

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC

CURSO DE ARTES VISUAIS - LICENCIATURA

ALEXANDRA MARIANO COELHO

**ARTE E CIDADE: REFLETINDO SOBRE O PAPEL DO ESPAÇO URBANO NA
FORMAÇÃO ESTÉTICO-CULTURAL DOS ADOLESCENTES**

CRICIUMA, NOVEMBRO DE 2011

ALEXANDRA MARIANO COELHO

**ARTE E CIDADE: REFLETINDO SOBRE O PAPEL DO ESPAÇO URBANO NA
FORMAÇÃO ESTÉTICO-CULTURAL DOS ADOLESCENTES**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado para obtenção do grau de licenciada no curso de Artes Visuais da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC.

Orientador(a): Prof^a Ma Aurélio Regina de Souza Honorato.

CRICIÚMA, NOVEMBRO DE 2011

ALEXANDRA MARIANO COELHO

**ARTE E CIDADE: REFLETINDO SOBRE O PAPEL DO ESPAÇO URBANO NA
FORMAÇÃO ESTÉTICO-CULTURAL DOS ADOLESCENTES**

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado pela Banca Examinadora para obtenção do Grau de licenciada, no Curso de Artes Visuais da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC, com Linha de Pesquisa em Educação e Arte do curso de Artes Visuais da UNESC.

Criciúma, 29 de novembro de 2011.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Aurélia Regina de Souza Honorato - Mestre - (UNESC) - Orientadora

Prof. Carlos dos Passos Paulo Matias - Mestre - (UNESC)

Prof. Edite Volpato Fernandes - Mestre - (UDESC)

Com amor, dedico este trabalho aos meus irmãos. Para que se sintam incentivados a nunca desistir da busca pelo crescimento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família pelos bons e maus momentos que passamos juntos, sem os quais a minha evolução pessoal e intelectual não teria sido possível.

À minha mãe pelo apoio nos momentos de dúvida, consolo nos momentos de desespero, compreensão nos momentos de confusão e por compartilhar comigo os momentos de felicidade.

Aos meus avós, pela luta constante que travaram para que fosse possível meu caminho até aqui, pela confiança que sempre depositaram em mim e no meu potencial.

Aos amigos de turma, Bruna, Andresa, Joana e Patrick pelas risadas, conforto e momentos compartilhados.

Aos meus amigos Gabriela e Carlos, pelas discussões e momentos de descontração, responsáveis por grande parte do meu crescimento como pessoa, acadêmica e profissional durante a minha passagem pela academia.

À Carol e Camila pelas broncas, conselhos e incentivo.

À banca examinadora pelas contribuições.

À E.M.E.I.E.F Dionízio Milioli, direção, professores e pais que, de forma tão acolhedora, tornaram esta pesquisa possível. Aos adolescentes, sujeitos desta pesquisa, por fazerem parte deste trabalho possibilitando a pesquisa de campo.

À Aurélia que, com comprometimento e dedicação, me orientou neste processo. Pelos materiais disponibilizados, ideias compartilhadas, conversas e direções apontadas, obrigada.

“– (...) As cidades, como os sonhos, são construídas por desejos e medos, ainda que o fio condutor do seu discurso seja secreto, que as suas regras sejam absurdas, as suas perspectivas enganosas, e que todas as coisas escondam uma outra coisa.

– Eu não tenho desejos nem medos, – declarou o Khan – e meus sonhos são compostos pela mente ou pelo acaso.

– As cidades também acreditam ser obra da mente ou do acaso, mas nem um nem o outro bastam para sustentar as suas muralhas. De uma cidade, não aproveitamos as suas sete ou setenta e sete maravilhas, mas as respostas que da às nossas perguntas.”

Italo Calvino (1990)

RESUMO

Esta pesquisa traz como tema central o reconhecimento dos adolescentes como sujeitos da cidade onde vivem. Para isso, tem como base um estudo sobre as concepções de mundo desses adolescentes, seu repertório de experiências estéticas, opiniões, valores, desejos e sensações, traduzidos por meio de produções artísticas que comunicam a relação estabelecida com o contexto sócio-cultural no qual se inserem. Para iniciar a pesquisa, buscou-se em alguns autores aporte para, com mais propriedade, analisar os dados coletados durante o campo, partindo do acervo de conhecimentos científicos já produzidos por eles. No decorrer do campo foram observadas tanto as produções artísticas dos adolescentes quanto suas reações diante delas e reflexões das quais partiram para realizá-las. O material utilizado como objeto de análise deste trabalho é proveniente de duas etapas nas quais a pesquisa se divide. Fotos, filmagens e produções artísticas foram analisadas sob uma relação dialógica com o referencial teórico que, partindo de conceitos trazidos para discutir o que é Arte, esclarece seu papel no ensino escolar considerando a experiência estética, além de oportunidades e valores oferecidos pela cidade. Discute ainda a relação dos adolescentes com os espaços urbanos e sua importância na formação da identidade cultural. Espera-se que este trabalho contribua para ratificar a necessidade da educação do olhar, de um ensino de Arte voltado, por meio dos conteúdos elencados na disciplina relacionados com a bagagem cultural trazida pelos adolescentes, para a formação de alunos críticos, ativos na sociedade, capazes de diagnosticar o meio sócio-cultural do qual fazem parte, apropriando-se dele e motivados a modificá-lo.

Palavras-chave: Arte. Ensino da Arte. Educação Estética. Cidade. Adolescente.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 ARTE	11
3 ENSINO DE ARTE	16
4 EDUCAÇÃO ESTÉTICA	21
5 CIDADE E IDENTIDADE CULTURAL	26
6 METODOLOGIA	33
6.1 A Pesquisa	33
6.2 Conhecendo o campo	34
7 ANALISANDO OS DADOS	37
7.1 Rememorando o nascimento de um campo	37
7.2 Campo II	44
8 PALAVRAS FINAIS	57
REFERÊNCIAS.....	59

1 INTRODUÇÃO

Desde que me lembro tenho um interesse especial pela cidade.

Mais do que um simples interesse curioso pelas estruturas, sempre me encantaram as histórias, os sonhos, os planos, o cotidiano, a possibilidade de imaginar cada sujeito singular que habita aquele lugar, pensado e estruturado para o coletivo. Lembro que na infância, quando precisava viajar a fim de realizar tratamentos médicos, não eram apenas os pontos turísticos que atraíam o meu olhar, tão pouco o destino final, mas sim a viagem como um todo.

Cada cidade pela qual passávamos e parávamos, nem que fosse para apenas fazer um lanche e em seguida continuar na estrada, chamava a minha atenção. Mesmo sem maiores informações sobre o local, eu observava atenta o comportamento dos habitantes e capturava seus gestos, suas falas, suas vestes. Um ou outro detalhe que para muitos seria indiferente, na minha imaginação se transformava, fazendo surgir fazendeiros morando em casas enormes, de madeira, com um quintal espaçoso, cinco filhos, uma esposa simpática e muitos animais de todos os portes, ou então executivos bem sucedidos e tão preocupados com os negócios, que não tinham tempo para pertencer a lugar nenhum, estavam sempre de passagem, sem família, sem cidade, mas com um carro caro e top de linha.

À medida que fui crescendo, fui ficando mais observadora, porém, não menos imaginativa, e hoje, continuo observando as cidades pelas quais passo com o mesmo interesse, que desde a infância, busca desvendar a influência que a cidade, estrutura coletiva, exerce na formação de cada sujeito em particular.

Por isso, antes mesmo de iniciar minha trajetória acadêmica no curso de Artes Visuais, já pensava e me questionava a respeito de que a bagagem trazida com cada pessoa desde o seu nascimento pode ser um fator fundamental na expressão do cidadão ativo na sociedade em que está inserido.

Porém, após iniciar minha jornada na Universidade, primeiramente no curso de Psicologia, onde o foco para a cultura e o meio que envolve o sujeito é bastante significativo, e depois no curso de Artes Visuais – Licenciatura, onde reforcei a ideia de que o contexto no qual o educando está inserido tem influência direta no seu comportamento e expressão, atentei para a relevância desta identidade cultural no sujeito assumindo seu papel de aluno de arte e possivelmente acadêmico, identidade esta que estabelece ligação direta com o lugar onde o sujeito

vive, pois o meio que nos rodeia influencia significativamente nas características físicas, intelectuais, emocionais, que se desenvolvem a partir do nascimento.

Quando se trata de aula de arte, também me incomodou perceber que durante minhas experiências como aluna e estagiária, não percebi professores interessados em trazer a cidade, e poucas vezes a cultura local, como objeto de estudo de turmas nas escolas onde estive participante.

Partindo disso, atento para a relevância particular e social de investigar, por meio das produções artísticas dos adolescentes, como eles se reconhecem sujeitos na cidade em que vivem. Para tanto, busco embasamento teórico e de campo para esclarecer até que ponto os adolescentes do 9º ano B, da E.M.E.I.E.F¹. Dionízio Milioli se sentem parte ativa do meio em que vivem, e se percebem o lugar que habitam, a cidade, como determinante na formação de sua identidade.

Algumas questões que rodeiam meu problema de pesquisa são: Os adolescentes reconhecem a cidade onde vivem? Percebem a cidade como determinante na sua formação como sujeito? Costumam transitar pela cidade com o objetivo de conhecê-la? Por meio das produções artísticas, os adolescentes demonstram-se sujeitos da cidade onde vivem?

Partindo destas questões e tendo como base e objetos de análise as produções artísticas produzidas pelo grupo, elenco os meus objetivos específicos: perceber como e por que os adolescentes se sentem, ou não, inseridos como sujeitos desta cidade; identificar qual a relação estabelecida pelos jovens com a cidade onde vivem; analisar se os adolescentes percebem a cidade onde vivem como um fator que influencia diretamente suas características físicas, emocionais, intelectuais; constatar qual o olhar do jovem para a relação estabelecida com a sua cidade, e como resultado disso, ratificar a importância de um professor atento ao grupo com o qual está trabalhando, percebendo seus traços culturais como ponto de partida para uma metodologia que favoreça o processo de ensino e aprendizagem deste grupo.

A coleta de dados provenientes do campo aconteceu em duas etapas. A primeira parte foi realizada durante o estágio obrigatório, do curso de Artes Visuais – Licenciatura, no ensino fundamental – séries finais. Deste processo originaram-se as produções artísticas utilizadas como objeto de estudo da pesquisa. A segunda etapa

¹ Escola de Educação Básica e Ensino Fundamental

aconteceu em um encontro, onde por meio de um vídeo preparado com o material produzido pelos adolescentes na primeira etapa do campo, foi feita uma devolutiva a fim de, por meio de filmagens e fotos, analisar suas ações e reflexões diante das suas produções.

A pesquisa foi desenvolvida em sete capítulos. No primeiro capítulo desenvolvo uma discussão sobre arte e os critérios que comumente utilizamos quando nos compete conceituá-la definindo um objeto como artístico ou não. No segundo capítulo, o papel do ensino e do professor de arte são os focos centrais na discussão. Como tema do terceiro capítulo, elenco a educação estética e suas contribuições na formação de nossos alunos. O quarto capítulo traz os valores urbanos na perspectiva do homem contemporâneo e as relações estabelecidas entre a cidade e a identidade cultural do sujeito. A metodologia desenvolvida na pesquisa é apresentada no quinto capítulo. No capítulo seguinte analiso as produções artísticas e narrativas dos adolescentes, dados provenientes do trabalho de campo, relacionando-as com autores selecionados para compor minha fundamentação teórica. Para finalizar, o sétimo e último capítulo, é composto pelas considerações finais desta pesquisa.

2 ARTE

Um girassol se apropriou de Deus: foi em Van Gogh.

Manoel de Barros

Que arte é um termo complexo, todos já sabemos. Com o objetivo de defini-lo, podemos nos remeter a uma variedade de critérios. Há quem estabeleça o gosto, a beleza, a função, ou apenas o que detém reconhecimento, como critério decisivo na hora de responder a pergunta: o que é arte?

Observando as definições de diferentes autores e obras, poderíamos reunir um pouco de cada uma delas, a fim de formarmos uma única, afinal, todas nos trazem aspectos que realmente encontramos quando pensamos em algo relacionado à arte. Porém, se “buscamos uma resposta clara e definitiva, decepcionamo-nos: elas são divergentes, contraditórias, além de frequentemente se pretenderem exclusivas, propondo-se como solução única”. (COLI, 1995, p.5).

Entre os motivos das divergências existentes na hora de se estabelecer um conceito, está a função exercida pela arte durante sua história, pois

As obras de arte, desde a Antiguidade até hoje, nem sempre tiveram a mesma função. Ora serviram para contar uma história, ora para memorar um acontecimento importante, ora para despertar o sentimento religioso ou cívico. Foi só no século XX que a obra de arte passou a ser considerada um objeto desvinculado desses interesses não-artísticos, um objeto propiciador de uma experiência estética por seus valores intrínsecos (ARANHA; MARTINS, 1993, p.378).

Desde uma visão mais abrangente, trazida por Abbagnano (2000, p.82), definindo arte como “todo conjunto de regras capazes de dirigir uma atividade humana qualquer”, passando pelos conceitos trazidos por outros autores, podemos a partir de uma junção ter uma ideia do que a arte representa e quer nos passar.

Remetendo-nos a Pareyson (1984), obtemos a arte como expressiva, não no sentido de expressão por meio de uma linguagem escrita ou verbalizada, mas que expressa a personalidade do seu autor, onde “nela até a mínima partícula é mais reveladora acerca da pessoa do seu autor do que qualquer confissão direta” (p. 30). A partir disso, a obra de arte já é por si só um dizer, já contém tudo o que necessita conter, é um significado que não aceita outra justificação além do êxito

puro proveniente de uma completa inovação, do que não era e agora então, simplesmente é.

