

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP

Instituto de Artes - São Paulo (SP)

ROQUE PIRES DE ÁVILA JÚNIOR



PROPOSIÇÃO METODOLÓGICA

VI-VO-DI-SO

Experiências para a aprendizagem escolar da Arte no Ensino Fundamental

São Paulo (SP)
2025

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
Instituto de Artes – São Paulo (SP)

ROQUE PIRES DE ÁVILA JÚNIOR

PROPOSIÇÃO METODOLÓGICA “VI-VO-DI-SO”:
Experiências para a aprendizagem escolar da Arte no Ensino Fundamental

São Paulo (SP)

2025



ROQUE PIRES DE ÁVILA JÚNIOR

PROPOSIÇÃO METODOLÓGICA “VI-VO-DI-SO”:

Experiências para a aprendizagem escolar da Arte no Ensino Fundamental

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes – São Paulo (SP), para obtenção do título de Mestre em Artes.

Área de Concentração: Ensino de Artes

Orientador(a): Prof. Dr. Sidiney Peterson
Ferreira de Lima

São Paulo (SP)

2025

A958p Ávila Jr., Roque Pires de
Proposição Metodológica VI-VO-DI-SO : Experiências para a
aprendizagem escolar da Arte no Ensino Fundamental / Roque
Pires de Ávila Jr.. -- São Paulo, 2025
109 p. : il.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual
Paulista (UNESP), Instituto de Artes, São Paulo
Orientador: Prof. Dr. Sidiney Peterson Ferreira de Lima

1. arte na educação. 2. aprendizagem ativa. 3. educação
artística (ensino fundamental). 4. arte (estudo e ensino). 5.
didática (ensino fundamental). I. Título.

ROQUE PIRES DE ÁVILA JÚNIOR

PROPOSIÇÃO METODOLÓGICA “VI-VO-DI-SO”:

Experiências para a aprendizagem escolar da Arte no Ensino Fundamental

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes – São Paulo (SP), para obtenção do título de Mestre em Artes.

Área de Concentração: Ensino de Artes

Data da defesa: 17/03/2025

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Sidiney Peterson Ferreira de Lima – Membro Titular (Orientador)
UNESP - Instituto de Artes – São Paulo (SP)

Prof.^a Dr.^a Mirian Celeste Ferreira Dias Martins – Membro Titular
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Prof.^a Dr.^a Eliane Patrícia Grandini Serrano – Membro Titular
UNESP - FAAC: Departamento de Artes e Representação Gráfica

Prof.^a Dr.^a Rejane Galvão Coutinho – Membro Suplente
UNESP - Instituto de Artes – São Paulo (SP)

Dedico este trabalho a todos os alunos e alunas do 5º ano, formandos em 2024, na EMEB Prof.^a Maria Cecília Ifanger, Indaiatuba (SP), que foram participantes da pesquisa. Todo meu esforço sempre foi na esperança de este estudo ficasse à altura dessas incríveis crianças.

AGRADECIMENTOS

Expresso meu profundo agradecimento à minha esposa Raquel Volpi e à minha mãe Rosemary Gobbo, ambas que, com muito amor, sempre me apoiaram. Agradeço também ao meu pai Roque e ao meu padrasto José Antônio que, no plano onde estão, continuam a fazer parte de toda minha jornada.

Agradeço de todo coração aos meus alunos do 5ºano, que participaram desta pesquisa. Impossível descrever, sem aquela saudade de marejar os olhos, o quanto foram companheiros, dedicados e autênticos durante todo o percurso que trilhamos juntos. São os verdadeiros responsáveis pelas descobertas desta pesquisa.

Aos meus queridos professores do IA-UNESP que, com incrível humanidade e empatia, transformaram e ampliaram enormemente o meu entendimento sobre a potência da Arte, não apenas no âmbito escolar, mas também em todos os contextos da vida. Agradeço especialmente ao meu Orientador, o Prof. Dr. Sidiney Peterson Ferreira de Lima que, com sabedoria, atenção e parceria, fez dessa caminhada um período riquíssimo em experiências e conhecimentos. Gratidão que estendo ao próprio programa de Mestrado Profissional (ProfArtes), por possibilitar que não somente a Universidade acesse o dia a dia do ensino de arte nas escolas, mas que também possibilite trazer ao ambiente acadêmico algo tão importante quanto as elaborações teóricas: as vozes e experiências reais de alunos e professores.

Às professoras doutoras Mirian Celeste Ferreira Dias Martins, Eliane Patricia Grandini Serrano e Rejane Galvão Coutinho, pelo privilégio de tê-las como membros de minha banca examinadora, o que em muito multiplica a admiração que sempre tive por elas.

Agradeço a todos os meus colegas mestrandos, pelas trocas de informações, experiências, angústias, felicidades,... cada um com muita humildade, resiliência e aquele brilho nos olhos que gostamos de ver em todos os professores de Arte.

Por fim, agradeço à Prefeitura Municipal de Indaiatuba, à gestão e à equipe escolar da EMEB Prof.^a Maria Cecília Ifanger pelo suporte burocrático e operacional durante a pesquisa.

“Não basta abrir as janelas para ver os campos e o rio’, escreveu Aberto Caeiro.[...]

Se os olhos estão na caixa de ferramentas, eles são apenas ferramentas que usamos por sua função prática. Com eles vemos objetos, sinais luminosos, nomes de ruas - e ajustamos a nossa ação. O ver se subordina ao fazer. Isso é necessário. Mas é muito pobre.[...]

Os olhos que moram na caixa dos brinquedos, [são os olhos] das crianças. Para ter olhos brincalhões, é preciso ter as crianças por nossas mestras. [...]

Por isso - porque eu acho que a primeira função da educação é ensinar a ver - eu gostaria de sugerir que se criasse um novo tipo de professor, um professor que nada teria a ensinar, mas que se dedicaria a apontar os assombros que crescem nos desvãos da banalidade cotidiana.”

Excertos do texto “A complicada arte de ver”
(Rubem Alves, em sua coluna na *Folha Online*,
seção *Sinapse Online*, 26/10/2004)

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é estabelecer um olhar reflexivo sobre uma proposição metodológica desenvolvida e aplicada pelo autor no Ensino Fundamental público municipal da cidade de Indaiatuba (SP) no ano de 2024. Contudo, por se situar no âmbito da experimentação educacional, esta pesquisa resiste em denominar suas práticas como “metodologia”, no sentido de repertório docente amplamente utilizado e consolidado pela prática, mas sim enquanto proposição pedagógica que abarca diversos procedimentos metodológicos para a sua experimentação. Tal proposição busca favorecer a integração entre o universo artístico e o cotidiano dos alunos, através da promoção de leituras plurais nas aulas de Arte. Para tanto, foi utilizada uma estratégia de agrupamento de alunos por “Estações Artísticas”, organizadas conforme as manifestações artísticas com as quais os estudantes demonstram maior afinidade: Visualidades, Volumetrias, Dinâmicas e Sonoridades, formando a abordagem Vi-Vo-Di-So. No campo teórico, o estudo fundamenta-se inicialmente numa reflexão sobre a importância do ensino de arte nas escolas e traça paralelos entre os processos de aprendizagem nas culturas indígenas e as teorias do desenvolvimento cognitivo de Piaget, Vigotski e Wallon. Também investiga sobre a Arte enquanto área de conhecimento, repertório de linguagens e experiência estética, referenciando-se na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa e na percepção do professor como agente mediador da aprendizagem. No aspecto experimental, a pesquisa se deu em um contexto real e, portanto, revela o alcance, as contribuições, os desafios e as limitações da proposta, sinalizando possibilidades de adaptação para outros cenários educativos.

Palavras-chave: arte na educação; ensino da arte; proposição pedagógica; arte no ensino fundamental; aprendizagem ativa.

ABSTRACT

The aim of this research is to establish a reflective perspective on a pedagogical proposition developed and implemented by the author in 2024 within a municipal public elementary school in the city of Indaiatuba, São Paulo. However, as it is situated within the realm of educational experimentation, this study deliberately avoids labeling its practices as a “methodology” in the traditional sense of a consolidated and widely applied teaching repertoire. Instead, it proposes a pedagogical approach composed of various methodological procedures designed for experimentation. This proposition seeks to promote meaningful connections between the students’ daily lives and the artistic universe by fostering plural readings in Art classes. To achieve this, a strategy was adopted in which students were grouped into “Artistic Stations” based on the artistic manifestations to which they felt the greatest affinity: Visualities, Volumetrics, Dynamics, and Sonorities, forming what was termed the Vi-Vo-Di-So approach. On the theoretical front, the study begins with a reflection on the importance of art education in schools, drawing parallels between indigenous learning processes and the cognitive development theories of Piaget, Vygotsky, and Wallon. It also explores Art as a field of knowledge, a repertoire of languages, and an aesthetic experience, referencing Ana Mae Barbosa’s Triangular Approach and the role of the teacher as a mediating agent in learning. In its experimental dimension, the research took place in a real-life educational setting, thus revealing the scope, contributions, challenges, and limitations of the proposition, while also indicating its potential adaptability to other educational contexts.

Keywords: art in education; art education; pedagogical proposition; art in elementary education; active learning.

Sumário

1	ARTE: COMO EU SEMPRE VIVI DISSO.....	9
2	LUZES, OLHARES, COLÍRIOS E LENTES	14
2.1	LUZES INICIAIS: QUE ARTE É ESSA?	14
2.2	OLHARES SOBRE O APRENDER: ESCOLA E ALDEIA EM CONVERGÊNCIA(S).....	15
2.3	COLÍRIOS PARA CADA LEITOR: EXPERIÊNCIAS, ATITUDE RELACIONAL, VER O MUNDO, SER NO MUNDO	24
2.4	LENTE POTENTES: PRISMAS METODOLÓGICOS DA INTERVENÇÃO	28
3	VI-VO-DI-SO: UMA PROPOSIÇÃO BASEADA EM ESTAÇÕES ARTÍSTICAS	38
3.1	VIVER PARA VER: A PRÁTICA DAS ESTAÇÕES ARTÍSTICAS NUMA ESCOLA PÚBLICA DURANTE UM ANO LETIVO COMPLETO	42
3.1.1	PROPOSTA 01 – O universo poético de Dorival Caymmi	44
3.1.2	PROPOSTA 02 – Volpi por todos os mastros	55
3.1.3	PROPOSTA 03 – “Descobrimento” do Brasil: afinal, quem descobre quem nessa história?	67
3.1.4	PROPOSTA 04 – Diversidade e identidade	79
4	VER PARA VIVER: CONVERGINDO APRENDIZADOS E VISLUMBRANDO HORIZONTES DA VI-VO-DI-SO PARA ALÉM DA PESQUISA	90
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	104
	APÊNDICE A: AMOSTRAS DO DIÁRIO DE BORDO	110
	APÊNDICE B: AMOSTRAS DO QUESTIONÁRIO	111

1 ARTE: como eu sempre vivi disso

Esta pesquisa foi elaborada no contexto do Mestrado Profissional em Artes (ProfArtes) do Instituto de Artes da Unesp. O ProfArtes é voltado para professores efetivos das redes públicas de ensino e, portanto, as pesquisas dessa modalidade de programa são focadas nas práticas docentes e podem ser realizadas através de intervenções diretas nas salas de aula, como é o caso desta pesquisa, que parte do seguinte questionamento: **Como promover leituras significativas e plurais de obras de arte no ensino escolar da Arte?**

O embrião desse questionamento surgiu logo nos meus primeiros meses de prática docente no Ensino Básico, em 2020, ano da Pandemia de Covid 19. Naquele contexto, eu lecionava como professor temporário de Arte no Ensino Fundamental de uma escola municipal da periferia do município de Várzea Paulista. A comunidade era muito vulnerável e às dificuldades de aprendizagem iniciais somaram-se as limitações do ensino remoto naquele momento de isolamento social. Pelo fato da grande maioria dos alunos não ter em suas casas computador ou acesso à internet, os seus responsáveis tiveram que comparecer periodicamente à escola para retirar ou devolver as atividades, sempre impressas em preto e branco e com baixa qualidade. Uma parcela significativa desse material sequer era retirada ou simplesmente voltava em branco. Ou seja, se aquelas atividades conseguiram auxiliar na construção de conhecimento dos alunos, certamente foi a uma parcela ínfima daquele alunado.

Nessa ocasião, eu refleti muito sobre a influência que o contexto histórico e social exerce sobre a prática docente. Lembrava com frequência de minha experiência como aluno do Ensino Público, na década de 70, em que a abordagem tecnicista vigorava sistematicamente, não obstante as iniciativas pontuais de docentes no sentido de oferecer um ensino de arte com maior amplitude do que aquele oficialmente proposto.

No meu caso, contudo, apesar de minha atração pela Arte e do meu apreço pelas professoras de Educação Artística (nomenclatura utilizada para o ensino de arte à época), eu achava estranho como aquelas aulas podiam ser tão desinteressantes quanto algumas de outras de disciplinas que eu nem gostava tanto.

Hoje vejo que se tratava de aulas de arte que careciam de propósito, intencionalidade, experiências, ... ou seja, não eram significativas.

Além de minha família, quem me manteve interessado em arte foi a própria Arte. Como o velho e roto livro de Renato Silva¹, dos anos 50 (herança de meu pai), ensinando proporção do corpo humano. Ali percebi que desenhar era muito mais uma questão de experienciar aprendizados e vivenciar suas práticas do que nascer com o tão propalado “dom divino”.

Eu também ficava encantado com os fascículos da enciclopédia Novo Conhecer, lançada em 1977 pela Abril Cultural², contendo ricas ilustrações sobre os mais variados assuntos. A importância dessa publicação nesses meus primeiros anos na arte pode ser exemplificada numa ilustração que ainda hoje guardo na memória. Ela acompanhava um texto sobre os Citas, povos nômades cujas culturas floresceram entre os séculos VII e III a.C., desde as estepes da Ásia Central até as Montanhas Altai, na Mongólia.

Ao tentar reproduzir a lápis essa ilustração, lembro-me que tive grandes desafios, mas também “*insights*” valiosos sobre como desenhar cavalos, trajes, o ambiente das estepes, as cabanas nômades, etc.

Portanto, para mim, cada ilustração dessa coleção era um mundo para ser “lido” e descoberto.

Talvez não seja exagero dizer que as obras de arte que fui conhecendo ao longo do tempo colaboraram muito mais com minha compreensão da história (enquanto reações de seres humanos diante das demandas do mundo), do que aquela profusão de datas e nomes de “épicas” batalhas que povoavam as aulas de História.

Grande parte do que entendi sobre o Egito antigo foi através de sua arte. O mesmo ocorreu com a antiguidade clássica e idade média, que deixaram na arte todo seu modo de entender o mundo e o sagrado. Conheci o renascimento ao ficar “íntimo” de Michelangelo, Rafael, Tiziano, do mesmo modo que Leonardo Da Vinci conseguiu me mostrar a beleza da física e da matemática (meus antigos “terrores” escolares). Fui entender a reforma protestante e a contrarreforma na inquietação barroca, percebi

¹ Renato Silva (1904-1981) foi um ilustrador brasileiro conhecido pela tira A Garra Cinzenta e por sua produção de manuais de desenho, incluindo o Manual Prático de Desenho (1939), primeiro do gênero no Brasil. Nas décadas seguintes, lançou a série A Arte de Desenhar, marcando sua contribuição ao ensino artístico no país (Wikipedia. Renato Silva, 2024).

² A Enciclopédia Conhecer é uma enciclopédia publicada no Brasil a partir de 1966 pela Abril Cultural. Teve três edições principais: Conhecer (1966), Conhecer Nosso Tempo (1974) e Novo Conhecer (1977). Inicialmente lançada em fascículos, tornou-se referência para trabalhos escolares, vendendo mais de 100 milhões de exemplares. Posteriormente, foram publicadas Pesquisas de Conhecer (1977) e Conhecer Universal (1981). (Wikipedia. Conhecer, 2024).

a revolução industrial no Impressionismo. Ou seja, as obras de arte modelaram boa parte do meu entendimento sobre o mundo, ressaltando que, até então, foi um aprendizado eurocentrado. Ressalta que mostra que, ainda hoje, a Arte me ajuda a ampliar esse olhar, na medida em que novos artistas questionam a primazia do discurso eurocêntrico e colocam em cena outras matrizes culturais como, por exemplo, a indígena e a africana.

Percebo que a Arte é capaz de mostrar a realidade de modo diverso da mera informação objetiva, na medida em que aciona, no autor e no receptor, a capacidade de perceber a poesia presente na alegria, na tristeza, nos momentos épicos e nos corriqueiros. Então o mundo, na minha percepção, se torna interessantíssimo e, por mais que ele tente, não consegue me amedrontar. Porque, através da poesia presente na Arte, tudo o que conheci foi de mãos dadas com alguém. E continua sendo!

Ao dar aulas em ateliers, a partir de 1991, eu sempre busquei humanizar o fazer artístico, tirando-o da esfera mítica dos poucos “eleitos”, “talentosos”, “inspirados” e termos similares.

Embora ensinasse técnicas artísticas e estimulasse a habilidade com os materiais, sempre ressaltava a importância do olhar poético e o uso da técnica a favor da sua expressão.

Muitos anos depois, já na docência no Ensino Fundamental e Médio, conheci os grandes avanços teóricos e referenciais curriculares que hoje situam a Arte enquanto área de conhecimento e linguagem.

Como exemplos, temos a própria Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) que, em seu artigo 206, afirma que o ensino será ministrado com base na valorização da experiência extraescolar, o que inclui práticas artísticas e culturais; Já a Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases para a Educação - LDB (Brasil, 1996), em seu artigo 26, inciso 2, que afirma que o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório na educação básica, a fim de promover o desenvolvimento cultural dos alunos; Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Arte (Brasil, 1997), de 1997, reforçam a importância de compreender a Arte como forma de conhecimento e expressão cultural; Ainda a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), de 2018, destaca que o ensino de arte deve proporcionar aos estudantes a compreensão de diferentes linguagens artísticas e suas relações com o contexto sociocultural.

Não obstante, a realidade das demandas e rotinas escolares frequentemente ainda limita a experimentação ou a utilização sistemática de novas metodologias.

Ao me tornar professor efetivo da rede pública de Indaiatuba-SP, no final de 2022, encontrei o ambiente favorável para fazer tais experimentações. Além de ter acesso a interessantes recursos pedagógicos, como lousa digital, internet e tablets, eu enfim passei a contar com a possibilidade de realizar um trabalho com continuidade de um ano para outro, algo difícil de empreender enquanto professor temporário. Assim, germinou a semente de um projeto de mestrado, que hoje já tomou corpo resultando nesta pesquisa que aqui se apresenta.

Interessa-me entender os caminhos que um professor de Arte pode trilhar no sentido de levar as crianças a entenderem a Arte como parte do seu universo vivencial, a partir de um modelo estabelecido de ensino escolar onde os saberes são fragmentados em disciplinas, os horários são cronometrados e as salas (por vezes com 35 alunos) permitem pouca articulação física de seus equipamentos.

Assim, o **objetivo principal** desta pesquisa é lançar um olhar reflexivo sobre uma proposta metodológica que desenvolvi e experimentei no meu próprio contexto de atuação docente, visando favorecer a relação entre os alunos e o universo artístico e buscando promover leituras significativas e plurais nas aulas de Arte.

Para tanto, configurei um sistema em que a turma participante da pesquisa se agrupa em “Estações Artísticas” constituídas conforme as manifestações artísticas com as quais as crianças mais se identificam: **Visualidades**, **Volumetrias**, **Dinâmicas** e **Sonoridades**³. Por conta das iniciais dos nomes de cada estação, denominei essa proposição com o acrônimo “**Vi-Vo-Di-So**”.

O percurso para sistematizar essa proposta pedagógica se inicia com uma reflexão sobre a relevância de se ter um ensino sólido de arte nas escolas.

Em seguida, eu trago elementos observados na cultura indígena brasileira para dialogar com as principais correntes teóricas sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças.

³ As categorias apresentadas referem-se a diferentes formas de produção artística, classificadas conforme sua principal característica expressiva: Visualidades, centradas na imagem (desenhos, pinturas, histórias em quadrinhos, fotografia, vídeos); Volumetrias, baseadas na tridimensionalidade e sua relação com o espaço (instalações, esculturas, modelagens); Dinâmicas, focadas no movimento e sua interação espacial (coreografias, teatro, performances); e Sonoridades, que abrangem produções sonoras como música e sonoplastia.

Mais adiante, visito autoras e autores como, por exemplo, Ana Mae Barbosa, Mirian Celeste Martins, Regina Stela Machado, Analice Dutra Pillar, John Dewey, Walter Benjamin e Sidiney Peterson de Lima, que concebem a Arte como repertório de linguagens e, como tal, mobilizadora de leituras plurais a partir do campo das experiências estéticas.

Ao avançar traço um desenho do cenário onde a presente proposição será experimentada e defino a abordagem mais apropriada para esse contexto específico. No momento seguinte, procedo à modelagem da proposição propriamente dita, convergindo os referenciais analisados, consolidando seus conceitos e projetando seu plano de ação interventiva.

Por fim, relato como se deu a intervenção na prática, aponto as conclusões que obtive e, a partir dessas constatações, esboço uma visão de como essa proposição pedagógica pode ser aplicada para além do contexto da pesquisa.

Portanto, esta pesquisa investiga, a partir da experimentação direta no ambiente escolar, o alcance, as contribuições, os desafios e as limitações que a Proposição Metodológica Vi-Vo-Di-So apresentou ao ser colocada em prática.

2 LUZES, OLHARES, COLÍRIOS E LENTES

2.1 LUZES INICIAIS: que arte é essa?

Uma das ideias centrais desta proposta metodológica é estimular os alunos a usar as próprias linguagens da arte para falar sobre Arte.

Um aluno que sente prazer em se mobilizar corporalmente, pode falar sobre música, sobre imagem, ou sobre qualquer outro assunto através de seu corpo, do mesmo modo que as artes visuais foram, para mim, um forte meio de conexão sensível com o aprendizado do mundo.

Para tanto, é preciso inicialmente refletir sobre que ensino de arte é esse com o qual esta pesquisa ambiciona colaborar metodologicamente.

À luz de diferentes contribuições teóricas acerca do ensino da arte no Brasil e no exterior é possível perceber que temos ainda grandes desafios, mas que também já contamos com o auxílio de potentes intelectuais e trazemos na “bagagem” importantes conquistas. Uma delas é o entendimento institucionalizado de que a Arte na escola já não é mais aquela simples atividade criativa, com ares de passatempo e distração. A arte/educadora Ana Mae Barbosa, autora referência no ensino de arte, sintetiza de modo claro a importância da presença da Arte na escola e na sociedade, ao afirmar que

Arte não é apenas básico, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. Com conteúdo, a arte representa o melhor trabalho do ser humano. Arte é qualidade e exercita nossa habilidade de julgar e de formular significados que excedem nossa capacidade de dizer em palavras. E o limite da nossa consciência excede o limite das palavras (Barbosa, 2008, p.4).

É a partir desta concepção de ensino de arte que esta pesquisa se estrutura.

Com o auxílio dessa “lente”, elaborei a Proposição Metodológica Vi-Vo-Di-So e empreendi intervenções em sala de aula que buscaram a construção coletiva do conhecimento, tendo em vista que vencer os desafios educacionais agravados pela pandemia apresenta-se como algo difícil de ser alcançado se pautado exclusivamente na individualidade.

