



A APRENDIZAGEM COMO DESTINO: Reflexões sobre as contribuições do programa PIBID no processo ensino-aprendizagem em alunos do ensino médio de uma escola pública de Londrina (PR)¹

THE APPRENTICESHIP AS COURSE: Reflexions about the contributions of the program PIBID in process teach-apprenticeship in students of secondary education of one public school of Londrina (PR)

André Camargo Lopes
Giovana Spoladore Amaral
Mauricio Ferreira de Oliveira ²

Resumo: O presente artigo expõe as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) no processo de ensino na formação docente e, como essa relação concatenada com a proposta curricular da Disciplina de Arte das turmas de primeiro ano do ensino médio do Colégio Estadual Professora Roseli Piotto Roehrig redirecionaram o trabalho educacional para dentro de uma perspectiva real da aprendizagem dos alunos tanto os de graduação quanto os da rede básica de ensino integrados à proposta. As reflexões deste artigo são resultantes das experiências das oficinas do segundo semestre de 2012 e da oficina de arte contemporânea: Desconstrução e reconstrução de objetos de fevereiro e março de 2013. Os resultados desta experiência de ensino-aprendizagem viabilizaram um mapeamento da prática docente em seu viés mais problematizante a receptividade na aprendizagem.

Palavras-chave: educação; reflexão; problematização; arte conceitual; PIBID.

Abstract: The present article exhibit the contributions of the Institutional Program of Grant of Initiation the Teaching (PIBID) in process of teach in formation teacher and, as relation concatenate whit the offer curricular of the Art Discipline of the class first year of the secondary education of the Colégio Estadual Professora Roseli Piotto Roehrig airt the pedagogical work for mid of one real perspective of the apprenticeship of the students so much the of graduation as of the basic network of teaching integrated this offer. The reflexions this article be resulted of experiences of the workshops of the semester second of 2012 and the workshop of the

¹ Esse trabalho é realizado através da Universidade Estadual de Londrina e conta com o apoio e financiamento da CAPES através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID)

² André Camargo Lopes – Doutorando em História e Sociedade pela Unesp – Assis (Universidade Julio Mesquita Filho), professor da rede básica de ensino do Estado do Paraná e supervisor do PIBID-ARTE 2009/Uel no colégio Estadual Professora Roseli Piotto Roehrig. E-mail heitor16@bol.com.br

Giovana Spoladore Amaral - Graduanda em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), estagiária-bolsista do PIBID-ARTE 2009/Uel no colégio Estadual Professora Roseli Piotto Roehrig. E-mail gispoladore13@gmail.com

Mauricio Ferreira de Oliveira - Graduando em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) estagiário-bolsista do PIBID-ARTE 2009/Uel no colégio Estadual Professora Roseli Piotto Roehrig. E-mail Mah-luko@hotmail.com



contemporary art: deconstruction and reconstruction of the objects of February and March of 2013. The results this experience of teach-apprenticeship make possible one mapping of the teacher practices in its bias any problems the responsiveness and apprenticeship.

Key words: education; reflexion; any problems; conceptual art; PIBID.

O Porco é o problema



Leirner, Nelson *O Porco*, 1966, porco empalhado em engradado de madeira, 83 x 159 x 62 cm
Acervo da Pinacoteca do Estado de São Paulo/Brasil .Registro fotográfico Rômulo Fialdini.

“Imagine que em uma visita a uma exposição de arte você se depare com um elemento um tanto quanto inusitado, em uma das áreas da galeria há um porco empalhado dentro de um caixote de madeira. A primeira pergunta que vem a mente é a seguinte: Isso aqui não é uma exposição de arte? Outras perguntas virão, e não são poucas: Desde quando um porco empalhado virou objeto de arte? Se um indivíduo classifica um porco empalhado e encaixotado como objeto de arte, o que eu faço também pode ser arte?

Então arte é tudo?”

Esse questionamento foi o elemento reinante durante a proposta de ensino que norteou os debates sobre arte conceitual, dialogando com os conteúdos que envolvem os parâmetros da



arte contemporânea dentro das Diretrizes Curriculares da disciplina de Arte. E é sobre o desdobramento dos problemas que tal debate gera no cômodo e inerte espaço curricular que se pretende discutir uma metodologia de ensino em Arte que se pretende problematizadora conceitual.

O problema está dado, porém, a pergunta que se manifesta de forma intensa é: como desenvolvê-lo, de modo que realmente ocorra no processo de ensino, a receptividade como aprendizagem.

Arte e educação ou Arte como educação?

Existe à nossa volta um conjunto de estímulos visuais que compõem a realidade em sua condição perceptível, o trânsito que envolve a percepção destes elementos e a sua conversão em imagem consiste em um dos grandes desafios do ensino de Arte na Educação Básica. O excesso de informação visual, e não a escassez acarreta em um dos grandes problemas da educação visual. Os estímulos visuais aos quais estamos susceptíveis cotidianamente, ao contrário do que se propaga irresponsavelmente nos veículos de comunicação (e em muitas situações no próprio âmbito educacional) não atuam de forma tão propositiva no desenvolvimento intelectual e sensível humano. Percebe-se na prática educativa uma profunda apatia criadora (ARANHA, 2008), esta reflexão trás para discussão aspectos sócio-comportamentais de nossa sociedade. A dita sociedade da imagem, é a mesma sociedade da cultura de massa, apática e desinformada pela própria informação (JAMENSON, 1997). As imagens neste modelo cultural pertencem a uma ditadura comercial/visual, não se cria nada, os códigos já estão dados e prontos para serem assimilados. Logo o problema estipulado pelo “Porco” de Nelson Leirner se torna algo distante daquilo que se tem como ferramenta para avaliá-lo.

Para tentar construir uma resposta que no mínimo seja plausível para esse impasse do “Porco”, deve-se tentar entender o papel da Arte e da Arte na educação. Pierre Bourdieu (2007), na primeira parte do livro “A Distinção: crítica social do julgamento” atenta-se para o objeto de arte. Para o autor, a arte deve ser entendida a partir das práticas de consumo dos bens culturais que a estruturam enquanto um campo. Destaca-se nesta proposição de análise o fato do centro de reflexão concentrar-se não na produção destes bens de consumo, mas para a produção de seus



consumidores. É o olhar para as condições em que são produzidos os consumidores desses bens e conseqüentemente os seus respectivos gostos que são o foco das discussões de Bourdieu.

Bourdieu ao remeter-se a formação dos indivíduos, remete-se ao papel da Educação nesse processo, a Educação no sentido da instituição escolar, visto que para o autor, está nas ferramentas de estímulos cognitivos viabilizados pelos mecanismos escolares os códigos que possibilitam que um indivíduo passe de uma camada primária de conhecimento para uma secundária, ou seja, para que saia de um estado de entendimento massivo e superficial rumo a um estágio de entendimento do significado do problema que o bem cultural lhe apresenta.

Nesse estágio secundário, que o autor considera ser o papel intrínseco da formação escolar, o indivíduo se constituirá “(...) superando as propriedades sensíveis, apreendem as características propriamente estilísticas da obra. (...) pressupõe um ato de conhecimento, uma operação de decifração e decodificação, que implica o acionamento de um patrimônio cognitivo e de uma competência cultural” (BOURDIEU, 2007, p. 10). A Arte e seu ensino têm uma função social, e a sua abordagem dentro das instituições escolares são determinantes na formação do gosto e do saber estético dos indivíduos.

Essa definição concatena com os problemas do ensino de Arte na rede básica de ensino. Deve-se lembrar que a compreensão do problema estético estabelecido pelo “Porco” de Nelson Leirner retirada do circuito artístico - onde críticos e estudantes de Arte se debruçam sobre os problemas propostos pelo autor e o *modus operandis* deste -, e transferido para as bancadas escolares, tende a ser algo estranho, um elemento alienígena imerso em contextos e níveis culturais que destoam com a sua natureza e discursividade. Partindo do problema de Bourdieu (2007) sobre a formação do público consumidor de Arte, percebe-se que a primeira falha dentro do sistema educacional é o modo mecânico de como problemas amplos são transmitidos, ora como dados de um período (arte do século XX; segunda metade; arte contemporânea; arte brasileira), ora apenas como mera ilustração de uma determinada tendência artística (novo realismo; Kitsch; arte conceitual).

Visto assim, quanto mais primária for a matriz cultural que envolve o indivíduo em seu contexto sociocultural, menor será a possibilidade de transcender ao estágio secundário de relacionamento com os signos culturais. Essa perspectiva pessimista encontra forte amparo na popularização dos gostos massificados e reproduzidos pelo próprio sistema de ensino: o muralismo que vira grafite, a dança contemporânea que se resume ao *street dance*, as aulas de



música que não saem do ensino de base percussiva ou das improvisações do RAP. Esses exemplos estão presentes nas mais diversificadas oficinas de contraturno dos programas federais, estaduais e municipais de complemento educacional³.

