



**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO  
DIRETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**RELATÓRIO PARCIAL DE PESQUISA**

**LINHA DE PESQUISA:**

**Educação, Linguagem e Memória**

**Educação e as linguagens artístico-culturais:  
processos de produção e apropriação cultural  
de alunos e professores**

**Profa. Dra. Maria Isabel Leite**

**Criciúma, fevereiro/2005**

## INTRODUÇÃO

A arte é uma mentira que nos ensina a compreender a verdade.

*Pablo Picasso*

Esta pesquisa visa investigar os processos de produção e apropriação cultural de alunos e professores, dentro e fora dos espaços escolares, mais diretamente nas linguagens da dança, do teatro e das artes visuais, entendendo-as como parte integrante de uma política de formação cultural dos sujeitos e uma forma outra de assegurar a pluralidade de conhecimentos – não apenas os científicos, mas também os estéticos e poéticos.

Pela extensão da proposta, a pesquisa foi estruturada para um período de 5 anos, a começar em 2003, inserida na linha “Educação, Linguagem e Memória”, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UNESC. Vem sendo, desde então, desenvolvida como Projeto Integrado no interior do Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação Estética – GEDEST. Como tal, é interligada a outros subprojetos lá desenvolvidos, inclusive de orientandos, sejam os projetos de pesquisa, ensino ou extensão, dentro da perspectiva de que este é o tripé que sustenta a universidade e deve estar sempre em sintonia. Além do GEDEST / UNESC, reuniões e debates no GEDEST da UNICAMP, no Laboratório de Estudos Audiovisuais OLHO (também na UNICAMP) e no GEPIEE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola, na UFSC contribuem na produção deste trabalho. São estes diferentes olhares e facetas que possibilitam, através de diversos subprojetos e recortes de pesquisas, a construção deste mosaico que, pouco a pouco, vai se formando.

Este relatório parcial refere-se ao andamento da pesquisa em 2003/2004.

## **OBJETIVOS PROPOSTOS**

A gente encontra  
o próprio estilo quando  
não consegue fazer  
as coisas de outra maneira.

*Paul Klee*

### **OBJETIVO GERAL**

Este Projeto Integrado de Pesquisa tem como objetivo compreender e analisar os processos de apropriação e produção artístico-cultural – destacando-se as linguagens do da dança, das artes visuais e do teatro – dos diferentes sujeitos, em especial professores e alunos, e, assim, contribuir para políticas de formação cultural.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Compreender os processos de apropriação e produção cultural dos sujeitos, em especial alunos e professores;
- Perceber e conhecer as linguagens artístico-culturais em suas especificidades, em destaque a do teatro, da dança e das artes visuais;
- Pensar criticamente projetos de formação cultural de professores e alunos;
- Contribuir na estruturação de espaços de cultura;
- Produzir artigos científicos;
- Partilhar resultados parciais e finais em eventos científicos.

## METODOLOGIA

A ciência pode classificar e nomear  
os órgãos de um sabiá  
mas não pode medir seus encantos.  
A ciência não pode calcular quantos cavalos  
de força  
existem nos encantos de um sabiá.  
*Manoel de Barros*

Este projeto insere-se na interseção entre a Educação e a Arte e, assim, possui especificidades metodológicas que fazem com que não caiba, necessariamente, nos modelos de pesquisa das Ciências Humanas e Sociais, mas também não se consubstancia como uma *pesquisa em arte*, entendida como aquela que se debruça sobre as “condições de produção da obra. Isto é: estudar procedimentos de gestão conceitual e de montagem de dispositivos formais<sup>1</sup>”. Em outras palavras,

pesquisar em artes plásticas é abrir um campo específico de relação da teoria e da História da Arte com procedimentos intelectuais e materiais de produção da obra. (...) Como prática teorizada, esta pesquisa se define como produção de um conjunto de relações de conhecimento, na qual a razão crítica aparece remetida às sobredeterminações do inconsciente da obra<sup>2</sup>.

Na busca de uma delimitação maior da especificidade deste Projeto, entende-se que se situa no âmbito das *pesquisas sobre arte*<sup>3</sup> – aquela que inter-relaciona “as instâncias histórica, teórica e crítica. Essas instâncias, que compreendem também, em seu cerne, a estética e a filosofia da arte, compõem os *fundamentos teóricos* das artes visuais, ou seja, a produção de conhecimentos, sob a forma de discursos, que se elabora a partir de, ou simultaneamente à produção artística<sup>4</sup>”.

---

<sup>1</sup> MELLADO, Justo Pastor. Notas sobre uma prática de orientação de dissertações, In: BRITES, B. & TESSLER, E. (org.). O meio como ponto zero: metodologia de pesquisa em artes plásticas. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRG, 2002 (p.93).

<sup>2</sup> Idem: 89.

<sup>3</sup> Na busca de maior estruturação metodológica, o GEDEST promoveu, em 2004, a “Jornada de Pesquisa em Arte e sobre Arte”, com a presença de dois professores convidados. A escrita deste texto reflete as conclusões da jornada.

<sup>4</sup> CATTANI, Icleia Borsa. Arte Contemporânea: o lugar da pesquisa, In: BRITES, B. & TESSLER, E. (org.). O meio como ponto zero: metodologia de pesquisa em artes plásticas. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRG, 2002 (p.42).

Nesta perspectiva, pesquisas com cultura, arte, imagem não são previamente estruturadas mas, sim, em vias de se fazer; e a metodologia passa a ser ponto constitutivo do próprio trabalho, procurando “reconhecer o ‘trabalho de criação artística’ em termos análogos ao de pesquisa científica<sup>5</sup>”, lembrando que “a arte está do lado da contradição<sup>6</sup>”. Portanto, proponho-me a costurar pontos de origens esparsas, rompendo com uma cronologia linear preestabelecida, iluminando as questões aqui levantadas sem cair na tentação de sistematizá-las, isto é, sem eliminar seus próprios conflitos. Se diversos pontos que busco se contrapõem e são paradoxais, não devo pretender eliminá-los, dissolvê-los: não procuro, assim, soluções, conclusões – busco explorar as ambigüidades e concomitâncias que esta construção metodológica possa me apontar, sem pretender estabelecer uma nova-verdade mas, sim, procurando compreender os fenômenos e, a partir deles, junto com as atividades de ensino e extensão, viabilizar intervenções.

Como, então, o objetivo não é de síntese, o trabalho se constitui recheado de afirmações contrárias, num incessante processo de construção / desconstrução – uma trajetória pontuada e impulsionada por questões. A linearidade da escrita me remete a um esforço de nela permanecer dentro do jogo de contrários, mantendo as vibrações para que o sentido se configure – sentido este que se encontra nos intervalos, nos espaços intermediários de significação.

As questões centrais que vêm norteando esta pesquisa e seus diversos desdobramentos, subprojetos e recortes são:

- Que condições de apropriação cultural têm sido oferecidas ao sujeito-contemplador (criança ou adulto, em particular, aluno e professor) nos diferentes espaços educativos – escolares, ou não?

---

<sup>5</sup> Mellado, 2002:89 (Op. Cit.).

<sup>6</sup> LANCRI, Jean. Colóquio sobre a metodologia da pesquisa em artes plásticas na universidade, In: BRITES, B. & TESSLER, E. (org.). O meio como ponto zero: metodologia de pesquisa em artes plásticas. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRG, 2002 (p.29).

- Como é percebida a relação do sujeito com as linguagens artísticas, em especial, artes visuais, dança e teatro?
- Como é entendido o papel da mediação?
- Os diferentes espaços educativos promovem visitas a museus? Freqüentação a teatros e espetáculos de dança? Idas a cinema?
- Quais são as condições de trabalho, de aprendizagem, de autoria oferecidas a alunos e professores após diversas experiências estéticas a que são submetidos?
- Pode o sujeito não-contemplador ajudar na formação de sujeitos-contempladores? Qual o papel da formação cultural no sujeito-professor?
- De que forma as linguagens do teatro, dança e artes visuais se aproximam ou se distanciam no que tange às possibilidades de apropriação e produção dos sujeitos?
- Em que medida a imaginação interfere nos processo de apropriação e produção culturais? Ou mesmo, de que forma estas linguagens podem favorecer o deslanchar do processo imaginativo de alunos e professores?

Estas diversas questões vão se entrelaçando e constituindo uma espécie de trama, de tecido, aonde cada nó, cada enlace, cada fio vai sendo puxado, transformando-se e transformando o todo desta pesquisa. Na medida em que vão sendo trançadas, novas questões surgem. Fundamentalmente, sob o ponto de vista da pesquisa, variados recursos somam-se e conjugam-se todo o tempo.

Neste período (2003-2004), este Projeto Integrado de Pesquisa abarcou um projeto de pesquisa<sup>7</sup> dedicado mais à fotografia, ao cinema, à cerâmica e à tecnologia e arte; um de pesquisa e ação comunitária<sup>8</sup> que discute mais especificamente as possibilidades de

---

<sup>7</sup> De 11/2003 a 10/2005 – “Educação e as linguagens artístico-culturais: processos de apropriação e produção”, com a participação das Profas. Edite Volpato, Jussara Guimarães, Mirian Plácidos e Virgínia Yunes. Teve como bolsista Michelli Cereja.

<sup>8</sup> De 03/2004 a 02/2006 – “Educação e as linguagens artístico-culturais: formando educadores/formadores e construindo materiais”, com a participação das Profas. Aurélia Honorato, Célia Flores (substituindo Mirian Plácidos), Edite Volpato e Virgínia Yunes. Tem como bolsistas Renata Destro e Marcelo Paines. Esse

apropriação das diferentes linguagens por crianças e professores de educação infantil, problematizando, em especial, suas condições de produção; um de extensão que abraça as questões relativas às linguagens artísticas, em especial, ao cinema<sup>9</sup> e um outro de extensão voltado para a formação de monitores de arte<sup>10</sup> – todos na UNESCO. Na UFSC também se desenvolve um projeto de pesquisa-intervenção que se propõe a investigar as culturas infantis e seus modos de produção<sup>11</sup>. Paralelamente a esses projetos, foram elaboradas, no período, sob minha orientação, uma dissertação de mestrado<sup>12</sup>, três monografias de especialização<sup>13</sup> e quatro de graduação<sup>14</sup>, todas diretamente ligadas à proposta da pesquisa: teatro e educação; aulas de arte na educação infantil; dança como expressão; espaços que favorecem a expressão artística; espaço museológico da universidade; papel do professor de arte; desenhos estereotipados e grafismo infantil.

As estratégias de coletas de dados, então, variaram a partir da demanda específica que se configurava no recorte em questão: foram feitas entrevistas semi-estruturadas; questionários; filmagens; fotografias; além de análise documental e pesquisa bibliográfica. Nos aspectos de intervenção, quando pertinente, foram ministradas aulas e palestras, oficinas e propostas de sensibilização.

Se você obedece a todas as regras,  
acaba perdendo toda a diversão.

*Katharine Hepburn*

---

projeto tem vínculo com o IERG (*Imaginative Education Research Group*, no Canadá - coordenado pelo Prof. Dr. Kieran Egan), com participação direta da Profa. Dra. Renata Grassiotto.

<sup>9</sup> De 08/2004 a 07/2005 – “Central Universitária de Imagem e Movimento”, com a participação dos Profs. Rildo Batista e Virgínia Yunes. Teve como bolsistas Michelli Cereja e Gerusa Santos.

<sup>10</sup> De 08/2004 a 07/2005 – “Formação de monitores de arte para o trabalho com crianças e jovens em espaços não-formais de educação”, com a participação dos Profs. Aurélia Honorato e Rildo Batista (além de inúmeros convidados). Tem como bolsistas Carla Jeremias e Telma Savi.

<sup>11</sup> Sob a coordenação da Profa. Dra. Jucirema Quintero e a participação das Profas. Dras. Diana Carvalho e Maria Isabel Serrão.

<sup>12</sup> De Ricardo Braz, na UFSC, que co-orientei.

<sup>13</sup> De Marcia Marques, Andressa Silva e Lucia Scarduelli – na UNESCO.

<sup>14</sup> De Marcelo Feldhaus, Juliana Darolt, Rodrigo Sebastião e Everaldo Ronchi – este último co-orientado por Célia Flores – todos do Curso de Artes Visuais da UNESCO.

## REVISÃO DE LITERATURA e CONCLUSÕES PARCIAIS

Pertenço de fazer imagens.  
Opero por semelhanças.  
Retiro semelhanças de pessoas com árvores  
de pessoas com rãs  
de pessoas com pedras (...)  
Retiro semelhanças de árvores comigo.  
Não tenho habilidades pra clarezas.  
Preciso de obter sabedoria vegetal (...)  
E quando esteja apropriado para pedra,  
Terei também sabedoria mineral.

*Manoel de Barros*

Num primeiro momento, quando da elaboração deste Projeto Integrado, não foi explorada uma bibliografia particular de cada uma das linguagens a serem abordadas na pesquisa. As questões da arte – particularmente o desenho –, dos museus de arte, da infância e dos próprios processos de apropriação e produção artístico-culturais já tinham sido objetos de pesquisas teóricas mais consistentes, por isso aparecem no corpo do projeto enviado em 2004. O desafio deste ano foi, exatamente, começar um tímido esboço preliminar no sentido de ampliar o mapeamento teórico nas demais expressões – esforço este empreendido em parceria com os orientandos envolvidos e pesquisadores dos subprojetos. Esses primeiros passos, inclusive, colaboraram para o delineamento de novas questões.

### TEATRO<sup>15</sup>

Pensar as especificidades do teatro passa por discutir como este estabelece um vínculo e uma troca com a platéia, permitindo que ela dele se aproprie. Para começar, todo espetáculo teatral é único, diferente da obra de arte que possibilita sempre um outro olhar, uma outra visada. Por esta razão, o espetáculo teatral alicerça-se de maneira mais, ou

---

<sup>15</sup> Bibliografia base deste item: BRAZ, Ricardo Fernandes. Onde o professor e o ator se encontram: como os professores planejam o ensino de teatro na sala de aula, Dissertação de Mestrado. UFSC: CED, 2004 (fui co-orientadora juntamente com a Profa. Dra. Diana Carvalho de Carvalho).

menos explícita, na relação direta palco-platéia; é consenso hoje que se deve buscar favorecer esta relação direta do espectador com o artista e sua obra.

Assim, surge uma questão: o que colocar em cena? Uma vez que o espetáculo, como linguagem expressiva, se dirige a um público alvo determinado, quanto mais amplo o público, maior o desafio posto.

