a intencionalidade do autor ao elaborar o trabalho. Constatamos, portanto, que mesmo o diálogo sendo encaminhado pela via do sentido real do objeto, não oportunizando muitas possibilidades de ampliação de sentidos, um aluno ao final desvia-se do sentido original, deslocando metaforicamente o sentido abordado pela semelhança subentendida.

Continuam a visita dialogada. A professora coordenadora chama atenção para os painéis em que estão os desenhos de observação, menciona que são elaborados com carvão e que os alunos desenharam na rua observando a vegetação. Pergunta se reconhecem o lugar e chama a atenção para os estilos diferenciados de desenho de três alunos que representaram a mesma cena de bambuzal. Passando em frente à rosa, pergunta:

PCE: - *“E esta rosa, o que tem nela?”*

Alunos: A1: - *“Prego.”* A2: - *“É o coração de Jesus.”* A3: - *“Floresta negra cheia de neblina.”* A4: - *“A flor tem espinhos e os pregos representam os espinhos.”*

PCE: - *“Quem tem outra leitura? Vamos pensar assim: a rosa vermelha significa o quê? Quem já ganhou uma rosa vermelha?”*

Alunos: A1: - *“A minha mãe no dia dos namorados.”* A2: - *“Amor.”*

PCE: - *“Coisa romântica, que toca o coração. Por que será que a aluna colocou os pregos espetados neste símbolo do amor?”*

Alunos: A1: - *“Porque o mundo tá com muita guerra, violência.”* A2: - *“Tá tendo muita traição.”*

PCE: - “A menina que fez o trabalho contou pra gente que se apaixonou e ficou decepcionada com este amor, ficou triste. Daí fez este trabalho, pregos espetando no amor dela. Mas ela colocou estes algodões. O algodão significa o quê? [...] Cicatriza. O amor morreu mas ela ainda tem uma esperança deste ou de outro amor [...] Vamos ler a etiqueta agora.”

Aluno: - “Não tem título!”

PCE: - “Alguém sugere algum título?”

Alunos: A1: - “O amor sem fim.” A2: - “Coração de Jesus.” A3: - “Saudades de um amor.” A4: - “Espetinho de frango.” A5 (Aluno 5): - “A rosa do amor.” A6 (Aluno 6): - “Amor acabado.” A7 (Aluno 7): - “Eu não entendi uma coisa: pra que botar prego?”

PCE: - “Quando bota prego em uma coisa não dói?”

Aluno: - “Dói.”

PCE: - “Então, ela botou prego para expressar esse sentimento.”

Verificamos que, mesmo após o professor encaminhar a leitura de modo a transparecer a intencionalidade da autora, no momento de atribuírem um título, alguns alunos continuaram optando por um título que revelasse o que o objeto artístico lhes significou a partir de suas leituras pessoais. Não o sentido que coletivamente foi atribuído ao objeto, mas seu sentido único, pessoal, idiossincrático.

A visita continua, passam pelo painel de desenhos de observação e a professora coordenadora chama atenção para o material agora utilizado, o lápis preto. Param em frente ao “Globo torneira” e os alunos comentam que as pessoas não respeitam, jogam lixo no chão; tem muita poluição, desmatamento; o homem está destruindo a natureza. A professora coordenadora chama atenção para os copos e os alunos falam que está acabando a água; é só ver a água suja. Observam que o único copo que tem água limpa está quase quebrando. Um aluno ressalta que foi só ver a torneirinha com o copo vazio para logo perceber que estava acabando a água. Sugerem como título: *Mundo Destruído*, *Mundo Poluído*, *Mundo Acabado*, etc.

Prosseguem a visita com a professora perguntando: E este, por que radiografia, máscara, carvão? Os alunos atribuem sentidos diversos como a *poluição do ar*, o *mundo*

que explodiu em 33 pedaços, a pneumonia asiática, etc. A professora coordenadora traz o sentido atribuído pela autora, preocupada com os trabalhadores das minas, explicando que o carvão das minas solta uma química que prejudica muito a saúde, principalmente os pulmões que aparecem nas radiografias.

O próximo trabalho *Fé na Terra* incita os sentidos de *tapete de Corpus Christi*, *caixão de drácula* e *o que a terra pode produzir*, constatado pelo que aparece, sementes de milho, arroz, feijão, etc. A professora coordenadora faz referência ao plantio, mencionando que a obra parece nos dizer: “*tentem na terra, porque ela dá o que vocês plantarem*”.

Prosseguindo para a leitura do trabalho *Beleza*, uma das alunas diz que está falando sobre a vaidade da mulher. A professora esclarece que a mulher da imagem é Marilyn Monroe, uma atriz famosa pela beleza e sensualidade, considerada uma das mulheres mais bonitas, *a Madonna dos anos 60*. Pergunta o que tem a ver aquele espelho quebrado com as outras coisas que estão ali. Um aluno responde que ela foi olhar e o espelho quebrou.



Foto 21 - Visita agendada pela professora de série, mediada por uma das coordenadoras do Espaço Estético, professora de Artes Visuais.
Fonte: Arquivo de imagens do Espaço Estético.

Os alunos demonstram um pouco de cansaço, a participação já não é tão intensa, mas concluem a visita analisando *Fé(chado)*, que parece despertar curiosidade. A professora coordenadora sugere que pensem no que estão vendo. Os alunos logo respondem: *cemitério, cruz, a morte de Deus*. “*Mas Deus nunca morre!*”, exclama um aluno. Sendo questionados pela professora coordenadora se o trabalho fala a respeito do que aconteceu há pouco ou muito tempo, uma aluna responde que a cruz é de muito tempo. A professora rebate que a usamos até hoje e pergunta o que poderia indicar que faz tempo? Sem preocupação em responder a pergunta, um aluno sugere que um hamster morreu ali, pois está cheio de pêlo. Um outro responde que só pode ser uma coisa velha, pois tem coisa suja, o jornal está todo rasgado e sujo. Prosseguindo o diálogo, a professora pergunta se alguém conhece o símbolo da suástica. Um aluno diz que a viu num jogo de guerra. Esclarecendo que foi o símbolo do nazismo e Hitler tem a ver com muita morte, a professora chama atenção para o título, uma *fé fechada*, só dela, que está dentro da pessoa e esta não abre para ninguém. Concluindo a visita, a professora coordenadora despede-se e os alunos dispersam-se. Alguns ainda dirigem-se para olhar os desenhos, chamando atenção para os que acharam *legais*.

A terceira visita é realizada por alunos da 3ª série B do Ensino Fundamental, mediada por uma professora de Artes Visuais, no horário da aula de Arte. Os alunos chegam portando prancheta, lápis e papel. A professora lembra que irão olhar toda a exposição para então escolherem o trabalho que mais chamou a atenção, desenhar e responder ao questionário. Chama os alunos dizendo: “*Vamos começar pelo início. O que temos aqui?*”

Inicia uma visita mediada que se caracteriza por ser efetuada de forma rápida, chamando a atenção para os elementos da gramática e da linguagem visual, como podemos verificar através das perguntas efetuadas: “*Que trabalhos se caracterizam como figurativos? Quais os abstratos? Que material foi utilizado? Quais temas foram abordados? As paisagens se definem como urbanas ou naturais?*”.

As falas dos alunos buscam responder às perguntas efetuadas, sendo proporcionadas poucas oportunidades para os alunos interpretarem os trabalhos expostos. Constata-se, pelas

falas dos alunos, que normalmente se referem ao trabalho pelo que estão vendo e em raros momentos interpretam, conforme observamos:

A1: - “É uma gaiola.” A2: - “Uma rosa cheia de pregos.” A3: - “Estão tirando a água do planeta!” A4: - “Um monte de cabelo com carvão, botão, [...]” A5: - “É um cemitério.” A6: - “E esse das bonequinhas?” A7: - “Espelho quebrado, que é isso?” A8 (Aluno 8): - “Boneca de perna aberta?”

Apesar das indagações, o encaminhamento da visita não permite ampliar muitas discussões. Concluindo a visita, a professora logo solicita: “Agora vocês vão escolher o que mais chamou atenção”.

Alguns alunos dirigem-se logo para os trabalhos e iniciam o desenho. Os indecisos, que são maioria, circulam observando não apenas os trabalhos como também a escolha dos outros colegas. Observa-se que alguns se definem não pelo que chamou mais atenção, mas pela escolha de um outro colega e/ou pelo que lhe parecia mais fácil desenhar e responder no momento.

A professora entrega então um *Roteiro para Leitura de Imagem*, já conhecido pelos alunos, uma vez que já o tinham utilizado em outra ocasião em sala de aula. Este se compõe por três tópicos de leitura: *Descrição*, *Análise Formal* e *Interpretação*, tópicos estes contidos nas metodologias específicas de leitura da obra de arte propostas por Feldman (1970) e Ott (1997).

O primeiro tópico apresentado no Roteiro, *Descrição*, compõe-se de três perguntas: O que você observa nesta imagem? Esta imagem é figurativa ou abstrata? Por quê? Qual título você daria a esse trabalho? O segundo tópico, *Análise Formal*, compõe-se de seis questões, sendo que cada qual traz uma série de opções para serem assinaladas e, em alguns casos, um espaço aberto para acrescentarem outro(as), se necessário. As perguntas referem-se especificamente às linhas, cores, textura, material, técnica e tema (vide anexo 1). O terceiro item, por fim, compõe-se de duas questões: Que sentimentos e sensações a imagem ocasiona? Esse trabalho te faz lembrar alguma experiência particular?



Foto 22 - Visita mediada pela professora de Artes Visuais.
Fonte - Arquivo de imagens do Espaço Estético.

Tão logo os alunos começam a responder o questionário, inicia-se o diálogo:

A1: - *“Professora, o que é textura? Como vou identificar a textura da gaiola?”*

P: - *“Como é a madeira, macia, áspera, [...]? Olha este desenho, como ele construiu uma textura de tronco de árvore.”*

A2: - *“Professora, qual é o material utilizado?”*

P: - *“Olha e diz com que material é feito!”*

A3: - *“Professora, o que é uma cena cotidiana?”*

P: - *“A do dia a dia, aquela que a gente vê sempre.”*

A1: - *“A gaiola é?”*

P: - *“Olha, modificaram o objeto e colocaram em um lugar específico. Não é cena cotidiana. Tu podes ver todo dia uma gaiola, mas não dessa forma, neste local.”*

A4: - “*Instalação, o que é?*”

P: - “*Quando a gente faz um trabalho para ficar em um espaço determinado.*”

A5: - “*Parece que o passarinho explodiu e todas as penas voaram.*”

A6: - “*Muitos passarinhos mortos porque há muitas penas.*”

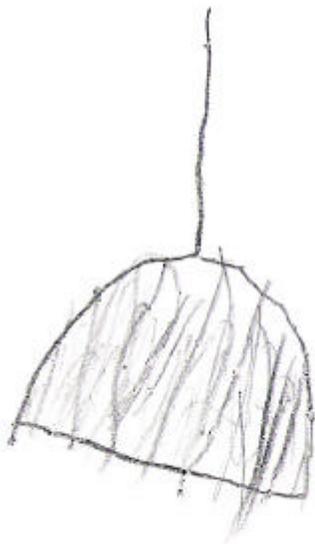
A7: - “*Professora, que sentimentos e sensação ocasiona?*”

P: - “*Olha! Por que tu escolhesses? O que tu sentiu? Ficasse chocada? Que sensação tu tens? Por que tu foste escolher logo aquela ali? Alguma coisa tem.*”

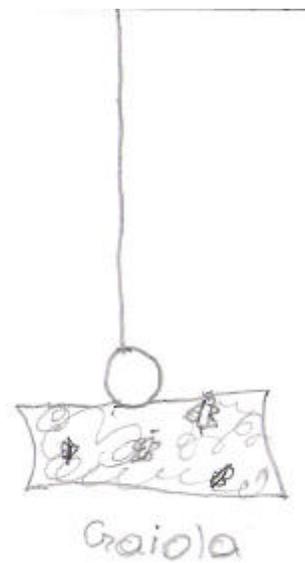
O dialogo perdura até a outra turma de arte passar pelo Espaço Estético. Os alunos parecem querer acabar o mais rápido possível, um aluno fala: “*Queremos ir também!*”.

Constata-se, pelo diálogo travado entre alunos e mediadora, que, as questões estão quase todas diretamente relacionadas à atividade proposta e que mesmo sendo o Roteiro já utilizado pelos alunos, as imagens de leitura modificaram-se, gerando novas relações e questões a serem esclarecidas. O conhecimento de arte amplia-se através das perguntas socializadas, gerando oportunidades para ecoarem algumas falas interpretativas.

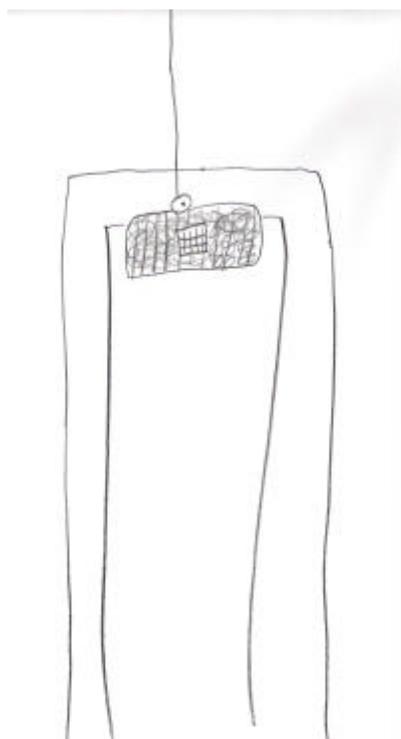
Verificamos, a partir dos questionários fornecidos pela professora de Artes, que dos objetos artísticos expostos, 4 alunos escolheram *Liberdade*; 3 alunos, *Beleza*, porém fixando-se apenas no espelho quebrado; 2 alunos, o “Globo torneira”; 2 alunos, desenhos, sendo um de uma árvore e outro de paisagem e 1 aluno, a rosa. Dos questionários observamos que praticamente todos foram respondidos mesmo que rapidamente, sendo as respostas dos alunos que escolheram os mesmos objetos muitas vezes semelhantes, embora pessoais. Dos desenhos efetuados a partir da observação do trabalho escolhido, deixamos para observação do leitor os quatro registros gráficos de *Liberdade*, sendo respectivamente apresentados através dos títulos atribuídos pelos autores.



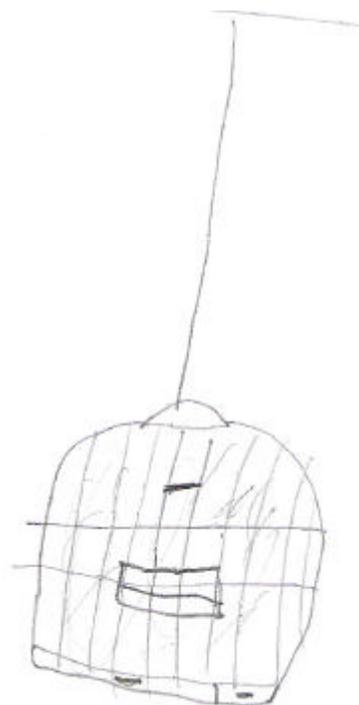
Desenho 1 - A Gaiola, Anônimo.



Desenho 2 - Gaiola do Passarinho, Leila.



Desenho 3 - Gaiola Acabada, Lucas.



Desenho 4 - A Gaiola de Pena, Thais.

Fonte: Questionários de alunos da 3ª série do Ensino Fundamental.

Apesar de poucas e rápidas terem sido as visitas mediadas, constata-se que foram proffcuas. Com objetivos e intencionalidades diversificadas, oportunizaram olhar imagens visuais, ler, compreender e expressar oral e graficamente, ampliando possibilidades de alfabetização verbal e visual, por meio de interações dialogadas mediadas no grupo.

Analisando os resultados da observação realizada no “Espaço Estético - CA/UFSC”, constatamos que este se caracteriza por um “espaço de passagem”, uma vez que esta condição predomina. Tal constatação, apesar de surpreender a pesquisadora, ou melhor, a professora - que pela concepção do Espaço e vivência afetiva, possuía no fundo expectativas de que um percentual maior de pessoas olhassem para os trabalhos expostos - corresponde à proposta do Espaço que, por opção, fora concebido em um lugar de passagem, visando ampliar possibilidades de leitura a toda a comunidade escolar, independente de uma ação educativa intencionalmente planejada e mediada.

No momento da pesquisa, com certeza a pesquisadora/professora foi tomada por sentimentos e sensações diversos e opostos. Por um lado, decepcionando-se com os resultados demonstrados no transcorrer da pesquisa; por outro, alegrando-se pelas oportunidades e possibilidades que verificava estarem sendo por esta pesquisa geradas.

Algumas falas, provindas do estranhamento de colegas ao verem a professora/pesquisadora no espaço, geravam ânimos alternados de desmobilização e motivação para a pesquisa como, por exemplo, quando uma colega pergunta:

F1 (Funcionário 1): - *“O que estais fazendo?”* (dirige-se à pesquisadora, que responde: - *“Estou mapeando os olhares, quem olha, quem não olha, [...]”*) F1: - *“Ah, então vais te surpreender com a gente; não olhamos!”* F2 (Funcionário 2): - *“Eu olhei no dia da montagem, fiquei por algum tempo, pois não tinha nada para fazer, depois, outro dia às 18hs, fiquei com a prof^a de História discutindo sobre a rosa, ficamos! Mas no dia a dia não olhamos.”* (2 funcionárias param para conversar com a pesquisadora, 01.07).

Se por um lado esta fala desmobilizava, para quem imaginava ser quase que impossível passar pelo Espaço Estético e não olhar, esta vinha comprovar o que os dados da

pesquisa afirmavam; por outro lado, também mobilizava, pois demonstrava que, mesmo por um momento, uma delas parou por algum tempo para olhar e dialogar.

Outras falas foram acolhidas como incentivadoras, como no momento em que uma estagiária da escola perguntou se estava fazendo pesquisa e se havia vindo no dia da montagem, pois nesse dia muita gente parava e olhava. Em um outro momento, uma orientadora educacional diz: *“um dia [...] veio um monte de gente querendo saber uma porção de coisas e eu disse: puxa, que pena, ontem estava aqui a [...]”* (01.07).

Não querendo justificar o percentual de olhares pela presença da pesquisadora no local, gostaríamos de registrar que tal fato de alguma forma provocava estranhamento, conforme podemos observar pelas falas. Constatamos também que o olhar da pesquisadora presente no local também se tornava inibidor, uma vez que por muitas vezes pareceu inibir o prolongamento de um olhar, ou, até mesmo, impedir que este acontecesse naquele momento. Isso ocorreu com alguns alunos que se dirigiam para observar alguma obra ou observar-se frente ao espelho e, ao constatar a presença da pesquisadora, seguiam adiante.

Consideramos que, mesmo se caracterizando por um espaço de passagem, há um significativo número de pessoas que dirigem o olhar para os trabalhos/obras expostos, sendo considerado positivo o fato de que este oportuniza às pessoas olharem, mesmo que rapidamente (21%) e deterem-se para olhar (6%). Apesar de ser passagem, é significativo o percentual de 27% de pessoas que olham, o que justifica a importância da criação de Espaços como esse nas escolas. Soma-se a este fato a oportunidade de os alunos, ao passarem em agrupamentos, poderem espontaneamente falar a respeito do que viram, socializando interesses, admirações, gostos, questionamentos, conceitos, construindo conhecimentos na relação com outros sujeitos da comunidade escolar, sem a preocupação presente na escola de estar sendo a todo o momento avaliado. Ampliam, assim, as possibilidades de aprender no contexto escolar para além do âmbito de sala de aula e das relações professor-aluno.

Os resultados obtidos através da observação possibilitaram ampliar novas reflexões e perceber o que de alguma forma prevíamos, bem como constatar o inesperado. Verificamos que não necessariamente precisamos organizar visitas ao Espaço com grupos organizados e aulas especificamente destinadas e sistematicamente planejadas para este

fim. Constatamos que o simples fato de os alunos passarem juntos, em agrupamentos, já faz com que olhem mais e comuniquem (15%) de alguma forma este olhar.

O Espaço Estético resulta, portanto, em uma proposta educativa que busca ir além da pedagogização em que, na maioria das vezes, a escola procura se firmar, uma vez que oportuniza alternativas para que os alunos exponham questões, relativizem o conhecimento ao apresentarem espontaneamente suas falas, independente de conceitos e significados estabelecidos, mas buscando explorar os sentidos múltiplos que ecoam nesses encontros.

Faz-se necessário, no entanto, uma maior organização dos professores no sentido de mobilizarem os alunos para olharem o Espaço Estético, passarem pelas exposições, despertando a curiosidade, chamando atenção para algum aspecto, problematizando, propondo atividades para que estes visitem o Espaço e produzam múltiplos sentidos sobre o que ali vêm para serem socializados.

Sufocados por um ensino sistematicamente planejado, professores e alunos perdem, em muitos momentos, oportunidades de juntos estarem conhecendo, significando, alçando vôos, por caminhos outros que também os levam a construir conhecimentos. Deixar-se levar pelo vento, como nos ensinou Regina Machado, professora de Arte, ao proporcionar-nos a leitura do conto *A Lenda das Areias* (HERRARA, 1986), faz-se necessário para descobrirmos outros olhares, prazeres e sentidos.

Sabemos que planejar e sistematizar as aulas não é garantia de aprendizado, entretanto raramente como professores nos dispomos ao imprevisto, ao inesperado, ao que nos é apresentado no momento. De alguma forma, sofremos de um mal que assombra quase todo professor, que no fundo pensa que deveria conhecer sobre o assunto, ter anteriormente o domínio do conhecimento a ser socializado, impedindo que este se constitua ou seja ressignificado na própria relação, no permitir-se ouvir, falar e pensar a respeito deste.

Vemos que aqui está um grande valor do Espaço Estético. Ele abre espaço na escola para o diferente, o inesperado, o inoportuno; expõe o grande segredo de que o conhecer não é “algo dado”, mas se constitui nas relações, na história e na cultura, nas oportunidades que se dão ao olhar e pensar sobre o exposto; que o saber e o olhar estético não são simplesmente privilégios de poucos, uma vez que estes mesmos poucos que supõem deter este saber, muitas vezes são tomados pelo não saber. Que alívio poder reconhecer isto e se

permitir ir aprendendo com diversos olhares, não apenas o do professor, que muitas vezes nos impede de aceitar o chamado do olhar do outro, e se permitir ir adiante com este olhar, conforme verificamos em alguns diálogos. Muitas vezes, sendo chamados a olhar com o outro, dispensamos oportunidades, sem nos darmos conta de que vivemos construindo possibilidades de olharmos juntos, mesmo a partir do nosso olhar já cristalizado. Perdemos muitas vezes as poucas oportunidades de os alunos nos verem não apenas como mitos do saber, mas como seres humanos, com todas as implicações que esta vivência nos possibilita e, da mesma forma, aos alunos.

As palavras de Jayro Schmidt, artista plástico, escritor, professor de pintura e história da arte, enfatizam a importância do Espaço por este caráter informal de aprendizagem que estabelece na escola. Em seu depoimento (vide na íntegra, anexo 2) escreve:

“Espaços alternativos ou de passagem, em escolas, são de grande importância; proporcionam situações, vivências e atividades coletivas informais, naturalmente voltadas aos envolvimento artísticos e culturais.

A informalidade é necessária pois, uma vez desenvolvida com seriedade, passa a ser um complemento da formalidade - que é uma exigência de qualquer escola.

O espaço de passagem do Colégio de Aplicação, cada dia que passa, mais representa este aspecto que, no fundo, também é educacional. Educação que desperta a sensibilidade por meio do próprio prazer que a informalidade coloca.”(dezembro de 2002).

Fica difícil precisarmos em que medida as exposições, se fossem em outro local, atrairiam o público, se o Espaço estivesse num local “tradicional”, ou estabelecido unicamente para este fim, as pessoas a ele se dirigiriam para olhar mais. Se analisarmos o número de visitas realizadas em galerias e museus de arte em Florianópolis, verificaremos que o público é frequentemente reduzido. Na Galeria de Arte da UFSC, por exemplo, considerando o universo de sujeitos que circulam pela universidade, os números indicam uma média de 300 pessoas que entram na galeria e assinam o livro de registro de visitas,

sendo mais ou menos o mesmo percentual de pessoas que não assinam, segundo informação oral do atual responsável pela Galeria.

Em pesquisa realizada em museus de arte na Europa, Bourdieu e Darbel (2003, p. 113) demonstram que a frequência aos museus aumenta à medida em que se eleva o nível cultural do sujeito, obedecendo, portanto, a uma lógica da teoria da comunicação, uma vez que esta “propõe uma informação que pode se dirigir a qualquer sujeito possível sem implicar em um custo maior e só adquire sentido e valor para um sujeito capaz de decifrá-la e saboreá-la”.

Desta forma, ao mesmo tempo em que os museus estão abertos a todos, estão interditados à maioria dos sujeitos que não possuem os meios para “tomarem posse simbólica do acervo”, uma vez que o confronto com as obras, a acessibilidade física, por si só não é suficiente para abordá-las, contemplá-las e saboreá-las, enfim, para determinar uma disposição duradoura à prática cultural.

Pelo fato de que a obra de arte só existe, como tal, na medida em que é percebida, ou seja, decifrada, conclui-se que as satisfações inerentes a essa percepção - seja do deleite propriamente estético ou de gratificações mais indiretas, como *o efeito de distinção* - são acessíveis apenas àqueles que estão dispostos a se apropriar de tais satisfações por lhes atribuírem *valor*, no pressuposto de que este só pode ser atribuído se eles dispuserem dos meios de conseguir tal apropriação. Por consequência, a necessidade de se apropriar dos bens que, à semelhança dos bens culturais, só existem como tais para quem tenha recebido, de seu círculo familiar e da Escola, os meios de se apropriar deles, não pode se manifestar senão entre aqueles que podem satisfazê-la e pode satisfazer-se desde que ela se manifeste. (BOURDIEU; DARBEL, 2003, p. 160-161, grifos do autor).

Os esforços de incitação direta para o acesso aos museus podem derrubar as resistências sociais e facilitar a primeira visita. No entanto, pela incapacidade para criar a prática regular, estão condenados ao fracasso. Para Bourdieu e Darbel (2003, p. 157), as experiências de estabelecimento de contato direto com as obras culturais só podem ser eficazes se vierem a se exercer sobre sujeitos preparados pela ação sistemática e prolongada da escola, através do fornecimento de condições de sua atualização, integrando-se “[...] no sistema total de atitudes e hábitos que, de forma exclusiva, poderiam conferir-lhe um fundamento e uma significação”.

Em sua pesquisa, Bourdieu (2003, p. 159) conclui que “[...] a intensificação da ação da Escola é o meio mais eficaz para fazer crescer tal prática - ou seja, a frequência dos museus, teatros ou concertos, [...] -, ao mesmo tempo que ela é a condição necessária da eficácia de qualquer outro meio [...]”, uma vez que os utilizadores dos equipamentos culturais estarão sendo por esta instituição constituídos.

Trazendo à tona “a verdade oculta do gosto culto”, Bourdieu (2003, p.163) desvela o mito de um gosto inato e revela que o amor pela arte está diretamente relacionado às condições de acesso às práticas cultivadas assíduas e prolongadas. À semelhança de qualquer amor, diz o autor, este amor sente repugnância em reconhecer suas origens, preferindo “[...] acasos singulares que se deixam sempre interpretar como predestinação”. Ressalta-nos, portanto, que a autenticidade e a sinceridade do prazer estético possui origem nas condições histórico-sociais e sofre condicionamentos comuns.

Conforme nos aponta Bourdieu (2003), o vínculo, ao mesmo tempo patente e oculto, entre a cultura e a educação não pode ser esquecido ou negado, uma vez que é função das instituições escolares garantirem a rentabilidade da herança cultural, além de legitimar sua transmissão. A escola é condição necessária de acesso à cultura; é ela que “transforma as desigualdades diante da cultura, socialmente condicionadas, em desigualdades de sucesso, interpretadas como desigualdades de dons que são também desigualdades de mérito” (2003, p. 166-167).

Podemos detectar que, pela ação sistemática e contínua que se estabelece na relação educação e arte, os alunos vão ampliando olhares, aprofundando diálogos e ações, compreendendo a arte, enfim, constituindo-se sujeitos estéticos.

Rossi (2003, p. 22), preocupada com a carência de investigações sobre a compreensão estética e a leitura da arte na escola, sobre como os alunos lêem imagens, vem pesquisando mais a fundo as teorias do desenvolvimento estético investigadas sob a abordagem desenvolvimentista dos pesquisadores Michael Parsons, Abigail Housen e Norman Freeman, nos diz:

[...] o fato de haver mudanças na compreensão da arte é o que possibilita falar em processo do desenvolvimento estético. Neste desenvolvimento, os alunos vão gradualmente fazendo uso de idéias cada vez mais

complexas, sofisticadas e adequadas ao mundo da arte, desde que tenham oportunidades de interagirem com ele.

Essas oportunidades que geram a “necessidade cultural” são, em parte, fruto da educação e ação da escola, tendo em vista que as condições familiares pesam muito nesta relação.

O depoimento de Dora Maria Dutra Bay - membro da Associação Brasileira de Críticos de Arte, docente aposentada do Centro de Artes da UDESC - elaborado a partir da leitura das imagens da exposição *Diálogos 2002, Arte contemporânea e educação: um diálogo possível* (vide na íntegra, anexo 3), contribui para a constatação da relação direta que vem se estabelecendo entre cultura e educação no Colégio de Aplicação:

“[...] O que primeiramente chama a atenção na mostra é o diálogo possível que se estabelece entre a educação e as linguagens da arte contemporânea. A dificuldade dos professores em abordar as questões estéticas e artísticas contemporâneas, atreladas a um conceitualismo muitas vezes inacessível ao público não especializado, é bem conhecida de todos que trabalham com a formação do educador. No entanto, o que a exposição nos atesta é a viabilidade de tal trabalho quando o professor domina o tema e os alunos já vivenciaram experiências criativas, ou mesmo passaram pelo processo da alfabetização estética.

[...]

Ao olharmos os trabalhos que lá estiveram expostos podemos perceber que guardam certa relação com as tendências da geração de artistas atuantes no cenário contemporâneo, como por exemplo: a questão da efemeridade, da identidade frente ao global, da auto-imagem, da fragilidade dos sentimentos e da preocupação política com assuntos relacionados ao meio-ambiente e ao futuro do planeta. Nas criações ali expostas, um mundo todo particular do adolescente se revela: as apreensões individuais e as universais, a fantasia que perpassa o tempo, o futuro incerto, a saúde, o papel social de cada um e as referências individuais significativas.

[...]

Ao mostrar suas criações para a comunidade escolar, os alunos estão dividindo ansiedades e receios para com o futuro, mostrando um presente que não aprovam, discutindo, ao mesmo tempo, o destino individual de cada um e o de nosso planeta. Assim, nas aulas da disciplina de Artes Visuais, invocam uma responsabilidade futura que certamente terão, encontram discernimento ao tratar com a intuição e com a razão, pois a criação resulta em competência emocional, elaboração e atribuição de significado. O diálogo entre a educação e a arte não só é possível, mas faz-se necessário se quisermos assegurar a competência de nossos alunos em face ao vale-tudo da cultura atual.” (fevereiro de 2004).

Relembrando Vygotski (2001), as finalidades de um sistema de educação social determinam também os da educação estética: ampliar ao máximo os âmbitos da experiência pessoal, estabelecendo contato com as esferas mais amplas da experiência estética da sociedade humana, introduzindo-a na rede mais ampla possível da vida.

As reflexões que servem de base para a pesquisa de Alves (1998), referente à escola brasileira do ponto de vista de sua construção espacial, possibilitam-nos ampliar algumas questões referentes à dimensão estética do espaço escolar e pensá-lo não apenas na dimensão espacial, mas na dimensão educativa que comunica através de suas formas.

Ao nos convidar a ouvir, ler, sentir e cheirar o espaço escolar e, na imaginação, entrarmos com ela em qualquer uma das escolas, onde o chão é muito pouco usado e as paredes e tetos se apresentam vazios, indaga-nos se em um espaço de leitura e escrita e de construção de saber não nos causa estranheza metros e metros quadrados sem ‘letra’. Sua indagação estabelece a denúncia de como foram se estabelecendo esteticamente as construções e as ocupações dos espaços escolares: “Aquele espaço negado para gerações e gerações de alunos de quem é? Como e por que se estabeleceu esta estética perversa e essa ética da negação do uso do olhar e das mãos?” (ALVES, 1998, p. 12).

Não é nossa intenção aprofundar esta questão, mas trazê-la à tona no sentido de evidenciar o quanto a dimensão estética do espaço escolar impõe uma concepção educativa. Um espaço que não é neutro, mas pleno de sentidos que se tecem na relação do espaço e da educação.

Harvey (1993), nas discussões em torno da pós-modernidade, insiste que reconheçamos a multiplicidade das qualidades objetivas que o espaço e o tempo podem exprimir em diferentes situações e o papel das práticas humanas em sua construção. Novos sentidos podem ser encontrados para materializações mais antigas do espaço e do tempo. Ao tratarmos o tempo e a história como algo a ser criado, em vez de aceito, apropriamo-nos dos espaços antigos de maneiras bem modernas. “O modo como representamos o espaço e o tempo na teoria importa, visto afetar a maneira como nós e os outros interpretamos e depois agimos com relação ao mundo” (HARVEY, 1993, p. 189-190)

A escola vista como “espaço em movimento” é expressão das ações dos sujeitos históricos e este tenta se criar, se construir no tempo presente, na relação cotidiana com o espaço próprio, fundado, alheio. No cotidiano, no uso do espaço escolar, nós o marcamos com a tessitura de nossas práticas e criamos outros espaços, imprimindo subjetividades e permitindo (ou não) mudanças nos modos de olhar e ser.

