

Autoria no Ensino de Arte: Ato/Atividade em Perspectiva Verbo-Visual¹

Autorship and Arte Teaching: act/activity in verb-visual perspective

Adriana Teles de Souza**

**Universidade Federal do Paraná, UFPR, Curitiba – PR, 80230-085,
e-mail: adriana_teles3@yahoo.com.br

Jean Carlos Gonçalves**

**Universidade Federal do Paraná, UFPR, Curitiba – PR, 80230-085,
e-mail: jeancarlosgoncalves@gmail.com

Resumo: O presente artigo tem como objetivo compreender as relações entre autoria e ensino de arte em práticas vivenciadas com estudantes do ensino fundamental. Os pressupostos teóricos de análise utilizados se apoiam na perspectiva dialógica nos estudos de Bakhtin e o Círculo. Os resultados apontam para a urgência da mobilização da noção de autoria no ensino de arte, com isso, indicam a necessidade de criação de novos modos de enfrentamento da construção do conhecimento, que possam, ao mesmo tempo, transgredir processos e práticas de escolarização homogeneizantes, e vislumbrar espaços de investigação e pesquisa em arte na escola.

Palavras-chave: Autoria. Ensino de Arte. Perspectiva dialógica.

Abstract: This article aims to understand the relations among authorship and arte teaching in practices experienced with students in elementary school. Therefore, the theoretical approach is based on Bakhtin's dialogic perspective and his Circle. The results point to the urgency for the mobilization of the idea of authorship in the teaching of art, which shows the necessity for the creation of new ways in coping with the construction of knowledge, which can, at the same time, transgress processes and practices homogenizing schooling, and to analyze some spaces of study and research in art in schools.

Keywords: Autorship. Art Teaching. Dialogic perspective.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo compreender as relações entre autoria e ensino de arte em práticas vivenciadas com estudantes do ensino fundamental. A

¹ Trabalho realizado com o apoio da CAPES (Bolsa do Programa Nacional de Pós-Doutorado).

pesquisa foi planejada e desenvolvida durante dois bimestres letivos em uma escola estadual do município de Colombo/PR, com duas turmas do 8º ano do ensino fundamental, no âmbito da disciplina Arte.

A partir de uma sequência didática que propôs interfaces da cultura visual na produção gráfica para cartazes de teatro, delimitamos o *corpus* de cinco materialidades enunciativo-discursivas. A coleta de dados deu por meio de anotações descritivas em diário de aula, isto é, tanto no livro de chamada das turmas que fizeram parte do estudo em questão, que inclui no campo anotações à parte descritiva de atividades diárias, quanto em um caderno de anotações utilizado pela professora de arte das duas turmas de 8º anos, a fim de que a mesma pudesse coletar e registrar os dados, estes decorrentes do processo de trabalho pedagógico proposto na presente pesquisa. Também fizeram parte dos dados os trabalhos artísticos realizados pelas estudantes e pelos estudantes.

As análises foram realizadas tomando como centralidade teórica os estudos em Análise Dialógica do Discurso, que tem nas contribuições de Bakhtin e o Círculo sua ancoragem de referência.

Os estudos de Bakhtin e o Círculo, referenciados historicamente a partir de 1920, reúnem teorias de um grupo de intelectuais russos de diversas formações, que se dedicava ao estudo de temas referentes à linguagem e à literatura. Entre eles Mikhail Bakhtin, Pável Nicoláievitch Medviédev e Valentin Volóchinov, produziram um arsenal de textos que cada vez mais têm adentrado o ambiente acadêmico de diversificadas áreas de estudo por suas colaborações na compreensão de pesquisas relacionadas à distintos camps do conhecimento. (GONÇALVES, 2019, p. 43,44)

Esse estudo apresenta, ainda, a partir de uma investigação realizada no contexto escolar, aproximações entre linguagem, arte e educação, visando contribuir cientificamente para a ampliação do conhecimento nas áreas correlacionadas por um viés até então pouco explorado, especialmente pela articulação teórico-prática que propõe.

2. APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO E SUAS INCURSÕES DIALÓGICAS

Nesta etapa da sequência didática desenvolvida junto às turmas, foi proposta uma primeira aula expositiva e dialogada sobre a contextualização da arte como

processo histórico e cultural. Para isso foi utilizada a técnica “*brainstorming*”² (**tempestade cerebral**) como disparador sobre a montagem da linha do tempo e a identificação prévia sobre o que já conheciam sobre a Arte na Grécia Antiga, também na Grécia Atual.

Esta aula expositiva e dialogada sobre a Arte na Grécia Antiga e sua influência na Arte Contemporânea, foi proposta para a contextualização histórica, política, cultural e social. O ponto de ligação foi a Linguagem Teatral, ou seja, o teatro como manifestação e expressão cultural na Grécia Antiga e sua influência no processo teatral na atualidade.

Nesta aula foi estabelecida a análise de imagens, para tanto, foram selecionadas imagens da arquitetura grega, maquiagem, indumentária, escultura e cerâmica. A mostra foi feita através do uso do projetor multimídia. Para isso, foi utilizado (a partir) da Tríade Semiótica de Peirce, (2003) – O que já se sabe sobre o assunto? Quais as reflexões iniciais realizadas após as explicações? Quais as possibilidades de reelaboração discursiva a partir dos estímulos do processo de ensino e aprendizagem?

As perguntas, observações e relações a respeito desta contextualização inicial, foram feitas pelo grupo de estudantes durante os processos de aulas. A coleta dos dados proveniente das questões que surgiram durante as aulas expositivas, se deu por anotações, estas realizadas pela professora, durante e no final das aulas expositivas sobre os assuntos tratados. Ressalta-se que as turmas foram informadas previamente sobre a participação no estudo em questão. Neste sentido, houve também o acompanhamento do estudo por parte da coordenação pedagógica da escola, com o conhecimento dos resultados da pesquisa.

Para tanto, a partir do pensamento triádico de Peirce (2003), se estabeleceram às interlocuções dos assuntos tratados para os estudos sobre a Grécia e o teatro, com isso, as estudantes e os estudantes tiveram um contato inicial com o assunto, através de conversas promovidas durante as aulas de arte, e seguindo as três questões semióticas relacionadas ao que já tinham como conhecimento prévio. Após essa fase inicial de participação coletiva, houve leituras de textos e imagens sobre os temas propostos.

² As estratégias adotadas neste estudo serão destacadas em negrito e em relação ao conceito de estratégias, “[...] Aqui adotaremos o termo estratégias como a arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis, visando a efetivação das ensinagens.” (ANASTASIOU E ALVES, 2005, p.68).