Brecht, dramaturgo alemão, “ao permitir ensaios abertos possibilitou estabelecer outras relações com a arte do teatro, sem aquela em que a surpresa do ‘não-visto’ é a desencadeadora da experiência estética” (p.15). Depois dele, diversos autores vêm se dedicando a pensar como favorecer esta relação espectador-espetáculo. Apresentar previamente à platéia os instrumentos e demais elementos que serão utilizados em cena é uma dessas estratégias, baseada na concepção e que, quando não se conhece os elementos cênicos, muitas vezes se desvia a atenção para cada um isoladamente, perdendo ou diluindo a força geral do espetáculo – da mesma forma que acontece com a leitura da imagem nas Artes Visuais.

Entre os elementos cênicos existentes, estão cenários, figurino, personagens. O cenário, por exemplo, com suas texturas e cores pode capturar a “alma” do espetáculo e projetá-la aos espectadores, favorecendo, sobremaneira, sua apropriação. Já a construção e escolha dos personagens, por serem totalmente ideológicas, marcam a responsabilidade social inerente aos espetáculos: madrastas feias e gordonas? Lobo mau negro? Há de se ressaltar que existe uma

estreita relação entre a arte e a formação do psiquismo de cada cultura, reforçando suas crenças, ideologias, filosofias e propostas estéticas. Essas questões, advindas de outras culturas, proporcionaram ao teatro ocidental rever-se como linguagem, questionar sua aura e possibilitar novos sentidos para o fazer teatral (p.16).

Respeitar o público em suas diferentes formas de significação é, assim, fundamental – esvaziar os personagens, driblar obstáculos teatrais que se apresentam, manter-se inerte

aos diversos diálogos da platéia, entre outras atitudes, denotam o desrespeito ao outro e a perspectiva homogeneizante presente no espetáculo em foco.

Os textos, elementos também nada neutros, enfrentam o maior dos desafios: buscar argumentos na contramão do pronto, do mastigado, do uníssono, do simplório; que, como arte, materializem o poético.

O espetáculo deve, ainda, levar em conta o ambiente cênico que terá disponível. Os diferentes sons (ou mesmo sua ausência) ajudam a ligar o espectador ao espetáculo, visto que ampliam as portas de entrada da comunicação, isto é, quanto mais abertos os diversos canais receptivos, mais possibilidades de apropriação diferenciada terá o público. Buscar casar som/música com movimentação cênica faz parte do espetáculo teatral, acreditando-se, inclusive, que músicas conhecidas auxiliam a capturar o espectador, usando a mesma lógica que indica a apresentação anterior dos elementos cênicos diversos.

O teatro, quando de bonecos, tem, ainda, outras especificidades. Escolher o tamanho dos mesmos, por exemplo, diz subliminarmente do que se pretende comunicar. Os bonecos, com sua estrutura, textura, tamanho, tipo étnico e possibilidades de movimentação ganham *status* de personagem e, assim, “pedem” para sê-lo. Muitas vezes, a força do personagem está, justamente, no tamanho menor do boneco, que pode corresponder mais facilmente, quem sabe, à auto-imagem de fragilidade do espectador. O espectador se projeta naquele boneco e não apenas o vê, mas também pode ver-se nele. “Não somente a obra de arte é uma complexa interação de muitos fatores, mas as relações que o espectador estabelece são uma complexa interação singular de muitos fatores” (p.22).

Como este Projeto Integrado se desenvolve em torno dos processos de apropriação e produção artístico-cultural de professores e alunos, é inevitável desviar o olhar para os espetáculos teatrais “encomendados”: como ser pedagógico ou educativo sem cair no didatismo? Há esta questão intrínseca na arte – deve ela ficar “a serviço” de outras propostas? **Um espetáculo teatral encomendado e com fins pedagógicos é arte?** Sem dúvida este é um ponto que necessita de aprofundamento posterior, não obstante se

reconheça “a escola como um lugar estruturalmente deficiente para o aprendizado em arte”, afinal, “o ambiente escolar tradicional mostra-se adverso à atividade criadora, uma vez que, como está estruturado, entende o conhecimento como volume de informação e não como instrumento de transformação” (p.51)...

O que se pode perceber é uma controvertida relação entre arte e escola, em que a aprendizagem em arte necessita de uma relação vívida, cotidiana, transformadora, autoral, enquanto a escola separa-se da vida, do cotidiano, da experiência, reduzindo-se a limites de memorização e subordinando-se ao já dito (p.53-54).

Essa linha de questionamento leva-nos a outros adiante: há diferença entre o espetáculo ir ao público onde quer que este esteja, ou o público ir ao teatro assistir o espetáculo? O ambiente teatral, por si só, deflagra um olhar, uma escuta e uma postura específicos. Não que não seja possível haver espetáculos de qualidade em qualquer espaço; mas é fundamental para o desenvolvimento de uma cultura teatral que o espectador possa ir a um teatro, com suas cortinas, poltronas, iluminação, cheiro, acústica... Assim como o corpo “fala” em cena, também o ambiente “fala”.

Formar platéia é um desafio constante que se coloca na modernidade. Não é mais novidade a defesa à formação cultural mais ampla dos sujeitos; menos ainda de que esta formação não deve ser utilitária e que os espaços públicos existem para pertencerem a todos e devem ser, então, por todos apropriados. É preciso aprender o *tempo* do teatro, suas ações, o diálogo...

Da mesma maneira que se forma platéia, forma-se atores. A inspiração do artista para sua criação é resultado de suas reflexões e fazeres. Tem que fazer... mas há de se discutir este fazer! No teatro as emoções são físicas; o trabalho de corpo é intenso. O agir encerra a cena, portanto, a significação se coloca no intervalo entre a intenção e o ato. A tensão vai se soltando aos poucos – e é isso que caracteriza o movimento cênico, tão diferente do cotidiano; é como se o próprio corpo “puxasse” o movimento, tão ínfimo, tão pequeno e trabalhoso, mas tão aparentemente simples e direto. Como descobrir isso no corpo? – essa é uma das questões centrais do ser ator.

Querer perceber a especificidade do ator e do professor de teatro foi o objetivo maior de Ricardo Braz em sua dissertação de mestrado. Como professor-ator, entrevistou professores de teatro das escolas estaduais localizadas em Florianópolis procurando perceber “onde o professor e o ator de se encontram”, isto é, de que forma os professores de teatro planejam suas aulas. Desta maneira, pode “observar se o conhecimento teatral se presta ao processo de disciplinarização ou transpõe os muros da escola e torna-se entidade cultural” (p.8). Essa opção última diz respeito à maneira como entendemos a possibilidade de a escola ser espaço privilegiado de apropriação e produção artístico-cultural de professores e alunos; espaço de cultura. Neste sentido, as entrevistas indicam que “a atividade criadora do ator, mesmo ignorando as concepções educacionais de aprendizagem, surge como instrumento que pode dispor para o trabalho em sala de aula” (p.63), uma vez que “professores também relacionaram, suas experiências na arte teatral aos procedimentos metodológicos que usam em sala de aula” (p.65), o que pode abrir, para este Projeto Integrado, possibilidades outras de refletir sobre a importância do repertório cultural de cada um para que se torne mediador dos processos de apropriação de outro. Algumas pistas começam a se delinear. Nessa direção, Braz traz como reflexão final de sua dissertação que “antes de os professores cativarem os educandos para a atividade artística, eles têm que criar formas de contornar a aversão que os educandos possuem em relação ao contexto escolar” (p.76), sem deixar, todavia, de buscar “uma teoria que sustente a prática na sala de aula que lhes permita compreender como ocorrem o aprendizado e o desenvolvimento humano” (idem).

## DANÇA<sup>16</sup>

O que aconteceria se, em vez de apenas construirmos nossa vida, tivéssemos a loucura ou a sabedoria de dançá-la?

*Garaudy*

Se este Projeto Integrado de Pesquisa busca perceber a forma como os professores e alunos se apropriam das e produzem nas diferentes linguagens artístico-culturais, olhar a dança como possibilidade expressiva dentro da escola foi o recorte dado por Lucia Scarduelli em seu projeto de pós-graduação *lato sensu*. Na medida em que a dança fosse vivenciada como uma experiência estética significativa e que fosse dançada como tal, estaria contribuindo nos processos de apropriação e produção artística dos sujeitos envolvidos. Assim, Scarduelli foi a campo, entrevistando as professoras, observando suas aulas e conhecendo o espaço físico (ligado às condições de produção) de quatro escolas privadas que têm dança no currículo.

Partindo da premissa que “a educação deve ser global, perceber o ser humano como um todo, estar em constante movimento e, nesse processo, tanto o movimento, como o ritmo são fatores de encantamento e de excitação, o que os torna importantes para toda a ação educativa. Ação essa que envolve a dança” (p.8), defende, ainda, que cada sujeito, ao seu jeito, com sua história e suas subjetividades, é capaz de expressar-se corporalmente, uma vez que “o corpo é um campo de expressão e o movimento é um meio de a expressão se realizar” (Petry *apud* Scarduelli, 2004: 9) – daí a importância da dança nos currículos escolares.

Nanni (*apud* Scarduelli, 2004:32) apregoa que “pela experiência da dança a criança terá possibilidade de estruturar e reformular seu auto-conceito que, combinado com a criatividade estimulada, lhe propiciará sua auto-realização através da auto-expressão pela construção de um vocabulário do movimento”. O bailarino Ted Schawm chega a dizer

---

<sup>16</sup> Bibliografia base deste item: SCARDUELLI, Lucia. É possível oportunizar a dança artística na escola?, Monografia de Pós-Graduação *lato sensu* em Prática Docente. UNESC, 2004 (fui orientadora).

que “a dança deveria estar no centro da educação escolar e universitária”, uma vez que é “a raiz viva e carnal de toda cultura” (*apud* Scarduelli, 2004:33).

Fux (*apud* Scarduelli, 2004: 36) defende que a dança “não é adorno na educação, mas um meio paralelo a outras disciplinas que formam, em conjunto, a educação do homem”. O papel que a dança tem na educação está imbricado numa discussão maior que permeia toda a relação da Educação com a Arte.

Essa aproximação acabou criando uma terceira esfera que já não era a da arte e tampouco a da educação como tal – algo que se parece mais com uma adjetivação para propostas pedagógicas que *usam* da arte; portanto, que fazem o chamado trabalho de *educação através da arte...* Defendemos, diferentemente, que a arte tem seu *status* próprio e que não deve ficar *a serviço da* educação ou nela enclausurada<sup>17</sup>.

Interessa-nos pensar os processos de apropriação e produção artístico-culturais presentes nas escolas, justamente para buscar a interface da educação com a arte, sem perder a especificidade desta última.

De alguma forma, o que tem acontecido, é que as aulas de dança têm se situado fora do currículo, como atividade extra-classe, esquivando-se, assim, de enfrentar este conflito. “Na maioria das escolas do jeito como estão estruturadas hoje, a Arte fica como um *apêndice*, algo de fora, supérfluo, menos importante<sup>18</sup>”.

Quanto aos processos de apropriação, nas entrevistas feitas<sup>19</sup> não fica clara a forma como as professoras nutrem seu repertório pessoal, impossibilitando esta análise. Fica evidenciado apenas que, ainda que existam bacharelados em dança, todas as quatro professoras entrevistadas, e mais a própria entrevistadora – ela também professora de dança –, são formadas em Educação Física, curso que vem tematizando a dança como

---

<sup>17</sup> In: OSTETTO, Luciana Esmeralda & LEITE, Maria Isabel. Formação de professores: o convite da arte, In: \_\_\_\_\_. *Arte, Infância e formação de professores: autoria e transgressão*. São Paulo: Papyrus, 2004 (p.13).

<sup>18</sup> In: LEITE, Maria Isabel. “Escola: espaço de autoria e expressão?”, *ANAIS da ANPEd-Sul*, 2004 (CDRom).

<sup>19</sup> Todas gravadas, com consentimento das professoras, e transcritas na íntegra.

expressão corporal. Neste sentido, chama a atenção que, mesmo fazendo parte dos PCNs na área de Arte, a dança é também iluminada nos PCNs de Educação Física. Essa aparente contradição encontra rastros na própria história da dança...

Ao observar o espaço físico e as aulas, Scarduelli procurou perceber de que maneira as professoras mediavam a relação do aluno com a expressão, tanto possibilitando-os experiências de apropriação (e conseqüente ampliação e qualificação de acervo), como, ainda, favorecendo sua livre expressão (produção). O que viu foram salas bem instaladas, favorecendo, tanto a apropriação, quanto a produção expressiva; também conheceu professoras cativantes e interessadas – boas mediadoras da relação criança/arte. No entanto, no que tange aos conteúdos oferecidos a serem vivenciados/apropriados, Scarduelli percebeu uma **ênfase na espetacularização da arte**.

Nas aulas específicas de Arte, comumente a técnica sobrepõe a expressão e a autoria – e não o oposto. Menos do que uma possibilidade legítima de expressão dos tantos meninos e meninas, essa idéia de trabalho-de-arte para “o outro ver e apreciar” ainda é muito presente até hoje. Historicamente, uma ruptura maior com este sistema só foi percebida no Brasil nas décadas de 60 e 70, uma vez que a criança passou a ser foco do processo e, desta forma, o ensino da Arte acompanhou timidamente esta tendência, preocupando-se com o processo e a aprendizagem<sup>20</sup>.

Esse aspecto merecerá dedicação futura neste Projeto.

Outro ponto que chamou atenção na pesquisa de campo foi a ausência de alunos do sexo masculino, alimentando a idéia de que a dança é “associada apenas a movimentos delicados, devendo ser somente executados por mulheres” (p.68). Afinal, o que se entende por dança? Quais suas especificidades?

Buscar definições para dança foi base da pesquisa teórica: para Isadora Duncan, dançar implica em “movimentos e gestos, mas que não podem ser executados aleatoriamente;

---

<sup>20</sup> In: LEITE, Maria Isabel. “Escola: espaço de autoria e expressão?”, ANAIS da ANPEd-Sul, 2004 (CDRom).

devem ter regras e medidas que tornem o conjunto homogêneo e fluente. Não há necessidade de música, mas sim de ritmo” (p.21). Como arte, não descola técnica de emoção, fazendo do movimento o elo de conexão entre a subjetividade dos sujeitos e o mundo ao seu redor.

Sá Earp defende a capacidade da dança em transformar os movimentos em arte.

Dança pode ser traduzida na arte do movimento humano, plástico-rítmico, abstrato ou expressivo, realizado individual ou coletivamente. É uma arte que possui características essenciais próprias, embora tenha elementos em comum com as outras. É uma arte de convenções e se manifesta por meio de um vocabulário tradicional ou improvisado. É produzida e limitada por seu instrumento: o corpo humano. Sua perfeição depende da harmonia entre seus elementos básicos e da técnica com que é executada (p.22).