Se analisarmos o que Pareyson e Abbagnano possuem em comum, ambos tratam a respeito da diferenciação da arte, considerando os mesmos critérios.

“Quando, conformando-se ao conhecimento de um objeto possível, a A.² cumpre somente as operações necessárias para realizá-lo, diz-se que ela é A. mecânica; se, porém, tem por fim imediato o sentimento do prazer, a A. é estética” (ABBAGNANO, 2000, p.82). O autor, dividindo a arte em mecânica e estética, define a primeira como se tratando do fazer pelo fazer, do desenvolver como apenas uma ação humana sem visar algo além do simples realizar, o que nos remete ao conceito, que o autor chama, de “pura técnica”, no qual seu domínio permite o fazer bem, porém, não se associa ao despertar de uma sensação. A arte é definida pelo autor como estética quando o realizar a obra envolve as sensações, ou o sentimento do prazer, como ele coloca, o prazer desinteressado que é despertado a partir do olhar de quem observa e com ela interage.

Pareyson (1984) também nos remete a uma diferenciação conceitual de arte a partir de sua função:

Trata-se de distinguir a arte bela da arte mecânica, como quando na Antiguidade e na Idade Média a arte era confundida com os ofícios e as técnicas no conceito comum de um fazer; trata-se de encontrar um órgão especial para conhecer e reconhecer a beleza; como quando, no Setecentos, juntamente com as outras faculdades do homem, buscou-se distinguir e definir o sentido do belo, encontrando-o na sensibilidade ou numa especial atitude da sensibilidade; trata-se de distinguir a arte das outras grandes atividades do homem (p. 35).

Percebemos que ambos ramificam a arte em mecânica e bela ou estética. A arte mecânica designa o realizar puro, sem maiores objetivos. Tomemos como exemplo a produção de objetos que visa em primeiro lugar seu simples aspecto utilitário ou sua produção em massa, isto não significa que seja inexistente a presença da arte, significa apenas, que a arte presente neste objeto é de origem mecânica. Já a arte bela ou estética é definida por um realizar que vai além e chega ao campo das sensações. Neste caso o objeto pode ser utilitário, mas seu objetivo inicial não possuía este aspecto e sim a intenção de despertar a sensibilidade.

² Arte

Se atentarmos, porém, para o que nos dizem outros autores, perceberemos que muitos defendem a ideia de que arte está diretamente ligada ao despertar da sensação, da comunicação, da inquietação, sendo estes, fatores decisivos quando elegemos um objeto como sendo artístico. Assim, “toda linguagem artística é um modo singular de o homem refletir – reflexão/reflexo – seu estar-no-mundo”. (MARTINS et al, 1998, p.41). Sobre esta reflexão, Aranha e Martins (1993, p. 373) completam a ideia de Martins quando relatam que “a arte é um caso privilegiado de entendimento do mundo, tanto para o artista que cria as obras concretas e singulares, quanto para o apreciador que se entrega a elas para penetrar-lhes os sentidos”.

Seguindo o raciocínio de Coli (1995), é fato que a busca por uma definição objetiva do que é arte será uma caminhada vã. Em contrapartida, podemos por meio de fatores provenientes de nossa cultura, reconhecer um objeto como sendo ou não artístico. Um dos critérios para que este reconhecimento aconteça é o local onde o objeto está inserido. Se estamos visitando um museu ou uma galeria de arte, por exemplo, e avistamos um objeto em exposição, imediatamente não precisamos forçar um raciocínio sobre a questão, já que nossa cultura decidiu e nos comunicou que aquele objeto é arte e por isso encontra-se em um espaço destinado para a exposição de obras artísticas.

Ainda segundo o autor, outro critério comumente relevante na hora de definir um objeto como arte, é a posição da crítica. Porém, mesmo com um discurso definido e declarado, é importante que tenhamos claro o fato de que a decisão inclui também a opinião e análise pessoal do crítico de arte.

Os discursos que determinam o estatuto da arte e o valor de um objeto artístico são de outra natureza, mais complexa, mais arbitrária que o julgamento puramente técnico. São tantos os fatores em jogo e tão diversos, que cada discurso pode tomar seu caminho. Questão de afinidade entre a cultura do crítico e a do artista, de coincidências (ou não) com os problemas tratados, de conhecimento mais ou menos profundo da questão e mil outros elementos que podem entrar em cena para determinar tal ou qual preferência (COLI, 1995, p. 12).

Fica claro então, que a técnica e o tema utilizados no processo de produção, não são critérios suficientes na hora de elevarmos uma obra ao patamar das artes. Outros inúmeros fatores são de maior relevância tanto para o crítico que a analisa quanto para o observador leigo que a contempla. “Podemos dizer, então,

que na obra de arte o importante não é o tema em si, mas o tratamento que se dá ao tema, que o transforma em símbolo de valores de uma determinada época. (ARANHA; MARTINS. 1993, p. 374).

Trazendo ainda a obra de arte como um símbolo de valores, crenças, sensações, Osborne (1970) quando se remete à teoria desenvolvida pelo escritor francês Eugène Véron, diz que este

Descreve uma obra de arte como sendo um “símbolo emotivo”, alguma coisa por meio da qual o artista exprime seus sentimentos e suas emoções. Contrasta isso com o “símbolo cognitivo”, pelo qual se exprime o que se sabe ou crê em contraste com o que se sente. A teoria parte do princípio de que para que o sentimento e a expressão sejam expressos, deve-se criar um símbolo para corporeificá-los, para atuar como o veículo de comunicação: a arte é definida como a atividade de criar estes símbolos para a expressão emocional (p. 100).

Concordando com o escritor, Martins et al (1998) diz que os sentimentos humanos chegam até nós de forma simbólica por meio das obras de arte, e por isso, os “signos artísticos são ‘apresentações’ de metáforas aos nossos sentidos” (p. 43). Como toda metáfora, cada espectador dependendo, entre outros fatores, da cultura na qual está inserido, interpreta de acordo com o modo que observa, experiências vivenciadas e sensações/emoções/reflexões que a obra desperta, pois

por ser metáfora, a obra não traz uma resposta; mas provoca em nós uma profusão de perguntas que nos faz extrair dela novos, diferentes e mais profundos significados do que o nosso olhar contaminado pelo cotidiano vê sobre nós mesmos, o mundo, ou as coisas do mundo (MARTINS et al, 1998, p.44).

Como percebemos, a arte transcende qualquer definição objetiva que seja imposta ou que a limite como pertencente apenas ao campo científico ou experiência sensível do senso comum. Apenas a técnica, a perspectiva, a combinação de materiais, o acabamento, não dão conta de traduzir o que o objeto artístico significa. Porém, dizer que arte está apenas ligada aos sentimentos e emoções sem trazer consigo o conhecimento científico e mensurável, seria um equívoco.

Talvez por isso a arte se diferencie tanto das outras áreas do conhecimento. Arte requer estudo, planejamento, intenção, conteúdo. Requer emoção, sentimento, reflexão, inquietação, provocação. Por meio da arte, gerações

se comunicam, contam sua história, culturas se relacionam, se acrescentam, se identificam, se auto-afirmam. Arte tem ligação direta com o dizer, com o despertar, com o sentir, com o agir diretamente nas sensações e cognições, diante dos olhos do observador.

3 ENSINO DE ARTE

Hoje eu desenho o cheiro das árvores.

Manoel de Barros

Tendo em vista a gama de sensações e experiências possíveis de serem vivenciadas e o conhecimento possível de ser adquirido por meio da arte, seria um equívoco questionar sua importância na educação escolar. “Em outras palavras, o valor da arte está em ser um meio pelo qual as pessoas expressam, representam e comunicam conhecimentos e experiências”. (FERRAZ; FUSARI, 2009, p.18).

O ensino de arte tem um papel fundamental na escolarização e na vida dos estudantes. Por meio dele, o aluno pode ter a oportunidade de exercitar sua criatividade, imaginação, expressão, além de conseguir se inserir social e culturalmente de diversas maneiras, já que “valorizando no ser humano os aspectos intelectuais, morais e estéticos, procura despertar sua consciência individual, harmonizada ao grupo social ao qual pertence”. (FERRAZ; FUSARI, 1993, p.15).

A arte leva o aluno a refletir, a descobrir e a conhecer coisas com as quais ele talvez não tenha a oportunidade de estabelecer uma relação no seu cotidiano. Por meio das aulas, partindo do contato com a herança artística deixada por diferentes povos, o educando tem a oportunidade de estabelecer uma relação com organizações sociais que aconteceram em diferentes tempos e espaços. A interação com as obras, com a arte em suas múltiplas linguagens, possibilita que se estabeleça uma comunicação com outras gerações, desenvolvendo no educando o contato com culturas diversas, bem como o respeito por elas.

“Os educadores, empenhados em uma ação escolar de arte transformadora e de bases artísticas contemporânea, procuram conduzir os educandos rumo ao **fazer** e ao **entender** as diversas modalidades de arte e a **história cultural** das mesmas”. (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 142). O contato com a diversidade cultural e a reflexão a respeito das influências de cada cultura na sociedade contemporânea na qual estão inseridos, traz significado ao conteúdo proposto pelo professor nas aulas, pois, “as obras de arte falam, contam histórias de outras realidades, de outras culturas, possibilitando confrontar e ultrapassar os limites do nosso cotidiano e, quem sabe, recriá-lo”. (ALBANO, 2010, p.52). Neste trabalho, “o papel do professor é o de organizador do processo, ocorrendo a

construção do conhecimento de forma compartilhada”. (OLIVEIRA; HERNÁNDEZ, 2005, p. 66).

Ensinar supõe escolher, questionar, desenvolver, segundo critérios de seleção de conteúdos e de práticas pedagógicas. Esse processo repousa sobre uma concepção mais seletiva e normativa da cultura e, portanto, em uma visão mais universal, mas precisa, ao mesmo tempo, considerar, reconhecer e respeitar as diferenças. [...] Os educadores devem criar ambientes de aprendizagem que promovam a alfabetização cultural de seus alunos em diferentes códigos culturais, a compreensão da existência de processos culturais comuns às culturas e a identificação do contexto cultural em que a escola e a família estão imersas. Este último aspecto não deve ser descuidado, uma vez que a escola, como instituição formal, deve também desenvolver capacidades específicas, voltadas para a atuação na sociedade em que o estudante está, vive e à qual pertence. (RICHTER, 2004, p. 153).

Por meio do conhecimento compartilhado durante as aulas, o professor tem, então, um papel fundamental na construção da identidade artística dele próprio e do seu aluno, é ele quem vai estimular o educando no seu fazer artístico sem estabelecer limites ou censuras que acabem podando a imaginação, criatividade, reflexão, expressão e coragem de vencer seus próprios obstáculos.

Para que isso seja possível, além de se manter constante pesquisador e do conhecimento em arte, o professor deve também se preocupar com a arte de ensinar, pois um conhecimento quando não é mediado de forma significativa não terá os efeitos pensados e não atingirá os objetivos traçados. Por isso, “um professor não é competente porque dá uma boa aula. Ele é competente quando consegue articular os diferentes saberes e dar significado ao que ensina”. (OLIVEIRA; HERNÁNDEZ, 2005, p.66). Neste sentido, Hernández traz a seguinte idéia:

(...) aumenta a cada dia a distância entre o sentir e o pensar dos professores e dos alunos. Para transformar este círculo vicioso em um círculo virtuoso, penso que hoje, mais do que nunca, o professorado precisa revisar o que constituiu os fundamentos de sua prática e criar novas maneiras de conhecer e de relacionar-se com o conhecimento e com os aprendizes (2007, p. 16).

Remetendo-nos às palavras do autor, percebemos a importância de uma relação dialógica entre professor e aluno, onde possam trocar experiências obtendo a ampliação do conhecimento de ambos por meio dessa construção. Além disso,

Ao desenvolver o ensino e a aprendizagem da arte surgem importantes questões referentes ao seu processo pedagógico e educacional. Uma delas diz respeito ao posicionamento que assumimos sobre os modos de encaminhar esse trabalho de acordo com os princípios e os objetivos de um processo educativo que atenda as necessidades da educação, dos educandos e da cultura artística no mundo contemporâneo. Assim, se pretendemos contribuir para a formação de cidadãos conhecedores da área de conhecimento arte e para a melhoria da qualidade da educação escolar artística e estética, é preciso que organizemos nossas propostas de tal modo que a arte se mostre significativa na vida das crianças e jovens (FERRAZ; FUSARI, 2009, p.17).

Considerar a bagagem que o aluno traz consigo é tarefa do professor, porém, não se pode considerar apenas o conhecimento que o aluno já possui. É sua função provocar este aluno, assim como é função do aluno buscar novas formas de construir conhecimento.

“O ensino e a aprendizagem de arte em uma perspectiva contemporânea estão interligados aos aspectos culturais e à cotidianidade, que também são fatores interferentes, assim como a intermediação do professor” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 150). É necessário fazer um diagnóstico do educando, considerando sua realidade e vivências, e a partir delas, possibilitar seu desenvolvimento artístico, humano e social, pois ninguém produz tendo como base aquilo que não conhece.

Olhar a Arte, especialmente quando se tem a tarefa desafiadora de ensinar e aprender, é também perceber a alfândega interpretante – o ponto de passagem entre o dentro e o fora – de crianças, jovens, adultos que conosco caminham no campo da Arte, da cultura, da ciência. No cruzamento desses dois mundos, cada um desses aprendizes carrega suas bagagens, lotadas de repertórios pessoais, recolhidos dentro de determinado tempo, cultura, valores, de idéias e produções para a troca com os outros. Bagagens singulares! (MARTINS, 2004, p. 238).