No processo inicial do estudo realizado pelo grupo de estudantes, que se trata da primeira fase, foi utilizado como mobilizador as três categorias de Peirce, dimensionadas em Primeiridade, Secundidade e Terceiridade, não são categorias separadas, mas sim complementares. Na Primeiridade o sujeito está em contemplação do objeto, sem referência, portanto, sem fazer associações com o real. Após esse momento de sensações, se estabeleceu com o grupo de estudantes um processo de estudos sobre os temas, ou seja, aqui entra o momento do conflito sobre o objeto contemplado, e este, em confronto com a realidade, o qual se identifica como Secundidade.

Portanto, na Secundidade o sujeito se vê diante do conhecimento como singular e não como ser genérico, se coloca não mais como o sujeito potencial da contemplação do objeto, mas passa a dar conta de si e do seu entorno, pois está no nível do existente, com isso a Terceiridade que é o último processo de apreensão do signo, também é um meio de mediação entre as duas outras categorias.

Em decorrência dos estudos realizados, surgiram os questionamentos das estudantes e dos estudantes em relação ao que haviam compreendido sobre o contato inicial com os temas, suas interlocuções com a realidade, tanto de modo singular, quanto de modo geral e os atravessamentos de vozes provenientes das discussões em sala de aula sobre o que descobriram no processo de pesquisa.

As falas do grupo de estudantes provenientes dos estudos da fase inicial estão expressas logo a seguir, e foram destacadas com o uso de negrito em decorrência do tom de voz expressos pelas estudantes e pelos estudantes durante as discussões em grupo, o qual tem importância nesse estudo, por identificar a singularidade impressa em cada fala, conforme a realidade de acessos aos conhecimentos relatados pelas estudantes e pelos estudantes durante os estudos sobre os temas. Cada trecho de fala em negrito possibilitou ampliar as observações para novas relações sobre os temas tratados, os quais fizeram parte dessa pesquisa, também foram importantes para a compreensão do grupo de estudantes, no sentido do entendimento do como se dão as fases de um estudo, e que a relação do sujeito com o objeto não se faz de modo direto, mas mediado por diferentes recursos de aprendizagem.

Isto pode ser melhor compreendido nas seguintes questões:

“Professora **ainda existem estes teatros antigos?**”

“**Como alguém apresentava aí, se era um lugar aberto, já tinha microfone?**”

“**Os gregos antigos eram tão inteligentes**, como que hoje o país está em **crise econômica?**”

“**Eu achava que só existia o Teatro Guaíra!**”

“Nesta época **as mulheres não apresentavam**, ainda hoje existem muitas coisas que as mulheres têm dificuldade para fazer é porque **o mundo ainda é muito dos homens.**”

(Aula 1)

As primeiras impressões sobre o assunto suscitaram diálogos entre as imagens e suas concepções, tanto históricas, quanto sociais, culturais, e econômicas. Desde tratar o antigo como algo que não faz parte de um processo de conhecimento humano materializado, “**ainda existem estes teatros antigos?**” O antigo aqui tratado como algo que não perdura no tempo e que também é inacessível, que não se pode em algum momento visitar ou revisitar, porque as estudantes e os estudantes se sentem à margem do poder econômico, o qual permitiria uma viagem até a Grécia ou por relacionar o antigo como obsoleto.

O reconhecimento da arte como algo que também é para além da apreciação tem funcionalidade, “**Como alguém apresentava aí, se era um lugar aberto, já tinha microfone?**” A arte como forma de identificar questões de gênero, funcionalidade, significações, sentidos, política e conhecimento.

3. PRODUÇÃO INICIAL

A partir da apresentação da situação foi estabelecido em aula um mapa conceitual, como modo de apreensão dos conteúdos.

Um dos elementos básicos da discussão da ação docente refere-se ao ensinar ao aprender e ao apreender muitas vezes consideradas e executadas como ações disjuntas, ouvindo-se até de professores afirmações do tipo: “eu ensinei, o aluno é que não aprendeu” (ANASTASIOU E ALVES, 2003, p.17 – grifo da autora).

O fator relevante nesta problemática diz respeito à divisão dos conteúdos por disciplinas, o que causa a ideia errônea de que não há necessidade de ampliar o diálogo

de determinado conteúdo para além do estabelecido no plano de aula. A partir das relações com o conhecimento efetivadas com os estudantes e as estudantes se tornou necessário reformular a proposta inicial de aulas dialogadas e expositivas, para então determinar uma sequência de atividades, tanto de modo individual, quanto em grupo, proporcionando assim novos caminhos.

Durante a construção do mapa conceitual, as estudantes e os estudantes expressaram relações e distanciamentos sobre os conceitos expostos. Então, na mesma aula foi encaminhado um **estudo dirigido**, caracterizado nesse estudo como uma estratégia ou arte de promover modos e meios de apreensão do conhecimento e sua posterior aprendizagem por parte daquela ou daquele que estuda, (ANASTASIOU E ALVES, 2005).

O estudo dirigido em questão foi estabelecido a partir da contextualização e sensibilização sobre a Arte na Grécia Antiga, suas implicações na atualidade e a identificação do conhecimento prévio sobre o tema. Para tanto, houve uma aula expositiva de contextualização do tema, e outra aula de apreciação de imagens e vídeo relacionados com o tema. Foram divididos assim, entre as estudantes e os estudantes, assuntos relacionados à pesquisa proposta para posterior diálogo em seminário.

Como os conceitos e princípios são temas abstratos, requerem uma *compreensão* do *significado* e, portanto, um *processo* de *elaboração* pessoal. Neste tipo de conteúdo são totalmente necessárias as diferentes condições estabelecidas anteriormente sobre a significância na aprendizagem: atividades que possibilitem o reconhecimento dos conhecimentos prévios, que assegurem a significância e a funcionalidade, que sejam adequadas ao nível de desenvolvimento, que provoquem uma atividade mental, etc. as seqüências de conteúdos conceituais tem que levar em conta todas elas [...]” (ZABALA, 1998, p. 81 – grifos do autor).

Portanto, criar a ideia de comunidade de aprendizagem entre estudantes, ou seja, a compreensão que em uma sequência didática a autonomia, a autoria, a proponência e o cumprimento das etapas do processo, são norteadores para a construção do resultado. Neste sentido, “[...] há espaço para o individual, o singular, o irrepetível, o evêntico.” (FARACO, 2009, p. 20). Esta ideia foi extremamente necessária, nestes primeiros contatos com os conteúdos disponibilizados para o trabalho, tanto com o tema, quanto com a metodologia estabelecida para o desenvolvimento da sequência didática.

Observou-se que as estudantes e os estudantes tinham outra relação com o ensino da arte, isto implicou em resistências veladas e explícitas, ou seja, uma relação de que as aulas de arte são espaços para se desenvolver atividades plásticas, estas exclusivamente voltadas ao desenho e a pintura, com o uso de um único suporte: uma folha de papel sulfite.