2.2 OLHARES SOBRE O APRENDER: escola e aldeia em convergência(s)

Estudos e publicações científicas já se debruçaram sobre as particularidades do processo de aprendizagem da criança no âmbito das culturas indígenas. É o caso do texto “Corporalidade e engajamento: participação e aprendizado de crianças e adultos em contextos indígenas”, de autoria de Luciano Silveira Coelho e José Alfredo Oliveira Debortoli (2012). Trata-se de um capítulo do livro “Corpo Infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos”, organizado por Miguel G. Arroyo e Maurício Roberto da Silva. A esse texto, de cunho antropológico, os autores fazem convergir estudos específicos sobre o processo de desenvolvimento cognitivo nos contextos indígenas, como as pesquisas de Clarisse Cohn, Ângela Nunes, Antonella Tassinari, Rogério Silva, dentre outras. Os autores demonstram que, em comum, essas pesquisas enfatizam o papel da corporalidade como um todo no desenvolvimento humano, em contraste com a percepção dual presente nas concepções pedagógicas ainda persistentes no ensino oficial, em que há separação entre as atividades físicas e as mentais.

Não obstante essas valiosas leituras antropológicas, de cunho acadêmico, sobre a importância da corporalidade no aprendizado indígena, preferi enfatizar nesta pesquisa depoimentos de relevantes escritores indígenas sobre o assunto, colhidos de entrevistas disponíveis em seus canais *online*. A razão dessa escolha é que, mesmo não sendo abrangentes ou com preocupações analíticas específicas, suas falas refletem uma proximidade maior em relação a essa realidade social indígena, constituindo-se fontes praticamente primárias para o entendimento do aprendizado infantil nas aldeias. Apesar de serem autores de livros e artigos, considereei significativo trazer sua oralidade ao contexto da pesquisa.

O primeiro desses autores é Daniel Munduruku⁴ (Munduruku, 2018), filósofo, escritor, professor e ativista indígena brasileiro do Estado do Pará. Ele nos explica sobre como se dá a educação tradicional e informal no contexto das aldeias indígenas brasileiras no trecho de um depoimento em vídeo publicado em 2018 no seu canal no Youtube, que transcrevo a seguir:

⁴ Daniel Munduruku graduou-se em Filosofia, História e Psicologia pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), tem mestrado em antropologia social e doutorado em educação pela Universidade de São Paulo, pós-doutorado em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Foi fundador do Instituto Indígena Brasileiro para Propriedade Intelectual (INBRAPI) e um dos criadores do Encontro Nacional de Escritores e Artistas Indígenas (Daniel Munduruku (2), 2025).

Quando a gente fala de educação a gente tem que diferenciar um pouco. A educação indígena, a educação que a criança indígena recebe em sua própria comunidade, não precisa de material didático. O material está dado pela própria natureza. A criança aprende a partir daquilo que ela está vendo, daquilo que ela explora enquanto conhecimento, daquilo que ela utiliza para o seu crescimento. [...] A criança, entre os povos indígenas que eu conheço, e no meu povo mesmo, ela é só criança, não pode ser outra coisa. A criança aprende a partir daquilo que ela está vendo, daquilo que ela explora enquanto conhecimento, daquilo que ela utiliza para o seu crescimento. A criança não pode ter a preocupação em ser um adulto, [...]

E o que uma criança precisa para viver de maneira consistente? Ela precisa de espaço. Ela precisa brincar, ela precisa de jogos, ela precisa desenvolver a sua criatividade, porque é isso que vai dar a ela, depois, uma atuação como adulto. Um adulto que não viveu a sua infância vai ser sempre criança, porque ele vai estar o tempo todo buscando uma infância que ele não viveu. Um adulto indígena não quer ser criança, porque ele viveu plenamente o seu ser criança e o seu ser criança está integrado nele. Portanto, quando ele passa a ser um adulto, ele é [de fato] um adulto, [...] porque aquele momento que ele está vivendo é único e especial. Daqui a pouco ele vai virar um velho e tem que ser plenamente um velho, plenamente sábio. E um sábio só se faz quando ele consegue desenvolver cada fase de sua vida. Daí a importância dos ritos de passagem. A criança que vive plenamente a sua infância, chega a um momento que ela sabe que tem que abandonar o seu ser criança e assumir a sua formação como adulto. [...] (Munduruku, 2018, 00:03:32).

Nesse depoimento é possível observar que esse saber ancestral de nossos povos originários tende a levar em conta as especificidades das etapas da vida dos indivíduos e as vê como percurso orgânico e estrutural que conduz à construção gradual de conhecimentos.

Tal posicionamento, que considera o desenvolvimento cognitivo como um processo de sucessivas transformações qualitativas e quantitativas das estruturas cognitivas (com cada uma derivando das precedentes) pode dialogar com a noção científica do sujeito epistêmico, proposta pelo biólogo suíço Jean Piaget (1896-1980).

Na sua Epistemologia Genética⁵, Piaget explorou o processo de construção do conhecimento desde o nascimento até a idade adulta, com um foco principal no desenvolvimento infantil. Observando esse desenvolvimento, ele propôs que a criança possui uma lógica de funcionamento mental qualitativamente diferente da do adulto. Essa percepção foi fundamental para o desenvolvimento do conceito central em sua teoria: a Adaptação ou Equilíbrio (Nogueira, Leal, 2015 p.127).

Para Piaget, todo organismo vivo busca manter um estado de Equilíbrio ou Adaptação com seu meio ambiente. Esse processo dinâmico e contínuo, no qual o

⁵ A Epistemologia Genética, de Piaget, “tem como fontes, de um lado, o conhecimento científico (epistemologia) e, de outro, a gênese, ou seja, a origem desse conhecimento (genética).” (Nogueira, Leal, 2015 p.125)

organismo busca constantemente um novo e mais avançado estado de equilíbrio, é denominado processo de Equilibração Majorante.

Piaget (2004, p.41) identificou características específicas em cada estágio do desenvolvimento infantil, a saber:

- **Estágio sensório-motor (0 a 2 anos, aproximadamente):** Iniciando-se com o nascimento, este estágio é marcado pelos reflexos sensório-motores hereditários e instintivos, que servem principalmente para satisfazer as necessidades básicas de nutrição. Com o tempo, esses reflexos se refinam e se tornam mais complexos por meio da integração com hábitos e percepções organizadas, estabelecendo assim o ponto de partida para novas condutas adquiridas por meio da experiência.
- **Estágio pré-operatório (dos 2 aos 6/7 anos, aproximadamente):** Durante este estágio, a criança adquire a capacidade de usar a linguagem, uma conquista significativa. Isso lhe permite refletir sobre o passado e antecipar o futuro, reconstruindo suas ações passadas por meio de narrativas e planejando suas ações futuras através da representação verbal. No entanto, o pensamento egocêntrico característico deste período dificulta a resolução de problemas, pois a criança tende a ver o mundo apenas do seu próprio ponto de vista. Uma conquista importante é a função simbólica, que vai além da linguagem e inclui o desenvolvimento do desenho, jogo simbólico e imitação. As crianças neste estágio usam principalmente a intuição em vez da razão para resolver problemas, imitando a realidade sem aplicar necessariamente a lógica, e muitas vezes têm dificuldade com a reversibilidade do pensamento.
- **Estágio Operacional Concreto, que vai dos 6 ou 7 até 11 ou 12 anos, aproximadamente.** Segundo esse estudioso, essa é uma fase crucial no desenvolvimento cognitivo das crianças, pois nessa etapa elas adquirem a capacidade de pensar de maneira mais lógica e concreta sobre eventos e objetos no mundo ao seu redor. Isso significa que elas podem entender relações lógicas entre objetos, classificar, ordenar e compreender princípios como conservação de quantidade, volume e peso. Nessa etapa surge ainda a noção de reversibilidade, ou seja, as crianças podem entender que uma ação pode ser desfeita. Por exemplo,

se a água é despejada de um copo alto para um mais baixo, elas entendem que a quantidade de água permanece a mesma. Sobre este estágio, que é particularmente relevante para esta pesquisa, Piaget nos diz que

Do ponto de vista das relações interindividuais, a criança depois dos 7 anos, torna-se capaz de cooperar, porque não confunde mais o seu próprio ponto de vista com o dos outros, dissociando-os mesmo para coordená-los. Isso é visível na linguagem entre as crianças, as discussões tornam-se possíveis, porque comportam compreensão a respeito dos pontos de vista do adversário e procuram justificações ou provas para a afirmação própria. As explicações mútuas entre as crianças se desenvolvem no plano do pensamento e não somente no da ação material. A linguagem “egocêntrica” desaparece quase totalmente e os propósitos espontâneos da criança testemunham, pela própria estrutura gramatical, a necessidade de conexão entre as ideias e de justificação lógica (Piaget, 2004, p.41).

- **Estágio Operacional Formal, dos 11 ou 12 anos em diante**, período que Piaget denominou de "Idade da Razão". Nesta fase, ocorre um interesse crescente por questões sociais e uma maior capacidade de abstração, teorização e experimentação. Além disso, as crianças passam a ter a capacidade de compreender e explorar doutrinas filosóficas e teorias científicas, ampliando significativamente sua compreensão do mundo ao seu redor.

Os alunos participantes desta pesquisa (crianças do 5º ano do Ensino Fundamental) se encontram no Estágio Operacional Concreto, pois a idade esperada para essa etapa é 10 anos de idade, porém já próxima ao limite de onde se inicia o Estágio Operacional Formal.

Como se vê, assim como os povos indígenas observam culturalmente os estágios de desenvolvimento cognitivo, Piaget, em seu contexto científico, também dá grande ênfase às alterações físicas da criança ao longo de seu crescimento, considerando inoportuno solicitar que elas realizem ações que dependam de estruturas mentais ainda não desenvolvidas completamente.

Assim, ainda em diálogo com as teorias piagetianas, as proposições práticas desta pesquisa incorporaram atividades que levam em conta as limitações próprias de seu estágio e, ao mesmo tempo, estimulam as novas capacidades desenvolvidas. Dentre essas novas capacidades está a “descentração”, ou seja, a habilidade de considerar múltiplos aspectos de uma situação, e não apenas um. Isso contribui para uma compreensão mais completa de eventos e objetos. Nesse sentido, o juízo crítico

de imagens e obras artísticas possibilita percepções e associações diversas, constituindo-se, à luz dos estudos de Piaget, um tipo de atividade que proporciona importantes estímulos para o desenvolvimento cognitivo.

No mesmo vídeo de Daniel Munduruku, ele também relata que

O indígena cresce de uma forma integrada com o todo. A criança indígena (e a criança munduruku) participa de todos os espaços, porque numa comunidade indígena tudo é educativo, é uma sociedade educativa como um todo. Um velho tem a mesma preocupação com a criança que a mãe dela, o tio tem que ter a mesma preocupação. Está todo mundo observando o que as crianças estão fazendo e como elas estão brincando (Munduruku, 2018, 00:06:14).

Essa fala soa, no contexto da entrevista, como algo básico e elementar dentro da cultura indígena. Porém, no âmbito do ensino oficial brasileiro, representa uma visão de educação que o país apenas recentemente conquistou, enquanto aspecto fundamental da cidadania.

Somente a partir da última Constituição Federal, de 1988, em seu Artigo 205, a educação é explicitamente referida como: “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”(Brasil, 1988).

No excerto da citada entrevista de Munduruku observamos claramente a importância das relações sociais para a construção do conhecimento no contexto indígena.

Tal fala reverbera também no depoimento dado por Kaká Werá⁶, numa entrevista, a Mauro Curi em seu canal Maucuri, no Youtube (2013), também transcrita por mim, quando diz ele que

Toda tribo tem cotidiano: um cotidiano de tarefas, um cotidiano de trabalho, um cotidiano de meditações e contemplações e um cotidiano de descanso. Tem um ritmo. Então a educação está no meio disso tudo. Ela não está separada desse cotidiano. [...] Se aprende, numa comunidade pelo exemplo e pelo modelo do cotidiano. Então, a criança não tem que sair de um espaço e ir para outro espaço para aprender alguma coisa. Ao participar de uma reunião de um grupo de pessoas para discutir as tarefas do dia, o trabalho do dia (se é expedição de caça, se é de pesca, se é isto, se é aquilo, ou uma construção), ela já está aprendendo (Werá, 2013, 00:19:33).

⁶ Kaká Werá é um escritor, conferencista e ambientalista indígena de origem tapuia. É atuante em temas relacionados à valorização das culturas indígenas, à espiritualidade e à sustentabilidade. Werá também é autor de diversas obras que abordam mitologia, filosofia indígena e temas ambientais (Kaká Werá, 2024).

Do mesmo modo que notamos semelhanças pontuais entre as etapas do desenvolvimento cognitivo de Piaget e as práticas educacionais tradicionais indígenas, novamente podemos observar, nesses dois depoimentos, pontos de contato entre os saberes ancestrais dos povos originários brasileiros e os estudos de outro teórico que muito contribuiu para o entendimento da importância do meio social nos processos de aprendizagem da criança: Lev Vigotski

Tal como ocorre na percepção cultural indígena, porém num contexto muito diferente, o psicólogo russo Lev Vigotski (1896-1934), situou as interações sociais, por seu caráter histórico e dialético, como centro do processo de desenvolvimento cognitivo. Para ele, a cultura e as relações sociais são internalizadas pelo pensamento, de modo que a individualidade é o resultado da apropriação e consolidação dessa vivência (Nogueira, Leal, 2015 p.127).

Dentre a amplitude das pesquisas de Vigotski, considero especialmente relevante para o âmbito desta pesquisa a sua concepção dos níveis ou zonas de desenvolvimento, a saber:

- Zona de Desenvolvimento Real: o aprendizado que a criança já consolidou, ou seja, que ela já se apropriou e pode acioná-lo sem ajuda de outra pessoa;

- Zona de Desenvolvimento Potencial: o aprendizado ainda não consolidado pela criança, de modo que ela necessita da interação com pessoas mais experientes para compreender ou avançar em determinado conhecimento;

Entre essas duas zonas, Vigotski situa a **Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)** que se refere à distância entre o que uma criança pode fazer de forma independente e o que ela ainda depende da assistência de um guia mais experiente, como um professor ou colega mais capacitado. A ZDP, portanto, é um ambiente de interação e pressupõe ações intencionais para que o conhecimento deixe de ser potencial e se concretize como real. Assim, o aprendizado se dá de forma cíclica e processual.

A ZDP reflete a importância das trocas sociais no aprendizado, já que se dá na colaboração com pares ou a partir da orientação de profissionais mediadores.

Ainda na referida entrevista, Munduruku relata mais um importante aspecto da educação tradicional do contexto indígena:

E chega aqueles momentos que a gente poderia chamar de “momentos didáticos” em que o velho senta e conta histórias. Em que a mãe chama a criança e “puxa a orelha”, num modo simbólico de dizer, por alguma coisa

que ela fez ou deixou de fazer, por alguma intriga... é aquele momento em que a mãe pega a criança no colo [...] e fica catando piolho.

O ato de catar piolho é um ato didático, é um ato pedagógico. Na verdade, ela não está ali para tirar o piolho da cabeça da criança. Ela está ali para fazer carinho naquela criança. E, enquanto faz aquele carinho, ela vai destrinchando, no ouvido dela, carinhosamente, como ela deve se comportar, como ela deve brincar [...] não como uma imposição, mas sabendo que ela está, naquele momento, jogando uma semente naquela criança. [...] Esses são momentos riquíssimos dentro da “pedagogia” dos nossos povos (Munduruku, 2018, 00:06:47).

Nessa fala, Munduruku destaca a importância das relações afetivas para que o aprendizado aconteça de modo prazeroso e consolidado. Ao aliar as interações sociais com abordagens dotadas de sensibilidade, parece razoável considerar que a criança estabeleça uma postura de abertura para aprimorar suas habilidades de reflexão.

O exercício de “catar piolho” dos cabelos da criança, para muito além de uma demanda prática de eliminar um incômodo cotidiano, é também momento de inúmeras camadas de aprendizagem. Por esse simples ato transitam comunicações sensoriais, percepções da afetividade entre mãe e filho, apropriação das riquezas linguísticas de seu entorno, exercício da imaginação e, inclusive, o entendimento da mensagem moral em que aquele momento serviu de cenário.

Ainda que a criança saia dali sem que a mãe tenha catado um único piolho!

Assim, a ideia do conhecimento enquanto “semente” e não como imposição pode ser mais efetiva, na medida em que cria “raízes” no sujeito aprendiz.

Esse aspecto afetivo traz intersecções interessantes com os estudos do filósofo, médico, psicólogo e político francês Henri Wallon que estabeleceu um diálogo entre as dimensões biológicas e sociais. Para ele, o ser humano se configura na totalidade entre os aspectos motor, afetivo e cognitivo e desenvolve novas possibilidades de respostas de acordo com as demandas sociais.

Wallon destaca a importância da emoção no processo de desenvolvimento da criança. Para ele, o professor deve estabelecer e incentivar vínculos: dele com a criança; dela com o grupo.

Através da criação de vínculos, a noção de inclusão se consolida e propicia o uso da inteligência e do diálogo na solução de conflitos internos ou mesmo externos. Assim como Piaget e Vigotski, Wallon também estipula diferentes estágios do processo de desenvolvimento cognitivo. Tais estágios, de acordo com Nogueira e Leal (2015, p.193-194), são os seguintes:

1- **Impulsivo emocional** (do nascimento a 1 ano de idade): construção do “eu” interação criança –meio, impulsividade motora, emocional;

2- **Sensório-motor** (de 1 a 3 anos de idade): surgimento da marcha e da linguagem, independência, ato mental projetando-se em atos motores, função simbólica;

3- **Personalismo** (de 3 a 6 anos de idade): consciência corporal, utilização de pronomes, oposição, sedução, imitação, diferenciação do e-outro/eu-mundo;

4- **Categorial** (de 6 a 11 anos de idade): escolha de papéis, autodisciplina mental, pensamento pré-categorial (sincretismo), pensamento categorial (formação de categorias);

5- **Puberdade e adolescência** (de 12 anos em diante): fortalecimento do pensamento categorial, ambivalência de sentimentos, escolha de valores morais, reorganização do esquema corporal, atitude de dependência e oposição

Portanto, estágio walloniano que abrange a faixa etária do grupo de participantes da pesquisa é o Categorial.

Agora, entre os 6 e os 11 anos, apesar da criança continuar a se desenvolver motora e afetivamente, as principais características desse período são voltadas para o intelectual. A criança, de acordo com Amaral (2005), aprende a se conhecer como pessoa em diferentes grupos, exercendo vários papéis, além de tomar conhecimento de suas possibilidades para adquirir um conhecimento mais completo (Nogueira, Leal, 2015 p.201).

O termo categorial deriva do fato de que, nesse período, a criança começa a utilizar categorias para ordenar e compreender a realidade. Ainda não é o pensamento abstrato pleno, mas já se configura como um momento intermediário entre o concreto e a abstração. Nesse ponto, segundo Wallon, a escola possui um importante papel já que, durante as interações em grupos, a criança tem contato com vivências diferentes das suas e fortalece o seu aspecto afetivo, que será fundamental posteriormente, na puberdade.

Por conta da forte presença da matriz africana na formação do povo brasileiro e da importância de suas culturas, é empolgante pensar em também trazer para este estudo os ancestrais saberes educacionais dos povos africanos, dentre os quais poderíamos citar, a título de exemplo, o Ubuntu.

Isso porque, similarmente aos indígenas brasileiros, nas comunidades tradicionais africanas o conhecimento também é construído socialmente. Podemos logo perceber isso, tanto na literatura científica, a exemplo do livro Filosofia Ubuntu,

de Francisco Antônio de Vasconcelos (2017), quanto no saber popular africano, que nos presenteia com um famoso provérbio que diz que "É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança".

Contudo, apesar de fascinante e desejável, tal caminho traz o risco de desmembrar demasiadamente os objetivos da pesquisa.

Como inicialmente já foi dito, o objetivo principal desta pesquisa é promover leituras significativas e plurais nas aulas de Arte e, portanto, não intenciona se aprofundar em toda complexidade dos processos de aprendizagem das culturas ancestrais, nem mesmo esgotar a análise relacional entre os saberes dos povos originários brasileiros e os dos pensadores do universo científico.

Antes, o aporte de alguns dos saberes da matriz indígena a esta pesquisa talvez apenas evidencie nossa necessidade de entender a questão do aprendizado a partir de um viés mais humanizado e somar à fundamentação pedagógica científica um olhar mais diverso.

Os saberes indígenas são abundantes no universo científico enquanto objetos de análise, porém são frequentemente relativizados quando pedem a fala ou se posicionam como protagonistas e proponentes de modelos cognitivos que extrapolam o domínio do universo eurocêntrico, como evidenciou a professora e deputada federal Célia Xakriabá⁷, nativa e ativista indígena do povo Xakriabá, do norte de Minas Gerais, ao nos advertir que

Requer pensar essa valorização do conhecimento tradicional. Porque quando nós chegamos a esse lugar [o meio acadêmico] e não somos dados como protagonistas do conhecimento e apenas como sujeito e objeto de pesquisa, acontece um processo de epistemicídio, que é a matança do conhecimento coletivo, quando não considera o saber que vem do nosso tradicional (Xakriabá, 2019).

Portanto, à parte do aprofundamento que acredito que essas questões mereçam, introduzo-as aqui estritamente enquanto reflexões norteadoras das intervenções realizadas em sala de aula, já que a proposição Vi-Vo-Di-So é baseada

⁷ Célia Xakriabá, registrada como Célia Nunes Correa, fez os seus estudos de Educação Básica na Escola Indígena Estadual Xukurank, em São João das Missões-MG. Em 2013, fez parte da primeira turma de Educação Indígena da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Possui mestrado em Desenvolvimento Sustentável, Área de Concentração em Sustentabilidade Junto a Povos Tradicionais, na Universidade de Brasília (UNB), sendo a primeira mestre de seu povo. Atualmente faz doutorado em Antropologia pela UFMG (Wikipedia. Xakriabá, 2025).

em “Estações Artísticas”, o que quer dizer que é fortemente pautada em trabalhos em grupo, ou seja, coletivos.

Em essência, trata-se de ancorar esses trabalhos coletivos no **respeito à idade da criança**, à **potencialidade epistemológica de suas interações sociais** e ao estabelecimento de uma **base afetiva entre todos os envolvidos**, ou seja, três aspectos apontados, por duas culturas distintas (e das quais a maioria dos alunos é, em alguma medida, herdeira), como fundamentais para o desenvolvimento cognitivo.

2.3 COLÍRIOS PARA CADA LEITOR: experiências, atitude relacional, ver o mundo, ser no mundo

Até mesmo Leon Tolstói, grande nome da literatura mundial e, portanto, um incontestado artista das letras, arriscou-se em definições ligeiras, como quando disse que é na “capacidade dos homens para se deixarem contagiar pelos sentimentos dos outros homens que se baseia a atividade da arte” (Vigotski, 2001, p.304).

O próprio Vigotski, em seu livro *Psicologia da Arte* (2001) é quem questiona e considera essa concepção um tanto limitada, e rebate com um ponto de vista fundado em seu conhecimento em psicologia. Para ele,

Por si só, nem o mais sincero sentimento é capaz de criar arte. Para tanto não lhe falta apenas técnica e maestria, porque nem o sentimento expresso em técnica jamais consegue produzir uma obra lírica ou uma sinfonia; para ambas as coisas se faz necessário ainda o ato criador de *superação* desse sentimento, da sua solução, da vitória sobre ele, e só então *esse* ato aparece, só *então* a arte se realiza. Eis por que a percepção da arte também exige criação, porque para essa percepção não basta simplesmente vivenciar com sinceridade o sentimento que dominou o autor, não basta entender da estrutura da própria obra: é necessário ainda superar criativamente o seu próprio sentimento, encontrar a sua catarse, e só então o efeito da arte se manifestará em sua plenitude [grifos do autor]. (Vigotski, 2001, p.314)

Essa visão pode parecer “moderna”, mas o professor Afonso Medeiros (2017), em um artigo em que tece relações entre Arte e Filosofia, mostra-nos que já Aristóteles (contrariando Platão) postulava sobre a capacidade da arte em dotar o indivíduo de sensibilidade para lidar com os desafios da vida, além de permitir uma reinterpretação dessas dificuldades ao reconhecer nelas aspectos compartilhados com toda a humanidade. Porém, Medeiros salienta que, de acordo com o filósofo grego, o artista apenas alcança essa condição após um processo de catarse, em que equilibra seu estado emocional e consegue trabalhar suas experiências de modo poético.