Sendo que a escola é um contexto de mediação cultural, de que forma nós, enquanto mediadores da cultura visual, poderíamos interferir nesse espaço, configurando-o de forma a estabelecer com os alunos uma relação estético-artístico-visual? De que forma poderíamos produzir um espaço que possibilitasse não a negação, mas a afirmação da autoria dos alunos?

Se o meio ambiente da cidade, com seu cotidiano indiferenciado que justapõe e interliga todos os sistemas de cultura, passou a ser, na contemporaneidade, suporte para os artistas, um canal para repropor uma nova ordem visual dos espaços, por que a escola não poderia iniciar este movimento com a configuração de um espaço estético que se iniciaria num espaço de passagem e, quem sabe, fosse tomando corpo, espalhando-se pela escola inteira e instalando-se em cada ser?

Ao olharmos para espaços específicos, lugares construídos para as atividades de ensinar e aprender, com olhar flexível constatando que são passíveis de serem transformados e apropriados em razão de nossas necessidades humanas, configuramos lugares pessoais e alheios, imprimindo-lhes novos sentidos.

Ao estruturar ou modificar a relação entre o interno e o externo em relação ao meio escolar [...], ao abrir ou fechar, ao dispor de uma outra

maneira as separações e os limites, as transições e as comunicações, as pessoas e os objetos [...] Estamos mudando não apenas os limites, as pessoas ou os objetos, mas também o próprio lugar. [...] Isso significa fazer do mestre ou professor um arquiteto, isso é, um pedagogo e, da educação um processo de configuração de espaços. De espaços pessoais e sociais e de lugares (VIÑAO FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 138-139)

Concluindo com os autores, espaço que se transforma em quente e vivo e que, tendo em conta o ponto de vista móvel, seja antes possibilidades que limites.

De quem é o olhar
Que espreita por meus olhos?
Quando penso que vejo,
Quem continua vendo
Enquanto estou pensando?

Fernando Pessoa

V ESPAÇO ESTÉTICO, ENSINO DE ARTE E CONSTITUIÇÃO DO ARTISTA ESPECTADOR: A FALA DOS ALUNOS

De acordo com os pressupostos da abordagem histórico-cultural, entende-se a dialeticidade das relações todo/partes, uma vez que as partes constituem o todo e este por sua vez é constituidor das mesmas. Ao entendermos o contexto social nesta perspectiva da relação todo/partes, necessário faz-se considerar, na medida do possível, as múltiplas relações que constituem o sujeito e que por este são constituídas, investigar o que não é evidente e como esse contexto, esse todo sócio-cultural, constituído de contradições, nestes se expressa.

Considerando que “no que se refere aos homens e suas singularidades, o que há em comum é a mediação semiótica do psiquismo humano” (ZANELLA, 1997, p. 64), buscaremos, a partir das falas de onze alunos da 8ª série do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação, constituídos em um contexto sócio-histórico e cultural ao mesmo tempo diverso e único²¹, evidenciar suas singularidades, diferenças e especificidades, assim como suas características em comum.

Buscaremos, portanto, constituir as análises dos sujeitos e sua relação com a arte a partir de aspectos de suas histórias de vida, reveladas através das significações do contexto cultural familiar e do contexto do ensino de arte na escola, Colégio de Aplicação e/ou outra escola a qual tenham pertencido.

²¹ Considera-se a unicidade desses sujeitos por serem brasileiros, viverem imersos em uma cultura de massa, capitalista, ligada ao consumo e por apresentarem características comuns referentes à transição da adolescência. Porém, ao mesmo tempo esses sujeitos são singulares e diversos, uma vez que vivem em contextos sociais diversos, vivenciam contatos e experiências idiossincráticas, estabelecem relações familiares diferentes e constituem, assim, características singulares.

Procuraremos destacar também as concepções de cultura e arte que das falas emergiram, visando melhor compreender os sentidos atribuídos ao Espaço Estético, bem como a dinâmica das relações do sujeito artista e espectador.

5.1 SOBRE OS SUJEITOS E SUA RELAÇÃO COM A ARTE

Joana foi a primeira aluna a conceder entrevista, com então 13 anos de idade. Parecia satisfeita por estar contribuindo com a pesquisa, ouvia as perguntas com interesse e respondia firmando suas posições. Realizou a leitura e devolução da entrevista, sendo a única aluna a pontuar algumas questões que não estavam claras e demonstrar preocupação com as respostas que, a seu ver, não se encontravam completas.

Nascida em Rio Bonito, RJ, Joana ingressou no Colégio de Aplicação para cursar a 5ª série através de transferência, de um outro Colégio do mesmo tipo do Aplicação, localizado em Belém do Pará.

Ex-moradora de um apartamento no bairro Córrego Grande, próximo ao Colégio de Aplicação, onde moravam muitos habitantes açorianos e atualmente tem se constituído de um bairro residencial de classe média alta, apresentando alto índice de desenvolvimento humano,²² recentemente mudou para uma residência com um extenso terreno na Vargem Grande, bairro este mais distante do colégio, do qual, para se deslocar, necessita transitar de ônibus e/ou carro e apresenta índice de desenvolvimento humano médio.

Seu pai é professor universitário e sua mãe, formada em Geografia há algum tempo, somente neste ano retornou ao trabalho de professora desta disciplina em uma escola estadual.

Joana insere-se em um contexto em que relações estéticas são constantes em seu dia a dia, constatadas quando salienta: *“Ah, a minha mãe ela também é paisagista, [...] quer dizer, ela não é profissional, ela fez um curso, fez alguns projetos, mas agora deu uma*

²² O índice de desenvolvimento humano dos bairros apontados no transcorrer da pesquisa são decorrentes do censo realizado pelo IBGE, sendo consultado em *O Índice* (2000, p. 48).

parada. O meu pai ele mexe com floricultura, essas coisas, então ele planta, sabe? E o meu tio, ele não mora aqui, mas eu tenho contato com ele de vez em quando, ele mora lá em Belém. Ele é artista, pintor, de aquarela [...] e também é arquiteto.” Acrescenta que seu tio é artista profissional porque vende os próprios quadros, faz exposições, mas ganha mais como arquiteto mesmo, não consegue ganhar muito com a aquarela.

Sua relação com a arte é enfatizada ao reconhecê-la como significativa no contexto familiar, justificando seu interesse a partir deste contexto: *“É porque na minha família todo mundo gosta de arte. E quando eu era pequenininha minha mãe sempre me dava tinta, lápis, e aí eu sempre desenhava. A minha mãe também adora copiar. A minha vó ela é do interior, ela desenha coisa assim de cabeça, incrível, só que ela desenha boi, galinha, essas coisas assim de fazenda. Por parte de pai, tem esse meu tio profissional e meu pai que também mexe com arte. [...] Mas a gente sempre gostou de arte. [...] Música a gente também gosta. Teatro acho que a gente não se envolve muito não”.*

A entrevista de Joana demonstra-nos que vive num contexto em que as diferentes concepções culturais são valorizadas. Joana considera a cultura em sua ampla possibilidade e, conseqüentemente, a arte como toda manifestação cultural. Isto se evidencia ao ser perguntada a respeito da atividade cultural da família. Ressalta que em Belém, *“[...] tinha muita cultura, a gente sempre visitava museu, bosque, acho que tinha mais cultura, aqui já não. Arte mesmo, aqueles palácios antigos, lindo aquilo, arte Clássica. Aí tinha também a arte de lá, a arte marajoara. Tinha aqueles vasos grandes, [...] acho que lá a cultura é bem forte. Aqui em Florianópolis a família foi assistir a Camerata de Florianópolis. “Meu pai gosta de ir lá em Santo Antônio de Lisboa [...] (bairro residencial alternativo e tranquilo, reduto de artesãos, artistas plásticos, intelectuais e também de pescadores, apresentando núcleo histórico protegido como área de preservação cultural), tem umas feirinhas lá, de vez em quando [...], na lagoa (Lagoa da Conceição, bairro que se destaca pela beleza paisagística com lagoa e dunas, apresenta conjunto histórico arquitetônico tombado como área de preservação cultural, incluindo o Casarão da Lagoa, local de referência por ser um centro cultural ativo, oferecendo oficinas de arte para a comunidade que busca preservar suas tradições culturais: mito-mágicas, confecção de rendas de bilro e pesca artesanal). Ah, eu também gosto de ir na feirinha lá da Beira-mar”.*

Talvez por essa multiplicidade de experiências culturais, Joana possui um olhar direcionado, atento às transformações da realidade: se relaciona com as coisas a partir de um olhar estético vibrante e posiciona-se diante do que lhe encanta, *“Ah também, lá em Belém, no dia das crianças, tem em todas as praças, porque lá tem muita praça gigante assim com árvore e todas as praças se enchem de brinquedinho de buriti colorido, lindo, lindo, que eles fazem tudo com buriti. Todas as praças têm, aí todo mundo compra. Tem de tudo, tem barquinho, tem cadeira de coisinha de boneca, tem bichinho, tem tudo [...] ainda tenho alguns.”*

Ao mesmo tempo em que considera arte como toda manifestação cultural, possuindo um olhar que permite valorizar a produção artesanal, transparecem em sua fala diferenças evidenciadas pela contradição arte-artesanato: *“Eu acho que eu vou até fazer uma, tipo uma loja de artesanato. Arte mesmo assim não, porque eu acho que dá muito trabalho. Mas eu vou assim, mexer com artesanato, sabe, eu adoro também fazer bonequinho, modelar.”*

Ao ser questionada porque acha que artesanato não dá trabalho, ri e responde: *“Não, depende. Sei lá, é porque arte [...] Porque o artesanato pode pegar qualquer figurinha assim, bonitinha, fica mais fácil de vender, agora a arte tem que ter propósito sei lá, ou então é muito detalhada, não sei”*.

Tal posicionamento talvez possa ser consequência das discussões do ensino de arte na escola, uma vez que a necessidade de a arte ter um propósito é evidenciada ao longo de sua entrevista, como, também possa ser consequência dos próprios referenciais teóricos que, por muito tempo, vêm evidenciando a dicotomização arte e artesanato, enaltecendo uma cultura dita erudita em detrimento de uma dita popular.

Em seus registros do ensino de arte na escola de Belém, ressalta o de Artes Visuais a partir da produção e do fazer artístico: *“na 3ª série a gente fazia um monte de bonecos, era mais diferente. Na 4ª série a gente copiava um monte de quadros de artistas famosos. E a professora ensinava aquelas linhas para como desenhar o rosto, natureza morta também”*.

Joana revela que no colégio em que estudava em Belém, logo que iniciou na 1ª e 2ª séries, ainda não tinha professor de arte, o espaço não tinha quase nada, depois é que

começaram a construir um bloco de arte, *“um lugar bem legal, [...] tinha bastante exposição, tinha também concurso que os alunos podiam levar o trabalho que tinham feito e concorria algum premiozinho e tal. [...] E lá no meu colégio tinha bastante coisa de arte, por exemplo, tinha um bloco inteirinho, que podia fazer alguma dança, balé, ginástica rítmica, jazz, tudo quanto é dança. Tinha arte com madeiras, de fazer brinquedinhos, tinha de fazer bonecas, tinha um monte de coisa. [...] Só que não era na aula. Era tipo um cursinho, aí pagava um pouquinho mais barato e podia fazer no horário contrário que tinha aula. Eu fiz balé [...]”*.

Apesar de curricularmente ter tido aula de arte apenas na 3^a e 4^a série, *“e era só artes plásticas, não tinha teatro nem música”*, observa-se que a arte ocupava um espaço relevante na escola, tendo Joana a oportunidade de inserir-se em um contexto educacional culturalmente rico, sendo isto expressivamente significativo em sua história revelada pelas memórias.

O ensino de Arte no Colégio de Aplicação é por Joana diferenciado do colégio de Belém *“porque aqui não tem só Artes Plásticas, aí a gente conhece um pouco de cada. Porque aqui eu acho que a gente não copia quadro, né, as artes plásticas são diferentes.”* Tais diferenças evidenciadas por Joana impelem-nos a algumas considerações no sentido de vivenciar contextos educacionais em que o ensino de Arte esteve presente. A disponibilização curricular do ensino de Música e Teatro no Aplicação é fato concreto. Entretanto, o oferecimento de diversas oficinas de arte, incluindo a dança no outro colégio, não diminuía a efervescência cultural e o contato que indiretamente possuía com a arte. Com relação ao ensino de Artes Visuais, no decorrer da entrevista Joana relata um trabalho de pintura em que o professor ensinava perspectiva e uso de tons através da observação das montanhas, o que de certa forma vem a comprovar um ensino mais centrado na produção artística e representação do real, agora se voltando para a paisagem e não para a representação da figura humana e natureza morta, conforme relatara o ensino de Belém.

No Colégio de Aplicação, Joana faz parte do Coral do Colégio e demonstra satisfação ao relatar seu envolvimento com as atividades culturais.

Em síntese, Joana não só possui um olho que se fez olhar, um olhar estético criterioso, como também produz arte, e mais, Arte para ela tem sabor e propósito: *“Eu*

adoro artes, eu faço bastante no final de semana. Faço tudo assim, faço biscoit, pinto, desenho, pinto vaso. [...] Eu acho que eu, eu pretendo ser artista [...] Vou fazer faculdade de Artes Plásticas. [...] O meu trabalho vai ter alguma coisa assim com arte”.

Jussara concedeu a entrevista com 14 anos de idade. Demonstrou disponibilidade em colaborar com a pesquisa e responsabilidade com as datas determinadas para a entrevista e devolução da mesma. Declarou ter realizado a leitura da entrevista, entretanto não efetuou qualquer apontamento referente a esta ao devolvê-la.

Natural de Palhoça, SC, Jussara ingressou no Colégio de Aplicação para iniciar na 1ª série do Ensino Fundamental. Residente em uma casa na Ponte de Imaruim em Palhoça (município vizinho de Florianópolis), sendo seu trajeto escolar o mais distante em comparação com os de outros colegas, normalmente realizado de ônibus.

Seu pai é militar do Corpo de Bombeiros e sua mãe, funcionária pública federal, atuando na universidade.

Jussara vive num contexto onde as relações estéticas parecem não serem muito valorizadas. Ao ser questionada quanto à atividade cultural da família, se realizam alguma atividade juntos, Juliana menciona *“Não, geralmente a gente sai assim, mas não é tão ligado a essas coisas de artes, de museu, teatro, essas coisas a gente não frequenta assim, muito raro [...] a gente costuma mais ir na casa de amigos, de parentes. No verão é para praia.”*

Sua concepção de arte volta-se para uma arte clássica, erudita, evidenciada pela distinção que estabelece entre arte e artesanato, pelo qual vincula uma relação visível ao ser indagada se gostam de visitar feira de artesanato, conhecer e apreciar coisas: *“É, de artesanato sim. Até eu tenho na família uma tia (irmã da minha mãe) que pinta e tudo e é legal. [...] Ela faz pintura em tela [...] tenho bastante contato com ela, [...] já pintei com ela, tudo, uma vez. (Ri)”*. Menciona que a família toda tem telas da tia, entretanto continua em dúvida ao considerá-la ou não uma artista, *“É, eu a considero assim, mas só que não vende quase”*.

Uma possibilidade de explicação de a pintura em tela ser por ela vista como artesanato, talvez seja o fato de estas serem reproduções de pinturas, buscando a

representação acadêmica do real, sem questionar o espaço como possibilidade de criação. Observa-se que muitos cursos de pintura ainda recorrem à representação acadêmica, baseando-se em fotografias de imagens reais, prendendo-se à representação das cores e recursos técnicos tradicionais. Sua dúvida em considerar a tia artista decorre também da relação comercial que implicaria em o artista viver da comercialização de seus trabalhos. Sua tia expressa, no entanto, uma realidade comum à maioria dos artistas brasileiros, a dificuldade de comercialização de suas produções artísticas. Verifica-se que os artistas que conseguem entrar no circuito artístico possuem um pouco mais de facilidade de comercialização. Entretanto é fato que a maioria dos artistas tem dificuldade de viver de arte no Brasil.

Sua concepção fechada de arte a impede de localizar-se esteticamente até mesmo com seu entorno enquanto estético. Referindo-se ao seu contato com a arte no dia a dia, salienta, “*Até gosto assim, mas só que não tenho muito contato. Não sou muito ligada a isso*”. Após a formulação de algumas questões referentes ao seu entorno estético, organização da casa, do quarto, escolha das roupas e acessórios, objetos que valoriza, ou que gosta de apreciar, Jussara relata, “*Ai, eu não sei dizer assim*”. Após muita insistência, ao ser perguntada diretamente se possui coisas que aprecia, se tem prazer em vê-las, responde: “*Ah, eu tenho assim, a natureza*”. E tu cantas? Gostas de cantar, ouvir música, ler poema? “*Ah, eu gosto de ouvir música, mas não é sempre também, é muito pouco*”. E desenha [...]? “*Não, não gosto de desenhar*”, afirma. Entretanto, ao relatar sobre a atividade da tia, mostrou-se um pouco mais entusiasmada, “*Ah, eu acho legal, [...] aprendi a pintar no tecido, até eu pinto um pouco e agora eu queria aprender a pintar na tela, mas só que falta tempo*”. Apesar do breve entusiasmo, observa-se que não é algo que prioriza.

Quanto à sua opção por Artes Visuais na escola, acha que foi “*[...] um pouco para aprender a desenhar, pintar, tentar gostar mais um pouco de desenhar e para aprender mais, assim*”. Sua vontade era de fazer violão, mas como não deu para comprar e não gostava de teatro, optou por artes visuais.

Com relação a sua trajetória com arte no contexto escolar, Jussara menciona apenas as atividades diretamente vinculadas à produção artística. Da Educação Infantil, lembra apenas que faziam “*desenhinhos*”; das Séries Iniciais, que faziam desenhos, argila e

algumas pinturas e da 6ª série, que “[...] fazia bastante desenhos e o que eu mais lembro assim é que a gente tentou copiar um desenho que ele trouxe dos livros e de um que a gente fez com a argila recortando com a linha de nylon”. Afirma estar gostando das aulas de Artes Visuais na 8ª série “A gente tem feito bastante desenho de observação”.

O ensino de Artes Visuais no Colégio de Aplicação é por Jussara avaliado como “legal”, entretanto detecta a ênfase dada ao fazer, apontando para a necessidade da “educação” do olhar. Seu olhar pede espaço, solicita mediação na construção de um olho que se faça olhar. “Só que a gente não tem essa coisa tanto de ver obras diferentes, a gente é mais de desenhar e observar e tentar recriar. Mas de sair para ver alguma coisa, ou [...]. Às vezes a gente fazia, daí o professor mostrava, daí o pessoal fazia críticas, sugestão e arrumava. Mas era mais geralmente era fazer e noutro dia voltar e fazer mais uma. [...] Acho que assim tá legal, mas, era bom a gente também ter contato com coisas que outras pessoas fazem.”

A entrevista de Jussara demonstra que registra algumas coisas de que gosta sem buscar interpretá-las, ou melhor, produz sentidos, porém a partir de muita insistência. Não se interessa por falar, em comentar sobre e, quanto às imagens, prefere as figurativas ou as propostas artísticas que destaca como diferentes. Não se reconhece artista, reclama do fazer, mas, apesar de pouco registrar e poucas coisas significar, Jussara não é indiferente, seu olhar efêmero pede passagem e clama por constituir-se um olhar estético.

Renam mostrou-se disponível em conceder a entrevista em qualquer dos dias que não tivesse aula. Sua disponibilidade excedeu-se ao abrir mão de seu horário de entrevista para uma colega, não se importando de já estar no colégio para ser entrevistado, nem mesmo de precisar marcá-la novamente. Concedeu a entrevista com tranquilidade, levando a transcrição para realizar a leitura e devolvendo-a sem efetuar qualquer consideração.

Natural de Campo Grande, MS, Renam cursou todo o Ensino Fundamental no Colégio de Aplicação, fazendo questão de salientar que nunca repetiu. Seu pai, já falecido, era mecânico de avião. Atualmente vive com sua mãe, doméstica, em um apartamento no bairro Ipiranga, em São José (município vizinho de Florianópolis), de onde “[...] dá para ver a Beira-mar toda”, expressa com felicidade. Salienta que gosta de ficar lá na janela do

seu apartamento olhando a Beira-mar e pensa tirar fotos dos fogos no primeiro do ano, “[...] *Vai ficar bem bonito*”.

Demonstrando já no princípio da entrevista um olhar estético, apreciador da natureza, da beleza, no transcorrer da entrevista Renam procura afirmar que o lugar da arte atualmente em sua vida existe apenas quando não tem nada para fazer.

Ao ser questionado quanto à relação cultural da família, nas férias ou final de semana, faz um pequeno relatório do que comumente costuma fazer, sem se preocupar em penetrar especificamente na questão, talvez até por estar inserido num contexto familiar que não possibilite relações muito freqüentes. Diz que costuma dormir cedo e acordar cedo. Joga tênis no período da manhã e, no período da tarde, fica um pouco no sol, até este ficar mais fraco, para ir então para o computador, vídeo game ou às vezes ficar deitado no pátio da madrinha brincando com sua cachorra e, mais tarde, jogar futebol com os amigos. Salienta que a mãe passa o dia todo trabalhando, que nos finais de semana costuma freqüentar casas de jogo de computador e, uma vez que não paga nada, pois é do time da loja, passa o final de semana jogando. Joga no sábado e no domingo no período da manhã, pois a tarde passa com sua mãe vendo televisão.

Ao ser enfatizada a pergunta referente às coisas que faz relacionadas à arte, de como ela está presente em seu dia-a-dia, salienta: “*Às vezes quando não tem nada para fazer, eu fico, às vezes, eu fico desenhando*”, mas, acrescenta, é “*bem pouco*”.

Com insistência, ao ser perguntado sobre o prazer em apreciar, Renam traz a relação estética, porém, continua firmando posição: “*Às vezes eu ficava olhando o céu assim, porque tinha umas nuvens e daí, tipo, tinha forma assim, algumas formas de desenho [...] No domingo mesmo eu estava olhando as árvores, lá no condomínio da minha madrinha, que estavam sem folha. Daí eu fiquei olhando, fiquei olhando [...] Às vezes quando não tem nada para fazer, eu fico apreciando, assim, as árvores*”. Sua relação estética com a natureza é fortalecida quando menciona que na ilha aprecia a praia do Santinho, as inscrições rupestres de lá, a trilha e também a cachoeira lá na praia da Solidão.

Além dessas relações estéticas com a natureza que, mesmo afirmando serem esporádicas, ainda as mantém, menciona ser portador de uma coleção de imagens fixas, quatrocentos e poucos cartões telefônicos, para a qual já despendeu muito de seu tempo

visualizando e organizando mas “*agora, eu não faço muita coleção, [...] agora não sou muito interessado, mas antigamente, [...]*”. Organizava seus cartões por temas: flores, carros, objetos antigos, filme. Às vezes ficava olhando para ver que filme era, se era legal, porém o que apreciava mesmo eram os de carros tipo Ferrari. Agora “*[...] É mais o jogo de computador*”.

O termo “*antigamente*” conferido por Renam torna-se relativo ao considerarmos que é um adolescente de 14 anos de idade. Parece, no entanto, que ao se referir a um período de tempo que aos olhos de adulto aparenta curto para ser considerado antigo, para ele representa uma mudança drástica em sua vida, uma vez que vive um momento diferenciado, a adolescência. O termo parece ganhar forte significado, uma vez que remete a um tempo que já passou, de infância, quando era criança, buscando afirmar essa nova fase de interesses novos, contradições e inseguranças que agora vive, a adolescência. Observamos que este termo repete-se em algumas passagens de seu contexto.

Ao relatar o convívio com uma artista amiga de sua mãe, conta que ela pintava painéis com paisagem, barco, mar, trabalhava com relevos, olhava ela pintar e ficava bonito, mas que agora ela parou. Sua mãe comprou uns três quadros dela, um de margarida, que sua mãe gosta bastante, uma paisagem de mar com barcos e outro não lembra direito. Após, menciona “*[...] eu ia até ver se eu não fazia um curso junto com ela. Porque eu gostava de fazer desenho antigamente. Mas agora não sou muito apegado [...]*”.

No decorrer da entrevista, Renam comenta também: “*[...] antigamente eu gostava de ficar saindo aqui do colégio para ver ali aquelas exposições, gostava de ir ao museu [...] A gente ia mais com o colégio. E às vezes quando a gente viajava, eu e a minha mãe, tinha um museu assim, às vezes a gente parava*”.

A fala de Renam revela que tinha relação com a arte, foi autor, já investiu nesta relação, mas desinteressou. O desinteresse pelo desenho na adolescência é extensivamente discutido na tese de Martins (1992), a qual traz explicitamente em seu título uma denúncia muitas vezes ouvida por adolescentes e adultos, “Não sei desenhar”. Tal título abarca implicitamente uma outra denúncia, a do mito do “bom” desenho, do “desenhar direito”, resultante de um olhar unilateral e preconceituoso, impregnado pelo domínio da representação naturalista, que gera uma vinculação do desenho com a realidade. Reflete em

si uma concepção de arte e de ensino de arte na qual estão presentes as afirmações de que “‘saber desenhar é saber copiar a realidade’ e ‘saber desenhar exige talento’” (MARTINS, 1992, p. 23).

Observamos no transcorrer da entrevista que Renam traz marcas dessa herança cultural naturalista quando fala de museu “[...] *museu assim é mais aquelas pessoas que já têm o dom de fazer desenho, pintura, daí eles expõem os seus quadros, mas com a intenção também de vender a obra*”.

Com uma autocrítica nesta fase mais acurada e a constatação imposta pelo mito de que desenhar é para quem tem dom, encontra-se desobrigado de tentar, de se confrontar com a experiência de desenhar, uma vez que novos meios de expressão e comunicação, para ele tão disponíveis, impelem seu interesse.

A história do ensino de arte trazida por Renam remete diretamente ao Colégio de Aplicação e confirma a concepção de arte voltada para a representação do real. Lembra que na 1^a e 3^a séries mais desenhava e pintava e, na 6^a série, começou a aprender a fazer volume, tons, texturas. A professora mostrava as imagens nos livros de pintura e desenho, falava das imagens e após tentava representar mais ou menos o que imaginava. Dentre as imagens vistas, lembra de “[...] *um campo. Um campo [...] cheio daqueles graõzinhos [...] branquinho e amarelinho*”. Fazia desenho e pintura, ia visitar o Espaço Estético para observar as árvores e paisagens expostas, e, mais ou menos do jeito que tinha visto na exposição, saía para fazer desenhos de observação de árvores e paisagens do colégio. Avalia que as aulas de artes foram boas, aprendeu bastante sobre arte, e que do jeito que está, está bom.

Renam possui uma visão clássica de arte e cultura, concebendo o artista como alguém que possui o “dom”. Entretanto, através das experiências que viveu, seu olhar reconhece seu entorno como estético, demonstrando prazer em apreciar a natureza e imagens relacionadas ao seu cotidiano. Apesar de sua fala firmar que o lugar da arte em sua vida atualmente é só quando não tem nada para fazer, Renam demonstra sua relação com a arte pelas lembranças, pelo apreciar que ainda mantém e por seu olhar poético e nostálgico do que viveu. Seu olhar permanece interessado e não só vê, mas também interage e problematiza.

Paulo demonstrou interesse em participar da pesquisa mesmo sendo aluno novo. Concedeu a entrevista com 14 anos de idade, dois meses após seu ingresso no Aplicação.

Nascido em São José, SC, Paulo reside em uma casa na Barra do Sambaqui em Florianópolis, bairro distante do colégio, apresentando índice de desenvolvimento humano local médio baixo, vizinho de Sambaqui (tradicional vilarejo de pescadores, lugar calmo, cuja comunidade luta por preservar seus costumes e tradições, abrigando atualmente muitos artistas). Paulo vive em um contexto em que a arte faz parte de sua vida, pois é filho de mãe artesã e pai cozinheiro. Sua mãe faz vela de cera de abelha e às vezes dá aula de artes também, porém não possui formação na área. A maioria das amigas de sua mãe trabalha com arte, sua avó e sua tia fazem roupas de fuxico, já a família de seu pai é mais ligada à cozinha. Para Paulo, *“Os pratos, assim, aquelas histórias, não deixa de ser uma arte”*. Costuma fazer e ver arte. As atividades culturais são normalmente realizadas com a mãe, pois, segundo ele, seu pai trabalha o dia inteiro e não sobra muito tempo. Com a mãe, fez aula de cerâmica no Casarão da Ponta do Sambaqui, Projeto da Fundação Franklin Cascaes, em 2001 e 2002, e quem ministrava era uma amiga dela. Foi ao show do cantor Djavan e uma ocasião teve a intenção de ver no Museu de Arte de Santa Catarina (MASC) a exposição de Canabarro, artista ceramista local, Luís Carlos Canabarro Machado, que era o ex-marido de sua professora de cerâmica, mas se esqueceu de ir. Algumas vezes desenha, porém ressalta *“mas não é assim, hoje em dia não é muito, antigamente eu fazia direto assim. Parava direto para desenhar, para mexer com argila, quando tinha em casa. Fazia direto essa história. Hoje em dia já não”*. Diz ter várias peças de cerâmica suas em casa.

Observamos na fala de Paulo que, apesar de ter uma produção artística mais intensa que Renam, suas falas aproximam-se com relação à produção artística, pois concordam que “antigamente” tal produção era maior. Paulo, portanto, continua interessado, admite gostar de arte *“[...] eu acho legal assim a história, as esculturas, pinturas [...] Pintor, eu gosto de pinturas do Monet. É sim, que eu curto bastante, né, aqueles detalhes, a história”*. Diz que sua relação com a arte é bem próxima e reconhece que o contexto familiar foi alicerce para constituir tal significação em sua vida, quando fala *“[...] vem da mãe. [...] E em casa aquela história, sempre, desde pequenininho [...]”*.

Na narrativa de seu contexto escolar, é possível constatar que, quando pequeno, este também interferiu positivamente na constituição deste sentido. Sua narrativa inicia com um relato objetivo e sem entusiasmo, onde chega até mesmo a fazer uma distinção entre a arte oficial e uma outra arte, o que até então em sua fala não aparecera.

Conta que estudava em uma escola municipal de Florianópolis e que na 5^a série o ensino de arte era mais voltado para o teatro, na 6^a também só teatro, na 7^a foi música e na 8^a série estava sendo desenho e teria teatro também. Conta que no primário “*era mais aqueles desenhinhos. Não era muito aquela história de ‘a arte’*”. Coursou a 1^a série em uma escola reunida²³ e trabalhava mais com desenho. Na 2^a série passou para uma escola particular onde sua mãe estava dando aula, sendo que estas se voltavam mais para o fazer artístico, trabalhos com argila, desenhos e pinturas com tinta guache.

Sua narrativa continua, porém ganha expressividade ao falar da Educação Infantil. Seu olhar cintilante viaja com prazer no tempo que passou. Na infância “*eu comecei, numa escola, tipo, não é uma ‘escola’; chamada garatuja, a história das crianças desenhar aquelas rodinhas. Era uma escola bem legal que eu passava o tempo todo. Não era aquela história que tem nas escolas desde o maternal, tipo bateu o sinal faz as brincadeiras, não. [...] é que era um terreno enorme, [...] tinha campo, [...] tinha um monte de árvore, de frutas, a gente podia fazer o que..., não era para fazer o que quisesse, né, mas tu estava ali. [...] explorar o espaço [...] ah, brincar de casinha, brincar de pega-pega. Acho super legal assim! [...] A gente passava [...] o dia inteiro. Daí a gente ia lá na casa do vizinho da escola, pedia para trazer suco, estava na hora de almoçar, daí brincava na hora que queria, daí pedia para desenhar. ‘Agora eu quero desenhar’. Daí pegava uma folha de papel, era só com giz de cera, né, pegava o giz de cera, fazia uns desenhinhos lá. Tenho um monte de desenho em casa ainda. [...] Desenhava direto. Bem legal, né! Tipo, eu nunca fiz, só quando era bem pequenininho assim sabe, [...] Eu fiquei nessa escola, até seis anos de idade”*.

Proposta com arte nesta escola “*era direto*”, afirmava.

²³ Escola reunida é uma escola de pequeno porte, situada normalmente nas regiões de periferia urbana e rural, caracterizando-se por um ensino de 1^a a 4^a série do Ensino Fundamental.

Constata-se que Paulo não só considera a arte importante em sua vida, como considera importante as pessoas se ligarem a ela. Ao ser questionado quanto ao porquê da importância de se ligar com a arte, responde: *“A minha mãe trabalha com isso, eu estou envolvido em tudo, um monte de história, desde pequeno assim. Eu acho importante [...] Sei lá, a arte traz o conhecimento, é uma coisa que vem, vamos dizer dos índios, tu consegue ficar sabendo de mais histórias, tipo a cultura dos povos, um monte de coisas. [...] Ah, uma coisa que faz bem, desenhar, fazer peças de cerâmica, um monte de coisa. Me faz bem!”*.