O impasse a partir dessa observação, é que a educação escolar se dá de forma desequilibrada, e que os elementos culturais se dão por um sistema de transmissão que indiretamente se adapta ao nível cultural herdado dos indivíduos dentro de seu núcleo social e cultural, não contribuindo em nada para a construção de um sujeito social ativo. Em relação ao ensino de Arte Ferraz e Fusari (2010) são extremamente rígidas quanto a necessidade de suprimir esta distância entre a prática de ensino e os códigos aprendidos:

É importante que os cursos de Arte sejam pensados também pelos caminhos de uma educação estética, a qual deverá articular-se com esse “fazer”, partindo do contexto da percepção, do uso, conhecimento, a apreciação e crítica artística. A educação estética irá contribuir para a ampliação das habilidades já existentes, estabelecendo no processo educacional a ponte entre o fazer e o refletir (pensar). A inclusão da educação estética nos cursos de Arte não é recente, ainda que no Brasil pouco se tenha trabalhado com ela. O que observamos em nossas escolas são atividades nas quais estão subentendidas algumas noções de apreciação artística. Entretanto, não existe, na maioria dessas escolas, um trabalho ativo que mobilize reflexões de ordem analítica, comparativa, histórica e crítica das coisas percebidas, como deveria ocorrer numa proposta de educação estética. Na verdade o que se nota é a inexistência de um programa específico dessa ordem, que a nosso ver complementa significamente a estrutura de um curso de Arte. (FERRAZ e FUSARI, 2010, p. 57)

Nessa proposta reprodutivista da transmissão de saberes, a aprendizagem é substituída por sua parte complementar: o ensino. Ou seja, neste modelo de formação educacional, apenas transmite-se o conteúdo, não se dedica a refletir sobre suas problematizações. O que voltando ao problema do “Porco” de Nelson Leirner, poderia dizer que são dois os principais fatores conceituais reproduzidos inconscientemente no âmbito escolar que inibem sequer a aproximação com os problemas estéticos implícitos no objeto em questão:

³ Para Bourdieu (2007) o gosto está diretamente relacionado à natureza dos bens de consumo e ao modo como esses são consumidos. Porém, assim como os outros elementos que compõem o campo social, tem a sua origem nas instituições legitimadoras – dentre essas o ensino escolar – o tipo de capital escolar que o indivíduo tem acesso durante a sua formação. O autor também não nega que a origem social dos indivíduos tende a ser um determinante nessa construção.



a) algo feito por alguém especial (o artista), cujo conhecimento técnico e o domínio da forma são superiores aos dos demais indivíduos (este é o mito do gênio criador surgido dentro do romantismo europeu – movimento artístico literário que surge na Alemanha e Inglaterra especificamente em fins do século XVIII e início do século XIX).

b) a obra de arte – a ideia de obra remete a algo único (improvável nos dias de hoje com os diversos recursos de cópia que se tem excesso), perfeito. A própria definição de perfeição tem os seus contextos, e a grosso modo no senso comum pode ser definida como o saber representar bem algo (o que leva a expressão: até parece foto) (FER, 1998).

Logo o “Porco” de Leirner implica em uma reestruturação na percepção do se ensinar Arte desde seu vocabulário à problematização dos temas suscitados pelos autores. É a partir dessa consciência que se pretende construir uma prática educacional em uma perspectiva problematizadora. É desta problematização entre conceito, contexto e o fazer em Arte que se pretende a formação da consciência estética, pautada em uma constante mediação do olhar que se propõe a pensar dentro de uma linguagem visual e os códigos da Disciplina. Este pensar plasticamente aquilo que se classifica como imagem é resultante de um trabalho dividido em três etapas claras de construção de conhecimento:

- A apresentação da linguagem, seus pressupostos técnicos e a sua relação com a história da arte (esta corresponde a um processo de familiarização e exemplificação da linguagem)
- A fruição da imagem e suas possibilidades interpretativas;
- A produção plástica como ação e sua processualidade;

É sobre este processo de construção de um raciocínio estético problematizador na formação escolar que se pretende discutir neste texto, que na prática se apresenta como uma reflexão do próprio processo de ensino e suas expectativas de aprendizagem.

PIBID: a formação do professor e a *práxis* de ensino

Como visto, o que se problematiza neste texto é a distância entre os significados culturais produzidos pelos objetos de arte e os níveis culturais que se alinham e se constroem dentro das instituições escolares. Através desta problematização pretende-se relatar a experiência desenvolvida a partir da parceria entre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) vinculado à Universidade Estadual de Londrina e o Colégio Estadual Professora Roseli



Piotto Roehrig (localizado no Conjunto Habitacional José Giordano, na zona norte de Londrina – PR) e como a presença do Programa auxiliou na implementação e desenvolvimento desta proposta problematizadora conceitual.

É evidente que no campo da Educação toda a discussão sobre as formações culturais e os níveis de acúmulo de capital simbólico que a envolvem está atravessado pela formação docente. Quando pensamos no papel significativo que as instituições escolares exercem sobre a formação das camadas sociais esse debate acentua-se. Esse tema há anos vem se desgastando dentro do universo acadêmico, muitas vezes ecoando como uma verdadeira “caça as bruxas”, em outros momentos de forma mais centrada e propositiva.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) surge dessa segunda posição, nasce do entendimento da necessidade de se formar professores que desde os anos iniciais de sua vida acadêmica, já vivenciem a complexa trama do cotidiano escolar. A partir de um sistema tutorial, no qual os indivíduos envolvidos são dispostos em uma rede hierárquica – coordenador do curso, supervisor e professores iniciantes–, procura-se desenvolver uma formação acompanhada, no qual o futuro docente é orientado dentro do espaço escolar por seu supervisor⁴.

O problema do projeto surgiu a partir da observação de seu coordenador⁵ sobre o perfil dos professores egressos e de seus recortes de conteúdos no ensino de Arte na rede básica de ensino. Estabeleceu-se então, o seguinte questionamento: como os professores de Arte da rede básica de ensino evitavam debater os problemas da Arte contemporânea, e de como esse debate na formação dos futuros docentes poderá contribuir para suprimir tal deficiência. A partir destes questionamentos, a seleção dos supervisores se deu por dois vieses: professores que se familiarizavam com os conceitos da arte contemporânea e desenvolviam estratégias de abordagem de seus conceitos, e de professores que apresentavam dificuldades em lidar com tais conceitos.

⁴ A figura do supervisor é um professor do colégio que selecionado pelo programa irá acompanhar, subsidiar e orientar a prática docente dos estagiário-bolsistas inseridos na instituição escolar.

⁵ Professor Renan Santos Silva, do Departamento de Artes Visuais da Universidade Estadual de Londrina.



Oficina Tridimensional e multissensorial – atividade sensorial a partir da experiência “objeto Relacional” (1980) de Lygia Clark.

A colaboração entre o PIBID-UEL e o Colégio Estadual Professora Roseli Piotto Roehrig, iniciou no segundo semestre de 2012, com um supervisor na Disciplina de Arte e oito professores iniciantes. A proposta de estudo encaminhada ao colégio remeteu-se a seguinte perspectiva de ensino: como implementar os conceitos da Arte contemporânea dentro da prática do ensino de Arte.

Foram encaminhados oito alunos do curso de graduação em Licenciatura em Artes Visuais. Em um primeiro momento estes se organizaram em oficinas complementares que duraram de setembro a dezembro de 2012. Essas oficinas, neste primeiro momento de atuação funcionaram para orientar e diagnosticar os níveis de desenvolvimento teórico, pedagógico e reflexivo dos professores iniciantes. A forma de monitoramento deste processo de amadurecimento teórico-prático esteve diretamente relacionada aos relatórios semanais de aulas, como se pode observar nos exemplos abaixo:

Relatório da Oficina de Tridimensional e Sensorial – 20/09/2012.

Daniele Cristina Dias.

A primeira oficina foi realizada com direcionamento para o sensorial, sendo assim a desenvolver atividades que se estimula o tato, olfato, audição. Iniciamos com exercícios de relaxamento, e desinibição, sendo a exercitar todas as partes do corpo. O primeiro exercícios foram desenvolvidos em pares sendo que um realizava um movimento e sua dupla o acompanhava seguindo o mesmo. O próximo se construiu em seguinte compasso formando-se uma roda o primeiro articulava um movimento, sendo seguinte a fazer o



mesmo e acrescentar mais um, e com isso formando uma continuação, até acabar na pessoa que começou.

