

ARTE CONTEMPORÂNEA E FORMAÇÃO DOCENTE NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA: ARTE URBANA, ESTÊNCES E O GRAFITE COMO POTÊNCIAS DO PROTAGONISMO JUVENIL E DOCENTE

CONTEMPORARY ART AND TEACHER EDUCATION IN CONTEMPORARY SCHOOLS: URBAN ART, STENCILS AND GRAFFITI AS POWERS OF YOUTH AND TEACHING PROTAGONISM

Felipe Machado¹
fmachado35@gmail.com
Marcos Antonio dos Santos²
martoso.artes2020@gmail.com

RESUMO

Valorização da profissão docente é derivação dos objetivos do PIBID. E conjuntamente, professor supervisor e bolsistas de iniciação à docência de Artes Visuais desenvolveram experiências na Educação Básica com a temática das artes urbanas. A cultura *hip-hop* desdobrou-se do grafite ao *rap*, apresentou poesia, ritmo, apreciação, interpretação e experiências em multiletramentos aos estudantes. Um planejamento aliado à cultura visual, com diversidade de linguagens, materialidades e técnicas, que impulsionou ações, experimentações e deflagrou processos de criação. Ampliou conversas, criou espaço ao diálogo e a discussão de temáticas sociais, políticas, de respeito e tolerância às diversidades. Efetivando oportunidades de formação cidadã, cultural e a promoção da cultura de paz.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID Artes Visuais. Multiletramentos. Artes Urbanas. Protagonismo Juvenil.

ABSTRACT

Valuing the teaching profession is a derivation of the objectives of PIBID. And together, supervisor teacher and scholarship holders for initiation to teaching Visual Arts developed experiences in Basic Education with the theme of urban arts. Hip-hop culture expanded from graffiti to rap, presenting students with poetry, rhythm, appreciation, interpretation and experiences in multiliteracies. Planning combined with visual culture, with a diversity of languages, materials and techniques, boosted actions, experiments and triggered creation processes. It expanded conversations, created space for dialogue and discussion of social, political, respect and tolerance for diversity issues. Making opportunities for citizenship and cultural training and the promotion of a culture of peace effective.

KEYWORDS: PIBID Visual Arts. Multiple Literacy. Urban Arts. Youth Protagonism.

¹ Felipe Machado - Graduado em Licenciatura em Artes Visuais (2016-2019) na UNESC e Mestrando em Educação pelo PPGE (programa de pós-graduação) da UNESC.

² Marcos Antonio dos Santos – Professor de Artes em escolas da rede pública Municipal e Estadual em Criciúma/SC; Especialista em Poéticas Visuais na UNESC (2017-2019), professor supervisor no PIBID de Artes Visuais UNESC (2014-2019) e professor preceptor no Residência Pedagógica de Artes Visuais UNESC.

*Água líquida, e que toma a forma do objeto que a abraça,
mas ao mesmo tempo resiste buscando seu próprio caminho,
assim como a imagem que resiste ao pensamento
de quem a produziu e de quem a quer identificar.*

(HONORATO, 2015, p.13)

1 INTRODUÇÃO

Valorização da carreira da licenciatura, a inicial e a de quem está na sala de aula há certo tempo, aproximando e sincronizando processos de formação docente inicial e continuada compõe o grande alvo do PIBID³. Programa que oportuniza experiências significativas e enriquecedoras aos acadêmicos no cotidiano da sala de aula e aquilo que lhe é inerente: seus encantos e desencantos, conquistas, projetos e realizações. No contexto escolar, as experiências e interações com os alunos podem constituir um vínculo enriquecedor, pois é na relação com os alunos e o objeto de estudo da sua área de conhecimento que o professor(a) legitima a sua existência na docência. É na sala de aula, na relação com os alunos que a docência se faz e se refaz continuamente, com reflexão permanente e abertura às novas possibilidades que possam desvelar-se.

As experiências que descreveremos foram desenvolvidas em uma turma do 9º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental com a temática da arte urbana na escola, em uma perspectiva de perceber a sala de aula enquanto “espaço dos possíveis.” Conforme Aurélia Honorato, 2015, um lugar privilegiado para “a construção de espaços para o pensamento, para modos de vida.” E neste viés, optou-se por estudos no território da arte urbana, arte essencialmente política, engajada com temáticas sociais, de transformação humana e que reforça a importância do respeito e da tolerância às diferenças e acolhida à diversidade cultural. Premissas tomadas pelo nosso grupo como potência a ser injetada no processo ensino-

³ O PIBID é um projeto criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e atende as diretrizes do Ministério da Educação (MEC). Tem como finalidade a valorização da carreira do magistério, estreitando cada vez mais a relação entre Universidade e escola. Juntamente com professores das escolas contempladas, os bolsistas planejam e participam das propostas metodológicas, ajudando na execução de práticas de ensino–aprendizagem. O Subprojeto de Artes Visuais do PIBID UNESC (2014-2018) foi coordenado pelas professoras Dra. Aurélia Regina de Souza Honorato e Ma. Silemar Maria de Medeiros da Silva, também orientadoras da presente escrita.

aprendizagem e aqui, organizadas tendo em vista a formação humana, cidadã e o cultivo de uma cultura de paz junto aos alunos.