Arte e cultura em sua concepção são conceitos amplos pela relação estética que estabelece. Seu olhar ad-mira com prazer e deleite, não simplesmente passa e olha, mas estabelece relações estéticas. Reconhece-se como autor e é portador de uma produção artística que lhe é significativa, uma vez que guarda consigo essa produção. Para Paulo, arte é cultura, conhecimento, fazer e prazer. Tem uma relação de intimidade com a arte: é autor, curte arte e esta lhe faz bem.

Carolina aceitou colaborar com a pesquisa, entretanto, no decorrer do processo, parecia não muito disposta em disponibilizar um horário para concedê-la. Com uma certa insistência da pesquisadora, acabou realizando a entrevista. Sendo sua presença solicitada novamente para auxiliar nas respostas não audíveis, devido a um problema de gravação, não se opôs em colaborar uma segunda vez.

Catarinense, natural de Florianópolis, Carolina ingressou no CA na 1ª série do Ensino Fundamental. Atualmente está com 14 anos de idade e reside em uma casa no bairro da Trindade, onde se localiza o colégio. Ocupado no início por imigrantes açorianos, hoje é considerado um bairro expressivo, concentrando áreas residenciais, comerciais, institucionais e de serviços, apresentando um índice de desenvolvimento humano alto.

Seu pai é autônomo e sua mãe trabalha em casa com as lidas domésticas.

Carolina insere-se em um contexto de poucas relações estéticas. Nas férias com a família, viaja para a casa da avó, diz que a cidade culturalmente não tem nada, visualmente tem paisagens e cachoeira. Nas férias de verão residem no bairro da Lagoa da Conceição e em casa, sai com as amigas e vai para praia. Das pessoas com quem convive e considera

artista, destaca uma prima que é bailarina, que já ganhou medalha, uma bolsa de estudos e participou de uma turnê com um grupo de dança por vários países como Japão, Áustria e França. Agora está de volta ao Brasil e é profissional. Lembra também de uma colega que desenhava bem, estudava no colégio, mas saiu na 6ª série.

Ao ser questionada quanto à relação com a arte em seu dia-a-dia, foi logo dizendo: “*Acho que eu não tenho essa relação*”. Aos poucos, através de perguntas mais objetivas, diz, “*Ah, música eu escuto, mas desenhar eu não desenho, só às vezes*”. Com relação à apreciação estética, diz gostar de apreciar a parede externa do prédio da reitoria, referindo-se ao mosaico de Rodrigo de Haro, artista local e que passa por lá e olha sempre que tem aula de Educação Física. Fala pouco e brevemente de seus contatos estéticos. Parece ter uma certa resistência em aceitar sua relação com a arte, uma vez que primeiro afirma que não, para em seguida afirmar que sim, “de vez em quando” - conforme a fala do desenho, quando diz que não desenha, e logo em seguida afirma que o faz às vezes. Tal posicionamento pode ser consequente de uma certa resistência à entrevista ou, quem sabe, uma forma de demonstrar que seu envolvimento com arte não é tão intenso quanto a pesquisadora, sua professora por dois anos consecutivos, esperaria.

Ao falar do contexto escolar, entretanto, observamos que permanece uma série de lembranças, referindo-se tanto à produção artística quanto à leitura de imagens e, por fim, revela gostar de artes visuais.

Lembra que na 1ª série tinha aula de arte na sala próxima à biblioteca, fazia desenhos e modelava com argila. Na 3ª série fez aula perto da sala de teatro, viam “*livros com figuras, com obras, estas coisas assim*”. Tinha uma imagem que era de um quarto, outra que era de um porto, com um monte de casas e uns barquinhos; acha que era uma imagem de Florianópolis. Lembra-se também de um que tinha umas “*gurias da realeza*” com um cachorro e um que o artista se desenhou pelo espelho, “*uma coisa assim*”, acrescenta. Refere-se às obras de Van Gogh, Martinho de Haro e Velázquez. Lembra que após ver as imagens, discutiam a respeito das mesmas. Na 6ª série recorda que iam fazer algo relacionado com a moda, só que acabaram não fazendo, fizeram modelagem e desenho de paisagens. Na 8ª diz ter feito sua opção por artes visuais e confirma gostar de artes visuais. Considera que as aulas de arte do colégio são “*legais*”, e ao ser perguntada se

aprenderam mais o fazer ou o apreciar leituras de imagens visuais, responde: “*Acho que os dois*”.

Apesar de inserir-se em um contexto familiar onde as relações estéticas parecem não muito valorizadas, Carolina demonstra ter mantido certa relação com a arte em seu contexto escolar. No transcorrer da entrevista, Carolina diz sempre passar pelo Espaço Estético e olhar as obras, admitindo que só ou acompanhada do professor, “*os dois modos de visitar são bons*”.

A negação inicialmente apontada, referente a sua relação com a arte, passa a ser reconhecida a partir do outro, neste caso específico a pesquisadora, que através das perguntas efetuadas a leva a refletir e recordar algumas experiências estéticas significativas, reconhecendo a si mesma como autora. Seu olhar inicialmente efêmero, se instigado, vai aos poucos localizando em seu entorno vários elementos estéticos, interessando-se em apreciar imagens e pouco a pouco, de um olhar em si, vai estabelecendo relações estéticas e constituindo-se estético.

Eduardo mostrou-se disponível em participar da pesquisa, concedendo sua entrevista com então 14 anos de idade.

Nascido em Florianópolis, SC, Eduardo é aluno do Colégio de Aplicação desde a 1ª série do Ensino Fundamental. Filho de pai atendente de enfermagem e mãe técnica em administração, trabalhando na maternidade, reside em uma casa no bairro Pantanal, vizinho ao bairro do colégio, apresentando índice de desenvolvimento humano alto.

Vivendo em um contexto familiar em que seus pais não têm muito envolvimento com questões estéticas, Eduardo demonstra sua preferência pela música, “*de manhã eu escuto música, toco violão, de tarde eu venho para aula, de noite a mesma coisa*”. No transcorrer da entrevista a relação com a música transcende os sons e dedilhados e compreende palavras: “*Ah, eu gosto muito de poesia. [...] Eu tento fazer letra de música. Eu tinha umas dez assim, só que a minha prima sumiu com a minha pasta. [...] Ela pediu emprestado para copiar algumas, tá na casa dela.*”

Considera que a família gosta mais de esporte, porém a música e o futebol são citados como preferência dele e de seus irmãos. Nas férias e finais de semana geralmente

não saem de casa. Seu pai sai para pescar e sua mãe fica em casa. Algumas vezes Eduardo sai para ir à praia ou fica tocando em casa, no quarto, com seu irmão, seu primo e um amigo de seu irmão. Gosta de ir a shows, porém não vai muito. Exposição só costuma ir quando é de sua tia madrinha, que é artista. Esta pinta a óleo, normalmente flores, e comercializa seus trabalhos, reforça Eduardo. Tem um colega, o Bola, que também considera artista: “*É, ele toca violão pra caramba!*”. Constata-se que se Bola tocando violão é artista, ele, que também dedilha o instrumento, é ou pode vir a ser artista também. Gosta de ver as pinturas da tia, mas conversar sobre arte com ela, não conversa muito não.

De seu trajeto escolar, no que se refere ao ensino de arte, lembra da produção artística. Na 1ª série, com um professor que dava aula na sala próxima à biblioteca “*a gente trabalhava com argila, com pintura [...]*”; na 3ª série, a professora “*mandava a gente pintar, sei lá, um negócio lá*”. Lembra de uma vez que fez um dinossauro em argila com seu irmão, cada um fez o seu. Não estavam na mesma sala, provavelmente foi uma atividade extra na escola. Na 6ª série “*a professora pediu para gente fazer um desenho de um show. Eu, o Bola e o Romário. Ficou legal!*”. Era para fazerem algo que os três tivessem envolvimento, fizeram um painel utilizando grafite 6B, de um show, com destaque para palco e platéia e vários detalhes. Relacionado à moda, fez um busto em argila com sunga e chapéu e fez também desenhos de árvores. “*Só*”, conclui, é o que lembra.

Na 8ª série faz artes visuais, mas queria fazer violão. Neste momento, ao ser perguntado se gosta de artes visuais, responde que gosta, mas desenhar e pintar não faz parte de seu dia-a-dia, responde enfatizando novamente a produção artística, sem considerar seu papel de fruidor. Diz que na infância gostava de desenhar dinossauros. Em seguida, fala “*Eu gostava de fazer uns trechos tudo quadrado, assim*”, gesticula minuciosamente com o braço fazendo ângulos retos, preenchendo o espaço ilusório de papel como construindo uma composição geométrica.

Diz não gostar muito de apreciar imagens, entretanto, lembra de alguns trabalhos expostos no Espaço Estético e mesmo afirmando não parar para olhar, acha que estar num lugar de exposição, cheio de obras, “*envolve mais, o cara fica mais interessado*”.

Eduardo reconhece aos outros e a si mesmo como artistas. Valoriza a música, linguagem artística que lhe interessa, e reconhece a importância de espaços e experiências

estéticas. Possui um olhar sensível, gosta de poesia, toca violão e apesar de dizer “tentar” compor músicas, é autor, o que ele mesmo confirma ao mencionar que a prima levou suas músicas para copiar. A sugestão de Eduardo para que prestem atenção nas mostras é de que os assuntos sejam do interesse dos alunos nas exposições, haja envolvimento dos professores, em geral, no sentido de levarem os alunos para visitarem as mostras, oportunizando a abertura de diálogos referente às mesmas. Seu olhar sensível clama por sentidos através de um trabalho de mediação estético-visual a ser realizado pela escola, ou melhor, pelos professores da escola.

Sebastião parecia não ter muito interesse em contribuir com a pesquisa, nem mesmo conceder a entrevista, mas acabou concordando em colaborar. Ao recebê-la para proceder a leitura, alegou não precisar retomar, porém acabou consentindo, uma vez que todos os colegas aceitaram. Entregou-a três dias após, sem efetuar qualquer consideração.

Sebastião é natural de São José, SC, tem 15 anos de idade e é aluno do Colégio de Aplicação desde a 1ª série do Ensino Fundamental. Morador de uma casa no bairro Saco dos Limões, bairro vizinho ao do colégio, apresentando índice de desenvolvimento médio alto. Sua mãe é enfermeira, e seu pai, autônomo, comerciante.

O contexto familiar e social no qual se insere abarca aparentemente relações estéticas esparsas. Nas férias e finais de semana a família costuma viajar para a casa dos tios e quase todo domingo visitam a avó, que mora na cidade de Palhoça, ou ficam em casa. Às vezes, Sebastião vai à casa de seus amigos brincar. Acha que seus pais não gostam muito de curtir arte, porém mais adiante menciona que possuem quadros em casa e que sua mãe gosta de ver os quadros que suas amigas pintoras fazem. Comenta que elas têm outra profissão, elas só desenham porque gostam. Com este comentário, parece querer dizer que só é artista quem tem a arte como fonte de renda. Diz que sua tia também pinta e às vezes vende. Lembra de uma pintura dela de uma paisagem onde tinha uma casa e em baixo uma plantação com pessoas colhendo.

Seu contato com a arte no dia-a-dia “é bem pouco”, considera Sebastião. Ao prosseguir, observa-se que a relaciona apenas com a produção artística “*Só quando precisa eu desenho, né. [...] Às vezes, quando não tem nada para fazer assim, no caderno, quando*

eu estou na aula, a matéria está chata, eu fico desenhando, fazendo rabiscos". Apesar de a produção artística estar situada num lugar irrelevante de sua vida, só quando não tem o que fazer ou o fazer está chato, afirma gostar de desenhar.

Mesmo ao insistir com perguntas que buscam localizar seu entorno enquanto estético, Sebastião parece não encontrar muito esta relação. Quanto aos objetos que têm em casa, diz *"Ah, só quadro, né"*. Afirma gostar dos quadros, mas não sabe comentar sobre eles, pois estão todos empilhados devido à mudança que recentemente fizeram de casa, e até já esqueceu como eles são. Com relação ao que gosta de vestir, modelo, cor, estilo de roupa, diz que gosta de qualquer roupa, não é necessário ter um desenho interessante ou bonito *"Só não pode ser muito escandalosa"*. Ao insistir se não tem nada que goste de apreciar, de parar para ver, diz *"Eu gosto de parar para ver livros. [...] É, eu vejo as capas, daí, vendo as capas eu vejo se é mais ou menos legal ou chato"*. Gosta de ler e a produção visual da capa do livro conseqüentemente contribui para decidir se investe ou não em sua leitura. Apesar de tomar uma decisão definida apenas pela aparência visual externa, Sebastião expressa a hierarquia do sentido da visão na cultura atual em que vivemos. A quantidade de imagens veiculada pelos meios de comunicação de massa e novas tecnologias constituem o imaginário dos sujeitos e seu modo de ser, sentir e pensar.

De Carli (1998, p. 13), ao analisar um caso da globalização da publicidade, afirma que *"a publicidade é do nosso século e representa uma das armas mais afiadas do marketing"*, apontando que na publicidade tradicional o produto físico ou o serviço são apresentados com toda a sedução necessária para despertar desejo ou necessidade no sujeito consumidor. Desvelando a falsa inocência da arte, o autor afirma ainda que *"a cultura vem se tornando em larga escala um negócio"* e que *"a conseqüência é que muito daquilo que se costumava considerar estritamente econômico e comercial se tornou também cultural"* (DE CARLI, 1998, p. 16). A opção de escolha de Sebastião denuncia, portanto, a necessidade premente da educação visual, oportunizando maior conhecimento da natureza das imagens e suas conseqüências na formação cultural humana.

Do ensino de arte no Colégio de Aplicação, vai logo dizendo, *"ah, não aprendi quase nada, só desenhar, assim"*. Lembra que na 3ª série pintava com tinta e que na 6ª série teve aula com um professor que falou de sombra, contraste, escrevia no quadro a

matéria para fixar, fazia desenhos e pintura enfocando os conceitos e atividades extra-classe como tarefas de casa. Às vezes trazia alguma imagem para apreciarem, mas não lembra de nenhuma e, um dia, foram visitar a galeria da UFSC em que estavam expostas obras em preto, enfocando os temas de paisagem e natureza morta, é o que lembra. Atualmente na 8ª série fica desenhando, acha “legais” as aulas. Ao ser perguntado ao final como foi a relação com o ensino de arte na escola, responde: “*Ah, aprendi, mas só que eu já esqueci tudo*”. Esclarece que trabalharam com artes visuais na 3ª série, depois só na 6ª e considera que é um período muito longo, “*a gente vai esquecendo as coisas*”.

Sebastião detecta uma das questões que consideramos problema no ensino de arte da escola e ainda não conseguimos solucionar. Ao perguntarmos como poderia melhorar esta situação para que não esquecessem, diz: “*Ah, artes não precisa, para mim assim está bom [...] É legal, mas não é uma matéria que precisa assim, para o vestibular, essas coisas*”. Ao questionarmos: e para a vida, não precisa? Responde: “*Ah, aprender o que é luz, o que é brilho, não precisa*”. Parece reivindicar um ensino não apenas técnico, mas significativo. Porém, ao ser perguntado sobre o que seria interessante aprender, diz: “*Acho que só desenhar é legal. Só ficar desenhando, sem aprender nada, daí é legal [...] Porque daí a gente não tem que se esforçar, não tem que ficar estudando para depois fazer as avaliações, nada*”. Ficamos em dúvida se reivindica apenas a arte como expressão ou se esta escolha é decorrente da possibilidade de um ensino sem muito esforço, não importando se significativo ou, até mesmo, se este para ele seria o ensino significativo. Parece demonstrar que arte para ele não deveria ser conhecimento cobrado em avaliações, só expressão, fruição, curtição.

Sebastião aponta questões relevantes sobre sua relação com o ensino de arte, porém parece ficar em dúvida se vale a pena investir em experiências estéticas. Seu olhar reconhece trabalhos representativos que, segundo ele, dá para ver e gostar. O diferente também lhe agrada, mas às obras que não consegue atribuir sentidos, reclama, pois “*não tem nada a ver*” e não consegue reconhecer “*nada de legal*”. Sua visão de arte está relacionada às grandes obras figurativas, implicando em uma visão clássica de cultura. A necessidade de atribuir sentido, ressignificando objetos artísticos e deles se apropriando, torna-se dessa forma fundamental, tendo em vista estar se constituindo como sujeito e

construindo sua identidade. Ao dizer em momentos diferentes da entrevista que aprendeu pouco no colégio e que arte é o que aprende no colégio, detecta um olhar que aponta a escola como a instituição responsável por alfabetizá-lo visualmente, contribuindo na ampliação de seu olhar e no processo vital de dar sentido ao mundo que o constituiu como sujeito.

José concedeu entrevista com 14 anos de idade. Interessado em contribuir e falar a respeito do que lhe foi perguntado, demonstrou envolvimento e desenvoltura, respondendo com entusiasmo. Após levar a entrevista para efetuar a leitura, não fez qualquer comentário.

Catarinense de Florianópolis, José é aluno do Colégio de Aplicação desde a 1ª série do Ensino Fundamental. Mora em uma casa no bairro Pantanal, vizinho ao bairro do colégio, apresentando índice de desenvolvimento humano alto. Seu pai é técnico em eletrônica e sua mãe, servidora técnico-administrativa da universidade.

Insere-se em um contexto em que as relações estéticas ocorrem e são por José vistas com entusiasmo e interesse. Diz que a família não tem o costume de sair junta, mas seu pai toca violão - é autodidata no instrumento - e sua mãe gosta de peças de teatro, com predileção pelo teatro contemporâneo. Escutando o pai tocar violão, sentiu vontade e aprendeu a tocar com ele. Tem um primo e uma tia do Rio de Janeiro que são arquitetos, desenham, pintam e fazem maquetes. Ainda têm em casa os desenhos que o primo passou para ele.

Apreciador de seu entorno estético, José logo faz relação de seu apreciar com a possibilidade da produção artística. Normalmente gosta de sair com os amigos, ir para a praia, e lá fica observando o mar. Às vezes sai observando os prédios culturais antigos de Florianópolis “*aí às vezes até me dá vontade de parar para ficar desenhando, só que dá uma preguiça depois. (Ri)*”. Apesar da preguiça, observa e, ao chegar em casa, faz um esboço do que lhe chamou mais atenção. De vez em quando vê os alunos da arquitetura desenhando os prédios no centro da cidade e diz que na realidade prefere desenhar mais a natureza, árvores, a casas.

A falta de tempo ultimamente tem sido um fator fortemente apontado por José como impeditivo para um acesso mais intenso na cultura e o colégio é responsabilizado por

isso. Nas férias, vai todo o dia para a praia e surfa, *“aí descontraí mais, mas fora isso é só ralação na aula aqui, porque é o dia inteiro, de segunda a sexta no colégio, e não sobra tempo para ler livro, não sobra tempo para praticamente nada. [...] Quase todo o dia. [...] Trabalho, educação física, artes, tudo”*. Tem vontade de ir a shows, teatro, mas não sobra tempo e *“fica só na vontade”*. Queixa-se das condições físicas dos espaços culturais da cidade - teatros e cinemas - bem como da programação.

Com relação à produção artística, José diz que sempre gostou de desenhar, desde criança. Ao ser perguntado se era incentivado a se envolver com arte, responde que não: afirma que aprendeu sozinho a desenhar, e conta: *“Foi assim, numa Páscoa eu ganhei umas embalagens daquele desenho do coelho Pernalonga. Eu gostei do desenho e para não jogar fora, que minha mãe ia jogar fora, eu queria fazer um igual. Aí eu peguei uma folha e comecei a copiar, copiar não por cima, mas só olhando assim, copiar os detalhes. Eu copiei e falei assim pra minha mãe: agora já pode jogar fora, eu já tenho os desenhos. Aí ela pegou e jogou fora e eu tenho guardado lá os desenhos, os primeiros desenhos que eu fiz”*.

Talvez influenciado pela crença de que desenho é dom, José não reconhece o quanto é signatário das experiências de seu entorno, do contexto em que vive. É curioso não reconhecer a influência dos tios no seu processo de constituição estética.

O colégio é, portanto, apontado positivamente por José como estimulador de sua produção artística. *“Comecei a desenvolver artes plásticas na 1ª série, fui gostando de desenhar, aí fui evoluindo, evoluindo, agora eu consigo desenhar, assim, sem copiar por cima”*. Do ensino de arte na escola, lembra que na 1ª série trabalhava mais com argila, fazia desenho livre e escultura com garrafa plástica. Depois trabalhou com música e teatro, de que não gostou muito. Na 6ª série trabalharam dois meses com um estagiário, fizeram fotos com a máquina fotográfica de latinha e trabalharam em cima das fotos tiradas por eles ou das que o estagiário trazia de casa. Com o professor trabalharam mais o relevo, sombra e fizeram a escala de tons.

Crítico de sua produção, José considera que já não desenha com frequência, pois não tem tido muito tempo. Considera, porém, que *“é gostoso desenhar, é legal tu descobrir*

uns traços e tal, aí sai uma forma, aí vai gostando, aí sai aquele desenho e todo mundo acha legal”.

Mesmo nos momentos tidos como “proibidos”, José desenha e, nestas horas, considera que o desenho é uma forma de se desligar das coisas chatas. “[...] *Na aula assim, quando eu estou quase dormindo, eu acordo e começo a desenhar. Não presto atenção na aula e começo a desenhar, desenhar, daí o caderno fica todo rabiscado. Quando eu vejo já acabou o caderno, daí não tem mais folha, tem que comprar outro [...]*” Aponta dois amigos de sala como artistas, dentre eles um “*que também gosta de ficar desenhando nas aulas*”, com uns desenhos “maneiros” e outro que é mais envolvido com a música. Às vezes, vai à casa do primeiro para desenhar.

José possui uma concepção da arte/cultura ampla, que inclui arquitetura, música, teatro e artes visuais. Seus colegas são artistas assim como os tios e primos. Não reconhece a influência da família, mas esta certamente tem papel importante no modo como se relaciona com o seu entorno. Seu olho constituiu-se em um olhar atento às transformações e as diferenças, valorizando o jeito e estilo de ver de cada um. Estabelece relações estéticas com o seu meio, admira e memoriza para mais tarde poder produzir registros gráficos. Autor e espectador constante, José gosta de desenhar, apreciar o seu entorno e as produções artísticas. Seu olhar estético é ávido por relações e demonstra prazer nos encontros estéticos.

Evandro, com 14 anos de idade, concedeu sua entrevista atendendo prontamente à solicitação da pesquisadora. Retornou-a no prazo, sem qualquer comentário.

Natural de Florianópolis, SC, mora em uma casa na localidade da Serrinha, próxima às imediações do colégio, caracterizando-se por moradores de classes populares. Estuda no Aplicação desde o início de seu Ensino Fundamental. Seu pai é supervisor de montagem, trabalha com informática e televisão e sua mãe trabalha em casa.

Evandro situa-se num contexto onde as relações estéticas são parcas e pouco valorizadas. Fala pouco e sua fala, além de objetiva, é depreciativa, parecendo querer claramente demonstrar que não possui envolvimento com as questões estéticas. Ao ser questionado quanto à relação da família com a arte em tempos de férias e finais de semana,

logo apresentou a negação, “*Não, não tenho muito costume deste negócio de teatro ou ir a exposição, coisa assim*”. Diz que seu pai desenha, desenha bem, mas não é especializado em arte, e sua mãe não faz nada relacionado com arte. Nos finais de semana o que eventualmente fazem é reunião de família, porém é mais raro que saiam juntos. Se saírem é para ir ao shopping, à Beira-mar ou alguma outra atividade semelhante. Nos domingos, às vezes vão à feira de artesanato da avenida Beira-mar. Sua mãe gosta, fica vendo, mas ele não, “*Eu já pego e saio*”, diz. Não possui nenhum parente ou amigo que considere artista ou artesão.

Com relação às suas atividades estéticas “[...] *em casa assim, de vez em quando eu estou parado assim, eu pego e desenho, fico copiando ou invento*”. Música, escuta direto. Apreciar, “*não fico muito neste negócio de apreciar desenho, essas coisa*”. Quando vê algo que considera bonito, “*passo, olho e deu*”, encerra Evandro.

Do contexto escolar, tem poucas lembranças do ensino de arte. Conta que nas aulas normalmente fazia desenho, às vezes dava vontade de trabalhar com argila, mas normalmente gostava mais de desenhar. Como geralmente a temática era livre, fazia mais desenhos de carro. Na 8ª série sua opção foi por Artes Visuais. Queria fazer oficina de Desenho, mas como no horário desta aula tinha natação, preferiu mantê-la e fazer xilogravura, que considera também um tipo de desenho. Na 6ª série fez xilogravura, gravava desenhos na madeira e a professora mostrava algumas pinturas de artistas renomados, como Pablo Picasso, fazendo propostas de trabalho a partir da leitura destas obras. Depois de um período com a professora de xilogravura, fizeram uma troca, o grupo que fazia xilogravura foi vivenciar por um período o processo de desenho e pintura com o outro professor de 6ª série e vice-versa. Da 3ª e 1ª série não se lembra de nada.

Evandro possui uma concepção de arte e cultura tradicional, ligada ao belo, ao clássico. Não atribui sentidos às obras, e mesmo que chamem sua atenção, não se dispõe a estabelecer relações estéticas. Desenha, mas valoriza quem tem habilidade e desenha bem. Possuidor de um olhar passageiro, considera que falta comunicação entre alunos e professores, mais divulgação e incentivo para olharem as exposições e um trabalho de mediação com o professor, em que este possa explicar e abrir diálogos para poderem

ampliar os sentidos dos objetos artísticos e, conseqüentemente, passarem a dar importância a estes.

Cristóvão concordou em colaborar com a pesquisa concedendo sua entrevista no dia por ele agendado. Não efetuou consideração alguma após proceder a leitura da transcrição que lhe foi apresentada.

Catarinense, nascido na Ilha de Santa Catarina, Florianópolis, ingressou no Colégio de Aplicação para cursar a 7ª série do Ensino Fundamental. Mora em uma casa no bairro Jardim Atlântico, distante do colégio, localizado no continente e que apresenta índice de desenvolvimento humano médio alto. Seu pai é aeroviário e sua mãe funcionária pública federal.

Cristóvão tem 13 anos de idade e demonstra não ter muito envolvimento com a arte. O contexto no qual se insere parece também não lhe proporcionar muitas relações estéticas.

Com sua família, o tempo de que dispõe é para se divertir, lazer. De vez em quando vão à praia, viajam para a cidade de Nova Trento para ir ao santuário de Madre Paulina e para casa de sua avó em Tijucas. Costuma sair com os primos, de noite; às vezes vai à casa da tia onde joga videogame, afirma. Perguntado se conhece algum artista, conta que tem uma tia que pinta quadros, porém não “vive disso”. Ela gosta de pintar margaridas, pinta paisagens e eventualmente comercializa suas obras. Ainda não teve a oportunidade de realizar uma exposição individual, mas se for incentivada e/ou convidada, considera que realiza.

Envolvimento com a arte? Nega este envolvimento durante a entrevista: “*não, não tenho muito não*”. Gosta um pouco de teatro, mas faz um tempo que não frequenta. Acredita que a última peça a que assistiu era do *Lobo Mau*, devendo ter uns oito anos. Às vezes acha “*meio legal*” os desenhos que ensinam a fazer pela televisão. Também vê (visita) os museus, não só de pintura, quadros, mas de objetos, pela televisão. Considera interessantes os museus, só que aqui em Florianópolis, acha que são poucos. Conhece de nome apenas o Museu Cruz e Sousa, mas nunca o visitou.

O contexto escolar foi de fundamental importância para a formação estética de Cristóvão, uma vez que atribui a este a possibilidade de produção estética. Afirma que “[...] só desenhava na escola” e quando veio para a 7ª série, teve aula de teatro.

Referindo-se a sua trajetória escolar em arte, diz que começou a estudar em um colégio estadual e as aulas de arte desde a 5ª série eram aulas de Desenho Geométrico: “fazia margem tudo assim, daí ela pedia certos desenhos assim, linha paralela e tal. [...] De vez em quando era livre”. Das experiências estéticas nas séries iniciais não recorda muito bem, mas lembra que tinha arte e, da 7ª série no Colégio de Aplicação, lembra que fizeram uma peça teatral engraçada cujo cenário acontecia numa pensão. Seu personagem era um vendedor que ficava incomodando todo mundo. Apresentaram para outra metade do grupo e gostou de vivenciar esta experiência. Na 8ª fez sua opção por Ates Visuais, oficina de Desenho, que era o que queria, mesmo gostando apenas “um pouquinho” de desenhar.

Cristóvão não se reconhece autor, seu contexto familiar não favoreceu experiências estéticas e as escolas que frequentou pouco ajudaram a modificar sua relação com o entorno no sentido de esteticizá-lo. Sua concepção de arte, restrita ao que é considerado erudito, contribui para que não localize seu entorno enquanto estético. Se a arte se quer polissêmica para que as pessoas atribuam sentido, Cristóvão parece não compartilhar desse projeto, uma vez que não se propõe a atribuir sentidos na observação das obras a que têm acesso, quer saber qual o sentido do outro. Entretanto, a partir da experiência que viveu na escola, considera importante as pessoas exporem, mostrarem seus trabalhos para alguém, falarem sobre eles, socializarem sentidos e construírem significados para que possam compreender, pois se não conseguem compreender os objetos artísticos, a arte parece não ter muito sentido, reforça, reivindicando o olhar estético.

Olavo concedeu entrevista com 14 anos de idade, demorou a retorná-la, entregando-a após o prazo previsto.

Iniciou seu Ensino Fundamental no Colégio de Aplicação. Mora em uma casa no bairro Pantanal, próximo à escola, apresentando índice de desenvolvimento humano alto. Seu pai é atendente de enfermagem e a mãe, técnico administrativa.

Olavo pouco fala a respeito de seu contexto e, ao abordar sua relação com a arte, remete-se diretamente ao desenho, apontando-o como significativo. Não costuma desenvolver muitas atividades relacionadas à arte com a família, saindo mais a passeio. Sua mãe desenha, porém pouco, só rabisca. Seu pai desenha muito pouco, sua irmã já estudou no Colégio de Aplicação e não desenha. De seu convívio com os amigos, destaca, ao ser perguntado se convive com artistas, um que faz grafite, mas só desenha no papel.

Sua relação com o desenho é realmente significativa. Olavo gosta de desenhar e apreciar desenhos, porém sua produção já foi mais intensa, atualmente não costuma desenhar muito. *“Acho que na 4ª e 5ª série eu desenhava bastante, desenhava quase todo o dia, assim, ficava desenhando, tinha caderno tudo. Mas depois eu parei. [...] Ah eu desenhava carro, moto, estas coisas eu gosto mais, naquela época era”*. Atualmente, em contrapartida, *“eu acho que só desenho no colégio, em casa dificilmente”*. Desenha também no computador, entra em *sites* para ver grafites e pichações. Gosta de apreciar, não só no computador, e é crítico com relação às pichações da cidade: diz que consiste mais em riscos, que escrevem muita palhaçada, *“no colégio é que tem uns legais”*. Não desenha visando à pichação, pois considera difícil; faz mais desenhos à mão livre e às vezes *skaneia* para o computador.

Do contexto escolar, Olavo avalia que da forma como vem sendo trabalhado *“está legal”*. Atribui importância ao ensino de arte na escola pela possibilidade que permite de expressão, *“é uma coisa que precisa, se não tivesse, sei lá, a pessoa não se expressar; saber se expressar acho que é bom”*. Com o Espaço Estético na escola, considera que *“[...] as pessoas aprendem mais, ainda mais quem trabalha com a arte, quem tem arte, quando vê assim, que sabe o que a pessoa passou para fazer aquilo lá”*. Das séries iniciais lembra apenas que fez muitos trabalhos em argila. Na 6ª série fez um trabalho que foi exposto no Espaço Estético e considera que foi significativo, passava sempre para olhar, pois eram trabalhos da turma.

Olavo possui uma visão ampla de arte e cultura, na medida em que incorpora manifestações contemporâneas, como os grafites, e usa ferramentas tecnológicas - computador - em suas produções gráficas ou para arquivá-las. Relata poucas experiências familiares, porém há uma atividade artística, exercida por sua mãe, que adotou para si: o

desenho. Traços chamam a sua atenção e a leitura destes revela um olhar atento às linhas e formas que o circundam. Reconhece-se como artista, apesar de relativamente afastado em razão, provavelmente, de interesses outros característicos da adolescência, tal como se apresenta em nossa sociedade. Foca o desenho como expressão significativa e seu olhar estético-crítico “*curte*” ser autor e leitor.

5.1.1 Adolescências em Foco: a literatura e as falas dos sujeitos da pesquisa

Constatamos, através das histórias pessoais e das informações sobre o desenvolvimento cultural, que estas fazem parte da história humana, sem deixar de ser obra de cada sujeito singular, conforme nos aponta Pino (2000). Nas relações com a família, a escola e os meios de comunicação de massa, os sujeitos se humanizam e se constituem diferentes dos outros nas suas formas de ver o mundo, percebendo, sentindo e articulando sentidos diferenciados às suas experiências e vivências e criando estratégias de pensamento e ação distintas num processo constante de socialização e individuação. Podemos observar que a transformação que ocorre na história de cada sujeito concreto, datado, histórico e social, é um caso particular do que ocorre na história humana, uma vez que “é pelo *outro* que o *eu* se constitui num ser social com sua subjetividade” (PINO, 2000, p. 66).