Nesse sentido, John Dewey (2010, p.130), em seu livro *Arte como Experiência*, reforça essa perspectiva ao indicar que vivências portadoras de emoções intensas, como raiva ou medo, carecem de qualidades estéticas para serem consideradas experiências, uma vez que falta nelas o senso de proporção e harmonia. Para que algo adquira valor estético, é necessário, segundo Dewey, que o indivíduo atue com um senso apurado de equilíbrio e consciência do contexto, permitindo que a emoção se integre de forma significativa à ocasião e ao ato. Portanto, a Arte se situa no âmbito das experiências e não apenas das vivências imediatas.

Para Dewey, grande parte das nossas vivências ocorre de forma desarticulada, sem que nos preocupemos em relacionar cada acontecimento com os que os antecedem ou sucedem. Não se costuma praticar uma seletividade consciente, no sentido de eleger ou descartar de maneira intencional os elementos vividos para que estes componham algo que se revele como um todo significativo. Com o advento das redes sociais, esse aspecto ficou ainda mais evidente. Os eventos se desenrolam (ou nós os ‘rolamos’ numa tela), mas não são integrados nem descartados de modo intencional, fazendo com que simplesmente sigamos o fluxo dos acontecimentos, construindo muito pouco do que poderíamos realmente caracterizar como experiências.

Assim, para Dewey uma obra de arte não é um universo hermético, porque em seus polos há um ser humano que codifica poeticamente uma ideia ou sentimento e outro que o desvenda a partir do conjunto de tudo aquilo que constitui a sua própria história e humanidade. Ou seja, Dewey não quer dizer que a leitura de uma obra de arte deva considerar apenas o que sujeito emissor quis dizer ou o que receptor percebeu, mas a intersecção entre essas duas experiências, já que

Para perceber, o espectador ou observador tem de criar sua experiência. E a criação deve incluir relações comparáveis às vivenciadas pelo produtor original. Elas não são idênticas, em um sentido literal. Mas tanto naquele que percebe quanto no artista deve haver uma ordenação dos elementos do conjunto que, em sua forma, embora não nos detalhes, seja idêntica ao processo de organização conscientemente vivenciado pelo criador da obra. Sem um ato de recriação, o objeto não é percebido como uma obra de arte. O artista escolheu, simplificou, esclareceu, abreviou e condensou a obra de acordo com seu interesse. Aquele que olha deve passar por essas operações, de acordo com seu ponto de vista e seu interesse. (Dewey, 2010, p. 137)

Walter Benjamin (1989(2), p.108) também aponta essa distinção entre a mera “vivência” (*Erlebnis*), ou seja, evento vivido e mediado pela consciência, e a

“experiência” (*Erfahrung*), que é o modo com que se dá sentido ao que foi vivenciado. Seja determinada vivência muito boa ou muito traumática, ela, por si, não trará uma expansão da consciência e o caráter de construção da própria historicidade da vida.

Isso porque, segundo o filósofo brasileiro Leandro Konder (1999), a respeito dessas afirmações de Benjamin, a vivência é aquela impressão forte que precisa ser assimilada às pressas, que produz efeitos imediatos, enquanto a experiência acontece no âmbito cognitivo, onde tudo não apenas se acumula, mas também se prolonga, se desdobra, se inter-relaciona. É quando um dado acontecimento passa a fazer parte de uma narrativa, ou seja, quando o indivíduo usa a linguagem para dar sentido ao acontecido. Assim posto, toda narrativa é relacional, pressupõe historicidade, expressão, linguagem e, portanto, interações sociais.

Nesse sentido, devemos pensar a produção artística como um sistema retroalimentado, em que indivíduo e coletividade interagem de modo orgânico, mesmo quando há antagonismo entre eles.

Assim, imerso num contexto social, o artista ressignifica suas vivências pessoais e coletivas, realocando-as numa dimensão poética que vai além da vida cotidiana objetiva. Já o sujeito que se coloca diante de uma obra de arte procederá com alguma intensidade à leitura da mesma.

Neste ponto, é preciso refletir sobre como esse processo pode se dar no ambiente escolar, para que as práticas do professor de Arte possam fazer sentido.

A arte/educadora Analice Dutra Pillar nos aponta que não entendemos as coisas a partir de um significado único e predefinido, pois o nosso olhar é atravessado por múltiplas mediações. Para Pillar,

não conseguimos apreender o mundo tal qual ele é, construímos mediações, filtros, sistemas simbólicos para conhecer o nosso entorno e nos conhecer.[...] Assim, o que é descrito não é a situação, o fato, mas a interpretação que o leitor lhe conferiu, num determinado momento e lugar. [...] O que se vê não é o dado real, mas aquilo que se consegue captar, filtrar e interpretar acerca do visto, o que nos é significativo (Pillar, 2007, p.73-4).

Portanto, a leitura mediada pelo professor deve possibilitar que o aluno vá além do que impõe o senso comum, buscando inclusive superar as suas próprias concepções mais ingênuas.

Nesse aspecto, uma abordagem interdisciplinar é especialmente interessante, pois, com ela, a leitura de obras artísticas tende a se configurar como instância da leitura de mundo de cada pessoa.

Quando Paulo Freire diz que o educador deve deixar claro que “a curiosidade fundamental à inteligibilidade do mundo é histórica” (Freire, 2002, p.46), assume que o ser humano é capaz de lapidar suas leituras ao longo da vida, já que é um ser em constante incompletude e capaz de ampliar suas camadas de conhecimento durante a vida toda.

No contexto escolar das aulas de Arte, esse processo de “lapidação” pode ser estimulado de modo gradual e sistemático, através de proposições capazes de conduzir os alunos a experiências significativas. É por conta disso que esta Proposição Metodológica Vi-Vo-Di-So⁸ coloca os trabalhos práticos e autorais dos alunos como parte importante do processo de experienciar as obras de arte.

Ao esboçar esta proposição pedagógica considerei importante fazer com que cada um desses trabalhos se configurasse como um “evento” a ser realizado.

Marcar uma data para a apresentação, muito mais do que acessar o conceito de projeto, constitui-se como um modo de criar no aluno a percepção de que o seu trabalho deve ser conduzido para um momento de consolidação de um ato significativo de leitura.

Assim, as intervenções pretendem fazer com que os alunos situem as aulas de Arte como algo pertencente ao campo das experiências estéticas, entendam que o percurso entre o primeiro contato com uma obra artística até a apresentação de seu trabalho escolar de reinterpretação dessa obra pode ser um genuíno ato de leitura, se munido de um olhar inquieto e pela visão de mundo até então construída por ele.

Mais do que receber e tomar para si a carga poético-expressiva que um artista plasmou em sua obra, essa leitura deve decompor, contextualizar e relativizar cada escolha do autor, ou seja, tratá-lo como “gente”, não somente para ter uma percepção mais completa da obra, mas também porque o artista merece que não lhe tirem aquilo que, de fato, possibilitou que ele produzisse tal trabalho: a sua humanidade.

⁸ Nota retomando o conceito de que a metodologia “Vi-Vo-Di-So” se baseia na formação de Estações Artísticas, organizadas de acordo com as manifestações com as quais as crianças mais se identificam: Visualidades (imagem), Volumetrias (tridimensionalidade), Dinâmicas (movimento) e Sonoridades (produção sonora). O nome resulta das iniciais dessas categorias.

Reconhecer o artista como alguém de “carne e osso”, vivendo em determinada época e lugar, exposto a demandas às quais ainda hoje estamos todos sujeitos, como sobrevivência, amor, perdas, conquistas, esperanças, etc, pode não apenas nos fazer perceber a sua arte como resposta poética à realidade vivida, mas também nos fazer entrever a carga poética que a própria banalidade de nossa existência carrega latente. Assim, nas palavras da professora Miriam Celeste Martins,

não é simplesmente propiciar que os aprendizes conheçam apenas artistas como Monet, Picasso ou Volpi, mas que os alunos possam perceber e conhecer como o homem e a mulher, em tempos e lugares diferentes puderam falar de seus sonhos e de seus desejos, de sua cultura, de sua realidade e de suas esperanças e desesperanças, de seu modo singular de pesquisar a materialidade por intermédio da linguagem da Arte (Martins, 2007, p. 57)..

Se o aluno, durante de um processo de leitura de obra de arte, consegue reconhecer ali o diálogo sensível entre ele e outro ser humano, certamente a criação artística desse aluno incorporará aspectos particulares que sua própria humanidade colheu desse diálogo, como o entender, o sensibilizar-se, o associar à sua própria vida, o enfrentar das lembranças que eles trazem e, por fim, requalificá-los material e conceitualmente enquanto proposição poética.

Com isso, espera-se que esse aluno não sinta receio de se expressar, na medida em que ganha a certeza de que em Arte nunca se fala sozinho, ainda que assim, por vezes, possa parecer.

2.4 LENTES POTENTES: prismas metodológicos da intervenção

A Proposição Metodológica Vi-Vo-Di-So busca, no âmbito do desenvolvimento cognitivo, estabelecer intersecções entre a visão do sujeito integral, presente nas culturas indígenas brasileiras e as teorias de Piaget, Vigotski e Wallon, cada um destes últimos contribuindo com maior ênfase em aspectos particulares como, respectivamente, desenvolvimento biológico das estruturas cognitivas, o aprendizado enquanto fenômeno social e o desenvolvimento que considera o aspecto afetivo.

Além disso, esta proposição procura fazer com que o aluno e a comunidade escolar vejam o ensino da arte como um horizonte expandido de possibilidades de linguagens, que naturalmente conduzam a novas leituras de mundo e que se desenvolvam a partir de um universo experiencial. Nesse conceito, ganha importância

o trabalho colaborativo no sistema de Estações Artísticas, cada uma dedicada a determinada linguagem da arte.

Em teoria, não obstante os “dentes de leite”⁹ que ainda possam existir conceitualmente nesta proposição, tudo nela parece fazer razoável sentido enquanto proposição genérica. Contudo, as intervenções pedagógicas que realizei se deram num ambiente real de uma escola pública municipal, sujeita a diversas instâncias gestoras, a parâmetros curriculares, a legislações, ao perfil da comunidade, à estrutura física da escola, aos recursos humanos da instituição, ao calendário letivo e, principalmente (na minha percepção), à concepção vigente de ensino escolar.

Assim, afora o privilégio de poder experimentá-la totalmente em campo, é preciso ressaltar que este é apenas um cenário dentre toda a disparidade de possíveis cenários educacionais que o Brasil apresenta.

Neste momento discorrerei brevemente sobre esse contexto específico e, em seguida, explanarei sobre a abordagem que elegi para trabalhar essas intervenções metodológicas.

A EMEB Prof.^a Maria Cecilia Ifanger, onde se deu a intervenção, situa-se na Vila Avaí, em Indaiatuba, cidade de médio porte do Estado de São Paulo. Essa unidade escolar atende desde a pré-escola até o 5º ano do Ensino Fundamental.

No município é considerada uma escola pequena, mesmo não sendo a menor (atende 585 alunos) e é perceptível que não se trata de uma instituição muito conhecida fora do bairro onde se encontra.

Seu prédio é de um único pavimento térreo, possui boa manutenção e é dividido fisicamente em duas alas:

- A da denominada “Etapa”, que concentra as salas de aula do Ensino Infantil, voltadas para um pátio interno e com fácil acesso a banheiros, biblioteca e quadra de esportes;
- A do Ensino Fundamental, com as salas também voltadas para um pátio interno, com acesso fácil à sala de informática, banheiros, sala de brinquedos, “sala de recursos” (destinada a atender alunos com necessidades especiais), cantina, gestão e sala dos professores.

⁹ A expressão “dente de leite” aqui é usada metaforicamente para indicar que pode haver na proposição aspectos conceituais ainda passíveis de amadurecimento.

Há uma quantidade considerável de professores veteranos na escola, a maioria com aposentadoria prevista para 2025, embora também haja alguns professores mais jovens. Mas dentre os mais jovens, no entanto, poucos possuem histórico de trabalhar nessa escola em anos anteriores.

A região é próxima ao centro da cidade e possui avenidas movimentadas, especialmente por ali haver uma rota de desvio do pedágio da rodovia Santos Dumont. Apesar disso, suas vias internas possuem pouco comércio local, o que faz dali um bairro predominantemente residencial e sem muita agitação urbana.

Para conhecer o perfil dos alunos e de seus familiares, recorri à Coordenação Pedagógica da escola que me forneceu importantes subsídios. Em relação ao perfil socioeconômico, a coordenadora considera formado equilibradamente por famílias de classe média e baixa, colocando a instituição dentre as poucas escolas públicas da cidade em que não predomina um público de menor poder aquisitivo.

Iniciei nessa escola no mesmo ano das ações práticas da pesquisa, ou seja, em 2024, tornando-se minha nova sede e nela cumprindo integralmente a jornada que atribuí. Portanto, conheci a escola e os alunos no mesmo ano letivo em que ocorreram as intervenções da pesquisa.

Estipulei os seguintes critérios para a escolha da turma participante:

1. ser uma turma para a qual eu tenha atribuído aulas regulares, ou seja, entre 3º a 5º anos;
2. ser uma turma com maior amplitude socioeconômica possível;
3. a turma possuir algum histórico que, na visão da coordenadora, pudesse ser particularmente beneficiada com a intervenção.

A coordenadora pedagógica, portanto, auxiliou-me nos itens 2 e 3 dos critérios estipulados. Assim, a turma escolhida para a intervenção foi o “5º ano A”, do período da manhã, com 32 alunos.

Visando justificar o atendimento ao critério número 3, a coordenadora relatou que aqueles alunos, no ano anterior, ficaram muito descontentes acerca do direcionamento pedagógico das aulas de Arte, o que gerou conflitos entre os pais dos alunos e o professor de Arte do período. Portanto, com a intervenção deste projeto, esses alunos poderiam ter novas experiências ligadas à Arte.

Uma vez caracterizada a escola e o grupo participante, descrevo a seguir as delimitações existentes para o exercício do ensino de arte na instituição.

Chamou-me a atenção que, dentre as linguagens artísticas, a visual é aquela que comumente os alunos, pais e até mesmo professores associam à ideia de “Arte”, em prejuízo das demais linguagens artísticas. Apesar dessa percepção suscitar justificados questionamentos, aqui considerarei apenas como um cenário dado.

O modelo de sala de aula, organizado convencionalmente em fileiras de carteiras e com uma lousa à frente é, de acordo com relatos de outros professores de Arte do município, o padrão de todas as escolas da rede. Qualquer alteração desse desenho só é viável ocasionalmente, porque a alta carga de trabalho do professor especialista de arte, somado à quantidade de alunos/carteiras e ao tempo necessário para alterar tal *layout*, torna a maioria das mudanças exaustivas enquanto rotina de trabalho.

Assim, se o viés formativo do professor de Arte não privilegia a fisicalização, é provável que os alunos assistirão teatro e dança através de uma produção audiovisual. E, mesmo que o professor seja da área de dança, ele precisa lidar com as limitações de espaço físico e tempo.

O mesmo acontece com peças musicais: é frequente que o contato do aluno com a música se dê através de vídeos, a menos que a capacitação do professor de Arte seja voltada à área musical. Ainda que o professor consiga apresentar aos alunos instrumentos musicais reais ou trazer para a aula apresentações presenciais, o mais comum ainda é que os estudantes fiquem limitados a apreciar suas próprias performances e a assistir vídeos com artistas se apresentando.

Portanto, trabalhar nessa realidade é tanto lutar pela presença física da corporalidade e da sonoridade na sala de aula, quanto qualificar o aluno a fazer leituras significativas dessas linguagens a partir daquela que lhe é disponibilizada de modo mais amplo: a linguagem visual.

Nesse cenário em que os alunos realizam trabalhos práticos a partir da **leitura e análise de imagens e vídeos apresentados na lousa digital**, é onde se desenvolveram as intervenções desta pesquisa.

Esse contexto sugere que ancoremos o conceito de leitura de imagem a referenciais teóricos potentes, o que, de imediato, nos direciona ao trabalho de Ana Mae Barbosa, já que **suas proposições em relação às artes visuais ultrapassam as especificidades dessa linguagem**, munindo-nos de uma visão integradora que é muito cara às concepções pós-modernas e aos direcionamentos da Arte Contemporânea.

Antes de se formar em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco em 1960, Ana Mae foi aluna de Paulo Freire e Noêmia Varela, em um curso de preparação de professoras oferecido pela Secretaria Estadual de Educação em Recife. Nos Estados Unidos fez o mestrado em Arte/Educação pela Southern Connecticut State College, com sua tese intitulada *The teaching of visual arts in primary and secondary school in Brazil from 1900 to 1922*, em 1974, com orientação de George Harrington. Anos depois, também nos Estados Unidos, fez o doutorado em Humanistic Education, pela Boston University, com a tese intitulada *American influences on Art Education in Brazil: analyses of two moments: Walter Smith and John Dewey*, em 1979, com orientação de Richard Rapacz.

Essa experiência no universo acadêmico norte-americano, oportunizou que ela tivesse contato com professores e pesquisadores de relevância no contexto das transformações conceituais pelas quais o ensino da arte passava. Dentre esses nomes está Elliot Eisner¹⁰ que, embora nunca tenha sido seu professor Ana Mae o considera como um importante mentor.

No Brasil, Ana Mae Barbosa foi professora do Departamento de Artes Plásticas da ECA/USP entre 1974 e 1994, tendo sido responsável pela implantação da área de Arte/Educação no Brasil. Nesse período, também criou o primeiro programa de pós-graduação em Arte/Educação do país. Já quando foi diretora do Museu de Arte Contemporânea (MAC) da USP, entre 1987 e 1993, Ana Mae implantou novos direcionamentos para essa instituição.

Ao longo de toda a sua carreira, Ana Mae publicou dezenas de livros dedicados à Arte/Educação, produzindo obras de leitura indispensável para a formação dos docentes de Arte no Brasil.

De fato, ao estudar as obras de Ana Mae Barbosa, observamos que ela nos apresenta, especialmente em seu livro *A imagem no Ensino da Arte*, metodologias de importantes professores e estudiosos internacionais acerca das etapas da análise de obras de arte no contexto da Arte/Educação.

¹⁰ Professor da Universidade de Stanford, Elliot W. Eisner (1933–2014) foi um renomado educador e pesquisador da área de arte-educação, conhecido por suas contribuições ao currículo escolar e à avaliação educacional. Ele enfatizou a importância das artes na formação do pensamento crítico e da criatividade, defendendo abordagens qualitativas no ensino e na pesquisa em educação. Seu trabalho desafiou modelos tradicionais de ensino e destacou a necessidade de uma educação mais sensível à complexidade da experiência humana (Cerveny, 2001).

Dentre os estudiosos citados por ela está Edmund Feldman, um influente educador norte-americano, cuja obra ajudou a moldar o entendimento contemporâneo da Arte e seu papel na sociedade. Ana Mae (2008, p.43) denomina sua metodologia de leitura de imagens como “comparativa”, pois ele oferecia aos alunos mais do que uma obra para análise. A leitura se dava, portanto, através do confronto e intersecções que duas ou mais imagens proporcionavam. Para Feldman, as etapas de leitura de imagens são: descrever, analisar, interpretar e, por fim, julgar.

Robert William Ott é outro autor frequentemente citado por Ana Mae. Professor na Universidade de Pensilvania, Estados Unidos, estruturou, no final da década de 1980, a relação do espectador/apreciador numa metodologia que denominou *Image Watching* (Olhando Imagens), influenciado pelos estudos de John Dewey e Edmund Feldman.

Ott propôs a seguinte sequência de leitura de imagens: descrever, analisar, interpretar, embasar e revelar. A respeito dessa metodologia, a professora Anamelia Bueno Buoro nos esclarece que

No primeiro estágio [descrever], o aluno deverá apenas olhar o objeto e descrevê-lo. No segundo [analisar], deverá destacar os elementos e a estrutura da linguagem plástica, para perceber como a composição foi feita. No terceiro [interpretar], o educando fará diversas interpretações do objeto, expressando seus sentimentos em relação a ele. No quarto momento [embasar], o conhecimento do aluno será ampliado com informações sobre o objeto, o artista e o conjunto da sua obra. Na última etapa [revelar], o aluno, agora mais informado e suficientemente distanciado da obra como modelo técnico, cria um novo trabalho, usando qualquer das linguagens da arte verbal, gestual, plástica e musical (Buoro, 1996, p. 49).

Essas metodologias de leitura de imagens foram muito influenciadas por autores que se dedicaram à pesquisa sobre como se dá o desenvolvimento da capacidade de cada pessoa analisar, interpretar e estabelecer o seu próprio juízo a respeito de obras visuais.

Autores como Michael Parsons e Abigail Housen, também estudados por Ana Mae, estabeleceram, em suas pesquisas, estágios de aprimoramento da capacidade cognitiva, no campo de leitura de imagens.

Munida de todo esse repertório teórico pós-moderno do ensino da arte, Ana Mae modelou uma “metodologia” que se adequasse à realidade brasileira.

Posteriormente, considerou que, por ser mais abrangente, sua proposição não se tratava de uma metodologia (conjunto de procedimentos, estratégias e etapas

específicas), mas uma abordagem¹¹, ou seja, um modo de conceber o ensino de arte de forma ampla. Assim, Ana Mae Barbosa elaborou a **Abordagem Triangular** para o ensino da arte estruturando-a em três eixos:

- **Contextualização;**
- **Leitura de obras de arte;**
- **Fazer artístico.**

Quando falamos em “Contextualização”, no âmbito da Abordagem Triangular, não estamos nos referindo apenas à mera contextualização histórico-biográfica da vida do autor de uma obra. Se uma obra só é plena quando alguém a interpreta, então o contexto e a vida do observador também invadem essa obra, posto que estabelecem relações, diálogos e até embates com ela. Quando a vida invade a obra, o contexto é a própria manifestação da interdisciplinaridade, ou, nas palavras de Ana Mae,

a contextualização no processo de aprendizagem é a porta aberta para a interdisciplinaridade. [...] A contextualização é em si mesma forma de conhecimento relativizada. Pesquisas sobre a cognição situada mostram que o conhecimento e o entendimento são mais facilmente efetivados se emoldurados pelo sujeito. É esta moldura que designamos contextualização, a qual pode ser subjetivamente e/ou socialmente construída (Barbosa, 1998, p.38)

Quanto ao eixo “Leitura de obras de arte” Ana Mae levou um tempo para nomeá-lo como tal. Ao longo de suas publicações, a autora deslocou a denominação inicial de “apreciação” para “leitura”. Tal mudança se deve ao fato da palavra apreciação trazer uma conotação de passividade e pré-julgamento diante de uma obra. Nesse viés, obra estaria posta, fechada em si, cabendo ao observador apenas apreciá-la. Já o conceito de leitura, como vimos, abrange o conhecimento dos códigos de uma linguagem, passa pelas associações que o leitor estabelece confrontando com seu próprio repertório e, por fim, gera um juízo particular sobre aquilo que foi lido. Portanto, leitura de obra de arte, para Ana Mae “é questionamento, é busca, é descoberta, é o despertar da capacidade crítica, nunca a redução dos alunos a

¹¹ Após inicialmente nomear a sua concepção de ensino da arte como “Metodologia Triangular”, Ana Mae Barbosa reviu esse conceito classificando-o como “Proposta Triangular”, em seu livro “A Imagem no Ensino da Arte” (1991). Mas esse termo ainda não trazia uma definição precisa, pois “proposta” remete a uma ideia mais pontual e não à visão ampla que podemos perceber já neste trecho citado. Por fim, Ana Mae, a partir do seu livro “Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte” (2002) entendeu que o termo “Abordagem Triangular” era mais adequado. Essas mudanças refletem a ampliação de sua visão sobre o papel da triangulação no ensino de arte, movendo-se de uma perspectiva técnica/metodológica para algo mais amplo e abrangente.

receptáculos das informações do professor, por mais inteligentes que elas sejam (Barbosa, 1998, p. 40)”

O “Fazer artístico” também é movido pelo mesmo “combustível” dos outros dois eixos, na medida em que o leitor empreende a materialização do seu diálogo com o trabalho de um artista. Nesse processo, ele requalifica e ressignifica a narrativa original a partir do seu próprio eu. Portanto, o eixo “Fazer artístico” da Abordagem Triangular não apenas relativiza a importância da mera cópia (que o senso comum costuma erroneamente chamar de releitura), mas também sinaliza que até mesmo a criatividade pode redundar em estereótipos quando não anda de mãos dadas com uma postura crítica, investigativa, curiosa.