Depois dos exercícios iniciamos a atividade principal, sendo está estimular o lado sensorial dos estudantes. Dividimos em duplas, e estando um deles vendado, e conformar que o outro a ativar os sentidos, o estudante vendado ficou deitado enquanto o amigo desenvolvia com vários objetos o tato olfato e a audição, limitando espaço para o rosto, braços, mãos e pés. E ao finalizar, ocorre uma troca de papéis, o vendado estimula os lado sensorial e o que exercitou foi vendado, e sendo que os objetos foram trocados por novos, pois para ser uma atividade sensorial, e não a buscar na memória o objeto já utilizado.

Depois do exercício ocorreu um bate-papo sobre o ele, o que eles acharam das sensações, de ver vendado, ficar sem visão, direcionar e estimular os outros sentidos, o que a arte pode trazer para nós com isto, citamos os artistas que serão falados, sendo Hélio Oiticica, Lygia Pape e Lygia Clark, e como a arte contemporânea age hoje com objetos do cotidiano.

Grupo 1 – retorno dos estudantes.

O primeiro grupo formado por oito estudante começou bem acanhados em relação ao primeiro exercício proposto, ficaram com vergonha, e um pouco de desinteresse. Contudo no decorrer das atividades foram se soltando e se envolvendo mais com a proposta levada por nós. Por ser um grupo mais quieto a concentração na atividade principal foi mais abrangente. Contudo a utilização dos objetos foi um pouco fraca em relação à criatividade e vários meios de uso. No bate-papo, desenvolveu-se bem, muitos disseram que acharam muito estranho, ficaram com medo, receosos, mas houve outros que acharam relaxante, calmante. Todos tentaram de alguma maneira entender e sentir tudo que estava sendo apresentado em forma de sensações para ele. Em relação a exercícios sugeridos houve uma ótima aceitação, gostaram, e com explicação dada por nós tentaram, e por muitos compreenderam a ligação que tinha com a arte contemporânea e seus artistas, sendo estes a enfatizar brasileiros.

Grupo 2- retorno dos estudantes

O segundo grupo formava-se por apenas cinco estudantes, mais ativos e falantes, foram muito recíprocos em relação aos primeiros exercícios, executando com bastante desenvoltura e imaginação. Já nos exercícios principal por estarem muito empolgados e ativos, houve certa dificuldade em relação a acalma-los, e se concentrar no que estava sendo proposto. Mas com os pedidos de se acalmarem, e se concentrarem conseguimos dar um excelente seguimento a atividade. Com certeza o grupo buscou vários meios de utilizar os objetos e com muita criatividade, e interesse desenvolveram muito bem o lado sensorial. Em relação ao bate-papo, o retorno foi muito bom, disseram que foi muito interessante, tentaram adivinhar os objetos, como o outro grupo não gostou tanto de ter a visão bloqueada, este também não (me recordo de uma das meninas dizendo que nunca mais queria passar por aquilo, e que nunca gostaria de perder a visão), tentamos novamente explicar como somos ligados à visão, e que com os artistas que iríamos trabalhar utilizaria isso a seu favor. Falamos também um pouco mais sobre a arte contemporânea, e foi notado como eles já estavam fazendo ligações, e como estavam abertos para ganhar este conhecimento.

Minha visão em relação à oficina.

Em relação a minha visão do trabalho desenvolvido com eles notei, o quando é importante o interesse do estudante para com o arte-educador, e como o que fazemos e dizemos fica marcado em suas mentes e pensamentos. Foi extremamente gratificante ver o retorno mesmo com poucos encontros. Com o primeiro grupo por estarmos nervoso, talvez ocorresse certa dificuldade em passar e desenvolver a oficina, mas claro somente no



início, pois depois tudo foi se encaixando, e fluiu muito bem no final. Já no segundo grupo estávamos mais soltos e sendo um grupo mais animado, não cometemos os mesmos erros, e com certeza fluiu com mais facilidade. Com certeza haverá tanto um aprendizado de nós para com eles, com eles para nós.

Mauricio F Oliveira

Aula 3 - 27/09 Quinta-feira

Oficina: Tridimensional e Experiência Multissensorial

Cronograma: atividade sensorial 2

A atividade originalmente planejada para a oficina do dia 27 teve de ser alterada em razão da falta do material, esse deveria nos ter sido entregue para que pudéssemos realizar a construção de bólides (Helio oitica), então substituímos a atividade para alguma que pudesse dar conta das poéticas dos artistas tratados e que também fosse possível realizá-la com matérias cedidas pelo próprio grupo.

Começamos a oficina novamente com uma atividade corporal, só que desta vez com jogos voltados para de alguma forma diluir a inibição e criar maior integração entre o grupo, brincadeiras e jogos voltados para a performance cênica e expressão corporal

Decidimos por apresentar a eles de maneira prática um exercício baseado na Roda dos prazeres (Lydia Pape) se trata de uma série de recipientes com líquidos coloridos para o público experimentar o “sabor das cores”. A partir do sorteio de uma palavra pedíamos que escolhessem a cor que remedia a palavra que no caso se trata de uma sensação, ao tomarem se surpreendiam como uma cor bonita e viva podia esconder um gosto amargo, ou uma cor forte ou mesmo escura podia proporcionar um sabor de algo agradável. Logo após todos experimentarem uma cor questionávamos se a cor correspondia a palavra (sensação) que foi usada como base para escolher a cor, alguns concordavam outros não, outros apenas se surpreendiam com a diferença entre sabor/cor.

Ambos os relatórios estão diretamente relacionados com a proposta de ensino e a resposta dos alunos frente às atividades desenvolvidas. Nesta etapa de desenvolvimento das atividades, essa ferramenta foi de grande valia para que supervisor e coordenador do projeto pudessem analisar os níveis de compreensão que cada professor iniciante desenvolveu do processo de ensino-aprendizagem. Pontos-chaves no trabalho pedagógico foram elencados nestes relatórios:

- Organização dos conteúdos;
- Referenciais da proposta de trabalho;
- Encaminhamento metodológico;
- Respostas frente atividades por parte dos alunos envolvidos;



Passado esse período, as oficinas, no primeiro semestre do ano letivo de 2013, foram incorporadas à Disciplina de Arte, atuando como uma extensão da hora-aula dos estudos de Arte de duas turmas de primeiro ano do ensino médio matutino. Essa nova aplicabilidade da oficina promoveu uma forma de atendimento aos alunos totalmente diferente do que se havia desenvolvido em 2012. No ano de 2012, as oficinas eram elaboradas para um grupo de alunos não específicos – de diferentes séries/turmas, que estavam em níveis diferentes de aprendizagem em Arte.



Oficina Tridimensional e multissensorial – atividade sensorial a partir da experiência “Roda dos Prazeres” de Lygia Pape.

O processo de ingresso nas oficinas era espontâneo, o que os mantinha sem vínculos com as propostas dos professores iniciantes. Por ser espontânea a participação, o comprometimento dos alunos envolvidos era de acordo com o interesse ou a identificação com o tema da oficina. Quando se deparavam com algo que não lhe convinha – por exemplo, algum exercício cênico realizado durante a oficina de “tridimensional e experiência multissensorial” (2012), diversos alunos esperavam a semana toda para saber qual seria o jogo cênico ou a “experiência estranha” que seria realizada no próximo encontro, já outros que não se identificaram, simplesmente abandonavam a oficina, pois não havia algo que estabelecesse um comprometimento mais concreto com as oficinas.



As oficinas sofriam uma forte evasão de alunos, visto como foi discutido até o presente, que as propostas em arte conceitual promovem estranhamentos, mas os estranhamentos são necessários e fazem parte do processo de construção do indivíduo. A tabela abaixo demonstra em números essa evasão das oficinas:

Quadro I: índice de alunos iniciais/finais nas oficinas PIBID 2012

Oficina	Numero de alunos inscritos (2012)	Numero de alunos que chegaram até o final de cada oficina
Tridimensional experiência multissensorial	20	14
Cor e Objeto	18	11
Luz e suas inscrições	21	5

Ao se pensar o impacto das oficinas no ambiente escolar, chega-se a conclusão que no segundo semestre de 2012, os resultados forma irrisórios. Esses resultados acabaram afetando de forma parcial a leitura que os professores iniciantes desenvolveram do processo de ensino-aprendizagem. Assim tanto em aspectos formativos (docentes) como de resultados sociais (escola) os resultados apresentados suscitaram mudanças.

Com a incorporação das oficinas à Disciplina, os objetivos de trabalho tornaram-se centrados, direcionados pelo Plano de Trabalho Docente do professor de sala regular. As atividades desenvolvidas pelos professores iniciantes complementou os conteúdos trabalhados nas aulas regulares. O conteúdo das práticas desenvolvidas nas oficinas passaram a ser tanto prático quanto teórica focada especificamente para a turma e a idade do aluno em questão, diferente de quando o exercício era aplicado através de oficinas no contraturno, no qual a faixa etária dos alunos era distinta e as atividades não possuíam tanta carga teórica em razão de não tornar a oficina cansativa ou incompreensível ao entendimento dos diferentes níveis escolares presentes.