No que tange às características dos sujeitos aqui delineados, cabe perguntar qual a visão que temos constituído dos adolescentes, neste dado momento histórico, a fim de melhor compreendermos como estes vêm se constituindo culturalmente.

Calligaris (2000, p. 9) apresenta-nos uma visão ampla que nos possibilita melhor perceber como a adolescência afeta a todos, tendo em vista vivermos “numa época que alimenta uma espécie de culto desse tempo da vida”, em uma cultura que idealiza a adolescência como um tempo feliz.

Pelo fato de em nossa cultura a passagem para a vida adulta ser um “verdadeiro enigma” para o jovem, a adolescência passa a ser “um tempo de transição, cuja duração é misteriosa” (CALLIGARIS, 2000, p. 18). Tendo perdido a segurança proporcionada pelo

amor incondicional infantil e esta perda não sendo compensada por um outro olhar do adulto, ao qual esperava ser considerado e reconhecido como seu novo par, a insegurança passa a ser um traço próprio desta época da vida.

Se o que vemos é o que imaginamos que os outros vêem, se nossa imagem sempre deve muito ao olhar dos outros, Calligaris (2000, p. 25) nos alerta que “entre a criança que se foi e o adulto que ainda não chega, o espelho do adolescente é frequentemente vazio” e na busca de reconhecimento reflete uma grande interrogação: o que os adultos desejam de nós?

Conduzindo-nos no sentido de pensar “que havia uma revolta dos jovens contra sua exclusão da sociedade dos adultos” e que as formas dessa revolta podiam coincidir com os ideais dos adultos, o autor passa a nos questionar se a adolescência não foi provocada, não surgiu “justamente porque os adultos modernos precisam dela como ideal”, uma vez que “[...] famintos por modelos estéticos de juventude, liberdade e rebeldia, [...] ela é necessária ao bom desempenho psíquico deles” (CALLIGARIS, 2000, p. 59-60).

Histórica e culturalmente, busca explicar que a adolescência vista como um fato social reconhecido, um estado de espírito e um ideal da cultura, é fenômeno, sobretudo, dos últimos 50 anos. Constituindo-se uma formação cultural poderosa, a adolescência, ideal coletivo de qualquer cultura que recusa a tradição e idealiza a liberdade e a independência, torna-se um mito, uma entidade enigmática, sustentada pela imaginação de todos.

Considerando o percorrer teórico e as argumentações do autor, pautados em referências históricas e culturais, concluímos que é neste cenário complexo, reflexo do paradoxo que vivemos enquanto adultos, que nossos jovens se constituem adolescentes, tornam-se cada vez mais um ideal para si mesmos e cópia de seu próprio estereótipo, passando a ocupar o centro de nossa cultura.

No olhar da psicologia histórico-cultural, que considera o processo de desenvolvimento em toda sua complexidade, levando em conta as novas formações que surgem na passagem de um momento para outro da existência humana, a adolescência é vista como idade de transição.

Considerando que as funções psicológicas do ser humano estão regidas dentro de um certo sistema por aspirações, atrações e interesses, sendo estas forças motrizes do

comportamento, Vygotski (1996) considera que a chave para entender todo o desenvolvimento psicológico do adolescente se encontra no problema dos interesses desta idade de transição.

De natureza histórico-social, o interesse, ao fazer-se consciente e livre, apresenta-se como uma aspiração consciente, uma atração para si, sendo fundamental o enfoque deste problema nesta idade em que não só aparecem novos interesses como desaparecem os velhos, demonstrando-se particularmente doloroso o processo de extinção dos anseios infantis.

Para o autor, “na estrutura da personalidade do adolescente não há nada que seja estável, definitivo e imóvel. Toda ela flui e transmuta” (VYGOTSKI, 1996, p. 247). A idade de transição é, portanto, vista como uma idade de oscilações constantes no estado de ânimo. É no movimento, na dinâmica, no desenvolvimento deste período de contrastes desta idade, que pontos de vistas opostos se juntam de maneira efetiva, vital, integrando-se no processo complexo e amplo de transformação das atrações em necessidades e interesses humanos.²⁴

Na idade de transição, reestrutura-se todo um sistema de relações com o meio. “[...] devido à maturação sexual, surge para o adolescente um mundo novo e complexo de novas atrações, aspirações, motivos e interesses, de novas forças que orientam sua conduta em nova direção”, salienta Vygotski (1996, p. 223). Continuando seu percurso, o autor diz que estas novas forças motoras impulsionam o pensamento do adolescente para diante, apresentam-lhes novas tarefas que desenvolvem a função central e governante de todo desenvolvimento psíquico à formação de conceitos - e sob essa base nova aparece uma série de funções psíquicas novas, se reestruturam a percepção, a memória, a atenção, e a atividade prática do adolescente. A imaginação liberta-se das amarras que a prende à realidade das imagens puramente concretas e vai se fazendo cada vez mais abstrata, ativa e voluntária, ao invés de passiva e imitadora, permitindo o pensamento metafórico e os sonhos acordados, os quais, nesta fase, são vivenciados como se foram realidade. Tudo se

²⁴ É nesta idade, portanto, que “as relações entre as verdadeiras necessidades biológicas do organismo e suas necessidades culturais superiores, que chamamos interesses”, se manifestam com maior nitidez. (VYGOTSKI, 1996, p. 24).

une “[...] em uma estrutura nova, e pouco a pouco, vão se cimentando os fundamentos das sínteses superiores da personalidade, da concepção de mundo” (VYGOTSKI,1996, p. 223).

O autor demonstra ainda que é na fantasia, ação interna criadora, que o adolescente vislumbra pela primeira vez seus planos de vida, antecipa seu futuro e se aproxima com espírito criador de sua realização. Atendendo não apenas à necessidade emocional, ao se converter na esfera íntima das vivências que o adolescente oculta em uma forma de pensamento exclusivamente subjetiva, para si, a fantasia também atende à necessidade de criação objetiva do adolescente quando, através da atividade criadora objetivamente, contribui com expressões artísticas, com construções técnicas e invenções científicas.

Diante destes olhares, podemos compreender melhor algumas reações e atitudes adotadas por nossos sujeitos frente às entrevistas, como a indisponibilidade demonstrada por alguns para concedê-las, as resistências perante algumas questões, bem como as trocas de interesse comumente apontadas. Especificamente com relação ao desenvolvimento estético-artístico, buscaremos, a partir das considerações aqui apresentadas sobre adolescência, apresentar nossas análises sobre os sujeitos e sua relação com a arte. Enfocaremos a temática que prepondera nestas análises: a constituição do olhar estético - o fazer e o apreciar.

5.1.2 A Constituição do Olhar Estético: o fazer e o apreciar para os adolescentes

Com referência ao desinteresse demonstrado pelo desenho, o qual apareceu no discurso de muitos adolescentes entrevistados, observamos que este é também constatado por grande parte dos pesquisadores que estudaram o desenvolvimento da expressão gráfico-plástica, sendo apontado como uma característica que ocorre normalmente com o despertar sexual, com as trocas de interesse.

Vygotski (1996), ao apresentar as análises da pesquisa realizada com adolescentes escolares soviéticos por Zagorovski, chama a atenção para a diminuição da capacidade de trabalho fundamentalmente em tarefas de índole criativa.

Para este autor (1998, p. 94) o esfriamento pelo desenho viria “em essência encobrir a passagem do desenho a uma outra categoria superior de desenvolvimento, que é acessível às crianças com estímulos externos favoráveis como, por exemplo, se possui aulas de desenho na escola, se encontra em casa modelos artísticos, ou se possui dotes extraordinários para esse tipo de arte”. Segundo nossa visão, esta última possibilidade ocorreria pela relação culturalmente rica desenvolvida em sua vivência de autor e observador, ou devido a um interesse previamente desperto pela arte, mais especificamente pela sua linguagem artística preferida.

Da mesma forma em que, frente à pesquisa realizada com adolescentes escolares, Vigotski (1996, p. 34-35) apontava que o negativismo na fase de transição não se manifestava em todas as situações vitais, uma vez que em estreita dependência com as relações do meio podem ser inibidos, modificados no meio social humano, neste momento, em relação ao desenho, aponta que este desinteresse também pode ser modificado culturalmente.

É curioso constatar que na referida pesquisa a maioria dos jovens que careciam de fase negativa procediam de famílias de operários, onde normalmente os jovens iniciam sua trajetória de trabalho mais cedo, o que vem de certa forma comprovar a tese de Calligaris (2000), segundo a qual a justificativa de falta de maturidade dos jovens que se encontram no período de moratória é mal produzida. A pesquisa de Zagorovski (apud VYGOTSKI, 1996) constata que nestes jovens existia uma clara orientação positiva em direção a situações vitais e a troca de interesses saltava à vista: evidenciava-se o interesse pelo outro sexo, por outras leituras e diminuía o interesse pelas atividades da escola.

Com relação ao desenho infantil, observamos, na literatura referente a este campo de conhecimento, as fases de negação e afirmação, ocorrendo também na parte gráfica. Nota-se que à medida que o senso crítico vai aumentando, pode acontecer que o entusiasmo pelo desenho diminua ou desapareça, porém, quando bem orientados nos anos anteriores, a regressão não ocorre e, mais tarde, reconhecem em si mesmos possibilidades artísticas. Na fase de *regressão* há formas que ficam estacionadas na preferência infantil e acontece o retrocesso gráfico a modelos anteriores. Entretanto, esta fase é seguida por uma de

renascimento, que se caracteriza pelo surgimento de temas e estilos próprios, desenhos abstratos e a noção de perspectiva.

Herbert Read (1982) aponta que a etapa da *regressão*, onde o desenho é mais trabalhado e lento, podendo levar ao desencorajamento e opção por representações convencionais, é seguida da etapa de *renascimento* artístico, onde o desenho toma características artísticas, passando a ser descritivo.²⁵

Lowenfeld (1970) salienta que o jovem pode sentir relutância em envolver-se com experiências artísticas e que em parte isso é causa da sua crescente consciência crítica em relação ao mundo circundante, acarretando um interesse maior pelo naturalismo. Porém, aponta que pode também ser causa o fato de suas realizações anteriores terem sido ridicularizadas ou ignoradas no terreno da arte, ou não sentirem que suas atividades artísticas refletem sua auto-expressão, ou ainda, pode ser até reflexo do pressentimento de que a arte não é atividade importante.

Alguns destes fatores são apontados por José nas entrevistas quando, ao falar sobre arte, diz: “*É legal, mas não é uma matéria que precisa assim, para o vestibular, essas coisas*” e quando menciona que “[...] *aprender o que é luz, o que é brilho não precisa*”, reivindicando um ensino significativo. Outro fator apontado pelos sujeitos como João: “[...] *é o dia inteiro, de segunda a sexta no colégio, [...] e não sobra tempo para praticamente nada*”, revela-se pela falta de tempo imposta pelas responsabilidades escolares, uma vez que, frente a tantas atrações, os alunos acabam elegendo uma das linguagens artísticas ou tecnológicas de maior interesse e acessibilidade para poderem se dedicar mais profundamente.

Outras questões poderiam ser acrescentadas às reflexões sobre o desinteresse dos entrevistados pelo desenho. Se a concepção de arte e de ensino de arte do Colégio de

²⁵ Vale ressaltar que o olhar teórico sobre o desenvolvimento expressivo infantil é recente. Nossa visão histórica começa no início do século XX, época em que nas academias imperava uma preocupação com o realismo. Observa-se, no entanto, que os autores apresentam uma certa analogia entre etapas de desenvolvimento segundo a perspectiva piagetiana e etapas de evolução do desenho, indicando que o caminho percorrido pela expressão gráfica pressupõe o alcance da representação mais fiel do real.

Vygotski (1998, p. 100), porém, salienta que esta é uma conclusão à primeira vista paradoxal, uma vez que “era de se esperar que seria mais fácil desenhar o que está vendo, do que fazê-lo de memória, porém as pesquisas [...] provam que desenhar o que se vê, dar a imagem real do objeto, é o grau mais alto e aperfeiçoado do desenvolvimento infantil [...]”.

Aplicação da UFSC não reflete mais as afirmações de que *saber desenhar é saber copiar a realidade; saber desenhar exige talento*; se temos consciência enquanto educadores de que “podemos e devemos modificar os interesses, processá-los, permutá-los de uma esfera para outra”, uma vez que, “educar é formar interesses novos” (VYGOTSKI, 1998, p. 38), perguntamo-nos: por que o desinteresse pelo desenho persiste?

Verificamos que o fator mais comumente apontado pelos teóricos como causa do desinteresse e regressão no desenho infantil surge pelo fato de a representação deixar de ser espontânea, uma vez que, com a mudança de interesse, a produção artística do jovem busca a representação da realidade de forma ilusória e naturalista. Constatamos, entretanto, que isso não acontece com todos os jovens, podendo este fator ser inibido e modificado no meio social se estes tiverem oportunidades de adquirir habilidades técnicas, domínio dos materiais, métodos e conhecimentos artísticos que foram histórica e culturalmente sendo construídos no processo de representação desta realidade ilusória e naturalista.

As investigações do desenho infantil indicam que, por esta razão, são poucas as crianças que superam sozinhas esta fase sem a ajuda de um professor ou outro mediador que lhes possibilite estimular, cultivar, ampliar ou mesmo, acrescentaríamos aqui, questionar seus referenciais artísticos, visando ao reconhecimento do enorme valor cultural que poderia estar lhe proporcionando esta linguagem. Para muitos, esta deixa (neste período) de existir, privando-se de sua expressão ao longo de toda a vida adulta, a menos que algo novo possibilite novamente este encontro.

Contudo, se por um lado estamos oportunizando mediação artística aos alunos, e possibilitando o encaminhamento de propostas de ensino que incluem a representação do real como umas das diversas possibilidades de expressão artística, permitindo-lhes reconhecer também as dificuldades deste fazer que requer percepção, habilidade manual, técnica, paciência e trabalho; e se por outro lado reforçamos teoricamente que estamos oferecendo novos desafios através de fazeres e leituras contextualizadas que oportunizem uma multiplicidade de visões da arte e do desenho, e, respeitando o princípio de liberdade, estamos instigando-os a expressarem a si mesmos através de possibilidades criativas e pessoais, desafiando-os para a conquista de suas poéticas visuais, no sentido de a arte

constituir-se num valor cultural e pessoal, questionamos novamente: por que esta característica do desinteresse pelo desenho persiste?

Sabemos que, independente das diversas causas que possam demarcar um certo desinteresse pelo desenho nesta fase, os sujeitos da pesquisa e os adolescentes com os quais convivemos cotidianamente revelam interesses por muitas outras formas de expressão artística, como a música, o grafite, a dança, etc. Estes dados se contrapõem, então, às conclusões dos autores citados, na medida em que parece não haver o declínio do interesse pelas artes, mas sim por um tipo de expressão artística visual, aquela que esses pesquisadores investigaram no momento histórico de realização de suas pesquisas. Devemos, portanto, levar em consideração a heterogeneidade dos interesses dos jovens neste momento e atuar com métodos pedagógicos desafiantes, uma vez que se observa que o desinteresse não acontece nos sujeitos em quem a prática do desenho e criação já fazem parte de sua vida.

Tais constatações indicam que talvez precisemos rever nossos métodos, que conforme os próprios sujeitos indicam, ainda continuam muito centrados no fazer, na produção artística e nas técnicas de representação do real, não permitindo um diálogo mais aberto entre as diversas formas de expressão artística - apesar de no capítulo anterior termos analisado a mostra *Diálogos 2002* como um dos exemplos das possibilidades desta dialogia, que paralelamente ocorre na escola.

Uma outra questão que aponta para uma necessidade de revisão é a inconstância do processo de mediação do ensino de artes no Colégio de Aplicação, a qual se encontra pautada na denúncia de Sebastião que diz: “*Ah, aprendi, mas só que já esqueci tudo [...] a gente vai esquecendo as coisas*”. Tal denúncia é apontada no sentido de considerar um período muito longo de espera, demarcado pelo espaçamento de um a dois anos para poder ter aula de Artes Visuais novamente, o que conseqüentemente impede o desenvolvimento de uma ação contínua e sistemática que oportunize familiaridade e aprofundamento desta linguagem. Neste sentido, ainda há a constante troca de professores substitutos o que impede, pelas questões às quais já nos referimos, uma práxis mais qualificada deste ensino.

Apesar do desinteresse evidenciado, o fato de os alunos continuarem optando por cursar oficinas de desenho oportuniza, neste momento, possibilidades de diálogos mais

profundos a respeito destas questões, não perdendo de vista a orientação dos sujeitos para o futuro, suas perspectivas, incluindo o valor do aspecto profissional da produção artística, desafiando-os para a elaboração conjunta de projetos que possibilitem atrair atenção dos jovens, numa perspectiva de cultivo da atividade produtora expressiva, criadora e técnica, juntamente com a leitura estética.

Seria mais uma oportunidade de investimento escolar, para que os alunos continuassem expressando-se através dessa linguagem, antes de concluírem o Ensino Fundamental. Se a adolescência, neste contexto escolar, continua sendo marcada pelo decréscimo do desenho, talvez seja exatamente neste período que mais intensamente devemos investir enquanto mediadores das linguagens visuais, sem esquecermos que “a formação de uma personalidade criadora projetada para o amanhã se prepara pela imaginação criadora encarnada no presente” (VYGOTSKI, 1998, p. 108). Evidencia-se, assim, que o desenvolvimento do exercício da imaginação, tanto relacionado ao fazer como à leitura deste fazer e dos fazeres dos outros, é uma das principais forças no processo de alcance deste fim.

Com relação à constituição do olhar estético, proporcionado pela leitura do meio e de imagens estéticas, podemos comprovar nas falas de nossos sujeitos o quanto esta é resultado do desenvolvimento sociocultural e, conseqüentemente, o quanto as diferenças de contexto cultural influem diretamente no movimento desse processo. Verificamos que, da mesma forma que o desenvolvimento da autoconsciência depende das partes de interação e de como o sujeito as significa, o desenvolvimento estético depende da familiaridade estético-artística e das concepções de arte e cultura engendradas em contextos sociais específicos.

Através das experiências familiares e escolares relatadas, constatamos que, para a maioria dos sujeitos inseridos em um contexto familiar que pouco valoriza a arte e onde relações estéticas são esparsas, o ensino de arte na escola pouco contribui para a constituição do olhar estético. Uma possível explicação para isso pode ser a ênfase no fazer artístico (na constituição do artista) ao invés do apreciador (na constituição do olhar estético) nas aulas de Artes Visuais no Colégio de Aplicação da UFSC.

Por sua vez, quando inseridos em contextos familiares que valorizam a arte e possibilitam freqüentes relações estéticas, estes sujeitos constituem um olhar estético mais desenvolvido. Constatou-se ainda, neste particular, que se o ensino de arte na escola demonstrou-se rico, instigante e significativo para os sujeitos, estes olhares constituíram-se em olhares que admiram, que estabelecem relações estéticas amplas e produzem sentidos estéticos. Os sujeitos, assim, estabelecem uma relação intensa com a arte, passando esta a fazer parte de suas vidas.

Frente a estas questões, podemos constatar que o ensino de arte na escola não garante a constituição do olhar estético. Tal constatação, por outro lado, talvez se deva ao fato de a apreciação e a leitura estética ser há muito pouco tempo conteúdo da disciplina de Arte na escola. Conforme já mencionamos, a formação estética estabelecida como objetivo principal do novo paradigma do ensino de arte solidifica-se apenas na década de 90 no Brasil. Atualmente questiona-se a produção desvinculada de qualquer reflexão ou análise, pois considera-se que o desenvolvimento estético pressupõe não apenas o desenvolvimento expressivo da produção estético-artística como o desenvolvimento expressivo da leitura estético-artística encaminhando-se para uma alfabetização estética. Desta forma, valoriza-se a reflexão como objeto de conhecimento, ampliando as possibilidades de desenvolvimento criativo, que deixa de estar centrado apenas no fazer, voltando-se também para as leituras e interpretações destes fazeres, e de muitos outros, para a produção de sentidos e conseqüente emancipação do humano.

O olhar teórico referente ao desenvolvimento da apreciação e compreensão estética é recente, data do final do século XX. Nessa época passamos a conhecer os estudos de Michael Parsons (1992), um dos autores mais pesquisados no Brasil, cuja obra resulta de suas pesquisas realizadas nos Estados Unidos sobre a compreensão artística dentro de um enfoque cognitivo. Recentemente, Maria Helena Rossi (2003), estudiosa deste autor, apresenta resultados de sua pesquisa referente ao contexto brasileiro, oportunizando uma leitura mais específica de como os alunos brasileiros lêem arte.

Constatamos que não é apenas em contextos de ensino-aprendizagem formal que os jovens têm oportunidade de constituir olhares estéticos. Entretanto, para milhares de jovens brasileiros, ainda são estas instituições formais as grandes responsáveis pelo

desenvolvimento e constituição deste olhar perceptivo, pensante e sensível, que tem função diferente do olhar banal cotidiano, pois nos possibilita significar o mundo e dar sentido às nossas vidas.

5.2 OS SENTIDOS DO ESPAÇO ESTÉTICO

No item anterior buscamos, a partir das falas dos sujeitos envolvidos na pesquisa, evidenciar, dentre suas características em comum, suas singularidades, diferenças e especificidades. Buscaremos agora deles destacar os diferentes sentidos produzidos e apropriados a partir das vivências em um contexto específico do ensino de Arte, ou seja, o Espaço Estético do Colégio de Aplicação da UFSC.

Considerando que pensamento e linguagem constituem-se mutuamente, concluímos que diversos tipos de linguagem estimulam tipos diversos de pensamento e vice-versa. Extrair qualidades comuns de diferentes vivências concretas através de sintéticas descrições abstratas não deixam, portanto, de revelar concretudes reais vibrantes e contraditórias, uma vez que, como nos diz Ratner (1995, p. 61), “abstrações psicológicas tais como pensamento, sentimento, percepção, aprendizagem e comunicação devem alicerçar-se em atividade sensorial viva, [...] de indivíduos reais, viventes, engajados num modo definido de vida social e de intercurso com a natureza”.

Sendo o pensamento dos sujeitos aqui expressos por suas falas, pelo narrar, congruente com a vinculação às memórias que, por sua vez, alicerçam-se na vida sócio-cultural das pessoas, nas suas experiências, isto é, na natureza vivencial dos sentidos das palavras e das coisas, concluímos que as lembranças aqui relatadas são conteúdos que se constituíram de ações específicas concretas a partir da vinculação direta destes com o contexto evidenciado.

Ao perguntarmos diretamente aos alunos, no transcorrer das entrevistas, “*Qual o sentido do Espaço Estético*”, ou “*O que este significa para você*”, ou ainda “*O que é o Espaço Estético do Colégio de Aplicação*”, podemos constatar sentidos diferenciados e

múltiplos. Em alguns momentos os alunos o reconhecem como um *Lugar de Passagem* - o que de certa forma tem sentido, uma vez que intencionalmente foi projetado em um local de trânsito para chamar a atenção das pessoas, para ampliar possibilidades de socialização e oportunizar outras possibilidades de diálogos. Conforme podemos confirmar pelas análises do capítulo anterior, este realmente se caracteriza enquanto um local de passagem, tendo em vista o elevado percentual de sujeitos que passam pelo Espaço e não olham para os objetos artísticos ali expostos. Em nenhum momento, porém, este fora literalmente denominado desta forma pelos alunos. Por outro lado, nem sempre especificamente expresso, mas detectado pelas falas, o Espaço Estético do Colégio de Aplicação é reconhecido como *Lugar de Exposição da Produção Artística*.

Identificado como um *Lugar de Exposição da Produção Artística*, constatamos que, apesar de estar convencionalmente implícita em sua significação a relação mutuamente imbricada de expor para alguém ver, observamos que esta relação polariza-se ao analisarmos as significações subjetivamente expressas pelos sujeitos. Considerando o destaque efetivamente pontuado em um dos pólos, optamos por proceder às análises separadamente, como *Lugar para Expor* e *Lugar para Ver*, buscando dar maior visibilidade à multiplicidade de sentidos destes dois aspectos provenientes das leituras dos alunos com relação a este espaço.

Um *Lugar para Expor*, mais especificamente expresso pela maioria dos alunos, contém em si também sentidos múltiplos, relacionados à especificidade de quem expõe nesse espaço. Ao mesmo tempo em que alguns alunos o generalizam, caracterizando-o apenas como um *Lugar de Exposição, para Mostrar*, outros especificam ou o reconhecem apenas como sendo um *Lugar de Exposição de Alunos*, ou seja, um espaço para expor o que os alunos fazem e, dentro desta especificação, esta ainda subdivide-se em três sentidos: alguns alunos o apontam como um *Lugar de Mostra dos (Outros) Alunos*, onde o *outro*, os alunos de maneira geral, podem expor o que fazem; outros alunos o apontam como um *Lugar de Mostra de Si*, onde o *eu* aluno pode expor e se reconhecer como artista, sendo enfatizado como um *Lugar de Direito* de expor, e outros alunos ainda o apontam como um *Lugar para os Professores Mostrarem e se Mostrarem nos Trabalhos dos Alunos*.

Um *Lugar para Ver* é expresso por um número menor de alunos que, ao especificarem pelo ângulo do Olhar, caracterizam o Espaço Estético do Colégio de Aplicação da UFSC como um lugar que possibilita um maior contato com a arte, um *Lugar de Aprendizagem, para Ver e Compreender*.

A partir da análise sinteticamente exposta, passaremos a apresentar individualmente as categorias de sentido expressas, dando visibilidade às falas dos alunos.

5.2.1 O “Espaço Estético - CA/UFSC” como um Lugar de Passagem

Conferimos que o Espaço Estético foi intencionalmente idealizado em um local de passagem para chamar a atenção das pessoas, para ampliar possibilidades de leituras estéticas e oportunizar outras possibilidades de diálogos com a arte na comunidade escolar. A necessidade de trazer a arte para mais próximo de seu público, evidenciada pelos movimentos artísticos do final do séc. XX, quando a arte começa a sair do museu, indo para o espaço público, para a rua, passando a fazer parte cada vez mais de nosso cotidiano, é também vivida na escola. Se podíamos vivenciar e dialogar com a arte produzida em outros espaços, por que não trazê-la para dentro da escola? E mais, por que não dialogar também com a arte mais próxima de nós, a produzida dentro da escola? Se na sala de aula nos era conferido pouco tempo para o diálogo, limitando nossas possibilidades de visualização, discussão e reflexão, por que não oportunizarmos um espaço também fora da sala de aula, aberto a todos, sem tempo previsto e onde as discussões pudessem se estabelecer para além da vinculação oficial professor-aluno e aluno-aluno?

As perspectivas que permeavam a construção do “Espaço Estético - CA/UFSC” eram muitas, sendo algumas concretizadas, conforme nos revelam as entrevistas realizadas com os alunos.

Constatamos que o fato de, literalmente, não o denominarem como um *Local de Passagem* não impediu de o reconhecerem como tal e emitirem posicionamentos a este respeito. Com a fala de Jussara, verifica-se que esta reconhece não ser o “Espaço Estético -

CA/UFSC” apenas um lugar de passagem, portanto busca imprimir-lhe este sentido com intenção de enfatizar que não vem correspondendo às expectativas e objetivos que a ele atribui:

- “*Mas acho que foi criado com esta intenção, de a gente principalmente nas aulas de arte, a gente ir olhar, mas só que a gente não faz isso. A gente passa ali só de passagem, né, porque...*” (Jussara)

A metáfora da passagem é atribuída por Jussara no sentido de nunca ter tido a oportunidade de visitar uma exposição com a mediação de um professor. Sua fala aponta para uma possibilidade, uma credibilidade de mobilização e mudança dos modos de olhar que deve ser iniciada pelos professores, ao enfatizar que: “*Se os professores levassem para a gente ver, fazer algum trabalho relacionado com aquilo ali...*” Reconhecendo a potencialidade do local para o processo de ensino e aprendizagem de arte, Jussara aponta sua expectativa frustrada de não ter realizado nenhuma visita mediada, no sentido de demonstrar que, se os alunos não estão dando o devido valor que merece ter aquele Espaço, é, em parte, reflexo dos professores que não estão explorando as possibilidades do lugar, não incentivando os alunos a olharem, observarem, perceberem, não propondo atividades a partir das exposições e atividades que resultem em exposições. Enfatiza que quando os alunos são incentivados a expor, estes lhe dão mais valor.

Ser um *Lugar de Passagem* é marcado também como fator positivo pelos alunos, conforme constatamos nos depoimentos a seguir:

- “*Eu acho que é bom, tá num lugar que passa quase todo mundo. Só por passar eu já parava para olhar assim.*” (Olavo)

- “*É porque até já tá na passagem [...] Quem tá indo para o bar, passa ali, quem tá indo para a reitoria.*” (Renam)

- *“Tem gente que mesmo não querendo passa por ali, presta atenção. Tipo, mesmo querendo ir a outra exposição fora do colégio, mesmo participando de outra atividade, vai passando por ali.”* (Joana)

- *“Acho que sim, porque querendo ou não tu vai olhar. Porque tu passa por ali tu vai olhar. [...] Porque é um lugar de passagem e às vezes tem alguma coisa assim que chama a atenção, mas só que é bem pouco, sabe.”* (Jussara)

Observamos que se marca o lugar de passagem evidenciando-se a possibilidade do olhar. Até mesmo Jussara que, reconhecendo a necessidade de mediação artística, marca esta falta caracterizando o Espaço como apenas de passagem, reconhece que este fator é positivo, pois em algum momento o sujeito vai olhar. Desta forma, o fato de ser um local de passagem propõe ao mesmo tempo a possibilidade da re-passagem para um outro olhar.

Apenas um dos alunos sugere a possibilidade de deixar de ser um lugar de passagem pelo desagradável fato de ver as pessoas destruindo os trabalhos: *“Ah sei lá, [...] passa muita gente ali, devia ser uma coisa mais reservada, para quem quisesse olhar, ir. [...] É, porque daí não ia ter tanto esta história de ficar destruindo as coisas.”* (Paulo)

A proposta de Paulo, que reivindica o retorno à privacidade a um espaço restrito em que a frequência é intencional, acaba apontando para um movimento inverso do que é destacado como sendo positivo no Espaço, ou seja, o fato de ser público, de se interpor no movimento cotidiano das pessoas que por ali precisam passar. Entretanto, este mesmo aluno reconhece que, uma vez relegado a um espaço específico, apenas os interessados iriam visitar, ao dizer: *“É, quem tivesse interesse com certeza ia visitar.”*

Acreditamos que, ao se propor publicizar algo, abre-se a possibilidade de outros terem acesso a algo que poderia lhes ser desconhecido. Com isso, corre-se riscos e, se por um lado existem perdas, também existem ganhos. O risco de os objetos serem destruídos é um risco do qual um lugar privado também não está isento. Em compensação, ao se instituir um lugar de passagem como espaço de exposição de arte, se ganha com a possibilidade de mais pessoas terem acesso, de possibilitar que pessoas que dificilmente teriam acesso à arte se sensibilizem diante de objetos estético-artísticos, ou seja, diante da

experiência provocada pelo objeto, na relação estética, concreta, singular com esse, conforme aponta Vázquez (1999).

5.2.2. O “Espaço Estético - CA/UFSC” como um Lugar para Mostrar e se Mostrar

Considerando que convencionalmente um *Lugar de Exposição da Produção Estético-Artística* é um lugar onde se concretiza o ato de expor as produções artísticas, de mostrar(-se), poderíamos esperar que este sentido fosse automaticamente expresso pela maioria dos alunos, como realmente o foi, conforme podemos verificar pelos depoimentos abaixo:

- “Ah, eu acho que é um lugar pra expor, não sei quem organiza, mas quem organiza quer dizer alguma coisa sempre.” (Joana)

- “Pra mim é um espaço onde eles botam obra ali, que muita gente não vê.” (Evandro)

- “Ah eu acho que é um Espaço para expor os negócios que os alunos e os professores fazem, de arte assim, só que não é bem explorado.” (Jussara)

Aos poucos passamos a observar, conforme aponta este último depoimento de Jussara, que poucas eram as falas que não necessitavam expressar a quem cabia expor neste local e em sua maioria esta questão era presente e marcava seu lugar. Percebíamos que um outro sentido subjazia na necessidade demonstrada de fazer ver, dar a conhecer, que este Lugar de Expor não implicava especificamente no acionamento da visão física, na figura do espectador, mas implicava diretamente na figura do autor, a quem era permitido expor e deixar expressa sua marca, sua autoria.

A necessidade de marcar este Lugar com a especificidade de que ali os alunos expõem é visivelmente presente. Um *Lugar de Exposição de Alunos*, ou seja, um local que permite que os alunos exponham o que fazem, que valoriza o aluno artista, a autonomia, parece realmente ter seu sentido para os adolescentes entrevistados. Este Lugar contém, portanto, três categorias de sentidos que, conforme já levantamos, subdividem-se em: *Lugar de Mostra dos (Outros) Alunos*, *Lugar de Mostra de Si* e *Lugar para os Professores Mostrarem e se Mostrarem nos Trabalhos dos Alunos*.