Acreditamos que seja interessante mencionar a ideia de experiências que foram propostas aos alunos do 9º ano, bem como aos docentes em formação que faziam parte do grupo que acompanhava o professor supervisor neste período, e também citar de qual diversidade buscamos abordar. Não citamos experiência como algo referente a experimento, um teste, ou algo que busque um resultado a partir de uma atividade que se encerra em si mesma. A ideia de experiência aqui abordada faz menção a algo vivenciado, algo que possibilita a reflexão a partir de uma entrega de quem está disposto a ser tocado, transformado em relações de troca e construção de conhecimento.

A experiência é “isso que me passa”. Vamos primeiro com isso. A experiência supõe, em primeiro lugar, um acontecimento ou, dito de outro modo, o passar de algo que não sou eu. E “algo que não sou eu” significa também algo que não depende de mim, que não é uma projeção de mim mesmo, que não é resultado de minhas palavras, nem de minhas ideias, nem de minhas representações, nem de meus sentimentos, nem de meus projetos, nem de minhas intenções, que não depende nem do meu saber, nem de meu poder, nem de minha vontade. “Que não sou eu” significa que é “outra coisa que eu”, outra coisa do que aquilo que eu digo, do que aquilo que eu sei, do que aquilo que eu sinto, do que aquilo que eu penso, do que eu antecipo, do que eu posso, do que eu quero (LARROSA, 2011, p. 5).

Deste modo, podemos perceber com mais clareza que é no outro que nossa experiência se completa, independente desse outro ser escolhido por nós para uma convivência ou simplesmente em encontros casuais. Sobretudo, o sujeito que completa nossa experiência em pouco nos reflete dentro das imensas possibilidades de subjetividade que carregamos conosco, e aí entra a diversidade dos nossos pares. E a escola pode constituir-se em espaço de trocas, de construções, de conhecimentos por meio de situações que permitam aos alunos vivenciar experiências que “os toquem.”

A diversidade a qual nos referimos compreende cada indivíduo no contexto próprio das experiências de vida históricas e culturais, as singularidades nas personalidades e nas formas de perceber o mundo, a subjetividade humana. E que, enquanto seres sociais, a formação humana ocorre em contextos sociais, históricos e diversos. Cenários nos quais as “relações socioculturais constituem os sujeitos históricos, nas organizações de suas vidas sociais e políticas, nas suas relações com o ambiente e com outros grupos, na produção e reprodução de suas existências.” (SANTA CATARINA, 2014, p. 54)

Relatar um processo de docência coletivo e colaborativo requer uma abertura imprescindível ao(s) outro(s) e instaura alguns desafios: na premissa de que a solidão e o silêncio são essenciais a uma formação ética e estética, cidadã e permeada na “construção de espaços para o pensamento, para modos de vida.” (HONORATO, 2015, p. 02). Como formulá-los em meio a tantas vozes? Como equalizar as sugestões e direções em uma prática pedagógica reflexiva entre professor supervisor e acadêmicos bolsistas? É possível formular proposições pedagógicas significativas e que oportunizem a acolhida da subjetividade e a formação escolar dos estudantes? Como conciliar a formação humana, de valores e atitudes com a aquisição dos conhecimentos próprios do componente curricular Arte?

E, antes que as perguntas fossem direcionadas aos estudantes ou outros atores do processo ensino-aprendizagem na escola, fizemos alguns questionamentos a nós mesmos, Pibidianos e professor regente. E para as questões a seguir, adiantamos que ao longo da presente escrita importantes evidências serão expostas. Não no sentido de encerrar os questionamentos (os quais acreditamos, são permanentes), porém de realinhar trajetos possíveis na docência em Arte: como desejaríamos nos constituir professores de Artes Visuais em nosso processo form(A)tivo? Como ampliar diálogos interdisciplinares entre as próprias linguagens artísticas, ampliando nossa formação e atuação, que tradicionalmente concentram-se em Artes Visuais? O que moveria o nosso desejo de ensinar, de proporcionar experiências em artes no contexto escolar, ainda que tal ambiente se apresentasse um tanto desafiador? Como nossas práticas pedagógicas poderiam contribuir na produção de modos de existência na docência em artes? De que maneiras implementar práticas pedagógicas de caráter inovador e (trans)formador em Arte na sala de aula e/ou outros espaços educativos? Como criar cenários propícios nas aulas de Arte e convidativos à uma participação ativa e efetiva dos alunos?