Incorporar o PIBID à Disciplina, foi incorporara-lo ao processo avaliativo do trabalho do professor, essa condição avaliativa das atividades das oficinas apresentou-se como resposta positiva a três problemas pontuais neste processo de formação de professores, e no processo de



ensino-aprendizagem e desenvolvimento de um pensamento estético dos alunos da rede básica assistidos pelo programa:

- a) o impacto no ambiente escolar: as oficinas passaram a atender uma realidade de cinquenta alunos;
- b) o exercício avaliativo impulsiona ao professor iniciante a refletir sobre os alcances de seu trabalho, coisa que não vinha ocorrendo nas oficinas anteriores;
- c) o aluno regular passou a vivenciar os problemas estéticos estudados em sala de aula por um período de tempo mais expandido, e personalizado o que viabilizou uma real condição de aprendizagem;

A implementação das oficinas dentro da disciplina de Arte reorientou a atenção dos professores iniciantes para a atuação concatenada com o Plano de Trabalho Docente. Isso exigiu dos mesmos, a presença e a participação na sua execução, e não somente o conhecimento da Diretriz Curricular da Disciplina de Arte. O aprofundamento nesta questão fica evidente quando colocado de forma objetiva na tabela abaixo:

Quadro II: análise comparativa do programa das oficinas PIBID 2012-2013

Oficina	Conteúdo abortado e elementos estruturantes	Metodologia e encaminhamentos pedagógicos	Ferramenta de avaliação	Expectativa de aprendizagem
Tridimensional e experiência multissensorial (2012)	Tridimensional; textura; volume; movimento; espaço;	Apresentação dos artistas e contexto de produção; Direcionamento para o sensorial, sendo assim a desenvolver atividades que se estimula o tato, olfato, audição. Atividades de debate e reflexão sobre a ação;	Não havia ferramenta de avaliação	Compreensão sucinta da poética dos artistas Neoconcretos partindo de exercícios práticos
Desconstrução e Reconstrução do objeto (2013)	Espaço; Volume; P Tridimensional e modulação; estilização;	Primeira aula: - Introdução teórica dos artistas referenciais (Marcel Duchamp; Nelson Leirner; Cildo Meireles) - Construção de um	Capacidade argumentativa; Avaliação plástica (a partir da composição) e avaliação oral (entendimento volume/espaço)	Compreender os elementos que estruturam as artes visuais e sua relação com a arte contemporânea; compreensão dos ready made e do deslocamento



		<p>poema dada – Tristan Tzara (os educadores já levarão frases e textos a serem recortadas para o sorteio).</p> <p>- Explicação da relação do poema criado com a próxima aula - como o sentido da palavra pode ser transferido ou destruído para a classificação de um objeto de arte.</p> <p>Segunda aula:</p> <p>- Apresentação das obras <i>Imensa</i> e <i>Babel</i> de Cildo Meireles.</p> <p>- Desconstrução de objetos e construção de um novo objeto.</p> <p>Terceira aula:</p> <p>- Entrega do trabalho de <i>desconstrução/reconstrução de objetos</i>.</p> <p>- Questionamentos acerca da necessidade de sentido da palavra e do objeto.</p> <p>- Apresentação individual dos objetos e argumentação</p>	<p>compreensão do sentido no objeto relacionado ao seu contexto</p>	<p>do objeto para o contexto museológico e o reconhecimento de si mesmo como criador de trabalhos em arte visuais inserido em um determinado tempo/espaço</p>
--	--	---	---	---

Percebe-se nesta reorientação do trabalho, um maior amadurecimento da proposta metodológica tanto nos critérios de abordagem dos conteúdos, quanto no avanço rumo à estruturação de critérios e ferramentas avaliativas. O foco nos elementos estruturantes (ou formais) se manteve praticamente os mesmos, porém, a maneira como foram divididos os deixou mais evidentes tanto como proposta de trabalho, quanto na organização da ação. Outro elemento que sofreu um impacto significativo na organização das oficinas foi a extensão das mesmas.

No formato das oficinas de 2012, eram cinco encontros mensais de aproximadamente duas horas de duração. No modelo das oficinas de 2013, o tempo de encontro mensal foi reduzido para três encontros, enquanto que a permanência com os alunos reduziu-se para o período de uma hora e trinta minutos. É um tempo próximo ao tempo que se tem dentro de sala



de aula, e metodologicamente foi pensado para que os estagiário-bolsistas organizassem a aula obedecendo uma dinâmica simples e tripartida:

- a) **introdução** – contextualização, fruição dos elementos estruturantes básicos e debate problematizador;
- b) **desenvolvimento prático** – fruição, argumentação, seleção e produção;
- c) **reflexão/avaliação**: debate mediado pelos conceitos de produção e os sentidos que os alunos estabeleceram aos objetos⁶.

O problema do Porco de Leirner e o olhar mediado no processo de um despertar estético



Grupo de alunos no Laboratório do Colégio – desenvolvimento dos objetos-signos.
Oficina Desconstrução e Reconstrução de Objetos – fevereiro a março de 2013.

⁶ Sobre esse processo, um debate muito rico surgiu entre os professores iniciantes, identificaram dentro do processo elementos que consideraram ter interferido diretamente sobre os resultados globais da proposta. Perceberam que ao dividirmos a sala em grupos, e fazer aulas sequenciais, ou seja, em que se é necessário que todos os integrantes de todos os grupos estejam presentes em cada uma das aulas para que o método avaliativo o aluno seja integral, acabou sendo um problematizante e dificultador das atividades. As oficinas funcionaram bem, mas acreditam que será melhor quando nos de alguma forma adquirirem capacidade de uma avaliação plena a cada passo da metodologia triangular, onde o aluno possa ser avaliado em cada um dos passos. Afinal, a compreensão do trabalho ficou em alguns casos parcialmente desfalcada. Sem a explanação vivenciada do visual, o trabalho plástico ficava deficitário. E sem o trabalho plástico, não havia como existir uma explanação efetiva do trabalho.



Por ser a construção do gosto e a estruturação de um capital simbólico que extrapole os estágios primários da capacidade de fruição estética dos indivíduos e a superação do reprodutivismo escolar o foco desta proposta pedagógica de problematização conceitual, compete neste momento debater o aluno na perspectiva de uma relação produtor/fruidor.

O olhar é uma maneira de individualizar-se no mundo. Ao olhar os indivíduos conceituam as coisas, classificam-nas e as selecionamos. É um tornar-se único em um processo de internalização, pois o indivíduo se relaciona com o mundo sensível a partir de seu mundo interno. O olhar como ferramenta de aprendizagem se consolida como uma ação consciente e seletiva, repleto de pré-situações, de reminiscências que estabelecem um elo significativo entre o indivíduo em ação e o estímulo exterior.

É a partir desta problematização que se estabeleceu uma perspectiva de relação produtor/fruidor entre os alunos e a situação de aula geradora deste conhecimento específico. Uma proposta de aprendizagem focada no conjunto de experiências perceptivas vividas pelos alunos que os coloquem como agentes criadores na proposta de ensino, viabilizando assim a condição de aprendizagem. Essa proposta enfatizou a correlação entre o indivíduo (agente perceptivo/criador) e o objeto (corpo percebido e passível de transformação), tal como proposto por Merleau-Ponty em sua definição de corpo operante “(...) o ser se vê vidente, toca-se tateante, confunde-se com as coisas do mundo e, tomado no meio delas, é captado na sua contextura” (MERLEAU-PONTY *apud* ARANHA, 2008, p. 24). Neste sentido, a dinâmica da prática de ensino-aprendizagem tornou-se uma abertura capilarizada entre o educando e seus códigos culturais, em um olhar estético consciente sobre si no espaço.

Uma das muitas perguntas iniciais deste texto é o momento em que o estranhamento frente o “Porco” de Leirner coloca o espectador como um juiz irônico frente aquilo que lhe é estranho é aqui o elemento encadeador de um debate que pré-situa o “Porco” dentro de uma ideia: Afinal tudo é arte?

Sim e não. O “Porco” é fruto de uma relação consciente entre autor, objeto e campo (em linhas bourdisianas). Ele tem uma linhagem pré-existente dentro da história da Arte: os ready made de Marcel Duchamp. Então para selecionar a arte daquilo que não se classifica como arte, é necessário que se tenha em mente que o produto de arte é fruto de uma consciência criadora.