Ainda no sentido de ampliar o conceito, Vianna afirma que

Dançar é mover-se com ritmo, melodia e harmonia. Através dos movimentos da dança, aprofunda-se cada experiência e realiza-se o milagre da comunicação. Pela dança, o homem manifesta os movimentos de seu mundo interior, tornando-os mais conscientes para si e para os outros. A essência do trabalho corporal é a busca de harmonia com o próprio corpo, que possibilita uma dança singular, original, diferenciada, rica em movimento e expressão (p.23).

Considerada a mais antiga das artes, seu surgimento data do início da civilização humana, uma vez que “dançar era parte integrante do dia-a-dia e estava presente nos acontecimentos individuais ou coletivos do homem, que dançava para tudo que tinha um significado” (p.13). Vai sofrendo modificações ao longo da história da humanidade, mantendo sua presença sempre marcante, não apenas como expressão de uma cultura, mas ainda como parte da educação das crianças, junto com os jogos e os desportos (viria daí seu vínculo com a Educação Física?).

Como visto, a dança não nasce como é hoje e pode-se dizer que “o desenvolvimento e a transformação da dança primitiva, que baseava-se no instinto, para a dança formada de

passos diferentes, de ligações, de gestos de figuras previamente elaborados para um ou mais participantes” (p.15) estão diretamente relacionados ao surgimento do ballet – “uma forma altamente especializada de dança, como espetáculo, que combina as artes da música, coreografia e dança para criar uma expressiva obra de arte” (Fahlbusch *apud* Scarduelli, 2004: 16).

Sob o ponto de vista pedagógico, além da constante preocupação na transmissão e preservação da cultura, pode-se dizer que o professor de dança surge com o interesse das danças gregas e etruscas, por volta de 200ac, assumindo papel de destaque na vida privada. O caráter repetitivo e formal se acentua com o ballet e é apenas a partir do século XIX que se detecta um movimento que visa quebrar com a formalização do aprendizado da dança: “faz-se necessária uma postura diferenciada dos professores, que possuam habilidades e conhecimentos mais abrangentes das possibilidades do movimento” (p.17).

Nesse caminho, Marques (*apud* Scarduelli, 2004: 39) propõe que a dança possa “educar corpos que sejam capazes de criar pensando e re-significar o mundo em forma de arte (...), pois nossos alunos não mais aprendem o mundo somente pelas palavras, mas principalmente através das imagens e movimentos”.

## ARTES VISUAIS:

### - Museu<sup>21</sup>

Os museus, em particular os de arte, são, por essência, *locus* privilegiados de apropriação artística. Numa concepção mais ampliada, a partir da qual estes espaços “podem abraçar manifestações artístico-culturais que se substantivem através dos movimentos, de suas relações bi / tridimensionais ou do som, tais como pinturas, teatro, música, dança, desenhos, cinema, expressão corporal, fotografias, escultura etc.<sup>22</sup>”, podemos entendê-los, também, como espaços de produção artístico-cultural.

Foi pensando neste eixo que Marcelo Feldhaus estruturou sua monografia de final de curso (TCC) da qual fui orientadora. A fim de sublinhar uma contribuição direta e específica no campo pesquisado, Feldhaus debruçou-se sobre a experiência museal da própria UNESCO e, além do levantamento e registro histórico e documental desde sua inauguração, fez uma análise crítica das propostas educativas vigentes no Espaço Cultural UNESCO, chegando a propor, mesmo timidamente, algumas pistas de encaminhamentos.

Esta análise é o que mais diretamente interessa a este Projeto Integrado, pois diz respeito às condições que foram / vem sendo oferecidas aos contempladores. Eles têm assegurada sua autonomia interpretativa? E quanto aos momentos de expressão plástica após visita – eles possibilitam a autoria?

Um dos pontos que chamam minha atenção na pesquisa de Feldhaus, foi saber que “dentre os visitantes, a maioria é grupos de escolas da região; poucos são acadêmicos,

---

<sup>21</sup> Bibliografia base deste item: LEITE, Maria Isabel. Museus de arte: espaços de educação e cultura, In: OSTETTO, Lucina Esmeralda & LEITE, Maria Isabel (orgs.) Museu, Educação e Cultura: encontros de crianças e professores com a arte (no prelo – Ed. Papyrus); LEITE, Maria Isabel. “O serviço educativo dos museus e o espaço imaginativo das crianças”, In: Revista Pro-Posições – dossiê Educação Estética. Campinas: UNICAMP, v.15, nº 43, 2004 (121-128) e FELDHAUS, Marcelo. “O serviço educativo do espaço cultural UNESCO/Projeto Toque de Arte: um estudo de caso” – TCC Artes Visuais/UNESCO, 2004 (fui orientadora).

<sup>22</sup> LEITE, Maria Isabel. Museus de arte: espaços de educação e cultura, In: LEITE, Maria Isabel & OSTETTO, Luciana Esmeralda. Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com a arte. São Paulo: Papyrus (no prelo).

funcionários e professores da instituição que procuram o serviço – mesmo o espaço estando localizado dentro da Universidade” (p.57). Isso diz de uma política (ou da ausência dela) de acesso a cultura; diz de uma hierarquia entre os conhecimentos científicos e aqueles de caráter poético e estético. **Como favorecer a relação sujeito-obra e, assim, assegurar espaços de apropriação artístico-cultural?** Esse é o desafio maior que não quer calar.

### - Cinema<sup>23</sup>

Por 2 horas,  
na sala de cinema,  
alugo minha alma  
para o apocalipse.

Não é a primeira vez  
que um mísero filme  
me força a isso.

E minh'alma de moleque, coitada,  
volta cada vez mais baleada,  
cada vez mais nada.

*Sammis Reachers*

Pensar os processos de apropriação da linguagem cinematográfica por alunos e professores, levou-me, em 2003, a uma incursão num campo determinado: o Festival de Cinema de Gramado. Espaço privilegiado de expressão da sétima arte, o Festival possibilitou que fossem problematizadas algumas das questões centrais desta pesquisa: desde a **questão da espetacularização da arte**, passando pela delicada **relação entre arte e educação** – particularmente no que tange a discussão do papel da arte na escola – até os **processos de infantilização da estética**. Todas estas questões acabam aparecendo em outros recortes desta pesquisa e continuam, como os demais enfoques, a merecer estudo e investigação.

---

<sup>23</sup> Bibliografia base para este item: LEITE, Maria Isabel. Educação e cinema: um recorte sobre o papel cultural dos festivais, In: OSTETTO, Luciana Esmeralda & LEITE, Maria Isabel. Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão. São Paulo: Papyrus, 2004 (97-120).

Penso que a reflexão que se fez mais gritante nesta ida a campo foi a ausência de uma política pública de formação cultural, alicerçada na compreensão de direito de acesso à cultura, em contraposição à política panfletária vigente que é a de formação de platéia, porém, sem preocupação qualitativa, e sim, quantitativa – ponto que já havia emergido em minha tese de doutorado quando acompanhei os serviços educativos de museus cariocas.

Na busca de alternativas que favoreçam a ampliação e qualifiquem o repertório cinematográfico de toda a comunidade, coordeno, desde agosto de 2004, o projeto de extensão “Central Universitária de Imagem e Movimento”, que passa sessões de cinema gratuitos no campus da UNESCO. Essas sessões tornam-se, no caso do cinema, um *locus* privilegiado de pesquisa que, juntamente com as discussões teóricas que venho fazendo, contribuem para acercar-me do tema e dos desafios propostos neste Projeto Integrado.

#### **- Fotografia<sup>24</sup>**

Uma das especificidades da fotografia é a possibilidade de contemplação. Podemos nos deter em uma imagem fotográfica o tempo que desejarmos, o que o cinema não permite devido ao movimento da imagem. A fotografia é um corte no espaço/tempo, é um “instantâneo”, um documento que registra uma imagem paralisada, desprovida de movimento.

*Marcio de Assumpção Pereira Filho<sup>25</sup>*

Pensar os processos de apropriação dos sujeitos nas artes visuais passa pelas questões do olhar – na medida em que o mundo contemporâneo torna-se mais e mais imagético, ele exige aperfeiçoamento e sofisticação deste olhar, a fim de “entender e sentir a existência de tantas formas possíveis de expressão e de representação. O ‘olhar’ vai se tornando, assim, mais ‘apurado’, mais crítico, atento e mais sensível”, e assim, na medida em que o sujeito

---

<sup>24</sup> Bibliografia base deste item: LEITE, Maria Isabel & YUNES, Virgínia Maria. Fotografia na pesquisa, In: *ANAIS do V Seminário Interdisciplinar das Cursos de Licenciatura*. UNESCO (no prelo); e YUNES, Virgínia Maria. A linguagem fotográfica, In: *Relatório parcial de pesquisa – GP/CNPq*. UNESCO, 2004.

<sup>25</sup> PEREIRA Filho, Marcio de Assumpção. *Memória e Fotografia: um estudo sobre a informação visual em São Carlos* (SP). Disponível em: <http://www.informacaoesociedade.ufpb.br/1010006.pdf>. Data de acesso: 03/06/2003.

vivencia mais experiências, estas “ampliam nosso imaginário, mudando nosso comportamento e nossas relações com o meio”, pondera Virgínia Maria Yunes em sua pesquisa sobre a linguagem fotográfica (parte do projeto “Educação e as linguagens artístico-culturais: processo de apropriação e produção” por mim coordenado).

A foto-grafia – ou escrita pela luz, “é um olhar sobre o mundo, levado pela intencionalidade de uma pessoa, que destina sua mensagem visível a um outro olhar, procurando dar significação a este mundo” (Samain *apud* Achutti<sup>26</sup>). Dialogando com Samain, Yunes ressalta o olhar não é dado e nem neutro – ele está “diretamente relacionado com os atos de simbolização na perspectiva da criação e leitura de imagens”, portanto, “é aprendido; é treinado de forma articulada com outros olhares. O olhar não é individual; é determinado social e conjunturalmente”.

Fica explícita a importância do olhar nos processos de apropriação. Nesse sentido, Yunes ressalta que “o contato com as diferentes produções imagéticas pode contribuir para a ampliação do nosso olhar, para a variação dos modos de ver e para a alteração das nossas visões da realidade”.

A fotografia, como as demais tecnologias que surgem, afeta os modos de subjetivação dos sujeitos e, assim, suas formas de expressão e comunicação. Yunes traz à tona a contribuição de Jobim e Souza (2000) afirmando que, “para construirmos uma consciência plena dessas transformações, devemos elaborar uma história do olhar, visando à compreensão das formas de mediação dos novos instrumentos e tecnologias”. Destaca ainda que, para a autora, “instrumentos atuam como mediadores deste olhar ao se interporem entre o sujeito e o modo como passou a se acercar da materialidade do mundo, de suas manifestações culturais e subjetivas”.

---

<sup>26</sup> ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. Fotoetnografia: um estudo de antropologia visual sobre o cotidiano, lixo e trabalho. Porto Alegre: Tomo Editorial / Palmarinca, 1997.

Tomando por base o filósofo Walter Benjamin em seus ensaios sobre a história da fotografia e discussão em torno das possibilidades de reprodutibilidade técnica da obra de arte, dessacralizando-a e democratizando-a, Yunes comenta:

Os avanços tecnológicos desencadearam um movimento de democratização da imagem que permitiu a um maior número de pessoas a concretização do desejo antigo de fixar e guardar imagens. A descoberta da fotografia inaugura uma nova era em que o processo manual de fixação da imagem passa a ser substituído pelo mecânico. O sonho de ter o rosto retratado, que só era possível de ser realizado pela elite devido ao alto custo dos serviços de um pintor, passa a ser mais acessível com o processo fotográfico. Se antes a inscrição da imagem dependia do pintor, com a fotografia o homem passa a dividir esse lugar com a máquina. Após a fotografia, surgiram muitos outros processos de fixação, produção e multiplicação da imagem. Os avanços tecnológicos da era moderna contribuíram para tornar mais dinâmico o modo de produção de imagens.

Nas palavras de Jobim e Souza (2000), "depois da fotografia a experiência humana não é mais a mesma, pois conquistamos uma consciência cultural e subjetiva do mundo que nos transformou de forma radical". A relação dos sujeitos com as imagens – no caso particular aqui presente, com as fotografias – é de tal ordem que “fotografar e ‘ler’ fotografias podem ser vistas como atos participantes de um jogo de espelhos, pois, são múltiplas as implicações entre quem fotografa e o objeto fotografado e vice-versa, gerando esquemas interpretativos dos mais variados”. Como colocou John Berger, "nunca olhamos apenas uma coisa, estamos sempre olhando para a relação das coisas e nós mesmos" (*apud* Leite, 1983: 23<sup>27</sup>).

Mas qual a especificidade da função fotográfica? Para Tiago Santana (*apud* Omar, 2000<sup>28</sup>),

a fotografia que produzimos, documental, autoral, tem uma função inquestionável, que é a de reflexão do homem sobre ele mesmo. A memória, sem dúvida, é a função maior da fotografia. A memória visual dos nossos tempos será um tesouro assim como são os escritos do início da humanidade. Essas coleções de imagens ajudarão a entender a história da humanidade e a projetar e pensar o futuro.

---

<sup>27</sup> LEITE, Mirian Moreira. **Retratos de família**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1983: 23.

<sup>28</sup> OMAR, Arthur. **O Zem e a Arte Gloriosa da Fotografia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2000.

O que interessa a este Projeto Integrado, no que tange a fotografia, é perceber de que forma os diferentes sujeitos dela se apropriam destacando, em especial, alunos e professores. Para isso, Yunes elaborou questionários que foram aplicados quando das exposições de fotos de que participou dentro da UNESCO (em anexo), com o intuito de “conhecer os diferentes olhares (leituras) e maneiras de apropriação de imagens fotográficas; perceber quais as condições necessárias para melhor apropriação numa exposição”.

Os dados colhidos começam, só agora, a ser analisados e, assim, cotejados com o repertório teórico que vem sendo construído. É essa tessitura teórica que levou Yunes a debruçar-se mais detidamente no livro de Vilém Flusser, “Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia”, que reúne uma série de conferências pronunciadas pelo próprio autor, abordando, em especial, o significado da imagem fotográfica para quem a produz e para quem a recebe (observador).