Uma observação interessante é que, ao ler as publicações de Ana Mae Barbosa e os olhares de outros estudiosos a respeito da Abordagem Triangular, podemos perceber que essa proposição é, de fato, uma visão norteadora. Importantes autoras e autores, como Regina Stela Machado, Isabel Marques (no âmbito da dança), Rejane Galvão Coutinho, Miriam Celeste Martins, Analice Dutra Pillar, Sidiney Peterson, F. de Lima dentre tantos outros nomes, oferecem aportes muito ricos à Abordagem Triangular de Ana Mae.

É clara a influência da Abordagem Triangular nas próprias orientações curriculares brasileiras. Os três eixos norteadores dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Arte (BRASIL, 1997, p. 49), ou seja, produzir, apreciar e contextualizar, possuem nítidos pontos de contato com a Abordagem Triangular. Também a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estrutura a área de Arte em torno de seis dimensões: Criação, Expressão, Crítica, Estesia, Reflexão e Fruição (Brasil, 2018, p.194). Essas dimensões também se relacionam com os eixos da Abordagem Triangular: Fazer Artístico (Criação e Expressão), Leitura (Crítica e Estesia) e Contextualização (Reflexão e Fruição).

Assim, por sua natureza aberta e em constante construção, podemos perceber que a própria Abordagem Triangular foi constantemente revista e atualizada pela própria Ana Mae. Como já citado, antes de ser classificada como abordagem, a autora usou termos como “metodologia” e “proposta” para designar sua teoria, assim como também vimos que renomeou o termo “apreciação” como “leitura” para se referir a um dos seus eixos estruturantes.

Essa abertura diz muito sobre o próprio conceito da Abordagem Triangular, de jamais ser algo “engessado”. Pelo contrário, ela se coloca como uma visão norteadora

a respeito do ensino da arte, de modo que mesmo seus eixos não possuem hierarquia, sequência e não são herméticos. Para autora,

A educação cultural que se pretende com a Proposta Triangular [sic] é uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do professor, acerca do mundo visual e não uma 'educação bancária'.

A Proposta Triangular é construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista e é pós-moderna por tudo isto e por articular arte como expressão e como cultura na sala de aula, sendo esta articulação o denominador comum de todas as propostas pós-modernas do ensino da arte que circulam internacionalmente na contemporaneidade (Barbosa, 1998, p. 40).

Percebemos claramente a influência do pensamento e prática de Paulo Freire em Ana Mae, na medida em que ela propõe o desenvolvimento da capacidade crítica e emancipatória do aluno e a mediação competente do professor.

A professora Regina Stela Machado (2010) nos propõe um olhar mais profundo e dá uma estruturação muito particular à teoria de Ana Mae. Para ela, cada eixo da Abordagem Triangular é uma instância de aprendizagem e pode se articular a partir da provocação de três verbos: **conceber**, **perceber** e **concretizar**.

“No eixo da **LEITURA** é possível aprender a:

- **conceber**, diante de uma obra de Arte (ou de formas da natureza), que intenções, que sonhos poderiam ter originado aquela obra.
- **perceber**, relações formais que a estruturam, perceber qualidades materiais, técnicas, assim como ressonâncias e repercussões que a obra provoca.
- **concretizar**, a partir do exercício de conceber e perceber, uma maneira particular e única de viver a experiência estética, fruto da compreensão, da intimidade, dos *insights* e do contato daquela pessoa com a obra, no instante da leitura.

[...]

No eixo da **PRODUÇÃO** é possível aprender a:

- **conceber** no plano imaginativo possibilidades técnicas e materiais, num processo de visualizar o sonho da obra.
- **perceber** relações entre qualidades materiais e técnicas, estados afetivos e reflexões.
- **concretizar**, ou seja, configurar a maneira particular e única de produzir um trabalho artístico.

No eixo das **CONTEXTUALIZAÇÕES** é possível aprender a:

- **conceber** desenhos históricos, culturais, estilos e tendências, imaginar os diferentes contextos da Arte.
- **perceber** relações significativas entre os diferentes contextos e as características que os qualificam.”
- **concretizar** formulações particulares e únicas manifestas em textos, pesquisas, avaliações do próprio trabalho e dos outros. Trata-se assim da produção de uma reflexão pessoal sobre Arte. (Machado, 2010, p.71)

Desse modo, Machado não apenas nos mostra os “verbos-combustíveis” capazes de colocar em ação as engrenagens da Abordagem Triangular, mas também

nos remete ao percurso que Dewey nos indica para que um processo se configure como genuína experiência.

A Proposição Metodológica VI-VO-DI-SO, portanto, nutre-se da visão de ensino artístico que a Abordagem Triangular proporciona em todas as suas potencialidades capazes de introduzir os alunos à percepção da Arte enquanto experiência de ser e estar no mundo (re/criando-o!), e não apenas como meio de distrair-se dele.

3 VI-VO-DI-SO: uma proposição baseada em Estações Artísticas

No contexto educacional, a Proposição Metodológica Vi-Vo-Di-So é uma estratégia pedagógica que visa proporcionar que os alunos ampliem sua compreensão da Arte, entendendo-a como espaço de múltiplas expressões e como possibilidades de trabalhos coletivos capazes de conduzir a novas e plurais interpretações do mundo. Também foi estruturada de modo a estabelecer um diálogo entre a concepção cultural de aprendizagem presente nas tradições indígenas brasileiras e os olhares científicos de teóricos relevantes no âmbito da educação e da Arte/Educação.

Em face de tal natureza, a análise de dados e a consolidação dos resultados devem se realizar processualmente, a partir da observação das atuações de cada agente que perpassasse essas experiências artísticas, o que pode levar à necessidade de ampliar o olhar para além dos atores imediatos (como o professor mediador e os alunos), o que implica qualquer agentes .

Assim, considerei para esta pesquisa uma **abordagem qualitativa** que, na definição de Armando Sérgio Emerenciano de Melo, (Melo *et al.*, 2016),

parte do pressuposto de que o conjunto de expressões dos sujeitos, vinculado a seus valores e crenças, é dotado de sentidos. Seus efeitos não se dão a conhecer por meio do imediato, sendo necessária a interpretação do que se apresenta (Melo *et al.*, 2016, p.1).

Para alcançar os objetivos de propor e experimentar uma nova abordagem didática voltada à relação positiva entre os alunos e o universo artístico, promovendo leituras significativas e plurais, optei por trabalhar a partir da metodologia da **Pesquisa-Ação**, já que tais ações também buscam promover uma mudança de postura diante da forma como o conhecimento é socializado na escola.

A Pesquisa-Ação é uma modalidade de pesquisa participativa que combina a investigação acadêmica com intervenção prática visando analisar questões específicas relativas a transformações em contextos reais (Thiollent, 1986, p.14).

Para Thiollent,

Numa visão reconstrutiva, a concepção das atividades pedagógicas e educacionais não é vista como transmissão ou aplicação de informação. Tal concepção possui uma dimensão conscientizadora. Na investigação associada ao processo de reconstrução, elementos de tomada de consciência são levados em consideração nas próprias situações

investigadas, em particular entre os professores e na relação professores/alunos (Thiollent, 1986, p.75)

Portanto, é necessário que o papel do pesquisador vá além do caráter propositor, observador e compilador de resultados.

Ao se inserir no campo da pesquisa participante, a figura do professor enquanto **mediador** passa a ter uma singular importância.

O professor Sidney Peterson Ferreira de Lima nos traz uma visão esclarecedora sobre a figura do “ser mediador”, à luz de diferentes autoras:

O processo de construção do ‘ser mediador’ inicia-se, conforme Caroline Bacurau e Janedalva Gondim, de forma “sutil, nas vivências, conhecimentos e expectativas que se acumulam anteriormente ao contato com a exposição” (BACURAU e GONDIM 2013, p. 208). Nesse sentido, cada mediador ou mediadora, em sua trajetória, constrói uma forma única de mediar, que é própria dele/as, podemos nos espelhar na forma como o outro realiza uma mediação, mas não podemos ‘imitar’ e, mesmo se o fizermos, será diferente. Esse ‘modo próprio’ de mediar se dá com o tempo, se dá com os saberes construídos nos momentos de troca com o público, com os/as artistas, com as escolhas conceituais e estéticas, com curadores/as e com as análises sobre nossa própria prática.

Pondero, hoje, que ser mediador não seja se colocar como ‘ponte’ entre arte e público, ser mediador, em aproximação com o pensamento de Mônica Hoff, é ser público primeiro, é constantemente ser transformados e transformadores/as ao mesmo tempo, é não ter mais uma função delimitada e única, mas existente em todas as suas características, diferenças e saberes (HOFF, 2009, p. 109) (Lima, 2017, p.58).

Desse modo, a atividade do mediador em arte, enquanto agente de conexão poética de pessoas de épocas, culturas e valores diversos, é muito mais do que ser “ponte” entre conteúdo e receptor.

Considerando que “ponte” seja um recurso de transposição e ligação entre dois pontos, a ideia de mediação sugere algo que se dá em uma dimensão diferente. Entendo mediação como “estar entre outros”, “estar em meio a”, algo muito aderente ao conceito de conexão, já que este se refere mais aos agentes do que à ligação em si.

Como complementou a professora Mirian Celeste Martins na ocasião de minha banca de qualificação, o professor não é ponte porque ele está “caminhando ao lado do aluno”, explicitando a diferença em relação ao “professor explicador”, citado por Jacques Rancière. De fato, quem consultar esse autor, em seu livro “O mestre ignorante”, pode perceber o quanto é patente a irracionalidade da noção de que um ensino se dá a partir do princípio da desigualdade. “Explicar alguma coisa a alguém

é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só” diz Rancière (2002, p. 20).

A mediação, quando vista em sua essência, não anseia a transmissão de conhecimentos, num movimento vertical entre sábios e ignorantes, maduros e imaturos, capazes e incapazes, etc. Pelo contrário, visa estimular no aluno, e no próprio professor, a atitude emancipatória que tanto nos fala Paulo Freire. Ao invés de uma verdade, o mediador oferece potência, suscita questionamentos, provoca a quebra de (pré-)conceitos limitantes. “Afim, a paisagem humana não deveria ter limites, mas horizontes”, citando novamente a professora Mirian Celeste (Martins, 2007, p. 59).

Portanto, a ideia de mediação inserida nesta proposição pedagógica é essa em que, a partir dos objetivos definidos e do ambiente estabelecido pela Pesquisa-Ação, o professor-mediador possa fomentar a construção colaborativa do conhecimento, através da pluralidade de narrativas e experiências presentes no grupo e no próprio professor mediador.

Desse modo, o procedimento central da Proposição Metodológica Vi-Vo-Di-So é, inicialmente, o estabelecimento das Estações Artísticas, onde os alunos se agrupam livremente, de acordo com a linguagem artística que mais preferem.

São as quatro Estações Artísticas: **Visualidades**, **Volumetrias**, **Dinâmicas** e **Sonoridades**.

Vale explicar que a denominação **Vi-Vo-Di-So** é uma forma que encontrei para mencionar, de modo abreviado, esse sistema de estações, utilizando as iniciais dos nomes de cada uma delas, mas confesso que ao organizar criativamente esse acrônimo fiz uma brincadeira polissêmica. Como resultado, o termo proporciona uma camada de interpretação que vai além do mero jogo fonético. Vi-Vo-Di-So, lido como “vivo disso” carrega também uma nuance simbólica de “nutrir-se” (no caso do professor) e de vivenciar intensamente (no caso dos alunos).

Assim, a turma fica dividida em 4 estações:

- **Visualidades**: produções em que a tônica seja a imagem (desenhos/pinturas, histórias em quadrinhos, fotografia, vídeos, entre outras)

- **Volumetrias**: produções cuja base seja a tridimensionalidade predominantemente estática e sua ocupação no espaço, como instalações, esculturas, modelagens, etc;

- **Dinâmicas:** produções em que a expressão artística se dá principalmente através do movimento e seu desenvolvimento no espaço. Abarca desde o uso do corpo humano em trabalhos coreográficos, teatrais e performáticos, até proposições de arte cinética e instalações dinâmicas.

- **Sonoridades:** produções sonoras em geral, não necessariamente propostas como músicas, onde se pode incluir, por exemplo, a sonoplastia e a paisagem sonora;

Essas estações não são estanques e podem ser reconfiguradas entre uma proposta e outra. Se, por exemplo, um aluno da estação Visualidades se interessar por dança ou teatro ele pode mudar para a estação Dinâmicas no próximo trabalho. Eu desaconselho os alunos a mudarem de estação durante o curso de uma proposta de trabalho, já que isso pode ter impacto na produtividade dos demais alunos de sua estação.

A denominação “estações” também não é arbitrária. Trata-se de uma maneira que encontrei para fazer distinção entre o termo “grupo” e a noção de “categoria de linguagem artística”.

Entendi que a palavra Estação é mais abrangente do que Grupo e, num universo infantil soa mais lúdica do que “categoria”, na medida em que vem logo à mente a ideia de ponto de partida e chegada, ou seja, traz a ideia de movimento. Estação, neste caso, pode ser um local metafórico onde mais de um grupo pode se reunir para embarcar, viajar e também se encontrar (levando cada um a sua bagagem!).

Essa distinção, na prática, foi particularmente bem vinda já que, logo na primeira intervenção, ao dividir a turma, houve muitos alunos interessados em Visualidades, o que formaria uma equipe muito grande e com maiores dificuldades de autogestão. Então a Estação Visualidades ficou composta por dois grupos independentes.

Numa situação oposta, onde havia poucos alunos em uma única estação, também foi preciso agir com flexibilidade, fazendo fusões entre estações. Houve ainda casos em que essas “fusões” não se deram tanto pela escassez de integrantes, mas pelo estabelecimento de parcerias, na medida em que as ideias dos trabalhos traziam intersecções entre as linguagens artísticas. Isso possibilitou, por exemplo, que a Estação Volumetrias trabalhasse em conjunto com a Estação Sonoridades quando decidiram criar chocalhos para uma apresentação musical. Desse modo, Volumetrias

trabalhou na criação do objeto chocalho, enquanto Sonoridades focou em usar esse artefato como instrumento musical.

Portanto, minha hesitação inicial de trabalhar sob o risco de promover guetos e rivalidades dentro de uma mesma disciplina de Arte se dissipou. Antes, a experiência mostrou um modo interessante de abordar todas as linguagens da arte, tendo como ponto de partida um fazer artístico motivador, ainda que seja numa linguagem artística diferente daquela do objeto de estudo (Ávila Jr.(2), 2024).

Para efeito de registro, estipulei as seguintes ferramentas, a serem utilizadas por mim durante todo o processo de realização:

- Diário de bordo e Observação;
- Registro fotográfico;

Considereei o *feedback* dos alunos para estabelecer uma margem de adaptação das intervenções, conforme o necessário, com atenção a demandas imprevistas e ocorrências que condicionaram a realização do planejamento.

3.1 VIVER PARA VER: a prática das Estações Artísticas numa escola pública durante um ano letivo completo

As intervenções ocorreram durante os quatro bimestres na citada EMEB Prof.^a Maria Cecilia Ifanger, portanto abrangeram todo o ano letivo de 2024.

Visando contemplar diversas possibilidades de trabalhos cada proposta foi planejada com um direcionamento focal específico.

Desse modo, foi possível entrever com maior clareza os limites e os desdobramentos das propostas, mesmo em aspectos não previstos em teoria. Assim, utilizei a seguinte estratégia de intervenção:

Quadro 1 – Estratégia para realização das propostas

Período	Tema da Proposta	Foco
1º Bimestre	Dorival Caymmi	O universo poético de um único artista
2º Bimestre	Alfredo Volpi	Obra específica de um artista
3º Bimestre	Descobrimento ou Invasão	Análise comparativa entre obras diversas
4º Bimestre	Identidade e diversidade	Proposta temática e autoria dos alunos

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024

A intencionalidade dessa sequência de propostas foi estabelecer um percurso que contemplasse duas necessidades fundamentais: uma no âmbito da pesquisa, a de investigar o alcance da Proposição Vi-Vo-Di-So em diferentes pautas, e outra no âmbito profissional, a de promover um planejamento para o ano letivo com coerência e movimento crescente na direção de uma aprendizagem de arte carregada de sentido. Portanto, as propostas não poderiam ser herméticas, mas algo como pré-requisitos para as subsequentes.

Assim, os alunos seriam primeiramente confrontados com a ideia de um mundo “poetizável”, ou seja, uma realidade sobre a qual se pode estabelecer olhares e leituras capazes de superar a percepção exclusivamente objetiva. Analisar, ainda que panoramicamente, o conjunto da obra de um artista é perceber as leituras e os diálogos sensíveis que esse ser humano estabeleceu com o seu entorno físico, social e histórico. Portanto, sendo a primeira proposta, a escolha desse foco deriva da intenção docente de trazer o aluno para o âmbito do universo discursivo da Arte, sendo tanto um contato inicial do aluno com o olhar poético, quanto uma oportunidade de sondagem por parte do mediador, para estabelecer futuros limites e ajustes nas propostas.

Em seguida, na segunda proposta, os alunos se concentrariam numa obra específica, um fragmento constituinte do universo poético de um artista. A atenção, nesse segundo momento, estaria no estabelecimento de um recorte que, ao mesmo tempo em que diz muito sobre o conjunto das obras e a trajetória do artista, também possibilitaria a investigação de um microcosmo semântico e dos códigos de um vocabulário pessoal. Nesse processo os alunos se apropriariam das dinâmicas de trabalho das Estações Artísticas, familiarizando-se com a escolha de papéis e com a autodisciplina, habilidades que, de acordo com Wallon, os alunos participantes já são capazes de desenvolver nesse estágio que o autor denomina de Categorical (Nogueira, Leal, 2015, p.201). Ainda nesse momento o professor precisa ficar atento para a mediação de conflitos. Fomentar o senso de comunidade, o respeito mútuo e a comunicação não-violenta é algo que passa por Wallon, mas que também o ultrapassa. Trazer para o contexto da turma a noção indígena de “aldeia”, de colaboração e responsabilidade compartilhada é uma construção cultural importante nesse momento, embora também seja, por natureza, um exercício para a vida toda.

Já na proposta seguinte, os alunos seriam desafiados a fazer leituras de diversas obras, comparando-as entre si e propondo trabalhos onde elas pudessem convergir numa nova e original narrativa. Como se pode perceber, esta proposta é mais desafiadora para a faixa de idade das crianças do grupo participante. Contudo, ela possibilita analisar (num olhar piagetiano) o quanto esta proposição pedagógica pode contribuir ao momento de transição entre o Estágio Operacional Concreto e o Estágio Operacional Formal, já que se percebe em alunos do 5º ano um maior interesse por questões sociais e uma crescente capacidade considerar múltiplos aspectos de uma situação, o que o autor denomina como “descentração” (Piaget, 2004).

Na última proposta o aspecto autoral dos alunos seria estimulado a partir do exercício da autonomia. Nesse caso, o mediador sensibilizaria os alunos a respeito de um tema abrangente, promovendo debates, depoimentos e mostrando vídeos e imagens apenas de modo contextual. Caberia aos alunos poetizar e elaborar trabalhos artísticos a partir desse tema. Ao meu ver, esta é a proposta mais complexa para o grupo participante. Além de carregar aspectos de todas as anteriores, ela traz o aluno até os limites de seu estágio cognitivo. Não obstante, é uma oportunidade de observar o alcance da Vi-Vo-Di-So num momento em que a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), proposta por Vigotski, se torna especialmente difícil de ser ultrapassada.

Portanto, uma vez definido o aspecto hipotético e reflexivo acerca da experimentação da proposição Vi-Vo-Di-So, descreverei a seguir como cada uma das propostas se deu na prática.

3.1.1 PROPOSTA 01 – O universo poético de Dorival Caymmi

Referenciais metodológicos:

Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa. Os alunos foram agrupados de acordo com suas preferências por linguagens artísticas específicas, formando as seguintes estações artísticas: Visualidades, Volumetrias, Dinâmicas e Sonoridades (Vi-Vo-Di-So)

Intencionalidades:

Apresentar aos alunos um artista de outra geração, praticamente desconhecido por eles; estabelecer leituras sobre o modo como Caymmi poetizou a Bahia e o povo

baiano; apresentar aos alunos a proposta metodológica Vi-Vo-Di-So e a atuação deles a partir de Estações Artísticas; propor trabalhos e apresentações resultantes do contato com a obra de Caymmi.

Recursos:

Lousa digital, tablets, quadro branco e materiais diversos para cada estação.

Estratégia:

Sondar e promover a formação das Estações Artísticas (1 aula). Estabelecer um período de “imersão” nas obras de Caymmi, conhecendo músicas, letras, vídeos, paisagens e curiosidades (4 aulas). Reservar o restante do bimestre para criação, desenvolvimento (de 6 a 8 aulas) e, por fim, pelo menos 3 aulas destinadas à apresentação das estações.

Intervenção:

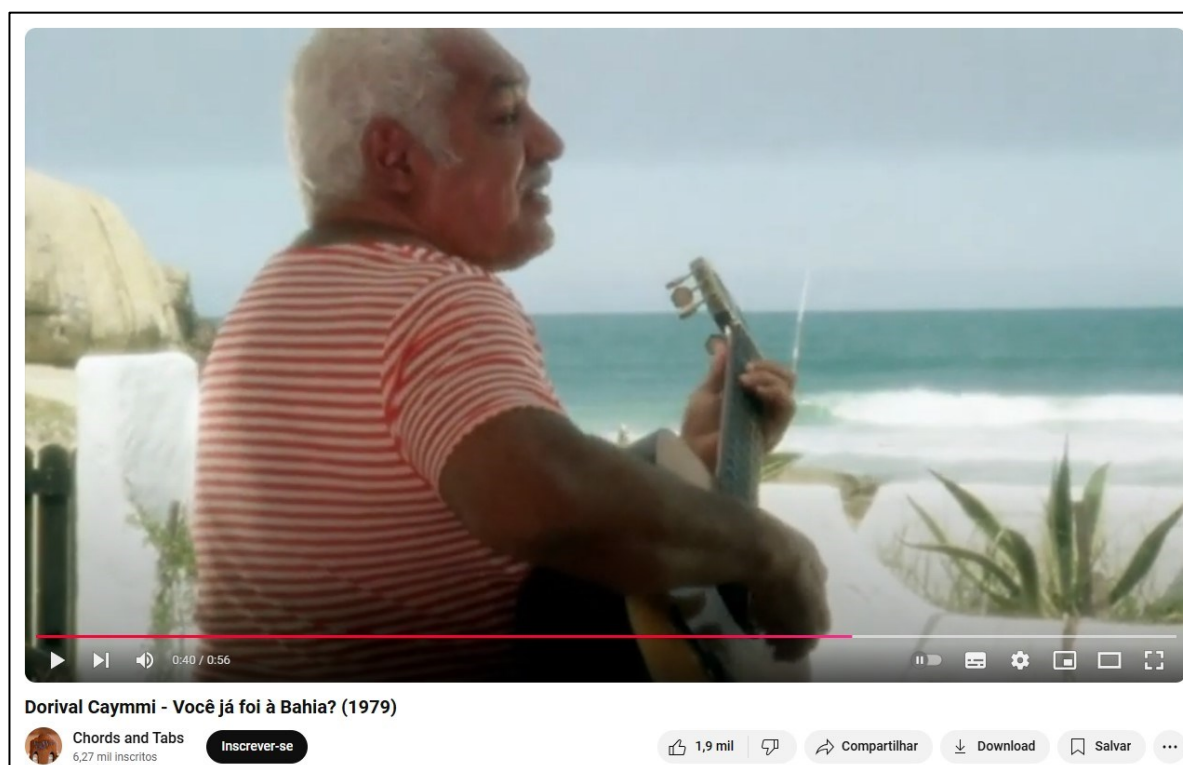
Durante um período inicial de sondagem observei que a Estação Visualidades resultou com mais integrantes, seguida da Dinâmicas, Volumetrias e Sonoridades.