Deve-se notar que em sua definição o objeto (ready made) não é produzido pelo artista, e sim apropriado e é o artista quem o classifica como sendo objeto de arte ou não. Isso era uma resposta clara à instituição Arte, com os seus salões, ateliês, curadores e Liceus. O gesto de Duchamp ao criá-los foi uma crítica a arte a partir do próprio trabalho de arte. Como uma peça de louça de banheiro pode ser considerada um objeto de arte?

O que Duchamp fez para transformar um urinol em objeto de arte foi retirá-lo de seu plano funcional (louça de banheiro masculino) para o simbólico (atribuindo-lhe o título de “A fonte” e o enviando ao salão para ser julgado não como uma louça de banheiro, mas sim, como um objeto de arte). É um processo de transformação no plano simbólico:

Em 1917 foi fundada em Nova Iorque a nova sociedade a nova Society for Independent Artists [...] Qualquer pessoa que pagasse seis dólares podia apresentar dois trabalhos. Duchamp era um dos diretores do grupo, mas como ele não gostava da organização, decidiu provocar os responsáveis pela escolha e exibição dos objetos, ao apresentar a *Fonte* sob pseudônimo.

A Fonte era um urinol de porcelana de um modelo que, quando montado numa casa de banho público (banheiro), só poderia ser usada para um homem urinar de pé. (...) Duchamp limitou-se a comprar o urinol (...). Assinou a base, logo a seguir o buraco do cano: R Mutt.

A Fonte nunca foi exposta (...) apesar de R. Mutt ter pago seis dólares a peça nem sequer foi mencionada no catálogo. (MINK, 2000: p. 63-67)

Os ready-made foram criados não para serem julgados se são belos ou feios, mas para fazer o espectador refletir sobre o que vê. Não é pertinente discutir sobre sua beleza ou feiúra, porque não são obras, mas signos (ou objetos-signos) de interrogação ou de negação diante das obras. Nessa curta introdução, vários conceitos foram se agregando a ideia que envolve um ready made:

Quadro III: valores conceituais agregados ao Porco de N. Leirner

conceitos	<p>Apropriação: tomar a natureza do corpo e reorientá-lo em uma construção de novas significações;</p> <p>Ready made: objetos prontos;</p> <p>Signo: aquilo que remete a alguma coisa;</p> <p>Significado: correspondente ao valor daquilo</p>
------------------	--



que se remete;

Simbólico: ação ou elementos que se dão por uma ação de contigüidade;

Logo o problema está dado ao mediador (professor), e o que se desenvolverá no processo ensino-aprendizagem, é a viabilização de uma aprendizagem sobre os elementos que implicam a natureza do objeto analisado.

O professor em formação como mediador desta construção estética

As aplicações dos conceitos da arte contemporânea, mediada pelos signos da arte conceitual, no ensino de Arte possibilita aos indivíduos uma abertura a novos códigos visuais, modificando-os na sua relação com o meio visual que o envolve em uma ação de observação e escolha e interferência.

Esta relação é possibilitada graças à condição processual e cognitiva que a arte conceitual exige daquele que a pratica sendo dividido esse processo em três estágios: o de observação o de escolha e interferência⁷. Essa compreensão do processo concatena com a metodologia triangular de Ana Mae Barbosa:



Contextualizar

⁷ A arte conceitual tem as suas primeiras experiências no início do século XX. De acordo com Paul Wood (2002), o princípio da arte conceitual está nos ready made de Marcel Duchamp.



O conhecimento produzido nas artes visuais origina de um processo de produção e reflexão estética sobre as imagens visuais, o que implica um envolvimento cognitivo da ação perceptível e sensível entre o indivíduo e as formas dessas imagens. A produção de imagens, principalmente, imagens que reflitam algum tipo de relação estética com o mundo revela a necessidade de construção e vivências de referenciais imagéticos no processo de formação educacional deste olhar estético. Essa processualidade construtiva é necessária à medida que o próprio princípio do ensino de Arte na escola volta-se para a natureza cognitiva do olhar, ouvir e sentir.

De acordo com Ferraz e Fusari (2010), o ensino de Arte no ambiente escolar corresponde a educar o modo de ver e observar o mundo, um importante momento na construção da identidade e consciência do aluno como ser participativo e produtivo em seu universo social e cultural.

Ver significa essencialmente conhecer, perceber pela visão, alcançar com a vista os seres, as coisas e as formas do mundo ao redor. A visualização ocorre em dois níveis principais. Um deles se refere ao ser que está vendo, com suas vivências, suas experiências. O outro é o que a ambiência lhe proporciona. Mas ver não é só isso. Ver é também um exercício de construção perceptiva onde os elementos selecionados e o percurso visual podem ser educados.(...) Observar é olhar, pesquisar, detalhar, estar atento de diferentes maneiras as particularidade visuais, relacionando-as entre si. (FERRAZ e FUSARI, 2010, p. 76)

Nesta construção perceptiva são inevitáveis as nuances na relação processual da construção do olhar enquanto experiência e conhecimento visual. A respeito desta característica da educação visual, Bruno Munari (s/d) afirma que cada um vê aquilo que sabe. Ou seja, os códigos visuais estão diretamente relacionados ao conhecimento que o indivíduo tem das realidades que os rodeiam. A construção do olhar possibilita uma expansão do horizonte perceptivo, a captação das coisas em suas estruturas, enxergar além das superfícies cotidianas, “(...) Cada coisa que o olho vê tem uma estrutura de superfície própria e cada tipo de sinal, de granulosidade, de filamento, tem um significado bem claro” (MUNARI, *apud* FERRAZ e FUSARI, 2010, p. 78).



Contribuem para o desenvolvimento deste olhar as atividades de leitura visual e história da arte que somadas a constante produção plástica dos alunos, possibilitam-nos exercitar e analisar estes modos de ver no próprio processo de aprendizagem, ampliando as potencialidades de domínio da visualidade e da comunicação visual no cotidiano escolar e conseqüentemente social.

Sendo assim, nesta primeira etapa foi de suma importância que os alunos fossem colocados em contato com os elementos que estruturam a forma em artes visuais, para que a partir deste conhecimento pudessem estabelecer relações com os elementos visuais de composição de seu cotidiano em uma reorientação significativa destes no resultante processual estético. Para tal os mesmos ao se depararem com os códigos relacionados no Quadro III que apresenta elementos estruturantes da linguagem dos artistas e dos períodos abordados se coloquem, e que mesmo rudimentarmente estabeleçam relação entre aquilo que se vê e aquilo que se entende.

O contextualizar e sua aplicabilidade

Por estarem interligadas pelo Plano de Trabalho Docente da Disciplina, aulas regulares e a oficina de Desconstrução e Reconstrução de Objetos dialogaram com o mesmo tema – sendo assim, artistas, contextos e códigos foram trabalhados e aprofundados durante os encontros. O diálogo mediado possibilitou que os conteúdos da sala de aula servissem como estrutura teórico-plástica na concretização prática dos objetos tridimensionais.

A idéia matriz das oficinas foi que através do desenvolvimento “teórico” e plástico na construção de um objeto artístico conseguisse abarcar um maior entendimento sobre Arte conceitual, Ready made e a idéia de apropriação. Conceitos que apresentam suas particularidades e aplicações (como demonstra Quadro III).

Quadro IV: Conteúdo programático da oficina Desconstrução e Reconstrução de Objetos

Período	Elementos estruturantes	Referências – artistas e conceitos
Arte conceitual; Arte contemporânea brasileira	Volume; Espaço; Textura;	Marcel Duchamp – ready made; Nelson Leirner – apropriações; Cildo Meireles- gramática dos



	Cor;	objetos;
--	------	----------

Cada elemento conceitual foi exposto a partir de sua própria problematização. A priori os alunos foram orientados a refletir sobre a natureza estética do “Porco” de Leirner, a partir de seu juízo de valor imediato, sem a mediação explicativa: Porque o Porco deve ser considerado um objeto de arte? Porque o Porco **não** deve ser considerado um objeto de arte?

Duas perguntas simples que geraram o mais diversificado patamar de respostas, sendo que a grande maioria se concentrou nos juízos iniciais apresentados no texto: o conceito de artista e obra. Identificado o nível em que o juízo estético se encontrava foi possível orientar as atividades das oficinas dentro dos direcionamentos contextuais necessários para aplicação e visualização de cada conceito desenvolvido por esses artistas. Não é uma tarefa fácil, pois demanda do professor um conhecimento que transcende e muito as limitações de seu campo disciplinar. Por essa natureza uma metodologia problematizadora dos conceitos necessita quando necessário, um diálogo interdisciplinar constante.