Essa relação da arte por parte do grupo de estudantes se evidenciou tanto pela dificuldade em compreender a arte em suas diferentes linguagens (teatro, dança, música e artes visuais), quanto pela constituição do ensino da arte presente na escola, na qual se desenvolveu a pesquisa aqui apresentada. Identificou-se que na escola em questão, ainda impera muitas vezes a ideia do ensino das artes plásticas, com um viés carregado de características da arte européia. Desse modo, o convite para compreender a arte de modo expandido, singular e conectivo requer a construção de espaços de formação estética, tanto docente, quanto discente.

Para tanto, foram estabelecidos os conteúdos para o seminário: assuntos diversos sobre o mesmo tema – contexto cultural na Grécia Antiga. Contexto atual da Grécia. A origem do Teatro. A concepção de ser humano na Grécia Antiga. Gêneros Teatrais. Arquitetura na Grécia Antiga e suas influências na atualidade. Texto Teatral. A concepção de beleza na Grécia Antiga. Assim, a pesquisa sobre os assuntos se deu na divisão de pequenos grupos, cada grupo ficou responsável por um determinado assunto e a pesquisa foi desenvolvida com o uso dos livros didáticos de arte e história, também por sites que tratam sobre o ensino da arte, indicados pela professora de arte das duas turmas de estudantes.

Ressalta-se que foram atribuídas funções para cada membro da equipe, como redator/redatora, (responsável pelas anotações, referências; texto inicial do trabalho e registro de falas), juíza/juiz, (responsável por determinar o que deveria ser feito durante o estudo) e artista (responsável por organizar os elementos que constituiriam o roteiro de apresentação no seminário), e a função que era comum para todas e todos: estudo e compartilhamentos de informações no grupo. Também, o grupo de estudante foi orientado a levar em consideração a hipótese de que, a arte e o pensamento na Grécia Antiga influenciam ainda hoje o nosso cotidiano.

Durante o seminário houve a confirmação desta hipótese, por meio das falas estabelecidas e reflexionadas pelo grupo de estudantes. Como o caso de identificar as relações de gênero, instituídas na Grécia Antiga, e que perduram no tempo, “Naquela

época as mulheres não podiam ser atrizes, não podiam se apresentar nas arenas, no Brasil antigamente, as mulheres que queriam ser atrizes tinham que usar uma carteirinha de prostituta” (AULA DE PRODUÇÃO INICIAL). Ou a identificação da acústica em um período onde não havia recursos tecnológicos de ponta, mas os recursos utilizados supriam necessidades expressas, “Eu vi que os teatros eram feitos nas encostas das cavernas como forma de manter a acústica, o som saia com mais qualidade, eles não tinha estas paradas de microfones, [...]” (AULA DE PRODUÇÃO INICIAL). “O que notei que as estátuas gregas parecem aqueles caras da academia, musculosos a barriga definida, [...]” (AULA DE PRODUÇÃO INICIAL). As aproximações com o ideal de beleza imposto na atualidade, como forma de tradução da saúde, bem estar e beleza. Ou a beleza material e utilitária, “Estudei os “frisos gregos” são bem parecidos com os usados nos azulejos da cozinha, do banheiro e até nos tapetes” (AULA DE PRODUÇÃO INICIAL).

Apesar de conseguirem relacionar e aproximar o pensamento grego materializado em diferentes aspectos da sociedade ocidental na atualidade, os referidos estudantes tiveram dificuldade para compreender os gêneros teatrais, (Comédia, Drama, Farsa, Tragédia e Sátira) como características dos processos humanos expressos no cotidiano. Identificou-se que esta dificuldade apresentada pelo grupo de estudantes, poderia se relacionar ao fato relatado pelas estudantes e pelos estudantes durante o seminário, de que, não haviam parado para pensar até aquele momento sobre o quanto existem aspectos do drama, da comédia e da tragédia no cotidiano das pessoas.

Outro fator levantado durante o seminário em questão foi o relato da maioria das estudantes e dos estudantes não frequentarem teatros, e havia estudantes que nunca tinham ido ao teatro, o que sabiam sobre peças teatrais vinham das poucas apresentações na escola, oriundas de grupos teatrais, ou das solicitações feitas nas aulas de língua portuguesa, estas caracterizadas por um texto dramático ou não, em que cada integrante do grupo decorava suas falas, ensaiavam coletivamente e posteriormente apresentavam, sem com isso passarem por um processo de orientação cênica.

Porém, a partir do momento em que foram realizadas aproximações de cada um dos gêneros a situações cotidianas, estes passaram a correlacionar com suas vivências.

Neste sentido, após este processo inicial da proposta, foi solicitado que guardassem os materiais produzidos durante as aulas em forma de **portfólio**. Isto é, de posse dos materiais produzidos inicialmente durante o processo de aula, fizeram a

construção do seu trajeto pessoal sobre o tema, ou seja, a coleta tanto escrita, quanto visual das suas produções, como forma de análise e reflexão do tema. Para esta produção foi estipulada a utilização de diferentes recursos: recorte, colagem, escrita, desenhos, citações, materiais alternativos, símbolos, entre outros.

Somente após esta inserção inicial é que houve o aprofundamento da proposta, dividida em quatro etapas sequenciais, do seguinte modo: Etapa 1, referente às análises das obras de literatura dramática, *Édipo Rei* e *Hamlet*; Etapa 2, esta etapa foi subdividida em três momentos: a) estudo dirigido sobre a obra de teledramaturgia *I Love Paraisópolis*, b) aula dialogada sobre as aproximações da estrutura dramática de teledramaturgia e dramaturgia teatral, c) Aula de criação artística; Etapa 3 foi subdividida em três momentos: a) criação de um pequeno texto teatral, b) Correções e adequações sobre o texto, c) leitura do texto; Etapa 4, subdividida em dois momentos: a) pesquisa na biblioteca da escola de um texto teatral, b) Estudos sobre programação visual. No entanto, para as análises feitas aqui neste estudo, não estão expressas a totalidade de todos os momentos de aula. As etapas que fizeram parte desse estudo estão descritas e analisadas logo a seguir.

4. ETAPA 1 – ÉDIPO REI E HAMLET

A partir dos estudos iniciais sobre o tema, houve a apresentação de recortes de cenas de uma Tragédia Grega - *Édipo Rei* - e sua proximidade com a obra *Hamlet*, de Shakespeare, as estudantes e os estudantes propuseram a apresentação das duas obras trágicas, com a possibilidade das obras serem representadas por um grupo de atrizes e atores que já tinham realizado uma apresentação teatral na escola, desse modo, o objetivo foi trazer para a sala de aula profissionais do teatro, a fim de se estabelecer juntamente com o grupo de artistas, a professora de arte e o grupo de estudantes, uma análise dos dois textos, a partir da estrutura do texto e da temática. Também, pela compreensão da professora de arte que a solicitação feita por parte do grupo de estudantes deveria ser considerada, na medida em que todo o trabalho proposto tinha como interesse docente, entre outras aprendizagens, a capacidade de proponentia das estudantes e dos estudantes. O grupo de artistas apresentou trechos adaptados (os trechos foram adaptados pela professora de arte) das duas obras, os quais evidenciavam

as questões relacionadas à ideia de herói na trama, os aspectos relacionados ao destino e falha trágica.