Exibi na lousa digital algumas músicas, clipes e entrevistas relacionadas ao artista (Fig. 01). Questionei sobre a primeira impressão que tiveram sobre o artista e notei que, apesar de um certo estranhamento por ser um estilo mais “antigo”, os alunos em geral se envolveram com o carisma do artista. Pedi para os grupos pesquisarem mais a fundo com o tablet sobre a biografia e obra de Dorival Caymmi, para que depois compartilhassem suas descobertas com a turma.

Essa discussão, no entanto, foi breve, pois a maioria dos alunos estava mais interessada (empolgada) em decidir sobre o que cada grupo iria fazer.

Durante a execução dos trabalhos, coloquei-me à disposição para colaborar ora como “consultor”, ou seja, opinando e questionando sobre a factibilidade ou viabilidade de alguma ideia, ora como “suporte”, providenciando materiais e otimizando o espaço de trabalho das estações.

Figura 1 – Exemplo de vídeo exibido, neste caso uma entrevista com Dorival



Fonte: Almeida (2018) - Canal Chords and tabs, Youtube

Evitei introduzir ideias iniciais de minha autoria, mas nesse primeiro momento os alunos ainda não estavam habituados a adotar, por si sós, uma postura autoral. Então, em alguns casos, eu dei sugestões iniciais, mas fiquei feliz ao ver que, ao longo dos trabalhos, houve modificações e adaptações dessas primeiras ideias que dei. Como mencionado, a estação Visualidades decidiu se dividir em duas equipes: uma dedicada a desenhos e painéis remetendo àquela Bahia nostálgica presente nas músicas de Caymmi (Fig. 02), e outra ficou responsável por elaborar uma história em quadrinhos inspirada nos personagens Maurino, Dadá e Zeca (Fig. 03), presentes na música “Milagre” (LEO JAMS, 2012).

Figura 2 – Produção na Estação Visualidades 1: Desenhos sobre a “Bahia nostálgica” presente na poética de Caymmi



Fonte: Acervo fotográfico do autor (2024)

Figura 3 - Produção na Estação Visualidades 2: história em quadrinhos inspirada nos personagens Maurino, Dadá e Zeca, presentes na música “Milagre”



Fonte: Acervo fotográfico do autor (2024)

Já a estação Dinâmicas (Fig. 04) criou uma coreografia onde se incorporaram as habilidades de capoeira de duas alunas, resultando numa interessante mescla de teatro com dança, a partir da música “Retirantes”(Almeida, 2018), muito conhecida por ter sido a trilha sonora da novela “A escrava Isaura”, exibida na década de 1970.

Figura 4 – Mosaico mostrando a produção na Estação Dinâmicas: fusão de teatro e dança, a partir da música “Retirantes”, trilha sonora da novela “A escrava Isaura”



Fonte: Acervo fotográfico do autor (2024)

A Estação Volumetria (Fig. 05) optou por realizar uma instalação na sala de aula, com objetos que remetessem aos ingredientes do vatapá (citados numa música de Caymmi, cujo título também leva o nome desse prato típico baiano), expandindo para utensílios de cozinha, como colher de pau, caldeirões, entre outros, e objetos caiçaras como varas de pescar, redes de dormir, folhas de palmeiras, cocadas, etc.

Figura 5 – Mosaico mostrando a apresentação da Estação Volumetrias: instalação com objetos que remetem aos ingredientes do vatapá, conforme descritos na música "Vatapá"



Fonte: Acervo fotográfico do autor (2024)

A estação Sonoridades (Fig. 06) preferiu algo mais simples, escolhendo, com o uso do *tablet*, um vídeo de *karaokê* no Youtube com a música “Você já foi à Bahia?” (Dom, 2021). Incentivei os alunos a improvisarem na interpretação, para dar maior naturalidade e transmitir a impressão de que os cantores estão “conversando” com os ouvintes.

Figura 6 – Mosaico mostrando a produção e apresentação (abaixo) da Estação Sonoridades: karaokê com a música “Você já foi à Bahia?”



Fonte: Acervo fotográfico do autor (2024)

Observações:

- **Engajamento e motivação:** Os alunos, em geral, entenderam e gostaram de trabalhar por Estações Artísticas. A maioria se sentiu motivada e se engajou na proposta. Percebi, no entanto, que alguns alunos ficaram divididos entre participar numa estação cuja linguagem artística mais se identificam ou ficar em outra estação qualquer, mas na companhia de suas amigas mais

próximas. Por ser um trabalho escolar e não uma reunião espontânea e desinteressada, estimulei os alunos a se esforçarem para ampliar os seus leques de parcerias, mesmo que fossem fundadas mais nas preferências artísticas do que nos laços habituais de relacionamento;

- **Layout de sala:** A alteração das disposições das carteiras se mostrou necessária já nas primeiras aulas, pois resultou em certa confusão, barulho e algum tempo improdutivo. Por conta disso, combinei com os alunos um protocolo para, dali em diante, realizarem durante a troca de professores, de modo que, quando eu chegasse na sala, essa alteração já estivesse em andamento ou mesmo realizada. De início, a prática desse protocolo foi um tanto tumultuada, mas logo se tornou um hábito.
- **O protocolo:** Guardar materiais nas bolsas (alunos reservam apenas estojo e materiais necessários); 1- Bolsas trazidas para a frente da sala, rente à lousa, e garrafinhas de água colocadas sobre a mesa do professor; 2- Todos os alunos se posicionam à frente da sala enquanto esperam para receber dos “Monitores de Materiais” o caderno de arte e o tablet; 3- “Monitores de Grupos”¹² organizam as carteira; 4- Alunos tomam seus lugares nos grupos; 5- Explicação do professor sobre o tema da aula e proposição das atividades aos alunos e execução dos trabalhos pelos alunos; 6- Quinze minutos antes de terminar a aula os monitores dão o aviso de tempo esgotando. Alunos desligam o tablet. Deixam sobre a mesa materiais, cadernos e tablets; 7- Alunos se posicionam à frente da sala e aguardam o reposicionamento das carteiras; 8- Os monitores de materiais terminam de guardar os materiais e de reconectar os tablets na energia.
- **Limitações da sala:** No que se refere à redução do tempo de alteração do layout de sala, esse protocolo atendeu satisfatoriamente durante a leitura e apropriação das obras de Caymmi, e também durante as primeiras discussões para definição do trabalho prático a ser realizado. Porém, nem todos os grupos conseguiram realizar o trabalho dentro da sala da aula. A Estação Dinâmicas precisou de espaço mais adequado para ensaiar suas coreografias, enquanto

¹² Elegi dentre os alunos dois grupos para auxiliarem nesse protocolo: “**Monitores de Materiais**”, três alunos responsáveis pela distribuição dos o tablets, cadernos e materiais de arte, que ficam guardados num armário da sala; “**Monitores de Grupos**”: três alunos responsáveis pela reorganização das carteiras, alterando o layout da sala.

a Estação Sonoridades necessitava de ambiente mais reservado e com disponibilidade de um aparelho de som para ensaiar o karaokê. Mesmo a Estação Volumetria sentiu dificuldade em definir a instalação artística, uma vez que havia ali também mais dois grupos da Estação Visualidades trabalhando. A solução possível foi negociar com a equipe gestora e demais funcionários para decidir em quais espaços alternativos da escola os grupos de alunos poderiam usar, sem que houvesse conflitos de horários com as demandas da escola e das demais turmas.

- **Assistência aos alunos:** Mesmo com a anuência da gestão e com a interação amigável e produtiva junto aos demais agentes escolares, senti um considerável desconforto ao atender os grupos de alunos que produziam fora da sala de aula. Isso porque a recomendação da gestão era que o docente apenas poderia se ausentar da sala se houvesse algum agente escolar que ficasse presente na classe enquanto isso. Caso contrário, de acordo com essa orientação, o professor estaria sob o risco de ser responsabilizado por qualquer incidente que ocorresse com os alunos durante essa ausência. Porém, nem sempre eu consegui um agente escolar (ali chamado de inspetor), por conta de suas outras demandas. Nesses momentos precisei pedir a ajuda da Coordenadora Pedagógica que, sempre que podia, ajudava-me nesse sentido. Por outro lado, a produção dos alunos num espaço que, embora improvisado, fosse mais favorável que a sala de aula, possibilitou que os alunos realizassem produções muito interessantes.
- **Apresentações:** A culminância dos trabalhos eram as apresentações dos mesmos pelos alunos. Esse momento foi muito aguardado por todos, mas também gerou em alguns alunos alguma ansiedade e insegurança. Percebi que muitos grupos adiavam o término dos trabalhos para que as apresentações também fossem postergadas. Esse aspecto psicológico foi algo que procurei minimizar nos trabalhos seguintes, através de muito diálogo. Além disso, as apresentações em geral coincidiam com as datas de outros eventos escolares ou com o período das provas bimestrais, gerando novos adiamentos. Essa fragmentação não apenas redundava no atraso do meu planejamento como também prolongava a expectativa dos alunos. Tentei, na medida do possível, incluir as apresentações nos próprios contextos dos eventos escolares como, por exemplo, na feira de ciências, mas não houve tanta aderência quanto as

apresentações fora dessas ocasiões. Efetivamente, as apresentações desta primeira proposta se deram no interior da própria sala de aula. As carteiras foram deslocadas para as paredes laterais, formando “balcões”, enquanto as cadeiras foram dispostas de modo a formar uma plateia voltada para o “palco” rente à lousa e à mesa do professor.

- **Apresentação da Estação Visualidades:** Como mencionado, esta estação se dividiu em dois grupos, dado o grande número de optantes por essa linguagem. O grupo 1 fez desenhos e painéis remetendo uma imagem da Bahia à qual Caymmi se refere com nostalgia e idealização, frequentemente beirando o estereótipo. Portanto, teve muitos desenhos de pescadores, baianas vendendo acarajé, retratos de Dorival Caymmi, de Carmem Miranda, etc, resultantes das pesquisas que fizeram com o tablet. Esses trabalhos foram fixados nas paredes rentes aos “balcões” de carteiras, para observação dos visitantes (fig. 05). Os trabalhos, em geral, foram muito autorais, embora alguns alunos tivessem dificuldade em se desvencilhar da foto de referência.

O grupo 2, por sua vez, teve dificuldades para manter sua coesão e consenso. Composto totalmente por meninos, o grupo tinha integrantes que viam a aula de Arte como oportunidade para brincar, já que se desenvolvia num ambiente mais flexível em termos de comportamento e não havia disciplinas como português e matemática na pauta. A proposta desse grupo era fazer uma história em quadrinhos a partir da música Milagre, o que achei muito interessante. Vários alunos estavam empenhados.

Orientei esse grupo sobre a importância do trabalho coletivo e mais ainda numa história em quadrinhos, que favorece a divisão de tarefas. Citei os tipos de tarefas que esse tipo de produção sugere (roteirista, desenhista, colorista, letrista, capista, etc) e estimulei que definissem as funções de cada um nesse trabalho colaborativo. Apesar de repetidas intervenções do professor, o grupo não conseguiu fazer o trabalho com a potência que poderia, gerando frustração à parcela de alunos que tinham uma melhor expectativa. No entanto, a história ficou pronta e foi exposta junto com os trabalhos do Grupo 1.

- **Apresentação da Estação Dinâmicas:** Esta estação se apresentou mesclando ensaio com improvisação (fig. 04). Composta exclusivamente por meninas, a estação criou totalmente o roteiro e a coreografia. Embora não

houvesse um acordo explícito, duas das integrantes se destacaram como líderes organizando e ajudando as demais com gentileza, mas de modo pragmático. Essa apresentação mesclou dança e teatro, aproveitando também as habilidades de capoeira de duas das alunas, nos momentos em que tocava a música *Retirantes*. Inspiradas nessa música, a apresentação contou a história de um grupo de negros escravizados numa fazenda, e que se rebelam contra o proprietário, fogem e se libertam. Ao final, as personagens quebram a quarta parede e dirigem à plateia uma mensagem antirracista. Na plateia estavam presentes os alunos do quarto ano, a diretora da escola, a coordenadora pedagógica e a professora polivalente da turma. Foi uma apresentação emocionante e surpreendente, que levou a coordenadora e a professora da turma às lágrimas. Isso porque, além da apresentação ter superado as expectativas, percebi que tais profissionais reconheceram aquele momento como algo extremamente marcante para aqueles alunos, que passaram anos sem ter esse tipo de autonomia.

- **Apresentação da Estação Volumetria:** Esta estação optou por fazer instalações sobre os “balcões” de mesas dispostas nas laterais da sala. Antes das apresentações de Dinâmicas e Sonoridades foi reservado um tempo para a referida plateia circulasse pela sala para ver essas obras. Uma grande surpresa para mim foi os alunos terem resgatado as primeiras aulas que eu dei para eles, antes mesmo de colocar em curso essas propostas da pesquisa. Na ocasião, eu havia mostrado a eles os parangolés e os penetráveis de Hélio Oiticica. Fizemos parangolés e dançamos samba com eles na quadra da escola. Porém, não havia dado tempo de experimentar com os alunos a prática dos penetráveis. Portanto foi grande a minha alegria em vê-los trazer para a sala folhas de palmeira, varas e redes de pesca, panelas, cumbucas, ingredientes do vatapá, livros do Jorge Amado, etc, Eu levei pratinhos descartáveis de plástico, e os alunos colaram em cada um deles fotos de ingredientes de comidas baianas. Os pratinhos foram pendurados nas paredes com linha de pesca. Fizemos dezenas de dobraduras de barquinhos de papel e as dispuseram em composição com os demais objetos.

Contribui também com uma rede de dormir que tenho em casa, e que foi instalada dentro da sala de aula (fig. 05). Percebi que, para eles, foi uma

experiência diferente o deslocamento de objetos do cotidiano para serem propostos como arte.

- **Apresentação Estação Sonoridades:** Esta estação decidiu explorar o gosto de seus integrantes por cantar. Escolheram a música “Você já foi à Bahia?”. Diante da dificuldade de locais para ensaiar, o grupo ficou do lado de fora, mas próximos à porta da sala, de modo que eu mesmo pudesse atendê-los sem deixar a turma. Contudo, tal solução esteve longe de ser a ideal, pois, dependendo do dia, a aula de Arte desse 5º ano coincidia com o recreio de outras turmas, de modo que do lado de fora da sala prevalecia o barulho e a agitação. Mesmo assim, o grupo foi determinado e ensaiou como pode. Sentiram dificuldades por não estarem cantando sozinhos, como estavam habituados fazer em casa, porque precisaram intercalar trechos da música com os outros integrantes. Orientei-os para sentir o “molejo” da música, já que pode ser cantada quase como alguém conversando com o ouvinte. Por fim, apresentaram-se bem (fig. 06), apesar de certa insegurança.

3.1.2 PROPOSTA 02 – Volpi por todos os mastros

Referenciais metodológicos:

Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa, e aportes do método de William Ott, com a leitura focada em uma imagem única. Proposição Metodológica Vi-Vo-Di-So, baseada em Estações Artísticas.

Intencionalidades:

Apresentar aos alunos a obra de um artista e, a partir dela, empreenderem leituras e interpretações sobre o trabalho do artista em sentido lato. Escolhi a obra “Bandeirinhas Estruturadas com Mastros”, de Alfredo Volpi por ela trazer os elementos que mais marcaram a produção desse artista: as bandeirinhas e os mastros. Neste caso, a ênfase não está na comparação entre duas ou mais obras, embora se pretenda mostrar que há diversidade entre seus quadros. O foco, portanto, está nesse quadro: seus elementos visuais, sua composição, as intenções do artista e sua contextualização.

Não é difícil perceber que, atualmente, todos nós recebemos através dos meios digitais (e lemos com notória superficialidade) uma quantidade absurda de conteúdo diário e a maior parte dele se constitui de informações desvinculadas de seu contexto original. Sob o risco de boa parte dessas leituras serem simplesmente mentiras, é necessário que desenvolvamos a importante habilidade de questionarmos sobre quem as produziu, por que produziu, em que circunstâncias foram produzidas e, em suma, a quem interessa que elas sejam difundidas. Assim, esta proposta procura evidenciar ao aluno que uma leitura mais detida e criteriosa é capaz de revelar coisas surpreendentes, significativas e até mesmo nos fazer acessar memórias e imaginários pessoais.

Recursos:

Lousa digital, tablets, quadro branco e materiais diversos para cada estação.

Estratégia:

Utilizar jogos e dinâmicas para que o primeiro olhar reflexivo sobre a obra fosse atento e focado (1 aula). Utilizar as etapas descritas na metodologia de William Ott (Sensibilização, Descrição, Análise, Interpretação). Estimular a autonomia de pesquisa para terem subsídios próprios durante os debates sobre a obra. Mediar os debates priorizando a construção coletiva do conhecimento, a partir do material pesquisado por eles nos tablets (4 aulas). Reservar o restante do bimestre para criação, desenvolvimento e, por fim, pelo menos mais 4 aulas destinadas à apresentação das estações.

Intervenção:

Inicialmente a sala foi organizada em Estações Artísticas, conforme o protocolo anteriormente combinado. Exibi, na lousa digital, a obra “Bandeirinhas Estruturadas com Mastros”, de Alfredo Volpi (Fig. 07).

Figura 07 - “Bandeirinhas Estruturadas com Mastros”, de Alfredo Volpi (têmpera sobre tela, 68 x 135 cm, déc. 1970.)



Fonte: Lisboa (2025) - Website James Lisboa Leiloeiro

Em seguida, procedi junto aos alunos a leitura e a contextualização da obra, tendo como base teórica as etapas propostas na metodologia de William Ott. Assim, esse início dos trabalhos se desenvolveu da seguinte maneira:

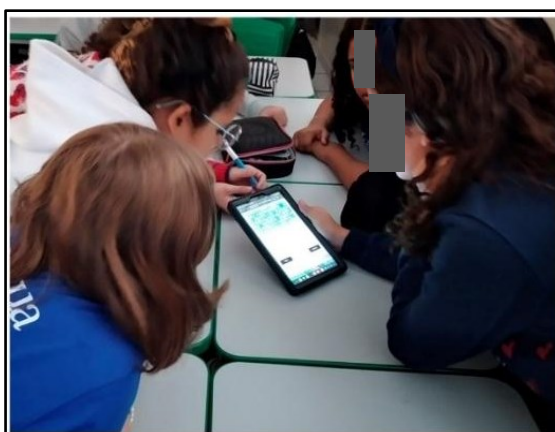
Sensibilização: Sem explicar nada previamente sobre a obra, sondei sobre a percepção imediata da turma em relação a ela. Alguns alunos emitiram espontaneamente opiniões, mas de modo vago, como “gostei”, “legal”, “bonito”. Porém, a maioria dos alunos não se manifestou. A partir dessa hesitação inicial, adotei uma postura mobilizadora. Perguntei quantos já tinham visto aquela obra. Ninguém relatou que a conhecia. Questionei se entendiam o que o artista quis exprimir com a tela e se ela os tocava de alguma maneira. Novamente poucos falaram, agora levemente desconfortáveis. Aparentemente perceberam que não compreendiam completamente os códigos da obra, mas ao invés de buscar decifrá-la, preferiram uma postura mais passiva, esperando que eu esclarecesse. Porém, preferi lançar uma polêmica. “Confidencie!”, quase como uma fofoca, que uma obra desse artista frequentemente era vendida por milhões de reais. Houve um burburinho na turma, surgindo comentários como: “Então também vou pintar bandeirinhas!”, “Por que? Até criança faz isso!”, e outros comentários desse tipo. Então, lancei mais

questionamentos provocadores como “Então se simplesmente pintarmos bandeirinhas e vendermos esses quadros ficaremos todos ricos?”. Assim, a turma percebeu a contradição (de que pintar bandeirinhas numa tela não é garantia de vendê-la por milhões) e se colocou com maior abertura para tentar compreender por que aquela pintura ia além das simples bandeirinhas.

Descrição: Com os alunos mais motivados e abertos a descobertas, propus um “Jogo de Memória Visual”, pedindo que observassem a obra por alguns segundos e logo omiti a imagem. Solicitei então que cada estação elaborasse, em 2 minutos, uma lista dos elementos formais que perceberam na obra. Em seguida socializamos os elementos que cada grupo observou, lembrando também onde se encontravam na obra. Na sequência, mostrei novamente a imagem e conferimos divertidamente quais estações acertaram mais. Longe de estimular uma leitura imediatista da obra, a intenção desse jogo foi justamente estimular um olhar que, embora rápido, fosse focado exclusivamente na obra (mitigando dispersões) e sondando ativamente os seus elementos mais evidentes. Desse modo, esse jogo possibilitou aos alunos uma observação que não se desviasse tão rapidamente diante do macro, mas que fizesse o percurso do macro ao micro, decompondo visualmente esse conjunto em subelementos de categorias diversas. O tempo de 2 minutos e a noção de competição entre os grupos ajudaram no estabelecimento de uma postura focada.

Análise: propus então uma outra atividade interativa, desta vez com utilização do tablet dos alunos. Cada grupo jogou em um *quiz* que preparei para a aula, utilizando uma plataforma de quiz interativo, com perguntas sobre a obra (Fig. 08).

Figura 08 – Estações Artísticas respondendo ao quis interativo



Fonte: Acervo fotográfico do autor (2024)

Utilizei perguntas que mobilizassem os alunos a investigar a relação entre os elementos que observaram no jogo anterior, como, por exemplo: "Como os elementos estão organizados na tela?" e "Como as cores e tons estão distribuídos na pintura?" Novamente os grupos socializaram, dizendo a pontuação que conseguiu no quiz. Portanto, a intenção desse Quiz foi levar o aluno para além da percepção inicial que o "Jogo de Memória Visual" proporcionou. Agora seu olhar foi instigado a observar não apenas os elementos visuais, mas as relações entre cada elemento e perceber uma intencionalidade compositiva por parte do artista.

Interpretação: Cada grupo foi convidado a debater em torno de questões: "Que ideias ou sensações a obra expressa?" e "Por que ele escolheu pintar justamente bandeirinhas e mastros e não outra forma?" e, por fim, sintetizar suas discussões em um breve parágrafo. Todas as estações emitiram juízos mais voltados à dimensão visual, justificando a composição com bandeirinhas e mastros como algo agradável visualmente, por ser colorido e lembrar festa junina.