O primeiro dia de oficina foi dedicado a um mapeamento diagnóstico da aprendizagem dos alunos (repassado para o professor pelas fichas de controle dos professores iniciantes) somado a uma retomada pontual da proposta de cada artista elencado. Nesse estágio o uso de imagens fotográficas e vídeos curtos (de no máximo quinze minutos) são indispensáveis, pois a visualidade problematiza o conceito, e quando colocada em comparação àquilo que essa contrapõe o entendimento torna-se mais claro. Como pode ser visto no exemplo abaixo:

Quadro V – contextualização da proposta estética de Nelson Leirner

Retomada de ideia problematizante	<p>Lembram do porco empalhado do início de nossos questionamentos? Sobre o porco empalhado, o que o torna um objeto de arte é a sua própria origem questionadora. Em 1967, encaminhou essa peça (um happening da crítica) para o 4º Salão de Brasília, mas não é o porco em si o que o define como uma produção artística, mas o questionamento que Leirner lança sobre a instituição Arte, ao solicitar do júri uma explicação sobre a aceitação da peça.</p> <p>Quem foi aceito? O trabalho, ou o artista com um nome já consolidado? Não é um questionamento parecido com o de Duchamp e sua Fonte? Quais são os critérios que definem o que é e o que não é arte? Daí a solicitação da justificativa ao júri.</p> <p>Se qualquer coisa é arte? Quais são os princípios que regem o circuito? Ao criar suas apropriações, Leirner, fratura um outro ponto rígido dos princípios que regem a instituição arte. Assim como Duchamp, o artista passa a ser um colecionador do cotidiano, e não mais um artesão.</p>
--	--



Apresentação do artista	É uma criação do artista brasileiro Nelson Leirner (1932). Esse artista é conhecido pelo caráter experimental de seus trabalhos. Toda a sua poética está voltada para questionamentos sobre a própria arte e a necessidade de participação do público.
Referência a outro artista situando a discussão dentro de quadro histórico	Assim como Duchamp, Leirner procura produzir os seus trabalhos a partir de objetos do cotidiano – como santinhos de gesso, brinquedos, relógios entre outros objetos.
Introdução de novos conceitos problematizantes	Leirner, assim como tantos outros artistas experimentais transitam em suas fases entre os elementos tradicionais da arte e o experimentalismo. Outra vez, o cotidiano e o público são colocados como elementos importantes para a produção artíst

Expostos os artistas em seus contextos e em suas problematizações estéticas o processo de ensino se direcionou para um eixo comum a proposta dos três artistas estudados: a noção de desconstrução e reconstrução dos sentidos dos objetos – essa noção foi orientada dentro de questionamentos que afloraram durante as aulas regulares e a oficina, como: as transformações nos valores simbólicos quando inseridos no sistema das artes e a proposta desconstrutora dos dadaístas referindo-se as influências presentes nestas propostas plásticas.

Martine Joly (2008) afirma que “o ponto comum entre as significações diferentes da palavra ‘imagem’ (visual, mental e virtual) parece ser, antes de mais nada, o da analogia”. A imagem é considerada como algo que se assemelha a outra coisa, seja esta material ou imaterial, natural ou fabricada. Entretanto, desde a sua origem, a imagem com seu significado de Imago ou imitari (reduplicar), possui uma oposição semântica, a da ótica e a da escritura. Assim como a letra, a figura não significa o que mostra, mas torna-se imagem a medida que é codificada retoricamente. Percebe-se, deste modo, que a imagem se refere ao significante, mas este funciona como uma ponte, ou, seria melhor dizer, uma porta, para se penetrar em seu verdadeiro sentido. Para Joly (2008), ao abordar ou estudar certos fenômenos em seu aspecto semiótico deve-se considerar o seu “modo de produção de sentido”, ou seja, a forma como provocam significações, isto é interpretações. É este estímulo interpretativo que constitui a condição icônica da imagem, ou seja, o seu valor social enquanto signo, e é através deste que se deve estabelecer qualquer ferramenta de ensino que se pretenda analítico-reflexiva. Este consciência interpretativa por analogia, coloca a imagem na categoria de representações, “(...) se ela parece é porque ela não é a própria coisa: sua função é, portanto, evocar, querer dizer outra coisa que não ela própria,



utilizando o processo de semelhança. Se a imagem é percebida como representação, isso quer dizer que a imagem é percebida como signo” (JOLY, 2008, p. 39).

Sobre esse tema, Pignatari (1981), orienta a abordagem deste tipo de comunicação poética para dois tipos de signos: os signos-de, e os signos-para. O signo-de, segundo o autor, é o signo da poesia e das artes por excelência, constitui-se em uma figura, um trocadilho na base mais pura do pensamento duchampiano. Enquanto que o signo-para, é rigorosamente usual, é o signo mecânico, o que se pretende desconstruir nessa ação pedagógica. Essa definição da condição usual do signo viabilizou um outro momento de abordagem contextualizadora:

Quadro VI: problematização conceitual⁸

Situação problematizadora	Porque objeto de arte e não obra de arte?
Resposta contextualizada à situação problematizadora	Falamos em objeto de arte e não obra de arte porque desde o princípio de nossa discussão nos concentramos no conceito de ready made de Duchamp. Como vimos Duchamp ao criar os ready made se apropria de objetos do cotidiano , produzidos em série (como porta-garrafas, pás, roda de bicicleta etc.). Ou seja, em sua percepção estética tudo poderia ser arte , ou tudo que produzimos e nos envolve é dotado de uma natureza estética . Logo os objetos são corpos dotados de sentido, e o sentido é atribuído de forma arbitrária pelos indivíduos que os nomeiam.
Debate a partir dos elementos conceituais trazidos pelos alunos – identificação da problemática discursiva	Veja bem, o que Duchamp fez foi reorientar o sentido destes objetos . As palavras não são inocentes (como diz Pierre Bourdieu), e para concluir essa parte de nossas reflexões, compete-nos definir que tanto o conceito OBJETO DE ARTE como o conceito OBRA DE ARTE são datados e refletem valores sociais dos períodos em que foram produzidos. O conceito obra de arte nasce com a Idade Moderna, dentro do pensamento burguês e renascentista. Está diretamente relacionada a um outro conceito que reflete um status social: o artista, ou seja, tanto o objeto (obra) quanto o autor são figuras únicas e raras (o que fundamentará nos séculos seguintes o mito do gênio criador). Já o conceito de objeto de arte , surgido dentro das vanguardas artísticas do início do século XX, e melhor desenvolvidas no cenário artístico dos anos de 1960 (WOOD, 2002), desmonta esse mito do gênio. Tanto que muitos críticos da arte conceitual, maldosamente, afirmam ser uma arte para amadores. Pois não há a obra – o que vale é o processo (o fazer artístico) e não o resultado final; e o artista torna-se cada vez mais dependente da participação do público.
Características do conceito novo que se apresenta ao aluno	Fim do conceito de obra – como vimos a transição de um conceito para o outro reflete uma maneira de pensar e vivenciar a produção artística, neste segmento artístico (arte conceitual), existem objetos e vivências estéticas; A reprodutibilidade – a reprodução e suas tecnologias são inseridas na produção artística, isso permite lidar com as novas linguagens que vão desde a fotografia a arte eletrônica; o caráter de unicidade não é relevante, as experiências podem ser reproduzidas ou montadas por outras pessoas que não sejam o próprio artista; A participação do público – indispensável no trabalho conceitual. Seguindo a lógica de Duchamp, esses trabalhos são jogos, entre artista e público, e o segundo participa seja

⁸ Esse debate foi extraído da apostila de aula dos alunos, material produzido pelo próprio professor.



reconfigurando-o; não há o objeto sem essa vivência;

A ironia – por lidar com objetos do cotidiano (e como vimos, todos dotados de sentido), o artista conceitual muitas vezes se faz valer da ironia em seu trabalho.

Os novos suportes – com a proposta de **experiência estética**, os suportes tradicionais da arte (tela, madeira, argila, mármore, papel) deram margem a novos suportes dos mais inusitados possíveis. Devemos lembrar que a arte conceitual na perspectiva duchampiana, se apropria de objetos, então todo objeto ou espaço pode ser passível de tornar-se um suporte plástico.

O hipertexto – a colagem introduziu na arte um novo diálogo entre as diversas formas narrativas (a textual e a iconográfica), logo, em meio aos diversos objetos que se somam a estes trabalhos de arte tanto imagem como texto estão em constante diálogo.

Finalizada a parte expositiva e os debates iniciais, iniciou-se um mapeamento dos níveis de compreensão a partir de uma dinâmica prática que foi o elemento condutor de toda a problematização da oficina (durante os três encontros). Para uma dinamização maior da aula e um contato mais próximo com os níveis de aprendizagem do aluno, optou-se em dividir a turma em grupos de 4 a 6 alunos, entregaram-se revistas, tesouras, colas e papéis para a confecção de um poema dada (como orientado no slide da aula – imagem abaixo).