Após a observação das adaptações das duas peças teatrais, foi possível estabelecer diferentes diálogos sobre os modos de interpretação da personagem na antiguidade, nos dias atuais, as diferenças entre heroína e herói no drama e na tragédia, os signos teatrais utilizados: figurinos, maquiagem, gestos, voz, música, cenário, cartaz e a referência das situações trágicas em ambos os textos, mesmo sendo de períodos diferentes.

Houve relações com a trama da novela *I Love Paraisópolis* (novela esta que os estudantes tinham acesso pela TV aberta), tal informação foi expressa pelas estudantes e pelos estudantes durante as análises das duas obras trágicas apreciadas, este fato possibilitou de um modo mais ampliado identificar, os signos teatrais e analisá-los, tais como: composição de cenários, maquiagem, figurino, núcleos de cenas, caracterização e criação da personagem, sonoplastia, voz, gestos, abertura da novela e suas relações com a concepção visual de um cartaz teatral.

As atividades devem partir de *situações significativas e funcionais*, a fim de que o conteúdo possa ser aprendido junto com a capacidade de poder utilizá-lo quando seja conveniente. Por isto é imprescindível que este conteúdo tenha sentido para o aluno: ele deve saber para que serve e que função tem, ainda que seja útil apenas para poder realizar uma nova aprendizagem. Caso se desconheça sua função, ter-se-á aprendido o conteúdo procedimental, mas não será possível utilizá-lo quando se apresente a ocasião. (ZABALA, 1998, p. 82 – grifo do autor).

A apreciação em arte requer tempos, lugares, trajetos e espaços adequados para acontecer e tocar o sujeito que se propõe aos momentos de fruição estética. Para isso, se torna necessário uma escola que se proponha a educação estética, (SCHILLER, 2002) a qual não se restringe ao ensino da arte, mas compõe todo o processo de produção humana, ou seja, os sentidos atribuídos pelo sujeito, quando se coloca em ação. Torna-se necessário saber que a apreciação de uma obra artística, pode ser funcionalmente significativa e levar a/o estudante a reelaborações, que vão para além de um sentido meramente utilitário, a questão passa a não ser mais, onde vou usar a arte? E sim, como uso a arte? Esse como é uma característica de se compreender a arte primeiramente como sentido interno no sujeito, em diálogo com a realidade existente. “Pode se dizer que o interpretador é parte do enunciado a ser interpretado, [...] entra

nele como um novo participante. O encontro dialógico de duas consciências [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 329). Existe a necessidade de se visualizar o processo, de compreender cada etapa, e de onde se parte e vislumbrar qual é o ponto de chegada, caso contrário, o conteúdo vira repetição de atividades, tanto para quem orienta o processo (docente) quanto para o orientado ou orientada (estudante).

4.1 ETAPA 02 – O QUEM? O QUÊ? O QUANDO?

Após as aproximações com as obras *Hamlet* e *Édipo Rei*, foi proposto o estudo dirigido que tratou de assistir um capítulo da novela *I Love Paraisópolis*, da Rede Globo. Com isso, identificar o tema principal desta teledramaturgia, o gênero, as personagens principais, personagens secundárias, os cenários estabelecidos para cada grupo dentro da trama e sua aproximação com a obra de Shakespeare – *Hamlet*. Também, houve a solicitação para verificar a programação visual, criada para abertura da novela: cores, elementos selecionados, formas, disposição dos elementos na cena de abertura, composição musical, ritmo e mensagem.

O processo de aula na Etapa 02, foi conduzido inicialmente através das rodas de conversas com o grupo de estudantes, rodas de conversas, no presente estudo foi compreendido como processo metodológico, para evidenciar saberes prévios e estimular a escuta atenta da voz daquela ou daquele que fala sobre uma determinada realidade, assim como, estimular que os dizeres das estudantes e dos estudantes se colocassem no processo de aprendizado de modo horizontal, possibilitando, assim, uma aprendizagem que trouxesse sentidos coletivos e individuais.

Com isso, as rodas de conversas foram direcionadas para os estudos da teledramaturgia e da obra dramaturgic em questão, buscou-se as relações sobre a abertura da novela, a qual tratava de uma síntese visual de toda a proposta desta teledramaturgia, o que proporcionou as explicações e aproximações da síntese feita através da imagem com a síntese feita para um livro. Também, possibilitou compreender a importância de conhecer bem sobre o assunto, para então realizar uma síntese visual na qual se atribua sentidos decorrentes dos estudos realizados. No caso da novela, a abertura retratava a condição social e cultural das personagens dentro da trama.

Trata-se de uma ação de ensino da qual resulta a aprendizagem do estudante, superando o simples dizer do conteúdo por parte do professor, pois é sabido que na aula tradicional, que se encerra numa simples exposição de tópicos, somente há garantia da citada exposição, e nada se pode afirmar acerca da apreensão do conteúdo pelo aluno. Nessa superação da exposição tradicional como única forma de explicitar os conteúdos é que se inserem as estratégias de ensinagem. (ANASTASIOU E ALVES, 2003, p. 20).

Unir ensino e aprendizagem requer do trabalho docente além da interpretação da realidade na qual atua, a compreensão não só da sua atividade de atuação, mas dos seus fazeres cotidianos, os quais possibilitam um olhar estético e ético sobre a realidade pensada e vivida.

Ressalta-se nesse sentido, a importância de um ensino que promova uma aprendizagem para além de uma solicitação conteudista, mas que possa conversar com a diversidade de histórias presentes em uma sala de aula, e que tais histórias não são indiferentes as realidades expressas durante um período de aula, mas sim, são sujeitos que atuam, ora participando dessa realidade, ora se recusando a participar. No entanto, em ambas as situações se apresenta o ato concreto do sujeito, e por consequência, a sua assinatura e não há para onde fugir, a não ser se colocar de um modo ou de outro na realidade existente. Ou seja, “[...] é reconhecer-me insubstituível na minha participação, é o meu não-álibi em tal mundo. Esta participação assumida como minha inaugura um dever concreto [...]” (BAKHTIN, 2010, p.118)³.