Considerar as bagagens já trazidas como ponto de partida para a ampliação de repertório é fundamental, pois, “cada imagem, cada gesto, cada som que emerge nas formas artísticas criadas em sala de aula têm grande importância, uma vez que se referem ao universo simbólico do aluno.” (IAVELBERG, 2003, p. 4). Logo, podemos perceber que cada produção artística traz consigo muito da personalidade do educando e também da sociedade na qual está inserido, tornando-se uma forma de comunicação. Em outras palavras, por meio do fazer artístico, o aluno mostra de uma forma objetiva, aspectos da sua subjetividade.

Independente da realidade vivenciada em seu cotidiano, sujeitos exteriorizam muito de sua subjetividade e relações sociais por meio de produções artísticas e, além disso,

A educação se torna mais reflexiva à medida que os alunos se tornam conscientes de seu papel como intérpretes culturais. Outras responsabilidades, como as responsabilidades éticas e sociais, acompanham o desenvolvimento da consciência interpretante (RICHTER, 2003, p.11).

lavelberg (2003, p. 4) completa:

A instância de formação escolar integrada à produção social da arte é um aprendizado para a participação do jovem na sociedade. Ao atribuir e extrair significados das produções de críticos, historiadores de arte, jornalistas, artistas, filósofos, com a mediação do professor, os jovens compreendem e se situam no mundo como agentes transformadores. [...] A vida cultural pode (e deve) transitar pela escola. [...] Um aluno preparado para o futuro é aquele que acompanha seu tempo, ancorado em uma sólida formação. Nesse aspecto, a arte é, sem dúvidas, uma base imprescindível por incluir as formas simbólicas que dizem respeito à humanização de todos os tempos e lugares.

Manifestar sua realidade, a realidade do lugar onde vive, seus sonhos, desejos e planos para uma possível mudança do futuro é como falar do conjunto de características que o tornaram o indivíduo que é atualmente. Porém, para que tudo isso possa ser manifestado pelo aluno, este precisa desenvolver uma reflexão a respeito dos múltiplos olhares possíveis de serem direcionados à sua cultura. Sobre isso, Barbosa (2007, p. 23) argumenta que

Através da arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada.

Como percebemos, ser professor de Arte que delega à profissão a importância que ela de fato tem, não é tarefa fácil. Precisamos mediar o conhecimento de forma que o aluno consiga absorvê-lo. Precisamos incentivar, provocar, libertar, para que por meio da Arte com a qual estabelece contato e das produções artísticas produzidas por ele, o aluno consiga refletir, comunicar, expressar parte de si, parte do ambiente escolar, parte da sociedade.

Para que isso aconteça, precisamos, como professores de Arte, proporcionar autonomia ao educando, de forma que ele se sinta livre para criar e expressar as reflexões traduzidas em sua produção. Ao mesmo tempo, é necessário que fiquemos atentos e tomemos o cuidado para não confundir a liberdade de criação com a ausência completa de orientações, objetivos e critérios a serem considerados, pois ao passo que liberta e expande os horizontes, arte é também conhecimento científico e específico que precisa ser compreendido pelos alunos.

Uma aprendizagem artística assim percorrida deixará marcas positivas na memória do aprendiz, um sentimento de competência para criar, interpretar objetos artísticos e refletir sobre arte sabendo situar objetos artísticos. [...] Isso não quer dizer que arte promova a auto-estima num passe de mágica, pela simples afirmativa de que tudo que o aluno faz e pensa em arte é ótimo. Cada um se sentirá confiante em relação a sua arte à medida que aprender efetivamente, atendendo aos três eixos da aprendizagem significativa: fazer, interpretar e refletir sobre arte, sabendo contextualizá-la como produção social e histórica (IAVELBERG, 2003, p.3).

Trabalhando por meio dos aspectos objetivos e subjetivos que a Arte proporciona, formaremos alunos que possivelmente desenvolverão um olhar mais crítico e reflexivo para a realidade, reconhecendo aspectos nos quais podem contribuir e exercer o papel de cidadãos ativos e participantes. Ao mesmo tempo, este aluno desenvolverá o respeito por outras realidades culturais, percebendo que assim como as produções artísticas, concepções de mundo e características culturais não são superiores ou inferiores, apenas diferentes.

4 EDUCAÇÃO ESTÉTICA

A cidade parece se entregar já na estação. Quiosques, lâmpadas de arco, quarteirões se cristalizam em figuras que nunca se repetem. Porém, tudo se dispersa logo que busco nomes.

Walter Benjamin

Para discorrermos a respeito do quanto a educação estética se faz importante na formação de crianças, jovens e adultos, vamos primeiro responder brevemente a pergunta: Afinal, o que é estética?

Partimos da ideia trazida por duas autoras, que conceituam estética de uma forma abrangente até chegar à sua relação com a arte:

Existem diferentes usos para esta palavra; para início de conversa, ela pode ser um adjetivo (como no caso da expressão “imagem estética”) ou um substantivo (a *Estética*, uma área da Filosofia). No cotidiano, usamos estética para, por exemplo, falar das qualidades de um texto verbal escrito bem organizado (margens, espaços, parágrafos padronizados e bem definidos); no Rio Grande do Sul, estética é o Salão de Beleza, ou o Cabeleireiro; por outro lado, cirurgia estética é aquela destinada a modificar partes do corpo de uma pessoa, buscando, como resultado, que ela atinja determinado padrão de beleza. Como se observa, estética é uma palavra usada, geralmente, como sinônimo de beleza. Isto tem um porquê: Estética, uma dimensão da Filosofia, durante um certo período foi definida como “o estudo do belo”. (OLIVEIRA, 2006, p.27).

Neste sentido, Aranha e Martins (1998) ratificam e complementam:

A estética é um ramo da filosofia que se ocupa das questões tradicionalmente ligadas à arte, como o belo, o feio, o gosto, os estilos e as teorias da criação e da percepção artísticas. Do ponto de vista estritamente filosófico, a estética estuda racionalmente o belo e o sentimento que este desperta nos homens. Dessa forma, surge o uso corrente, comum, de estética como sinônimo de beleza. [...] A palavra estética vem do grego *aisthesis* e significa “faculdade de sentir”, “compreensão pelos sentidos”, “percepção totalizante” (p. 200).

Osborne (1970) traz ainda a divisão das qualidades atribuídas à arte em estéticas e não estéticas. Por qualidades não estéticas, o autor cita as que são percebidas da mesma forma por todos que apreciarem a obra. Já as qualidades estéticas se modificam de acordo com o sujeito que a aprecia. Assim, a cor vermelha, a forma quadrada, a escala em si, ou a cena que representa uma

separação constituem qualidades não estéticas, enquanto comovente, angustiante, misterioso, constituem qualidades estéticas atribuídas à arte.

Segundo os conceitos trazidos pelos autores, entendemos o porquê de estética ser comumente associada ao ideal de beleza, porém, percebemos que sua definição vai além. Se, como sabemos, a arte tem, entre suas inúmeras capacidades, a de despertar os sentimentos, emoções, reflexões do observador. Se a arte é comunicação entre o mundo simbólico e o mundo real, se a arte é a concretização de pensamentos, percepções, e se o observador vivencia, a partir dela, uma experiência por meio dos sentidos, o objeto artístico é, então, um objeto estético.

Sendo o objeto artístico um objeto estético, como professores de Arte, precisamos ficar atentos ao modo como conduzimos as aulas para que consigamos possibilitar uma efetiva educação do olhar, de forma que os educandos percebam de forma sensível não somente as obras, mas também, a partir do olhar direcionado a elas, a cultura na qual estão inseridos. Por isso, para que as aulas possam ser preparadas, bem desenvolvidas e alcancem o resultado idealizado, “o professor que trabalha com arte precisa conhecer as noções e os fazeres artísticos e estéticos dos estudantes e verificar em que medida pode auxiliar na diversificação sensível e cognitiva destes”. (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 31).

Com base nisso e com o esclarecimento de que somos seres sensíveis por natureza, vale ressaltar a importância de uma educação voltada para a estética, pois muitas vezes por não haver um trabalho direcionado para a manifestação da sensibilidade, acaba-se atrofiando esta capacidade.

A especificidade do conhecimento estético merece ser conhecida e tratada, com o mesmo rigor que as outras formas de conhecimento. O olhar estético tem natureza e função diferentes do olhar banal, cotidiano. E é apenas através da educação formal que a maioria dos brasileiros poderá ter a oportunidade de desenvolver tal olhar. (ROSSI, 2003, p.11).

Porém, nem sempre se teve uma preocupação voltada para esta área do conhecimento em arte, já que

Se a estética é um dos temas clássicos da reflexão filosófica desde a época grega e o “sentido estético” certamente faz parte da produção artística de todos os tempos – pelo menos até onde o saber histórico nos permite chegar, ou além dele, num devaneio do imaginário pelo campo da arte pré-

histórica do “homem das cavernas” – o interesse pela “educação estética”, porém é algo muito recente no campo educacional (PINO, 2007, p. 101).

Atualmente, com a crescente valorização do ensino da arte nas escolas, espera-se também uma nova visão para a arte no âmbito da educação, voltada para o desenvolvimento do perceber através dos sentidos, aguçando o olhar sensível, para que a arte não seja majoritariamente um processo mecânico e racional direcionado somente para o fazer artístico e desconsiderando o processo de reflexão e fruição. “Mas não se trata *apenas* de ver ou ouvir, ou de cheirar ou provar...mas de dar significação ao visto, vivido, ouvido, sem desconectar cognição e afetividade”. (LEITE, 2008, p.60).

Para que isso seja possível, é necessário que o olhar estético do aluno seja incentivado, pois

O estético em arte, diz respeito, dentre outros aspectos, à compreensão sensível-cognitiva do objeto artístico inserido em um determinado tempo/espaço sociocultural. Todavia, a experiência estética pode ser mais ampla e não necessariamente derivada da arte, embora a arte seja uma das suas principais fontes de aplicação. Ela pode dar-se inclusive frente aos fenômenos naturais e ao meio ambiente desde que, tenham sido mobilizados valores sensíveis, que por seu lado são fundamentados em valores estéticos (FERRAZ; FUSARI, 1993, p.52).

Percebemos então, que a experiência estética pode se dar de formas diversas, sendo que acontece principalmente, mas não somente por meio da arte. Para que o olhar seja direcionado de forma sensível para a arte e o ambiente que os envolve, é preciso “levar os alunos a passear o olhar, reconhecendo como observadores atentos, o meio em que vivem”. (ALBANO, 2010, p.53).

O cenário da aula de arte não é apenas a sala de aula, seja ela específica para o seu uso ou não, pois a arte também é um convite para sair de suas quatro paredes. Expedições exploratórias pela escola e seus jardins, mesmo que sejam diminutos, ou pelos arredores, certamente abrirão oportunidade de olhar e escutar pelos olhos do pensamento, da percepção, da imaginação. Não podemos também esquecer das possibilidades de expedições, especialmente organizadas para lugares onde a arte está mais vivamente presente, ou seja, museus, galerias, praças, casas de espetáculo, instituições culturais (MARTINS et al, 1998, p.146).

Para que a experiência estética ocorra de fato, faz-se necessário transcender os limites da sala de aula, assim como a arte, numa perspectiva contemporânea, transcende as paredes das galerias. Com o avanço da tecnologia, o acesso a

imagens e reproduções de obras encontra-se cada vez mais facilitado, chegando ao ponto de muitas vezes os estudantes deixarem de visitar exposições ou conhecerem os espaços da própria cidade apenas por meio de reproduções. Porém,

Mesmo na reprodução mais perfeita, um elemento está ausente: o aqui e agora da obra de arte, sua existência única no lugar em que ela se encontra. É nessa existência única, e somente nela, que se desdobra a história da obra. Essa história compreende não apenas as transformações que ela sofreu, com a passagem do tempo, em sua estrutura física, como as relações de propriedade em que ela ingressou. Os vestígios das primeiras só podem ser investigados por análises químicas ou físicas, irrealizáveis na reprodução; os vestígios das segundas são o objeto de uma tradição, cuja reconstituição precisa partir do lugar em que se achava o original (BENJAMIN, 1994, p.167).

Mesmo sabendo que a experiência estética traz consigo mais significados quando o observador está diante da obra original seja ela uma pintura, uma peça de teatro ou a arquitetura da sua cidade, não podemos ser radicais. Precisamos considerar que a reprodução é responsável por trazer até os alunos o que se torna inviável de vivenciar em sua realidade. Por meio da fotografia, por exemplo, estudantes podem experimentar o contato com a Mona Lisa de Da Vinci, que possivelmente não teriam se não fosse por meio da imagem reproduzida.

Quanto mais experiências estéticas, maior se faz o repertório artístico-cultural do estudante, já que em sua memória fica armazenado o leque de vivências e os sentimentos, emoções, percepções, significações gerados por meio das situações experienciadas. Quanto maior seu repertório, maiores suas possibilidades de criação, pois “toda criação é fruto da reorganização de elementos já existentes em seu repertório, porém, de maneira inaugural, nova”. (LEITE, 2008, p.70).

Deste complexo processo se revelam pensares, sentires e saberes que por sua vez deflagram a possibilidade de inovação. Neste sentido, destaca-se aí, a importância da constituição de diferentes formas de olhar, de admirar o mundo, que estejam atentas à multiplicidade, ao estranhamento do que está condicionado pela rotina (ZANELLA et al 2007, p.173).

“Ampliar o repertório de todos é vislumbrar uma sociedade mais respeitosa com as diferenças; é favorecer uma geração mais autônoma, crítica e autoral; é falar de alteridade”. (LEITE, 2008, p.71). Como professores, temos a tarefa de educar o olhar de nossos alunos, para que crianças, jovens, adultos, olhem não somente com o objetivo de contemplar, mas com o objetivo de ver, sentir, perceber,

significar, experienciar, acrescentar em seu repertório as significações surgidas a partir da vivência com a obra, com o meio, com o outro.