5.2.2.1 Um Lugar de Mostra dos (Outros) Alunos

Marcar o lugar onde os alunos de maneira geral podem expor o que fazem artisticamente, o lugar do *outro*, aluno, seu par, colega, é reconhecer em si mesmo a possibilidade de, como aluno, poder ser também autor. A importância de marcar o local como sendo o lugar do aluno expor é expressamente revelado nas falas dos alunos:

- “*A razão de ele existir é para os alunos exporem os trabalhos ali.*” (Cristóvão)
- “*Ah eu acho que ele mostra assim as obras feitas pelos alunos.*” (Carolina)
- “*Também para ver que tem alunos do colégio que também sabem desenhar.*” (Renam)
- “*[...] para expor obras de alunos que desenham bem, tem habilidade.*” (Evandro)
- “*É onde os alunos do colégio põem as obras deles. É um lugar de exposição. Para mostrar que o colégio também tem bons artistas. [...] que tem gente que tem capacidade de fazer bons trabalhos. (P: Tu achas que isso é uma coisa para alguns, ou todos podem ter bons trabalhos?) Todos, né, mas, quase ninguém presta atenção.*” (Eduardo)

Verificamos que, apesar da maioria das falas marcar a diferença do aluno artista, como aquele que sabe, que tem capacidade ou habilidade para o desenho, falas essas que veiculam uma concepção clássica de arte, o reconhecimento do outro próximo (colega) como autor revela a possibilidade de o próprio sujeito também se apresentar como autor, a possibilidade de vir a ocupar esse lugar.

Reconhecer outros sentidos, marcando o que é significativo pela relação com o *outro* mais próximo de mim, imprime a marca da alteridade pelo contraponto do *outro eu* de *eu mesmo* que ainda não é meu conhecido, mas que, no momento em que pelo estranhamento o reconheço no outro, passo a reconhecer em mim mesmo o que não deixei ser, o que ainda não havia visto, e que, ao se tornar visível, aponta para a possibilidade também do vir a ser. Segundo Zanella, a questão da alteridade, a dimensão da relação com o outro, na perspectiva de Vygotski “[...] é fundante do próprio sujeito”, uma vez que “a existência de um eu só é possível via relações sociais e, ainda que singular, é sempre e necessariamente marcado pelo encontro permanente com os muitos outros que caracterizam a cultura” (2002, p.7). Observa-se que a relação de alteridade aqui mediada pelo encontro com o outro, via objeto artístico exposto, revela mais que uma relação interpessoal, mas também uma relação consigo mesmo.

Constatamos que nenhum dos alunos referidos pelas falas acima foi expositor e, tendo em vista que alguns de seus colegas já o foram, este fator talvez tenha colaborado para acentuar ainda mais a visão do artista como alguém que tem habilidade, que sabe desenhar, principalmente se os critérios de escolha das produções a serem expostas não foram efetuadas pelo próprio autor, mas pelo curador-professor que, ao não discutir e esclarecer esses critérios com os alunos antes da exposição, demarca uma perspectiva estética que valoriza a representação naturalista como referencial para a produção artística. O problema aí não é de descaracterizar essa perspectiva, mas de apresentá-la aos alunos como uma das possibilidades de produção estética. Chama a atenção aqui o necessário caráter educativo que permeia todas as ações e decisões que envolvem o Espaço Estético e, nessa condição, é preciso explicitá-los.

Se acreditamos que o conceito de arte, de artista e de objeto artístico são discussões necessárias e permanentes no ensino de arte, uma vez que se constituem histórica e

culturalmente, e que estas discussões têm que ser provocadas no espaço escolar, consideramos que o Espaço Estético é um dos grandes aliados desta discussão, uma vez que dele provém um reconhecimento. No entanto, mesmo buscando a informalidade, o rompimento com alguns conceitos mitificados, a oportunidade de acesso mais amplo às produções estético-artísticas, este corre o risco de institucionalizar-se como o espaço da arte na escola e exercer assim um poder de legitimação da arte perante o público. Independente de o professor de arte ser ou não o curador da mostra, uma vez que o papel de curadoria de algumas mostras é efetuado pelo próprio autor, que solicitou agenda no calendário de mostras, cabe ao professor aproveitar todas as oportunidades geradas, provocando reflexões e fazendo com que estas venham à tona e socializem-se no espaço escolar, ampliando as possibilidades de experiências e saberes referentes a este campo de conhecimento. Ao proporcionar abertura para uma ampla demanda de propostas de exposição, o Espaço oportuniza colocar o presente em situação crítica: Isto é arte? Por quê? Quem designou? Reconhecemos como arte? Quem é o artista? Sobre o que nos fala? De que forma? São reflexões que apontam para a complexidade da questão e possibilitam emergir diversos conceitos que culturalmente circulam sobre as temáticas em questão. O desafio educativo é inserir camadas de sentidos, possibilitar o acesso aos velhos e novos discursos e conceitos artísticos. Ao viver experiências de olhares, ao vivenciar diferentes experiências estético-artístico-visuais, o próprio aluno vai estabelecendo as relações que lhe são significativas e, neste sentido, sendo encorajado a constituir-se com espírito crítico e autonomia para construir e reconstruir seus próprios valores e conceitos de arte.

Pelo último depoimento aqui apresentado, verificamos que os alunos reconhecem que é necessário um *prestar atenção* conforme destaca Eduardo, ou seja, um olhar não apenas passageiro para as obras uns dos outros, mas atento, contemplativo, explorador, curioso, inventivo, questionador, crítico, *ad-mirado*. Seus autores, tanto quanto as imagens da arte, nos solicitam um tempo para vermos mais de perto, lançar um olhar de reconhecimento que lhes dê sustento.

Renam, ao apontar que é bom ter um Espaço destes no colégio, ressalta o fato de que muita gente do colégio expõe seus trabalhos, de que não é necessário “*ser profissional*”, ou seja, ser socialmente reconhecido como artista para expor ali. Fazendo

um paralelo com os museus afirma: “*Aqui no colégio, qualquer aluno que tenha um desenho bem feito, coloca. E aqui são mais desenhos e museus tem tipo aqueles rabiscos e já se diz como uma obra profissional, uma obra que vale muito*”. Sem considerar a riqueza das possibilidades de discussão trazidas por sua fala, esta salienta a importância deste espaço ser diferenciado pela possibilidade do reconhecimento do aluno artista.

A ênfase no sentido do Espaço existir para apenas os alunos exporem fez com que questionássemos se só os alunos podiam expor ali, diante do que responderam:

- “*É, não sei se só as obras dos alunos, mas eu acho que sim.*” (Carolina)

- “*Não acho que é só para isso. (P: Tu viste mais alguma coisa que não fosse de aluno, ali?) Não. (P: Só aquele desenho da Santa Ceia, falasse que era do professor Jacques.) Só esse. [...] Eu acho que é só para isso mesmo. Não vejo outro significado. (P: Só para que mesmo?) Para os alunos exporem os trabalhos. (Silêncio) É, os artistas também, como a senhora falou.*” (Cristóvão)

- “*Acho que para as outras pessoas também. É, não só para os alunos né, professor.*” (Eduardo)

Constata-se que alguns alunos continuaram mantendo suas posições de ser um lugar somente para os alunos exporem, e, mesmo os que reconheceram que este não se limita apenas à exposição deles, este fato pareceu não ter qualquer importância.

5.2.2.2 Um Lugar de Mostra de Si

Ao firmarem explicitamente este local como Lugar de Mostra de Si, onde o *eu* aluno pode expor, este é marcado como um *Lugar de Reconhecimento do Aluno como Artista*,

como um *Lugar de Reconhecimento do Direito de Expor*, segundo é enfatizado por um dos alunos:

- *“O Espaço Estético para mim é um lugar que a gente pode expor uma obra nossa. É isso que eu entendo por Espaço Estético. É um lugar que a gente tem o direito de colocar.”* (Renam)

O Direito de Expor, destacado por Renam, não é uma questão que se resume ao plano jurídico, que se estabelece por um Estatuto como é caso do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que estabelece direito à educação, à voz, à visibilidade na sociedade. Renam se refere a um sentimento de pertencimento, de participação, no sentido de que aqui se sente realmente um sujeito de direito, como dizendo: aqui sou alguém, tenho o direito de ser, de falar, de ver, de expor. Aqui eu posso ser artista!

Ao perguntarmos se já havia exposto no Espaço Estético, Renam responde: *“Não, porque eu não tive oportunidade e também eu não queria expor o que fiz.”* O direito de ser respeitado pelo desejo de ainda não querer expor, por ele ressaltado, parece não ser o que realmente caracteriza seus posicionamentos, o que parece realmente mobilizá-lo é a possibilidade de vir a ser, de que terá outras oportunidades.

Olavo, que já expôs no Espaço Estético, imprime o sentido de Lugar de Mostra de Si pela relação prazerosa de quem viveu e gostou de vivenciar a experiência de ser expositor e deste prisma poder apreciar sua produção. Ao considerar que foi bom para si, pensa que certamente será também para os outros, conforme aponta:

- *“Ah, eu acho que só para mostrar assim para os outros os trabalhos dos alunos e o aluno gostar, assim sabe, como eu gostei quando vi o meu.”* (Olavo)

Olavo, ao tornar singular aquele momento vivido na condição de artista, de ter sua produção exposta, de se mostrar ao público e ser por este reconhecido, emociona-se, supera concretamente a objetividade expressando suas emoções. Ao ser questionado sobre o que sentiu ao ver seu trabalho exposto, seu olhar brilha e sua voz ecoa com encantamento:

- *“Ah, eu achei assim que todo mundo estaria olhando o meu trabalho, estaria vendo o que eu fiz, daí talvez dizendo, depois vindo perguntar para mim. Como se eu fosse um artista assim.”* (Olavo)

A especificidade do acontecimento vivido e significado como positivo, impede Olavo de reconhecer, a princípio, as diferentes possibilidades que os sujeitos têm de atribuir sentido, em função das diferentes histórias vivenciadas (que, nesta posição, poderiam significar o acontecimento de forma diferente da que significou). Impede-o talvez também de reconhecer o caráter múltiplo, mutante e contraditório de uma identificação (o ser artista) que se produz à medida que está sendo, no movimento aberto e inacabado que naquele momento se estabelece ao lhe ser outorgado um poder que lhe autoriza expor e que lhe possibilita constituir-se subjetivamente diferente.

Ao constituir-se também autor, artista, diferencia-se dos outros que, mesmo sendo seus pares, por esta especificidade o reconhecem diferente. Sua satisfação desperta nos *outros* um desejo, imprimindo a possibilidade de estes também virem a ser. Olavo constitui tal identificação na relação concreta de objetivação e subjetivação que lhe possibilita o contexto social específico em que se situa e, desta forma, conforme aponta Maheirie, (2002, p. 17) se faz sujeito, “produto e produtor do contexto em que vive”.

5.2.2.3 Um Lugar para os Professores Mostrarem e se Mostrarem nos Trabalhos dos Alunos

Um Lugar para os Professores Mostrarem os (e se Mostrarem nos) Trabalhos dos Alunos provém dos sentidos expressos por alguns alunos a respeito do Espaço Estético, entre eles Sebastião, quando aponta: *“Não sei, acho que é só para eles fazerem exposição das coisas que os alunos fazem”*.

Ao ser questionado a respeito de a quem se refere por *eles* e a respeito de por que acha que promovem estas exposições de alunos, responde: “*Ah, os professores.*” Quanto ao porque promovem, diz: “*Ah, daí eu não sei. Porque eles querem botar*”.

Ao perguntarmos a Sebastião se já teve algum trabalho exposto no Espaço Estético, afirma que teve e acrescenta: “*Não, os alunos fazem, daí eles expõem lá*”. Ao continuarmos questionando se foi o professor que expôs, Sebastião afirma que só pode ter sido. Conta então que, ao passar pelo Espaço Estético, viu os trabalhos de seus amigos expostos, e logo viu o seu também. Questionado de como foi ver seu trabalho exposto, responde: “*Foi nada, eu só vi e passei*”. Diz que é legal expor, pois todo mundo passa e fica olhando, e que o Espaço Estético é legal por ter sempre algo para ver, apontando em seguida: “*Mas para expor não sei, nunca senti nada expondo ali*”.

Joana, ao relatar como foi ser expositora, menciona: “*Acho que não falam nada para os alunos que pegam trabalhos. Não sei, porque pegaram os nossos*”. Ao questionarmos como foi terem pego seu trabalho sem sua autorização, diz não ter gostado, mas considera que o ruim da exposição foi terem misturado coisas que não tinham nada a ver. Ao insistirmos no sentido de saber se realmente o fato não lhe incomodou, fala: “*Pra mim eu acho que não, mas teve gente que se incomodou*”. Finalmente reconhece: “*É, acho que deviam falar com o aluno*”, acrescentando que não gostou, pois, além de não terem avisado, ainda estragaram seu trabalho.

José, que também foi expositor, aponta para esta mesma questão ao ser indagado se chegaram a planejar junto com o professor a exposição: “*Ele expôs ali e a gente nem sabia [...]*”.

A princípio, o que expressa Sebastião poderia estar querendo demonstrar que os professores também podem ser os curadores das mostras ou promoverem exposições de trabalhos de alunos, organizando mostras didáticas e não didáticas que visem oportunizar a socialização do que vem sendo realizado artisticamente pelos alunos a partir do encaminhamento das aulas de arte ou não. Ao analisarmos melhor sua fala e estabelecermos relação com a fala de José e Joana, constatamos que sutis e implícitos outros sentidos apontavam.

As falas de Sebastião, José e Joana indicam um sentido inverso do que fora levantado anteriormente. Se até então, este espaço vinha sendo mostrado como um Lugar de Valorização do Aluno, um local que permitia ao aluno expor, mostrar-se, ser valorizado como autor, agora se apresenta como um Lugar de Contradições, demarcado pelos sentidos expressos de quem o vivenciou e o significou de forma diferente, vendo-o como um *Lugar de Desvalorização do Aluno*. Um local que, ao invés de reconhecê-lo como artista, o expõe, desvaloriza-o, mostra trabalhos sem dialogar com o próprio autor, sem apresentar uma proposta e discutir e/ou explicitar critérios de exposição, sem solicitar a autorização do aluno e sem nem mesmo nomeá-lo como autor, conforme aponta José: “[...] *não tinham nomes os desenhos, aí ninguém sabia que era nosso, só a gente*”.

Se por um lado José brinca com o inominado, com o anonimato que se presentificou pela falta de autoria, dizendo: “*É legal, daí ninguém descobre que foi tu que desenhou [...]*” complementando que, se o espectador achar ruim, não terá com quem reclamar, por outro lado, ao ser solicitado a falar de sua experiência como expositor, aponta justamente para o oposto da questão, relatando que *peçoal de música é que deveria ter lembrança desse fato, pois se apresentavam com freqüência no Espaço, “mas o peçoal de artes plástica mesmo, ninguém ia ali apresentar os trabalhos. Botavam ali, o peçoal que quisesse passar para dar uma olhada passava, entendeu?”*. Relacionando a falta de autoria, a falta de lembranças, de memória e significação, José vai além, anunciando a falta de contato, [...] *porque quem expõe ali não sei se queria falar que era ele mesmo ou se queria só botar o desenho ali por botar, entendeu? Se ele quisesse se apresentar e tal, explicar os desenhos, aí varia de cada pessoa*. Aponta a falta da presença física, corpórea, inteira de sentidos, que permite relações mais intensas do autor com seu público. Aponta para o que não foi permitido, para a impossibilidade de poder mostrar-se diante deste Espaço e, através de sua produção, falar a respeito de si.

Não é à toa que o Espaço Estético é apontado como um *Lugar para os Professores Mostrarem e se Mostrarem nos Trabalhos dos Alunos*, uma vez que o que parece estar em jogo não é exatamente a produção artística do aluno, ou melhor, a valorização do aluno autor, mas a sua utilização como meio para valorizar outro fim, a mediação didática, ou seja, a valorização do professor.

Tal questão poderia ser relativizada ao apontarmos que a produção do aluno não deixou de ser valorizada, tanto que os outros alunos nem sequer levantaram tais questões, sentido-se valorizados e apontando para a importância do incentivo da autoria. Pelo ponto de vista do professor organizador das mostras de alunos, poderíamos ainda apontar que muitos trabalhos são deixados em sala de aula pelos alunos de um ano para o outro, muitas vezes sem qualquer identificação e a oportunidade de socializá-los através da organização de uma mostra, frente a um espaço livre na agenda do Espaço Estético, no atropelo diário escolar, muitas vezes passa a ser um ato heróico. Sem dúvida, está em jogo a motivação de poder estar apresentando trabalhos resultantes de seu processo de mediação e que, por seus critérios, o professor estabelece como compatíveis com sua proposta de mostra. Os sentimentos dos alunos em relação a essas decisões dos professores, no entanto, precisam ser levados em conta.

Considerando a importância de o Espaço Estético também poder ser apontado como um *Lugar de Valorização da Atuação Docente*, de os professores se mostrarem, organizando mostras didáticas ou não didáticas da produção dos alunos, o que não podemos deixar de considerar é a forma com que a situação é apresentada pelos alunos, é o sentimento de invasão, imposto pelo desrespeito ético e estético que se estabeleceu pela falta de envolvimento e participação, pela negação do direito à voz e à vez aos alunos, em uma mostra que se apresenta como sendo deles.

A desvalorização do aluno autor e a desconsideração do aluno cidadão não pode ser concebida num espaço educacional e que se pretende educativo. A situação é sutilmente posta à vista e implica no acionamento do olhar, de um olhar alerta e posicionado no sentido de a situação não ser recorrente.

A identificação aqui marcada aponta o sujeito como autor, alguém que cria e que, ao criar, dá a sua obra condições de viver por si mesma graças à potência criadora que nela se expressa (ou se reflete), possibilitando ao sujeito se reconhecer e se afirmar como histórico e capaz de produzir história, conforme nos aponta Vázquez (1978).

Tanto na *Mostra de si* como na *Mostra do outro*, o que se quebra é a “aura” do artista e da obra de arte, rompendo-se com a naturalização do mito, de algo distante, e historicizando-se a arte, as possibilidades de sua produção e de seu próprio produtor. Ao

mesmo tempo o sujeito se depara com um aspecto crucial da arte e do artista: estes só se instituem coletivamente através do reconhecimento do outro, de muitos outros.

Esse reconhecimento é fundamental e marcado por vieses variados, sejam ideológicos, do que academicamente se constitui como padrão de arte, sejam das concepções de cultura dominantes, de posições de poder. Aos alunos se faz necessário aprender também isso, que o reconhecimento social do artista e da obra de arte é complexo, demanda técnica elaborada, inovação e atendimento às expectativas de quem tem poder de avaliar esse lugar.

No Espaço Estético, quem avalia não é o mercado, os críticos de arte, artistas e intelectuais que fazem este papel. Em muitos momentos, cabe ao professor de arte o papel de curador, entretanto, há também possibilidades para que o autor seja ele próprio o curador, ao ser encorajado a agendar sua exposição.

Observamos que a relação de sentidos que se estabelece com o aluno expositor foi fortemente marcada. Em um momento da fala de Renam, a relação do apreciador parece nem mesmo ser considerada frente à importância que confere ao expositor. Ao lhe apontarmos que, mesmo não tendo sido um expositor, se relacionara com o Espaço Estético de outra maneira, ao referir-se aos trabalhos expostos e a uma série de questões a seu respeito, e que desta forma, este não se destinava apenas para quem está expondo, mas para quem também está apreciando, Renam interrompe apontando para o caráter iniciático do reconhecimento da autoria artística: “*Tá começando, acho que é, né, isso?*”, reforçando o ângulo do fazer, do autor, criador, sem reconhecer o ângulo do olhar, do apreciador, fruidor, leitor, intérprete também inventivo e desta forma também criador e autor. Ao viver a experiência do olhar, o apreciador teve a possibilidade de experimentação do outro a partir de sua invenção.

Cristóvão, reconhecendo objetivamente a implicação desta dinâmica, afirma: “*eu estou expondo para alguém ver*”. No momento em que apontamos que desta forma o Espaço não seria um lugar apenas para os alunos exporem, responde: “*É importante para quem tá expondo, os outros verem, mas, talvez para quem está vendo ali, talvez não seja tão importante*”. Mesmo ao continuar marcando a importância e a necessidade de se expor, aponta para a questão crucialmente necessária da relação autor-espectador: se quem está

vendo não considera importante sua autoria, se ele não cria vínculos com o apreciador, se o olhar do outro não o enxerga, não o sustenta, não o reconhece como autor, de que lhe serve a autoria, sua autonomia?

Este clamor pelo reconhecimento da autoria, de marcar subjetividades e autonomias, intensificado na fala dos adolescentes, busca demarcar uma necessidade que já não é mais específica deste período da adolescência, mas do contexto atual de nossa existência, consequência de um discurso exacerbado da singularidade e da liberdade que empurra cada vez mais o sujeito para o isolamento, esfacelando o coletivo e afetando a todos. O que os adolescentes buscam demarcar talvez seja o que Oscar Raimundo (2002), na palestra intitulada *Olhares e Semblantes - A Arte de se Fazer Parecer*, nos aponta: a necessidade de restituição e solidificação de laços sociais. Um expor que busque o sustento no olhar do outro, que convoque a visão do sujeito, que só se faz à medida que tenha alguém para dar sentido, que lhe permita se ver. A arte de fazer parecer inclui a dimensão do amor, diz Raimundo. Uma dimensão corpórea, de ternura, afeto, sentidos, contato, de negociações de olhares que se penetram e se interpenetram, definindo nos sujeitos uma função concreta que lhes permita dizer quem são.

O Espaço Estético como Um *Lugar Para Mostrar e se Mostrar* busca, talvez, capturar a imagem sonhada de um lugar onde o sujeito se vê e onde gostaria de se fazer ver.

5.2.3. O “Espaço Estético - CA/UFSC” como um Lugar para Ver

Um *Lugar para Ver* é anunciado por um número menor de alunos que expressam seu sentido pelo ângulo do Olhar, caracterizando-o desta forma como um lugar que possibilita um maior contato com a arte.

Considerando que a maioria dos alunos vivenciaram o Espaço Estético na qualidade de apreciadores, uma vez que apenas quatro (4), dos onze (11) alunos entrevistados, foram também expositores, consideramos curioso o fato de o terem marcado mais como um lugar do expositor. Talvez isto se deva ao fato, conforme já apontamos, da importância do

reconhecimento da autoria neste período de adolescência, de se verem reconhecidos como autores, sem aguardar a idade adulta. Um outro fator que constatamos deve-se também ao fato de ser um Espaço que valoriza as produções artísticas independentemente do expositor ser ou não consagrado, ou melhor, reconhecido socialmente, oportunizando mais o acesso às pessoas da comunidade escolar, ainda sem um reconhecimento social mais amplo, que no processo poderão querer ou não alcançá-lo, conforme indica a fala de Renam ao apontar seu sentido neste momento pelo pólo de apreciador:

- *“Tem relação com a disciplina de arte [...] porque tem várias obras, como se a gente fosse ver num museu, só que o museu tem muitas coisas, e ali a gente só tem um pouco de cada pessoa do colégio e algumas obras de fora. [...] Porque aqui mais os alunos têm o direito de ver e museu, assim, é mais aquelas pessoas que já têm o dom de fazer desenho, pintura, daí eles expõem os seus quadros, mas com a intenção também de vender a obra. Aqui eles colocam só por expor.”* (Renam)

Ao relacionar o Espaço Estético ao museu, colocando-o no lugar deste último, Renam assume a posição de apreciador: *“[...] como se a gente fosse ver num museu.”* Diferencia-o no sentido de que no Espaço Estético a produção artística exposta é menor, tem menos obras expostas e é realizada mais por pessoas do colégio do que por pessoas de fora; os expositores não necessitam ter dons, serem consagrados; não existe intencionalidade comercial na mostra e os alunos têm o direito de ver. Da mesma forma que veementemente apontou para o direito de expor, aponta para o direito de ver, evidenciando que no Espaço Estético os alunos têm mais direito de ver do que no museu. Esta colocação talvez decorra do fato de que ali eles realmente vêem, enquanto no museu este direito não existe de fato, tendo em vista a dificuldade de acesso físico que faz com que raramente o visitem e a dificuldade de acesso imposto de um lado pela aura que cerca o local e, de outro, de acesso aos códigos que nele circulam. Para que possam circular, é necessário que se dêem à vista, que se façam ver e possibilitem uma compreensão. Não por acaso, observamos os esforços voltados para o investimento em ações educativas em museus de arte e espaços de exposições artísticas, uma vez que, conforme apontamos no

capítulo anterior, referente à pesquisa de Bourdieu (2003), sem uma prática regular, contínua e sistemática, os esforços de incitação para o acesso aos museus, para o estabelecimento de contato direto com as obras culturais, tornam-se ineficazes.

Jussara, assim como Renam, aponta para a relação que o Espaço tem com a disciplina de Arte, tendo em vista a intencionalidade do olhar, destacando que o bom, o sabor deste espaço, é a possibilidade de acionamento do olhar de estranhamento que se diferencia do olhar comum por permitir ver o diferente, o que não é habitual. Afirma:

- *“Eu acho que é bom porque a gente vai estar vendo coisas diferentes que a gente não vê assim direto [...]. Mas acho que foi criado com esta intenção, de a gente principalmente nas aulas de arte a gente ir olhar [...].”* (Jussara)

Já para Sebastião, o sabor está na beleza imposta pela diferença que este local detém frente aos demais espaços escolares,

- *“Ah, para mim não tem nada, só é legal. Porque a gente passa ali e se não tivesse nada daí ia ser um ambiente assim, meio chato, daí fica um ambiente legal, [...] mais bonito, mas é normal.”* (Sebastião)

Um ambiente que se humaniza, que se destaca pela beleza, pelo sabor de olhar. Este *Lugar para Ver* nos desperta para uma educação do olhar, a qual contempla a possibilidade do saborear, do olhar contemplativo, de deleite, mais sensível e menos racional-cognitivo. Instiga o acionamento de um olhar desarmado, que não apenas concebe e reflete, mas se encanta, se sensibiliza, se emociona, contata com a própria vida imaginativa, permitindo abertura de sentidos.

Um Espaço na escola para ver arte, além do espaço da sala de aula fornecido pela escola, *“[...] ajuda a ter mais contato com a arte”*, diz Jussara. Paulo e Joana são da mesma opinião, afirmando:

- *“Ah, é um Espaço onde tu tens mais contato com a arte [...]. Não vou dizer direto, mas, sei lá, é uma coisa...”* (Paulo)

- *“Eu acho que envolve mais a gente com a arte porque, como não tem artes plásticas também todo o ano, aí eu acho que quando a gente está tipo no teatro ou na música, eu acho que a gente se envolve mais. Se não tivesse, sei lá, parece que a gente ia esquecer que tem artes plásticas, porque a gente está lá envolvida ou em música ou em teatro. [...] Parece que a gente, ou não tem tempo, ou sei lá, não quer participar de exposições em outros lugares; como tem aqui no colégio, eu acho que a gente se envolve.”* (Joana)

Do período de dois anos que ficam sem aulas de Artes Visuais, Joana reconhece um dos objetivos de criação do Espaço Estético: a importância que este proporciona de manter o contato com a linguagem artístico-visual, a qual mesmo informal e sem a mediação docente, envolve um olhar e um dialogar com um outro, um contato regular com a arte.

Carolina, Evandro, Cristóvão, Olavo e Jussara declararam que, anteriormente à criação do Espaço Estético, dificilmente tinham contato ou costumavam ver arte e, após sua criação, passaram a ver mais.

Anunciar um maior contato com a arte significa a possibilidade de estabelecer uma relação mais ampla, mais intensa com esta, uma situação dos corpos que se tocam na vivência de um espaço de experiência de proximidade e intimidade; uma vivência que acolhe sentimentos, afetos e paixões, acolhe a sensorialidade e a singularidade. Corpos que, pelas relações, se interiorizam, nos diria Restrepo (1998), e completariam, que se constituem sensíveis e aprendem.

5.2.4. O “Espaço Estético - CA/UFSC” como um Lugar de Aprendizagens

Em “Janelas da Alma, Espelho do Mundo”, Chauí aponta que “[...] olhar é, ao mesmo tempo, sair de si e trazer o mundo para dentro de si. [...] a visão depende de nós e se origina em nossos olhos, expondo nosso interior ao exterior [...]” (1988, p. 33).

Um maior contato com a arte anuncia, portanto, esta relação recíproca de contato exterior e interior, de um olhar que não se resume no que é visto, mas na forma com que me relaciono com o que vejo, como estabeleço relação com este olhar, como sinto, penso, imagino, significo e aproprio-me, o que apreendo, compreendo daquilo que vejo.

José é quem expressa mais diretamente este sentido do Espaço Estético como um Local de Aprendizagens. Antes de falar especificamente do Espaço Estético do Colégio de Aplicação, inicia sua fala evidenciando que há diversas formas de entender espaço estético, porque cada local tem uma forma diferente de ver e cada um vê do seu jeito. Exemplifica apontando que um cego não vê, mas interpreta a partir do que se fala e desta forma imagina o espaço estético de acordo com o olhar do outro, destacando, por fim: “*então tu olha de um jeito, o outro olha de outro, o espaço estético tem várias formas de ser observada, entendeu?*”. Prossegue falando que antigamente o espaço estético era diferente, o pessoal morava na mata e aos poucos foi evoluindo, Roma antiga, arquitetura, arte, desenho, tudo foi mudando. Considera interessante porque, com as mudanças, os sujeitos vão aprendendo coisas diferentes. Por fim, aponta:

- “*Aí já mudaram o espaço estético, uns acham que é só para exposição, outros não, entendeu? Para mim é uma forma de cultura e arte, porque tu vai aí, tu aprende um pouco. Vai evoluindo, entendeu? O Espaço Estético do colégio é bem diversificado, é bem interessante. [...] Ali tu pode apresentar. Ali o pessoal apresenta só trabalhos de artes. Para mim é bem significativo porque tu aprende um pouco olhando. Aprende que não tem só um tipo de estilo, cada um tem seu jeito. Tu não pode criticar coisas que a outra pessoa fez, sem saber porque que ela fez aquilo, entendeu? Daí eu acho interessante dar uma passada ali e olhar e tal, por causa disto.*” (José)

O olhar de José amplia as possibilidades de sentidos do que lhe é dado a perceber. Seu olhar aponta para a leitura de um espaço estético que não se resume a um local de exposição de trabalhos de arte, mas que se apresenta a nós no nosso cotidiano, um espaço que habita em nós, tanto como somos por ele habitados. Indica as diferenças que se apresentam nas diversas possibilidades de ser e olhar. Seu olhar marca sua singularidade, sai de si e entra em si, reconhecendo que os sentidos se constroem a partir da vivência cultural em interação permanente com o contexto e a linguagem.

A relação apreciador-entendimento do que lhes dado é a olhar é enfaticamente reivindicada pelos alunos como necessária para que este ato seja prazeroso e faça algum sentido.

- *“E eu acho que é legal quando a gente entende o que eles querem passar, porque fica meio chato quando não se entende, quando é uma coisa muito diferente.”* (Joana)

- *“Quando eu consigo entender eu gosto, se não entendo não tem muito sentido, porque daí não é uma coisa que eu vou lembrar, assim, daí eu não vou entender mesmo, daí deixa para lá.”* (Cristóvão)

Ao perceberem que na experiência visual a percepção das coisas em si não dá conta de abarcar o fenômeno artístico em sua complexidade, os alunos clamam por mediações.

O sabor do olhar contemplativo, que vivenciam pelas qualidades do objeto apreciado, que estimula os sentidos, a percepção, ou o sabor do olhar do realismo do conteúdo que expressa e que crêem reconhecer e entender, é visto como legal, prazeroso e compreensível. No momento em que o olhar aciona o pensamento à reflexão, à consciência, ao juízo, a arte se apresenta como um enigma, um conceito a ser decifrado pelo olhar espectador, olhar este que solicita uma atitude de análise, expressando-se pelo desejo de compreensão para que se possa gostar. Neste momento, os alunos clamam pela palavra, pelo sentido do outro (autor), como se este fosse único, o porto seguro a ser buscado.

Nas lembranças dos trabalhos expostos, quando pela memória os alunos recompunham imagens das obras expostas no Espaço Estético, trazendo junto sentimentos,

consciência, emoções, afetos e significações, observamos que em poucas vezes construíam sentidos espontaneamente para as obras que destacavam. Apontavam necessitar de outros indícios, como o título da obra, por exemplo, pedindo à palavra um sentido relativamente estabilizado. Ao analisarmos as lembranças dos trabalhos expostos a partir da apresentação de imagens, constatamos que, mesmo frente a elas, apenas um dos alunos se propôs a realizar espontaneamente uma leitura e produzir sentidos.

Evidencia-se o fato de não se proporem a construir leituras visuais, relacionar imagens, ou melhor, o fato de não terem sido suficientemente instigados e motivados para desafiar o estranhamento do olhar pela curiosidade de querer saber, buscar explicações, permitir-se dialogar com o objeto artístico, confrontando idéias e abrindo diálogos.

Com relação às visitas mediadas, visitas intencionalmente planejadas pelos professores, verificamos que raramente se lembram do nome da exposição visitada, do nome das obras expostas, dos autores, de um fato específico decorrente de uma apreciação mais individualizada. Na maioria das vezes os depoimentos estão diretamente associados ao objetivo da atividade proposta pelo mediador, marcando o propósito da intencionalidade.