Após essa etapa de leitura inicial, focada mais nos aspectos formais, avancei com os alunos na análise da obra, ainda seguindo a Abordagem Triangular.

Contextualização: Durante essa mediação incentivei os alunos a falar sobre as suas impressões pessoais sobre a obra e as associações que cada um fazia a partir dela. Em seguida fiz diversos questionamentos para a sala, sobre aspectos biográficos e da época em que viveu e atuou. Os alunos pesquisaram nos tablets ou tentaram responder por dedução (Fig. 09).

Figura 09 – Estações Artísticas pesquisando no tablet sobre o artista e sua obra, para posterior debate



Fonte: Acervo fotográfico do autor (2024)

Nessa etapa, os alunos conseguiram obter uma visão geral sobre o artista e sua obra. Ficaram surpresos ao descobrirem que o artista nasceu na Itália e que pintou inicialmente paisagens ao vivo e “realistas”. Também ficou muito marcante para eles o que leram sobre o período em que Volpi morou em Itanhaém, cidade do litoral sul paulista, por conta de indicação médica para sua esposa. O curioso foi que, embora me relatassem que foi nessa cidade que o artista começou a se interessar pelo geometrismo e cromatismo das fachadas das casas antigas e das bandeirinhas e mastros que enfeitavam as festas juninas locais, eles demonstraram dar mais importância ao fato da esposa do artista ter tido um problema de saúde e precisado ir para outra cidade. Mas, de qualquer modo, ficou claro para eles que, para além da beleza estética da composição, Alfredo Volpi se interessou realmente pela riqueza formal presente na cultura popular e na arquitetura Brasileira, explorando-a em sua diversidade de possibilidades.

Fazer artístico: seguindo a Abordagem Triangular, estimei cada Estação Artística a fazer criações inspiradas na obra de Volpi, ainda dentro da linguagem das artes visuais, porém tendo aderência com as linguagens específicas da estação. Assim, cada estação pesquisou opções e também dialogou comigo sobre os prós e contras de cada uma.

A estação Dinâmicas inicialmente ficou sem muitas ideias e pediu minha ajuda. Sugeri que pintassem nos corpos tatuagens temporárias e realizassem um desfile ou coreografia. Mas as meninas não gostaram da ideia, por conta da dificuldade de remoção.

Figura 10 – Mosaico mostrando a produção da Estação Dinâmicas: camisetas visando futuro desfile para outras turmas da escola



Fonte: Acervo fotográfico do autor (2024)

Mas essa opção descartada possibilitou que elas tivessem a própria ideia de pintar camisetas para futuramente realizarem um desfile para alguma outra turma (Fig. 10).

A reunião das estações Volumetrias e Sonoridades decidiu fazer móveis sonoros (Fig. 11) para serem usados no Dia Junino da escola.

Figura 11 – Produção das estações Volumetrias e Sonoridades: móveis sonoros em forma de bandeirinhas



Fonte: Acervo fotográfico do autor (2024)

A Estação Visualidades, por ter muitos integrantes, dividiu-se novamente em dois grupos. O Grupo 01 decidiu fazer um livro de arte (Fig. 12), com releituras pessoais de cada aluno sobre quadro analisado. Esse livro teria o formato sanfonado e seria inserido no evento da Feira Literária da escola, no segundo semestre.

Figura 12 – Mosaico mostrando a produção do grupo 1 da Estação Visualidades: livro sanfonado com releituras pessoais da obra



Fonte: Acervo fotográfico do autor (2024)

Já o Grupo 02 optou por fazer uma brincadeira de amarelinhas, cujos quadrados remetessem às bandeirinhas de Volpi (Fig. 13). Essa arte também entraria no contexto do Dia Junino.

Figura 13 – Produção do grupo 2 da Estação Visualidades: brincadeira de amarelinha com releituras pessoais da obra de Volpi



Fonte: Acervo fotográfico do autor (2024)

Observações:

- **Engajamento e motivação:** Questionando os alunos, percebi que a maioria ficou motivada e gostou da diversidade de ferramentas e plataformas para estudar o quadro e o artista (tablet, lousa digital, quiz) além da dinâmica de jogos e desafios.
- **Eficácia das ferramentas:** os alunos atenderam à intencionalidade de cada uma delas. No Jogo de Memória se detiveram focados em analisar os elementos da obra. No quiz estabeleceram um olhar sobre a composição e as relações entre esses elementos, percebendo a intenção do artista. Nas pesquisas com o tablet conseguiram obter, com boa autonomia, informações biográficas e contextuais sobre o artista, entendendo o percurso que ele fez até chegar à estética das bandeirinhas. Esse conjunto de etapas culminou num debate mais maduro se comparado à sondagem inicial, tanto que levou cada estação a propor ideias muito interessantes de releitura. Contudo, meses depois, percebi que uma parte do que foi debatido parece ter caído no esquecimento após a apresentação das atividades práticas, o que me leva a

refletir que essa proposta poderia ser mais extensiva, dedicando talvez mais aulas para leituras e contextualização. Além disso, com mais tempo esse momento de contextualização poderia ir além das pesquisas e debates sobre a obra, buscando fazer com que os alunos procurassem estabelecer relações entre a obra e suas vivências pessoais. Porém, felizmente percebi muitas dessas relações ao ver os resultados dos trabalhos práticos.

- **Layout da Sala:** As carteiras foram agrupadas de modo a formarem as quatro estações de trabalho, sendo que, quando possível, a Estação Dinâmicas utilizava mesas no pátio para a pintura das camisetas.
- **Limitações da sala:** Novamente, o espaço da sala ficou limitado para comportar quatro estações com propostas e necessidades distintas, apesar da Estação Dinâmicas produzir, a princípio, pinturas em camisetas, ou seja, peças de artes visuais. Por conta disso, negocieei com a equipe escolar para deixar esse grupo ocupar as mesas do pátio (as que são utilizadas durante os horários de merenda). Como a sala de aula deflete com esse pátio, foi possível monitorar, ainda que com uma certa distância, o trabalho das alunas sem sair da sala. No entanto, esse acordo só foi possível em apenas uma das duas aulas semanais, já que a outra aula coincidia com o intervalo de outras turmas. Nessa outra aula foi preciso que a Estação Dinâmicas se adequasse ao espaço restrito da sala.
- **Apresentações:** A maior parte das apresentações coincidiram com o Dia Junino, que mobilizou toda a escola e a comunidade escolar. Portanto esses trabalhos contaram com a visita e interação de um grande número de pessoas (alunos e familiares).
- **Apresentações da Estação Visualidades:** No Dia Junino o Grupo 01 disponibilizou sobre uma mesa no pátio o seu livro sanfonado contendo, em cada página, releituras pessoais da estética de Alfredo Volpi (Fig. 14). Nenhum aluno realizou cópia de obras do artista, de modo que cada página do livro continha uma carga autoral própria, apesar de remeter ao universo do artista.

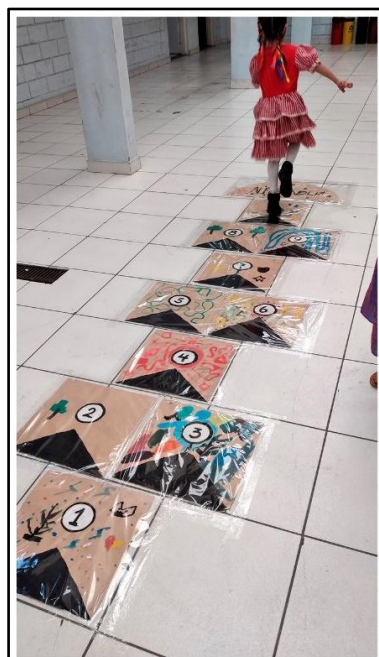
Figura 14 – Mosaico mostrando a apresentação do grupo 1 da Estação Visualidades: livro sanfonado com releituras pessoais da obra



Fonte: Acervo fotográfico do autor (2024)

Já o Grupo 02, empenhou-se na realização de uma brincadeira de amarelinhas, onde cada quadrado numerado possuía uma forma de bandeirinha. Cada aluno se responsabilizou por um “quadrado” de bandeirinha e, portanto, cada um resultou num esquema gráfico diferente.

Figura 15 – Apresentação do grupo 2 da Estação Visualidades: brincadeira de amarelinha com releituras pessoais da obra de Volpi



Fonte: Acervo fotográfico do autor (2024)

Esse grupo ainda apresentou discordâncias entre os seus integrantes, o que mediei pontualmente. Mas no Dia Junino esse trabalho foi muito bem recebido pelos visitantes, posto que era algo interativo e lúdico (Fig. 15).

- **Apresentação Estação Dinâmicas:** As meninas dessa estação realizaram um desfile com as camisetas nas turmas de 3º anos, onde também falaram um pouco sobre o artista e as obras. Essas apresentações precisaram ser realizadas no final do ano, pois no Dia Junino elas tiveram outras atribuições. Como algumas alunas da estação não frequentariam mais a aula, três meninos da Estação Visualidades se prontificaram a participar do desfile (Fig. 16).

Figura 16 – Mosaico mostrando a apresentação da Estação Dinâmicas: desfile com as camisetas pintadas



Fonte: Acervo fotográfico do autor (2024)

- **Apresentação Estação Volumetrias e Sonoridades:** Essas duas estações se agruparam novamente para produzirem peças tridimensionais que tivessem também aplicações sonoras. Assim, fizeram móveis sonoros em formato de bandeirinhas, utilizando parafusos, miçangas, arruelas, chaves, etc (Fig. 17). No Dia Junino esses móveis foram agrupados numa região do pátio, como forma de chamar a atenção para eles. Apesar dos esforços e dedicação dessa equipe, alguns integrantes ficaram descontentes com a qualidade dos móveis. Isso porque o processo de execução foi muito descontínuo, por conta de faltas frequentes de alunos e por esquecimento pesquisar e trazer materiais para a escola.

Figura 17 – Apresentação da Estação Visualidades: móveis sonoros em forma de bandeirinhas



Fonte: Acervo fotográfico do autor (2024)

3.1.3 PROPOSTA 03 – “Descobrimento” do Brasil: afinal, quem descobre quem nessa história?

Referenciais metodológicos:

Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa, com aportes do método de Edmund Feldman, com a leitura focada na análise comparativa. Usei imagens de provenientes de diversas mídias, como pintura em tela/madeira, cinema, arte digital e vídeo jornalístico. Proposição Metodológica Vi-Vo-Di-So, baseada em Estações Artísticas.

Intencionalidades:

Realizar leituras comparativas de diversas obras, confrontando-as entre si em suas semelhanças, relações e antagonismos. Propor trabalhos onde essa análise pudesse convergir em novas e originais narrativas dos alunos.

Recursos:

Lousa digital, tablets, quadro branco e materiais diversos para cada estação.

Estratégia:

Utilizei para esta proposta dois pares de imagens e um vídeo. Apesar de todos estarem relacionados ao mesmo tema, preferi realizar análises fracionadas, aos pares, visando não confundir os alunos. O tema geral foi a questão “‘Descobrimento’ do Brasil: afinal, quem descobre quem nessa história?”, portanto, inserindo a aula de Arte num campo transdisciplinar, abordando a temática histórica da chegada dos europeus ao território indígena através de uma maior pluralidade de referências visuais e narrativas.

No primeiro par de imagens, escolhi a famosa pintura “Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro em 1500” (Fig. 18), de Oscar Pereira da Silva, presente na maioria dos livros didáticos, que reproduz o evento a partir da visão europeia. Para confrontação, eu trouxe também a imagem de uma cena do filme “Avatar 2” (Fig. 10), de James Cameron, mostrando justamente o momento em que os nativos do planeta ficcional Pandora observam, atônitos, a chegada dos humanos em suas naves.

Figura 18 – Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro em 1500, Oscar Pereira da Silva, Óleo s/ tela, 1920. Acervo do Museu Paulista da USP.



Fonte: Desembarque (2024) – Website Wikipédia, verbete
“Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro em 1500”

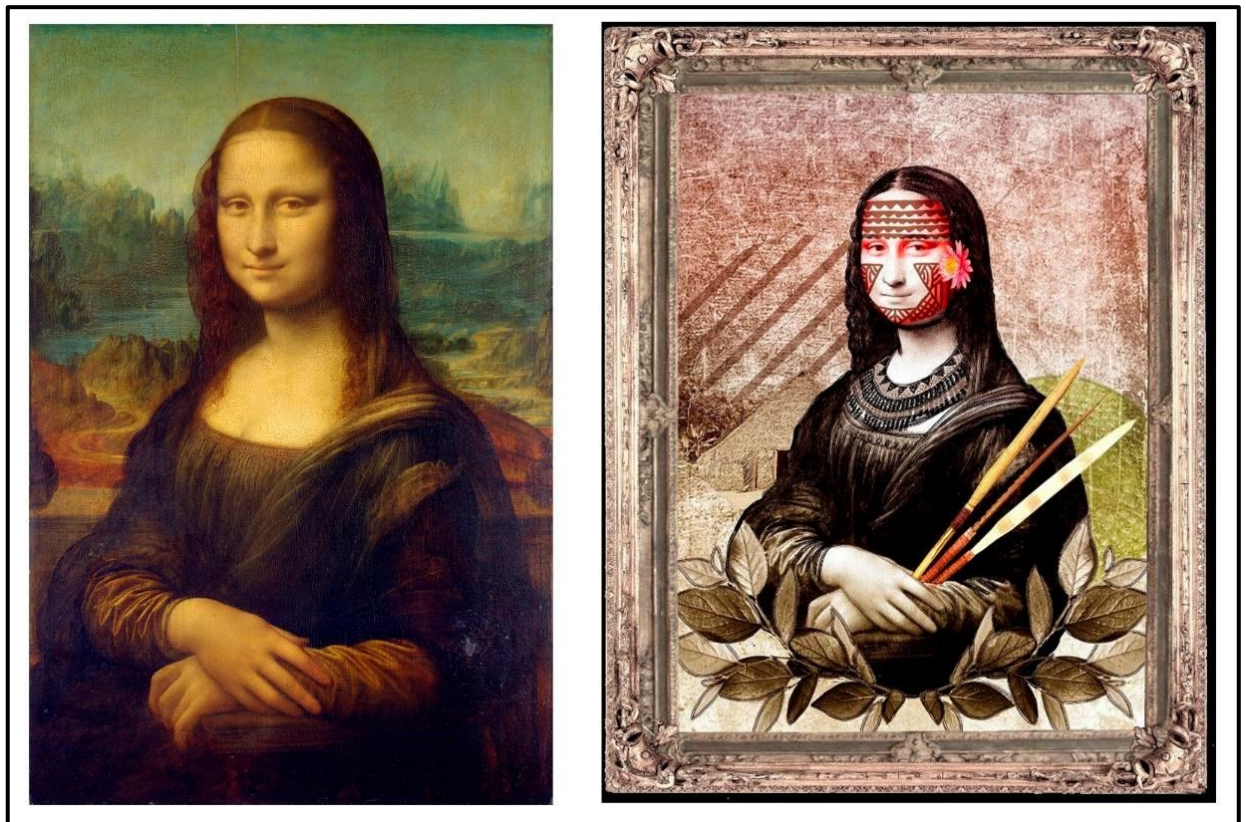
Figura 19 – Cena do filme Avatar 2. James Cameron, Produção: 20th Century Studios, 2023.



Fonte: Écranlarge (2024) - Website Écranlarge

No segundo par de imagens eu apresentei duas versões do famoso retrato de Leonardo da Vinci, a “Mona Lisa”, sendo uma a original do pintor italiano e a outra uma fotomontagem digital nomeada “Mona Lisa Cunchã” (Fig. 20), do artista indígena Denílson Baniwa, sendo, portanto, uma obra inserida no contexto da Arte Contemporânea. Nesse momento, estimei os alunos a perceberem na figura da Mona Lisa as diferenças que podem haver entre os discursos de duas culturas distintas.

Figura 20 – Mosaico com as duas versões da Mona Lisa: à esquerda, o original de Leonardo da Vinci, 77cm × 53cm, Óleo s/ madeira de álamo, 1503-1506, Museu do Louvre, França; à direita, Mona Lisa Cunchã, Denilson Baniwa, fotomontagem, 2019



Fontes: Mona Lisa (2024) - Website Wikipédia, verbete “Mona Lisa”; Baniwa (2019) - Website de Denilson Baniwa, Mona Lisa Cunchã

Num terceiro momento apresentei um vídeo (Índio Cidadão, 2014) de 1987 (Fig. 21), em que Ailton Krenak faz um discurso na Assembleia Constituinte, enquanto realiza, de modo provocador, uma pintura facial de seu povo. Neste caso promovi um debate sobre esse discurso que reforça a ideia de resistência e importância de que as decisões sobre questões indígenas considerem o protagonismo dos próprios indígenas.

Figura 21 – Ailton Krenak, durante discurso na Assembleia Constituinte, 1987



Fonte: Índio Cidadão (2014) – Canal Índio Cidadão, Youtube: “Grito 3 Ailton Krenak”

Intervenção:

Na primeira aula, apresentei um vídeo que produzi sobre o primeiro par de imagens.

Para a leitura das mesmas, obedeci a seguinte sequência, fundada nas proposições de Edmund Feldman: descrição, análise e interpretação de cada imagem. Porém, na fase de julgamento, sugerida por Feldman como culminância do processo de leitura, optei por realizar com a justaposição de cada imagem, de modo a possibilitar um julgamento baseado na comparação entre as duas imagens.

A maioria dos alunos percebeu que o quadro do “descobrimento” sugere a ideia de um grupo civilizado (portugueses) e outro atrasado (indígenas). Questionei sobre o que indicou a eles essa percepção e a maior parte dos alunos apontou as roupas e as armas de fogo como indicadores de civilidade, enquanto as lanças e a nudez sendo indicadores de atraso ou selvageria. Sugeriram, com isso, que as tecnologias derivadas da ciência denotavam na obra a noção maior civilização do que aquelas de

origem ancestral. Vale salientar que os alunos consideraram essa leitura como uma “verdade” que pertence exclusivamente ao universo expressivo da obra, ou seja, não era uma leitura que eles necessariamente concordavam.

Não houve tempo para aprofundar todos os aspectos que o tema sugeria, mas a considerei interessante perceber que a maioria expressiva dos alunos reconheceu que o quadro representa um discurso especificamente europeu, que retrata o evento como um encontro pacífico entre um povo civilizador, branco e um outro originário, atrasado, com posturas que remetem aos animais selvagens, irracionais.

Ficou claro, portanto, que a maioria dos alunos percebeu os reais contextos de invasão contidos no quadro de Oscar P. da Silva (Fig. 18) e na cena do filme Avatar 2 (Fig. 19). Muitos alunos também ficaram reflexivos quando perguntei se, caso o quadro fosse pintado por um indígena, ele retrataria aquele momento do mesmo modo. Alguns afirmaram que um indígena retrataria o momento como uma invasão e não como um encontro, como aparece na tela.

Essa reflexão ajudou-os na relação entre a Mona Lisa de Leonardo da Vinci e a de Baniwa, que constituíram o par de imagens da aula seguinte.

Nesse segundo momento segui o mesmo procedimento de leitura do anterior, debatendo inicialmente cada imagem e, em seguida, procedendo a análise comparativa das imagens.

A maioria dos alunos tinha conhecimento prévio sobre o quadro da Mona Lisa, de Da Vinci. Os alunos também reconheceram a estética europeia e “antiga”, sem saber especificar o período como renascentista.

Sobre a obra Mona Lisa Cunchã, de Denílson Baniwa, nenhum dos alunos a conhecia previamente. Dentre as menções mais frequentes sobre as intervenções de Baniwa sobre a obra original, a maioria apontou a alteração do fundo, os objetos na mão e a pintura no rosto e na testa.

Questionei se concordavam que Baniwa se apropriasse de um quadro famoso europeu para fazer uma interferência com símbolos indígenas.

Embora alguns alunos tenham considerado isso “normal”, uns poucos surgiram com a leitura de que Baniwa tinha o direito de se apropriar de um quadro europeu, porque os europeus se apropriaram dos territórios indígenas.

Dentre os alunos que responderam sobre a razão de Baniwa escolher a Mona Lisa para fazer sua intervenção, a maioria atribuiu ao fato de ser uma pintura famosa e entendeu essa atitude como uma invasão, um aproveitamento da cultura dominante.

Provoquei os estudantes a questionar se um europeu aceitaria passivamente um hipotético discurso que afirmasse que a representação de Baniwa é a versão mais verdadeira ou “oficial” da obra.

A quase totalidade respondeu que não, argumentando que a Mona Lisa tinha sido feita primeiro e que Baniwa entrevistou sobre ela com elementos de sua própria cultura. Questionei então que, seguindo essa lógica, se os indígenas já estavam há milhares de anos em suas terras e os europeus as invadiram e impuseram sua cultura, qual o sentido de achar que a história do Brasil contada sob a ótica europeia é mais “verdadeira” do que a narrativa dos povos originários?

Uma parte significativa dos alunos percebeu a relação entre a narrativa eurocêntrica e a dominação colonialista, embora não tenhamos abordado especificamente nesses termos. Alguns alunos ainda ficaram confusos. A estes propus questionamento a partir de analogias do dia a dia, como, por exemplo, se seria certo num julgamento o juiz pronunciar a sentença após ouvir apenas um lado da história.

Assim, de um modo geral, os alunos foram estimulados a questionar sobre a relatividade de cada discurso.

Também perguntei o que achavam sobre os indígenas utilizarem meios digitais para produzirem peças artísticas.

Os alunos foram unânimes ao considerar positivo o uso dessas tecnologias por parte dos artistas indígenas. Não consideraram conflitante a tecnologia e as culturas ancestrais.

Na aula seguinte exibi o vídeo com o discurso de Ailton Krenak. Os alunos ficaram impressionados com a força simbólica de um indígena pintando o seu rosto durante um discurso numa casa legislativa federal.

Perguntei se Krenak “invadiu” algum território, ainda que simbolicamente. Muitos disseram que não, mas alguns alunos ponderaram que, estando de terno e gravata, e falando português, que sim, Krenak invadiu o território dos brancos.

Portanto, ao considerar todas as peças gráficas apresentadas e compará-las, constatei que a maioria dos alunos viu em comum a relação com o tema indígena, contraste entre culturas e a ideia de invasão e apropriação.

Porém, apesar de tantos *insights*, essa terceira proposta ficou prejudicada no momento seguinte, destinado à criação das propostas artísticas dos alunos. Isso

porque iniciou-se um período de avaliações externas (SAREMI¹³) promovidas pela rede municipal de ensino, assim como dias de passeios a instituições da cidade e eventos escolares, como a Feira de Ciências e o mencionado Dia Junino.

Além disso, houve feriados, pontos facultativos e a proximidade do recesso de julho.

Naturalmente eu já considerava poucas aulas disponíveis para essa proposta, mas, na prática, constatei que foi equivocado de minha parte reservar pouco tempo para trabalhos sobre um tema dessa abrangência e com a quantidade de referências que disponibilizei.

No entanto, uma pesquisa inserida no contexto real de uma escola está sujeita e incorpora todos os eventos que não foram previstos na ocasião do planejamento. De fato, não se pode falar de docência sem citar os necessários ajustes entre o que foi planejado e o que realmente se apresenta no período de realização, o que nos lembra que o planejamento é algo vivo, dinâmico, na medida em que precisa ser responsivo diante de um meio social.

Trago inclusive uma percepção pessoal de que é nesses processos de ajustes que residem os maiores aprendizados e até mesmo ideias melhores do que aquelas inicialmente projetadas.

Considero que foi isso o que ocorreu. Na limitação de tempo para produções mais extensivas e na inviabilidade de trabalhar por Estações Artísticas, pensei em algo que explorou um outro aspecto da Vi-Vo-Di-So e que eu temia não conseguir experimentar durante a pesquisa: a noção da escola como “aldeia” onde circulam saberes, à semelhança de como se aprende nas aldeias indígenas.