De início, não poderíamos deixar de evidenciar o papel fundamental da imagem na sala de aula e na formação docente e discente em Arte. Imagem que, assim como a água, é fluída, tomando formas diversas, move-se em meio a contextos diversos e adversos. Ao nos referirmos a imagem⁴ e sua potência na sala de aula, tomamos de Honorato a metáfora da água. Poetizando, a autora propõe um percurso do olhar repleto de movimento, sensível, vivo, ativo,

⁴ A nossa **compreensão/conceito de imagem**, conforme Ferraz e Fusari (2010, p. 75), tem a ver com modalidades artísticas que se revelam de maneiras diferentes no âmbito visual (pinturas, fotografias, gravuras, quadrinhos, cinema, *performance*, dança, televisão, publicidade, computação etc.). Mas, todas se compõem de expressões e representações da vida, materializadas em formas visivas que podem ser estáticas e em movimento, bi e tridimensionais.

suave e intenso. Imagem que é criação, produtora de sentidos e ‘movente’, sempre deslizando e propiciando leituras outras, essenciais às mudanças próprias dos percursos humanos, múltiplos, polissêmicos e abertos. Imagem que revela, expressa, apresenta a vida de modo reinventado pelo(a) artista. Imagem que toca o(a) espectador(a) e segue seu curso, nunca de modo linear e previsível. Imagem que questiona, instiga, desacomoda, provoca e aciona nossos sentidos. Faz pensar, refletir, sentir e ressignificar. E ‘neste fluir’ idealizamos um percurso de ensino-aprendizagem, de caráter formativo, no qual formamos e somos formados na medida em que nos envolvemos e nos deixamos envolver pelos processos inerentes da prática pedagógica em Arte, no contato com as criações artísticas. E, se assim nos permitirmos, buscamos levar esse movimento para a aula de Arte, na compreensão poética da imagem/água

[...] que reflete o olhar de quem a olha abrindo entre os olhares um espaço vazio, marcando uma cisão no ato de ver. Água passiva e ativa; potência e calma; que lava, que molha, que toca e se deixa tocar. Água que é viva, que pulsa, que é estranha e que provoca os sentidos. Água viva que é imagem e que articula em seus fluxos o dizível, o invisível, o indizível. (HONORATO, 2015, p. 13)

E possibilitar aos alunos experiências em artes e com as artes, é aproximá-los das produções artísticas, especialmente a produção artística contemporânea. A arte produzida no tempo vivido, presente. Sendo um dos pontos de destaque do PIBID, a busca para aliar teoria e prática – e o que apenas parece óbvio – constituiu-se em diferencial em nossa formação acadêmica, entrando em consonância ao que afirmam Ferraz e Fusari (2009, p. 16) apontando que: “o fundamental, portanto, entender que a arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos, ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem, e ao conhecê-lo”. Idealizar, organizar projetos na universidade e ter a oportunidade de aplicá-los na escola, diríamos que é esse “fluir da água”, metáfora escolhida para o movimento da construção do conhecimento que toma as formas necessárias às transformações e formações dos indivíduos implicados no processo ensino-aprendizagem. E optamos pela organização de aulas que partissem de imagens de produções artísticas como disparadoras das conversas que poderiam emergir, sempre buscando uma atribuição de significado para as imagens que apresentamos em sala de aula (HONORATO, 2015, p. 15). E as referências para a escolha das imagens tinham a ver com as inquietações que captamos no período de chegada e de ações diagnósticas na turma: estar atento, perceber pontos de interesses, registrar dúvidas, listar dificuldades e mapear desafios que poderiam surgir nos encontros

(chamaremos assim as duas aulas semanais de noventa minutos de duração que tínhamos com a turma 91, 9º ano do Ensino Fundamental). Encontros com a arte.

Conforme afirmam Martins, Picosque e Guerra (2010, p. 129):

Essas ações não ocorrem de forma estática quando estamos vivendo o processo de ensinar-aprender em arte, pois o poetizar, o fruir e o conhecer entram em jogo, somados às especificidades dos conceitos, fatos, procedimentos, atitudes, valores e normas próprias das linguagens artísticas.

Esse movimento de olhar para dentro das peculiaridades dos alunos, nos colocou em uma posição mais confortável, embora desafiadora, instigante, moveu-nos a pesquisa, a busca de referenciais para a co-atuação na escola, da melhor forma possível. Pois, poderíamos estar caindo em uma armadilha que nos faria acreditar em uma realidade que não era a real desta turma. Todavia, mapear os desafios foi intencional, pois assim como o mapa, estes não são fechados, mas apontam para possíveis movimentos de entradas e saídas. E uma abordagem cartográfica nos auxiliou a encontrar as vias, e trilhamos na sala de aula de modo semelhante a uma pesquisa cartográfica, a qual constitui-se “de passos que se sucedem sem se separar. Como o próprio ato de caminhar, onde um passo segue o outro num movimento contínuo, cada momento da pesquisa traz consigo o anterior e se prolonga nos momentos seguintes.” (PASSOS; KASTRUP e ESCÓSSIA, 2015, p. 59) E, neste ponto inicial, ansiamos por uma docência fluída. Como água, “que é estranha e que provoca os sentidos. Água viva que é imagem e que articula em seus fluxos o dizível, o invisível e o indizível.” (HONORATO, 2015, p. 8) Capaz de pulsar, provocar sentidos e promover mudanças na paisagem/diagnóstico desvelada no contato com a turma de adolescentes com os quais iríamos trabalhar naquele ano. E que a “processualidade” - própria de uma pesquisa cartográfica - se fizesse presente em todos os passos que decidíssemos ao caminhar, o ‘fluir potente/poético da água’, em ações encadeadas na sequências didáticas que organizamos com o professor.