Eles fizeram recortes de palavras, colocaram em um recipiente, sortearam as palavras aleatoriamente, e colaram na ordem em que apareciam. Desse exercício, esperava-se que o aluno compreendesse a desconstrução de sentido e dos moldes tradicionais de escrita por palavra, reconstruindo um organismo novo. E em seguida Pediu-se para que o grupo recitasse o Poema resultante da experiência para que concebessem a idéia ilógica do poema dadaísta – neste momento o encadeamento das atividades rumou para a condição de vivência estética.



Ao final da aula, o vídeo “Gramática do Objeto”⁹ de aproximadamente quinze minutos, que tratava especificamente sobre o trabalho de Cildo Meireles foi apresentado a turma, a intenção era de que a problematização se completasse e mantivesse um eixo que saísse do elemento verbal (poesia) para o visual (objeto). Ao término do vídeo, bem próximo do fim deste primeiro encontro os primeiros elementos de problematização dos objetos foi lançado, e solicitou-se que os alunos trouxessem objetos que em um primeiro momento lhe tenham causado proximidade estética, e pegando o gancho nos trabalhos do Nelson Leirner também sugeriu-se que trouxessem objetos do universo Kitsch¹⁰.

Nesta perspectiva o ato de ver já encontrava-se impregnado da ação transformadora, de códigos que redirecionavam os significados. Isso viabilizou muitas possibilidades de construções que fizeram parte da ação criadora, um jogo construtivo entre o perceptível, os códigos e os significados.

Praticar¹¹

Estas etapas de trabalho, intencionaram propiciar aos alunos a percepção dos códigos visuais que compõem o cotidiano perceptível e correlaciona-los em uma experiência estética. A percepção-apropriação se encarrega de estabelecer sentidos visuais, ou seja, pretendeu-se que esta devidamente trabalhada dentro do âmbito escolar, possibilitasse aos alunos, condicionar e codificar os sentidos visuais em elementos formais das artes visuais: linhas, formas, cores-luzes, texturas e materiais. Como afirma Aranha:

Essa codificação em cifras visuais são os próprios indícios para que um sistema de correlações se estabeleça como possibilidade de construção de linguagem, ou seja, ordene as linhas para engendrar as formas, ordene as formas e cores-luzes para engendrar os espaços, os espaços pra engendrar as

⁹ Vídeo de Luiz Felipe de Sá que propõe uma análise didática sobre o trabalho do artista Cildo Meireles. Faz parte da série de documentários produzida pelo Itaú Cultural em 2000, como parte da exposição Investigações: O Trabalho do Artista. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=vuJ4ETfHGSA>

¹⁰ termo de origem alemã para designar a estética de objetos vulgares, baratos, de mau gosto, sentimentais, que copiam referências da cultura erudita sem critério e sem preocupação de atingir o nível de qualidade de seus modelos, e que se destinam ao consumo de massa

¹¹ Todas as imagens de registro do processo e resultados obtidos na oficina estão disponíveis no seguinte endereço virtual: <http://colegioroselipiotto.tumblr.com/>



REVISTA TRAVESSIAS
Vol. 8, Nº 1 - 20ª edição/2014
www.unioeste.br/travessias

espacialidades, voluminosidades e profundidades; os materiais e as técnicas para engendrar as materialidades e as novas técnicas, as novas expressividades, as novas linhas, novas formas, novas cores-luzes, novos espaços, novas espacialidades... (ARANHA, 2008, p. 26)

Essa proposta de percepção-apropriação foi lançada ainda durante o primeiro encontro, para o segundo encontro, pretendeu-se dar seqüência ao trabalho do poema dadaísta realizado na semana anterior. Seguindo o processo de desconstrução e reconstrução do objeto feito por Cildo Meireles em suas obras *Immensa*, no qual fragmenta em escalas diferentes, decompõe a forma da cadeira, e *Babel*, em que constrói uma torre com rádios de diferentes modelos e tamanhos – retomou-se a contextualização dos sentidos conceituais dos artistas, todavia o foco recaiu sobre Cildo Meireles;



Meireles, Cildo
Immensa, 1982
 Madeira
 Dimensões variáveis
 Museu de Arte Moderna (Ibirapuera, São Paulo, SP)
 Reprodução fotográfica autoria desconhecida
<http://www.macvirtual.usp.br>



Cildo Meireles, Babel 2001, Tate. Presented by the American Fund for the Tate Gallery 2007, Radios, metal, 300x500cm.

Após contextualização, foi proposto aos alunos que desconstruíssem fisicamente os objetos que trouxeram para o encontro. E que após esta etapa de desmontarem as partes que compunham o objeto, eles iniciassem o processo de reconstrução de um novo objeto ligado à frase dadaísta do grupo.



Alunos no Laboratório da escola – segunda aula desconstrução e reconstrução dos objetos.
Oficina Desconstrução e Reconstrução de Objetos – fevereiro a março de 2013.

A aventura criadora neste processo de aprendizagem estética colocou os educandos em uma ação constante de descobertas visuais e tácteis. Trazendo à epiderme cotidiana, elementos até então fugidios de sua visualidade. O que ao longo do processo de aprendizagem tornaram corpos e signos de uma linguagem propriamente pessoal – os signos-de, segundo Pignatari. E estas novas condicionantes imagéticas, possibilitaram aos alunos, em seus muitos olhares, um novo encontro com o a visualidade dos corpos.



Objeto resultante da experiência de desconstrução e reconstrução.
Oficina Desconstrução e Reconstrução de Objetos – fevereiro a março de 2013.

É o saber-pensar que se consolidou neste processo de reflexão e criação plástica. A percepção-apropriação como fora dita anteriormente, catalisa em sua condição de mediadora entre o olhar e o objeto, uma ação fenomênica de conhecimento de mundo, que permite ao aluno se construir esteticamente a partir de sua aproximação com os elementos componentes no espaço passíveis de serem convertidos em códigos visuais.

Para Aranha (2008), o olhar é algo orgânico, que requer deslocamentos por estar diretamente integrado a um corpo, “(...) no momento em que meu olhar se move, meu corpo se move, me aproximo do mundo por essas movimentações e vejo que o movimento é parte da visão” (ARANHA, 2008, p. 20). É na relação paradoxal entre o ver e o ser visto que reside o reconhecimento de si naquilo que se vê, estabelece assim, uma troca num despertar de ecos de visualidades. Esta perspectiva construtiva do olhar remete a necessidade de sair de sala de aula, expandir o cotidiano relacional do aluno para além dos muros da escola, reconstruir os seus passos cotidianos pelos universos de códigos que vivenciam.

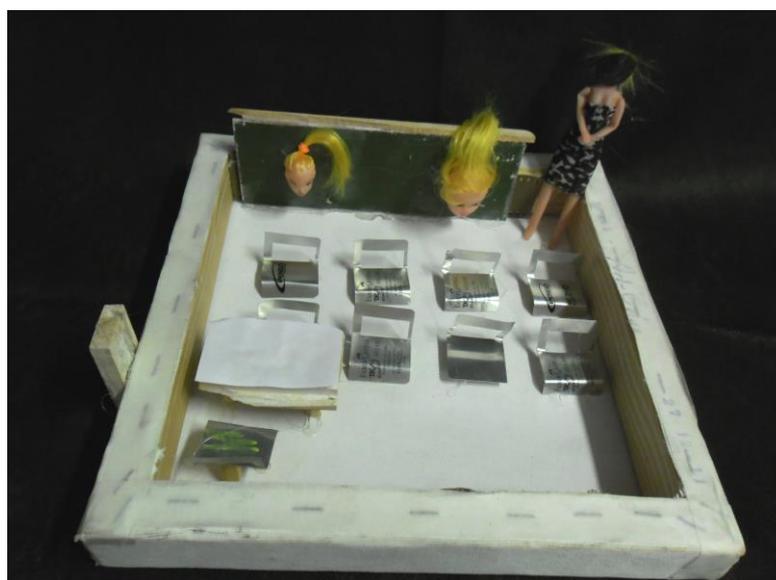


Apreciar uma ação de reflexão sobre a produção plástica



Orientação e debate – a proposta de construção de um pensamento estético argumentativo
Oficina Desconstrução e Reconstrução de Objetos – fevereiro a março de 2013.

Camargo (2007) afirma que uma imagem etimologicamente, corresponde à idéia de semelhança, o que para o autor, é compreensível deduzir que estas são sinônimas de identidade ou identificação com algo que exista anterior ou exterior a ela. Esta condição não as limita a uma misera relação de similaridade com o visível, pois as imagens tais quais as temos hoje, estão diretamente integradas a universos sociais e culturais constituidores, que lhes atribuem sentidos. Sendo assim, as imagens são narrativas, pontos de vistas sobre o mundo visível e simbólico. Esta definição quando aplicada dentro de uma proposta de ensino/aprendizagem possibilitam ao educando uma reflexão mais complexa sobre o próprio ato criador, podendo pensá-lo dentro de sua condição narrativa e plástica.