Segundo Flusser, o caráter aparentemente não-simbólico, objetivo, das imagens técnicas faz com que seus observadores olhem como se fossem janelas e não imagens, tendo a necessidade de ser decifrada para captar o significado. Diferentemente, as imagens técnicas, longe de serem janelas, são imagens, superfícies que transcodificam processos em cena. Como toda imagem, é também mágica e seu observador tende a projetar essa magia sobre o mundo.

Quando as imagens técnicas são corretamente decifradas, surge então o mundo conceitual como sendo o universo de significado. O fotógrafo produz símbolos, manipula-os e os armazena, atuando como verdadeiros informadores. Porém o ato fotográfico implica na luta do fotógrafo com o aparelho: quem domina quem? Se por um lado, o aparelho obriga o fotógrafo a transcodificar sua intenção em conceitos para depois fazê-lo em imagens, por outro lado, a constante caça a fim de descobrir visões jamais percebidas e, principalmente, driblar a realidade, nos leva a pensar que decifrar fotos implica, entre outras palavras, em decifrar as condições culturais dribladas.

O autor fala do analfabetismo fotográfico quando cita: “Quem sabe escrever sabe ler, então quem sabe fotografar, sabe decifrar fotografias, engano!”. Nesta frase, fala da facilidade que existe cada vez mais em fotografar, no grande acesso que as pessoas têm sobre este ato, assim como as imagens se fizeram tão onipresentes que nem as percebemos, estamos tão habituados a elas que raramente paramos para observar e extrair seu verdadeiro significado. Uma vez que a fotografia como objeto não tem valor, seu valor está na informação que ela transmite, considerado talvez o primeiro objeto pós-industrial no qual o valor se transferiu para a informação e não para o objeto propriamente dito.

### - Cerâmica<sup>29</sup>

Os primeiros sítios arqueológicos que foram encontrados se baseiam nos conhecimentos das diferentes sociedades que floresceram na América pré-colombiana através de vestígios materiais por elas produzidos, consumidos e descartados. Dentre eles destaca-se a cerâmica. O trabalho com argila é praticamente livre de restrições à forma ou à decoração imposta por outros tipos de matérias-primas, como a rocha. Sendo assim, suas possibilidades formais e decorativas são praticamente infinitas.

*Francis Celoria*

Para compreender um pouco mais a especificidade da linguagem cerâmica, Jussara Guimarães assume parte do Projeto, por mim coordenado, intitulado “Educação e as linguagens artístico-culturais: processos de apropriação e produção”. Linguagem espalhada por todo o Brasil, a cerâmica também tem suas especificidades e seus pontos de aproximação com as demais manifestações artísticas:

A expressão artística, não é, contudo, exterior à obra, e é precisamente na obra de arte que ela se consoma. Atende-se primeiramente para o fato, posto em evidência por Gildo

---

<sup>29</sup> Bibliografia base deste item: GUIMARÃES, Jussara. A linguagem cerâmica, In: Relatório parcial de pesquisa – GP/CNPq. UNESC, 2004.

Dorfles, em seu ‘Constantes Técnicas das Artes’, de que o artista não vê a matéria que utiliza (e aqui a matéria é tanto linguagem verbal para o poeta quanto o material do escultor, as cores e as linhas para o pintor, etc.) como obstáculo que o impede de exprimir-se. A matéria lhe opõe resistência, mas no sentido dialético: ao mesmo tempo dificultando e possibilitando a expressão. O artista necessita dominá-las para exprimir-se e só se exprimi a medida que o domina. Ela é na verdade, meio expressivo, possuindo, como tal, valor autêntico<sup>30</sup>.

As questões perseguidas por Guimarães nascem em seu entorno – o universo da indústria cerâmica, tão presente na cidade de Criciúma, 3º. lugar na produção de revestimento cerâmico e *locus* desta investigação. Observando empiricamente que as empresas do setor cerâmico procuram, através dos avanços tecnológicos, elaborar revestimentos cerâmicos que “imitam” madeira, pedra e outros materiais, Guimarães pergunta, afinal, qual seria a especificidade desta linguagem? “Sabemos que cada material tem sua linguagem própria. Baseada nessa afirmação, percebi que na indústria cerâmica o processo é diferente do que acontece na Cerâmica Artística, na qual a argila manifesta-se pela sua textura, resultado de queimas e formas, criando uma linguagem própria”.

(...) aqui a forma é mais relevante do que o significado... Assim ritmo e simetria, proporção, harmonia, unidade, variedade, são entidades provedoras de expressão estéticas, que sustentam as sutilezas da expressões artística propriamente dita. Há pois um reino de formas, ao qual pertence a Beleza no sentido eminente, acima das associações sentimentais e intelectuais, nem mesmo na agricultura de propiciar ao homem aquele relacionamento dialético com seu meio ambiente material que irá desenvolver as potencialidades que dormem dentro dele<sup>31</sup>.

R.M. Rilke, poeta alemão, em sua monografia sobre Rodin, escrita em 1903, diz que quando manteve contato com as esculturas deste artista ficou impressionado com a interpretação expressiva de sua obra. Rodin identifica-se com a argila desde o primeiro contato que teve, aos quatorze anos, na *Petite École*. Nessa escola, descobre as aulas de

---

<sup>30</sup> NUNES, Benedito. *Introdução à filosofia da arte*. São Paulo: Ed. Ática, 1984:76.

<sup>31</sup> READ, Herbert. *A redenção do Robô – meu encontro com a educação através da arte*. São Paulo: Summus editorial Ltda., 1986.

modelagem. “Pela primeira vez vi a argila dos artistas; achei que podia subir aos céus” - dirá Rodin mais tarde, resolvendo, naquele instante, que seria escultor.

A argila é aqui reivindicada pelo que é: inerte, essencialmente macia e sem estrutura, ganhando forma pela ação das mãos e dos dedos. A argila, nas mãos de Rodin, foi sentida e usada como se pela primeira vez, devido a originalidade no seu manuseio. O processo de modelagem da argila, da realização do volume em sua matéria mole e auto-aderente, implica num estilo aditivo sem forma conclusiva natural e limite externo. A arte de Rodin e a própria modelagem se moveram na direção do espectador; apesar do misticismo do tema em sua obra, torna-se pública, agressiva, extrovertida e, sobretudo, expressiva. A argila como matéria prima utilizada na escultura de Rodin torna a sua linguagem artística mais forte e sensível ao mesmo tempo.

Portanto, através do conhecimento das diversas linguagens verbais e não-verbais existentes, e principalmente a linguagem da escultura, Rodin utilizou a argila de forma inovadora, abandonando o seu uso tradicional, através de uma ruptura total e violenta com o passado, trazendo uma manipulação expressiva do material. A argila é aqui valorizada pelo que ela é, enquanto matéria, sem estrutura, ganhando forma pela ação das mãos e dedos dos que a tomam com a intenção de transformá-la em objeto.

Segundo Décio Pignatari<sup>32</sup> “(...) estes problemas de linguagem têm importância dado que linguagem é pensamento, que modo de falar indica não apenas modo de pensar e de sentir, mas de expressar-se, isto é, de se fazer compreender e sentir”. Para Saint Claire Cemin<sup>33</sup>, “existe uma linguagem das coisas, linguagem muda”. *As coisas têm peso, massa, volume, tamanho, densidade, cheiro, valor, consistência, profundidade, contorno, temperatura, função, aparência, preço, destino, idade, sentido. As coisas não têm paz* (Arnaldo Antunes<sup>34</sup>).

---

<sup>32</sup> PIGNATARI, Décio. *Semiótica da Arte e da Arquitetura*. São Paulo: Editora Cultrix Ltda, 1995:38.

<sup>33</sup> Catálogo da 4ª Bienal do Mercosul – Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2003:175.

<sup>34</sup> In: Catálogo da 4ª Bienal do Mercosul – Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2003.

Percebendo a abrangência do tema, Guimarães busca chaves de compreensão na interdisciplinaridade que este possibilita. Entende que na **geologia** poderá estudar a origem, composição e os vários tipos de argilas e outros materiais utilizados na composição de massas argilosas para serem trabalhadas pelo ceramista; na **arqueologia** buscará vestígios no pó dos caminhos: rastros do saber-fazer de grupamentos primitivos instalados principalmente próximos a rios, marcando com suas pegadas, deixando seus ossos de grandes e pequenos animais apodrecendo e enriquecendo juntamente com vegetais – processo que acontece ao longo dos milhares de anos transformando as argilas ali encontradas.

Segundo Francis Celoria:

A antropologia estuda a história do passado do homem por meio de seus vestígios e restos materiais. Referimo-nos também a ‘vestígios’, porque pegadas do homem da Idade da Pedra foram encontradas no piso macio de algumas cavernas pré-históricas. A arqueologia é tanto uma arte quanto uma ciência e pode aplicar suas técnicas especiais a qualquer período<sup>35</sup>.

Em seqüência, descreve a lenta, mas continuada, progressão humana: “A princípio apenas caçadores primitivos; depois fabricantes de ferramentas e utensílios; a seguir, agricultores, pastores, construtores de casas, fundadores de povoados, que afinal inventaram a cerâmica e descobriram outros meios e formas de expressão artística”.

Na sociologia procurará material que auxilie na compreensão da organização social do homem primitivo até os dias atuais, na complexidade dos grandes centros urbanos. Na antropologia, na medida em que visa essencialmente o estudo da evolução do homem; nutre-se da visão desse homem como um ser que se destacou do conjunto da natureza, que soube modelar-se a si próprio, que foi capaz de criar técnicas e artes, sociedades e culturas.

---

<sup>35</sup> CELORIA, Francis. Arqueologia. São Paulo: Ed.Melhoramentos/Edusp,1970.

Da obra de Claude Lévi-Strauss, “A Oleira Ciumenta”<sup>36</sup>, Guimarães encontra uma referência de Hexódo (Os Trabalhos e os Dias): “Antigamente a raça humana vivia na terra, afastada e ao abrigo das penas da dura fátiga, das doenças dolorosas que trazem a morte aos homens. Mas a mulher, do levantar com as mão a grande tampa do jarro, dispersou-se pelo mundo e arranhou tristes inquietações dos homens”.

Nesta obra, o autor levanta um problema: entre mais de trinta ofícios recenseados, não há nenhuma menção ao oleiro. Contudo, a olaria (como a tecelagem) é uma das artes maiores das civilizações – desde há milênios, a olaria, sob uma ou mais variadas formas – barras esmaltadas ou não, fainça, grês, porcelana – figura em todas as casas, humildes ou aristocráticas, a ponto de os antigos egípcios dizerem “meu pote por meu bem”. Mesmo nós, hoje, a propósito de danos a reparar, seja qual for sua natureza, falamos ainda “de pagar a louça partida”.

Para maior completude do caleidoscópio, a reflexão pode ser feita, ainda, tendo com suporte a filosofia (READ,1986:90): “Arte é o nome que damos a única atividade humana que pode estabelecer uma ordem universal em tudo o que fazemos e produzimos, em pensamento e imaginação” (idem: 155). E, finalmente, a História da Cerâmica, relacionada com a História Universal, remete a um estudo comparativo, uma reflexão de quem somos e por onde trilhamos, tendo a cerâmica como referência.

Feito o mapeamento da pesquisa bibliográfica necessária, Guimarães debruça-se sobre e estabelece relação direta com Alberto Tassinari, em seu livro “O espaço moderno”<sup>37</sup>, considerado um dos primeiros textos de “estética moderna” escritos no país.

Dando atenção especial à arte contemporânea, Tassinari defende a continuidade da arte moderna. Não considera o ciclo da arte moderna seguida pelo pós-modernismo como alguns autores a dividem, mas sim que existem duas fases na história do espaço da arte moderna: uma de *formação*, seguida de uma fase de *desdobramento*. Para o Autor, a arte

---

<sup>36</sup> LÉVI-STRAUSS, Claude. A Oleira Ciumenta - perspectivas do homem. Lisboa: Ed.70, 2001.

<sup>37</sup> São Paulo. Editora Cosac & Naif Edições, 2001.

considerada como contemporânea coincidiria com a da fase de desdobramento da arte moderna. O espaço da arte contemporânea – pós-moderna para muitos – seria, assim, o espaço da arte moderna.

Afirma a importância de uma transição temporal entre fases de arte moderna. Segundo ele, o artista contemporâneo trabalha num plano pleno de possibilidades, porém não mais sujeito às radicais mudanças que a arte moderna teve de realizar para formar-se. A arte moderna é a arte dos dias de hoje; à arte contemporânea cabe continuar inventando configurações que renovam e intensificam a vida social. Nessa fase de desdobramento, alega Tanassi, não se inventam movimentos. A arte torna-se mais difícil, porém, quando vinga, adquire uma força insuspeitada.

Todo o livro baseia-se mais do que numa bibliografia atualizada, na reflexão de uma questão formulada que permeia o texto “Não terão a modernidade e a história também mudado de fase?”. Para a argumentação e exemplos foram utilizadas obras anteriores aos últimos dez anos. O livro, como o próprio autor afirma, “não é um ensaio de historiografia da arte, mas um ensaio de teoria de arte moderna”.

A arte moderna formou-se tanto a partir, quanto contra o naturalismo renascentista que a precedeu, o que facilita a apresentação de um esquema espacial genérico para a arte de matriz renascentista e a existência de estilos de época bem definidos e sucessivos. Modernismo e antinaturalismo andaram juntos. Em nenhum momento da arte ocidental um período teve como principal projeto destruir uma espacialidade – o que movia o renascentismo era o reconstruir, não o destruir. Para o modernismo, porém, o projeto de destruição do naturalismo era uma tarefa histórica muito importante e urgente. O modernismo procurava, antes de tudo, antecipar um futuro ainda não dominado e este é incompatível com estruturas já formadas.

A arte moderna não possui estilo de época, como também não é, ela própria, um estilo de época. Os movimentos da arte moderna eram anti-perspectivos e, de certo modo, anti-espaciais, pois a perspectiva imita não o espaço, mas a visão do espaço. O que se vê é um

espaço perspectivado. O tema do “espaço” na arte moderna foi relevante para poucos artistas. Citando Baudelaire: “O que o artista moderno procura?... Ele procura algo que nós nos permitiremos chamar de ‘modernidade’ (...) trata-se, para ele, de retirar da moda o que ela pode conter de poético no histórico, de retirar o eterno do transitório” (Baudelaire, 1985 p. 694). Construir pela destruição foi tão marcante para a história da arte moderna, que suas obras e movimentos são estilhaçados de uma explosão do naturalismo, porém ele ainda sobrevive nesse fragmento.