Isto caracteriza diferentes meios e modos de ensinar e aprender. Essa singularidade docente implica em uma obrigação de agir, de participar do processo da vida real. Neste sentido, de posse da contextualização do estudo dirigido foi solicitado aos estudantes a realização de uma composição plástica: a partir de uma base de um rosto, para criar uma personagem pensando nos seguintes pontos: (SPOLIN, 2008), O quem? (quem é a personagem no seu cotidiano) O quê? (O que a personagem faz na cena, o desejo) O quando? (qual o tempo da ação, em que momento se passa). Para a pesquisa sobre a criação foi orientada a utilização do celular ou computador e o recorte da pesquisa foi por épocas. No processo houve a exposição e análise da composição

³ Para melhor compreensão do texto *Para uma filosofia do Ato Responsável*, de Mikhail Bakhtin, sugerimos a leitura de *A filosofia primeira de Bakhtin: roteiro de leitura comentado*, de Adail Sobral (SOBRAL, 2019).

plástica a respeito da personagem e a reflexão individual e coletiva sobre a sua criação, correlacionando com o tema geral de estudos. Como expresso na Figura 1 e em suas imagens analisadas a seguir:

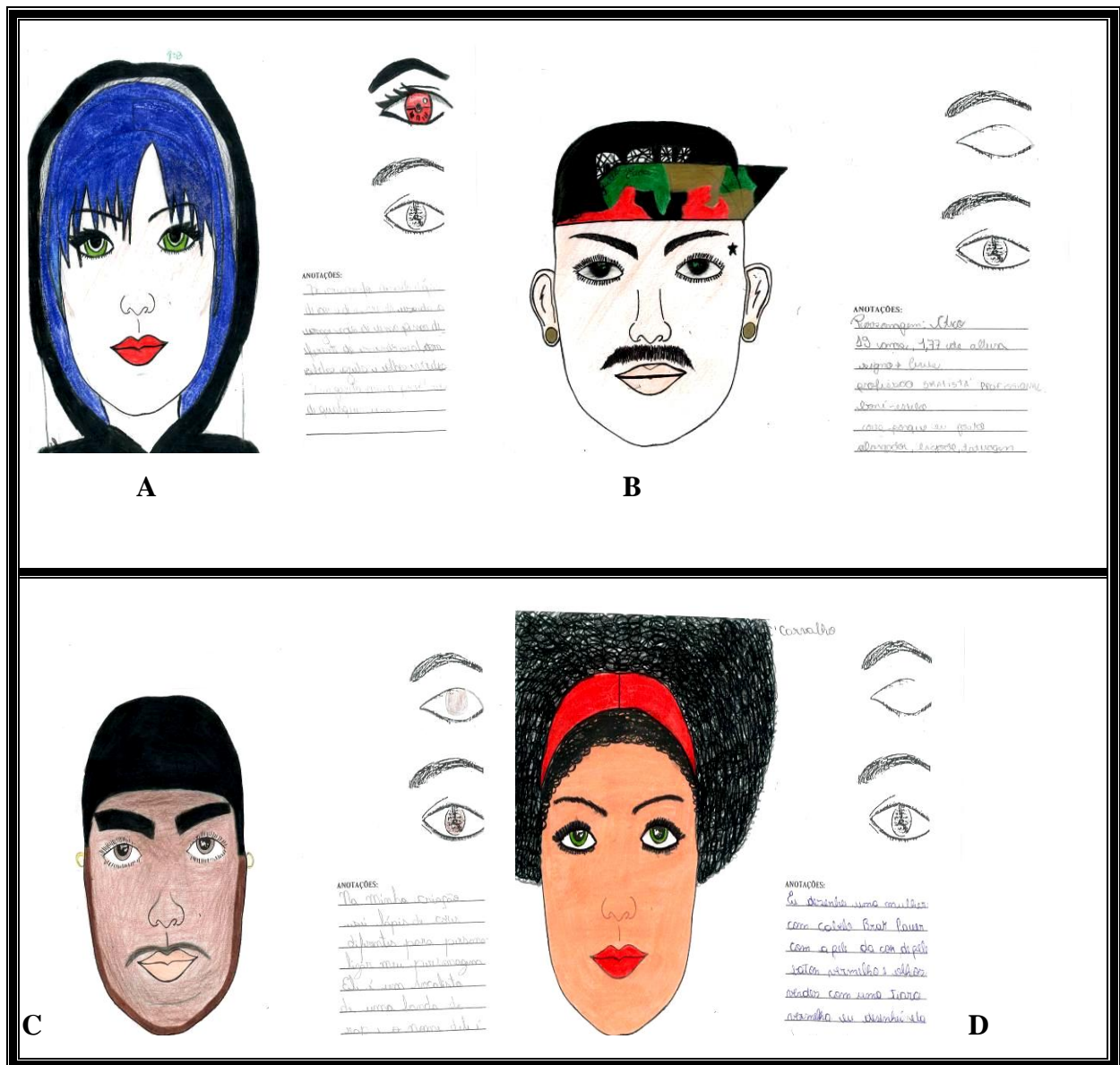


FIGURA 01: imagens criadas pelas/pelos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, como proposta de espaços geográficos da personagem.

Neste trabalho de criação, a ideia era que realizassem a composição de uma personagem, por meio da imagem. Para tanto, foi solicitada a localização da personagem, ou seja, o uso de espaços geográficos da personagem (SPOLIN, 2008) a partir da questão Onde: onde vivia, onde estava, de onde vem, para onde vai, o seu cotidiano, o desejo, qual o tempo da ação da personagem, (passado, presente, futuro).

As personagens compostas para esta criação retratam tanto o tempo presente, quanto o futuro e existe uma identificação-projeção física com os estudantes criadores e as estudantes criadoras das mesmas.

Nas anotações realizadas pelas estudantes e pelos estudantes em cada imagem, estão descritas as características das personagens, as quais pode ser melhor compreendidas nas transcrições que são apresentadas logo a seguir. Trazem por meio da descrição de quem é a personagem uma localização da identidade ficcional de cada estudante, caracterizando como um meio de se projetarem de modo imaginativo nas personagens, isto pode ser averiguado na Figura 1 - Imagem A “**Na criação** foi usado lápis de cor e de escrever. **Usei a imaginação de uma pessoa diferente do mundo real**, com cabelos azuis, olhos verdes. **Uma garota com problemas de qualquer um.**” Apesar de pontuar que se trata de alguém diferente do mundo real, logo justifica que isto não a poupa de ter os problemas de qualquer um, portanto, a personagem transita tanto no mundo imaginário da estudante, quanto na sua realidade, isto é, alguém que pode representá-la.

A Imagem B personifica a ideia do estudante sobre alguém que traduz o estilo de um adolescente que transgride as imagens padronizadas socialmente, uma personagem que transita pela androgenia, as sobrancelhas mais femininas, os olhos contornados, porém, tem um bigode representando o que se caracteriza como masculino, fica expresso na seguinte anotação, “Chico, 19 anos, 1,77 de altura, signo áries, **profissão skatista profissional. Boné estilo, cores porque eu gosto, alargador, bigode, tatuagem estilo.**”.