5 CIDADE E IDENTIDADE CULTURAL

Da alta balaustrada do palácio real, o Grande Khan observa o crescimento do império, primeiro, as fronteiras haviam se dilatado englobando os territórios conquistados, mas o avanço dos regimentos encontrava regiões semidesertas, combalidas aldeias de cabanas, aguçais em que o arroz crescia mais, populações magras, rios secos, miséria. “É hora de o meu império, crescido demais em direção ao exterior”, pensava Khan, “começar a crescer para o interior.

Italo Calvino

Discutimos até aqui a importância de, como professores de Arte, considerarmos a bagagem trazida com nossos alunos desde o seu nascimento como ponto de partida para o caminho a ser percorrido em sala de aula, resultando em produções artísticas provenientes das reflexões, sensações, pensamentos e emoções ocasionados por meio da provocação e do olhar sensível direcionados a esta bagagem.

Sabendo que o meio onde estamos inseridos tem relação direta com o sujeito no qual nos tornamos, torna-se fato, conseqüentemente, que a cidade na qual habitamos tem um papel fundamental na constituição de nossa identidade cultural. Para abordarmos especificamente esta questão, faz-se necessário, inicialmente, pontuarmos o que as palavras *cidade* e *cotidiano* nos revelam.

Jacobs (2009) trata do caos ordenado que traduz a vida nas cidades trazendo uma analogia com a dança:

Sob a aparente desordem da cidade tradicional, existe nos lugares em que ela funciona a contento, uma ordem surpreendente, que garante a manutenção da segurança e a liberdade. Sua essência é a complexidade do uso das calçadas, que traz consigo uma sucessão permanente de olhos. Essa ordem compõe-se de movimentos e mudança, e, embora se trate de vida, e não de arte, podemos chamá-la, na fantasia, de forma artística da cidade e compará-la à dança – não a uma dança mecânica, com os figurantes erguendo a perna ao mesmo tempo, rodopiando em sincronia, curvando-se juntos, mas a um balé complexo, em que cada indivíduo e os grupos têm todos papéis distintos, que por milagre se reforçam mutuamente e compõem um todo ordenado. O balé da boa calçada urbana nunca se repete em outro lugar, e em qualquer lugar está sempre repleto de novas improvisações (p. 52).

A cidade torna-se, então, o local onde as vidas acontecem, neste sentido, “as cidades são um imenso laboratório de tentativa e erro”. (JACOBS, 2009, p.5). O cotidiano é a alma da cidade, composto do que está além de suas estruturas arquitetônicas. Ele surge com o entrelace de pessoas singulares e acontecimentos sociais, onde subjetividades, opiniões, conhecimentos são produzidos.

A partir deste entendimento, o cotidiano não pode ser percebido nem como *espaçotempo* dissociado dos espaços de produção do conhecimento, nem como *espaçotempo* de repetição e mera expressão do chamado senso-comum. Ao contrário, ele assume uma importante dimensão de *lócus* de efetivação de todos esses entrecruzamentos, é o *espaçotempo* da complexidade da vida social, na qual se inscreve toda produção de conhecimento e práticas científicas, sociais, grupais, individuais (OLIVEIRA; SGARBI, 2008, p.72).

Carlos (2003) completa a ideia quando aponta que

Todo conhecimento tem como ponto de partida a realidade, portanto o conhecimento ocorre enquanto produção intelectual da realidade, e nos permite entender a vida cotidiana em suas múltiplas atividades, em suas formas e em sua dinâmica. [...] É assim que se deve pensar a cidade e o urbano; nessa perspectiva o homem aparece enquanto sujeito preferencial da ação. Hoje o homem está no centro da discussão do espaço, na posição de sujeito. O espaço é humano porque o homem o produz e não, simplesmente, porque nele habita. (p.34).

Ao passo que traz o espaço urbano como um produto da população que nele habita, a autora nos remete também ao fato de que grandes acontecimentos ligados às histórias de cidades, são atribuídos, comumente, apenas aos líderes detentores do poder de uma determinada época. Talvez por isso grande parte da população não tenha a visão do espaço coletivo como sendo propriedade de todas as pessoas, pois, se na história das cidades, o reconhecimento do progresso, da manutenção da ordem, dos movimentos de evolução sempre foram atribuídos apenas aos líderes, então somente estes, tem o dever e o poder de exercer esta tarefa. Neste sentido, “coisifica-se o homem e suas relações; suas obras e produtos lhes são subtraídos”. (CARLOS, 2003, p.13).

Tendo em vista que vivemos em uma sociedade capitalista, “as relações coisificadas ocorrem através da mediação do dinheiro”. (CARLOS, 2003, p.18). Cada vez mais o homem é reconhecido no contexto social e passível de experiências diversas proporcionalmente ao tanto que produz. Quanto mais trabalho, menos tempo livre, mais dinheiro, mais reconhecimento, mais oportunidades de ampliação

das experiências com o espaço urbano. Neste sentido, citando Livramento (2004 *apud* LEITE 2008, p. 68), nos questionamos: como podemos ter novas experiências se não temos a

[...] oportunidade – ou mesmo condições – de ir ao teatro ou ao cinema? De assistir a um show, de adquirir bons CDs e livros? De freqüentar um restaurante exótico, visitar um museu ou desfrutar de uma viagem, conhecer uma cidade nova? É difícil pensar que podemos fazer diferente se não experimentamos o diferente...Não podemos imaginar outras formas de trocar conhecimentos se não vivenciamos outras formas de aprender, se, cotidianamente, não acrescentamos nada em nosso repertório vivencial.

Percebemos uma distorção do valor atribuído às manifestações culturais e experiências proporcionadas pela vivência cotidiana. Atividades que deveriam ter a função de promover ao cidadão um exercício de reflexão, apreciação, ampliação de repertório, surgem como sinônimo de *status* e acessíveis apenas aos privilegiados financeiramente. Carlos (2003), completa:

O homem passa a ser avaliado pela sua capacidade de “ter coisas”. O outdoor da propaganda das camisas/calças da USTOP é bastante sintomático desse tipo de relação: “O MUNDO TRATA MELHOR QUEM SE VESTE BEM”. [...] Quanto aos jovens, têm um jeito de se vestir, um corte de cabelo, uma linguagem, um modo de portar-se, e até gestos que homogenizam comportamentos e excluem o diferente. As pessoas são tratadas de forma diferenciada em função de sua aparência, das roupas que vestem, do carro que dirigem, lugares onde passam férias, restaurantes que freqüentam, cartões de crédito que usam. Até as filas de banco são diferenciadas pelo uso do cheque especial. A mídia produz um modo de vestir e de sentir dentro de determinada roupa; e até um modo de sentir *out*. o homem passa a ser visto, avaliado e respeitado a partir de uma aparência produzida. São os valores urbanos. É a sociedade urbana que os impõe (p. 20-21).

Seguindo o raciocínio trazido pelas autoras, o mundo dos homens está cada vez mais traduzido no mundo do que é possível comprar. Assim, aqueles que são menos privilegiados financeiramente acabam percebendo-se excluídos, não merecedores das possibilidades que a cidade tem a oferecer, sentindo-se então, como se não fizessem parte de toda a movimentação que a compõe. Os valores urbanos estão cada vez mais ligados aos aspectos exteriores ao ser humano, o interior acaba ficando em segundo plano, quando não completamente esquecido.

Assim como o ser humano é visto, as cidades também estão sendo vistas, muitas vezes, apenas pelo modo como aparecem. Jacobs (2009) atenta para a preocupação com a aparência atualmente quando se pensa a cidade. Vamos pegar

os parques como exemplo: o planejamento urbano criado para que estes espaços sejam construídos, preocupa-se, na maioria das vezes, com a estética local, com a forma como irão aparecer os ângulos, estruturas, cores, arborismo, com o agradar aos olhos. Porém, este é um dos motivos fundamentais na hora de entendermos o porquê de alguns lugares da cidade possuírem vida, e outros simplesmente caírem no abandono. Quanto mais as necessidades da população que os rodeia forem levadas em consideração, mais os parques terão vida. O mesmo princípio se aplica, conseqüentemente, a todos os outros espaços urbanos.

Bastaria que funcionários bem-intencionados das secretarias municipais ou de departamentos competentes conhecessem na intimidade as ruas ou os distritos – e se importassem com eles – tão afetados por seus planos, ou que soubessem um mínimo daquilo que os moradores desses lugares consideram importante em sua vida e por quê (JACOBS 2009, p.452).

“Ainda permanece a questão: o que é a cidade? prédios, ruas, casas, praças, avenidas, viaduto, gente? Pensar para além das aparências significa refletir o fato de que a cidade é sempre vista como algo caótico”. (CARLOS, 2003, p. 22). A busca pelo lugar ao sol, a expectativa pela ampliação das possibilidades de ter, a correria do dia-a-dia, a falta de tempo e a velocidade que determina a redução das relações sociais, fazem com que a cidade passe despercebida aos olhos da população. Sons já não são mais ouvidos, odores não mais sentidos, imagens não mais visualizadas, o transitar pela cidade torna-se, para o homem contemporâneo um processo puramente mecânico e automático. Neste sentido, “qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?” (BENJAMIN, 1994, p. 115).

Assim como a arte é a materialização dos sentimentos, percepções, histórias que o artista tem a nos comunicar, a cidade vem como a “materialização de relações da história dos homens, normatizada por ideologias; é a forma de pensar, sentir, consumir, é modo de vida, de uma vida contraditória”. (CARLOS, 2003, p.26). Contraditória no sentido de que ao passo que nos é claro a importância das relações humanas, do sentir, do perceber a cidade e nos percebermos como parte dela, a falta de tempo, vivida na contemporaneidade nos impossibilita, muitas vezes, de vivenciarmos essas experiências.

O indivíduo contemporâneo é em primeiro lugar um passageiro metropolitano: em permanente movimento, cada vez para mais longe, cada vez mais rápido. Esta crescente *velocidade* determinaria não só o olhar, mas sobretudo o modo pelo qual a própria cidade, e todas as outras coisas, se apresentam a nós.

A velocidade provoca, para aquele que avança num veículo, um achatamento da paisagem. Quanto mais rápido o movimento, menos profundidade as coisas têm, mais chapadas ficam, como se estivessem contra um muro, contra uma tela. A cidade contemporânea corresponderia a este novo olhar. Os seus prédios e habitantes passariam pelo mesmo processo de superficialização, a paisagem urbana se confundindo com *outdoors*. (PEIXOTO, 1988, p.361).

A respeito da velocidade cotidiana e sua relação com o nosso olhar para a cidade, Leite (2008) argumenta:

Entre as tantas linguagens, a linguagem imagética demanda uma atenção diferenciada nossa e, na pressa que caracteriza a contemporaneidade, subjacente à idéia de volatilidade e da perspectiva de que tudo é fugidivo e descartável, cotidianamente olhamos sem ver – como diz o poeta Otto Lara Resende, “nossos olhos se gastam no dia-a-dia, opacos”. A contemplação ativa exige um movimento ininterrupto de ir e vir, de atenção, desatenção, retração e relaxamento...O desafio que se coloca é ir atrás de imagens, ângulos, aspectos diversos que a cidade possibilita àqueles que se dispõem a *vê-la* (p. 67).

“O ritmo da cidade, esse tempo-duração, marca de tal modo a vida das pessoas que estas perdem a identificação com o lugar e com as outras pessoas” (CARLOS, 2003, p.18). Neste sentido, também a globalização e o avanço da tecnologia contribuem de forma significativa para que a identidade cultural do sujeito seja colocada em cheque. O bombardeamento de imagens, informações e mercadorias que nos chegam provenientes de todos os lugares do mundo, terminam por fazer com que a nossa identidade cultural não seja formada apenas a partir da relação com o meio no qual vivenciamos o nosso cotidiano.

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem “flutuar livremente”. [...] Foi a difusão do consumismo, seja como realidade, seja como sonho, que contribuiu para esse efeito de “supermercado cultural”. No interior do discurso do consumismo global, as diferenças e as distinções culturais, que até então definiam a identidade, ficam reduzidas a uma espécie de língua franca internacional ou de moeda global, em termos das quais todas as tradições específicas e todas as diferentes identidades podem ser traduzidas. Este fenômeno é conhecido como “homogeneização cultural” (HALL 2005, p. 75).

Concomitante à ideia de “homogeneização cultural” trazida por Hall, o autor aponta também três fatores que tornam o fenômeno, segundo ele, “muito simplista, exagerado e unilateral.” O primeiro aspecto apontado é um novo interesse voltado para o local. Mesmo com a crescente valorização de tudo que é global, o local não perde seu valor, muito pelo contrário, tem seu lugar de destaque reservado a partir de uma “fascinação com a diferença e com a mercantilização da etnia e da alteridade” (HALL, 2005, p. 77). Sendo assim, a identificação com a cultura local não se perde, apenas se modifica, articulando-se com os aspectos globais.

O segundo aspecto apontado por Hall em contraponto à homogeneização cultural é o fato de a globalização não ser difundida de forma uniforme pela extensão do globo, o que nos leva a constatar que nem todas as regiões dispõem do acesso às mercadorias, imagens, oriundas de países distintos, terceiro aspecto apontado pelo autor. O que percebemos é uma troca cultural desigual, onde as oportunidades de vivenciar a globalização de forma efetiva aparecem como um fenômeno ocidental e central, quando falamos em globo terrestre.