Tassinari faz uma abordagem comparativa entre vários períodos da arte, desde a antiguidade clássica, passando pela arte medieval, bizantino, românico, gótico e outros, através de seus estilos, chegando à conclusão que não diferem com precisão de espaços não ocidentais. Faz várias citações de obras do início do século XV com o olhar voltado para a espacialidade genérica. Transporta para a arte moderna o padrão formação/desdobramento, encontrando momentos de antecipação e retorno. Salienta que se costuma datar o começo da arte moderna por volta de 1870 e que, para o fim, escolheu-se os anos em torno de 1955. Entretanto, só depois de revolucionar o naturalismo por inteiro, a arte moderna pode ser pensada como formadora de uma espacialidade nova, mais do que como destruição de uma antiga.

Para Tassinari, o cubismo – em particular o cubismo de 1911 – é o momento mais importante da arte moderna. Nenhum outro movimento de arte moderna espalhou-se tão rapidamente quanto o cubismo, mais ainda a partir daí os movimentos passam, então, a se conceber como vanguardas. Nunca antes na história da arte moderna os seres e seus espaços circundantes tinham se aberto uns para os outros em igual intensidade. Isso se dá pelo emprego generalizado do contorno na pintura. Não há aí uma invenção apenas de Braque e de Picasso. O contorno interrompido já se encontra, por exemplo, na última fase de Cézanne. Na realidade, o cubismo teve uma grande importância, trazendo inovações sobre a possibilidade de uma obra poder ser observada de vários pontos de vista.

“Na colagem cubista já estaria, assim, em parte presente o que Steinberg vê como típico da pintura de meados da década de 50 para cá (uma) orientação radicalmente nova, em

que a superfície pintada é o análogo não mais de uma experiência visual da natureza, mas dos processos operacionais” (Steinberg, 1972 p. 84).

O espaço moderno, mais que um espaço de colagem ou um espaço manuseável, é um espaço em obra, assim como é dito de uma casa em construção que ela está em obras. A junção entre a obra e o espaço do mundo é própria apenas para um espaço em obra já formado.

Tassinari afirma em seu livro que a mudança de uma fase para a outra da arte moderna – como normalmente também ocorreu em outras fases anteriores – deve-se a obras que provocam mudanças. Analisa com muita propriedade esculturas de Picasso, David Smith, Giacometti, relacionando-as entre si e com o espaço físico onde estão colocadas.

Se de um lado o espaço onde estão colocadas possibilita a apreciação da obra; de outro, os sinais do fazer da obra possibilitam, por sua vez, o fluxo do olhar num espaço em obra. Mas não são sinais convencionais, “aqui uma linha foi traçada”, “ali um papel foi colocado” – são sentenças que descrevem o que o espectador pode perceber num espaço em obra por meio de semelhanças visuais entre os sinais do fazer e o fazer.

A obra contemporânea, ao requisitar a espacialidade do mundo em comum para individualizá-la, não possui autonomia para se desembaraçar totalmente dele. O espaço do mundo em comum se relaciona com um espaço em obra. Se a obra o requisita e altera seu aspecto próximo a ela, mesmo aí não o mobiliza de todo. Cita algumas obras que facilmente identifica-se esse tipo de relação da obra com o seu entorno. Tassinari analisa, assim, de forma comparativa, as múltiplas formas dos fazeres, tanto com o foco na pintura, como na escultura, com a enorme possibilidade de explorar materiais e suas múltiplas linguagens.

Tassinari faz uma referência aos *ready made* e, com isso, questionamentos de que forma acontece a experiência estética do espectador – ponto de interesse central neste Projeto Integrado. Buscando no texto de Tassinari uma abordagem mais específica da cerâmica,

Guimarães destaca que uma escultura contemporânea não apenas convida o espectador a participar desde fora dela, desde o mundo em comum, de sua espacialidade; como também se põe como algo exterior ao espectador. Há um duplo movimento num espaço em obra: de inclusão e exclusão do espectador. **Perceber a especificidade da relação sujeito-obra em cada linguagem artística** é um desafio a ser atingido no decorrer deste Projeto Integrado.

O termo “poética”, empregado por vários autores para caracterizar o conjunto da obra de um artista, e diretamente ligado ao seu fazer, é conceituado por Tassinari:

uma poética contemporânea põe em relevo determinadas instâncias do mundo e deixa outras de lado. O que só se consegue, porém, por meio de procedimentos que podem admitir uma grande variedade de aparências visuais. Uma poética diz respeito mais a um viés básico segundo o qual a vida e o mundo se regulariam, do que às aparências visuais ou estilísticas muitas vezes discordante que emprega.

Interessada na especificidade da cerâmica, Guimarães sublinha aspectos relacionados à tridimensão e, nesse sentido, aborda o processo de criação de pintores muito conceituados como Matisse, Poussin, e outros, dando relevância à composição das telas, suas linhas fortes e expressivas. Hoje, como engendrar um mundo pela linha, pelo movimento ou pela cor, de artistas como Matisse? O caminho estará sempre aberto às possibilidades que um espaço em obra desencadeia para novas poéticas. São poucas as grandes obras contemporâneas que ainda se movem por uma dinâmica do estilo.

Surgem outras questões sobre representação e aparência na arte contemporânea – uma delas é a mudança nos gêneros artísticos. Pintura, objetos, relevos, esculturas muitas vezes coexistem em uma mesma obra, fazendo com que, dessa forma, não possuam um conceito claro. Deixam de existir, na arte contemporânea, limites espaciais definidos e conseqüentemente suas delimitações conceituais.

A sociedade moderna cria novos gêneros de arte e o cinema ainda é a melhor prova disso. Daí não decorre, entretanto, o fim de nada; nem a transformação da pintura e da escultura

em novos esquemas espaciais genéricos que elas já inventaram por si próprias. Se novos gêneros parecem poder surgir de uma passagem a outros gêneros, surgem, de fato, de novas tecnologias. Novas tecnologias se encontram na bifurcação que propõe novos gêneros ou de diferentes maneiras, relacionando-se com o espaço do mundo em comum de modo aparentado ao de um espaço da obra de uma pintura ou escultura. É nesse sentido que as tecnologias da fotografia, do cinema, do vídeo, da computação e outros, ou engendram novos gêneros, ou são empregadas em consonância com um espaço em obra. O que pode ocorrer, entretanto – e isso só o futuro dirá –, é uma transmigração das poéticas “tradicionais” para tecnologias que podem ser empregadas de modos bastante afins com uma espacialidade na obra. Ressalta, outrossim, que novos gêneros, como por exemplo, uma fotografia pictórica, uma imagem, ou várias em movimento, projetadas em uma parede de uma galeria não garantem sua artisticidade por si só.

Se a pintura e a escultura vierem a desaparecer, será por falta de interesse por elas, não do advento de novas técnicas ou da confusão entre a indefinição de gêneros e a troca de gêneros. Tassinari foi muitíssimo feliz na abordagem dessa questão porque muito se tem lido e ouvido falar na morte da arte e também sobre as tecnologias ditas “novas tecnologias” – aliás, nem tão novas, pois nos Estados Unidos, mais precisamente em New York, surgem nos anos 60 e 70 com o “Digital Salon” trazendo a arte digital. Desde lá, concretiza-se uma enorme discussão entre artistas, críticos de arte e historiados sobre as questões inerentes ao tema, tais como: além de um novo conceito e uma nova estética, o que surge nas artes? É um espaço que se amplia libertando-se dele próprio? Tanassi contribui dizendo que surge a perda da identidade do artista, pois em grande parte das vezes o trabalho é realizado coletivamente.

Guimarães traz, ainda, uma leitura atenta do livro de Ferreira Gullar, “Argumentação contra a morte da arte<sup>38</sup>” (obra escrita entre 1975 e 1980), em diálogo com outros artigos, destacando-se: a obra “A linguagem da escultura”, de Willian Tucker (Cosac & Naify Edições, 1999); um artigo do Catálogo da Bienal do Mercosul, de Saint Claire Cemin, “A

---

<sup>38</sup> Rio de Janeiro: Revan, 1999.

linguagem dos objetos”, e, também, o livro “Temas de Filosofia”, abordando as linguagens artísticas sob a ótica da filosofia.

Gullar dá ênfase à linguagem como um sistema de sinais e o sinal, também, como coisa. Afirmar que, valendo-se de diferentes linguagens, o homem tenta explicar o mundo. Para ele, de certo modo, a linguagem é uma espécie de tradução do sistema de coisas – sem sentido – num sistema com sentido, sistema de sinais. A arte é produto do trabalho humano, da imaginação e do fazer da mente e da mão. Nas pinturas da pré-história já estava presente o poder humano de, através da imagem, se apropriar do real; no entanto, foram necessários mais de trinta mil anos para que ela fosse compreendida como uma linguagem específica e se concebesse a arte como um modo autônomo de expressão e conhecimento.

A autonomia da expressão estética está indissolúvelmente ligada à existência da arte como linguagem. Não são apenas as imagens que o artista utiliza, mas também a cor, a luz, as linhas, a textura, a transparência etc. – todos esses elementos participam da linguagem pictórica. Daí se deduz que a expressão pictórica se realiza em vários planos ao mesmo tempo, envolvendo desde a concepção e definição das imagens até as relações de luz e sombra, de cor e textura, de linhas e planos, que vão surgindo ou desaparecendo, para a conformação final da obra. Uma obra abre sempre a possibilidade de uma ampliação desse universo significativo. Daí podermos dizer que a obra tem o poder de, através de uma imagem metafórica, transformar o mundo. A linguagem da arte tanto possibilita o aprofundamento, quanto uma estagnação social. O artista tem um compromisso permanente de, incessantemente, questionar sua própria linguagem.

Ferreira Gullar critica de forma contundente as obras de caráter efêmero. Afirmou que estas visam mais a promoção pessoal através da mídia. Critica as *performances*, chegando mesmo a solicitar, com sua ironia sagaz, correspondências com sugestões extravagantes de leitores para que ele próprio se apresente na Bienal.

Nos outros ensaios, Ferreira Gullar, através das obras de muitos pintores – desde Rafael, às esculturas de Michelangelo; do Renascimento até Goya –, analisa as pinceladas dos pintores até a forma de utilizar o cinzel, propositalmente deixando algumas obras inacabadas para que surja a valorização do fazer e da materialidade do signo.

O que se percebe na leitura é que existe um fio condutor por praticamente todos os ensaios, que é a “linguagem artística” dos materiais. Cita a pintura abstrata como consequência da progressiva redução da linguagem pictórica à sua própria materialidade, ou seja, da progressiva redução dos signos pictóricos à sua condição de coisa. Para ele, a maioria dessas telas penduradas nas paredes dos museus parece não dizer nada. A matéria que as recobre, por não possuir luz própria, morre. Entretanto, cita a pintura de Paul Klee como viva e possuindo, como poucas, forte materialidade da linguagem pictórica.

Para a pesquisa em foco, Gullar contribui particularmente quando afirma que a linguagem da arte não se constituiu apenas de signos (imagens, sinais), mas também de não-signos (matéria), e que se deve entender por matéria da arte não somente a pasta pictórica, mas a própria tela e todos os materiais existentes (pedra, metal, madeira, estopa, areia, argila etc.), sendo tudo suscetível de ser transformado em expressão. Com isso, reforça os critérios e fundamentos próprios da investigação acerca dos processo de produção e apropriação da linguagem da cerâmica, no qual Guimarães atribui à argila sua linguagem mais expressiva, não esquecendo, no entanto, todos os seus outros atributos, tais como, textura, forma, cor, temperatura etc.

Ferreira Gullar é radicalmente contra artistas que somente se preocupam com o novo, novas linguagem, esquecendo que a linguagem, por preexistir à obra, obriga o artista a lidar com o “velho”, isto é, com formas e idéias que geraram suas obras anteriores, de modo que a obra guarda consigo algo do passado.

Para Ferreira Gullar, a arte não evolui; a arte muda. As fases saem umas das outras indubitavelmente, mas isso não significa que cada uma delas resulte num “avanço”, numa

“evolução” da qualidade estética. Deve-se distinguir, portanto, entre o desdobramento lógico ou orgânico das linguagens artísticas e o que seria a “evolução estética”.

Na seqüência, quando faz a abordagem do que diz a obra de arte e quando ela aparece na sociedade industrial, Ferreira Gullar analisa opiniões de muitos filósofos e críticos, travando sempre um diálogo com a contemporaneidade. Tenta explicar um dos fenômenos mais sintomáticos da crise que atinge grande parte da arte contemporânea – a **substituição do criador pelo teórico** – sem sombra de dúvida, mais um ponto a ser aprofundado neste Projeto Integrado.

O autor trava um diálogo interessante quando usa da mesma argumentação de Alberto Tassinari em “O Espaço Moderno” (supra citado). Ambos colocam as vanguardas artísticas como “arte para a mídia”. Cita aqui o búlgaro Christo Javacheff, que ganhou celebridade por embrulhar o Museu de Arte Moderna de Nova York. Ele possui uma firma que tem seu nome e que o “contrata” para inventar tais “acontecimentos”; uma firma que cria fatos jornalisticamente interessantes, ou seja, fatos que interessam à mídia, fatos destituídos de interesse estéticos. Esse complexo *duchampiano*<sup>39</sup> da arte sem linguagem desencadeou a aparição incontável de “gênios” que, por tão numerosos, tornaram ainda mais raro os artistas que apenas produzem arte...

Toda esta discussão da arte na contemporaneidade remete a um outro recorte/enfoque desta pesquisa: os processos de apropriação e produção artística através da tecnologia, que desenvolvo a seguir, junto com Edite Volpato.

Quem somos nós, senão uma combinação de experiências, informações, de leitura, de imaginações. Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis.

*Ítalo Calvino*

---

<sup>39</sup> Refere-se, aqui, a Marcel Duchamp – pioneiro na quebra de paradigmas na arte.

## - Arte e tecnologia<sup>40</sup>:

Pensar nas possibilidades e limites que a tecnologia impõe aos processos de apropriação e produção cultural é um dos enfoques da pesquisa desenvolvida por Edite Volpato, dentro do projeto por mim coordenado “Educação e as linguagens artístico-culturais: processos e apropriação e produção” – parte integrante deste Projeto maior.

Volpato justifica o esforço de pesquisa empreendido nesta direção em função da defesa de que “novos tempos trazem inovações científicas, tecnológicas, culturais, sociais. Inovações que mudam as formas de comunicar, de expressar, de ensinar e aprender; que mudam o modo de ser, estar e viver”, exigindo novas formas de apropriação e produção artística.

Uma vez que na arte “a imagem é mais que um recurso auxiliar – é também conteúdo de aprendizagem”, surge a questão: “como estarão sendo exploradas as tecnologias no meio pedagógico?” Isto é, a tecnologia é entendida como uma das possibilidades de produção artístico-cultural? Ela pode, ainda, favorecer os processos de apropriação?