Nos apontamentos referentes ao que poderia melhorar no Espaço Estético, os alunos evidenciam com maior ênfase a falta de mediação, acompanhada da necessidade de um trabalho de ação educativa mais efetivo que os incentive a serem expositores e leitores:

- “[...] só que não é bem explorado. Geralmente é só botado ali, fica e não é feito nada [...] porque desde que eu estou aqui, desde a primeira série, a gente nunca foi ali. Se os professores levassem para gente ver, fazer algum trabalho relacionado àquilo ali. [...] o negativo é que a gente não dá o valor que devia dar para aquilo dali né, que devia ser dado mais valor. Acho que os professores, o colégio deveriam incentivar mais os alunos a passarem por ali, olhar, observar e... Porque não é feito nada assim pelo colégio. [...] Acho que dar mais valor para aquilo dali, fazendo atividade, tipo que a gente tem aula de artes aqui. Sabe, levar ali, tentar fazer trabalho para expor ali, porque quando a gente tá fazendo alguma coisa para botar a gente dá mais valor, né?” (Jussara)

- *“Podia também os professores levarem os alunos mais lá. Porque a gente nunca foi. Que eu me lembre nenhum professor levou a gente.”* (Sebastião)

- *“[...] Acho que os professores lá do ginásio, eles deviam sair com os alunos, pra ir ali. Eles nem tocam no assunto, só os de arte que falam alguma coisa do Espaço. Ir lá, conversar. A gente só fica lá trancado naquela sala. Eu acho que tem alguns professores que nem sabem o que é aquilo ali.”* (Eduardo)

- *“Os professores que eu acho que não levam ali, entendeu? A gente é que tem que passar ali e se interessar. Porque muita gente passa ali e nem olha. Mas o pessoal que se interessa, assim que olha ali e acha legal, aí pára e dá uma olhadinha. Mas fora isso o pessoal passa direto, nem olha, não se interessa muito pelo trabalho ali. Os professores também não divulgam, entendeu? Apesar de estar ali todo mundo vendo, os professores não levam até o Espaço para o pessoal dar uma olhada, se interessar mais.”* (José)

A necessidade de mediação educativa mais qualificada e profícua é também destacada pelos depoimentos dos alunos que realizaram visitas mediadas, os quais apontam para a diferença de visitar o Espaço sozinho e em grupo, acompanhado pelo professor mediador:

- *“É que [...] quando a gente tá com os professores, eles falam, a gente fala da obra. [...] é melhor, é positivo, porque [...] tem obras que a gente olha e não entende, só depois de algum tempo. Já com os professores a gente já pergunta ali, os professores já explicam aqui, o que cada obra significa. Eu me senti bem, porque, com o professor do nosso lado [...], a gente pode perguntar.”* (Renam)

- *“Com o professor a gente já fica observando mais como é que foi feito, essas coisas assim. É porque daí, nós passamos ali e vemos uma coisa, aí os professores explicando a gente até vê o outro lado e daí já dá um outro sentido.”* (Evandro)

Apesar de o depoimento de Evandro demonstrar que as visitas mediadas positivamente possibilitam uma atenção mais focada para determinados objetivos, ampliando as possibilidades de sentidos, fica explícito nas falas dos alunos o pedido pela explicação, por sentidos circunscritos, uma vez que a dispersão e a polissemia os incomodam.

Sem um questionamento mais amplo do que se estabiliza e a partir de quais interesses, o ponto de vista do professor, que normalmente circunscreve sentidos, é solicitado pelos alunos, sendo ele também responsabilizado pela falta de uma mediação artística mais profícua.

Sujeitos em relação são fundamento de toda prática educativa. Historicamente nossos olhares estão sendo educados e neste momento nos permitem enxergar melhor as possibilidades de redimensionamento da prática educativa, redimensionando nossas relações no sentido de encaminhamento de ações para uma conquista ainda mais efetiva da constituição de um olhar estético mais livre, não para ver o objeto em sua suposta verdade, mas no sentido do encorajamento de criação de relações estéticas que se estabelecem nos sentidos que se ancoram em outros sentidos, em acontecimentos, e que sempre são sentidos em relação. (ZANELLA; ROS; REIS; FRANÇA, 2003). Num *Local de Aprendizagens* aprendemos.

Dos depoimentos dos alunos que realizaram visitas mediadas, constatamos que o fator mais comumente apontado como positivo pelos alunos que vivenciaram de perto a experiência, “*aprender mais, entender melhor*”, já revela a importância e a necessidade de continuarmos realizando-as e planejando-as de forma a possibilitar a todos oportunidades de vivenciar esta experiência.

Ao ser perguntado sobre o que ficou de mais significativo na visita que realizou, Renam responde: “*a gente aprende mais*”.

A relevância do Espaço Estético destacada pela possibilidade de aprender mais é apontada também por quem ensina, conforme podemos constatar no depoimento de Neide Pelaez de Campos, professora de Artes Visuais no Colégio de Aplicação e coordenadora do Espaço Estético (vide anexo 4, na íntegra):

“[...] O referido espaço [...] é relevante, também, porque “chama” a comunidade escolar a apreender e compreender a importância da linguagem visual na sociedade contemporânea. Assim sendo, torna-se fundamental possibilitar a construção de conhecimentos, para que os nossos educandos sejam alfabetizados para além da linguagem verbal.

Utilizo e compreendo o “Espaço Estético” como um dos mais significativos recursos didático-pedagógicos para a área em que atuo. Nele encontro subsídios para a mediação de processos de ensino e aprendizagem. Nesse local de exposições, os professores e alunos têm espaço e tempo suficientes para a construção de conhecimentos, que facilitam a formação de uma bagagem de informações visuais, que são significativas para o desenvolvimento da capacidade visual, ajudando os educandos a perceberem as relações que se estabelecem entre os elementos visuais de uma imagem.

[...]

Visando sintetizar a minha percepção do “Espaço Estético”, afirmo que ele significa uma valiosa contribuição para a construção e ampliação de conhecimentos, e que é um espaço privilegiado para vivências e experiências estéticas e artísticas.”

Galheigo Jacques, ex-professor de Artes Visuais do Colégio de Aplicação, ex-coordenador voluntário do Espaço Estético e artista plástico, aponta em seu depoimento (vide anexo 5, na íntegra):

“[...] Como arte educador, percebi que neste espaço de ensino e aprendizagem existia um espaço tanto para apreciação como investigações e discussões sobre arte. [...]

Considerando os trabalhos desenvolvidos pelos alunos importante e eficaz instrumento didático-pedagógico ao processo de significação e criação no ambiente escolar, enquanto educador neste colégio, sempre que possível ocupei o Espaço Estético com tais socializações. É fato também que inúmeras vezes procurei fugir à delimitação deste espaço e expandir sua ação visual, conceitual e de significação.

Com o objetivo de socializar não só a produção promovida no espaço escolar mas a da exposição e debates com artistas que atuam no meio artístico-cultural, é certo que o

Espaço Estético tem contribuído para a educação estético-artística e cultural neste ambiente.”

Um Lugar de Aprendizagens se constitui na trama educativa e dialética da formalidade e informalidade, pois se observa que, apesar de os alunos clamarem pela mediação do professor e por visitas mediadas, há muitas aprendizagens acontecendo informalmente nas relações estéticas que se estabelecem com este Espaço cotidianamente no ambiente escolar.

Um *Lugar de Aprendizagens* contempla a dimensão educativa do Espaço Estético, que abrange seus múltiplos sentidos de ensinar e aprender em relação: um *Lugar de Passagem*, um *Lugar para Mostrar e se Mostrar*, um *Lugar para Ver* e um *Lugar para Compreender*, ‘*Ad-mirar*’ arte.

Por mais que a arte se apresente polissêmica, por mais que use metáforas, por mais que proporcione o estranhamento, que se esquive dos títulos, que se pretenda aberta, mais o sujeito busca encontrar um sentido que lhe possa prender e apreender, que lhe capture e lhe preserve da angústia que parece acompanhar o lugar da polissemia em uma sociedade marcada por projetos de “verdades”. Se a linguagem artístico-visual é aberta, resultante da interação de fatores subjetivos e objetivos, e esta é sua singularidade, sua importância e essencialidade se refletem pelos sentidos que pode fazer circular. Desta forma, sua compreensão se constitui das vivências de olhares atentos que, mediados pela linguagem, interagem na busca de sentidos múltiplos, que assumem direções irradiantes, para aqui e acolá.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para um olho, que na dinâmica do existente, busca constituir-se cada vez mais olhar, as possibilidades que se lhe apresentam a cada instante tornam-se infindáveis. Necessário faz-se neste momento um olhar mais intenso para o que até então foi possível constituir no processo da relação teórico-prática desta pesquisa, dentro deste limite necessariamente imposto, para que outros olhos possam adentrar e dialogar com o constituído e, frente à complexidade do processo, estabelecer novos sentidos e propor novas práticas mediadoras no processo de ensinar e aprender arte, que busquem a potencialização e qualificação humana.

Ao deslocar o olhar da práxis pedagógica cotidiana do Ensino Fundamental formal público à práxis da pesquisa acadêmica, com o intuito de verificar se os resultados empiricamente coletados no transcorrer dos anos de existência de uma prática mediadora intencionalmente construída: “Espaço Estético - CA/UFSC”, realmente se fundamentavam, elegemos por debruçar nosso olhar nos alunos, sujeitos partícipes ativos do processo de ensinar e aprender arte, considerando os sentidos por eles produzidos, veiculados e apropriados, a melhor forma de aferir confiabilidade aos resultados, uma vez que a avaliação dos processos de aprender nos é indicativa das condições do ensinar.

A complexidade da questão implicava na escolha de um olhar teórico que, além de fornecer aporte às reflexões provenientes dessa relação, sustentasse nosso olhar, impulsionando-nos a alçarmos vôos, inter-relacionando múltiplos saberes que nos permitissem tecer a trama, buscando, na dinâmica do processo, nas trocas dialógicas e nas instâncias de produção e compreensão das linguagens, compreender a pluralidade e historicidade dos sentidos que das entrevistas poderiam emergir.

Na busca de uma apreensão dos sentidos, a Psicologia Histórico-Cultural de Lev Semenoivich Vygotski permitiu-nos adentrar no processo com olhar *ad-mirado*, um olhar implicado na dialeticidade das relações todo/partes, auxiliando-nos na compreensão de como acontece o processo de constituição do sujeito em processos de ensinar e aprender, inter cruzando-se nesta temática as questões relacionadas ao desenvolvimento do psiquismo humano, à relação desenvolvimento e aprendizagem e ao lugar das linguagens e das significações.

A compreensão de que as relações sociais em nossa cultura organizam-se por intermédio do ensinar e do aprender, presentes em todos os contextos, acontecendo independente de uma intenção deliberada do sujeito, e que desta forma a psique humana é socialmente constituída pelas significações produzidas e apropriadas nestes contextos, levou-nos à contextualização histórica do objeto de conhecimento em questão, estabelecendo relações com outros conhecimentos, o que nos permitiu ir além do aparente e compreender os sentidos social e historicamente produzidos na complexa trama estabelecida pelos sujeitos em relação.

Ao partimos da mesma convicção de Fischer (1979) de que a arte foi, tem sido e será sempre necessária, mantivemos em aberto os questionamentos levantados por ele no sentido de buscar responder: por que milhões de pessoas consomem arte? As razões referentes à sua importância e função são diversas e continuaram constituindo-se nos contextos histórico-sociais e em cada sujeito que reconhece como humanamente seu tudo que a humanidade produziu. Pautada pela experiência estética que se estabelece na relação sensível, cognitiva, afetiva e corpórea, entre sujeito e realidade *ad-mirada*, a arte qualifica a existência, potencializa a vida, subsistindo como condição para a afirmação do ser humano em sua plenitude.

A possibilidade de olharmos a arte em suas relações com o processo de ensino e aprendizagem e com a realidade histórico-social, permitiu reconhecermo-nos na construção histórica e avaliar como estamos atuando e como queremos construir essa história através de um trabalho de educação em Arte mais realista e crítico, que objetive um compromisso efetivo com a melhoria de sua qualidade e, conseqüentemente, com a educação escolar.

O trabalho de reconstrução histórica, visando melhor contextualizar o espaço escolar, o espaço do ensino de Arte na escola e do “Espaço Estético - CA/UFSC”, bem como a possibilidade de contextualização do momento atual deste Espaço, advinda das análises efetuadas nas observações em loco, constituíram-se fundamentais para as análises dos sentidos provindos dos alunos e conseqüente avaliação deste processo.

Constatamos, ao analisar as significações do processo de alfabetização estético-artístico-visual a que foram submetidos os alunos do Colégio de Aplicação da UFSC, que a Proposta Triangular adotada pela escola, visando à construção e à compreensão do conhecimento artístico na inter-relação do fazer artístico, da leitura da imagem e da contextualização histórica, permitindo uma interação dinâmica e dialética do contexto do ensino e aprendizagem da Arte, mesmo diante das inúmeras propostas e projetos intencionalmente construídos para este fim, ainda não vem efetivamente se constituindo nessa interação.

Diante da avaliação dos alunos, constata-se a forte ênfase centrada na vertente do fazer artístico que se volta mais para a produção de propostas e técnicas de representação do real, não permitindo um diálogo mais aberto entre as diversas formas de expressão artística. A persistência do desinteresse demonstrado pelos adolescentes pelo desenho e pela produção artística impele-nos a rever nossos métodos de mediação com intuito de estimular, cultivar, ampliar e questionar referenciais artísticos, diante do reconhecimento do enorme valor cultural dessa linguagem, que para muitos deixa neste período de existir, privando-se dessa expressão ao longo de toda a vida.

Constata-se positiva a avaliação da Proposta Triangular na sua inter-relação das três ações básicas que executamos quando nos relacionamos com os objetos estéticos: fazer, ler e contextualizar ao percebermos que os alunos, ao falarem sobre o Espaço Estético, reivindicam a mediação para a leitura e também para a informação (contextualização). Quando solicitam a palavra (o nome da obra ou informações sobre a intencionalidade do artista), estão reivindicando que a triangulação se complete. A leitura e contextualização requerem mediação, donde se depreende a importância do mediador (educador). A valorização e solicitação de visitas mediadas salientam positivamente para a necessidade desta mediação.

Uma outra questão que aponta para uma necessidade de revisão é a inconstância do processo de mediação do ensino de Arte no Colégio de Aplicação, que é pelos alunos indicada por um período muito longo de espera, demarcado pelo espaçamento de um a dois anos para poder ter aula de Artes Visuais novamente, o que conseqüentemente impede o desenvolvimento de uma ação contínua e sistemática que oportunize familiaridade e aprofundamento desta linguagem. Neste sentido, aponta-se ainda a constante troca de professores substitutos o que impede uma práxis mais qualificada deste ensino.

Há também a necessidade que o trabalho se estenda para outras séries, para outros espaços, que os professores das “disciplinas” formais introduzam a leitura de imagens e fazeres artísticos em suas práticas pedagógicas, caracterizando-as como educação estética. A possibilidade de assumir uma postura crítica diante da visualidade de nosso tempo, de ampliar as possibilidades de sentir e olhar com mais intensidade as manifestações artísticas, requer uma intensificação sistemática da ação da escola para as possibilidades de diálogo e das informações recebidas acerca do entorno dos textos visuais historicamente produzidos.

Com relação à constituição do olhar estético, podemos comprovar nas falas dos alunos o quanto esta é resultado do desenvolvimento sociocultural e o quanto o desenvolvimento estético depende da familiaridade estético-artística e das concepções de arte e cultura engendradas em contextos sociais específicos. Constatamos assim que o ensino de Arte na escola não garante a constituição do olhar estético, ainda que tenha relevância nesse processo.

Ao considerarmos que o desenvolvimento estético pressupõe o vínculo direto do desenvolvimento expressivo, tanto da produção como da leitura estético-artística, encaminhando-se para uma alfabetização estética, e, ao constataremos que os alunos poucas vezes propõem-se a fazer leituras visuais, relacionar imagens e tecer interpretações, evidencia-se ainda mais o fato de os alunos não terem sido suficientemente instigados e motivados para desafiar o estranhamento do olhar pela curiosidade de querer saber, buscar explicações, permitir-se dialogar com o objeto artístico, confrontando idéias e abrindo diálogos, buscando uma abertura do olhar para a produção de sentidos e conseqüente emancipação do humano.

Constata-se ainda que a intencionalidade que singulariza a atividade de ensinar em contextos educacionais, apesar de todo envolvimento do educador na concretização de ações sistematizadas e planejadas, visando ao alcance dos resultados pretendidos, não garantirá a aprendizagem do educando, uma vez que o papel do outro é constitutivo mas não determinante do sujeito. Sendo os alunos sujeitos ativos no processo, cujo desenvolvimento depende de aspectos afetivo-volitivos, cognitivos, sociais, econômicos, envolvidos no contexto social mais amplo, deve-se considerar, além da intencionalidade e ação do educador, também a intencionalidade e ação do educando, pois dele depende também a forma como a interação transcorre.

Com relação ao “Espaço Estético - CA/UFSC”, conferimos que, se não provoca mudanças mais efetivas para a constituição do olhar estético dos alunos, tendo em vista também a falta de uma ação educativa mais profícua, vem colaborando para provocar estas mudanças, as quais se constata pelo simples fato do acesso a diferentes possibilidades de expressão artística que, ao engendrarem um olhar de estranhamento, inquietam, questionam, buscam sentido, clamando pela mediação, pelo diálogo, pela constituição de um olhar *ad-mirado*.

Verificamos que, embora a arte se apresente polissêmica, o sujeito busca encontrar um sentido unívoco, uma compreensão, um porto seguro onde ancorar a miríade de possibilidades de interpretação. Se a singularidade da linguagem artístico-visual é aberta, resultante da interação de fatores subjetivos e objetivos, sua importância e essencialidade se refletem pelos sentidos que possa fazer circular. Desta forma, sua compreensão se constitui das vivências de olhares atentos que se relacionam, mediados pela linguagem, interagindo na busca de múltiplos sentidos.

Nos sentidos atribuídos ao Espaço, diferentes olhares perpassaram. Olhares de passagem, fortuitos. Olhares contemplativos que vagam pelas nuvens sem pressa, que fluem, brincam, imaginam, que reconhecem formas e criam e que, desarmados, não apenas concebem, mas saboreiam sem muita reflexão. Olhares sensíveis, incondicionais que, ao mesmo tempo em que amparam, impulsionam fortalecendo novos vôos. Olhares luminosos que buscam se fazer ver pelo outro, deixando algo de si para se tornarem sujeitos, disciplinando sua existência e organizando-se em torno dos outros. Olhares de memória que

permitem à longa distância captar sinais para o aqui e agora não mais distante, recompondo imagens que trazem junto sentimentos, afetos, emoções, cognição, consciência, gestos, sons, odores, sabores e cores. Olhares dialéticos que estranham, percebem, comparam, refletem, julgam, conhecem e retornam. Olhares que, em relação, nos enriquecem! Que estão em nós tanto quanto estamos neles.

Podemos conferir, pelo elevado percentual de sujeitos que passam pelo Espaço Estético e não olham o que ali está exposto, que este realmente se caracterizou enquanto um local de passagem. Entretanto, constatamos que este Espaço não é pelos alunos caracterizado apenas como um mero *Lugar de Passagem*, mas também é um lugar para expor, ou seja, é um lugar diferenciado, pois, em contrapartida, também o reconhecem como um *Lugar de exposição*, para *Mostrar e se Mostrar*, para *Ver* e para *Aprendizagens*.

Ao caracterizar-se como um local de passagem para salas, lanchonete e entre prédios, consideramos que se justifica o percentual elevado de sujeitos que não olharam para os objetos artísticos. Porém, avaliamos significativo o percentual de 27% das pessoas que, ao transitarem, olharam de alguma forma os objetos artísticos em exposição. Mesmo diante da constatação de que poucos olham, consideramos que, se alguém olhar e se sensibilizar, o Espaço Estético já atingiu seu propósito.

Evidenciamos o fato de o último dia de observação apontar o segundo maior percentual de sujeitos que se detiveram para olhar, podendo indicar que, mesmo após um período prolongado de tempo de exposição, as pessoas ainda param e olham para os objetos estético-artísticos expostos, bem como o fato da categoria *pais de aluno* apresentar o maior percentual de indivíduos que olharam rapidamente e que se detiveram para olhar os trabalhos estético-artísticos. Concluímos que, se os sujeitos de fora estranham, talvez quem esteja lá, cotidianamente, precise exercitar o olhar de modo a transformar o que supostamente lhe parece familiar. Constatamos ainda que, quando os sujeitos transitam em pares, duplas, trios ou em grupos, há uma tendência maior de olharem para os trabalhos estético-artísticos expostos nas mostras. Dos agrupamentos em que foi verificada conversa sobre a obra, observamos que, em 41% destes, todos os seus integrantes olharam rapidamente e em 39% todos se detiveram para olhar. Estes resultados demonstram que há uma relação entre o conversar sobre a obra e o olhar para a mesma.

Lamentavelmente constatamos que as possibilidades de abertura de diálogos com os alunos, nos momentos em que estes solicitam a partir de uma curiosidade ou necessidade que surge instantaneamente quando de passagem, raramente são aproveitadas pelos educadores.

Com relação à qualidade das conversas efetuadas nos agrupamentos compostos por díades, trios ou grupos, ressaltamos as falas provindas dos alunos autores, as quais nos sensibilizaram pela espontaneidade e naturalidade com que foram surgindo, não ocultando o prazer e a satisfação de estarem vendo seus trabalhos expostos, de se reconhecerem e serem neste momento reconhecidos como artistas.

Quanto às visitas mediadas solicitadas e avaliadas positivamente pelos alunos, constatamos que poucas acontecem, tendo em vista que no período de cinco dias de observação, apenas três ocorreram. A demonstração de cansaço manifestada pelos alunos, ao final de uma das visitas, mesmo diante da curiosidade despertada pela instalação exposta, possibilita-nos avaliar que talvez a qualidade das relações se intensificassem se as visitas ocorressem com mais freqüência por tempo mais reduzido, dando condições para que explorassem algumas obras mais profundamente. Com relação à qualidade das conversas, constatamos positivamente, em um dos grupos, que mesmo o diálogo sendo encaminhado pela via do sentido real do objeto, não oportunizando muitas possibilidades de ampliação de sentidos, um aluno ao final desvia-se do sentido original, deslocando metaforicamente o sentido abordado pela semelhança subentendida em sentido figurado.

Avaliamos que, apesar de poucas terem sido as visitas mediadas, estas foram proffcuas. Com objetivos e intencionalidades diversificadas, oportunizaram olhar imagens visuais, ler, compreender e expressar oral e graficamente, ampliando possibilidades de alfabetização verbal e visual por meio de interações dialogadas mediadas no grupo.

Apesar de considerarmos que a proposta de criação de um Espaço Estético na escola, efetivado pela viabilização de mostras regulares de artes visuais, poderia contribuir sensivelmente para a educação estética e conseqüente melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem ao possibilitar o acesso às artes visuais a toda comunidade escolar, sabíamos que apenas a socialização visual deste conhecimento não era garantia para atingir tais propósitos. Acreditávamos que o acesso às mostras e às experiências vivenciadas neste

espaço permitiriam relações estéticas mais freqüentes, incitando curiosidades, reflexões e discussões no âmbito da escola e seu entorno, favorecendo, desta forma, a efetivação das ações educativas e conseqüente ampliação deste saber.

Na verdade, idealizávamos que o Espaço Estético, aos poucos, se estabeleceria como um companheiro mediador dos professores orientadores da escola, uma vez que estes se disponibilizariam a partir deste, a refletir, discutir e desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem que ampliassem a educação estética e, mais especificamente, o processo de educação estético-artístico-visual na escola.

A experiência desenvolvida pelos museus de arte ao longo dos anos nos mostrava a premência de ações educativas para conseguirmos atingir o fim que almejávamos, e prevíamos que este iria se constituindo paulatinamente no decorrer do espaço-tempo de vivência do processo.

Sabíamos pela especificidade do cotidiano escolar, que o espaço de tempo disponível pela coordenação para efetivação de propostas de ações educativas, não seria suficiente para alcançar nossos propósitos. Por esta razão, prevíamos no projeto a colaboração de estagiários bolsistas, estudantes de arte, se possível, visando favorecer as ações educativas do espaço, o que por uma série de questões ainda não conseguimos viabilizar. Considerávamos imprescindível o envolvimento dos professores de arte para uma real efetivação do processo, entretanto este seria um envolvimento que dependeria muito de cada professor, seu interesse e disponibilidade, uma vez que poucas discussões e reflexões conjuntas conseguíamos a princípio desenvolver a respeito do encaminhamento do processo.

Se por um lado considerávamos a premência de ações educativas sistematicamente organizadas, por outro acreditávamos que a dialética estabelecida pela relação de criação de um espaço informal em um espaço formal educativo contribuiria para o alcance de seus objetivos e metas. Acreditávamos também que, no confronto direto com as imagens e objetos artísticos expostos sem cobranças, os alunos e comunidade escolar sentiriam-se mais à vontade para olhar, expor sentimentos, sensações, idéias e reflexões provenientes de seus olhares, dialogando livremente com seus pares, deixando vir à tona o que muitas vezes é ocultado para seus educadores. Ampliando-se as possibilidades de socialização do

teórico e do sensível, das experiências estéticas vivenciadas, das permissões para exposição de significações e ressignificações que envolvem o processo de criação artística, aos poucos o Espaço Estético iria socializando conhecimentos artísticos e estes paulatinamente iriam sendo apropriados por cada sujeito. Acreditávamos que o estímulo efetivado, no sentido de integração do currículo com as artes, evidenciaria-se nos momentos em que professores de diversas disciplinas e das Séries Iniciais, ao constatarem os diálogos que dele provinham, ou poderiam provir, desafiassem seus alunos para um contato mais próximo, visitassem o Espaço Estético com seus alunos, propondo exposições, leituras e encaminhamentos relacionados a suas áreas de conhecimento, confrontando diferentes olhares, no sentido de ampliar as possibilidades de os alunos interagirem na compreensão e interpretação do mundo.

Confessamos nossa surpresa diante dos depoimentos avaliativos dos alunos, pela consciência das questões apontadas por quem vivencia o Espaço no dia a dia de forma mais próxima ou distanciada. Suas falas deflagravam de forma direta, e algumas vezes sutil, questões estruturais e substanciais referentes ao funcionamento e alcance dos objetivos deste Espaço. As questões negativas levantadas referentes à falta de mediação, de divulgação, de critérios objetivos nas curadorias e de desrespeito frente aos artistas autores, possibilitam-nos não apenas uma avaliação mais precisa de seu funcionamento com propostas para projeções futuras, como a possibilidade de mergulhar diante de um espelho que traz refletido as limitações, incongruências, contrariedades dialeticamente vividas na concretude da práxis de projetos intencionalmente construídos.

A possibilidade de poder visualizar com lupa questões que, despercebidamente, passavam diante de nosso olhar, possibilitando uma apreensão mais profunda dos sentidos que ali circulavam e, de certa forma, estabilizavam-se, desmotivaram-nos, ao mesmo tempo em que nos impulsionaram para tomadas de novas ações, no sentido de corrigir as incongruências e mobilizar os colegas a olharem para as possibilidades de mediação que ali positivamente são geradas, no intuito de manter aquele espaço real, vivo, concreto e dinâmico dentro da escola.

A importância de criação deste espaço estético-artístico-didático-pedagógico no interior do contexto escolar deflagra-se por sua atuação como possibilitador do acesso ao

universo da produção estético-artístico-visual, criando condições para que os alunos e comunidade escolar vivenciem experiências significativas através da exposição da produção, da fruição de formas estético-artísticas e das reflexões provenientes da relação arte-vida, expandindo, na dialogia com o outro, valores e conceitos culturais, estéticos, artísticos, visuais e éticos.

Percebe-se que as possibilidades de ampliação do processo de alfabetização estético-artístico-visual da comunidade escolar estabelecem-se pouco a pouco nas relações que ali se engendram, à medida que proporcionam o desvelamento de alguns mitos, afirmando-se o caráter social de toda e qualquer criação humana, na inter-relação existente entre o produto da atividade criadora e as novas e ilimitadas significações tanto para o autor/criador quanto para o público/leitor .

O mito do gosto inato a que se refere Bourdieu (2003), o qual revela que o amor pela arte está diretamente relacionado às condições de acesso às práticas cultivadas assíduas e prolongadas, ressaltando-nos que a autenticidade e a sinceridade do prazer estético possui origem nas condições histórico-sociais e sofre condicionamentos comuns, vai quebrando-se à medida que os alunos passam a reivindicar mediação para a informação, a leitura e a contextualização histórica, possibilitando a compreensão artística.

O mito do dom inato, sustentado pela aura do artista e da obra de arte, conforme nos aponta Benjamim (1985), esclarecendo-nos que, ao destruímos a aura, rompemos com o distanciamento e as coisas ficam mais próximas, pouco a pouco vai também rompendo-se com a aparição concreta do artista frente aos alunos, bem como com o diálogo franco e direto com suas idéias e processos de criação e expressão, viabilizado pelos *Encontros com o(s) Artista(s)*. Conforme podemos constatar, esse encontro com um estrangeiro que no caso lhe era familiar, o professor de Arte, possibilitou reconhecerem a este como outro, bem como a si mesmos em uma condição diferenciada: não mais distantes do artista, não mais mantenedores da “aura”, mas alguém que reconhece tanto o produto quanto seu produtor como pessoas concretas, sociais, históricas.

À medida que as emoções, coladas às imagens passam a ser o ponto de partida de seus olhares, recuperam o encantamento de um olhar capaz de olhar nos olhos, o olhar do

estrangeiro ao qual se refere Peixoto (1988), afastando-se das referências para encontrarem-se com a vida.

Os depoimentos emitidos pelos próprios sujeitos envolvidos no processo nos permitem avaliar que o Espaço Estético tem possibilitado a educação estético-artístico-visual da comunidade escolar, bem como dos seus visitantes:

“Prezada Professora Fabíola

Obrigada pela oportunidade que você nos proporciona através do Espaço Estético, onde muitas vezes me identifico com os trabalhos expostos e com os mesmos não só obter conhecimento do desconhecido como também minutos de reflexão.” (Irene M. Boing K., vigilante UFSC, 25.03.2003).

Verificamos que a localização física do Espaço Estético, ao permitir o acesso livre, direto e irrestrito a toda comunidade escolar, favorece a informalidade, vindo a ser complemento da formalidade e importante contribuição para o enriquecimento da alfabetização estética. Constatamos que o simples fato de os alunos passarem juntos, em agrupamentos, já faz com que olhem mais e comuniquem (15%) de alguma forma este olhar, resultando, portanto, em uma proposta educativa que busca ir além da pedagogização em que, na maioria das vezes, a escola busca se firmar. Este fato oportuniza alternativas para que os alunos exponham questões, relativizem o conhecimento ao apresentar espontaneamente suas falas, independente de conceitos e significados estabelecidos, mas buscando explorar os sentidos múltiplos que ecoam nesses encontros.

Faz-se necessário, no entanto, uma maior organização dos professores no sentido de mobilizarem os alunos e a comunidade escolar para olharem o Espaço Estético, passarem pelas exposições, despertando a curiosidade, chamando atenção para algum aspecto, problematizando, propondo atividades para que estes visitem esse Espaço e produzam múltiplos sentidos sobre o que ali vêem.

Um grande valor do Espaço Estético é que este dá lugar na escola para o diferente, o inesperado, o inoportuno, expondo o grande segredo de que o conhecer não é “algo dado”, mas se constitui nas relações, na história e na cultura, nas oportunidades que se apresentam ao olhar e ao pensar sobre o exposto. Deflagra que o saber e o olhar estético não são

simplesmente privilégios de poucos, e que, mesmo os poucos que supõem saber, a qualquer momento podem ser tomados pelo não saber.

Ao permitir aprendizagens com diversos olhares, não apenas com o do professor, ressaltam-se as possibilidades de olhar com o outro, oportunizando aos alunos romperem também com a visão do professor como mito do saber, passando a olhá-lo como ser humano, com todas as implicações que esta vivência possibilita e, da mesma forma, aos alunos.

Constatamos por fim, o começo, que aprender a descobrir os sentidos ocultos na relação do processo de ensinar é também aprender a re-descobrir a si mesmo e o mundo e a encantar-se com esta descoberta.

Ao focarmos nosso olhar nos alunos, buscando melhor avaliar nossa prática, descobrimo-nos criadores de uma prática mediadora que nos revela e que, ao revelar-se enquanto expressão de si faz sentido e mobiliza a relação arte-vida.

Descobrimos o sujeito que busca trazer de volta as expectativas felizes de encontros de corpo e alma, que busca educar os olhos para aumentar sua alegria ao tomar contato com a beleza e o fascínio do mundo.

Quando ouvimos de Calligaris (2000) que talvez a adolescência seja uma invenção dos adultos modernos que necessitam dela como ideal, perguntamo-nos, no confronto de nossos lugares sociais de pesquisadora e professora idealizadora do Espaço Estético, se este não teria sido inventando com um fim extremamente próximo, pela necessidade do contato com a arte, pela necessidade do calor da vida humana, do despertar do sensível num espaço onde o burocrático nos massacra, o sistemático se esquece de que surgiu do ocasional, o horário, ao invés de nos organizar, nos atropela, os olhares apenas se entrecruzam, mas não se encontram, os desejos de aproximação se esvaem e o cognitivo tende a nos engolir.