Não diferente a condição de identificação da personagem criada, com o repertório do estudante, explicitada nas anotações realizadas na Imagem C, “**Na minha criação, usei lápis de cores diferentes para personalizar meu personagem.** Ele é um **vocalista** de uma **banda de Rap** e o nome dele é **Jackeson Smith** e tem 21 anos.”

Nesta anotação o estudante revela sua condição social, ou seja, quando coloca a utilização de cores diferentes, que, no entanto, é basicamente o lápis de cor marrom, na verdade reflete a sua cor de pele: negra. Portanto, quando fala que se trata de personalizar a sua personagem, a cor é para retratar uma situação de não reconhecimento social, ou seja, os estudantes que eram negros, mesmo falando da personagem como uma possível projeção, não usaram o lápis marrom ou preto, mas justificaram como cor de pele: “Eu desenhei uma mulher com cabelo **black power, com**

a pele da cor de pele, batom vermelho, olhos verdes com uma tiara vermelha. **Eu desenhei ela assim, porque eu gosto desses tipos de cabelo.**”. Este foi o caso da Imagem D, o cabelo é uma referencia negra, porém, a pele foi colocada como cor de pele, como se todas as peles tivessem a mesma cor, cor esta nos tons da pele clara. Mesmo a estudante dizendo que gosta de cabelos no estilo *black power*, a pele foi expressa como branca.

Para haver relações dialógicas, é preciso que qualquer material lingüístico (ou de qualquer outra materialidade semiótica) tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado num enunciado, **tenha fixado a posição de um sujeito social**. Só assim é possível responder (em sentido amplo e não apenas empírico do termo), isto é, fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la. Em suma, estabelecer com a palavra de outrem relações de sentido de determinada espécie, isto é, relações que geram significações responsivas a partir do encontro de posições avaliativas. (FARACO, 2009, p.66 – grifos do autor).

Neste sentido, a criação da personagem a partir da ideia de espaços geográficos da personagem (SPOLIN, 2008) possibilitou por meio da síntese visual o diálogo das estudantes e dos estudantes com o seu entorno e com o seu repertório pessoal. Suas projeções sobre ser bem sucedido, seus desejos, suas ideias sobre beleza, ou suas atribuições de sentidos, como por exemplo, a questão da cor da pele, do andrógono, do nome do cantor de *Rap* ser um nome estrangeiro. Questões que emergem da generalização do sujeito, em se tratando de adolescentes em processo de construção de uma identidade social, os aspectos singulares se misturam com as necessidades de pertencimento grupal, que acomodam de certo modo as carências de pertencer, mas que acabam por camuflar a compreensão singular de se estar no mundo.

Também o fato não menos importante, de somente dois estudantes usarem a palavra criação para retratar o seu trabalho, mesmo os trabalhos não analisados aqui, identificaram sua criação como desenho. A ideia equivocada de não autoria em suas produções e o processo escolar de caracterização do desenho em arte. Assim, pensar no que envolve a dimensão humana, é pensar que “Este mundo me é dado do meu lugar no qual eu sozinho me encontro como concreto e insubstituível. [...] tenho a ver com este meu mundo na medida em que me realizo em minha ação-visão, ação-pensamento, ação-fazer prático. [...]” (BAKHTIN, 2010, p. 118).

Portanto, verificar que o sujeito quer ser mais do que apenas ela mesma ou ele mesmo, é poder vislumbrar uma realidade diferente da já instituída socialmente e culturalmente, isso se faz pela necessidade de encontrar novos sentidos para as suas ações.

5. ETAPA 03 – ESTUDO DE TEXTO E ESTUDOS SOBRE PROGRAMAÇÃO VISUAL

Nesta etapa, foi solicitada a análise verbal da obra estudada. As questões que fizeram parte da programação visual tinham como objetivo capturar não só a compreensão do texto, mas, as interlocuções realizadas pelos estudantes e pelas estudantes a partir da obra estudada: **relacione o contexto da obra estudada com a sua realidade: existem fatos semelhantes com a vida real? É possível identificar nas situações do texto, situações já vividas por você?** Esta questão suscitou reflexões sobre a vida cotidiana das/dos estudantes, os fatos familiares e da adolescência, como seguem nas falas a seguir:

Euricão dava **mais importância para sua porca, (cofrinho) do que para a própria filha.** Uma boa parte dos humanos prestam mais atenção em dinheiro do que em coisas simples, como a família. **Acontece uma grande confusão por informações erradas, ou por falta delas.** Hoje em dia, a falta de informação, e informações erradas nos levam a cometer erros (AULA DE ESTUDO DE TEXTO).

Sim, existe. **Essas situações nunca foram vividas por mim,** mas já vi pessoas sofrendo de amor, assim como Romeu e Julieta e brigas de famílias por coisas que aconteceram no passado (AULA DE ESTUDO DE TEXTO).

A primeira fala se refere à obra *O Santo e a Porca*, de Ariano Suassuna, retrata a condição de valor dada pela personagem Euricão em relação ao dinheiro, em detrimento da valorização das relações de família. Como expressa na fala, **“Euricão dava mais importância para sua porca, (cofrinho) do que para a própria filha.”** Na fala, **“Acontece uma grande confusão por informações erradas, ou por falta delas”** existe nesta fala a ampliação do contexto principal do texto, para o referencial da estudante, sobre o acesso a informação de modo deliberado, sem o devido cuidado da sua veracidade. Já a segunda fala retrata o universo medieval de Willian Shakespeare em *Romeu e Julieta*, uma trama trágica de romance adolescente, apesar da fala retratar,

“Essas situações nunca foram vividas por mim” o estudante relaciona a questão do amor e das brigas familiares com situações já vistas por ele, **”mas já vi pessoas sofrendo de amor, assim como Romeu e Julieta e brigas de famílias por coisas que aconteceram no passado”**.

Os dramas que o ser humano trava cotidianamente dizem respeito aos embates interiores e os embates externos. Ressalta-se que são constituições dos diálogos sociais e culturais. “A palavra é um drama do qual participam três personagens (não é um dueto, é um trio) [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 328). Assim, não se podem descartar as dimensões dramáticas que se constroem na palavra, no pensamento e na ação, estas são partes do processo verbal.

Observou-se que as estudantes e os estudantes assimilam as situações da vida tanto interna, quanto externamente através dos seus próprios sentidos e das significações construídas em suas experiências anteriores através da mediação no processo de aprendizagem. Isto é, o ato necessita de uma assinatura do sujeito, não há como se esconder no ato.

Neste sentido, a mediação e o ato são fatores fundamentais no processo de ensinagem, pois diz respeito à apropriação do sujeito aos saberes do seu cotidiano e aos percursos do conhecimento.