Sendo, mesmo em tempos onde vivemos a globalização, a identidade cultural construída fundamentalmente por aspectos originados da relação estabelecida entre o sujeito e o aparato cultural do local onde ele habita, é de fundamental importância que este sujeito sinta-se parte deste espaço urbano. “A cidade é um modo de viver, pensar, mas também sentir. O modo de vida urbano produz ideias, comportamentos, valores, conhecimentos, formas de lazer, e também uma cultura” (CARLOS, 2003, p.26). Partindo da definição trazida por Leite (2008), formação cultural nos vem como

Toda e qualquer possibilidade de apropriação nas diferentes esferas da cultura: arte, literatura, folclore, arquitetura, artesanato, dentre tantos outros aspectos e dimensões. Traduz-se pela possibilidade de construção de conhecimento no âmbito artístico-cultural, os da dimensão estética e poética, ligados à Arte em suas expressões literárias, visuais, teatrais, musicais ou corporais, disponíveis hoje e construídos ao longo da história da humanidade. A formação cultural, vista dessa forma, deriva da experiência estética – a possibilidade que temos de nos defrontar com os objetos da cultura ou da natureza (afinal a natureza também nos oferece seus encantos, seus sons, suas imagens, odores, sabores) de maneira pessoal, autônoma e crítica, e de nos deleitarmos com eles, de irmos fundo, entregues de corpo e alma, vivendo intensamente aquilo que estamos vendo/ouvindo de forma a deixarmos que a emoção, a memória, a atenção e a desatenção, a tensão e a distensão possam apossar-se de nós, e fazermos com que a expressão cultural ou a natureza em questão reverbere e se expanda como em ondas dentro de cada um, afetando-nos e

permanecendo em nós, deixando-nos diferentes, marcados para sempre (p. 57-58).

Sendo assim, “as cidades são espaços privilegiados de difusão da Arte e demais expressões da cultura. Mas a cidade acolhe este papel formador?” (LEITE, 2008, p.66). Necessitamos sim, de cidades educadoras, acolhedoras, convidativas, provocadoras. Cidades que garantam a oportunidade de formação cultural e experiências estéticas a todos os seus habitantes, sem distinção de credo, cor ou classe social. Por isso

Uma cidade não pode ser construída como um mamífero ou um prédio com estrutura de aço – ou mesmo uma colméia ou um coral. A estrutura real das cidades consiste na combinação de usos, e nós nos aproximamos de seus segredos estruturais quando lidamos com as condições que geram a diversidade. (JACOBS, 2009, p. 419).

Portanto, trabalhar a diversidade cultural a partir das percepções e bagagens que cada um traz consigo, é contribuir significativamente na formação de sujeitos críticos, reflexivos e atuantes na construção de uma sociedade que acolha, valorize e respeite os múltiplos olhares construídos por meio da interação com o outro e com o espaço urbano.

6 METODOLOGIA

6.1 A Pesquisa

Para partir de um conceito, trago Minayo (2003, p.17) que entende “por pesquisa a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo.”

Já conceituando pesquisa científica, cito Cervo et al, (2007) quando a definem como

Uma atividade voltada para a investigação de problemas teóricos ou práticos por meio do emprego de processos científicos. Ela parte, pois, de uma dúvida ou problema e, como o uso do método científico, busca uma resposta ou solução. Os três elementos – dúvida/problema, método científico e resposta/solução – são imprescindíveis, uma vez que a solução poderá ocorrer somente quando algum problema levantado tenha sido trabalhado com instrumentos científicos e procedimentos adequados (p. 57).

Como tema, este trabalho trouxe o olhar e a identificação do jovem com a cidade, e pretendeu investigar e responder o seguinte problema: “Como os adolescentes se reconhecem sujeitos da cidade em que vivem, por meio de suas produções artísticas?”, identificando qual a relação estabelecida pelos jovens com esta cidade, como/por que os mesmos se sentem ou não, inseridos como sujeitos deste espaço e analisando qual o nível de ligação estabelecido pelos adolescentes entre o espaço urbano em que habitam e suas características físicas, emocionais, intelectuais.

Por isso, esta pesquisa enquadra-se na linha Educação e Arte do curso de licenciatura em Artes Visuais, já que a mesma trata de princípios teóricos e metodológicos sobre educação e arte, linguagens artísticas e suas relações com a prática pedagógica e estudos sobre estética, identidade, cultura e suas implicações com a arte e a educação,

Quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa básica, pois tem “como meta o saber, buscando satisfazer uma necessidade intelectual por meio do conhecimento” (CERVO et al, 2007, p. 60).

Com relação à forma de abordagem do problema, trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois “trabalha com o universo de significados, motivos,

aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações”. (MINAYO, 2003, p.22). Desta forma percebe-se a existência de uma relação entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser traduzida por variáveis, por isso procura analisar características e não números.

Quanto aos objetivos, caracteriza-se como uma pesquisa exploratória, porque tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com o porquê das coisas, neste caso específico, o porquê da identificação, ou não, do adolescente com o lugar onde vive.

Quanto aos procedimentos técnicos, esta é uma pesquisa bibliográfica, pois tem como base um material científico já existente, colocando “frente a frente os desejos do pesquisador e os autores envolvidos em seu horizonte de interesse” (NETO, 2003, p.53), e também uma pesquisa de campo, pois “os dados são coletados no local onde se dão os fenômenos pesquisados.” (SANTAELLA, 2001, p.147).

Esta pesquisa foi dividida em duas etapas, ambas realizadas com estudantes da rede municipal de educação da cidade de Criciúma/SC. A primeira parte aconteceu durante os encontros que realizei com os alunos no segundo semestre de 2010, em cumprimento do segundo estágio obrigatório do curso de Artes Visuais - Licenciatura. A turma era composta por 20 adolescentes entre 13 e 15 anos e dos encontros, resultaram produções artísticas que se tornaram objeto de análise enriquecendo significativamente este trabalho.

Da segunda etapa, realizada no segundo semestre de 2011, fizeram parte 23 alunos. Nesta fase do campo apenas um encontro foi realizado, tendo como objetivo proporcionar uma devolutiva do material produzido pelos adolescentes durante o estágio no ano anterior, a fim de recolher informações e interpretações da sua relação com a cidade onde moram.

6.2 Conhecendo o campo

A E.M.E.I.E.F. Dionízio Milioli, onde a pesquisa de campo foi realizada, localiza-se no bairro Ana Maria, na cidade de Criciúma – SC. Atualmente 567 alunos, em sua maioria financeiramente carentes, estão matriculados na escola, divididos em 21 turmas que compreendem do 1º até o 9º ano. Apesar de não ter muito espaço, a escola, em 2010, contava com uma sala de Artes onde os alunos

dispunham de materiais diversos para as atividades propostas pela professora, porém, devido ao número de alunos matriculados neste ano de 2011, a sala de Artes foi desativada e transformada numa sala de aula comum para acomodar mais uma turma.

Entre outros, o principal motivo que me levou a escolher esta escola foi por ter estudado, convivido neste ambiente escolar durante 5 anos de minha educação básica e ter percebido, além de um aprendizado significativo, professores e equipe diretiva comprometidos com o conhecimento científico dos alunos e com sua formação como cidadãos.

Meu primeiro contato com a escola depois de ter me formado no ensino médio, aconteceu quando precisei cumprir o primeiro estágio obrigatório do curso de Artes Visuais, realizado com turmas de educação infantil e séries iniciais no primeiro semestre de 2010. No semestre seguinte, para a realização do segundo estágio obrigatório, retornei à escola e, como da primeira vez, fui muito bem recebida pela diretora, que sempre colaborou para que eu realizasse as atividades necessárias com tranquilidade, fazendo eu me sentir parte da equipe e me deixando a vontade na interação com os alunos.

No segundo semestre de 2011, em minhas orientações iniciais para a elaboração do trabalho de conclusão de curso, durante algumas conversas com a minha orientadora, percebemos que parte do material produzido pelos adolescentes no decorrer do estágio enriqueceria significativamente esta pesquisa. Então, como possuía um projeto com tema diretamente ligado ao tema central deste trabalho, optei por utilizar as produções artísticas resultantes do estágio realizado com as séries finais do ensino fundamental no segundo semestre de 2010 como base para esta pesquisa.

No início deste semestre (2011/02), estive novamente na escola a fim de conversar com a diretora e pedir autorização para realizar o que viria a ser a segunda parte da minha pesquisa de campo.

Depois de mais uma vez ser muito bem recebida e tendo uma resposta positiva, voltei à escola para conversar com a turma escolhida e me apresentar para os que não me conheciam, já que alguns faziam parte da mesma turma com a qual realizei o estágio no ano anterior. Feitos os devidos esclarecimentos a respeito da pesquisa, distribuí as autorizações para que, posteriormente me devolvessem. Porém, mesmo portando as autorizações assinadas pelos pais, durante o encontro

os alunos solicitaram que seus nomes não fossem utilizados, por isso, preferi adotar nomes fictícios ao transcrever suas falas³, obtidas por meio de filmagens, e na utilização das fotos de suas produções, já que

A partir do momento que eu mudo o enfoque da minha pesquisa e digo que estou pesquisando *com* este sujeito e não *sobre* este sujeito, as falas dele têm um significado diferenciado para mim. Eu quero compreender os sentidos e os significados que vêm junto da fala deste sujeito, por isso a transcrição da fala é feita na íntegra respeitando os vícios de linguagem. Desta forma, eu pesquisadora, não quero saber o que ele não sabe, mas sim juntar as nossas vozes e construir um discurso. Quero construir com ele uma relação de cumplicidade, de parceria, de narrativa. Uma narrativa que pressupõe que ele vai dizer do jeito dele, e depois vai poder ler o que disse e concordar ou não com aquilo (o que chamamos metodologicamente de *devolutiva*). (HONORATO, 2007, p.26).

Por isso, optei com tranquilidade por não usar os nomes reais, pois sei que quando eventualmente lerem este trabalho, se reconhecerão como sujeitos, que de fato são, desta pesquisa.

³ As falas foram transcritas fielmente, respeitando os vícios de linguagem, pois compõem parte da identidade dos adolescentes.

7 ANALISANDO OS DADOS

7.1 Rememorando o nascimento de um campo

Penso ser importante contextualizar brevemente o estágio, dando ênfase às informações, falas ou produções com relevância para esta pesquisa.

Quando cumpri o estágio obrigatório no ensino fundamental – séries finais, meu interesse pela cidade já era sólido. Decidi então utilizar “Desenho, cidade, histórias” como tema para a elaboração do projeto que seria aplicado no estágio com a turma, na época, o 8º ano B.

Visto que o material produzido durante o estágio pelos alunos possuía ligação direta com o tema deste trabalho, optei por utilizá-lo também como objeto de análise, tornando-se parte do campo, pois traria um leque de informações relevantes que só vieram a acrescentar nesta pesquisa.

Sendo assim, a primeira parte do campo foi realizada no segundo semestre de 2010 com o 8º ano B da EMEIEF Dionízio Milioli, turma composta por 20 alunos. Os adolescentes, entre 13 e 15 anos, demonstraram-se introspectivos inicialmente, com exceção de três alunos muito falantes, mas no decorrer dos encontros percebi que formavam uma turma ativa, esperando oportunidades para expor seus pensamentos, opiniões e sentimentos.

Os encontros, acompanhados pela professora, aconteceram na sala de artes da escola, que na época ainda estava sendo utilizada e contava com três mesas grandes, bancos, quadro, duas pias, latas com pincéis, roupas para teatro, dois armários com materiais diversos para que os educandos realizassem suas produções. A sala possuía paredes coloridas desenhadas e pintadas pelos alunos da escola, um ambiente aconchegante e propício para a fruição da turma.

Entre os materiais selecionados por mim para trabalhar com os alunos, estavam obras dos artistas/autores Italo Calvino⁴, Domício Pedroso⁵ e Edith Derdyk⁶, os dois primeiros por trabalharem com a cidade, e a última por ter um trabalho

⁴ (1923 - 1985) – Nascido em Cuba, porém, como os pais retornaram para a Itália logo após seu nascimento, ficou consagrado como um dos mais importantes e instigantes escritores italianos do séc. XX.

⁵ Pintor e gravador curitibano, nascido em 1930 e formado pela Escola de Belas Artes do Paraná.

⁶ Pintora, desenhista, e designer. Paulista, nascida em 1955 e formada em artes plásticas - licenciatura pela FAAP.

voltado para o desenho utilizando linhas, na perspectiva da arte contemporânea. A partir disso, o desenho e o olhar da arte contemporânea e da literatura voltadas para a cidade estiveram presentes durante os encontros.

Inicialmente, alguns encontros foram utilizados para que estabelecêssemos um diálogo sobre as características que carregamos conosco desde o nosso nascimento e para a realização das primeiras atividades. Dentro da conversa, questionei sobre a influência que a cidade onde vivemos exerce nestas características. No primeiro momento a turma ficou em silêncio, mas com um pouco mais de incentivo, Fernanda respondeu: Olha, eu acho que influencia. Aproveitando sua coragem para responder, perguntei: Por quê? E ela continuou: Porque se eu morasse em outra cidade, eu acho que eu não ia pensar como eu penso. Continuei questionando, mas apenas um “não sei” surgiu, e não responderam mais.

Parti então para as atividades que desenvolveriam. Em duplas, recriaram cidades descritas por Ítalo Calvino em seu livro *Cidades Invisíveis*. Primeiramente de uma forma objetiva, como se ilustrassem o livro, e num segundo momento de forma subjetiva, passando para o papel o que o texto os comunicava, trabalhando com materiais alternativos, sentimentos, sensações, para que deixassem de ver a cidade apenas como um conjunto de construções arquitetônicas. Seria apenas isto a cidade?

Um amontoado de prédios? Uma série infindável de carros? Um barulho, as vezes ensurdecedor, misto de buzinas, motores de veículos, gritos de ambulantes? É isso a cidade? Fazemos um teste de associação. Que palavras as pessoas associam à palavra cidade? Ruas, prédios, carros, congestionamento, multidão, gente – em mais de 80% dos casos. A cidade aparece aos nossos olhos – no plano do imediato, do diretamente perceptível, como concreto diretamente visível e percebido, formas, caos. A cidade que aparece distante, aparece num emaranhado difícil de ser apreendido, quase impossível de ser capturado. É raro emergirem associações vinculadas a sentimentos e emoções que permeiam as relações humanas. (CARLOS, 2003, p.12)

Dando continuidade às atividades que traziam a cidade como tema central, os alunos levaram caixas de sapato para que recriassem seu lugar preferido. Antes de explicar o que fariam, conversamos sobre os lugares que cada um preferia, porém, sem prolongar muito a conversa, pois cada aluno apresentaria sua produção após todas ficarem prontas e assim poderíamos conversar com mais propriedade. Quando expliquei a atividade, percebi grande empolgação da turma para realizá-la,

pensavam e comentavam com os colegas e comigo as ideias e os materiais que utilizariam para representar o local pensado.