Desse modo, sem perder o foco no grupo participante da pesquisa, ajustei o planejamento das minhas outras turmas da escola, de modo a capilarizar o tema indígena por todas as aulas de Arte dos 3º aos 5º anos da instituição.

Nos terceiros anos eu trabalhei canto indígena com os alunos. Levei a eles minha vivência na aldeia Tabaçú Rekó Ypy, em Peruíbe, em novembro de 2023. Mostrei fotos e vídeos e, assim, conheceram a Morubixaba Itamirim, as danças, o local do fogo sagrado, a escola, o maracá que comprei do Pajé Auá-Dju, a história da

¹³ O Sistema de Avaliação da Rede Municipal de Indaiatuba – SAREMI, tem o objetivo de fornecer subsídios para a tomada de decisões destinadas a melhorias na qualidade do sistema de ensino e das escolas. Também possibilita fornecer indicadores para a formulação e o monitoramento de políticas educacionais do município.

criação da aldeia, etc. Por fim, mostrei para esses terceiros anos uma música, em tupi-guarani, composta pela própria Itamirim, em que ela fala sobre a chegada na nova aldeia. O nome da música é Aldeia Pequeno Sol. Fiquei muito feliz quando os alunos do 3º ano cantaram essa música no idioma nativo. Tão feliz que, numa das turmas gravei um áudio como lembrança. A gravação pode ser ouvida neste link: https://drive.google.com/file/d/1_LI7W7ZoEv5ycmopl2AjnT2PBUo3OGbf/view?usp=sharing (Ávila Jr.(1), 2024)

Ao mesmo tempo, o 5º ano da tarde estava numa empreitada ousada, enquanto o 5º ano da manhã estava “ocupado” participando das propostas da pesquisa. Eu tinha em minha casa uma grande caixa com revistas antigas de arquitetura e decoração. Então a levei para a escola e sugeri que essa turma fizesse uma instalação artística com essas revistas, através de colagens.

No entanto, pela quantidade de revistas, foi-se desenhando a ideia de destacar todas as páginas e colá-las lado a lado, formando uma espécie de capa. E o que cobrir com aquela capa?

Surgiu coletivamente a ideia de cobrir a sala de aula toda. Fiquei empolgado com a possibilidade e assim ficou decidido: a instalação seria cobrir todas as carteiras com uma enorme capa feita com páginas de revistas. Essa capa ainda subiria parcialmente pelas paredes laterais.

Essa montagem, no entanto, iria interferir nas duas turmas dos quintos anos, já ambas compartilham a mesma sala, e eu obrigatoriamente teria que envolver o 5º ano da manhã nesse contexto da instalação.

Não demorou para que eu percebesse que essa instalação sugeria uma forte convergência com o tema indígena abordado com o 5º ano da manhã, afinal, a capa invadiria, subverteria e transformaria o território e a rotina original da sala de aula.

Ajustei o planejamento das duas turmas integrando as duas propostas, de modo que a turma participante vivenciaria uma “invasão” de seu território, justamente no período em que estava refletindo sobre esse tema.

Assim, percebe-se que o que eu, de fato, sugeri foi uma parceria entre os dois quintos anos, de modo que a turma da manhã pudesse fazer uma **intervenção visual sobre a instalação da tarde**.

Inicialmente acharam a ideia estranha, talvez por não ser usual intercâmbios entre turmas de outros períodos. Ofereci-me para intermediar entre as duas turmas e, por fim, ambas concordaram.

Nesse momento, as ideias do grupo participante começaram a tomar forma, de modo que o conjunto da turma se uniu em torno da realização de uma manifestação artística aderente ao tema estudado e atendendo à limitação do calendário disponível.

Após debaterem e modificarem a ideia que pensei inicialmente, o conceito da intervenção ficou o seguinte: a sala de aula simbolizaria o Brasil, com as carteiras representando o modelo europeu de instituição de ensino. Essa “capa de páginas” seria a “invasão” ou a “retomada indígena” desse território. Assim como Denilson Baniwa fez intervenções sobre registos iconográficos de vieses eurocêntricos, os alunos também interviriam sobre páginas de revistas.

O mote escolhido foi o discurso de Krenak. Então providenciei para os alunos versões impressas do discurso e distribuí tinta preta e pincéis para eles.

Ao centro escreveram “Pindorama”, bem grande (Fig. 22 e 23), e frases de Krenak em tamanhos menores povoando toda aquela “capa” (Fig. 24 e 25).

Para complementar, eu coloquei como fundo musical da intervenção o áudio dos alunos do 3º ano cantando Aldeia Pequeno Sol em tupi-guarani, música de Itamirim.

Figura 22 - “Capa” de páginas de revistas e início da inscrição “Pindorama”.



Fonte: Acervo fotográfico do autor (2024)

Figura 23 – Mosaico mostrando a produção da "Capa" de páginas de revistas durante a inscrição "Pindorama".



Fonte: Acervo fotográfico do autor (2024)

Figura 24 – Mosaico mostrando a "Capa" de páginas de revistas e início das intervenções com inscrições de trechos do discurso de Krenak.



Fonte: Acervo fotográfico do autor (2024)

Assim, o trabalho prático da proposta 3 (realizado pelo conjunto da turma e em parceria com a turma da tarde) foi, de fato, a retomada simbólica do território do Pindorama através de uma capa coalhada de narrativas indígenas cobrindo todo o aparato eurocêntrico representado pelas carteiras enfileiradas.

Apesar de acreditar muito no potencial desses alunos, de poderem ir além do previsto, eu realmente não esperava uma representação tão potente, complexa, original e tão puramente contemporânea numa turma de 5º ano.

Talvez o que tenha mais me impressionado tenha sido justamente o contraste entre esse trabalho conceitualmente sofisticado para essa faixa etária e a visão deles brincando no parquinho da escola, como as crianças que, de fato, são.

A turma da tarde também se mostrou muito empolgada ao entender as possibilidades de intervenções sobre a sua instalação, especialmente pela presença da questão indígena, que deu à obra uma dimensão ainda maior.

Observações:

Engajamento e motivação: Os alunos do 5º ano participante da pesquisa mostraram que foram capazes de fazer as leituras das imagens propostas e estabelecer relações entre elas e também com o vídeo. Mostraram-se motivados com a novidade de fazer comparações entre imagens, algo que afirmaram nunca ter feito. Desse modo, engajaram-se em “decifrar” os significados que as obras aparentemente escondiam.

Ferramentas e Layout de Sala: Apesar de realizar as leituras de imagens presencialmente e realizando debates, usei como apoio vídeos que produzi para a aula. Isso foi interessante, pois, além de poder vê-los durante a aula, os alunos poderiam revê-los em casa, acessando um link. Durante as leituras em sala de aula, as carteiras se mantiveram na posição usual, não necessitando realizar o protocolo de mudança de layout do espaço.

Apresentação: Mesmo não havendo a divisão da turma em Estações Artísticas e com a limitação de tempo, a turma conseguiu conhecer e realizar uma manifestação artística que não conhecia: a **intervenção visual**. Embora eu não tenha podido me aprofundar sobre a diversidade desse tipo de manifestação, os alunos entenderam a sua essência, que expus rapidamente numa das aulas. A possibilidade de intervir com mensagens num suporte alternativo e sem a necessidade de desenhos ou pinturas

convencionais deu aos alunos um espírito de grupo, na medida em que vivenciaram um sentimento lúdico de retomada de território.

Figura 25 - "Capa" de páginas de revistas durante das inscrições com trechos do discurso de Krenak.



Fonte: Acervo fotográfico do autor (2024)

Escola enquanto aldeia: O fato dessa apresentação/intervenção da turma participante se dar na convergência com trabalhos de outras turmas foi uma experiência nova para mim e demonstrou que a Proposição Metodológica Vi-Vo-Di-So não precisa se restringir à existência das Estações Artísticas. Se o modelo de ensino não favorece que os alunos de uma sala tenham autonomia para, a qualquer momento, circular entre os outros espaços escolares (e aprender com o que esses contextos possam oferecer), a conexão entre as produções de várias turmas pode ser vista como uma forma de conduzir o fluxo de conhecimentos através dos espaços sociais, físicos e até mesmo virtuais da instituição. Isso porque as apresentações, quando colocadas como socializações do conhecimento produzido artisticamente, são frequentemente percebidas pelos alunos como “presentes”, como algo que se oferece e se recebe numa relação comunitária genuína. Dissolve-se, portanto, o verniz institucional e curricular, deixando exposta a organicidade dos processos de aprendizagem entre seres humanos.

3.1.4 PROPOSTA 04 – Diversidade e identidade

Referenciais metodológicos:

Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa (Eixos Leitura de imagens e Contextualização. Proposição Metodológica Vi-Vo-Di-So, baseada em Estações Artísticas.

Intencionalidades:

O foco dessa última proposta foi estimular a dimensão autoral dos alunos a partir de uma proposta temática que favorecesse o exercício da autonomia.

Recursos:

Lousa digital, tablets, quadro branco e materiais diversos para cada estação.

Estratégia:

Na primeira aula me concentrei na discussão inicial sobre o conceito de identidade. Para tanto, exibi na lousa digital fotos de pessoas de diversos países e culturas. Como eu sabia que a turma gostava do Michael Jackson, exibi o clipe da música Black or White. A partir daí, visando dar abertura para discussões sobre o assunto, comecei contando a história da minha família.

Na segunda aula solicitei a formação das Estações Artísticas e sugeri direcionamentos para o tema da identidade.

As aulas seguintes foram dedicadas às criações e apresentações.

Intervenção:

Na primeira aula, estimei uma reflexão sobre identidade.

Para tanto, eu abri o diálogo com a turma através de um depoimento pessoal sobre as minhas origens familiares.

Falei que sou descendente de imigrantes italianos, que vieram para o Brasil por força da miséria em que viviam na região do Vêneto. Porém, a discussão ficou instigante quando relatei que, por outro lado, descobri que meus antepassados paternos tinham sido fazendeiros do interior paulista e comentei que, nessa condição, foram proprietários de negros escravizados. Provoquei os alunos perguntando que, sendo assim, qual poderia ser a minha responsabilidade na história da escravidão no

Brasil. Inicialmente, e até um pouco incomodados com a revelação, vários alunos, incluindo os negros, vieram em minha defesa, dizendo que eu não tinha responsabilidade alguma, porque eu não havia escravizado ninguém, que isso era coisa de meus antepassados. Lancei então diversos outros questionamentos, como, por exemplo, “Será que eu sou a única pessoa que vocês conhecem que descende de pessoas que escravizaram outras pessoas?”, “Não é perceptível que, neste país, a maioria das pessoas descende de negros, brancos e indígenas, e que seus antepassados de algum modo estiveram ligados ao contexto da escravidão?” Vale salientar que perguntei com palavras acessíveis aos vocabulários dos alunos.

Foram perguntas provocadoras e percebi que os alunos entenderam as lógicas das questões. Porém, não pareciam habituados com esse tipo de questionamento e muito menos com o professor relatando sobre suas origens e sua autopercepção de identidade. Assim, a maioria dos que comentaram inicialmente preferiram repetir que eu não poderia pagar pelo que meus antepassados fizeram. Nesse ponto, relativizei tal afirmação e disse que, ciente ou não desse tipo de descendência, é dever de todos lutar para que essa história não seja apagada e para que toda forma de racismo seja tratada como algo muito grave. Que entendo que uma forma de honrar os meus antepassados é caminhar no sentido de enfrentar os erros que eles cometeram em seu tempo histórico e também assumir os desafios ao lado dos atuais descendentes daqueles que foram suas vítimas. Que culpa é diferente de responsabilidade. Posso não ser culpado, mas tenho responsabilidades no sentido de ajudar a sociedade na luta pela superação das consequências atuais daquele sistema.

Afora esses temas mais sensíveis, contei também das músicas que gosto e sobre o que me agrada fazer nas horas de folga.

Por fim, solicitei aos alunos que refletissem sobre suas origens familiares e sobre como cada um se percebe. Que lembrassem das coisas que lhes dão prazer ou que causam quaisquer outros sentimentos, as músicas e tipos de filmes que gostam, se são pessoas calmas, agitadas, etc.

Alguns alunos se declararam descendentes de italianos, alguns disseram que a família veio da Bahia, do Ceará, do Paraná, entre outras origens brasileiras. Outros disseram que tinham parentes indígenas. Mas percebi que a maioria não tinha muitas informações sobre suas origens familiares. Sugeri que perguntassem mais sobre esse assunto com os seus responsáveis ou familiares mais idosos.

Apontei para que também observassem que essa diversidade presente na sociedade brasileira pode ser entendida como nossa maior riqueza e beleza. Que ela pode nos ensinar a ver que uma cultura não é o único modo de existir no mundo e que nenhuma deve se achar superior à outra.

Foi uma aula muito interessante para mim também. Foi a primeira vez que, ao invés de iniciar instigando os alunos a pensar sobre suas identidades, coloquei a mim mesmo diante deles como “estudo de caso”. Dei-me conta do quanto o professor, em geral, se insere na sala de aula como um ser ascético, livre de questionamentos e dramas existenciais.

Questionei-me: como ser um mediador (uma pessoa que “está entre”) e, ao mesmo tempo, ser um total desconhecido, ainda colado àquele velho púlpito docente? Um manequim pode pedir para que uma criança se revele?

Ao me expor diante deles, não aspirei simpatia ou intimidade. Quis, na verdade, quebrar a “quarta parede” do meu personagem professor e deixar claro aos alunos que eles, ali, também não precisavam ser somente os personagens alunos aos quais estavam habituados. Poderiam ser eles mesmos, em sua verdadeira identidade.

Portanto, essa primeira aula foi um momento de muita reflexão e questionamentos de todos os presentes. As imagens e cliques ficaram para a aula seguinte.

Na segunda aula, acionei a formação das Estações Artísticas e para inspirar caminhos temáticos sobre identidade e diversidade passei os seguintes vídeos e imagens:

- Diversidade Étnica: exibi o clipe de Michael Jackson (2009), com a música Black or White, onde é mostrado de modo musical sobre a pluralidade de culturas e etnias do planeta;
- Diversidade Física: vídeo com duas dançarinas cadeirantes dançando a música "Baiana", do grupo Barbatuques, com coreografia da americana Galen Hooks (2024, 00:02:39);
- Comunhão: vídeo com a música do grupo Chimarruts - Do Lado De Cá (ORION LYRICS, 2021);
- Identidade x estereótipos: imagens de retratos e autorretratos (Van Gogh, Frida, Escher, Picasso, Rembrandt, etc) e a distinção entre autorretrato artístico, a selfie e os estereótipos;

- Diversidade de personalidades: vídeo com a música “Cabelo”, de Benjor e Arnaldo Antunes (THE MOON STATION RADIO, 2021).

Abri a discussão sobre se alguma estação viu sentido em alguns desses temas.

Após diversos comentários, integrantes da estação Sonoridades percebeu na música do grupo Chimarruts um chocalho que soava constantemente e marcava o ritmo.

Achei interessante a observação e gostei quando a Estação Volumetrias se interessou pela confecção dos chocalhos. Assim, novamente se estabeleceu a parceria entre essas duas estações.

Como as demais estações se mostraram indecisas, sugeri à Visualidades de fazerem autorretratos com o uso do tablet. Gostaram da ideia a princípio, mas depois de conversarem entre si, apresentaram-me a ideia de fazer um teatro. Eu não vi problema em migrarem de linguagem artística, mas, por curiosidade, perguntei por que decidiram mudar. Para minha surpresa, eles responderam que não tinham a percepção de estarem mudando de linguagem. Na realidade queriam fazer uma crítica ao hábito das pessoas usarem suas imagens nas redes sociais apenas visando obter milhares de seguidores e não como forma de autorrepresentação. Portanto, somente “pegariam emprestada” a linguagem teatral para falar sobre um tema pertencente ao universo visual.

Fiquei feliz com essa ideia, pois ela contém exatamente a fagulha inicial da Vi-Vo-Di-So, de eleger uma linguagem artística para falar de outra.

Já a estação Dinâmicas, que normalmente é mais decidida, desta vez demorou mais para ter ideias. Confessei para as meninas desse grupo que quando escolhi a música “Cabelo” havia pensado nelas criando uma coreografia. Elas disseram que gostaram do tema da música, mas se entreolharam, parecendo indecisas sobre se contavam ou não alguma coisa para mim.

Por fim, decidiram me perguntar. Elas revelaram que conheciam um funk que trata do mesmo tema, inclusive também usando a metáfora do cabelo para falar da identidade de cada um. Disseram que gostariam de dançar aquela música, mas com um certo constrangimento de quem está acostumado a não ver esse gênero ser aceito em sala de aula, especialmente no Ensino Fundamental.

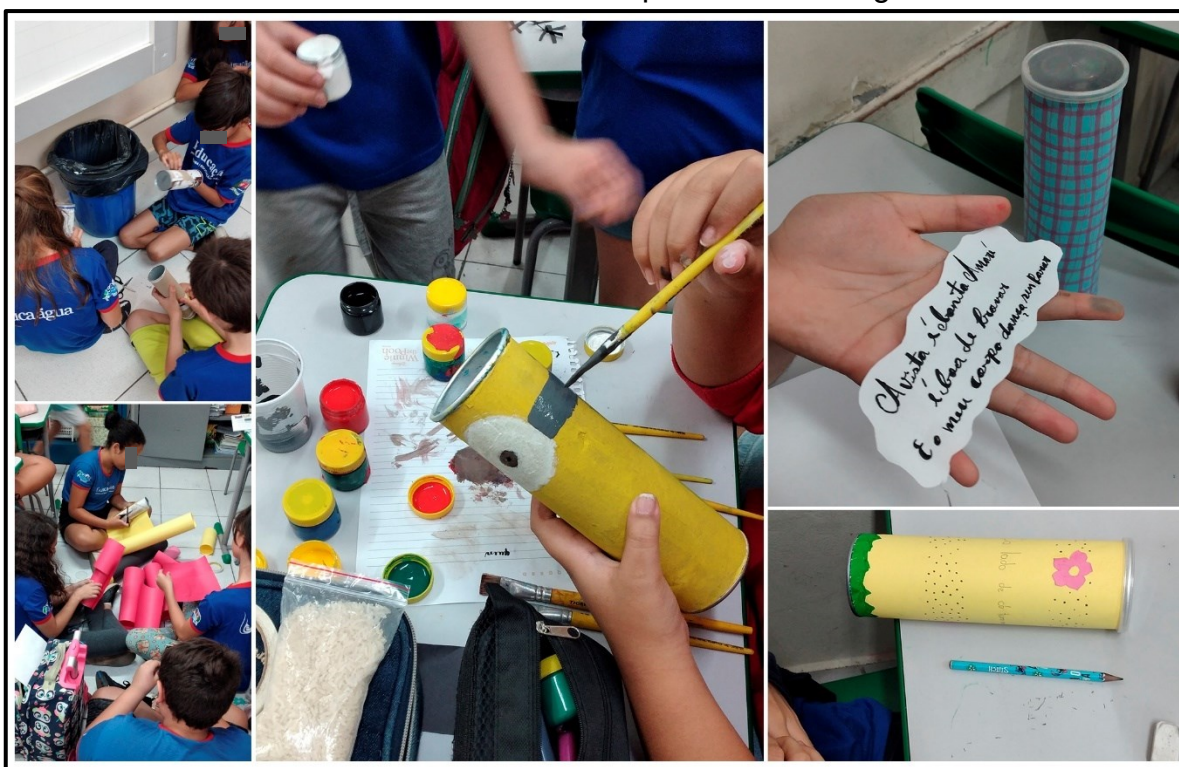
Perguntei a elas mais detalhes sobre a música. Chamava-se “Seu Cabelo” e a cantora, Duda Pimenta (2018), era uma menina da faixa de idade das alunas. Coloquei para tocar na lousa digital e imediatamente a turma toda começou a cantar junto.

Gostei muito da música e mais ainda da empolgação delas e da sala.

E assim os trabalhos de cada estação foram definidos.

Nas aulas seguintes as Estações Sonoridades e Volumetrias iniciaram a confecção dos chocalhos (Fig. 26). Para tanto, aproveitaram um estoque de latas vazias de batata tipo “Pringles” que acumulei ao longo do ano num armário da escola. Cada um trouxe de casa grãos e sementes de diversos tipos e tamanhos para proporcionar variedade de sonoridades entre os chocalhos.

Figura 26 – Mosaico mostrando a produção das estações Volumetria e Sonoridades: chocalhos a partir de embalagens.



Fonte: Acervo fotográfico do autor (2024)

Em alguns dos chocalhos os alunos escreveram trechos da letra da música que acompanharam (“Do Lado De Cá”, do grupo Chimarruts).

Coloquei a música para tocar na lousa digital e os alunos à frente da turma com os chocalhos. Fazendo-me de “regente”, eu os auxiliei a se manterem tocando todos em sincronia, de acordo com o compasso da música.

Infelizmente não consegui registrar a apresentação desse grupo, pois eu estava posicionado diante deles nessa função de “maestro”.

A Estação Visualidades, desta vez formando apenas um grande grupo, se dedicou à elaboração e ensaio da performance teatral sobre o uso do autorretrato nas redes sociais (Fig.27). Como citarei a seguir, houve novos conflitos nesse grupo, mas após algumas intervenções e conversas, conseguiram se apresentar com qualidade.

Figura 27 – Produção da Estação Visualidades: performance teatral sobre o uso do autorretrato nas redes sociais.



Fonte: Acervo fotográfico do autor (2024)

A Estação Dinâmicas se dedicou à criação e ensaio da coreografia do funk “Seu Cabelo”, de Duda Pimenta (Fig.28). Posteriormente, decidiram novamente inserir momentos de teatro na coreografia.

Figura 28 – Produção da Estação Dinâmicas: coreografia e teatro a partir do funk “Seu Cabelo”



Fonte: Acervo fotográfico do autor (2024)

Observações:

Engajamento e motivação:

Durante os trabalhos, a Estação Visualidades apresentou conflitos internos. Alguns alunos argumentaram que uma parcela do grupo não participava e além disso ainda atrapalhava os trabalhos.

Sugeriam que esses alunos fossem para outros grupos. Mediei dizendo que havia uma proposta já definida e todos tiveram a liberdade de escolher a linguagem artística que mais preferiam para realizar os trabalhos. Todos daquele grupo escolheram estar ali por preferirem a linguagem visual e migrar para um grupo de linguagem diferente deveria ser algo a ser pensado com cuidado.

Ocorria que os alunos que não participavam pareciam desinteressados com o tema e com as ideias do grupo. Argumentei que o tema, era amplo e podia ser abordado de diversas maneiras e que isso exigiria um certo foco e engajamento para decidir. Orientei que poderia haver diversos caminhos a seguir, como argumentar para sensibilizar o conjunto grupo diante de uma eventual inviabilidade das ideias (preferencialmente propondo ideias alternativas), aceitar o consenso e participar a partir do que a maioria decidiu e, em último caso, não aceitar o consenso e criar um novo grupo em torno de outra ideia que considerem melhor. Dei um tempo para debaterem em torno disso. Alertei o grupo sobre importância da flexibilidade de todos, pois um trabalho em grupo é diferente de um trabalho individual.