2 GRAFITE, ARTE URBANA NA SALA DE AULA: E OS PROTAGONISMOS JUVENIL E DOCENTE?

O ensino, papel primordial da escola, foi fortalecido com a atuação dos acadêmicos do PIBID, considerando que os acadêmicos organizaram conjuntamente com o professor supervisor aulas mais substanciais para desenvolver com os alunos. Um ensino que requer

alguns pré-requisitos, atuação profissional que exige ciência por parte do professor que o ato de ensinar

[...] exige pesquisa, exige respeito aos saberes dos educandos, exige criatividade, estética e ética, exige a corporificação das palavras pelo exemplo, ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, exige reflexão crítica sobre a prática, exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural, exige consciência do inacabamento, exige respeito à autonomia do ser educando, apreensão da realidade, curiosidade, exige segurança e competência profissional e generosidade, ensinar exige comprometimento. (FREIRE, 2011, p. 30-94).

E naquele cenário, conjuntamente com nosso professor supervisor, nós bolsistas de iniciação à docência do PIBID de Artes Visuais UNESC⁵ nos ‘comprometemos’ a elaborar algumas propostas pedagógicas que pudessem proporcionar o desenvolvimento da autonomia daqueles adolescentes. E que abrisse espaços, brechas, fendas para a curiosidade, que pudessem revelar a autoria e a identidade cultural juvenil. Propostas que tivessem traços nítidos de caráter inovador e viabilidade de serem implementadas na sala de aula. A coordenação do Subprojeto do PIBID do qual fazíamos parte, sempre incentivou e destacou a importância da pesquisa na formação acadêmica, a atitude investigativa como indispensável na formação do bom professor(a). Um professor(a) que exercita a autoria na criação/elaboração das aulas que ministra, também busca oportunizar o exercício da autoria e da autonomia em uma educação estética, ética e artística aos estudantes. Um professor(a) que cultiva o desenvolvimento do “pensar certo”. O pensar crítico, reflexivo, criativo, ético e que promove experiências, em se tratando da formação em artes, experiências estéticas. Experiências que nos afetam e nos movem às necessárias transformações.

⁵ Universidade do Extremo Sul Catarinense - A Unesc tem como missão "educar, por meio do ensino, pesquisa e extensão, para promover a qualidade e a sustentabilidade do ambiente de vida". Tem como visão "ser reconhecida como uma Universidade Comunitária, de excelência na formação profissional e ética do cidadão, na produção de conhecimentos científicos e tecnológicos, com compromisso sócio-ambiental".

Fonte: <https://www.unesc.net/portal/reitoria/sobre-a-unesc>

Imagem/painel 1: revisitação artística dos estudantes no estudo da obra *Cem monas*, de Nelson Leirner – arte conceitual



Fonte: arquivo dos pesquisadores.

E no percurso formativo de professores(as) de Arte, princípios como a ética e a autonomia, exercidas plenamente em uma docência dialógica-democrática na sua prática cotidiana, podem contribuir na formação de professores(as) que propiciem este exercício formativo aos seus alunos(a) na sua trajetória docente. E a presença da Arte na escola, justifica-se precisamente pelas potencialidades que podem ser articuladas junto aos alunos, como a criação e a expressão de si e das leituras do mundo. A respeito disso, afirma Kehrwald (1999, p. 29), que não se trata apenas de expressar, comunicar ou apresentar sentimentos e ideias, mas que os seres humanos o fazem

[...] por meio de uma simbologia muito pessoal e que caracteriza as diferentes linguagens artísticas: ora nos valem dos símbolos linguísticos, ora dos códigos corporais, ora dos musicais ou plásticos. [E ao aliarmos] o real e o imaginário, a razão e a emoção perpassadas pelo que mais refinado habita em nós: nossa capacidade de criar e sonhar e, com isso, elaborar conhecimentos que nos humanizam.

Processos humanizadores, de formação integral dos indivíduos necessitam estar no cerne de projetos e processos educativos. Atravessar as costuras conceituais dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, ‘saltar’ das gavetas e revelar-se nas ações cotidianas da escola. Estar ‘impresso’ nas vidas e nas ações dos atores da comunidade escolar. Formando vidas, qualificando o exercício da cidadania, elevando a qualidade de vida das pessoas. Em se

tratando de formação cidadã, há certo tempo os parâmetros Curriculares Nacionais propõe objetivos que reforçam a importância do estudante do Ensino Fundamental

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo de si o mesmo respeito. (BRASIL, 1998, p. 7).

O pensar “crítico, reflexivo, criativo, ético...” que necessita perpassar as experiências formativas dos professores e, dadas as devidas adequações, também devem compor as experiências didático-pedagógicas ofertadas aos estudantes na Educação Básica. E na escola de atuação, procuramos articular de maneira significativa o que era aprendido na Universidade e, confidencio que em muitos momentos nos sentimos professores no contato e acompanhamento dos alunos, nos momentos de conversa e planejamentos colaborativos de atividades que nos propiciaram uma atuação conjunta na sala de aula.