Ainda se percebe forte apelo midiático ao uso das tecnologias na arte. Segundo Hernández<sup>41</sup>, a

orientação da *arte como linguagem*, leva a ensinar como caráter prioritário os elementos formais das imagens (sobretudo a linha, a cor, a textura e a forma) e *as leis* da composição que articulam esses elementos no âmbito físico da imagem. Ao que se deveria acrescentar as noções da comunicação de mensagem e código. (...) a comunicação visual não responde a uma categoria universal e sua redução a alguns códigos simplifica o problema da leitura da imagem que não se lê apenas a partir de signos. Atualmente, as disciplinas que ajudam na compreensão do fato artístico (não da imagem), não se reduzem à semiótica (...).

---

<sup>40</sup> Bibliografia base deste item: VOLPATO, Edite. Apropriação E Produção Artístico-Cultural De Crianças E Jovens Através De Tecnologias Multimídia, In: Relatório parcial de pesquisa – GP/CNPq. UNESC, 2004.

<sup>41</sup> HERNÁNDEZ, Fernando. Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000 (p.100).

Mas usar a tecnologia a serviço de quem ou de quê? Segundo Volpato, “fazer uso das tecnologias vai ao encontro dos anseios por uma educação que esteja conectada com as inovações e que delas se utilize para promover maior qualidade na prática pedagógica. São meios ou instrumentos que podem estar a serviço da prática pedagógica”.

Não se pensa em melhoria da prática pedagógica sem entender a necessidade permanente de pesquisa e atitude crítica por parte dos professores.

Sem pesquisa, parece muito difícil mudar não só a consideração universitária e escolar dessa matéria, mas sua própria concepção (...) a estrutura de racionalidade em que se fundamenta este conjunto de saberes (...). Talvez também pela ausência de pesquisa, que vem acompanhada pela escassez de publicações, pareça difícil mudar a tendência da arte na educação centrada na expressividade dos estudantes, no conhecimento de alguns elementos da linguagem visual e na realização de um produto final, (...) é necessária uma mudança que se vincule à transformação da formação dos professores e que possa voltar a pensar a função da escolaridade.<sup>42</sup>

A autores, como Ana Mae Barbosa, que defendem que, por seu caráter inovador, o uso da tecnologia favorece as possibilidades de apropriação e produção cultural na medida em que cria melhores condições a esses processos, ampliando os canais receptores e expressivos.

(...) as tecnologias contemporâneas evitam que a releitura das obras de arte se converta em simples cópia, pois a imagem é dada pronta na tela, conferindo ao aluno a função de interpretá-la e, com a série de instrumentais disponíveis para atuar em cima dela, modificá-la e reorganizá-la a partir de uma visão pessoal. (...) A Informática é um grande instrumento que pode ser usado no ensino da arte, principalmente por democratizar o acesso à imagem<sup>43</sup>.

Volpato ressalta a importância de se “iniciar nossa alfabetização em mais uma linguagem, direcionar nosso olhar para a necessidade de pesquisas e estudos que

---

<sup>42</sup> HERNÁNDEZ, Fernando. Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000 (p.89).

<sup>43</sup> BARBOSA, Ana Mae. Juntas, tecnologia e arte podem ter ensino lúdico. In: Jornal do Comercio, Recife - 16.05.2001.

explorem as interfaces entre ensino, arte e tecnologias”, de forma que, “a partir das experiências estéticas de fruição e criação no ambiente digital”, seja possível “aproximar as linguagens tecnológica e artística”, e assim “desenvolver a percepção, a motivação e o interesse para as possibilidades de acesso, intervenção e criação em ambiente digital”. Ana Mae Barbosa pondera: “a verdade é que as tecnologias contemporâneas estão muito desenvolvidas, mas não há teóricos de arte-educação que estejam se aperfeiçoando para acompanhar essas conquistas”<sup>44</sup>.

Para que seja possível entrar nestas questões, faz-se necessária uma pesquisa bibliográfica específica. Volpato mapeou algumas das obras disponíveis: Maria Lucia de Amorim Soares, em “De Semióforos, Hackers e Mídiasfera: a questão da escrita/leitura na cibercultura<sup>45</sup>”, discute o mundo e suas relações com as mídias, em especial, com as mídias do computador. A partir da linguagem do computador, examina as mudanças no comportamento das pessoas, citando desde os *hackers* e *crackers* até o próprio significado e valor da educação e do professor nesta era. Já Lucia Santaella, em “Culturas e Artes do Pós-Humano: da cultura das mídias à cibercultura<sup>46</sup>”, apresenta a passagem da chamada cultura das massas para a cultura das mídias. Aprofunda os conceitos de cultura e de temas novos como ciberespaço, cibercultura, mídias digitais, arte tecnológica, corpo cibernético, ciber arte e estas áreas, antes inusitadas, passam agora a ser temas de pesquisa. Reflete sobre o ser humano que passa a ser pensado no espaço tecnológico do mundo.

Lezi Jacques Fleischmann, em “Crianças no computador desenvolvendo a expressão plástica<sup>47</sup>”, ressalta a importância da orientação dos pais e professores nas descobertas relacionadas às ferramentas tecnológicas, narrando sobre a interação do adulto como mediador da aprendizagem. Ressalta que a aplicação da informática na educação é uma tendência inevitável e poderá trazer mais recursos para os processos de ensino e aprendizagem nas escolas. É urgente que professores e pais procurem se inserir no meio

---

<sup>44</sup> Idem.

<sup>45</sup> In: *Revista de Estudos Univesitários*. UNISO: Sorocaba, SP, 2004, V.3, N°02, p 196/207

<sup>46</sup> São Paulo: Paulus, 2003.

<sup>47</sup> Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.

informatizado, pois só assim poderão acompanhar as mudanças que acontecem numa velocidade cada vez mais veloz. Para isso, a capacitação docente é imprescindível, uma vez que para interagir com o novo perfil de educandos e com as novas ferramentas educacionais, o profissional da educação precisará estar em constante processo de formação.

Com a intenção de garantir ou melhorar a qualidade da educação, o Autor defende que o professor precisa repensar suas práticas e fazer uso de todo ferramental disponível para possibilitar o desenvolvimento em todas as áreas do ser humano.

Em “Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza?<sup>48</sup>”, Juan Carlos Tedesco apresenta várias experiências com o uso das tecnologias da informação, citando exemplos que vão desde a sala de aula até momentos de formação de professores. Sublinha a importância de se pensar numa Educação que seja condizente com esta era, que também reflita sobre o tipo de Educação que deve ser desenvolvida para esta sociedade. A chamada sociedade do conhecimento precisa de novos profissionais, com novas competências e que dêem conta de formar o cidadão do futuro.

O livro “Informática na educação escolar<sup>49</sup>”, de Kenia Kodol Cox, sustenta que as tecnologias da comunicação e informação invadem as escolas e exigem que os agentes educacionais preparem-se para usufruir dos recursos da informática. A crítica acerca dos aspectos positivos e negativos precisa ser uma constante e pesquisas devem acontecer para trazer a tona as possibilidades de estar explorando da melhor forma os recursos que estão sendo apresentados. Através de relatos de experiências, a Autora defende que é possível conhecer um pouco mais do universo que envolve a informática educativa, alegando que os recursos estão em nosso meio, mas não existem receitas para que o uso dos mesmos aconteça e de forma consciente e eficiente.

Se nosso recorte é em torno dos processos de alunos e professores, vale, ainda, investigar de que maneira as escolas estão se relacionando com a tecnologia. “O que o tempo e as

---

<sup>48</sup> São Paulo: Cortez, 2004.

<sup>49</sup> São Paulo: Autores Associados, 2003.

inovações tecnológicas têm significado em sua trajetória histórica?” – indaga Volpato. Ela mesma procura aproximar-se de uma resposta e segue pistas...

O computador reúne som, imagem, texto escrito e instala novos padrões de texto. A comunicação, a expressão e o pensamento são interativos, hipertextuais; são espirais em intenso movimento de transformação. O tempo tem novo significado e passa velozmente criando novos hábitos, significados e uma nova cultura: a cultura digital. Do celular ao CD, crianças deslumbram-se e adultos espantam-se, criando um distanciamento ainda maior nas relações entre as gerações e revelando-se também nas dificuldades enfrentadas para a exploração desta nova cultura no espaço escolar – professores perdem o *status* de mestres quando se vêem fazendo parte do universo dos analfabetos e excluídos, já que agora também existem a alfabetização tecnológica e a exclusão digital. Esta cultura dos novos tempos traz a tendência à abreviação e abstração, não só de palavras e gestos, mas das próprias relações e da expressão artística.

Mas na medida em que toda tecnologia só é nova em relação àquela que a antecedeu, “as tecnologias eletrônicas da era da informação são invisíveis, circulando fora das experiências humanas de espaço e tempo, porque elas estão no processo do fazer e do criar e no ato de comprar um computador<sup>50</sup>”.

Neste sentido, qual passa a ser o papel do professor e da escola neste mundo saturado de imagens? Para buscar essas respostas, Volpato está em campo e, nesse momento a pesquisa começa a recolher os primeiros dados empíricos<sup>51</sup>, ainda sem análise preliminar. Estão sendo analisadas realidades de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio a fim de colher pistas que possam nos auxiliar no encaminhamento desta pesquisa, buscando, então, “compreender como acontecem os processo de apropriação e produção artística em ambiente digital, ou melhor, através do uso de tecnologia multimídia”.

---

<sup>50</sup> SOARES, Maria Lucia de Amorim. De Semióforos, Hackers e Mídiasfera: a questão da escrita/leitura na cibercultura, In: Revista de Estudos Univesitários. UNISO: Sorocaba, SP, 2004, V.3, N°02, p 205.

<sup>51</sup> O questionário aplicado aos professores de educação infantil da rede pública e comunitária de Criciúma que participam do PPAC, assim como aquele aplicado nos alunos das escolas pesquisadas, encontram-se em anexo.

## - Desenho<sup>52</sup>

Pensar a produção de crianças através do desenho foi a questão central de minha pesquisa de doutorado (1997-2001) e continua sendo foco de atenção, mesmo que de maneira secundária, uma vez que já publiquei diversos textos e artigos a respeito<sup>53</sup>. Neste Projeto Integrado, o desenho aparece sob dois ângulos: no enfoque dado por Everaldo Ronchi em sua monografia de graduação, configura-se a busca da compreensão sobre a maneira como o professor, em sua ação pedagógica cotidiana com as crianças, pode favorecer ou obstaculizar o desenvolvimento gráfico das mesmas. O recorte em torno das crianças, destacando-se nelas os alunos, deve-se ao fato de que elas

produzem cultura na medida em que re-constroem significados, dão significação e expressam-se de forma autônoma e autoral, além de serem consumidoras críticas da cultura circundante. Através de intensa pluralidade de linguagens a criança não só apresenta sua visão de mundo, mas a torna presente. Ela produz cultura porque estabelece relações em seu processo de produzir-se humana, isto é, a produção de sua própria existência desencadeia a produção cultural da criança. É com esta criança – alguém diferente de nós, professores-adultos – que estabelecemos trocas, ouvimos, falamos, aprendemos e ensinamos<sup>54</sup>.

Já Rodrigo Sebastião, também em seu TCC, faz o recorte no processo de produção gráfica de adolescentes, problematizando a questão do estereótipo – ambos, então, centrados nas produções gráfico-pictóricas de alunos e nas condições a eles oferecidas nas escolas.

---

<sup>52</sup> Bibliografia base deste item (todos orientandos): RONCHI, Everaldo. Reflexões sobre a produção gráfica da criança: qual o papel do professor no desenvolvimento do grafismo infantil?, Monografia de Graduação – TCC. UNESC: Curso de Artes Visuais, 2004 e SEBASTIÃO, Rodrigo Gonçalves. As estratégias de leituras de imagem favorecem o processo criador ou reforçam modelos? Uma reflexão sobre os desenhos estereotipados na adolescência, Monografia de Graduação – TCC. UNESC: Curso de Artes Visuais, 2004.

<sup>53</sup> A mais recente sobre o tema foi: A criança desenha ou o desenho *criança*? A resignificação da expressão plástica de crianças e a discussão crítica do papel da escrita em seus desenhos, In: OSTETTO, Luciana Esmeralda & LEITE, Maria Isabel. Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão. São Paulo: Papirus, 2004 (61-78).

<sup>54</sup> In: LEITE, Maria Isabel. “Escola: espaço de autoria e expressão?”, ANAIS da ANPEd-Sul, 2004 (CDRom).

Assim, quebrando com a perspectiva de desenho como ação *natural* de crianças e jovens e compreendendo a expressão plástica como linguagem não descolada do momento sócio-histórico-cultural do sujeito-desenhista, o eixo inaugural na pesquisa de ambos foi pensar a estereotipia – por que crianças e jovens diferentes entre si fazem desenhos iguais? Numa escola, isto está diretamente ligado ao professor e sua proposta de trabalho.

Reatualizar a bibliografia implicou em debruçar-nos sobre os PCNs e, ainda, sobre a Proposta Curricular de Santa Catarina – base do trabalho dos professores de arte observados/entrevistados. Dentro deste contexto, o eixo condutor das práticas vigentes em Artes Visuais está na chamada Proposta Triangular do Ensino da Arte, trazida para o Brasil por Ana Mae Barbosa, que apregoa que o processo de apropriação da arte passa, necessariamente, pela leitura de imagem, história da arte e fazer artístico. O problema parece estar na incorporação indevida e atravessada desta proposta de forma que, atualmente, a atividade de arte nas escolas está centrada exclusivamente nesta triangulação e de maneira que, quando se propõe o “fazer artístico” do aluno, a cópia da obra acaba sendo estimulada, favorecendo os estereótipos, desvalorizando a autoria e abafando o processo de produção de cada aluno – seja ele criança, ou jovem. Nas palavras de Sebastião: “na cópia o aluno desenha a imagem tal qual ela é, com mais perfeição ou menos perfeição. É uma situação na qual o aluno não cria nada, não desenvolve sua imaginação e nem a transforma em conhecimento (...)” (p.21).

Assim, mais uma vez fica claro que as condições oferecidas pela escola para os processo de produção são preponderantemente responsáveis pela qualidade das mesmas. Na escola, o aluno não é livre para criar e produzir, necessitando da intervenção do professor – que pode favorecer ou obstacularizar este processo expressivo, dependendo de sua proposta.