Deste modo, logo após o processo de leitura e estudo do texto, houve o estudo sobre programação visual, realizada através da apresentação de uma série de cartazes de teatro, criados para peças teatrais em Curitiba. Tratou-se de uma mostra em sala, do processo de criação inicial, até a transformação feita pela programação computadorizada. Este estudo encaminhou o trabalho para a produção final da pesquisa, que será apresentada na sequência.

6. PRODUÇÃO FINAL: SÍNTESE-VISUAL

Após a leitura de um texto teatral, houve a orientação para que o grupo de estudantes realizasse a síntese-visual da obra, ou seja, criar a programação visual da mesma: o cartaz. Levando em consideração os seguintes critérios: saber qual é a história que será apresentada, reunir informações sobre os recursos que serão usados no espetáculo, para depois criar as ilustrações.

Também, foi orientada a questão dos elementos que devem estar em evidência em um cartaz: O nome da peça, o local e data onde será apresentada, o nome da Companhia, a Direção. Para iniciar o processo de criação foi solicitado para que as estudantes e os estudantes fizessem uma análise prévia dos cartazes já criados para a peça teatral escolhida, como forma de identificar a síntese visual criada para eles. A orientação neste caso seguiu as seguintes indicações: Qual elemento chama mais atenção no cartaz? Por quê? Quais os materiais utilizados? As cores escolhidas? Por quê?

Posteriormente foram indicadas as possibilidades de recursos e a devida escolha em decorrência da proposta a ser criada, foram assim chamados de recursos de produção: *Microsoft Office Publisher*, *Paint*, *Microsoft Picture Manager*, Produção gráfica manual, *Google Desenhos*, *Canva*, *Posteriza*. Estes recursos estavam disponíveis no laboratório de informática da escola, e foi disponibilizado períodos das aulas de arte para tal uso e produção, no entanto, tanto os cartazes criados para as obras lidas, quanto os demais que não serão analisados neste estudo, optaram pela produção gráfica manual, ou seja, o uso de lápis e folha A4 com a criação feita à mão, demonstrados na Figura 2, a seguir:

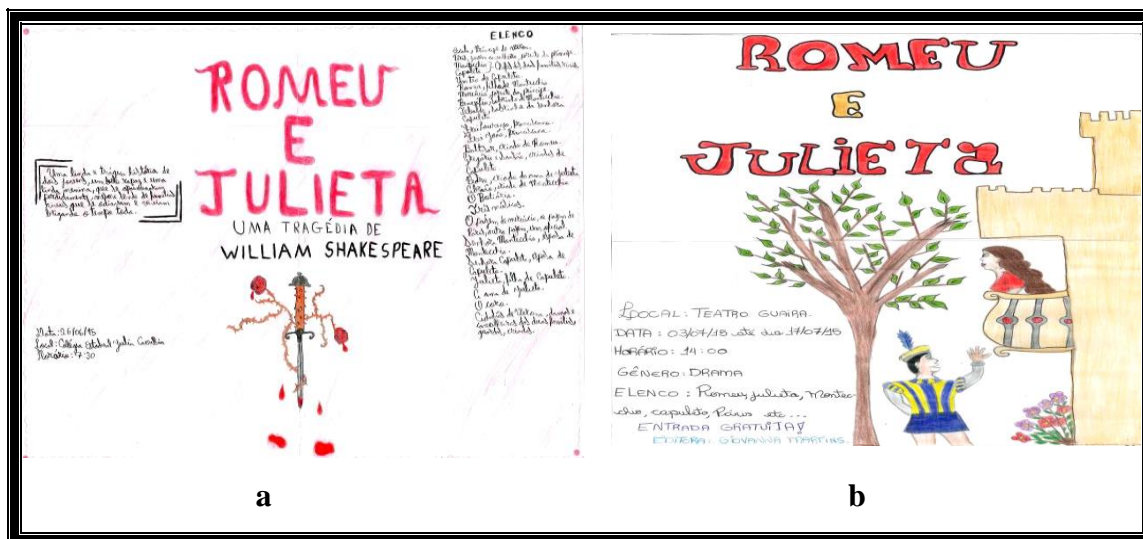


Figura 02: Cartazes criados por estudantes dos 8.º anos do Ensino Fundamental, como proposta de síntese-visual.

Os estudantes e as estudantes cumpriram a ideia de síntese da história lida, retratada por meio da imagem, os dois cartazes expressos Figura 02 (a e b) tratam da mesma peça teatral *Romeu e Julieta*, de Willian Shakespeare. Enquanto o cartaz da figura 02 (b) retrata a cena romântica do balcão, na qual Romeu conversa com a Julieta,

e classifica no cartaz a peça teatral como sendo do **gênero drama**. O segundo retrata o punhal em volta com as rosas vermelhas e gotas de sangue, identificando a divulgação da peça teatral como sendo **uma tragédia de William Shakespeare**.

Há uma falha de interpretação na síntese-visual da imagem expressa no cartaz da figura 2 (b), pois a escolha romântica da cena retratada não é a totalidade da história, também a classificação da peça como drama, foi um forte indício para amenizar um fim trágico vivido pelas personagens. Os dois cartazes sobre a mesma história retratam o contraponto da leitura, e o referencial daquele que lê e interpreta, como o caso da figura 2 (a), que além de traduzir a ideia central do autor, a justifica com o gênero correto da peça teatral, ou seja, trata-se de uma tragédia e não drama.

Foram feitas orientações para identificarem questões de gêneros, antes do processo final e durante o mesmo. Observa-se durante a apresentação e justificativa das escolhas visuais que fizeram para a síntese, que além da leitura e interpretação do texto, as questões de concepção da realidade social, se fizeram presentes nas análises da produção final. Isto é, figura 2 (a) foi realizada por um menino, a figura 2 (b) por uma menina. As identificações de tal afirmação constam no verso dos trabalhos, com a indicação expressa do nome, sobrenome, turma, e número da chamada de cada estudante. Estas informações não foram expostas nos trabalhos, devido à preservação da identidade das estudantes e dos estudantes.

O estudante justificou sua escolha visual como sendo a ideia principal do autor: o punhal representa a morte, as rosas o amor e os dois se entrelaçam resultando no sangue, que é tanto vida, quanto morte. Já a estudante durante a apresentação do trabalho e de acordo com suas próprias explicações, não conseguia aceitar o fato dos adolescentes morrerem no final, por isso colocou a imagem do balcão, porque era uma cena romântica.