Fiquei atenta para não influenciar na decisão, deixando-os livres para pensarem nos motivos que os levaram a escolher aquele ambiente, já que, como nos diz Albano (2010, p. 54)

O objetivo do trabalho individual é proporcionar um tempo de trabalho de maior concentração, em que a escolha do material e do tema seja pessoal, em que o aluno trabalhe praticamente sozinho, com a supervisão e auxílio do professor, quando este for solicitado. É um momento de recolhimento, de aprendizado dos hábitos do devaneio particular, tão necessário para o desenvolvimento do pensamento criador.

E completa:

Seja no trabalho individual, seja no coletivo, é necessário ter sempre presente que *arte é linguagem*, portanto, *o importante é o que o aluno tem a dizer*. O professor pode oferecer os recursos, mas não o discurso (ALBANO, 2010, p.56).

Começaram então a produção. Constatei um comprometimento e envolvimento muito forte da parte dos alunos com esta atividade, notei que a realizaram com paciência e preocupados em não esquecer nenhum detalhe que fizesse parte daquele local que para eles era especial.

Com os lugares recriados, no momento seguinte, os alunos apresentaram as produções dos locais preferidos representados nas caixas de sapato.

Algumas apresentações foram:

Fernanda: *Eu fiz o Campo Bom. Fiz porque tem praia e porque a minha vó mora lá, desde criança eu sempre vou pra lá nos finais de semana, por mim, era lá que eu morava e não aqui. Tem a casa da minha vó, a praia, e algumas pedras.*

Jéssica: *Eu fiz o meu quarto porque é lá que eu passo a maior parte do tempo, e onde eu me sinto melhor, é mais meu.*

Franciele: *Eu fiz a igreja, é o lugar onde eu me sinto melhor também.*

Paulo: *Fiz o campo de futebol porque eu gosto muito de jogar, e se deixassem eu ficaria lá muito mais tempo.*

Destaquei aqui algumas apresentações de lugares diferentes, pois, com exceção dos alunos Fernanda, Franciele e Paulo, todo o restante da turma representou seu quarto ou a sala da casa onde mora, pelo mesmo motivo ou algum motivo similar ao socializado por Jéssica.

Como destacado no parágrafo anterior, a produção dos alunos nesta atividade concentrou-se, na sua grande maioria, em locais de dentro da sua casa. Como se pode perceber apenas três alunos recriaram lugares coletivos, partes da cidade, como seu local preferido: a praia, o campo de futebol e a igreja. Parques, teatros, praças, museus, pontos turísticos, a associação do bairro, bibliotecas, centros culturais, nenhum destes lugares apareceram seja na fala, ou na produção artística dos adolescentes, por isso concordo com Leite (2008), quando diz que

A maioria das cidades brasileiras não é “cidade educadora”, uma vez que seus investimentos prioritários são mais no âmbito privado, com casas fechadas e cercadas, ilhas segregadas, marcadas por uma espécie de exclusão territorial. As crianças, por exemplo, costumam receber nas cidades atuais, espaços periféricos ou anexos para usar, andar, passear, brincar. A despeito disso, essa é a cidade em que moramos ou trabalhamos. Essa é a cidade que nos educa a todos – de uma forma ou de outra. Essa é a realidade que temos – mesmo que não seja a que desejaríamos. [...] As cidades são espaços privilegiados de difusão de Arte e demais expressões da cultura. Mas a cidade acolhe esse papel formador? (p. 66)

Por meio das produções provenientes desta atividade, constatei que os adolescentes percebem apenas o privado como seu e tratam os lugares públicos como se fossem de ninguém. Sendo assim, estes são lugares que não os pertencem, dos quais eles talvez não tenham obrigação de cuidar e nem o direito de se apropriar.

No decorrer do estágio, partindo do trabalho de Edith Derdyk com linhas e do artista Domício Pedroso com sua série de favelas, propus que utilizassem também linhas para realizar a próxima atividade, porém, fazendo o uso de outra técnica, a gravura. Assim representariam o lugar onde os pais nasceram ou viveram na infância e adolescência. Para isso, os alunos entrevistaram os pais, questionando-os sobre os detalhes e especificidades daquele lugar, além das semelhanças e diferenças com o local onde vivem hoje com seus filhos. Esta atividade, a partir de uma descrição, foi proposta aos alunos com o objetivo de

aproximá-los do contexto sociocultural vivido pelos pais na infância e agora com eles, pois iriam

Descrever a partir da visão dos sujeitos (perspectiva interna) e compreender as verdades culturais subjacentes a um comportamento observado. Armados com métodos e objetivos etnográficos, os professores poderão aprender a compreender valores, expectativas e padrões interacionais dos alunos e das famílias, além de descobrir a “cultura do ensino” presente naquele ambiente educacional. E os estudantes poderão aprender como adquirir competências em culturas dentro e fora da escola. (RICHTER, 2004, p.154)

Em uma superfície plana, neste caso o papelão, os alunos, colando barbante desenharam a representação do lugar descrito pelos pais na entrevista. Com o desenho formado a partir da colagem do barbante, estavam construídas as matrizes, primeiro passo para a gravura ser feita. Com as matrizes prontas, partimos para a impressão. Esclareci que para realizá-la, os alunos precisariam colocar tinta na matriz construída e pressioná-la contra o papel, criando assim a gravura logo que a matriz fosse retirada e imprimindo as partes em relevo criadas com a colagem do barbante. Os adolescentes optaram por colocar o pedaço de papel Kraft recebido no chão e depois de entintar a matriz, pressioná-la com os pés contra o papel.

Durante a confecção das matrizes os alunos socializaram por meio da fala os locais descritos pelos pais. Na apresentação das gravuras para o grupo percebi que a riqueza de detalhes ficou apenas na produção escrita resultante da entrevista.

Com exceção de dois alunos, um que representou o lugar de uma forma abstrata e outro que representou recriando o planeta terra, o restante da turma ao representar na gravura, ainda se prendeu ao estereótipo: casa, sol e árvore, levando-me a refletir até que ponto estes alunos valorizam sua imaginação, liberdade de criação e autonomia. Além disso, constatei que estão acostumados a seguir fielmente as recomendações da professora, sem se preocuparem em imaginar, criar e romper com o pré-estabelecido. Isto talvez seja o resultado do processo educacional que temos, onde o conhecimento nos é apenas transmitido e “estamos habituados a esperar que os professores nos dêem respostas: o que e como devo desenhar, como ser professor, o que fazer, o que falar, como agir?” (MAURA, 2010, p. 35). Sobre a importância do processo de criação, concordo com Maura (2010, p.46) quando diz que “ter o processo criativo como fundamento do diálogo nas aulas permite compartilhar o conhecimento com os alunos e não

subordiná-los; permite revelar-lhes o conhecimento”. A respeito disso, outro fato que contribuiu para que eu me questionasse, foi o estranhamento dos alunos ao perceberem que a gravura poderia ficar borrada, sem limites definidos por eles, percebi isto em algumas falas:

Rodrigo: *Mas vai borrar tudo, vai ficar feio.*

Samuel: *É, a tinta vai em um lugar e a gente vai virar pro papel, vai borrar. Não vai me dar nota baixa hein.*

Depois de eu os tranquilizar e explicar que estes “borrados” é que fazem cada gravura ser única, sentiram-se mais livres para, pisando no papelão, produzirem com entusiasmo as gravuras. Penso que os alunos tiveram essa reação diante da produção, por ainda associarem a arte apenas com o ideal de beleza, e não com algo que comunica, sem levar em consideração que

O fato de estarmos diante de uma expressão artística pode nos levar a sensações boas (alegria, arrepios, emoção, encantamento...) e ruins (desgosto, tristeza, repulsa, angústia, etc.). Portanto, a arte não é sempre bela, como se pregou um dia; pode até chocar (LEITE, 2008, p. 63).

E Albano (2010), completa esta afirmação quando discorre sobre as produções dos alunos nas aulas de Arte:

Lembrem-se que as idéias, assim como as emoções, tem tamanhos e cores variados, conforme o dia ou o sujeito que se expressa! O ateliê precisa estar preparado para acolher o coração que explode de alegria ou raiva, ou que se encolhe de dor ou medo. O grito e o sussurro. (p. 55)

Para estabelecermos um exercício de reflexão sobre as produções criadas, na atividade que finalizou o estágio, os alunos em grupos pensaram a respeito da cidade dos sonhos, que características, construções, pessoas, valores ela teria. A intenção era que cada grupo representasse a cidade criada como julgasse melhor. Primeiramente em uma produção escrita e num segundo momento por meio de ilustrações, maquetes ou recursos audiovisuais.

Infelizmente, devido ao calendário escolar, não tiveram tempo de construir a representação da cidade criada, porém, a turma trabalhou com bastante concentração e empenho na sua criação durante a reflexão inicial e a produção

escrita, destacando o que pensavam ter maior importância. Nos trabalhos surgiram diálogos dos alunos, onde os mesmos enfatizavam a necessidade de termos cidades com menos agressão à natureza, com materiais recicláveis e respeito mútuo.

Algumas equipes desejavam que existissem cidades sem escolas, para que não precisassem estudar e ao mesmo tempo cidades onde os habitantes convivessem em paz. Shopping, lojas, cinemas, foram respostas unânimes. Depois refletimos sobre como seria possível colocarmos em prática nossa cidade dos sonhos e os próprios alunos chegaram à conclusão de que este discurso talvez não fosse deles, como constatei na fala de uma aluna:

Jéssica: Ah, a gente fala né, todo mundo sabe q isso é o certo, a gente ouve em todo lugar, mas fazer que é difícil.

Talvez por isso a maioria repita o discurso, que já recebe pronto, mas apenas uma pequena parte coloque em prática.

As respostas obtidas dos alunos levaram-me a refletir sobre a aplicação disso em outros âmbitos, aqui especificamente falo da educação e das aulas de Artes, onde muitos professores transmitem o conteúdo e os educandos apenas devolvem, realizando trabalhos escritos ou desenhos que se tratam, em grande parte, de cópias e matérias que foram decoradas e não aprendidas, tampouco base para reflexão, expressão ou passíveis de uma aplicação prática na visão deles. “Neste sentido, é preciso repensar o processo educacional. É preciso preparar a pessoa para a vida e não para o mero acúmulo de informações” (PORCHER, 1982, p. 5).

Por outro lado, percebi que em muitos casos, os próprios adolescentes demonstraram-se impacientes ao realizar uma atividade que necessite de reflexão e maior dedicação. Atribuo isso ao acesso fácil e rápido a uma infinidade de informações que possuem atualmente, julgando ser perda de tempo dedicar-se muito à mesma atividade, o que possivelmente justifica, em partes, a frequente representação dos estereótipos. Por isso, concordo com Richter (2004), quando diz que

O grande desafio do ensino da Arte, atualmente, é o de contribuir para a construção crítica da realidade por meio da liberdade pessoal. Precisamos de um ensino de Arte na qual as diferenças culturais sejam vistas como recursos que permitam ao indivíduo desenvolver seu próprio potencial humano e criativo, diminuindo o distanciamento entre Arte e vida. (p. 169)

7.2 Campo II

Como na primeira parte do campo, durante o estágio, percebi a cidade como tema principal das produções artísticas e das falas dos adolescentes, na segunda etapa, decidi retornar à EMEIEF Dionízio Milioli e realizar um encontro com os alunos que no segundo semestre de 2010 formavam o 8º e formam atualmente o 9º ano B.

O encontro foi realizado no dia 31 de agosto de 2011, com duração de 45 minutos e 23 alunos presentes. O objetivo estabelecido para esta fase da pesquisa foi levar uma devolutiva aos alunos do material produzido por eles no decorrer do meu estágio, podendo assim, constatar possíveis mudanças, lembranças e reflexões a partir das atividades desenvolvidas com eles. Para Honorato (2007), fazer esta devolutiva tem relação direta com a opção de fazer uma pesquisa *com* os adolescentes, e não *sobre*, que como sujeitos e co-autores da pesquisa têm um significado diferenciado em suas falas.

Ao chegar à escola para a atividade, percebi que a turma não era mais a mesma e alguns alunos haviam trocado de sala, porém, a maioria dos que participaram do estágio se encontrava naquela turma. Inicialmente estabelecemos um diálogo sobre os meus objetivos, expliquei que estava realizando a pesquisa para o meu trabalho de conclusão de curso e que como eu os tinha informado anteriormente, gostaria que eles participassem. Reforçando a resposta positiva da turma, nos encaminhamos para a sala de informática, onde inicialmente assistimos ao vídeo que preparei contendo o material produzido por eles durante o estágio no ano anterior e questões que embasariam nossa conversa no segundo momento.

Durante a apreciação do vídeo, a turma se manteve quase totalmente em silêncio, apenas alguns comentários se identificando com os trabalhos mostrados surgiram. Minha intenção foi elaborar um material que provocasse uma identificação por parte dos adolescentes, por isso as fotos das produções e da turma, música e textos foram cuidadosamente selecionados por mim.

Depois de apresentar o material produzido pelos alunos, no final o vídeo trazia as questões norteadoras da pesquisa a fim de utilizarmos como ponto de partida para a discussão.

Terminado o vídeo, tentei provocá-los questionando sobre as atividades que haviam realizado durante o estágio que realizei com a turma. Com os seguintes questionamentos:

Eu: Agora, depois de assistir ao vídeo, vocês conseguem lembrar mais claramente do que foi produzido nas aulas do estágio? O que ficou pra vocês das atividades que realizaram? Leram as perguntas agora no final do vídeo?