No cotidiano das salas de aula, não houve uma mudança estrutural no trabalho com Arte, fazendo com que permaneça marcado pela valorização da cópia de modelos, alicerçados numa visão bastante utilitária e instrumental – características do estilo “acadêmico” trazido por D. João VI –, traduzidos em um

monte de tarefas e propostas de associação direta, que matam a reverberação<sup>55</sup>.

Apenas como observação secundária, a categoria *infantil* já vinha sendo há alguns anos amplamente pesquisada por mim; a novidade foi aproximar-me de conceitos sobre *adolescentes*. Baseado na leitura de Bach, Bock, Koller e Osório, Sebastião desvenda que, se há tempos atrás a adolescência estava ligada à transição entre infância e maturidade, enfatizando-se aspectos de caráter físico (corporal, hormonal etc.), hoje pode-se afirmar que “a etapa biológica não é a única na construção do indivíduo, pois ela também é construída pela cultura” (p.27).

### - Ensino da Arte<sup>56</sup>:

A arte para mim é a expulsão  
dos seres contidos, doloridos,  
em grandes quantidades  
num parto colorido.

*Eli Heil*

Inevitavelmente, uma pesquisa sobre processos de apropriação das e produção nas linguagens artístico-culturais por alunos e professores tem que se dedicar a um outro recorte: em torno do ensino da arte. Ele é o grande centro de ofertas desses dois processos independentes, mas conectados. Márcia Marques, em sua pós-graduação *lato sensu*, adentra o espaço escolar e procura detectar de que maneira a arte é vista/entendida pelos professores de educação infantil que não têm formação específica. Entende que, uma vez que tenham uma concepção de arte restrita a “atividades”, dificilmente serão mediadores dos processos de apropriação e produção artística das crianças com as quais trabalham.

---

<sup>55</sup> In: LEITE, Maria Isabel. “Escola: espaço de autoria e expressão?”, *ANAIS da ANPEd-Sul*, 2004 (CDRom).

<sup>56</sup> Bibliografia base deste item: DAROLT, Juliana de Lucca. Arte Educação de 1ª. a 4ª. séries do ensino fundamental: professor específico ou professor de turma – os dois lados da mesma moeda, *Monografia de Graduação – TCC*. UNESC: Curso de Artes Visuais, 2004; SILVA, Andressa Joseane da. “Organização do espaço infantil favorecendo, ou não, as linguagens artístico-culturais”, *Monografia de pós-graduação lato sensu do curso de Fundamentos Metodológicos de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental*. UNESC, 2004 e MARQUES, Márcia. “A arte na formação cultural das crianças de educação infantil da Escola Municipal de Educação Básica Albina Zanatta, em Jacinto Machado/SC”, *Monografia de Pós-Graduação lato sensu do curso de Fundamentos Metodológicos de Educação Infantil e séries iniciais*. UNESC/Turvo, 2003 (fui orientadora de todas).

Conclui, em sua pesquisa, que ainda há muito o que percorrer para se legitimar o espaço da arte na escola – até agora entendido como supérfluo e desconectado do resto.

Juliana Darolt, em seu TCC, questionando “onde podemos aprender a ver, sentir e produzir arte?” (p.9), reconhece, também, que as escolas são instâncias privilegiadas para este fim. Mais do que perceber como os professores a vêem, elege, como recorte, perceber de que maneira o ensino da arte vem sendo trabalhado nas escolas. Ciente da controversa presente hoje em muitas unidades de ensino sobre a presença, ou não, de professor específico/especialista em arte, Darolt procura compreender as diferenças existentes na atuação destes dois profissionais – e assim deflagra a reflexão sobre o papel da arte na escola:

Regida por uma lógica diferente daquela fundamentalmente presente nas escolas, a Arte reclama a inteireza do homem e sinaliza para a impossibilidade de dissociação entre cognição e afetividade. Mexe com a cognição e com o afeto, por isso nos afeta. Na definição de Oliveira (1999:87), “as artes, em todas as manifestações de ruptura (...) são experimentos, desenvolvimentos, traduções em linguagens de modos de percepção determinantes de novos modos de cognição”. Mostramos o mundo e faz com que nos vejamos retratados, sujeitos atuantes no mundo – oxigena a visão. Ela nos lembra da realidade polifacética e do tempo não-linear, exigindo-nos muitas idas e vindas, novos atalhos, outros caminhos para que dela possamos nos apropriar<sup>57</sup>.

A partir de uma retomada histórica, sinaliza em 1504 o surgimento do ensino da arte no Brasil, com os jesuítas, passando diferentes momentos e acompanhando os macro movimentos de forma a perceber que nada é isolado de um contexto ou de um momento datado. Mas de que maneira o ensino vigente favorece ou dificulta as apropriações e produções artísticas? Darolt vai investigar as diferenças nas formações dos professores – mediadores primeiros dos processos aqui pesquisados.

---

<sup>57</sup> In: LEITE, Maria Isabel. “Escola: espaço de autoria e expressão?”, ANAIS da ANPEd-Sul, 2004 (CDRom).

Nos últimos anos, a principal questão do ensino da Arte no Brasil diz respeito ao trabalho pedagógico do professor que muitas vezes está distante da teoria por causa de uma formação frágil, por falta de livros que tratem do assunto e por visões preconcebidas de que a aula resume-se a pintura e desenhos estereotipados, confecção de lembrancinhas para datas comemorativas e ensaio de encenações com o mesmo propósito (p.14-15).

Defendendo que o papel do professor é, “além de orientar o aluno na aprendizagem de procedimentos de arte, alimentar o desenvolvimento do trabalho pessoal, o desejo de experimentar e descobrir, oportunizando escolhas próprias”(p.18), dedica-se a investigar de que maneira professores de diferentes formações – em arte e em pedagogia – articulam-se em seus papéis de mediadores do conhecimento artístico-cultural junto às crianças. Se para uma faltava uma discussão mais consistente sobre infância e propostas pedagógicas, para a outra a discussão da arte propriamente dita era substituída por um aglomerado de técnicas soltas. A primeira também se amarrou bastante na Proposta Triangular, já mencionada anteriormente neste relatório.

É possível concluir, por enquanto, que a formação do professor é outro ponto constituinte das condições gerais de apropriação e produção oferecidas aos alunos. O outro fator também marcante no que se refere ao ensino da arte é a própria arrumação do espaço físico como outra condição oferecida – podendo favorecer ou desfavorecer os processos de apropriação e produção. Sobre isso debruçou-se Andressa Silva em sua pesquisa de pós-graduação *lato sensu*.

Partindo da observação de espaços de educação infantil públicos, Silva desvenda as diferentes possibilidades de interlocução ali presentificadas através da colocação de móveis, painéis, murais e materiais. O papel desempenhado pelo próprio espaço como mediador das relações criança-arte (seja em seus processos de apropriação, quanto de produção) fica visível nesta pesquisa que traz, como reflexões finais, contribuindo para o todo deste corpo aqui circunscrito, que as possibilidades de apropriação e de produção estarão fortemente marcadas por mais esta condição que lhes é imposta: o espaço. Locais onde crianças transitam com autonomia e exercem sua autoria contrastam, ainda hoje,

com espaços adultocêntricos que, não apenas dificultam a expressão da criança, como ainda, **infantilizam a estética espacial** – ponto também merecedor de aprofundamento futuro.

## ATIVIDADES DESENVOLVIDAS / RESULTADOS OBTIDOS

Como Projeto Integrado desenvolvido no interior do GEDEST, esta pesquisa está diretamente ligada e é beneficiada por todas as atividades ocorridas no Grupo nestes dois anos<sup>58</sup>, assim como pelos cursos, palestras e em particular pelos encontros com grupos de pesquisa que frequentei: OLHO, GEPIE e o GEDEST/UNICAMP. Neste sentido, destaco minha participação nos seguintes eventos externos: III COPEDI – Congresso Paulista de Educação Infantil: “Pedagogia da Infância: exigências de um novo tempo” – maio/2003 – Águas de Lindóia/SP; I *International Conference on Imagination and Education* – julho/2003 – Vancouver/Canadá; 17º Seminário Nacional de Arte e Educação: “Arte, Educação e Identidades: entrelaçamentos culturais e sociais” – outubro/2003 – Montenegro/RGS; V ANPEd-Sul – abril/2004 – Curitiba/PR; Seminário Internacional de Educação Estética – abril/2004 – Campinas/SP; e II *International Conference on Imagination and Education* – julho/2004 – Vancouver/ Canadá.

A multiplicidade de focos favorece a interdisciplinaridade deste Projeto e, sobretudo, abraça a diversidade de trabalhos elaborados sob minha orientação, sejam eles ao nível da graduação, da pós-graduação *lato sensu* e até do *stricto sensu*, ou dos projetos de pesquisa e extensão ora em andamento que envolvem outros pesquisadores. São eles: “Educação e as linguagens artístico-culturais: processo de apropriação e produção”

---

<sup>58</sup> Foram elas: Jornada de Pesquisa em Arte e sobre Arte (junho/2004); lançamento do livro “Arte, Infância e formação de professores: autoria e transgressão” – de autoria de Luciana Esmeralda Ostetto e de Maria Isabel Leite (maio/2004 - no CIC, em Florianópolis e no Espaço Cultural UNESC, em Criciúma; junho/2004 - no Museu da República e na Universidade Estácio de Sá (UNESA) campus Barra e campus Niterói – todos no Rio de Janeiro); exposição fotográfica de Virgínia Yunes “Olhares da vida: retratos de crianças”, no CIC (maio/2004); exposição fotográfica de Virgínia Yunes “África negra: imagens de Guiné Bissau”, no Espaço Cultural UNESC e no Projeto Arcos Culturais da Fundação Cultural de Criciúma (maio/2004), em Içara (junho/2004) e Palhoça (out e nov/2004); exposição de esculturas e aquarelas “Flemming aos 70”, de Flemming Jorgensen, no Espaço Cultural UNESC (maio/2004); exposição “Deixando Marcas...” no Espaço Cultural UNESC e no Terminal Rodoviário Central, em Criciúma (set/2004); apresentação do grupo teatral O Cirquinho do Revirado com o espetáculo “O Sonho de Natanael”, seguido de debate (nov/2003); oficina de danças circulares sagradas com Luciana Esmeralda Ostetto (maio/2004); palestra com o ceramista Alexandre Cândido Antunes (maio/2004); mesa-redonda: “O que é, como funciona e qual o papel de um Festival de Cinema?”, com Luisa Luz Lins e Tatiana Cavalcanti de Albuquerque (ago/2004); mesa-redonda: “O cinema em ação”, com Mônica Fantin e Angelo Sganzerla (out/2004).

(financiado pelo edital UNESC 14/2003); “Educação e as linguagens artístico-culturais: formando educadores/formadores e construindo materiais” (financiado pelo edital UNESC 25/2003); “Formando monitores de arte para o trabalho com crianças e jovens em espaços não formais de educação” (financiado pelo edital UNESC 7/2004) e “Central Universitária de Imagem e Movimento” (idem).

### Orientações

- Dissertações de Mestrado

BRAZ, Ricardo Fernandes. “Onde o professor e o ator se encontram: como os professores planejam o ensino de teatro na sala de aula” – Mestrado em Educação/UFSC, 2004 (co-orientadora juntamente com a Profa. Dra. Diana Carvalho de Carvalho).

- Monografias de pós-graduação *lato-sensu* - UNESC

SCARDUELLI, Lucia. “É possível oportunizar a dança artística na escola?”; no curso de Prática Docente, 2004.

SILVA, Andressa Joseane da. “Organização do espaço infantil favorecendo, ou não, as linguagens artístico-culturais”; no curso de Fundamentos Metodológicos de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, 2004.

MARQUES, Marcia. “A arte e o processo de formação cultural de crianças: conhecendo a pré-escola da Escola Municipal de Educação Básica Albino Zanatta – Jacinto Machado/SC”; no curso de Fundamentos Metodológicos de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, 2003.

- Monografias de Graduação – Curso de Artes Visuais – UNESC

FELDHAUS, Marcelo. “O serviço educativo do espaço cultural UNESC/Projeto Toque de Arte: um estudo de caso” – TCC Artes Visuais/UNESC, 2004.

DAROLT, Juliana de Luca. “Arte-educação de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental: professor específico ou professor de turma – os dois lados da mesma moeda” – TCC Artes Visuais/UNESC, 2004.

SEBASTIÃO, Rodrigo Gonçalves. “As estratégias de leituras de imagem favorecem o processo criador ou reforçam os modelos? Uma reflexão sobre os desenhos estereotipados na adolescência” – TCC Artes Visuais/UNESC, 2004.

RONCHI, Everaldo. “Reflexões sobre a produção gráfica da criança: qual o papel do professor no desenvolvimento do grafismo infantil?” – TCC Artes Visuais/UNESC, 2004 (com co-orientação de Célia Lucia Baptista Flores).

Os resultados parciais desta Pesquisa vêm sendo partilhados através de inúmeras publicações, cursos, assessorias e palestras ou oficinas ministradas por mim e, até mesmo, por outros componentes do Grupo, tanto em nível nacional, quanto internacional, destacando-se:

Palestras proferidas:

- “Refletindo o papel das múltiplas linguagens na Educação Infantil”, na Associação Feminina de Assistência Social de Criciúma / AFASC - fevereiro/2003 – Criciúma/SC;
- “Múltiplas linguagens na Educação Infantil”, no Fórum de Educação Infantil de SC – março/2003 – Joinville/SC;
- “Infância e múltiplas linguagens”, em uma escola privada – junho/2003 – Joinville/SC;
- "Educação Infantil e as diferentes possibilidades de formação cultural oferecidas nas cidades", conferência proferida por mim no IX Seminário de Educação/ I Congresso Estadual de Educação de Santa Catarina – julho/2003 – Criciúma/SC;
- Mesa-redonda: “O serviço educativo dos museus e o espaço imaginativo das crianças” – Seminário Internacional de Educação Estética – Campinas/SP – abril/2004;
- Palestra: “Múltiplas linguagens na educação infantil” – Seminário de Educação Infantil “Tecendo reflexões sobre a Pedagogia da Infância” – Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis – maio/2004;
- Mesa redonda: “O cinema como formação cultural” – 3º Festival de Cinema Infantil de Florianópolis – CIC – julho/2004;
- Palestra: “Infância e múltiplas linguagens – o direito à infância na escola” – Encontro Nacional “Ensino Fundamental de nove anos” – Brasília/DF – novembro/2004;

### Apresentação de trabalhos

- "Formação de professores: o convite da Arte", trabalho apresentado por mim e pela Prof<sup>a</sup>. Doutoranda Luciana Esmeralda Ostetto (UFSC/UNICAMP), no III Congresso Paulista de Educação Infantil (COPEDI) – Águas de Lindóia/SP – maio/2003;
- "Educação e cinema: reflexões sobre as possibilidades de apropriação cultural oferecidas a alunos e professores no Festival de Cinema de Gramado", trabalho apresentado por mim no 17º Seminário Nacional de Arte e Educação – Montenegro/RS - outubro/2003;
- "*The educative service of museums and the imaginative space of children*", trabalho apresentado por mim no *I International Conference on Imagination and Education* – Vancouver/Canadá – julho/2003;
- “Escola: espaço de autoria e expressão” – V ANPEd-Sul – Curitiba/PR - abril/2004;
- “*Art books for children: do they benefit their imagination?*” – *II International Conference on Imagination and Education* – Vancouver/ Canadá – julho/2004;
- “*The child’s relationship with artworks and the role of museum educational services*” – *XVIII Congress of the International Association of Empirical Aesthetics*<sup>59</sup> – Lisboa / Portugal – setembro/2004;
- “Livros de Arte para crianças: um desafio na apropriação de imagens e ampliação de olhares” – ANPEd<sup>60</sup> – Caxambú/MG – novembro/2004;

### Publicações

LEITE, Maria Isabel. **Educação Infantil e as diferentes possibilidades de formação cultural oferecidas nas cidades**. ANAIS do IX Seminário de Educação/ I Congresso Estadual de Educação de Santa Catarina, 2003 (60-65);

LEITE, Maria Isabel. **Educação e cinema: reflexões sobre as possibilidades de apropriação cultural oferecidas a alunos e professores no Festival de Cinema de Gramado**. ANAIS do 17º Seminário Nacional de Arte e Educação, 2003 (124-128);

---

<sup>59</sup> Como dito, foi apresentado pela Profa. Dra. Ana Angélica Albano.