Objeto resultante da experiência de desconstrução e reconstrução.
Oficina Desconstrução e Reconstrução de Objetos – fevereiro a março de 2013.

No terceiro encontro estimava-se a aplicabilidade desta definição norteadora, uma reflexão sobre o próprio processo de produção, porém, houve uma alteração no plano de aula, pois devido à chuva intensa no dia da oficina, poucos alunos compareceram no colégio¹². Diante desta situação imprevista, foi necessário um quarto encontro. Divididos em grupo (tais como nas formações dos dois últimos encontros), receberam de volta os dois trabalhos confeccionados – a frase dadaísta e o objeto tridimensional. E outra vez retomou-se os conceitos referenciais da oficina através dos debates em grupos pequenos, orientados cada qual com um professor iniciante. Desta vez o tempo para debate foi cronometrado, deu-se um tempo máximo de trinta minutos. Ao término deste tempo cada um dos grupos se dirigiu à frente da sala para a explanação das idéias na tentativa de justificar e amparar seu objeto com discurso que o colocasse no contexto artístico junto à frase do poema dada.

¹² O que a princípio seria uma apresentação explicativa dos trabalhos por parte dos alunos, tornou-se um exercício de desconstrução e reconstrução de imagens bidimensionais. A princípio refletimos sobre o fato de se alterar o suporte do bidimensional para o tridimensional neste dia e se isso poderia causar confusão no entendimento do conteúdo, embora a idéia de construção e reconstrução fosse mais forte e pude-se superar o embate do suporte. Com os materiais que possuíamos em mãos, disponibilizados pelo colégio, propomos que eles recortassem fotografias em revistas e picotassem as imagens em vários fragmentos, misturando os fragmentos de outras fotografias criavam uma nova imagem.



As interpretações deram-se por analogia, e quando problematizadas expandiam para construções mais abstratas que revelavam intenções e associações conotativas. Essa exposição dos conceitos com o objeto presente, otimizou a preocupação central da proposta educacional presente nesta experiência: a aprendizagem como organização cognitiva. Retoma-se aqui Joly (2008) para melhor situar essa definição. Segundo a autora, esta interpretação por analogia possibilita a verbalização dos referenciais icônicos e plásticos, pois constitui a transcodificação das percepções visuais para a linguagem verbal. Considerando esta etapa de reflexão sobre a imagem, pedagogicamente, a sua importância reside justamente na parcialidade da análise descritiva, que para maior aproximação e exatidão dos referenciais levantados pelos alunos na análise de suas próprias produções, ganha-se em dinamicidade quando trabalhado em atividade de grupo. Visto, como afirma Joly, “(...) é um exercício muitas vezes bastante surpreendente pela diversidade de formulações resultantes” (JOLY, 2008, p. 72). Este ponto revela dentro do grupo, os limites entre as leituras pessoais e coletivas da imagem.

Parte dos estudantes demonstrou um bom entendimento acerca do exercício proposto, assimilando os conceitos trabalhados da arte conceitual tanto no campo estético quanto no teórico. O exemplo disso tem-se a aluna Magda dos Santos Mateus que, apesar de não comparecer no primeiro encontro, aproveitou os outros dias para construir seu entendimento aos poucos, demonstrando participação mesmo quando permanecia em silêncio. A frase dadaísta do seu grupo foi a seguinte: *Estilo memória aprender nascer permanência mundo pasteleiros somos botox*. Neste encontro de fechamento da oficina, somente ela do seu grupo compareceu e desenvolveu a explicação do trabalho tridimensional. Fragmentando a frase por palavras, desenvolveu um conceito para cada uma apontando onde ele estava representado no trabalho. Exemplificando, na palavra Botox ela escreveu o seguinte raciocínio:

“A pessoa, além de ser o que ela não é, não está satisfeita com o que realmente é. Ela prefere ser como os outros, substituindo sua forma por outra.”



Considerações finais



Objeto resultante da experiência de desconstrução e reconstrução.
Oficina Desconstrução e Reconstrução de Objetos – fevereiro a março de 2013.

A prática criadora, possibilitou aos alunos criarem suas próprias mensagens visuais (seja em sua leitura ou criação, como é o caso deste trabalho), o que dentro do quadro de análise de Joly, esta determina-se por um relacionamento de associação e diferenciação entre os signos icônicos e os signos plásticos. Como visto na tabela abaixo:

Quadro VII - Signos visuais de uma imagem

Signos icônicos	Signos plásticos
<ul style="list-style-type: none"> • Elementos análogos ao da realidade referente; • Figuras que contribuem de forma decisiva para a compreensão narrativa da imagem; 	<ul style="list-style-type: none"> • Cor; • Textura; • Composição; • Formas; • Volume;

A imagem surgiu assim, como um resultante relacional manteve-se presa à realidade por sua natureza indiciária, mas ao mesmo tempo se distanciou desta por sua condição plástica. Esta



condição paradoxal da imagem se fez presente nas falas dos alunos/criadores quando indagados sobre a relação da imagem produzida com o objeto referente.

É notório nas falas de muitos alunos ao refletirem sobre o trabalho de construção plástica o distanciamento entre o indivíduo e o objeto, uma não relação de identificação com objeto, muitas vezes em condição de estranhamento. Neste sentido, é correto afirmar, que durante essa experiência de desconstrução e reconstrução de objetos plásticos, o olhar destes alunos se defrontou com um estranho processo de seleção, de alteração de sua rotina visual, descaracterizando desta, a homogeneização invisibilizadora que envolve a todos na construção do cotidiano. Desvelando para este, seja de forma positiva o negativa, elementos estéticos e humanos que compõem a realidade dos signos (visto o exemplo da aluna Magda). Uma reconstrução destes a partir de seus lugares íntimos, selecionados pelos próprios indivíduos (alunos).

Referencias

ARANHA, Carmen S. G. *Exercícios do Olhar*. 1ª ed. São Paulo: Unesp; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008

BARROS, Jose D'Assunção. Arte e conceito em Joseph Kosuth.
In: www.revista.art.br/site-numero-10 acesso: 25 de maio de 2011

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. 1ª. Ed. Tradução: Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo, Edusp; Porto Alegre, ZOUK, 2007.

CABANNE, Pierre. *Marcel Duchamp : engenheiro do tempo perdido*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

CAMARGO, Isaac Antonio. Um recorte semiótico na produção de sentido: imagem em mídia impressa. Revista Domínios da Imagem. Laboratório de Estudos Domínios da Imagem na Historia. Londrina, UEL, ano 1, nº 1, 2007, pp. 111-118.

CHALHUB, Samira. *Funções da Linguagem*. 11ª ed. São Paulo, Ática, 2003.

CHARBONNIER, Georges. *Arte Linguagem e etnologia: entrevista com Claude Lévi-Strauss*. Tradução: Nícia Adan Bonatti. Campinas, PAPIRUS, 1989.

FER, B; BATCHELOR, D; WOOD, P. *Realismo, Racionalismo e Surrealismo: a arte no entre-guerras*. São Paulo, Cosac & Naify Edições, 1998.



FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. e FUSARI, Maria F. de Rezende. *Arte na Educação Escolar*. São Paulo, Cortez Editora, 2010.

JAMENSON, Fredric. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. 2ª ed. Tradução: Maria Elisa Cevasco. São Paulo, Ática, 1997.

JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. Campinas, Papirus Editora, 2008.

LOPES, Fernando. *A experiência REX – “Éramos o time do Rei”*. São Paulo: Alameda, 2009.

MINK, Janis. *Marcel Duchamp*. Tradução: Zita Moraes. Colônia: Taschen, 2000.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do. Diretrizes Curriculares de Arte para a Educação Básica. Departamento de Educação Básica. Curitiba, 2008.

PIGNATARI, Décio. *Comunicação Poética*. 3ª Edição. São Paulo Moraes, 1981.

SANT'ANNA, Renata. *Saber e ensinar arte contemporânea*. São Paulo, Panda Books, 2009.

SETTI, André. *Em nome da arte: pode uma obra violentar o seu criador?*

In: http://www.itaucultural.org.br/index.cfm?cd_pagina=2720&cd_materia=201 acesso em 28 de junho de 2010.

WOOD, Paul. *Arte Conceptual*. 1ª edição. Tradução: Maria das Graças Caldeira. Lisboa: Editora Presença, 2002.

Referências eletrônicas

<http://www.juddfoundation.org>

<http://www.macvirtual.usp.br>

<http://www.cildomeireles.com.br/>

<http://www.inhotim.org.br/>

<http://www.itaucultural.org.br/>

<http://www.nelsonleirner.com.br/>