No começo os adolescentes mostraram-se intimidados e inseguros para expor suas opiniões, porém, um aluno arriscou começar a discussão:

Guilherme: Do estágio eu lembro que tinha alguma coisa relacionada com os sonhos, a cidade que a gente sonhava, alguma coisa assim, né?

Então confirmei explicando e aproveitando para um novo questionamento:

Eu: Sim, inclusive nosso trabalho final era construir uma maquete a partir da cidade dos sonhos que cada grupo tinha criado, mas infelizmente não deu tempo. E em relação às perguntas, vocês costumam fazer o que foi questionado no vídeo? Costumam transitar pela cidade com o objetivo de conhecer ou vocês só se deslocam, mas a cidade passa despercebida?

E alguns alunos responderam:

Maria: Sim, a professora já foi com a gente.

Fernanda: Não, quando a gente visita é com a escola.

Paulo: Não, nem sei se tem alguma coisa pra conhecer.

Percebi nas respostas dos alunos que a cidade só é visitada por eles quando solicitado por outras pessoas, como os professores, ou em viagens de estudo promovidas pela escola. Os adolescentes não demonstraram interesse pessoal em conhecer a cidade ou lugares específicos da mesma, nem transitar com o objetivo de apreciar o lugar onde vivem, possivelmente dificultando sua identificação como sujeito deste lugar.

Outros alunos disseram apenas sim ou não, então aproveitei para questioná-los sobre as atividades realizadas no estágio:

Eu: No estágio, quando recriamos nosso lugar preferido em caixas de sapato, a maioria reproduziu seu quarto, ou lugares dentro de casa e não lugares da cidade que estão fora de casa. Por que vocês acham que isso aconteceu?

Algumas respostas foram:

Guilherme: Porque a maior parte do tempo a gente passa dentro de casa.

Paulo: Porque a melhor coisa é ficar no quarto dormindo.

Questionei novamente:

Eu: vocês acham que tem mais a ver com preferência ou com o fato de um local dentro de casa ser mais fácil de representar?

A maioria respondeu:

Turma: Por preferência.

As falas dos adolescentes trouxeram mais uma vez o desinteresse por parte deles de transitar pela cidade. Observando a turma penso que um dos motivos que os leva a pensar desta forma é ideia de que a cidade não tem nada para ser conhecido ou apreciado. Outro motivo é não perceber eventos ou espaços culturais como acessíveis a todas as pessoas ou até mesmo desconhecê-los. O fato de perceberem os lugares públicos como sendo de ninguém ao invés de percebê-los

como propriedade de todos também contribui significativamente para a falta de interesse pelos lugares da cidade demonstrada pelos adolescentes.

Se de um lado experiências estéticas diversas nos tiram de nossa postura morna, sem graça e tantas vezes automática e corrida do cotidiano e nos levam a refletir de outra forma sobre a vida; de outro, os diversos equipamentos culturais da cidade vêm, muitas vezes ainda, restringindo a pluralidade de linguagens e de público de forma a valorizar apenas uma relação monológica com a cidade e seus cidadãos, isolando-os, segregando-os, não favorecendo a troca, a narrativa (LEITE, 2005). Apropriar-se da cidade como espaço privilegiado de formação cultural e experiência estética pode ser uma saída para romper com isso (LEITE 2008, p.67).

De acordo com Manoel de Barros (2003), constatei que os adolescentes não se percebem íntimos da cidade onde moram, ou desenvolvem uma intimidade mais significativa com locais pertencentes ao interior de suas casas, não com espaços públicos, já que, segundo as palavras do autor,

A gente descobre que o tamanho das coisas há de ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade (p. 59).

Perguntei então sobre as características que a turma acharia importante ter em uma cidade. As respostas foram:

Maria: *Shopping.*

Eu: *O que mais? Escola vocês acham importante?*

Turma: *Não.*

Eu: *Não é importante?*

Guilherme: *É importante, mas a gente não gosta porque é chato.*

Eu: *O que mais a cidade teria? Não teria escola e teria shopping, o que mais?*

Suélen: *Mercado.*

Maria: *Restaurantes.*

A partir destas falas e os observando enquanto opinavam, percebi o consumismo como uma questão muito forte em seu dia-a-dia. Penso que a mídia como um todo tem um papel fundamental para que pensamentos desta natureza tornem-se falas dos adolescentes. Todos os dias assistimos a propagandas que direta ou indiretamente nos dizem que vestindo aquela marca e comendo aquele salgadinho naquele lugar específico, seremos pessoas reconhecidas e populares. Logo, uma cidade ideal para estes adolescentes é onde todas as pessoas podem desfrutar dos produtos divulgados pela mídia, tendo uma vida digna das que assistem em novelas ou filmes.

Esta constatação me fez, mais uma vez, pensar sobre as reflexões, conhecimentos, competências e habilidades que nosso modelo de educação vem proporcionando a crianças e adolescentes, pois

[...] educação é o processo que nos capacita, que nos autoriza, a não ser dominados por aparências, idéias, crenças e práticas convencionais. Ela fornece a estrutura mental pela qual podemos perceber a utilidade dessas práticas e aceitá-las como condições para o avanço da vida social, mas também pela qual podemos ver seus limites, suas arbitrariedades, e imaginar-nos mudando-as, se assim julgarmos melhor. Isto significa, naturalmente, que há uma constante tensão na educação entre ensinar as convenções pelas quais os alunos terão que viver e estimular as capacidades que os ajudam a ganhar algum tipo de liberdade mental diante dessas convenções – tornando-as ferramentas ao invés de constrições. Essa tensão é proeminente nas obras dos grandes pensadores da educação, mas infelizmente muito menos proeminente em muitas escolas. A primeira parte da tarefa, socializar ou introduzir os alunos nas convenções correntes, parece predominar. E esta observação não pretende ignorar o quão difícil é fazer até mesmo esse trabalho apropriadamente. A capacidade de libertar-se dessas convenções tende a ser menos cultivada, por muitas razões: é difícil; não temos diretrizes curriculares claras para atingir esse objetivo; choca-se com o que já nos toma tanta energia; e naturalmente a burocracia da escola necessita de ordem, e vários tipos de normalizações exercem pressões sutis, mas poderosas (EGAN, 2008, p. 5).

Outras respostas como:

Suélen: *Transporte público, mas tem que ser bom né?*

Guilherme: *É, tinha que ser bom e barato, mas não é.*

Levaram-me a considerar o meio de transporte como um fator que também exerce influência quando o adolescente decide se vai direto ao destino final ou define pontos de visitação na cidade durante seu percurso, pois j a que consideram o transporte caro e ruim, preferem ficar em casa, no quarto, ou ir direto ao lugar que por algum motivo precisam chegar.

Em seguida, continuei questionando:

Eu: *Que tipo de pessoas a cidade teria?*

Su len: *Pessoas mais calmas.*

Fernanda: *Pessoas bonitas.*

Por meio das respostas dadas percebi dois fatores. Inicialmente, na resposta de Su len, a influência do cotidiano acelerado no qual vivemos. Pessoas com cada vez mais trabalho e conseqüentemente menos tempo, paciência, tolerância. Pais que não tem tempo de ficar com os filhos, ou que reservam o pouco tempo livre para aliviar o cansaço da longa jornada de trabalho enfrentada durante o dia, semana, mês. Pais e filhos que não conversam, não passeiam, não observam. Filhos que não sabem nada dos pais. Pais que não tem tempo de contar nada aos filhos. E assim o patrim nio cultural não é transmitido, nem reconhecido, por falta de tempo.

Sobre a constante falta de tempo vivida atualmente, Leite (2008) faz uso das palavras de Walter Benjamin para dizer que

Os velhos não narram mais aos jovens. Benjamin ironiza a falta de tempo da modernidade dizendo que "cada um de nós pode observar que uma imagem, uma escultura e principalmente um edifício são mais facilmente visíveis na fotografia que na realidade (Benjamin, 1993^a, p.104). A foto possibilita o retorno à imagem que o cotidiano, apressado, inviabiliza [...] O autor entende que a perda da experiência na modernidade promove a "liquida o do valor tradicional do patrim nio da cultura (p.61).

E o próprio Benjamin (1994) completa, discorrendo sobre as a o es da experiência que em um passado não tão distante era passada através das gera o es, e atualmente vem se perdendo

Sabia-se exatamente o significado da experiência: ela sempre fora comunicada aos jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios, de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias; muitas vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contada a pais e netos. Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que contam histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência? (p. 114)

Fernanda com sua resposta nos remete ao consumismo já citado anteriormente, trazendo novamente a importância da imagem, da aparência, de como o outro me vê. Shopping, mercado, restaurante, todos lotados de pessoas bonitas. E deixamos de lado, cada vez mais, o conteúdo. O conhecimento talvez já não seja tão importante aos olhos dos adolescentes que julgam pessoas bonitas como algo fundamental na hora de compor a população da cidade e não citam a escola ou qualquer fator ligado ao conhecimento como sendo importante. Ou talvez, a realidade seja tão difícil que “ao cansaço segue-se o sonho, e não é raro que o sonho compense a tristeza e o desânimo do dia, realizando a existência inteiramente simples e absolutamente grandiosa que não pode ser realizada durante o dia, por falta de forças.” (BENJAMIN 1994, p. 118)

Eu: *E vocês se sentem parte da cidade onde vocês moram? Ou não?*

Fernanda: *Tem que sentir né?*

Guilherme: *A gente é parte da cidade também, a gente mora aqui*

Eu: *Mas vocês se sentem assim? Achar que a cidade influencia nas características de vocês?*

Suêlen: *Não, se a gente fosse parte da cidade mesmo, eles iam ouvir a nossa opinião e tentar mudar a partir do que a gente fala, mas não acontece isso. A gente é parte da cidade mas as pessoas não ouvem a gente.*

Eu: *Quem não ouve?*

Suélen: *Quem deveria.*

Eu: *Quem deveria?*

Maria: *Ah tipo, o prefeito.*

Suélen: *É, coisa assim, tipo pessoas que comandam a cidade deveriam perguntar a opinião das pessoas pra poder melhorar. Quando as pessoas falam as opiniões, eles não tão nem aí.*

Eu: *E vocês acham que quando pensam a estrutura da cidade, eles estão pensando em vocês?*

Turma: *Não!*

Eu: *Por quê?*

Guilherme: *Porque a gente não tem dinheiro.*

Suélen: *Porque quem comanda a cidade geralmente tem mais idade, então eles pensam em asfalto, vão pensar em coisa assim, eles não vão pensar em melhorar uma escola, por exemplo, que é pra pessoas novas.*

Eu: *E vocês gostariam que fosse como?*

Suélen: *Que eles pensassem mais em coisas voltadas pra nós.*

Guilherme: *Pros jovens*

Com o diálogo estabelecido no fechamento do encontro, percebi que os jovens se reconhecem como parte da cidade apenas enquanto moradores que detêm um espaço físico situado na mesma. Quando questionados se sentem a cidade como determinante em suas características, ou se sentem-se parte deste

local enquanto sujeitos inseridos no contexto social, a resposta dos adolescentes é claramente negativa.

Eu sinto mesmo que a estrada é carente de pessoas e de bichos. Emas passavam sempre por ela esvoaçantes. Bando de caititus a atravessavam para ver o rio do outro lado. Eu estou imaginando que a estrada pensa que eu também sou como ela: uma coisa bem esquecida (BARROS 2003, p. 51).

Penso que os jovens têm a visão de que os lugares da cidade, desde parques até espaços culturais, são pensados e acessíveis apenas para a pequena parte da população que tem uma condição financeira privilegiada, enquanto os menos favorecidos financeiramente, como é o caso deles, não estão incluídos nos projetos de quem pensa as estruturas do espaço urbano.

A situação, portanto, situa-se basicamente em dois âmbitos: na oferta da cidade e na possibilidade de apropriação/aproveitamento da oferta (ligada às condições de apropriação) [...] Faz-se necessário rever a política de acesso – ou seja, as condições de apropriação, colocando em cheque os preços dos ingressos, os horários de funcionamento etc. (LEITE, 2008 p. 68).

Como também pensam ser planejada apenas para a parte da população com idade mais avançada, a cidade não vem para os adolescentes como o local repleto de possibilidades que é. Assim, acabam não vivenciando grande parte da experiência estética que o local onde habitam os proporcionaria se tivessem como hábito

Sair, dar voltas no quarteirão – mas não apenas para ir à padaria, na farmácia ou à feira para adquirir frutas e legumes. Perceber os sabores, odores e cores da feira. Texturas e temperaturas. Composição das barracas. Descortinar as formas variadas que existem na padaria – mudar as lentes, desacomodar as percepções e ver as coisas com outros olhos, sob outros prismas. Desconstruir a relação cotidiana com a farmácia, optando por outra. Depois, mudamos de novo. E de novo. E mais uma vez. (LEITE, 2008, p. 71).

Por isso, hoje temos o jovem e a tecnologia, o jovem e o bombardeamento de informações, o jovem e a pressa, o jovem e a comodidade, no lugar do que antes “era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. Era o menino e o rio. Era o menino e as árvores.” (BARROS, 2003, p.3). Era o menino e o quintal. Era o menino e a cidade.

A cidade, atualmente, precisa oferecer possibilidades e condições para que o adolescente contemporâneo sinta-se parte dela, sinta-se provocado a conhecê-la, senti-la, vivenciá-la, experimentá-la. Por meio de um olhar direcionado e com o objetivo de ver, o jovem poderá se apropriar da gama de mensagens, experiências e vivências que esta cidade pode lhe proporcionar, acrescentando significativamente seu repertório e contribuindo na sua formação como cidadão participante na sociedade em que vive.