As imagens nostálgicas de estudante que insistiam em reconstituir-se diante de nós, trazendo consigo as alegrias do contato e do confronto com a Arte e com os artistas, apontavam-nos para a necessidade de criarmos formas de relação com a arte que nos permitissem cultivar a própria sensibilidade, que nos mobilizassem intensamente ecoando na comunidade escolar.

Participar de rituais de encontros com a arte, encontros de abertura de mostras, encontros com artistas, encontros de olhares, fazeres e reflexões, restabelecia-nos expectativas felizes de espera e preparação de corpo e alma, da beleza das emoções do contato olho no olho, de renovação, de reencontro com os sentidos profundos de viver e conviver, transformando vida em arte e arte em vida.

Ao olharmos a escola como expressão das ações dos sujeitos históricos, espaço em movimento, que construímos na ação cotidiana com a tessitura de nossas práticas, marcamos subjetividades, permitindo (ou não) mudanças nos modos de olhar e ser.

Sendo a escola um contexto de mediação cultural, enquanto mediadores da cultura visual, buscamos criar um canal para repropor uma nova ordem visual deste espaço, de forma a estabelecer com a comunidade escolar uma relação estético-artístico-visual mais profunda. Configuramos o Espaço Estético como um espaço de passagem e, quem sabe, fosse tomando corpo, espalhando-se pela escola inteira e instalando-se em cada ser.

Com olhar flexível, constatamos que os lugares construídos para as atividades de ensinar e aprender são passíveis de serem transformados e apropriados em razão de nossas necessidades humanas e que, ao serem configurados como lugares pessoais e alheios, imprimimo-lhes novos sentidos, transformando-os em lugares quentes e vivos, os quais, tendo em conta o ponto de vista móvel, são antes possibilidades que limites.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 77, p. 53-61, 1991.

ALVES E.; PEREGRINO Y. R.; CARVALHO L. M.; MARINHO V. Parâmetros curriculares nacionais: uma “medida” para a prática pedagógica? *Caderno de Textos*, Paraíba, n. 15, p. 13-29, 1997.

ALVES, N. *O espaço escolar e suas marcas: o espaço como dimensão material do currículo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

BARBOSA, A. M. *Arte-Educação no Brasil: das origens ao modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. *Recorte e colagem: influências de Jonh Dewey no ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

_____. Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. In: ALVES J. M.; MENDES M. S. A.; VIANA M. A.; LIMA. R. M.; SABINO Z. R. (Org.), *Ensino da arte em foco*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1984.

_____. *História da arte-educação*. São Paulo: Max Limonad, 1986.

_____. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação Iochpe, 1991.

_____. Congresso ANPAP “10 anos”. In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS - ANPAP 10 ANOS, 1996a, São Paulo. *Anais ...* São Paulo: ANPAP-ECA/USP, 1996a, v. 1, p. 7-10.

_____. *Parâmetros curriculares em geral e para as artes plásticas em particular*. Trabalho apresentado no congresso da FAEB, parecer emitido a respeito da versão preliminar dos parâmetros curriculares, Campinas, SP, 1996b, p. 1-12.

_____. (Org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002a.

BARBOSA, A. M. Direito de resposta. *Boletim Arte na Escola*, São Paulo, n. 29, p. 2, set. 2002b.

_____.; SALES, H. M. (Org.). *3º Simpósio internacional sobre o ensino da arte e sua história*. São Paulo: MAC/USP. 1990.

BEMVENUTI, A. LDB: o que rompe, o que continua. Para onde vamos mesmo? In: SEMINÁRIO SOBRE O ENSINO SUPERIOR DE ARTES E DESIGN NO BRASIL; SEMINÁRIO SOBRE O ENSINO SUPERIOR DE ARTES NO BRASIL, 1, 1997, Salvador. *Anais...* Salvador: [s.n.], 1997.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BIASOLI-ALVES, Z. M. M. A pesquisa em psicologia - análise de métodos e estratégias na construção de um conhecimento que se pretende científico. In; ROMANELLI, G; _____. (Org.). *Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa*. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998, p. 135-157.

BOSI, A. *Reflexões sobre arte*. São Paulo: Ática, 1986.

BOURDIEU, P., DARBEL, A. *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Zouk, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional n.º 9.394/96*, de 20 de dezembro. Brasília: Autor, 1996a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares nacionais de artes para o ensino fundamental*. Versão preliminar, julho. Brasília: Autor, 1996b.

_____. *Parecer n.º 540*, de 10 de fevereiro de 1977. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previsto no artigo 7º da Lei n.º 5692/71. Brasília, 1977.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares nacionais: arte. (1ª a 4ª séries)*. Brasília: Autor, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares nacionais: arte. (5ª a 8ª séries)*. Brasília: Autor, 1998.

BUORO, A. B. O olhar em construção: consumo e produção artística integrados no ensino-aprendizagem de artes plásticas. In: OLIVEIRA, S. R. R. CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL, 8, 1995, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UDESC, 1995.

CALLIGARIS, C. *A adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2000. - (Folha explica)

CHAUÍ, M. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, A. et al. *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p. 361-365.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. *Dicionário de Símbolos*: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números). Rio de Janeiro: José Olympio, 1991.

COSTA, F. C. B. *Escolinha de arte de Florianópolis: 25 anos de atividade arte-educativa*. Florianópolis: FCC, 1990.

_____. *Espaço estético - Colégio de Aplicação / UFSC*. Colégio de Aplicação da UFSC, Florianópolis, 1997. Projeto de ensino e extensão. Não publicado.

_____. Confissões de um espaço vivo. *Jornal Notícias do CA. Informativo do Colégio de Aplicação da UFSC*, Florianópolis, p. 8-9, maio/jun., 2000.

_____; CAMPOS, N. P. de. (Org.) *Artes Visuais e Escola: para aprender e ensinar com imagens*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2003.

CUMMING, R. *Para entender a arte*. São Paulo: Ática, 1996.

DE CARLI, A. M. S. A globalização da publicidade United Colors of Benetton (um caso). *Coletânea CCHA: cultura e saber, Caxias do Sul*, v. 1, n. 2 (1997), p. 12-23, 1998.

DESSEN, M. A.; MURTA, S. G. A metodologia observacional na pesquisa em psicologia: uma visão crítica. *Cadernos de Psicologia*, n. 1, p. 47-60, 1997.

DUARTE JÚNIOR, J. F. *Fundamentos estéticos da educação*. Campinas: Papirus, 1988.

DUARTE, N. *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

EISNER, E. *O papel da arte como disciplina*. Traduzido por Erica Beatriz Karninke. Porto Alegre, 13 de agosto, 1991, p. 1-10. Apostila de Palestra.

_____. Estrutura e mágica no ensino da arte. In: BARBOSA A. M. (Org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 77- 92.

ESPAÇO ESTÉTICO - CA/UFSC. (Org.) *Exposição: Um caminho diferente...* Florianópolis, 2002. *Folder convite* da exposição realizada no Espaço Estético - CA/UFSC no período de 05.08 a 31.10.2002.

FEATHERSTONE, M. *Cultura de consumo e pós-modernismo*. São Paulo: Nobel, 1995.

FISCHER, E. *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

FRANCO, M. L. P. B. *Ensino médio: desafios e reflexões*. Campinas, SP: Papirus, 1994.

FRANGE, L. B. P. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões? In: BARBOSA A. M. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 35-47.

FRANZ, T. S. *Educação para a compreensão da arte: museu Victor Meirelles*. Florianópolis: Insular, 2001.

_____. *Educação para uma compreensão crítica da arte*. Florianópolis: Contemporâneas, 2003.

FREIRE, A. M. de A. Utopia e democracia: os inéditos-viáveis na educação Cidadã. In: AZEVEDO J.; GENTILI P.; KRUG A.; SIMON C. (Org.). *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000, p. 13-21.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. ; FERRAZ, M. H. C. *Metodologia do ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 1993.

GÓES, M. C. R. de. A natureza social do desenvolvimento psicológico. *Cadernos CEDES*, Campinas: Cedes, n. 24, p. 17-24, 1991.

_____. Os modos de participação do outro nos processos de significação do sujeito. *Temas em Psicologia*, São Paulo, n. 1, p. 1-5, 1993.

_____. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 71, p. 116-131, 2000.

HARVEY, D. *A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 1993.

HERRARA, Herman. *La puerta*. Tradução. México: Edição Diana, 1986.

HUTT, S. J.; HUTT, O. *Observação direta e medida de comportamento*. São Paulo: EPU, 1974.

LINDOTE, F. Exposição: Organismo do Sopro. Florianópolis, 2000. *Folder convite* da exposição realizada no Espaço Estético - CA/UFSC no período de 22.03 a 19.04.2000.

LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAHEIRIE, K. Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. *Interações*. São Paulo: Unimarco, v. 13, n. 7, 2002. No prelo.

MARTINS, M. C. *Não sei desenhar: implicações no desvelar/ampliar do desenho da adolescência - uma pesquisa com adolescentes de São Paulo*. 1992, 373f. Dissertação (Mestrado em Artes, não publicada) - Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil, 1992.

_____. Conceitos e terminologia: aquecendo uma transforma-ção: atitudes e valores no ensino de arte. In: BARBOSA A. M. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 49-60.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã (Feuerbach)*. São Paulo: Hucitec, 1989.

MINAYO, M. C. de. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

NAVARRO, P.; DIAZ, C. Análisis de contenido. In: DELGADO J. M.; GUTIÉRREZ J. (Org.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Editorial Síntesis, 1994, p. 177-224.

O ÍNDICE do desenvolvimento humano de Florianópolis. *Diário Catarinense*, Florianópolis, 12 fev. 2000, Caderno miscelânea, p. 48.

OLABUÉNAGA, J. I. R. *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidade de Deusto, 1999.

OLIVEIRA, M. K. de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Editora Scipione, 1993.

_____. O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a Educação. *Cadernos CEDES*, Campinas, n. 35, p. 9-14, 1995.

OSTROWER, F. P. *Universos da arte*. Rio de Janeiro: Campus, 1987.

OTT, R. W. Ensinando crítica nos museus. In: BARBOSA A. M. (Org.), *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 111-139.

PAREYSON, L. *Os problemas da estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PARSONS, M. *Compreender a arte*. Lisboa: Presença, 1992.

PEIXOTO, N. B. O olhar do estrangeiro. In: NOVAES, A. et al. *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p. 361-365.

PENNA, M.; ALVES, E. Emoção/expressão versus linguagem/conhecimento: os impasses da fundamentação dos PCN-ARTE. *Caderno de Textos*, Paraíba, n. 15, p. 51-74, 1997.

PEREIRA, Q. R. Exposição: Livros. Florianópolis, 2002. *Folder convite* da exposição realizada no Espaço Estético - CA/UFSC no período de 12.12.2002 a 27.02.2003.

PINO, A. A corrente sócio-histórica de Psicologia: fundamentos epistemológicos e perspectivas educacionais. *Em Aberto*, Brasília, n. 48, p. 61-67, 1990.

_____. Processos de significação e constituição do sujeito. *Temas em Psicologia*, n. 1, p. 17-23, 1993.

_____. Semiótica e cognição na perspectiva histórico-cultural. *Temas em Psicologia*, n. 2, p. 31-39, 1995.

_____. O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XXI, n. 71, p. 45-78, 2000.

RAIMUNDO, O. Olhares e Semblantes: a arte de se fazer parecer. In: *Encontro Fotoeducativo: a imagem como estratégia de intervenção e pesquisa*, 1, 2004, Florianópolis. Notas.

RATNER, C. *A psicologia sócio-histórica de Vygotsky: aplicações contemporâneas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

READ, H. *A educação pela arte*. Lisboa: Martins Fontes, 1982.

RESTREPO, L. C. *O direito à ternura*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*, São Paulo: Atlas, 1999.

RICHTER, I. Parâmetros, standarts e avaliação para o ensino das artes: melhoria da qualidade ou globalização? *Ensino de arte: Revista da Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo - AESP*, São Paulo, n. 1, p. 6-8, 1997.

RIZZI, M. C. de S. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA A. M. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 63-70.

RODRIGUES, N. C.; CANTÚ, M. L.; BORBA M. Uma experiência interdisciplinar nas aulas de Arte e Língua Portuguesa. In: SEMANA DA PESQUISA DA UFSC, 7, 1999,

Florianópolis. *Caderno de Resumos...* Florianópolis: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, UFSC, Florianópolis, 1999, p. 166.

ROSSI, M.H.W. *Imagens que falam: leitura da arte na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SANTA CATARINA. *Proposta Curricular: uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos*. Florianópolis: Ioesc, 1991.

SARAMAGO, J. *Todos os Nomes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SHUARE, M. *La psicología soviética tal como yo la veo*. Moscou: Ed. Progreso, 1990.

TOURINHO, I. Transformações no ensino da arte: algumas questões para uma reflexão conjunta. In: BARBOSA A. M. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 27-34.

TOURTIER-BONAZZI, C. de. Arquivos: propostas metodológicas. In: FERREIRA M. M.; AMADO J. (Org.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1996, p. 233-245.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Colégio de Aplicação. *Plano de Ensino de Artes Plásticas -Visuais*. Florianópolis, 1993. Mimeo.

_____. Colégio de Aplicação. *Relatório de Planejamento de Organização Escolar do Colégio de Aplicação da UFSC*. Florianópolis, 1997. Mimeo.

_____. Colégio de Aplicação. *Proposta de Ensino de Arte*. Florianópolis, 2001. Mimeo.

ULBRICHT, A. C. S.; DAMIANI, S. T. .M.; BRZEZINSKI, P. R. Avaliação diagnóstica como ponto de partida para a construção do projeto político-pedagógico do Colégio de Aplicação da UFSC. In: COSTA, F. B. C.; BIANCHETTI, L.; EVANGELISTA, O. (Org.). *Escola Viva: a construção do projeto político-pedagógico do Colégio de Aplicação da UFSC*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2003, p. 27-48.

VALLES, M. S. *Técnicas Qualitativas de Investigación Social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Universidad Complutense, 1997.

VÁZQUEZ, A. S. *As Idéias Estéticas de Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. *Convite à estética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, A. *Currículo espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana/Cuba: Ed. Científico-Técnica, 1987a.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987b.

_____. *Obras escogidas I: problemas teóricos y metodológicos de la psicología*. Madrid: Visor Distribuciones, 1991.

_____. *Obras escogidas II: problemas de psicología general*. Madrid: Visor Distribuciones, 1992.

_____. *Obras escogidas III: problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

_____. *Obras escogidas IV: psicología infantil*. Madrid: Visor Distribuciones, 1996.

_____. *La imaginación y el arte en la infancia (Ensayo psicológico)*. Madrid: Akal, 1998.

_____. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZANELLA, A. V. *O ensinar e o aprender a fazer renda de bilro: estudo sobre a apropriação da atividade na perspectiva histórico-cultural*. 1997, 136f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação, não publicada) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil. 1997.

_____. Aproximaciones a la temática de la constitución del sujeto en Vygotski y E. Morin. *Psyche*, v. 9, n. 2, p. 75-81, 2000.

_____. *Vygotski: contexto, contribuições à psicología e o conceito de zona de desenvolvimento proximal*. Itajaí: UNIVALI, 2001.

_____. *Sujeito alteridade: reflexões a partir da psicología histórico-cultural*, 2002. Artigo encaminhado para publicação.

_____. BALBINOT, G.; PEREIRA, R. S. Re-criar a (na) renda de bilro: analisando a nova trama tecida. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 539-547, 2000.

_____. ROS, S. Z.; REIS, A. C.; FRANÇA, K. B. Doce, pirâmide ou flor?: o processo de produção de sentidos em um contexto de ensinar e aprender. *Interações*. São Paulo: Unimarco, 2004. No prelo.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Apêndice 2 - Roteiro de Entrevista.

Apêndice 3 - Bilhete entregue aos professores e alguns membros da comunidade escolar.

Apêndice 4 - Bilhete entregue aos pais pela APP.

Apêndice 5 - Formulários - Listas para Assinalar - *Checklists*.

Apêndice 6 - Princípios Norteadores estabelecidos pelo PPP do Colégio de Aplicação da UFSC.

Apêndice 7 - Coordenadorias do Colégio de Aplicação da UFSC.

Apêndice 8 - Tabela 4 - Distribuição do número de agrupamentos conforme as categorias e número de indivíduo por grupo.

APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Meu nome é Fabíola Cirimbelli Búrigo Costa, professora de Educação Artística - Artes Visuais no Colégio de Aplicação da UFSC e estou desenvolvendo a pesquisa **O Olho que se faz Olhar - Os Sentidos do “Espaço Estético do Colégio de Aplicação da UFSC” para alunos do Ensino Fundamental**, com o objetivo de investigar quais os sentidos do “Espaço Estético - CA/UFSC” para alunos de 8ª Série do Colégio de Aplicação. Conforme explicitamos em apresentação oral, este estudo é necessário porque permitirá uma avaliação do processo de ensinar e aprender, mediado pelo lugar de exposição denominado “Espaço Estético”, criado pela pesquisadora no Colégio de Aplicação.

Como procedimento para coleta de informações, serão realizadas entrevistas individuais na escola ou no local a ser sugerido por você, aluno a ser entrevistado. A transcrição da entrevista será efetuada pela pesquisadora e o material transcrito será disponibilizado a você, para que possa proceder à análise e verificação dos dados, podendo alterar, acrescentar ou esclarecer questões.

Você poderá escolher participar ou não desta pesquisa, o que não implicará em quaisquer benefícios pessoais, bem como não resultará em prejuízos pessoais. Respondendo à entrevista com sinceridade, estará contribuindo com a pesquisa, oferecendo possibilidade de gerar novos conhecimentos e melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem de Artes Visuais no Colégio de Aplicação e conseqüentemente do Ensino de Arte em contextos de escolarização formal.

Se tiver alguma dúvida em relação ao estudo ou não quiser mais fazer parte do mesmo, você ou seu responsável poderá entrar em contato direto comigo pelo telefone

225.2776. Se você estiver de acordo em participar, posso garantir que, se assim o desejar, a procedência das informações será confidencial e estas serão divulgadas somente em âmbito acadêmico, através da apresentação em eventos científicos, em publicações na área. Desse modo, você pode optar pelo anonimato ou não da entrevista.

Fabíola Cirimbelli Búrigo Costa
Pesquisadora Principal

Andréa Vieira Zanella
Pesquisadora Responsável

Eu, _____

fui esclarecido sobre a pesquisa **O Olho que se faz Olhar - Os Sentidos do “Espaço Estético do Colégio de Aplicação da UFSC” para alunos do Ensino Fundamental** e concordo que as informações que fornecerei sejam utilizadas na realização da mesma.

Assinatura: _____ RG: _____.

Eu, _____ representante legal do aluno sujeito da pesquisa, acima citado, fui esclarecido sobre a pesquisa **O Olho que se faz Olhar - Os Sentidos do “Espaço Estético do Colégio de Aplicação da UFSC” para alunos do Ensino Fundamental** e concordo em que este faça parte da pesquisa e que suas informações sejam utilizadas na realização da mesma.

Assinatura: _____ RG: _____.

Florianópolis, ____ de _____ de 2003.

Observação: Solicita-se a devolução deste documento (assinado ou não) na próxima aula de Oficina, onde a pesquisadora passará para apanhá-lo e informar a respeito do encaminhamento das entrevistas.

APÊNDICE 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA:

Nome:

Idade:

Trajatória Escolar no Colégio de Aplicação:

História Cultural:

- . O que você faz quando não está na escola e quando sua família não está trabalhando, o que fazem? Passeios? Que lugares visitam? Com quem?
- . Você tem algum contato com arte no seu dia-a-dia? Que tipo de arte? Que contato é esse?
- . Você convive com alguém que considera “artista”? Quem é essa pessoa? O que faz? Qual sua relação com ela?
- . Fale sobre o Espaço Estético: no seu entender, o que é?
- . Você lembra quando você reparou nesse espaço pela primeira vez? Como foi?
- . Você tem contato com esse espaço? De que jeito? Com que frequência?
- . Como era a sua relação com obras artísticas antes da criação do Espaço Estético?
- . Dos trabalhos expostos no Espaço Estético, você se lembra de algum? Qual?
- . Você se lembra de terem sido apresentadas informações sobre alguma obra exposta? O quê?
- . Quando foi? Que exposição era essa? Por que chamou sua atenção?
- . Você poderia descrever esse trabalho? Poderia registrá-lo gráfica ou plasticamente?
- . Esse foi o trabalho de que você mais gostou ou tiveram outros?
- . Você se lembra de ter feito alguma visita “oficial” ao Espaço Estético?
- . Fale sobre essa visita.
- . Quem o convidou propôs alguma atividade específica durante e após a exposição? Como foi?
- . O que você achou da visita?
- . O que foi mais significativo para você?
- . Como você se sentiu?

- . Você vivenciou alguma experiência interessante naquele espaço? Se sim, descreva-a.
- . Você vivenciou alguma experiência desagradável? Conte como foi.
- . (A partir da apresentação de algumas obras/imagens/fotocópias ao sujeito pela pesquisadora): Você poderia identificar alguma dessas imagens que tenha sido exposta no Espaço Estético?
- . O que significa para você o Espaço Estético do Colégio de Aplicação?

APÊNDICE 3 - BILHETE ENTREGUE AOS PROFESSORES E A ALGUNS
MEMBROS DA COMUNIDADE ESCOLAR

Caro (a) Colega,

Seu depoimento a respeito do Espaço Estético-CA/UFSC é de fundamental importância para ampliar reflexões e melhor contextualizar minha pesquisa. Conto com você! Não esqueça. Favor colocar no meu escaninho até o final deste mês!

Obrigada, Fabíola.

APÊNDICE 4 - BILHETE ENTREGUE AOS PAIS PELA APP

Senhores pais, a Professora Fabíola Búrigo está desenvolvendo sua Dissertação de Mestrado sobre o Espaço Estético do Colégio de Aplicação. Solicitamos a todos que dêem seu depoimento a respeito do **ESPAÇO ESTÉTICO** do Colégio de Aplicação, por escrito, e entreguem à APP.

APÊNDICE 5 - FORMULÁRIOS - LISTAS PARA ASSINALAR - *CHECKLISTS*

LISTAS PARA ASSINALAR - CHECKLIST DE OCORRÊNCIAS

Exposição: _____

Data: ___/___/___

Hora: ___:___

Número	Sujeito	Características do olhar	
Um	Aluno	Não olhou os trabalhos/obras expostos	
		Direcionou o olhar rapidamente para os trabalhos/obras por alguns instantes	
		Deteve-se para olhar, analisar um ou mais trabalhos/obras	
	Prof. de Arte	Não olhou os trabalhos/obras expostos	
		Direcionou o olhar rapidamente para os trabalhos por alguns instantes	
		Deteve-se para olhar, analisar um ou mais trabalhos/obras	
	Prof. Séries Iniciais	Não olhou os trabalhos/obras expostos	
		Direcionou o olhar rapidamente para os trabalhos por alguns instantes	
		Deteve-se para olhar, analisar um ou mais trabalhos/obras	
	Prof. 5ª a 8ª	Não olhou os trabalhos/obras expostos	
		Direcionou o olhar rapidamente para os trabalhos por alguns instantes	
		Deteve-se para olhar, analisar um ou mais trabalhos/obras	
	Funcionário	Não olhou os trabalhos/obras expostos	
		Direcionou o olhar rapidamente para os trabalhos por alguns instantes	
		Deteve-se para olhar, analisar um ou mais trabalhos/obras	
	Pais de alunos	Não olhou os trabalhos/obras expostos	
		Direcionou o olhar rapidamente para os trabalhos por alguns instantes	
		Deteve-se para olhar, analisar um ou mais trabalhos/obras	
	Outros	Não olhou os trabalhos/obras expostos	
		Direcionou o olhar rapidamente para os trabalhos por alguns instantes	
		Deteve-se para olhar, analisar um ou mais trabalhos/obras	

LISTAS PARA ASSINALAR - CHECKLIST DE OCORRÊNCIAS

Exposição: _____

Data: ___/___/___

Hora: ___:___

Número	Sujeito	Características do olhar	Mediação de Pares	Qualidade da Conversa
Alguns	Aluno	Não olhou os trabalhos/obras expostos	Conversaram sobre a obra	
		Direcionou o olhar rapidamente para os trabalhos/obras por alguns instantes		
		Deteve-se para olhar, analisar um ou mais trabalhos/obras		
	Prof. de Arte	Não olhou os trabalhos/obras expostos	Conversaram sobre a obra	
		Direcionou o olhar rapidamente para os trabalhos/obras por alguns instantes		
		Deteve-se para olhar, analisar um ou mais trabalhos/obras		
	Prof. Séries Iniciais	Não olhou os trabalhos/obras expostos	Conversaram sobre a obra	
		Direcionou o olhar rapidamente para os trabalhos/obras por alguns instantes		
		Deteve-se para olhar, analisar um ou mais trabalhos/obras		
	Prof. 5ª a 8ª	Não olhou os trabalhos/obras expostos	Conversaram sobre a obra	
		Direcionou o olhar rapidamente para os trabalhos/obras por alguns instantes		
		Deteve-se para olhar, analisar um ou mais trabalhos/obras		
	Funcionário	Não olhou os trabalhos/obras expostos	Conversaram sobre a obra	
		Direcionou o olhar rapidamente para os trabalhos/obras por alguns instantes		
		Deteve-se para olhar, analisar um ou mais trabalhos/obras		
	Pais de alunos	Não olhou os trabalhos/obras expostos	Conversaram sobre a obra	
		Direcionou o olhar rapidamente para os trabalhos/obras por alguns instantes		
		Deteve-se para olhar, analisar um ou mais trabalhos/obras		
	Outros	Não olhou os trabalhos/obras expostos	Conversaram sobre a obra	
		Direcionou o olhar rapidamente para os trabalhos/obras por alguns instantes		
		Deteve-se para olhar, analisar um ou mais trabalhos/obras		

LISTAS PARA ASSINALAR - CHECKLIST DE OCORRÊNCIAS

Exposição: _____

Data: ___/___/___

Hora: ___:___

Número	Sujeitos	Características do olhar	Qualidade da Conversa	
Grupo	Alunos	Não olharam os trabalhos/obras expostos		
		Direcionaram o olhar rapidamente para os trabalhos/obras por alguns instantes		
		Detiveram-se para olhar, analisar um ou mais trabalhos/obras		
	Outros	Não olharam os trabalhos/obras expostos		
		Direcionaram o olhar rapidamente para os trabalhos/obras por alguns instantes		
		Detiveram-se para olhar, analisar um ou mais trabalhos/obras		
	Mediador		Características da Mediação	
	Prof. de Arte			
	Prof. Séries Iniciais			
	Prof. 5ª a 8ª Série			
Outros				

APÊNDICE 6 - PRINCÍPIOS NORTEADORES ESTABELECIDOS PELO PPP DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC

1. Finalidade:

. servir de campo de ensino, pesquisa e extensão, voltado para o desenvolvimento de diferentes práticas pedagógicas;

. proporcionar a prática de ensino aos alunos dos cursos de Licenciatura e Educação, e os estágios supervisionados do Centro de Ciências da Educação, podendo ainda atender solicitações pertinentes ao Ensino Fundamental e Médio dos demais centros da Universidade Federal de Santa Catarina e de outras instituições públicas;

. desenvolver práticas e produzir conhecimentos em função da qualidade de ensino, pesquisa e extensão;

. formar cidadãos livres, conscientes e socialmente responsáveis; e

. instrumentalizar o educando para uma atuação crítica e produtiva no processo de transformação e construção consciente de uma sociedade justa, humanitária e igualitária.

2. Filosofia:

. O Colégio de Aplicação da UFSC propõe-se a ser um colégio experimental, onde se desenvolvem práticas e se produzem conhecimentos em função da qualidade de ensino, pesquisa e extensão, exercendo também a função de campo de estágio supervisionado e de pesquisa, prioritariamente para os alunos e professores da Universidade Federal de Santa Catarina, em todos os níveis e cursos, bem como para as demais instituições públicas.

. Propõe-se à produção, transmissão, construção e apropriação crítica do conhecimento, bem como a sua divulgação, com a finalidade de instrumentalizar os educandos e educadores para a responsabilidade social e a afirmação histórica, contribuindo para o exercício da cidadania.

Os conteúdos trabalhados e a metodologia visam:

À afirmação do educando como sujeito livre, consciente e socialmente responsável.

À instrumentalização para uma atuação crítica e produtiva no processo de transformação do mundo e construção consciente de uma sociedade justa, humanitária e igualitária.

3.Objetivos:

Como objetivo geral, propõe-se à transmissão, produção, construção, divulgação e apropriação crítica do conhecimento, com o fim de promover a responsabilidade social e a afirmação histórica de educandos e educadores.

Dentre seus objetivos específicos, busca:

- . propiciar os conhecimentos necessários para instrumentalizar os educandos na sua atuação, tornando-os críticos e produtivos no processo de transformação do mundo e na conseqüente construção de uma sociedade justa, humanitária e igualitária;

- . possibilitar aos educandos a vivência de práticas democráticas concretas para que estes possam se desenvolver como sujeitos livres, conscientes e responsáveis na construção coletiva de sua realidade histórica; e

- . proporcionar e desenvolver atividades de pesquisa e extensão que contribuam para a melhoria do ensino, bem como para a formação continuada dos educadores.

APÊNDICE 7 - COORDENADORIAS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC

. Coordenadorias de Ensino Fundamental de 1^a a 4^a série e 5^a a 8^a série e de Ensino Médio, tendo por finalidade assessorar a Direção, demais Coordenadorias, Serviço de Orientação Educacional e Serviço de Supervisão Escolar, supervisionando e coordenando as atividades relacionadas a esses níveis de ensino.

. Coordenadoria de Estágio, tendo por finalidade assessorar a Direção e Supervisão nos assuntos relativos aos estágios supervisionados; promover o aperfeiçoamento do Colégio como campo de estágio aos alunos da UFSC e outras instituições. Atende aproximadamente 240 estagiários por semestre.

. Coordenadoria de Pesquisa e Extensão: coordena e supervisiona todas as atividades referentes à pesquisa e extensão desenvolvidas no Colégio, servindo de elo entre este e os departamentos da UFSC. Atualmente a produção científica envolve 33 projetos de ensino, pesquisa e extensão.

. Coordenadoria de Atividades Extra-classe: coordena eventos oficialmente programados pelo colégio, estimulando alunos a participarem das atividades extra-classe e atuando junto à Associação de Pais e Professores, auxiliando a integração de pais/alunos/servidores.

. Coordenadoria de Educação Física: coordena e supervisiona todas as atividades referentes à Educação Física e ao desporto, atuando mais diretamente com os professores da área, coordenadores de ensino e estágio e alunos.

. Coordenadoria Administrativa: assessora a Direção e a Secretaria do colégio.

Todas as coordenadorias, incluindo Direção e Vice-direção da escola, são eleitas por voto de professores, funcionários, alunos e pais.

APÊNDICE 8 - TABELA 4:

Tabela 4 - Distribuição do número de agrupamentos conforme as categorias de sujeitos e número de indivíduo por grupo.

Agrupamentos	Só de alunos	Só de prof. Arte	Só de prof. Séries Iniciais	Só de prof. 5-8 e E.M.	Só de funcion.	Só de outros	Mistos
Com 2 sujeitos	220	2	4	0	19	13	42
Com 3 sujeitos	97	0	1	1	1	8	6
Com 4 sujeitos	93	0	0	0	1	0	10
Com 5 sujeitos	56	0	0	0	0	1	10
Com 6 sujeitos	46	0	0	0	0	0	7
Com 7 sujeitos	23	0	0	0	0	0	2
Com 8 sujeitos	15	0	0	0	0	0	1
Com 9 sujeitos	9	0	0	0	0	0	3
Com 10 sujeitos	9	0	0	0	0	0	6
Com 11 sujeitos	3	0	0	0	0	0	6
Com 12 sujeitos	1	0	0	0	0	0	3
Com 13 sujeitos	3	0	0	0	0	0	5
Com 14 sujeitos	3	0	0	0	0	0	7
Com 15 sujeitos	1	0	0	0	0	0	0
Com 16 sujeitos	0	0	0	0	0	0	1
Com 17 sujeitos	0	0	0	0	0	0	1
Com 22 sujeitos	0	0	0	0	0	0	1
Com 24 sujeitos	0	0	0	0	0	0	2
Com 25 sujeitos	0	0	0	0	0	0	2
Com 27 sujeitos	0	0	0	0	0	0	1

Fonte - Elaborada pela autora, com auxílio da acadêmica de psicologia LÍlian Caroline Urnau.

ANEXOS

Anexo 1 - Roteiro para Leitura de Imagem

Anexo 2 - Depoimento de Jayro Schmidt

Anexo 3 - Arte Contemporânea e Educação: um diálogo possível - Depoimento de Dora
Maria Dutra Bay

Anexo 4 - O Espaço Estético no Colégio de Aplicação da UFSC - Depoimento de Neide
Pelaez de Campos

Anexo 5 - O Espaço Estético no Ambiente Escolar - Depoimento de Galheigo Jacques

ANEXO 1 - ROTEIRO PARA LEITURA DE IMAGEM

1. Descrição

- O que você observa nesta imagem?
- Esta imagem é figurativa ou abstrata? Por quê?
- Qual título você daria a esse trabalho?