A “prematividade” na atuação em sala de aula, que nos cursos de licenciatura é proporcionada nos estágios obrigatórios ao longo do curso, oportunizou participarmos de um processo ensino-aprendizagem de maneira coletiva e colaborativa, nos proporcionando gradativa sensação de segurança ao transitarmos no cotidiano escolar naquele momento e certamente, nos vindouros.

Considerando importantíssimas as experiências durante o período de formação docente não somente com o Curso Superior, mas também a busca por informações e oportunidades de formação em diversos núcleos de pesquisa e de extensão, até que venhamos a lecionar e acompanhar o desempenho dos alunos em sala de aula. E neste sentido Honorato (2015, p. 49) destaca que

[...] os saberes adquiridos pela experiência precisam ser cultivados até determinada idade, pois assim que o sujeito começa a desenvolver as capacidades intelectuais a experiência o terá auxiliado a conduzir sua vida de modo consciente e inteligente.

E os processos na escola foram desdobrando-se em promissoras perspectivas na nossa futura, mas já presente formação/atuação docente. E para uma melhor compreensão das nossas aprendizagens, é importante pontuarmos alguns dos principais objetivos do PIBID e das questões levantadas no início desta escrita, visto que no desenrolar das ações cotidianas, estes foram se entrelaçando em nossas ações no cotidiano da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Padre Ludovico Coccolo, escola da rede pública municipal de Criciúma, no

Extremo Sul Catarinense. Vale destacar que em uma turma de graduandas e graduandos em Licenciatura, é perceptível a distinta construção docente entre os acadêmicos pertencentes a programas como o PIBID e os que não se envolvem com tais oportunidades. Claro que não é uma regra, e que não será aplicado a todos os alunos de graduação, todavia, na maioria dos casos, percebe-se que o prévio envolvimento com a sala de aula possibilita uma construção mais orgânica do “trejeito” docente, e assim constrói-se um professor(a), em cada encontro, em cada aula, em cada atividade que antecede a conclusão do curso. Assim, percebemos que no PIBID nos envolvemos gradativamente em um percurso, sem esquecer do destino obviamente, porém aproveitando as experiências que a viagem foi nos possibilitando com o grupo que fazia parte desse subprojeto em Artes Visuais naquela escola de atuação.

Imagem/painel 2: pibidianos e um mapa conceitual constituído em uma roda de conversa com os estudantes



Fonte: arquivo dos pesquisadores.

Quando adentramos a escola, nosso supervisor já vinha trabalhando com os alunos alguns artistas que de alguma maneira abordavam em suas produções a importância da igualdade entre as pessoas. Ele apresentou às crianças o criciunense Joelson Bugila, com sua arte pensante, criações que pelo engajamento, propõe uma tomada de posicionamento e buscam tirar da zona de conforto o espectador. Fazendo-os refletir acerca de pautas contemporâneas relevantes como a homofobia, o respeito ao próximo, a igualdade entre as pessoas, a consciência

dos espaços da cidade e de como podemos habitá-la com uma atitude poética, apreciando os espaços ociosos, ocupando-os com arte e a alteridade nas relações, levando em conta as diferenças entre as pessoas.

No desenrolar das ações foram apresentadas mais produções de outros artistas locais e nacionais da arte urbana. Ampliamos a arte de Joelson Bugila, com o seu ‘Urbanário’: série de criações que personificam as múltiplas e mutantes identidades daqueles(as) que vivem nos grandes centros urbanos. Os alunos trouxeram exemplos e imagens dos grafites gigantes de Herok, que marcam presença em diversos pontos da cidade de Criciúma e região, reforçando que ‘santo/grafiteiro de casa faz milagre’, aliás arte – e de excelente qualidade. Algumas das questões pertinentes aos povos indígenas também entraram na pauta com o grafiteiro paulista Crânio (sugestão do projeto do livro didático). O *rap* marcou presença com o grupo *The Black Eyed Peas* com a canção *Where is this love?*, trazendo a poesia e o ritmo, a apreciação e interpretação musical para a sala de aula.

Atividades diversas envolvendo o desenho, a criação e oportunizando a autoria foram propostas e o crescente interesse dos alunos durante as aulas nos impulsionou a ampliar as atividades. Imagens das produções dos artistas mencionados e em diversas linguagens, materialidades e suportes foram apresentadas para a turma, na perspectiva de romper com os estereótipos na sala de aula. Nas aulas de Arte, o estereótipo empobrece a percepção e a imaginação e não permite que o aluno desenvolva da forma mais plena possível o seu potencial de leitura, compreensão, criticidade e de criação de sentidos. Pensando na ampliação de repertório dos alunos e também na possibilidade de experimentação de práticas artísticas diversas, nos apoiamos em Bruna Pereira Alves no intuito de

Oferecer maior espaço para a expressão dos nossos alunos, negando os estereótipos, já que somos contra a acomodação e reprodução e acreditamos no poder da criatividade e individualidade de cada um. [Criando espaço para] a construção não só do conhecimento cognitivo, mas principalmente do sensível. (ALVES, 2012, online).