Outro fator relevante trata do local de apresentação das peças teatrais, com exceção da figura 2 (a) que coloca o local de apresentação como sendo o teatro da escola, os demais identificam o local como sendo o Teatro Guaíra e um Teatro do Rio de Janeiro. Existe a ideia de valor atribuído ao teatro, como espaço privilegiado, o qual determinadas pessoas frequentam, também, por não reconhecerem ou não conhecerem outros espaços teatrais. Trata-se, de uma maneira de tornar importante sua produção, direcionando-a para um espaço famoso e conhecido de todos.

Sendo assim, as produções realizadas como síntese-visual não podem ser analisadas fora do contexto em que foram criadas. Pois, os aspectos que envolvem o repertório individual das/dos estudantes, a trajetória escolar, o processo artístico de cada sujeito, são parte da rede de diálogo estabelecida durante o processo de leitura do texto e de suas análises, “[...] é impossível uma compreensão sem avaliação. [...] O sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. [...]” (BRAIT, 2012, p. 20).

Existe neste processo de análise a compreensão de que o sentido como modo mais amplo da realidade e individualizado e a significação como aspecto mais restrito voltado à cultura, são parte da completude das criações realizadas pelas estudantes e pelos estudantes. Assim, este processo didático e suas produções não foram analisados como aspectos únicos, mas, como elos de uma engrenagem mais ampla, que incluem aspectos históricos, culturais, econômicos e sociais, os quais se traduzem nas concepções intituladas de sínteses-visuais.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência pedagógica vivida trouxe à tona diálogos sobre a intertextualidade, a sobreposição (imagem e texto) e a transposição (exposição de dois temas). Esta experiência possibilitou rever as relações com o conhecimento e de que modo se contribui e participa deste processo de aprendizagem.

A partir das aproximações entre a imagem e o texto, as/os estudantes apresentaram a relação e as diferenças entre *ensinar – aprender – apreender*. Porém, estas ações são partes integrantes de um mesmo propósito, ou seja, ensinar implica a tomada de consciência do processo de docência de que o conhecimento gera sentidos no sujeito que estuda e tais significações não são destituídas de historicidade, tanto do sujeito, quanto do conhecimento, visto que aspectos relativos à falta de teor científico, sociais e históricos, tornam o conhecimento fragmentado, isto é, “[...] Na realidade da sala de aula, pode ocorrer a compreensão, ou não, do conteúdo pretendido, a adesão, ou não, a formas de pensamento mais evoluídas, a mobilização, ou não, para outras ações de estudo e de aprendizagem.” (ANASTASIOU E ALVES, 2003, p. 18).

Para tanto, ensinar envolve muito mais do que a transmissão de conteúdos esvaziados de sentido, tanto para quem ensina, quanto para quem aprende. Portanto, ensinar e aprender são transitivos, no sentido, de trânsito na ação, da necessidade de tomar para si o conhecimento, nesta ação que não é passiva exige esforços de trocas entre o sujeito que ensina e o sujeito que aprende. A fim de superar a mera transmissão do conteúdo e tornar significativo o mesmo, de modo a transpor o que se aprende para formas mais elaboradas de conhecimento.

Neste sentido, a sequência didática aqui proposta e a análise dos dados permitiram compreender que: em meio a tantos apelos verbais e o acesso a diferentes meios de tecnologia da comunicação e informação, ainda persiste uma inadequação da leitura e interpretação verbal, visto que há uma visão deficitária das áreas do conhecimento e de suas relações contextuais.

Assim, o contexto em que estão situados e produzidos os conhecimentos nas diferentes áreas, não devem ser destituídos dos seus conceitos fundamentais, e estes devem estar disponíveis ao nível de ensino na educação básica. Isto é, como processo de pesquisa, para que estudantes reconheçam que os conhecimentos disponibilizados não são compartimentados, mas, dialogam entre si e fazem parte do seu cotidiano.

A autoria dos trabalhos criados pelos estudantes e pelas estudantes, e o processo de autoavaliação, implicou em uma prática social entre estudantes e docente. Vimo-nos envolvidos em uma ação que abarca tanto o ensinar, quanto o aprender estabelecidos por meio de um contrato processual que privilegia tanto os conhecimentos sistematizados, quanto as relações que foram produzidas dentro e fora do contexto da sala de aula.

Nesta perspectiva, “o saber inclui um saber o quê, um saber como, um saber por quê e um saber para quê” (ANASTASIOU E ALVES 2003, p. 20). O envolvimento de alguns estudantes na parceria estabelecida com o saber no processo estabelecido em sala de aula, foi essencial para a apreensão, propôs, assim, uma assinatura das ações realizadas. Esta cumplicidade entre as partes foi determinante para o processo da aprendizagem de alguns estudantes, pois se depararam não somente com os aspectos abstratos do objeto de estudo, mas, no embate diário deste mesmo objeto em seu cotidiano, para que se efetivassem as mobilizações necessárias, a construção, ou reelaboração da síntese sobre o estudo.

No entanto, por se tratarem de dois grupos de estudantes, mesmo sendo de uma mesma série, as especificidades de cada grupo solicitaram adaptações de conteúdos,

revisões e reelaborações durante os percursos pedagógicos estabelecidos nas atividades propostas.

No que se refere aos métodos de estudos, ainda torna-se necessário um processo mais longo para formar um estudante capaz de ser um sujeito procedimental (capacidade de fazer-ação-produtiva), sujeito conceitual (capacidade de apropriação de conceitos), sujeito atitudinal (capacidade de transformação da realidade) (ZABALA, 1998). Em face deste sujeito compreendemos que a intencionalidade da ação docente é imprescindível, isto é, a operacionalização de uma metodologia que seja capaz de gerar produção de sentidos para quem ensina (mediação) quanto para quem apreende (estudante).

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate, (org.). *Processos de Ensino na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville, SC: Editora Univille, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. [tradução Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco] São Paulo: Pedro & João Editores, 2010.
- _____. *Estética da Criação Verbal*. [tradução Paulo Bezerra] São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BRAIT, Beth; SOUZA-E-SILVA, M. C. (orgs.) *Texto ou discurso?* São Paulo: Contexto, 2012.
- BRAIT, Beth. *A Personagem*. São Paulo: Contexto, 2017.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- GONÇALVES, Jean Carlos. *Teatro e Universidade: Cena. Pedagogia. [Dialogismo]*. São Paulo: Hucitec Editora, 2019.
- PEIRCE, C. S. *Semiótica*. [tradução José Teixeira Coelho Neto]. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- SCHILLER, F. *A educação estética do homem*. [tradução Roberto Schwarz e Márcio Suzuki]. São Paulo: Iluminuras, 2002.
- SOBRAL, Adail. *A filosofia primeira de Bakhtin: roteiro de leitura comentado*. Campinas: Mercado de Letras, 2019.
- SPOLIN, Viola. *O Jogo Teatral no Livro do Diretor*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- ZABALA, Antoni. *A Prática Educativa: Como Ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Data de recebimento: 16/04/2020
 Data de aprovação: 04/05/2020