2. Análise Formal

- Como são as linhas do trabalho?

horizontais	trançadas	finas
verticais	espiraladas	grossas
diagonais	torcidas	suaves
curvas	interrompidas	fortes
circulares	contínuas	ausentes

- Observe as cores de imagem e responda como elas são:

primárias	quentes	claras
secundárias	frias	escuras
terciárias	neutras	brilhantes
complementares	contrastantes	fortes

- Identifique a textura adquirida pelos materiais usados pelo artista:

granulada	lisa	rugosa
porosa	áspera	quebradiça
macia	sedosa/acetinada	escorregadia
arenosa	rígida	

- Qual o material utilizado

tinta	lixo	outros: quais...
...argila	gesso	

- Qual foi a técnica utilizada pelo artista:

pintura	colagem	outra_____
desenho	escultura	
gravura	fotografia	

- Qual o tema do trabalho?

retrato	paisagem rural	abstração
auto-retrato	paisagem urbana	cena religiosa
cena cotidiana	cena histórica	natureza morta

3. Interpretação

- Que sentimentos e sensações a imagem ocasiona?

- Esse trabalho faz você se lembrar de alguma experiência particular?

ANEXO 2 - DEPOIMENTO DE JAYRO SCHMIDT

Espaços alternativos ou de passagem, em escolas, são de grande importância; proporcionam situações, vivências e atividades coletivas informais, naturalmente voltadas aos envolvimento artísticos e culturais.

A informalidade é necessária, pois uma vez desenvolvida com seriedade, passa a ser um complemento da formalidade - que é uma exigência de qualquer escola.

O espaço de passagem do Colégio de Aplicação, cada dia que passa, mais representa este aspecto que, no fundo, também é educacional. Educação que desperta a sensibilidade por meio do próprio prazer que a informalidade coloca.

Breve observação sobre “Diálogos”

Não tive a oportunidade de apreciar a mostra “Diálogos”, com trabalhos realizados por alunos do Colégio de Aplicação, com orientação de Galheigo Jacques e Maria Cristina Fabi. O que vou escrever, portanto, depende de material fotográfico que documenta o exposto e as situações ocorridas durante o período da exposição.

O título da mostra, por si mesmo, sintetiza a proposição dos orientadores: o diálogo entre orientadores e alunos, o diálogo com técnicas e materiais, o diálogo com a natureza e com temas, enfim, o diálogo de cada um consigo mesmo e com os demais.

Vejo, nas fotos da mostra, que a proposta atingiu resultados satisfatórios, cabendo dizer, então, que o resultado total atingiu o mais substancial: a dialogia. Se o diálogo dependeu do estudo, pois cada participante teve que estudar na prática ou no fazer, o resultado não poderia ser outro: o estudo do diálogo artístico com as correlações e as interatividades.

(Jayro Schmidt, artista plástico, escritor, professor de pintura e história da arte).

ANEXO 3 - ARTE CONTEMPORÂNEA E EDUCAÇÃO: UM DIÁLOGO POSSÍVEL -
DEPOIMENTO DE DORA MARIA DUTRA BAY

ARTE CONTEMPORÂNEA E EDUCAÇÃO: UM DIÁLOGO POSSÍVEL

Dora Maria Dutra Bay

A exposição “Diálogos 2002”, que mostra os trabalhos realizados na disciplina de Artes Visuais por alunos da 6ª série do Ensino Fundamental e das Oficinas de Arte das 1ªs - séries do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, aconteceu de 18 de junho a 17 de julho, no “Espaço Estético” do Colégio. A exposição contou com a curadoria dos professores Galheigo Jacques e Maria Cristina Fabi. Caracteriza-se como mais um indicativo do alcance do objetivo traçado pelos professores de Artes Visuais daquela escola: consolidar o Colégio de Aplicação como exemplo de excelência no ensino da arte no país. O caminho, rumo a tal meta, vem sendo percorrido há mais de dez anos, durante os quais os professores não têm medido esforços para sua realização. O que resultou em conquistas inquestionáveis e, no contexto mais amplo do ensino de arte, quase inacreditáveis. É exatamente o caso do Espaço Estético, local criado para acolher mostras de alunos, professores, estagiários ou mesmo artistas, que apresentem valor educativo compatível com a proposta do Colégio de Aplicação. Na prática, o Espaço funciona como uma galeria de arte em pleno ambiente escolar, tendo localização privilegiada, próxima à entrada do Colégio.

O que primeiramente chama a atenção na mostra é o diálogo possível que se estabelece entre a educação e as linguagens da arte contemporânea. A dificuldade dos professores em abordar as questões estéticas e artísticas contemporâneas, atreladas a um conceitualismo muitas vezes inacessível ao público não especializado, é bem conhecida de todos que trabalham com a formação do educador. No entanto, o que a exposição nos atesta, é a viabilidade de tal trabalho quando o professor domina o tema e os alunos já vivenciaram experiências criativas, ou mesmo passaram pelo processo da alfabetização estética.

Os trabalhos apresentados dividem-se em desenhos, realizados com grafite sobre papel, registrando a exuberante natureza das imediações do Colégio; e instalações que tiram partido da tridimensionalidade, para conduzir ao mundo dos interesses e preocupações dos alunos, bem típicos de sua faixa etária.

O encontro entre uma das formas tradicionais de expressão, o desenho a lápis, e outra mais conceitual, como a ‘instalação’, reconduziram-me ao artigo do professor Julian Spalding*, ex-diretor dos Museus de Glasgow e criador da “Campanha para o Desenho”. Embora o exemplo faça mais sentido no contexto do modelo inglês de ensino, vale a pena refletirmos sobre ele.

Em seu artigo ele pergunta o que o professor pode fazer quando um aluno apresenta um simples objeto encontrado em algum lugar como ‘obra’ ou trabalho de arte. Deve aceitá-lo

ou não? Como não aceitá-lo se as galerias de arte estão plenas de ‘obras’ como aquela? Exemplifica contando diversos fatos, como o da Tate Gallery de Londres ter adquirido recentemente um exemplar das ‘latas’, obra do artista Piero Manzoni, cheia de seus próprios excrementos, por uma soma estrondosa; e o da artista Tracy Emin que alcançou fama mundial por simplesmente não arrumar sua cama e apresentá-la como obra de arte. Para o autor o problema com o qual o professor de arte se depara é justamente o de estabelecer a linha demarcatória entre o que é e o que não é arte dentro do ‘vale-tudo’ do conceitualismo. Diferente do público em geral, para o qual tudo se resume a uma simples questão de gosto, e dos curadores e críticos que possuem um certo poder determinante, o professor, ao se encontrar com tais obras, mesmo que não as aprecie, precisa lidar cuidadosamente com a questão. Frente ao terreno escorregadio da arte conceitual, que nos coloca em um debate filosófico para além das questões puramente visuais, qual o papel do professor? O que ele pode ou deve fazer?

De forma sucinta, o que Spalding propõe é que o professor retorne aos conceitos básicos relativos ao objeto artístico, tais como a concepção da obra, o contexto em que foi criada, a comunicação que ela estabelece com o público, o significado que apresenta, e como o artista lida com a linguagem visual, meios e técnicas.

Em relação à obra conceitual, o que muitas vezes acontece é a dificuldade em percebermos o que o artista nos está comunicando, daí a confusão e a não aceitação por parte do público, pois não ocorre a interação. Isso nos conduz à necessidade de reforçarmos o trabalho do professor de arte, pois somente ao estabelecermos as pontes entre os conceitos básicos constitutivos da obra de arte e sua contextualização frente ao momento atual, estaremos auxiliando os educandos no sentido de discernir entre o que realmente é ou não arte.

Enfatizando que a comunicação visual é uma capacidade que pode ser desenvolvida e que a obra de arte é uma espécie de presente que o artista oferece ao público, Spalding sugere a volta ao ensino do desenho para estimular a segurança do aluno em uma habilidade humana básica que pode ser utilizada como expressão, comunicação, conhecimento, apreciação e invenção, tanto na arte, como em outras situações educacionais, e mesmo ao longo da vida. Ao indicar a retomada do desenho o autor joga com o duplo sentido da expressão em inglês ‘drawing a line’, que igualmente significa demarcar o limite. Portanto, definir o limite entre a arte e o engodo se reveste de sentido educacional e não impositivo, significa educar com, através da e para a arte.

A mostra “Diálogos 2002” sugere que seja justamente isso o que acontece no Colégio de Aplicação, e que esse seja o papel do Espaço Estético. A confrontação pacífica entre as diversas formas de expressão e linguagens leva ao entendimento e ao discernimento, oferecendo aos educandos vivências e experiências artísticas, oportunizando o uso de linguagens tradicionais e contemporâneas.

Ao olharmos os trabalhos que lá estiveram expostos, podemos perceber que guardam certa relação com as tendências da geração de artistas atuantes no cenário contemporâneo, como, por exemplo: a questão da efemeridade, da identidade frente ao global, da auto-imagem, da

fragilidade dos sentimentos e da preocupação política com assuntos relacionados ao meio-ambiente e ao futuro do planeta. Nas criações ali expostas, um mundo todo particular do adolescente se revela: as apreensões individuais e as universais, a fantasia que perpassa o tempo, o futuro incerto, a saúde, o papel social de cada um e as referências individuais significativas.

O exercício estético do desenho como anotação e registro da observação nos leva a repensar o destino da natureza, exprime temores e incertezas, e alerta para a violência sobre ela praticada pelo homem. Soa como diálogos interiores que repensam, através da sinuosidade da linha do desenho, os caminhos e descaminhos da vida e da sociedade atual, traçados que criam marcas incisivas.

Já as instalações, pela tridimensionalidade, propiciam um espaço de envolvimento no qual as preocupações com a construção formal cedem lugar à poética visual que organiza idéias e ordena pensamentos. Assim, a rosa espetada de alfinetes pousa suavemente sobre o algodão, mas enclausurada na caixa de acrílico, é a metáfora da fragilidade e da fugacidade. O trabalho trata da leveza, da transparência e do limite material. A plasticidade da gaiola repleta de penas e algodão faz referência à liberdade ou a falta dela, numa relação paradoxal entre o leve e o aprisionado. A mesma alusão à liberdade transparece na caixa que mostra a suástica e a cruz latina inseridas entre prosaicos objetos cotidianos.

O painel vermelho, talvez a referência mais direta à condição feminina, nos fala da situação da mulher na sociedade, da menina ainda não mulher, mas já estimulada a jogar com a sedução, com a exposição do corpo e a inquietação e cuidados que dela decorrem. A intensidade do vermelho, marco da paixão, é o pano de fundo para o estereótipo da beleza vazia, representada pelos conhecidos ícones, a boneca Barbie e Marilyn Monroe.

A preocupação para com o ambiente natural e os recursos dele originários transparecem nas montagens que aludem à mineração, à exploração do mineiro. A colocação do carvão em suspenso, juntamente com as radiografias que mostram em indeléveis marcas, danos irreversíveis à saúde, ecoam como alerta máximo. Da mesma forma, percebemos o alerta na faixa de terra que tem um limite na criação e na figuração do globo terrestre, esgotado em toda sua extensão de água. Os diversos copos nos levam a pensar nas diferentes demandas de recursos hídricos, bem como numa possível finitude deles.

Ao mostrar suas criações para a comunidade escolar, os alunos estão dividindo ansiedades e receios para com o futuro, mostrando um presente que não aprovam, discutindo, ao mesmo tempo, o destino individual de cada um e o de nosso planeta. Assim, nas aulas da disciplina de Artes Visuais, invocam uma responsabilidade futura que certamente terão, encontram discernimento ao tratar com a intuição e com a razão, pois a criação resulta em competência emocional, elaboração e atribuição de significado. O diálogo entre a educação e a arte não só é possível, mas se faz necessário se quisermos assegurar a competência de nossos alunos em face ao vale-tudo da cultura atual.

* Julian Spalding é autor do livro “O Eclipse da Arte”, no qual analisa a crise atual da arte levada ao extremo pelo conceitualismo. Desencadeou a “Campanha pelo Desenho” na Grã-Bretanha, que resultou, entre outras ações, no movimento “Power Drawing”, uma retomada do desenho na cena artística atual. O artigo aqui citado é “Controversy! Drawing the Line”, publicado em “A’N’D”, jornal da National Society for Education in Art and Design, volume 10, inverno 2003/4.

Dora Maria Dutra Bay - Ilha de Santa Catarina, 2004

ANEXO 4 - O ESPAÇO ESTÉTICO NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC - DEPOIMENTO DE NEIDE PELAEZ DE CAMPOS

Universidade Federal de Santa Catarina
Colégio de Aplicação

Parecer: O Espaço Estético no Colégio de Aplicação da UFSC.

Pensar no Espaço Estético do CA leva-me a fazer contraponto com outras instituições de Ensino Básico, traz-me à lembrança trabalhos escolares expostos em escolas que visitei. Entre esses, destaco trabalhos de um grupo de alunos do terceiro ciclo do Ensino Fundamental, que eram resultado de pesquisas de uma determinada disciplina escolar, constituído de um conjunto de cartazes confeccionados em cartolina e fixados à parede de forma linear, sem o cuidado que se fazia necessário. Forma, cor, textos verbais, textos visuais (desenhos, fotografias e imagens tiradas de revistas) misturavam-se, já que não havia espaço entre os cartazes, fato que prejudicou a leitura e, portanto, a comunicação, além da estética.

É também comum, nas escolas, encontrar painéis “cobertos” de imagens, boletins, avisos, cartazes, entre outros. Esses materiais ficam expostos em pontos estratégicos, como corredores, áreas abertas e outros ambientes de convivência. São fixados com a finalidade de informar a comunidade escolar e, geralmente, quem os afixa não considera o “todo da composição”, resultando uma desorganização e um excesso de informação, o que prejudica a comunicação, além de não atrair o leitor e tornar o painel um foco de poluição visual.

Relatos semelhantes aos acima narrados são recorrentes em instituições do Ensino Básico. Assim sendo, coloca-se a questão: Como alfabetizar visualmente a comunidade escolar, que recursos a escola dispõe para valorizar a produção dos alunos e da própria instituição?

O Colégio de Aplicação da UFSC é uma instituição de ensino que, em relação à realidade educacional brasileira, oferece aos seus alunos uma educação diferenciada e foi nesse contexto que o “Espaço Estético” foi criado. A minha percepção sobre o reconhecimento da importância do Espaço Estético para o CA, pelo corpo docente, coordenadores e equipe administrativa é de total aprovação, além de ser entendido como um dos elementos que faz a diferença do ensino de arte no CA.

Como professora dessa área de conhecimento, o referido espaço possibilita e facilita o desenvolvimento de propostas pedagógicas inter-disciplinares. Experiências de ensino já realizadas comprovam que isso é verdadeiro, como, por exemplo, as exposições “Você tem Fome de quê?”, “Metáforas do CA”, entre outras. É relevante, também, porque “chama” a comunidade escolar a apreender e compreender a importância da linguagem visual na

sociedade contemporânea. Assim sendo, torna-se fundamental possibilitar a construção de conhecimentos, para que os nossos educandos sejam alfabetizados para além da linguagem verbal.

Utilizo e compreendo o “Espaço Estético” como um dos mais significativos recursos didático-pedagógicos para a área em que atuo. Nele encontro subsídios para a mediação de processos de ensino e aprendizagem. Nesse local de exposições, os professores e alunos têm espaço e tempo suficientes para a construção de conhecimentos, que facilitam a formação de uma bagagem de informações visuais, que são significativas para o desenvolvimento da capacidade visual, ajudando os educandos a perceberem as relações que se estabelecem entre os elementos visuais de uma imagem. Essas experiências dão elementos para que o aluno consiga expressar, comunicar e dar visibilidade a sua produção escolar, bem como contribuir com os trabalhos do seu grupo, na organização da produção coletiva, componentes essenciais para a valorização dos trabalhos escolares e para a formação da auto-estima.

A seguir elenco outras considerações sobre as contribuições do “Espaço Estético” para o CA:

- diminuir distâncias entre disciplinas da grade curricular e segmentos de ensino;
- desenvolver a percepção sensível e cognitiva dos alunos e professores, conseqüentemente, a conscientização da importância das imagens na formação dos educandos;
- valorizar processos de ensino de Artes Visuais;
- formar postura apreciativa frente à produção artístico-cultural;
- ajudar o aluno a perceber e “cuidar” da visualidade de espaços de vivência pessoal e coletiva;
- desenvolver conhecimentos para a compreensão das possibilidades das linguagens não verbais, portanto, compreendendo que nem tudo é possível ser expressado através de palavras e que objetos, sons, movimentos, também são recursos de comunicação;
- aproximar a comunidade do CA à convivência com imagens de qualidade.

Na constante e atenta observação e participação no Espaço Estético, encontro elementos que me permitem dizer que a Área de Arte, especialmente Artes Visuais, está sendo beneficiada com a criação desse espaço. A Instituição Colégio de Aplicação da UFSC, considerada hoje referência nacional de qualidade no ensino de Artes Visuais na escola básica, deve muito dessa conquista às possibilidades que o referido espaço propicia,

pois ele amplia possibilidades de vivências e experiências estéticas no contato direto com a obra, ou com reproduções de obras de qualidade.

Visando sintetizar a minha percepção do “Espaço Estético”, afirmo que ele significa uma valiosa contribuição para a construção e ampliação de conhecimentos, e que é um espaço privilegiado para vivências e experiências estéticas e artísticas.

Neide Pelaez de Campos

Florianópolis 26 de fevereiro de 2004

ANEXO 5 - O ESPAÇO ESTÉTICO NO AMBIENTE ESCOLAR -
DEPOIMENTO DE GALHEIGO JACQUES

O ESPAÇO ESTÉTICO NO AMBIENTE ESCOLAR
Relato de uma experiência - 2000/2003
Galheigo Jacques

02/04

Em 1998(?) o Espaço Estético do Colégio de Aplicação convidou-me para que eu e mais dois artistas, Adriana Santos e João Carlos, falássemos de nossas investigações e apresentássemos à comunidade escolar nossos trabalhos plásticos. Apesar de já termos realizado inúmeras exposições, o fato de apresentar tais trabalhos em um auditório repleto de alunos, professores e outros interessados, é um tanto distante da realidade de uma galeria ou qualquer outro espaço onde o objeto de exposição e esclarecimento se delimita, de certa forma, à obra exposta. Lembro estarmos um tanto apreensivos, pois apresentaríamos trabalhos onde questões pertinentes ao discurso expressionista contemporâneo permeava o exercício de ambos. Nesta exposição dialogada, apresentei trabalhos onde questões acerca da identidade e subjetividade das emoções humanas delimitam reflexões. Adriana Santos apresentou trabalhos onde a loucura é fator que movimenta suas investigações e João, com um romantismo mórbido, permeando Allan Poe e a estética Punk, apresentou trabalhos onde a angústia, a solidão e o mórbido movimentam suas criações. Ao final, para nós artistas esta experiência foi bastante prazerosa. Fiquei bastante satisfeito com a proposta e surpreso com a maturidade, interesse e envolvimento dos alunos, não só pelo que se estava apresentando, mas por questões que envolviam a arte como um todo. Como arte educador, percebi que neste espaço de ensino e aprendizagem existia um espaço tanto para apreciação como investigações e discussões sobre arte. Posteriormente, fui convidado pela professora de artes plásticas Lucila Horn a conversar com seus alunos e fazer uma apreciação crítica dos trabalhos desenvolvidos por estes naquele ano letivo. Mais uma vez me surpreendi com o envolvimento de alguns alunos com questões das artes e a maturidade com que vinham encaminhando seus trabalhos plásticos.

Como professor de Artes Plásticas ACT, em 2000, inicio atividades neste colégio. Recém-saído de um curso de Especialização onde havia desenvolvido a monografia "A Construção do Objeto Representacional Plástico no Ambiente Escolar", nesta, entre outros, discorro sobre a importância da socialização dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos na disciplina de Artes Plásticas por meio de exposições que atingissem todos os níveis de ensino da comunidade escolar. Deve-se ter a preocupação de que estas não sejam tomadas e percebidas apenas como *amostra dos trabalhos desenvolvidos e resultados alcançados pelos alunos na disciplina de artes*, como comumente é percebida e significada, mas como um importante suporte para leitura e reflexão sobre questões que envolvem aspectos do fazer, do criar e expressar em artes. Promover tais exposições, mais que propiciar o simples acesso de um aluno ao objeto construído por outro aluno, é propor-lhe a investigação, análise crítica e apropriação das estratégias e códigos simbólicos a partir da percepção, subjetividade e criatividade do aluno que o criou. Ou seja, estes trabalhos são instrumentos

didáticos estimulantes no processo de aquisição e criação na linguagem plástica de outros alunos.

Como educador, cedo percebi que dentro das instituições de ensino formal, tanto na rede pública como particular, o espaço das artes é limitado e, em muitos casos, não existe. É um espaço que tem de ser conquistado, construído. Para dar uma pequena idéia, ao longo dos meus quinze anos de magistério, foram raras as escolas onde atuei que possuíam uma sala específica para a disciplina de Artes. A inexistência deste espaço físico, entre outros, é fator determinante não só no processo da disciplina, como também reflete sua significação no ambiente escolar. Sempre que sob essas condições, paralelo ao trabalho em sala de aula, se fez necessário desenvolver todo um trabalho de discussão com alunos, professores e direção, da importância da disciplina enquanto área de conhecimento e de suas especificidades prático-educativas. Trabalho este que hoje é determinante na forma como planejo, encaminho e desenvolvo minhas propostas no ensino de artes.

A SOCIALIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS EM ARTES NO AMBIENTE ESCOLAR -

As questões que hoje abordo sobre a importância de se socializar, por meio de exposições, os trabalhos desenvolvidos por alunos na linguagem artística no ambiente escolar, tinham inicialmente por prioridade outras questões, preocupações e objetivos. Como mencionei, logo que iniciei no magistério, me deparei com a falta de condições tanto nos aspectos de espaço físico e materiais, como com conservadoras e um tanto ultrapassadas concepções de arte na educação. Diante desta realidade, percebi que as ações e objetivos da disciplina deveriam ser ampliados além da sala de aula. Por entender que a questão do espaço físico e materiais são determinantes na prática e objetivos da disciplina de artes, procurei ter em minhas ações esta questão sempre em pauta. Percebi que esta questão não era apenas de ordem econômica, como comumente se justificava, mas, sobretudo, de concepção de arte e educação com e para a arte. Ao longo de minhas atividades, fui percebendo que uma das formas eficazes de trazer tais questões para discussão no ambiente escolar era por meio da socialização dos trabalhos dos alunos. Assim, inicialmente tais socializações priorizavam trazer consciência sobre as necessidades, especificidade e importância da arte no ambiente escolar.

Considerando que socializar é tirar do isolamento, para que estas se tornem realmente efetivas, é necessário levar em consideração certos aspectos que são determinantes a sua ação didática e pedagógica no ambiente escolar, a saber:

- Os trabalhos na maioria das vezes são expostos em sala de aula das respectivas turmas. Ou seja, propõe-se socializar aquilo que os alunos já haviam investigado, interagido, analisado e vivenciado durante o processo de sua execução. Além do que, em sala de aula é comum estes trabalhos concorrerem visualmente com trabalhos de outras disciplinas, o que prejudicava visualmente sua leitura, pois confunde e distrai de seus objetivos. Este isolamento fica explícito quando um ou outro professor, durante uma reunião ou horário de pausa, perguntava se os demais professores haviam visto/percebido os trabalhos da turma X ou Y na disciplina de Artes. A meu ver, tal

isolamento é um tanto ineficaz diante do que penso ser objetivo de uma socialização e do ensino de artes no ambiente escolar.

- Quando não em sala de aula, as socializações devem seguir um calendário, a saber: exposição de final de semestre ou ano letivo, com o objetivo de que pais alunos e professores contemplem o resultado final da produção anual nas respectivas disciplinas. Estas geralmente são executadas na última semana do semestre ou ano letivo, período extremamente curto, quando a dispersão de alunos, educadores e outros envolvidos distrai a importante função didático pedagógica da proposta. Estas não ultrapassam o conceito "Expor". São o que ironicamente chamo de "o grande espetáculo", distrai e pouco se aproveita.

Considerando as condições e circunstâncias em que ocorriam a socialização dos conhecimentos construídos e adquiridos na disciplina de Artes, ineficazes ao processo didático-pedagógico do ensino de artes, procurei meios mais eficazes de alcançar os objetivos que acreditava ter tais socializações, a saber:

- A socialização em salas alternadas e independente de nível de ensino, ou seja, era possível encontrar-se trabalhos das Séries Iniciais na sala do Ensino Médio. Essa ação é extremamente enriquecedora. Esse deslocamento desperta e possibilita discutir questões como percepção, expressão, particularidade, subjetividade, criatividade, entre outras que penso ser fundamental serem abordadas no ensino de artes.
- Independente de calendário, sempre que finalizado uma proposta, socializar os trabalhos. Assim você mantém uma dinâmica constante de apreciação e discussão.
- Os trabalhos, em socialização, necessariamente não requerem que sejam os desenvolvidos no respectivo ano letivo.
- Como anteriormente havia colocado, o espaço de artes não existe, ele tem que ser conquistado, descoberto. Nesta conquista e descoberta, além da sala de aula de turmas alternadas, corredores, sala de professores e direção, em algumas escolas os banheiros foram excelentes espaços, pois as socializações nestes locais sempre geram excelentes discussões.

Além de despertar para as necessidades específicas da disciplina (que ainda hoje se fazem bastante necessárias) e propiciar, por sua evidência, maiores discussões sobre as funções e objetivos da arte na educação, um outro aspecto que até certo ponto passa despercebido é o de que estas socializações contribuem positivamente no processo de criação dos alunos. O acesso ao rico repertório de concepções que outros alunos têm das linguagens envolvidas, de suas estratégias de operacionalização técnica e instrumental, de seus esquemas gráficos e simbólicos, desperta, incentiva e incita a coragem de experimentar, criar e expressar nos alunos.

A realidade do ensino de artes no Colégio de Aplicação é consideravelmente diferente da maioria das instituições de ensino onde atuei. Neste colégio a disciplina de artes é contemplada com três linguagens - Música, Artes Cênicas e Plásticas, todas com salas específicas e o Espaço Estético.configurando um espaço físico destinado à

socialização da produção artístico-visual-didático-pedagógica realizada no Colégio de Aplicação e da produção de artistas convidados. Penso ser esta realidade, entre outras, a resposta para minhas primeiras boas impressões sobre o ensino de artes neste colégio.

Como professor ACT, no ano letivo de 2000, passei a atuar neste colégio até o fim do ano letivo de 2003. O espaço físico ocupado pelo colégio era algo que muito chamava minha atenção. Além do Espaço Estético, via neste grande espaço físico a possibilidade de realizar significativas socializações. Como neste colégio há salas específicas, estas serviam muito bem para socializar a produção dos alunos entre os diferentes níveis de ensino que atuava. Quando senti a necessidade de dar início às socializações, ao expor minhas intenções de ocupar áreas diferenciadas do colégio com estas socializações, a coordenação do Espaço Estético sugeriu que estas poderiam ser executadas neste espaço, pois este era o espaço oficial do colégio para tais intenções, bastando determinar uma agenda. Como concebia tais socializações como suporte didático-pedagógico ao processo de criação e expressão dos alunos, delimitar no tempo e espaço tais socializações era, a meu ver, também delimitar suas intenções e ações.

Por também ser artista plástico, ter freqüentado e realizado inúmeras exposições em espaços oficiais como galerias e museus, certamente era impossível não estabelecer relações entre estes e o Espaço Estético do Colégio de Aplicação.

O caráter oficial deste espaço, onde toda uma circunstância deveria ser seguida, em muito se distanciava de minhas experiências e expectativas anteriores com tais socializações. Inicialmente levantei junto aos coordenadores deste espaço inúmeras questões sobre o modo como percebia um Espaço Estético dentro do ambiente escolar. Abaixo, apresento algumas questões e concepções a este respeito:

- assumindo características bastante próximas de um espaço oficial destinado à socialização de trabalhos na linguagem plástica, como galerias e museus, o Espaço Estético cumpre muito bem este papel.
- muitos destes mesmos espaços são renegados por muitos e consagrados artistas, por acreditarem que estes estão estigmatizados por valores e conceitos estéticos que destoam de seus objetivos e intenções criadoras.
- sabemos que historicamente o sistema das artes, por meio de críticos de arte, literaturas, salões, galerias, museus, etc., que estão diretamente relacionados aos interesses do mercado das artes, é forte determinante no modo como conceituamos e damos significados a este seguimento da expressão humana. A mitificação de Obra de Arte, de artista e ato criador é um dos mais evidentes e, a meu ver, ainda forte na abordagem do discurso e ensino de artes no ambiente escolar.
- Penso que atualmente um dos maiores desafios da área de artes na educação é libertar a percepção e significação de criatividade, ato criador e, conseqüentemente de expressão e arte do subjugo institucional (sistema das artes) desses mesmos conceitos. Enquanto educadores, mediadores no processo

de criação e expressão na linguagem artística de nossos alunos, temos que estar atentos para que: é na forma como este estabelece relações, significa e conceitua Arte e processo de criação que determinará a forma como se relacionará com a experiência criadora. Certa vez em uma escola um tanto tradicionalista, onde iniciava minhas atividades como educador, o diretor referindo-se a uma 5^a série do Ensino Fundamental, sugerindo disse – *professor, nossos alunos não conhecem Van Gogh* - neste caso, comigo pensei, que bom para mim. Em seguida falei - *Não se preocupe, se eles entenderem o que possa ou não ser Arte, inevitavelmente vão deparar-se com Van Gogh.*

- Me preocupa educadores que atuam nas Series Iniciais, utilizando propostas metodológicas que utilizam **Obras de Arte** como suporte para desenvolver posteriores atividades de criação e expressão. É certo que os alunos criam e se expressam, porém, o que me chama a atenção é que, se não bem mediadas tais propostas, não estariam estas crianças significando o ato criador na linguagem artística como uma atividade dependente de significados, conceitos e valores externos a sua inata necessidade de investigar e criar. Isso é algo a se pensar e discutir.

Estas questões que exponho, em parte refletem minhas preocupações na forma como um Espaço Estético, dentro de um ambiente escolar, pode estar contribuindo com o processo de significação, conceituação e, principalmente, criação na linguagem artística de seus alunos.

Considerando os trabalhos desenvolvidos pelos alunos importante e eficaz instrumento didático-pedagógico ao processo de significação e criação no ambiente escolar, enquanto educador neste colégio, sempre que possível ocupei o Espaço Estético com tais socializações. É fato também que inúmeras vezes procurei fugir à delimitação deste espaço e expandir sua ação visual, conceitual e de significação.

Com o objetivo de socializar não só a produção promovida no espaço escolar mas a da exposição e debates com artistas que atuam no meio artístico-cultural, é certo que o Espaço Estético tem contribuído para a educação estético-artístico e cultural neste ambiente.

Em 2001, além de atuar como professor em sala de aula, passei a ser um dos coordenadores do Espaço Estético. Agora meu foco de visão era outro. Para tornar efetivos os objetivos do Espaço Estético, existiam, a meu ver, dois momentos díspares. Um era a organização de sua agenda: do contato com possíveis artistas e outros interessados cujas propostas se aproximassem de questões pertinentes à educação estética. O outro era de sua organização efetiva: divulgação, documentação, montagem, atividades didático-pedagógicas e desmontagem.

Agendar artistas era sempre muito complicado. Estes não tomam a iniciativa de procurar o espaço para expor, era o Espaço Estético que o fazia. Dos artistas que procurei agendar, muitos não se mostraram interessados por este espaço, apesar de garantir-se ampla divulgação e documentação. Por este ser um espaço público, percebia que sua delimitação ao espaço físico e ambiente escolar não os incentivava. Outros, ao perceberem a fragilidade

da segurança a que seus trabalhos estariam expostos, não se sentiam seguros em expor suas obras. O fato de o Espaço Estético estar situado em um local de intensa circulação, um corredor, não assegurando quaisquer imprevisto que pudessem ocorrer com as obras expostas, bem como de não ter alguém destinado a garantir tal segurança, fez com que muitos desistissem de realizar as exposições. Este, entre outros aspectos, é um dos fatores que dificulta a determinação de uma agenda prévia. A falta desta é determinante no maior ou menor aproveitamento das exposições e seus objetivos didático-pedagógico.

Uma vez montadas as exposições, realiza-se sua abertura oficial onde, num breve momento, o/os expositor/es realiza/m breves comentários sobre o que está sendo exposto. Em muitas das exposições, este seria o único, possível e reduzido momento de se esclarecer intenções e levantar questionamentos com o/s expositor/es. Único devido à dificuldade de se articular um outro momento onde expositor e interessados (alunos, professores e outros) possam dar maior significação à proposta. São poucos e geralmente os mesmos professores que solicitam uma visita guiada pelo artista ou por um dos coordenadores do espaço a fim de esclarecimentos e/ou desenvolver propostas. A carga horária destinada aos coordenadores do Espaço Estético é muito reduzida, sendo que estes também atuam como professores da grade curricular. Essa realidade reflete diretamente no que percebo ser objetivo maior deste espaço, socializar não só visualmente, mas desenvolver discussões e reflexões sobre arte, estética e educação junto à comunidade em que está inserido. A reduzida carga horária, melhor, a inexistência de um profissional com dedicação exclusiva ao Espaço Estético, o que resolveria a questão de segurança, impede que se articulem e planejem propostas mais efetivas e abrangentes aos vários seguimentos da educação e níveis de ensino não só no ambiente escolar como em toda a comunidade em torno. A falta deste profissional tem gerado uma ociosidade evidente nos objetivos deste nobre espaço.