Sabemos que, como professores de arte, temos a tarefa de incentivar o olhar sensível de nossos alunos, bem como educar este olhar. É de nosso conhecimento ainda, que quando provocamos nos educandos experiências já vivenciadas por nós, o fizemos com maior propriedade. Por isso, trago um projeto de curso que visa proporcionar aos professores de arte, experiências estéticas relacionadas à cidade.

TITULO: Experiências estéticas com a cidade

JUSTIFICATIVA

Como proposta de projeto de extensão, elaborei um curso que fortaleça nos professores da rede municipal de Criciúma, a importância de um olhar diferenciado voltado para a cidade onde moram.

Como visto anteriormente, é muito importante que professores possam incentivar, estimular e provocar as inúmeras experiências estéticas possíveis de serem vivenciadas por seus alunos a partir das vivências desencadeadas nos espaços da cidade.

No entanto, para que isso aconteça, é necessário que o professor esteja aberto para ampliar o seu próprio repertório visual, tornando-o rico o suficiente para estimular os alunos a procurarem cada vez mais, capacitando-os, desse modo, para a construção de um conhecimento mais profundo e significativo de si mesmos e do meio em que vivem (ALBANO 2010, p. 52).

Considero que os professores já possuem o conhecimento em conteúdos específicos de arte, mas que, assim como a maior parte da população, estão habituados a um cotidiano onde o acúmulo de atividades e a falta de tempo

disponível os impossibilitam, muitas vezes, de desenvolver este olhar direcionado para o ambiente no qual estão inseridos.

Por isso, procurarei direcionar a atenção dos docentes para espaços pelos quais muitas vezes passamos e olhamos sem, de fato, ver. Espaços que contam histórias, que comunicam, que possibilitam experiências significativas, espaços que passam despercebidos mesmo sendo, possivelmente, parte do caminho percorrido por eles no seu dia a dia.

Neste sentido este projeto pretende contribuir para que os professores ampliem suas relações com a cidade e, desta forma, possibilitem que os alunos vivenciem o mesmo. Precisamos considerar a bagagem cultural como característica fundamental na aprendizagem. Trabalhando a partir do que o aluno já conhece, dialogando com os conhecimentos que a arte proporciona e levando este aluno a experimentar, a partir de espaços que passam despercebidos, trabalharemos uma pluralidade de aspectos que contribuirão para que crianças, jovens e adultos se sintam de fato sujeitos do lugar em que vivem e, desta forma, dele se apropriem.

Área Temática: Identidade artístico-cultural

Classificação do Curso: Aperfeiçoamento

Linha de Extensão: Educação e Arte

OBJETIVO GERAL

Proporcionar aos professores um contato diferenciado com a arte e com os espaços da cidade, possibilitando, a partir do mesmo, o desenvolvimento da percepção e ampliação de experiências estéticas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Oportunizar aos professores o desenvolvimento de um olhar sensível para espaços da cidade, possibilitando sua identificação com os mesmos;
- Desenvolver nos professores uma reflexão a respeito da ligação entre arte e o espaço urbano, para que possam a partir dela, aplicar aos alunos durante as aulas de arte;
- Promover aos docentes experiências que possam utilizar como base para, com propriedade, estimular a educação estética, bem como a identificação cultural de seus alunos.

Carga Horária

Parte teórica: 5h/a

Parte prática: 10h/a

Total: 15h/a

METODOLOGIA

Primeiramente me apresentarei para os professores, que reunidos em uma sala ficarão inteirados sobre os objetivos do curso. Farei uma breve introdução sobre a importância do olhar sensível direcionado aos espaços da cidade e da bagagem cultural trazida pelos alunos desde o seu nascimento, nas produções artísticas durante as aulas de arte. Em seguida, os professores terão tempo para fazer um exercício de reflexão e socializar com o grande grupo quais espaços da cidade, na sua opinião, contam histórias (particulares ou da cidade).

Com os locais socializados, montaremos um roteiro de espaços a serem visitados, respeitando o tempo disponível para as visitas. Reforçarei a ideia de que visitem os locais não com o olhar banalizado do cotidiano, mas com um olhar sensível, atento às possibilidades, sensações, percepções e reflexões que este lugar proporciona.

Com o roteiro definido, os professores terão como tarefa pensar o que esperam encontrar e sentir nos locais visitados.

No dia combinado, com um ônibus cedido pela prefeitura de Criciúma, faremos a visita aos locais. Em cada local, faremos um exercício de reflexão, onde estabeleceremos um diálogo sobre o conhecimento que tínhamos e o que temos agora, as sensações, as visões, as cores, as formas, as texturas, os cheiros, se aquele lugar faz parte de nosso caminho diário e nunca havíamos percebido ou simplesmente não sabíamos que existia e fazia parte da cidade onde moramos. Feito isso, os professores que indicaram o local irão expor os motivos que os levaram a optar por ele, e todos farão a comparação das expectativas que haviam pensado como tarefa em comparação às experiências que tiveram.

No próximo encontro os professores manifestarão, por meio de uma produção artística, as sensações vivenciadas durante a visita aos espaços. Em

seguida, cada um apresentará sua produção, expondo também a opinião sobre as experiências oportunizadas pelo curso.

REFERÊNCIAS DO PROJETO

ALBANO, Ana Angélica. Pensando as artes visuais na educação. In DIAS, Adriana Rodrigues; GONÇALVES, Tatiana Fecchio (orgs.). **Entre linhas, formas e cores**. São Paulo: Papyrus, 2010

LEITE, Maria Isabel. Experiência estética e formação cultural: Rediscutindo o papel da cidade e de seus equipamentos culturais. In MAKOWIECKY, Sandra; OLIVEIRA, Sandra R. Ramalho e (orgs). **Ensaio em torno da arte**. Chapecó, SC: Argos, 2008

MAURA, Daniela. O processo criativo como elemento de construção. In DIAS, Adriana Rodrigues; GONÇALVES, Tatiana Fecchio (orgs.). **Entre linhas, formas e cores**. São Paulo: Papyrus, 2010

8 PALAVRAS FINAIS

Como comentado no início deste trabalho, sempre tive um interesse significativo e um olhar diferenciado para a cidade e tudo o que ela representa. Sempre a vi com olhos curiosos, de quem espera que modos de vida se revelem a partir da relação com espaços urbanos diversificados em tantos aspectos.

Meu interesse pela arte também sempre existiu e só cresceu à medida que fui percebendo a gama de possibilidades que ela nos proporciona. A união destes dois focos de interesse para a realização desta pesquisa fez com que ela fosse desenvolvida de forma prazerosa e curiosa por mim, buscando cada vez mais no acervo deixado pelos autores, o conhecimento necessário para elucidar questões que no decorrer do trabalho foram surgindo.

Realizando um apanhado dos vários ângulos através dos quais a arte se apresenta, das múltiplas experiências possíveis de serem vivenciadas por meio do contato com ela, do modo objetivo como ela nos comunica a subjetividade de um artista que se relaciona com a história de uma determinada época, tornou-se claro a responsabilidade que nós, professores de Arte temos.

Temos conosco a tarefa de, por meio da arte em todas as suas linguagens e manifestações, formar além de alunos dotados de conhecimento específico dos conteúdos contemplados pela disciplina, cidadãos críticos, reflexivos, capazes de analisar o ambiente no qual estão inseridos e a partir deste diagnóstico, mover forças para modificá-lo positivamente.

Neste sentido, percebi o quanto se torna imprescindível a utilização da bagagem cultural trazida pelo aluno como ponto de partida para as discussões estabelecidas em sala de aula. Torna-se ainda de fundamental importância que a apreciação e reflexão por meio da arte transcenda as paredes da escola e aconteça em espaços que possibilitem o enriquecimento do olhar sensível.

Partir do que o aluno já conhece, unir às múltiplas experiências estéticas possíveis de serem vivenciadas por eles nos espaços que a cidade oferece e pensar atividades em que as produções artísticas venham como resultado que comunica a ampliação do repertório artístico-cultural. Incentivar a expressão das reflexões oriundas destas experiências, é abrir caminhos para que os alunos se apropriem da cultura, sintam-se sujeitos ativos na sociedade, se identifiquem com os

equipamentos culturais e se reconheçam, reconheçam seu papel no contexto social no qual estão inseridos.

Refletir sobre fatores como a pressa da contemporaneidade, que nos leva comumente a olhar sem ver, a globalização, o avanço da tecnologia e o consumismo da sociedade capitalista que nos torna mercadorias e segrega a população utilizando como critério a aparência e a condição financeira que cada um apresenta, levou-me a perceber o quão fundamental é o tempo que dedicamos à educação do olhar.

Os aspectos analisados na pesquisa, as falas dos adolescentes, suas produções artísticas, revelaram a importância que o espaço de tempo, no decorrer das aulas, utilizado pelo aluno para refletir e perceber os valores urbanos que a sociedade nos impõe e a cultura enlatada que nos chega através da mídia, exerce na sua formação pessoal, cultural e intelectual. É fundamental que contribuamos para a formação de adolescentes críticos a ponto de conseguirem peneirar o bombardeamento de imagens, informações, conceitos e valores que chegam como verdades imutáveis.

Assim como as cidades são um aglomerado de histórias provenientes dos mais diversos estilos e ritmos de vida, traduzidos em monumentos arquitetônicos, adolescentes são um aglomerado de relações sócio-culturais, sentimentos, dúvidas, incertezas, gostos, significações que são traduzidas em gestos, palavras, roupas, acessórios. São seres que tem muito a comunicar, requisitar, que precisam apenas de oportunidade para que possam se expressar de forma livre, sem censuras impostas ou limites definidos.

O papel da arte na educação escolar torna-se fundamental quando pensamos que adolescentes livres para refletir, libertos de estereótipos e conceitos pré-estabelecidos, são adolescentes seguros para traduzir em produções artísticas suas emoções, percepções, cultura, subjetividade, são alunos encorajados e assumirem seu papel como sujeitos da cidade onde vivem.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Ed Martins Fontes, 2000

ALBANO, Ana Angélica. Pensando as artes visuais na educação. In DIAS, Adriana Rodrigues; GONÇALVES, Tatiana Fecchio (orgs.). **Entre linhas, formas e cores**. São Paulo: Papirus, 2010

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução a filosofia**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Ed. Moderna, 1993.

_____. **Temas de filosofia**. 2 ed. São Paulo: Ed. Moderna, 1998.

BARROS, Manoel de. **Livro das ignoranças**. São Paulo: Record, 1993.

_____. **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CALVINO, Italo. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

CARLOS, Ana Fani A. **A cidade**. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2003

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6. Ed. São Paulo: Prentice Hall, 2007.

COLI, Jorge. **O que é arte**. 15. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

EGAN, Kieran. Por que a imaginação é importante na educação? In: FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine. **Educação e arte: as linguagens artísticas na formação humana**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende E. **Metodologia do ensino de arte**. 2ª Ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2009.

FUSARI, Maria Felisminda de Resende e; FERRAZ, Maria Heloisa Correa de Toledo. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Ed. Cortez, 1992-1993.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HERNÁNDEZ, F. **Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender Arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

JACOBS, Jane. **Morte e vida de grandes cidades**. Trad. Carlos S. Mendes Rosa. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

LEITE, Maria Isabel. Experiência estética e formação cultural: Rediscutindo o papel da cidade e de seus equipamentos culturais. In: MAKOWIECKY, Sandra; OLIVEIRA, Sandra R. Ramalho e (orgs). **Ensaio em torno da arte**. Chapecó, SC: Argos, 2008

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir, e conhecer a arte**. São Paulo: FTD, 1998.

_____. Bagagens, alfândegas e passageiros. In: CORRÊA, Ayrton Dutra (org.). **Ensino de artes: múltiplos olhares**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004

MAURA, Daniela. O processo criativo como elemento de construção. In: DIAS, Adriana Rodrigues; GONÇALVES, Tatiana Fecchio (orgs.). **Entre linhas, formas e cores**. São Paulo: Papyrus, 2010

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2003

OLIVEIRA, Inês Barbosa; SGARBI; Paulo. **Estudos do cotidiano e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNÁNDEZ, F. **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria, RS: UFSM, 2005.

OLIVEIRA, Sandra R. Ramalho e. **Imagem também se lê**. São Paulo: Rosari, 2006.

OSBORNE, Harold. **A apreciação da arte**. São Paulo: Ed. Cultrix, 1970

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. Tradução de Maria Helena Nery Garcez São Paulo: Martins Fontes, 1984.

PEIXOTO, Nelson Brissac. O olhar do estrangeiro. In: NOVAES, Adauto (org.). **O olhar**. São Paulo, Companhia das Letras, 1988

PINO, Angel. Educação estética do sentimento e processo civilizador: um ensaio sobre estética e semiótica. In ZANELLA, Andréa V et al. (orgs.). **Educação estética e constituição do sujeito: reflexões em curso**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2007.

PORCHER, Louis. **Educação artística: luxo ou necessidade?** 5.ed São Paulo: Sumus, 1982

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

_____. A pluralidade cultural e o ensino de Arte. In: CORRÊA, Ayrton Dutra (org.). **Ensino de artes: múltiplos olhares**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam: leitura da arte na escola**. Porto Alegre. Mediação, 2003.

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação e pesquisa: projetos para mestrado e doutorado**. São Paulo: Hacker Editores, 2001

ZANELLA, Andréa V; COSTA, Fabíola Cirimbelli Búrigo; MAHEIRIE, Kátia; DA ROS, Silvia Zanatta; SANDER, Luciene (orgs.). **Educação estética e constituição do sujeito: reflexões em curso**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2007.

REFERÊNCIA ELETRÔNICA

HONORATO, Aurélia Regina de Souza. **As experiências com literatura nos relatos das crianças: abrindo espaços de narrativa**. Criciúma, 2007. Disponível em: <http://www.gedest.unesc.net/relatorios/disser_lela.pdf> Acesso em: 03 jun. 2010.