<sup>60</sup> Não foi apresentado pois não pude ir ao evento.

LEITE, Maria Isabel. *The educative service of museums and the imaginative space of children*, In ANAIS do II *International Conference on Imagination and Education/2003*.

<http://www.ierg.net>

LEITE, Maria Isabel. **Escola: espaço de autoria e expressão**, In: ANAIS da V ANPEd-Sul/2004 (CDRom);.

LEITE, Maria Isabel. *Art books for children: do they benefit their imagination?* In: ANAIS do II *International Conference on Imagination and Education/2004* – [www.ierg.net](http://www.ierg.net);

LEITE, Maria Isabel. **Arte e Memória**, In: ANAIS (Livro de memórias) do Seminário Estadual de Arte na Educação – A Arte e o Diferente no Contexto Educacional. Lages: UNIPLAC, agosto/2004 (61-64).

LEITE, Maria Isabel. *The child's relationship with artwork and the role of museum educational services* In: ANAIS do XVIII *Congress of the International Association of Empirical Aesthetics*. Lisboa / Portugal – setembro/2004 (373-376);

LEITE, Maria Isabel. **Livros de Arte para crianças: um desafio na apropriação de imagens e ampliação de olhares**, In: ANAIS da reunião anual da ANPEd (GT-16 – educação e comunicação) – CDRom, nov/2004;

LEITE, Maria Isabel & OSTETTO Luciana Esmeralda. **Arte, Infância e Formação de Professores: autoria e transgressão**. São Paulo: Papirus, 2004.

LEITE, Maria Isabel & OSTETTO, Luciana Esmeralda. Formação de professores: o convite da arte, In: \_\_\_\_\_. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. São Paulo: Papirus, 2004 (11-24).

LEITE, Maria Isabel. Educação e cinema: um recorte sobre o papel cultural dos festivais, In: \_\_\_\_\_ & OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. São Paulo: Papirus, 2004 (97-120).

LEITE, Maria Isabel. Linguagens e autoria: registro, cotidiano e expressão, In: \_\_\_\_\_ & OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. São Paulo: Papirus, 2004 (25-40).

LEITE, Maria Isabel. A criança desenha ou o desenho *criança*? Ressignificando a expressão plástica de crianças e discutindo criticamente o papel da escrita em seus desenhos, In: \_\_\_\_\_ & OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. São Paulo: Papyrus, 2004 (61-78).

LEITE, Maria Isabel. Projeto Pro-infantil. MÓDULO IV. Contextos de Aprendizagem e Trabalho Docente. OTP – ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO. “O trabalho do professor: organização e gestão do cotidiano”. UNIDADE 5. **O trabalho com artes visuais**. MEC (trabalho encomendado, com cerca de 23 páginas, entregue em dezembro/2004 – no prelo).

LEITE, Maria Isabel. Projeto Pro-infantil. MÓDULO IV. Contextos de Aprendizagem e Trabalho Docente. FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO. “Pressupostos teórico-metodológicos do trabalho docente na educação infantil”. UNIDADE 5. **As múltiplas linguagens das crianças e as interações com a natureza e a cultura (II): artes visuais**. MEC (trabalho encomendado, com cerca de 23 páginas, entregue em dezembro/2004 – no prelo).

LEITE, Maria Isabel. O serviço educativo dos museus e o espaço imaginativo das crianças. **Revista Pro-Posições**. São Paulo: CEDES/UNICAMP, 2004.

Por fim, a especificidade de saberes que vêm sendo construídos em seu interior é responsável, ainda, pela minha participação em bancas, também de graduação e pós, favorecendo, mais uma vez, o trânsito pelos diferentes patamares da universidade. Foram elas:

- “Olhares sobre os mineiros da região carbonífera: um recorte inspirado em fotoetnografia”, **defesa de TCC**, Curso de Artes Visuais/UNESC, de Michelli Mandelli Cereja, em novembro/2004.
- “Projeto Aplysia: um estudo sobre ensino-aprendizagem da dança com crianças e adolescentes de camadas populares”, **qualificação de mestrado** de Valeska Marlete Figueiredo, no CED/UFSC, em 2004.

- “Uma proposta para resgatar o lúdico na escola”, **qualificação de mestrado** de Fernanda dos Santos, no Programa Educação e Cultura/UDESC, em 2004.
- “Resgate da memória do carvão mediante o imaginário coletivo”, **qualificação de mestrado** de Gerson Luís de Bôer Philomena, no Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais/ UNESCO, em 2004.
- “O projeto Oficina de Arte da rede pública municipal de Criciúma: uma proposta interdisciplinar para a formação do sujeito” **defesa de mestrado** de Silemar Maria de Medeiros e Silva no Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura/UDESC, em 2004.
- “Ensino de artes cênicas no contexto escolar: um estudo com professores da rede pública estadual no município de Florianópolis”, **qualificação de mestrado** de Ricardo Fernandes Braz, no CED/UFSC, em 2003.
- “O projeto Oficina de Arte da rede pública municipal de Criciúma: uma proposta interdisciplinar para a formação do sujeito”, **qualificação de mestrado** de Silemar Maria de Medeiros e Silva no Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura/UDESC, em 2003.
- "Mediações transformadoras: olhares e saberes do encontro com a obra de arte", **defesa de mestrado** de Gabriela Salles Argolo, no Programa de Pós-graduação em Psicologia/ PUC-SP, em abril/2003.

## ANEXOS

### QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DO PPAC

1. Série(s) em que leciona:
2. Escola particular ( ) municipal ( ) estadual ( )
3. A sua escola possui computador? Em que locais estão? Quem pode usar?
4. Você usa computador? Onde? Com que funções? (se a resposta for negativa, passe para a pergunta 7 )
5. Você já criou artisticamente usando o computador? Como? Explique:
6. Você já utilizou o computador como instrumento de ensino com as suas crianças? Dê exemplos:
7. Se você tivesse computador em sua escola, como acha que poderia desenvolver atividades de ensino de Arte? Explique:
8. Represente, através de palavras ou desenho, a sua relação pessoal com o computador:
9. Represente, através de palavras ou desenho, a sua relação profissional com o computador:
10. Para você, qual a importância do uso de tecnologias como instrumentos para o ensino no processo educacional?
11. Como você vê o uso do computador para o ensino de Arte? Escreva sobre aspectos positivos e/ou negativos:

Eu.....autorizo o uso das respostas deste questionário bem como dos trabalhos de Arte realizados no laboratório de Informática durante o curso do PPAC para os fins da pesquisa sobre “tecnologias multimídia no ensino da Arte”.

## **QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS**

1. Idade
2. Série
3. Você usa computador? Onde? Com que funções?
4. Você já criou artisticamente usando o computador? Como? Explique:
5. Você já utilizou o computador para aprender Arte? Como? Dê exemplos:
6. Represente, através de palavras ou desenho, a sua relação pessoal com o computador:
7. Descreva a sua relação com o computador como instrumento utilizado na escola:
8. Como você vê o uso do computador nas aulas de Arte? Escreva sobre aspectos positivos e/ou negativos:

Eu.....autorizo o uso das respostas deste questionário bem como dos trabalhos de Arte realizados no laboratório de Informática durante o ano de 2004 para os fins da pesquisa sobre “tecnologias multimídia no ensino da Arte”.

**QUESTIONÁRIO PARA A EXPOSIÇÃO**  
**“ÁFRICA NEGRA: IMAGENS DA GUINÉ BISSAU”**

Este questionário faz parte de uma pesquisa do GEDEST, pedimos que responda com sinceridade não havendo problemas em deixar alguma questão sem resposta. **MUITO OBRIGADA!**

**Idade** \_\_\_\_\_ **Sexo** ( )F ( )M

**Escolaridade** ( )Fundamental ( ) Médio ( ) Técnico ( )

Superior: \_\_\_\_\_

**Qual sua ocupação?** \_\_\_\_\_

**Esta é a primeira Mostra fotográfica que você vem?** ( )Sim ( )Não Lembra de alguma? \_\_\_\_\_

**Como você chegou aqui?** ( ) estava passando pelo local ( ) veio especialmente

**Soube através**

**do:** \_\_\_\_\_

**Escolha uma fotografia que mais lhe impressionou e diga quais palavras lhe vem cabeça?**

**Nº:** \_\_\_\_\_

**Qual é a fotografia que vc mais gostou? Nº** \_\_\_\_

**Porque?** \_\_\_\_\_

**Qual foto vc menos gostou? Nº** \_\_\_\_ **Porque?**

\_\_\_\_\_

**Você considera a fotografia uma obra de arte?** ( )Sim ( )Não. **Porque?**

\_\_\_\_\_

**Você penduraria uma desta fotos na sua casa?** ( )Sim ( ) Não **Qual?**

\_\_\_\_\_

**Você sente falta de texto explicativos?** ( )Sim ( )Não

**Que tipo de informação vc gostaria do lado?**

\_\_\_\_\_

**O espaço deveria favorecer seu olhar sobre as fotos, para isso gostaria de saber se vc achou bom:**

- |                       |                          |                               |
|-----------------------|--------------------------|-------------------------------|
| ( ) Tamanho das fotos | ( ) Distancia entre elas | ( ) ausência de legenda       |
| ( ) Altura            | ( ) tamanho do local     | ( ) ausência de visita guiada |
| ( ) Número de fotos   | ( ) seqüência das fotos  | ( ) Outro _____               |

**Qual a impressão que esta exposição lhe causou?**

---

**Esta exposição de alguma maneira mudou seu olhar sobre:**

Cultura  Africa  Negros  Mulheres  Pobreza  Fotografia  Exposições (  
Outro\_\_\_\_\_

**Você sai desta exposição com desejo de conhecer mais sobre:**

Cultura  Africa  Negros  Mulheres  Pobreza  Fotografia  Exposições (  
Outro\_\_\_\_\_

**Você gostaria de ver outras mostras fotográficas?  Sim  Não Qual**

**tema:**\_\_\_\_\_

Gostaria de ser comunicado quando houver outra mostra fotográfica?  Sim  Não

Deixe seu contato e-

mail:\_\_\_\_\_

## QUESTIONÁRIO PARA A EXPOSIÇÃO “DEIXANDO MARCAS”

Este questionário faz parte de uma pesquisa do GEDEST, pedimos que responda com sinceridade não havendo problemas em deixar alguma questão sem resposta. MUITO OBRIGADA!

**Idade**\_\_\_\_\_ **Sexo** ( )F ( )M

**Escolaridade** ( )Fundamental ( )Médio ( )Técnico ( )

Superior:\_\_\_\_\_

**Qual sua**

**ocupação?**\_\_\_\_\_

**Esta é a primeira Mostra fotográfica que você vem?** ( )Sim ( )Não Lembra de alguma?\_\_\_\_\_

**Como você chegou aqui?** ( )estava passando pelo local ( ) veio especialmente

**Soube através**

**do:**\_\_\_\_\_

**Escolha uma fotografia que mais lhe impressionou e diga quais palavras lhe vem cabeça?**

Nº:\_\_\_\_\_

**Qual é a fotografia que vc mais gostou? Nº**\_\_\_\_

**Porque?**\_\_\_\_\_

**Qual foto vc menos gostou? Nº**\_\_\_\_ **Porque?**

\_\_\_\_\_

**Você considera a fotografia uma obra de arte?** ( )Sim ( )Não. **Porque?**

\_\_\_\_\_

**Você penduraria uma desta fotos na sua casa?** ( )Sim ( ) Não **Qual?**

\_\_\_\_\_

**Você sente falta de texto explicativos?** ( )Sim ( )Não

**Que tipo de informação vc gostaria do lado?**

\_\_\_\_\_

**O espaço deveria favorecer seu olhar sobre as fotos, para isso gostaria de saber se vc achou bom:**

- |                       |                          |                               |
|-----------------------|--------------------------|-------------------------------|
| ( ) Tamanho das fotos | ( ) Distância entre elas | ( ) ausência de legenda       |
| ( ) Altura            | ( ) tamanho do local     | ( ) ausência de visita guiada |
| ( ) Número de fotos   | ( ) seqüência das fotos  | ( ) Outro_____                |

**Qual a impressão que esta exposição lhe causou?**

\_\_\_\_\_

**Esta exposição de alguma maneira mudou seu olhar sobre:**

- ( )Mina de carvão ( )Mineradores ( )Trabalho ( )Fotografia ( )Fotografia ( )Exposições ( )Outro\_\_\_\_

**Você sai desta exposição com desejo de conhecer mais sobre:**

Mina de carvão  Mineradores  Trabalho  Fotografia  Fotografa (  
 Exposições  Outro\_\_

**Você gostaria de ver outras mostras fotográficas?  Sim  Não Qual**

**tema:**\_\_\_\_\_

Gostaria de ser comunicado quando houver outra mostra fotográfica?  Sim  Não

**Deixe seu contato e-mail:** \_\_\_\_\_