E na busca de concretizar tais objetivos, um circuito de **micro-oficinas** foi organizado a partir de produções dos alunos, que experimentaram técnicas artísticas das produções elencadas nos planejamentos e nas sequências didáticas. As linguagens artísticas visual e musical das artes urbanas foram trabalhadas de forma simultânea em espaços diversos da escola: sala de artes, quiosque da associação de moradores (espaço anexo à escola), pátio da escola e na sala de aula. Em cada um destes espaços, foi ofertada uma oficina diferente

ministrada por um dos integrantes do grupo de acadêmicos que atuava com uma parte da turma. E fazíamos um rodízio, a fim de que todos participassem de todas as oficinas ofertadas. Experimentações com a arte estêncil, criações na linguagem verbivisual⁶, tintas diversas, pincéis e sprays em suportes bi e tridimensionais plasmaram-se com temáticas pessoais, sociais em composições que foram revelando a autoria e o protagonismo dos adolescentes da turma.

Imagem/painel 3: oficina de bordados com artista local - circuito de oficinas na escola de atuação.



Fonte: arquivo dos pesquisadores.

As práticas pedagógicas foram pensadas levando-se em conta a cultura de paz e a propagação de valores universais indispensáveis na construção de uma sociedade mais harmoniosa, justa e acessível em suas diversas esferas e dimensões das relações humanas. A proposição de desafios adequados e instigantes marcou as ações nas micro-oficinas de maneira desafiadora e criativa, oportunizando a cada um(a) desenvolver processos de criação e experimentação singulares. Desacelerar o apetite por repassar conteúdos foi outro desafio a que nos propusemos, antes lançamo-nos em uma criteriosa seleção e organização de situações didáticas que propusessem exercícios que abordassem questões/situações como fala/escuta,

⁶ Na sua obra/pesquisa, o “artista e etc.” Ricardo Basbaum aponta para a compreensão da natureza híbrida da arte contemporânea, em particular para as possíveis articulações entre o visual e o verbal na produção do conhecimento e da conjunção sensorial/visual na construção da arte. “Assim, os diferentes meios de produção de visualidade podem ser particularizados através da prática específica empregada na realização de tal agenciamento. Cada um destes meios diferencia-se do outro por trabalhar de maneiras diversas a relação entre imagem e linguagem, ou visibilidade e legibilidade, ou signo e pensamento, ou imagem e texto.” (2016, p. 2)

equilíbrio/desequilíbrio, ajuste/conflito, ação/repouso, individual/coletivo, entre outras. Buscando respeitar da melhor forma o ritmo das aprendizagens dos conceitos essenciais para a sequência didática, metodologia adotada para organizar as ações das aulas/encontros com os alunos.

Instigando a reflexão e a resolução de problemas na sala de aula e que fossem aplicáveis à situações/desafios extramuros. Apoiados na Pedagogia de Multiletramentos, oportunizando

(...) a construção de significados que promovam transformação e não simplesmente a sua reprodução, propiciando que o aluno mobilize conhecimentos para resolução de problemas concernentes à vida pessoal, ao trabalho e ao exercício da cidadania. Mais que saber sobre teorias, conteúdos gramaticais, por exemplo, é necessário saber como utilizar tudo em isso em situações de práticas de linguagem na sociedade. (VERGNA, 2020, p. 11).

E que além de motivados, os atores envolvidos no processo ensino e aprendizagem, precisam perceber que o que estão aprendendo faça sentido no seu cotidiano, contribua na sua formação. E que nas diversas etapas dos estudos e das atividades, fossem mais teóricas ou práticas, procuramos permitir que os alunos cumprissem tarefas mais elaboradas e complexas do que poderiam desenvolver sozinhos. Desta forma, evidenciou-se o papel mediador do professor e também a ampliação de repertório: cultural, de conteúdos e também de habilidades e soluções práticas para os desafios nas diversas etapas das aulas.

Imagem/painel 4: estênceis e experimentações em grafite - circuito de oficinas na escola de atuação.



Fonte: arquivo dos pesquisadores.

Seguimos na busca por articular ideias/proposições que contribuíssem na construção de bases que pudessem possibilitar uma compreensão cada vez mais complexa da realidade, plural, coletiva, em detrimento do egocentrismo. Foi muito significativo o processo de elaboração de um diário de bordo durante as aulas e a experimentação de materialidades, técnicas e a exploração de processos híbridos na criação artística. E no dia a dia, pudemos perceber em distintos momentos o protagonismo e o desenvolvimento artístico e cultural dos(as) estudantes nas sequências dos encontros. E as posturas reflexiva e propositiva docente na mediação do ensino da Arte na escola.

Partindo dessa ideia de diversidade, em que cada artista traz a peculiaridade de sua produção em suas obras, dando visibilidade a personalidade e histórias de cada produção. As micro-oficinas tiveram início a partir de produções dos alunos em que eles experimentaram técnicas que se aproximavam das utilizadas pelos artistas mencionados, fazendo ligação da ideia central da música *Where is this love?* que abriu os trabalhos com o questionamento de *onde está o amor no dia a dia das pessoas?*

O comprometimento faz total diferença nesse momento tão peculiar que os professores se encontram que é de estar à frente em uma sala de aula, e para agregar a esse fator imprescindível, o uso da criatividade torna as aulas mais interessantes e de certa forma faz com que a participação do grupo seja mais intensa, possibilitando aos alunos aulas mais atrativas e com um caráter mais transformador.

3 CONSIDERAÇÕES E APONTAMENTOS

A ação que nomeamos de micro-oficinas surgiu no intuito de fugir de uma aula esquemática, na qual o aluno permanece na passividade durante a maior parte do tempo. Aulas programadas em uma espécie de circuito fechado, uma abordagem previsível e que propicia experiências rasas (quando propicia!), em um esquema de comunicação centrado nas interações emissor/mensagem/receptor. E a busca pela composição de ambientes propícios à aprendizagens relevantes em artes, foi uma constante em nossas conversas/planejamentos (HONORATO, 2015, p. 15). E perseguimos uma aula de Arte reinventada, conforme Honorato, na qual os desafios de uma docência com potencial crítico e político estariam no cerne das proposições pedagógicas. Repensar o espaço do sensível, da imagem, da criação e da experiência que cria modos de vida, que (re)inventa subjetividades, amplia saberes: de si, dos

outros, do mundo e das cambiantes combinações e cotidianas interações sociais. Neste sentido Migliorin (2010, *apud* HONORATO, 2015, p. 16), defende que a arte não está para ser ensinada nas escolas, mas para “criar espaços de compartilhamento e invenção”.

Quando alunos e professores conseguem desenvolver formas de demonstrar que a teoria tornou-se uma prática refletida: uma “re-prática”. Na qual os objetivos e valores dos “ensinantes e dos aprendizes”, revelam processos colaborativos de um significativo itinerário de (re)aprendizagens. Nos referimos a uma aula de artes conectada com o mundo, na qual mais se “pergunta, vê e ouve do que explica” e, na qual, professores inevitavelmente deixarão o “lugar daquele que ensina para experimentar com seus alunos”. E tivemos robustas evidências no percurso formativo em Arte oferecido aos alunos: ao avaliarmos o engajamento nas diversas ações e etapas, na diversidade e qualidade das produções e, especialmente, no engajamento dos adolescentes da turma 91 nas aulas durante o tempo em que estivemos na escola Padre Ludovico Coccolo.

Imagem/painel 5: mostra das produções dos estudantes - circuito de oficinas na escola de atuação.



Fonte: arquivo dos pesquisadores.

Ainda nesse pensamento, Pillotto (2004, p. 38) defende que “a arte como linguagem, expressão, comunicação e produção de sentidos trata da percepção, da emoção, da imaginação, da intuição, da criação, elementos fundamentais para a construção humana”. E um processo ensino-aprendizagem de qualidade necessita considerar a importância da experiência para a aprendizagem dos estudantes em quaisquer níveis da Educação Básica. O professor de

Arte, em especial, precisa desenvolver seu olhar sensível, estético (e ético), ampliar constantemente seu próprio repertório cultural: nutrir-se esteticamente⁷. Na premissa de que ao vivenciar e refletir sobre as próprias experiências, tenha maiores credenciais para promover aos seus alunos situações que os instiguem e inspirem, os afetem e sensibilizem para que as coisas ao seu redor sejam sentidas, entendidas, experimentadas. E assim, eles possam perceber-se como parte, como integrantes dos processos socioculturais dos quais fazem parte. Nesta perspectiva, Barbosa (1990, p. 89) aponta:

[...] é relevante que o professor promova experiências significativas de ensino da Arte para desenvolver a criatividade e corresponder ao conjunto das ações do aluno, despertando assim o conhecimento por meio da criatividade, do imaginário interpretativo, desenvolvendo habilidades onde este sujeito possa expressar ideais políticos e socioculturais.

O envolvimento com as aulas de Arte tem a possibilidade de trabalhar nossa percepção de mundo, e ter nela um processo em constante transformação, sempre aberta a novos olhares e prontos para um novo ressignificado, voltado para “[...] a convocação dos sentidos como brecha de acesso tem de começar por nós mesmos, como professores” (MARTINS, 2012, p. 20). No desenvolvimento das ações, o papel mediador do professor foi gradativamente reforçado e, em momentos pontuais, conversávamos sobre aspectos relevantes das aulas anteriores, buscando realinhar os passos seguintes de cada proposição pedagógica. Na perspectiva que a ampliação contínua dos saberes dos educandos, em boa medida está diretamente ligada à busca do docente por novos elementos/conhecimentos que potencializam as ações e aprendizagens em Arte e nas artes. A valorização da arte e das produções de artistas contemporâneos locais, também constituiu-se em potência na construção de sentidos no decorrer das aulas/encontros, em ações repletas de sensibilidade para as diferenças, mudanças, desafios e inovações próprias do contexto e do tempo que vivemos. E o percurso educativo permeado pela abordagem do Multiletramento, uma pedagogia mais “produtiva, relevante, inovadora, criativa e capaz de transformar a vida.” (COPE; KALANTZIS, 2013, p. 02).

⁷ A professora/pesquisadora Mirian Celeste Martins relata que o termo “nutrição estética” surgiu na sua trajetória nos anos 80: momento em que atuava em uma disciplina de uma Faculdade de Educação Artística. E produções artísticas de distintas linguagens (visuais, teatro, dança, espetáculos, artes populares entre outras.), eram apresentadas aos cursistas nas aulas. E o “objetivo era provocar encontros com a arte e não necessariamente gerar um trabalho mais específico sobre ela. Enriquecer os integrantes do grupo com o que as próprias obras traziam – poesia, fragmentos de filmes, imagens, obras de arte, trabalhos de crianças ou jovens – para alimentar olhares, percepções, pensamentos.” (MARTINS, 2016, p. 313).

Valorizando e conectando às aulas os conhecimentos e saberes trazidos pelos alunos, fortaleceu o protagonismo estudantil em distintos momentos e no todo do processo. A diversidade de linguagens, materialidades e técnicas apresentadas aos alunos impulsiona ações, oportunizou escolhas, experimentações e uma variedade de criações por parte dos estudantes. Os quais experimentaram técnicas, materialidades e linguagens diversas no decorrer das aulas. E a diversidade como princípio formativo, intrínseca às ações cotidianas na sala de aula abre espaço, a partir do momento em que o professor cria condições propícias ao fecundo e proveitoso diálogo. Perpassando a formação da identidade dos estudantes, ampliando suas leituras na percepção das relações entre textos e contextos, visto que os estudantes apropriaram-se de elementos da arte de artistas locais para construir seus próprios discursos expressivos, ‘hibridizando-os’ com seus referenciais pessoais. Ressignificando as impressões do seu universo pessoal por conta “dos afetos, das relações inter e intrapessoais” oportunizadas nas ações propositivas do nosso grupo no decorrer das aulas (PILLOTTO, 2008, p. 48).

Imagem/painel 6: micro-oficinas - à esquerda, interação dos alunos do 9º ano com os acadêmicos do PIBID com as crianças da Educação Infantil; na direita, acadêmicos do PIBID na escola.



Fonte: arquivo dos pesquisadores.

As possibilidades que as imagens das artes trazem para o universo interpretante dos estudantes nos moveram a pensar na importância do lúdico e do jogo inserido nas práticas das aulas de Arte, pondo os atores do processo ensino-aprendizagem em movimento. E para colocar reticências em nossos apontamentos sobre formação docente, inicial e continuada/permanente, tomamos de empréstimo a poética das palavras de Silvia Pillotto “os olhos daquele que ensina e daquele que aprende não estão condenados a uma linearidade estanque, ou seja, aprendemos

e ensinamos ao mesmo tempo, num círculo que se faz de idas e voltas na nossa história.”
(PILLOTTO, 2008, p. 36)

REFERÊNCIAS:

ALVES, Bruna Pereira. **Infância e descoberta: conhecendo a linguagem da arte, indo de encontro aos estereótipos**. 2012. Disponível em: <http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69381>. Acesso em 01 Mai. 2018.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Ed. Cultrix, 1990.

BASBAUM, Ricardo. **Além da pureza visual**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk Editora, 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COPE, B. KALANTZIS, M. Multiletramentos: Novos letramentos, novos aprendizados. In: **Linguagens de Enquadramento e Alfabetização: Visões Socialmente Situadas e Perspectivas**. Editado por M. R. Hawkins. Nova York: Routledge, 2013. p. 105-135.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. rev. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo e FUSARI, Maria Felisminda de Rezende. **Arte na Educação Escolar**. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2010.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo e FUSARI, Maria Felisminda de Rezende. **Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

HONORATO, Aurélia Regina de Souza. **Trajetórias cartográficas na formação de professores e professoras de artes: espaços do possível**. Tese Doutorado. Universidade do Sul de Santa Catarina: Tubarão, 2015.

KWEHRWALD, Isabel Petry. **Ler e escrever em Artes Visuais**. In: NEVES, Iara C. B. (org.). **Ler e escrever compromisso de todas as áreas**. 2. ed. Porto Alegre: EdUFRGS, 1999.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo: livro para análise do professor**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2010.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. Expedições Instigantes. In: MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2012. p. 9-31.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia e ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs). **Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. O conhecimento sensível: Uma contribuição para o aprendizado humana. In: PILOTTO, Silvia Sell Duarte; SCHRAMM, Marilene K.; CABRAL, Rosenei W. (orgs.). **Arte e o ensino da arte**. Blumenau: Nova Letra, 2004.

_____. A arte e seu ensino na contemporaneidade. In: MAKOWIECKY, Sandra; OLIVEIRA, Sandra Ramalho E. (orgs.) **Ensaios em torno da arte**. Chapecó: Argos, 2008.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. Secretaria do Estado da Educação, 2014.

VERGNA, M. A. Concepções de letramento para o ensino da língua portuguesa em tempos de uso de artefatos digitais. **Texto Livre**, Belo Horizonte-MG, v. 14, n. 1, p. e24366, 2020.