Na realidade eu desde o início não contava que a totalidade dos alunos alcançasse um mesmo nível de motivação nos trabalhos ou que as experiências se dessem de modo homogêneo. Compartilho com o pensamento de Deleuze (1988-1989, apud 2020) que, numa entrevista a Claire Parnet, disse que, numa aula, cada aluno ou agrupamento de alunos colhe dela aquilo que considera mais interessante, já que, de fato, não faz sentido esperarmos que tudo interesse a todos e com a mesma intensidade. Na mesma entrevista, o filósofo ainda mencionou que “é por isso que um público variado é muito importante. Sentimos o deslocamento dos centros de interesse, que pulam de um para outro. Isso forma uma espécie de tecido esplêndido, uma espécie de textura” (DELEUZE, 1988-1989, apud 2020, 9min45s-10min27s)

Nesse sentido, um sinal de desmotivação não precisa ser alarmante, pois não é possível dizer que esses alunos (três ao todo), não “colheriam” nada da aula, pois, ainda parafraseando Deleuze, uma aula se assemelha a uma música, no sentido de

que é uma inteligência em movimento. Assim como hoje podemos ouvir uma música com pouco interesse, noutro momento a lembrança dessa mesma música pode fazer um sentido incrível.

Por fim, o grupo debateu suas diferenças e em certos momentos fez uso de votação para alcançar o consenso (Fig.29).

Figura 29 – Estação Visualidades: resolvendo seus conflitos democraticamente



Fonte: Acervo fotográfico do autor (2024)

Assim, entraram num acordo e decidiram manter a integridade do grupo. Percebi que, nesse processo de discussão, a ala do grupo que constituía maioria mudou de atitude. Se de início queriam expulsar aqueles que não colaboravam, agora se esforçavam para trazê-los para o campo das decisões, ainda que precisassem fazer concessões.

A Estação Dinâmicas também teve divergências durante os ensaios. Uma das meninas queria sair do grupo porque, segundo a maioria das integrantes, ela “errava muito” e por isso elas perdiam a paciência com ela. Mediei conversando com ambas as partes e percebi que essa menina estava na estação Dinâmicas por gostar mais de teatro do que de dança e, por isso, não se sentia motivada. Sugeri dois caminhos:

- Que a equipe integrasse à coreografia elementos teatrais ou reservasse a essa aluna uma atuação que fosse mais ligada à representação do que à dança;
- Ela optar por sair desse grupo e se integrar à Visualidades, que havia proposto uma apresentação usando a linguagem teatral.

Em qualquer das hipóteses, a sua saída deveria ser motivada por preferência pessoal para trabalhar numa ou noutra linguagem artística, e não por força de intolerância das colegas. Portanto, fui muito enfático com a equipe ao dizer que a noção de acolhimento precisa ir além de se exercitar um relacionamento positivo com quem está em sintonia com a coletividade. Acolher é também saber dialogar com aquela pessoa que demonstra não estar feliz ali e se empenhar para encontrar uma solução compartilhada para o problema, e nunca agir sem reflexão e empatia. A equipe entendeu essa minha colocação e passou a adotar uma posição mais pautada no diálogo com a colega.

O interessante foi que que essa aluna chegou a ver o que a Estação Visualidades estava produzindo cenicamente, mas, no entanto, decidiu se manter no mesmo grupo de Dinâmicas, já que as colegas se empenharam para dar uma ênfase maior ao aspecto teatral da coreografia e colocaram essa aluna como atuante nessa mudança.

Percebi nesses dois casos de discordâncias que o papel do mediador nessas questões de conflitos não é simplesmente “ouvir os dois lados”, julgar e dar um veredito sobre quem está certo ou errado. Pelo contrário, é sobretudo estimular o aluno a refletir a respeito daquilo que inquieta o seu próximo e sobre a responsabilidade de suas respostas em relação a isso, ou seja, perceber que a capacidade de comunicação não violenta está presente em todos nós e pode ser exercitada com progressiva maturidade durante toda a nossa vida.

Layout de sala:

O grupo de dinâmicas realizou suas criações e primeiros ensaios numa área fora da sala de aula, por questão de espaço. Novamente, isso me trouxe grandes dificuldades, pois havia a necessidade de acompanhar esse grupo sem deixar o restante dos alunos sozinhos na sala. As vezes que consegui foi solicitando a presença de um agente escolar na sala de aula.

As demais estações produziram dentro da sala, agrupando as mesas e as cadeiras mediante a necessidade.

Apresentações:

A minha intenção era que as Estações Artísticas se apresentassem fora da sala de aula e com audiência das outras turmas. Mas nesse período as turmas estavam mobilizadas em torno da realização de simulados para as avaliações internas e externas.

Sendo o último bimestre, era o momento decisivo para muitos alunos e para a própria escola, pois o desempenho dos alunos interfere no alcance (ou não) da meta de pontuação esperada para a instituição.

Assim, os trabalhos foram apresentados na própria sala de aula do 5º ano. As carteiras e cadeiras foram organizadas da mesma forma que dispus no trabalho sobre Dorival Caymmi, ou seja, carteiras concentradas junto às paredes da sala e as cadeiras enfileiradas no centro da sala, formando uma plateia voltada para a frente da sala onde se deram as apresentações.

Figura 30 – Estação Visualidades: apresentação



Fonte: Acervo fotográfico do autor (2024)

Figura 31 – Estação Dinâmicas: apresentação



Fonte: Acervo fotográfico do autor (2024)

Convidei a professora da sala, a diretora e a coordenadora pedagógica da escola para assistirem as apresentações. Novamente observei que a presença delas foi vista com empolgação pelos alunos, de modo que a presença de membros da equipe gestora foi motivo de orgulho e não de intimidação. Refleti sobre a relevância dessa presença, pois os alunos a viram como sinal de que seus trabalhos eram suficientemente importantes a ponto de uma gestão escolar se interessar e dedicar seu tempo para assisti-los.

Além da equipe gestora, a plateia foi formada pelos próprios alunos da turma. Por conta da agenda dos demais professores, não consegui levar outras turmas para assistirem as apresentações.

Os trabalhos foram muito autorais, cumprindo as expectativas esperadas para essa proposta.

4 VER PARA VIVER: convergindo aprendizados e vislumbrando horizontes da Vi-Vo-Di-So para além da pesquisa

Após um ano letivo completo pesquisando e lecionando nesse 5º ano, tendo como foco as Estações Artísticas e a construção coletiva do conhecimento, permito-me traçar algumas linhas gerais acerca do que foi experienciado, observado e registrado visualmente em sala de aula e, portanto, lançar um olhar para além da abordagem exclusivamente teórica.

Assim, é também possível vislumbrar as contribuições que a Proposição Metodológica Vi-Vo-Di-So pode trazer ao ensino escolar da arte, bem como relatar sobre os desafios e limitações que se apresentaram diante da realidade do perfil escolar onde a pesquisa se deu.

Dentre as primeiras observações, a que se mostrou mais evidente foi a motivação dos alunos. A desconstrução do modelo de aula onde todos fazem o mesmo tipo de trabalho mostrou-se como algo empolgante para a maioria dos alunos. Verifiquei que muitos deles tinham um histórico de poucas oportunidades de criar a partir da fisicalização, da sonoridade e da volumetria. É certo que muitos já haviam tido algum contato com dança, música e trabalhos tridimensionais, mas, de acordo com o que alguns dos alunos me relataram, foram atividades apenas baseadas na cópia e na repetição (coreografias e músicas pré-existentes, trabalhos manuais com modelos e tutoriais a seguir, etc). A chance de criar uma narrativa autoral sobre um determinado assunto usando a linguagem artística de sua preferência deu à aula de Arte um sentido que os alunos até então não haviam experimentado.

Apesar dos casos em que a percepção dessa motivação não foi tão evidente, a observação processual me possibilita afirmar que a quase totalidade da turma (um universo de 32 alunos) se mostrou engajada nas quatro propostas de trabalhos, ou seja, durante praticamente todo o ano letivo. Os casos de conflitos foram poucos e sanados entre os próprios alunos, a partir da mediação docente.

Uma bonita consequência desse modo de trabalho foi o estabelecimento de um grande vínculo afetivo entre mim e a turma, de modo que ao encerrar o último bimestre havia a impressão de que eu já os conhecia desde vários anos anteriores. Atribuo parte disso à postura de mediação, de me colocar entre eles como suporte e facilitador dos projetos que eles desenvolviam, de situá-los na condição de “criadores de

conteúdo” artístico e de viabilizar a apresentação desses trabalhos para a comunidade escolar.

A Proposição Metodológica Vi-Vo-Di-So também me oportunizou refletir e experimentar no ambiente escolar formas de aproximar a dinâmica de aprendizado observada na educação tradicional indígena com as demandas próprias de uma rede municipal de ensino.

Nas aldeias, não obstante a eventual presença de uma escola indígena pública, as crianças adquirem conhecimento à medida em que transitam e vivenciam as rotinas dessas comunidades. Nesse sentido, todos numa aldeia são mediadores do conhecimento da criança. O aprendizado se dá ao ver o que cada um tem a mostrar.

A ideia inicial era que essa dinâmica de aprendizado fosse experimentada através do contato entre os alunos e os saberes apresentados por cada Estação Artística e, portanto, algo restrito à turma participante da pesquisa.

Porém, por conta das demandas escolares, esse princípio de aprendizagem se mostrou mais interessante se pensado de modo expandido, abrangendo várias turmas.

Logicamente, a rotina e os espaços físicos de uma escola são muito diferentes de uma aldeia indígena. Nas instituições escolares há um intenso alinhamento entre horários, calendários, currículos, cargos, especialidades, entre outros, de modo que resta aos alunos apenas agir dentro do que esses limites permitem. Assim, raramente as crianças são autorizadas a circular livremente pelos espaços escolares, tal como uma criança indígena pode fazer na diversidade de espaços das aldeias.

No entanto, confrontando as duas realidades, considerei o inverso, ou seja, a possibilidade de fazer com que **os conhecimentos gerados nos diversos espaços escolares circulassem pela instituição, através da prática das apresentações.**

A turma do 5º ano, participante da pesquisa, pôde se apresentar para os 2º, 3º e 4º anos, do mesmo modo que estes últimos também apresentaram trabalhos entre si e proporcionaram aportes epistemológicos que potencializaram as criações do próprio 5º ano. Além disso, todas essas turmas também puderam se apresentar em eventos da escola em que a comunidade esteve presente.

Assim, essa dinâmica de conhecimento compartilhado proporcionou não apenas diminuir a distância entre os diversos entes escolares, mas também situar esse compartilhamento no âmbito das relações humanas.

A experiência, portanto, foi muito produtiva, com a maior parte dos alunos focados em mostrar o melhor de si, com objetivos e intenções bem definidos. Observei que a rotina escolar ficou mais intensa e empolgante, já que os alunos se mobilizaram tanto para assistir quanto para performar.

Contudo, percebo que há fatores limitantes para replicação dessa prática.

Se a carga horária do professor é pequena na unidade escolar (por conta de, por exemplo, complementação de jornada), pode ser que seja necessário ao professor de Arte fazer parcerias com outros professores dessa especialidade na escola. No entanto, pode não haver na instituição outros professores de Arte ou mesmo haver professores que prefiram outro direcionamento didático. Nesses casos, a experiência da “circulação de saberes” pode ficar restrita ao ambiente de Estações Artísticas de uma única turma, o que não impede que eventualmente essa turma se apresente para um público ou espaço diferente da própria sala de aula.

Outra limitação que se mostrou relevante diz respeito ao espaço físico para cada Estação Artística produzir.

Mesmo com o estabelecimento de protocolos de mudança do layout de sala, esse ambiente se mostrou limitado para comportar simultaneamente o processo de desenvolvimento dos trabalhos de quatro linguagens artísticas distintas.

Todas as soluções que consegui encontrar para contornar essa dificuldade foram precárias e na maioria das vezes limitaram o processo criativo dos alunos.

Mesmo contando com o apoio da gestão e dos agentes escolares, dando-me cobertura nos momentos em que necessitei sair da sala de aula para mediar os trabalhos das estações que precisaram ocupar outros espaços da instituição, esse auxílio se deu de modo esporádico e eventual, já que esses profissionais deviam priorizar suas próprias demandas.

Considero isso uma limitação severa, já que uma metodologia não pode depender da disponibilidade, do desvio de função ou mesmo da “boa vontade” de outros profissionais da escola, para que alcance seus objetivos pedagógicos.

Além disso, no meu caso, esse imprevisto foi muito desgastante, já que, mesmo com colaboração, sempre houve uma parcela da turma que ficou sem a minha presença. Considero isso preocupante, não apenas no aspecto da qualidade da mediação, mas também no âmbito funcional, na medida em que, enquanto docente, sou responsável pelo que acontece durante a aula. Desse modo, convivi muito com a tensão de possíveis imprevistos ou ocorrências durante minhas ausências, mesmo

nas aulas em que eu consegui que ficasse na sala a própria Coordenadora Pedagógica.

É desafiador pensar numa solução para essa limitação, considerando a diversidade das escolas e seus recursos humanos, além das próprias particularidades de cada rede de ensino.

Talvez um ponto de partida possa ser a lembrança do próprio desconforto que experimentei durante a pesquisa, ao lembrar dos momentos em que cogitei que seria muito bom dividir a aula com professores auxiliares. A presença de mais de um profissional para ministrar as aulas poderia permitir maior articulação dos mediadores entre as estações fisicamente distantes.

Durante os trabalhos também cogitei que seria bom se houvesse, na arquitetura escolar, espaços dimensionados exclusivamente para atividades artísticas. A título de referência, nos raros dias em que consegui levar a turma para a quadra esportiva da escola consegui trabalhar com as quatro Estações Artísticas simultaneamente, já que cada uma conseguia distância suficiente para não atrapalhar as demais. Ou seja, a simples realização da aula num ambiente aberto e mais espaçoso já proporcionou alguma melhoria na qualidade.

Portanto, um possível cenário ideal para as aulas de Arte baseadas na Vi-Vo-Di-So seria a existência de um espaço adequado para o trabalho simultâneo de diversos grupos de alunos, embora isso ainda seja algo distante da realidade ou perspectiva muitas escolas públicas brasileiras.

Para mim, que venho das artes visuais e que necessito atuar com base um currículo polivalente, foi motivador abordar as demais linguagens a partir das próprias inquietações dos alunos sobre elas, estabelecendo diálogos de maneira plural.

Observei que a interdisciplinaridade dos temas foi algo igualmente enriquecedor, pois possibilitou aos alunos que, além de estabelecer uma leitura crítica do assunto, também investigassem as possibilidades de linguagem que a Arte possibilita em suas diversas manifestações.

A maior parte do que apurei sobre os resultados da intervenção foi, de fato, a observação processual, as anotações do diário de bordo e o registro fotográfico.

Adicionalmente, elaborei e apliquei questionários para obter a opinião escrita dos alunos acerca do que foi experienciado nas propostas (Anexo 2). No entanto, não é possível inseri-los de modo amplo como ferramentas avaliativas da pesquisa como um todo. Isso porque, dadas as demandas escolares, sua implementação foi muito

fragmentada, por conta de período de provas, escassez de tempo, entre outros fatores. Optei por usar apenas os itens 6, 8, 9 e 10, que tratam sobre nível de motivação e opiniões acerca da experiência nas intervenções, do ponto de vista do trabalho colaborativo. Não usei os demais itens porque se referem à análise formal das obras e notei que os alunos não compreenderam muito bem os enunciados. Além disso tais questões só cobrem 2 propostas. No entanto, a contribuição deles, ainda que parcial, sinaliza para os seguintes dados:

- A Estação Artística que teve maior adesão foi a Visualidades, com 15 alunos, seguido da Dinâmicas (10 alunas), Volumetrias (4 alunos) e Sonoridades (2 alunos);
- Numa escala de 1 (ruim) a 5 (ótimo) sobre a qualidade das interações nas Estações Artísticas, 13 alunos responderam 5; 10 alunos responderam 4; 4 alunos responderam 3; 1 aluno respondeu 2; 1 aluno respondeu 1; 3 alunos não responderam;
- Perguntados sobre se estiveram motivados durante os trabalhos, 20 alunos declararam “sim” (com justificativas); 9 declararam “médio” (sendo 7 com justificativas e 2 sem justificar); 3 declararam “não” (com justificativas);
- A maior parte das justificativas dos alunos que se declararam motivados se refere a aspectos como aprendizado, trabalho colaborativo, dinamismo das aulas, descobertas, satisfação com o professor e estímulo aos talentos pessoais;
- A maior parte das justificativas dos alunos que se declararam medianamente motivados se refere a dificuldades de interações entre os integrantes das estações. Uma aluna declarou que teve dificuldade para entender as propostas. Um aluno se mostrou insatisfeito com o resultado do trabalho de sua estação. Uma aluna justificou genericamente, afirmando que estava cansada de acordar cedo (essa aluna costuma ser irreverente nas suas respostas).
- Dentre os três alunos que se declararam desmotivados, um mencionou a falta de seriedade de colegas de estação e os outros dois consideraram a abordagem como chata. Contraditoriamente, um deles também acrescentou que “Foi muito legal”.

No quadro 2, a seguir, é possível verificar a resposta literal de cada um dos 32 alunos que responderam ao questionário.

Quadro 2 – Excertos do questionário sobre a experiência dos alunos

Excertos do questionário sobre a experiência dos alunos nas propostas (32 alunos responderam)					
Quantificação dos alunos	Estação Artística	Numa escala de 1 a 5 (sendo 1= ruim e 5=ótimo), como você avalia a interatividade dos alunos da sua Estação Artística	Você se sentiu motivado na realização dos trabalhos?	Justificativa do nível de motivação	Tem algo mais a dizer para colaborar com a pesquisa?
1	Dinâmicas	4	Sim	"Todo mundo se ajudava e colaborava"	"Achei bem legal porque no meu grupo pinteí camisas e fiz tintas"
2	Dinâmicas	5	Sim	"Aprendi coisas novas"	"A pesquisa é super educativa e faz aprender coisas novas."
3	Dinâmicas	5	Sim	"Nós conhecemos obras e artistas novos"	"Achei muito legal, divertido e amei fazer, quero mais trabalhos assim e em grupos."
4	Dinâmicas	3	Sim	"Poderia demonstrar meu talento"	"Que a diferença dos quadros variam de artista a artista."
5	Dinâmicas	5	Sim	"Eu adoro inventar e descobrir"	"Sim, achei muito divertido e curioso esta experiência"
6	Dinâmicas	3	Sim	"Sim, porque aprendi a trabalhar em grupo e lidar com confusões"	-
7	Dinâmicas	4	Sim	"Todo mundo trabalhava junto"	"Não"
8	Dinâmicas	5	Sim	"Nós trabalhamos juntos (rimos e se divertimos muito)"	"Só agradecer tudo sobre o que o professor fez com nós (a sala), eu amei muito o trabalho, os grupos e a nossa dança que ficou linda graças ao professor Roque"
9	Sonoridades	4	Sim	"Eu vi posso me afundar cada vez mais."	"Sim, as aulas são muito interessantes e amo participar das aulas."
10	Visualidades	-	Sim	"Me deu novas experiências"	-
11	Visualidades	5	Sim	"Pela diversão"	"Sim, que todas as aulas com trabalho ou sem foi um 10."
12	Visualidades	4	Sim	"Eu ajudei"	"Sim, eu gostei muito da experiência."
13	Visualidades	3	Sim	"São trabalhos legais e dinâmicos"	"Amo as aulas do prof. Roque, são muito dinâmicas, o que incentiva a fazer parte e se esforçar nas aulas"
14	Visualidades	5	Sim	"Eram trabalhos diferentes e bem legal"	"O professor Roque é o melhor de todos eu amo as aulas dele é muito interativas"
15	Visualidades	5	Sim	"É legal"	"Não"

16	Visualidades	5	Sim	"É legal"	-
17	Visualidades	4	Sim	"Ajudar"	"Foi legal"
18	Volumetrias	5	Sim	"Eu acho legal a realização de trabalhos e eu amo a aula de arte"	"Bom, acho importante sabermos sobre artistas pois assim adquirimos mais conhecimento e também conhecemos mais culturas."
19	Volumetrias	4	Sim	"Porque meus colegas me ajudaram"	"Não tem nada, porque eles me ajudaram muito bem"
20	Volumetrias	5	Sim	"Eu gosto disso"	"Não"
21	Dinâmicas	-	Médio	"Porque não entendi muito"	"Não"
22	Dinâmicas	5	Médio	"Tô cansada de acordar de manhã e quase desmaiei"	Não"
23	Sonoridades	4	Médio	"Algumas pessoas não ajuda"	"Não"
24	Visualidades	4	Médio	"Às vezes os colegas do grupo não ajudavam"	"Não"
25	Visualidades	5	Médio	"Ninguém conversava comigo"	"Legal e eu acho realmente que não deveria ter o preconceito contra o índio."
26	Visualidades	3	Médio	"Tinha pessoas que não colaboravam"	"Foi muito Legal"
27	Visualidades	2	Médio	-	-
28	Visualidades	4	Médio	-	-
29	Volumetrias	5	Médio	"Porque ficou ruim"	"Que todas as aulas ficaram muito legal"
30	Visualidades	1	Não	"É chato"	"Foi muito legal."
31	Visualidades	4	Não	"Eles só brincavam, não ouviam"	"Não"
32	Visualidades	-	Não	"É chato"	"Não"

Fonte: Elaborado e compilado pelo autor, 2024

Apesar de não ter conseguido realizar novo questionário ao final do ano letivo, a professora polivalente da turma entregou-me uma declaração que considero capaz de sinalizar que não houve queda no nível de satisfação dos alunos.

Por ocasião do último Conselho de Classe, de caráter participativo, essa professora pediu que a turma debatesse em torno da seguinte questão: Qual disciplina aprendemos mais e o que aprendemos?

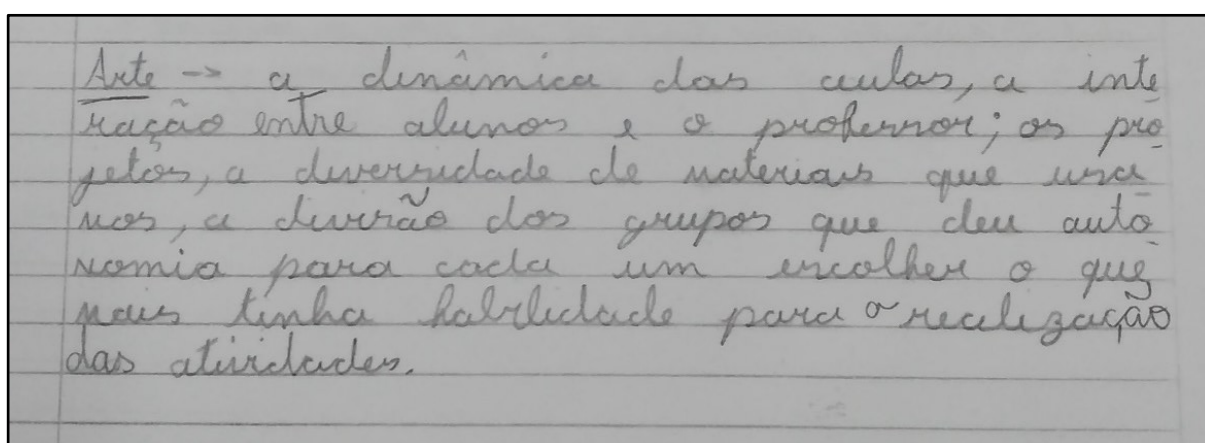
A resposta consolidaria a opinião do conjunto da turma para ser relatada por dois representantes dos alunos durante o Conselho.

Os alunos elegeram as disciplinas de Ciências Naturais, Língua Portuguesa e Arte.

A turma então elencou os seguintes pontos, que considerou ter sido importantes no aprendizado da arte durante esse ano letivo:

“A dinâmica das aulas, a interação entre os alunos e o professor; os projetos, a diversidade de materiais que usamos, a divisão dos grupos que deu autonomia para cada um escolher o que mais tinha habilidade para a realização das atividades.”

Figura 32 – Original do parecer da turma participante sobre as aulas de arte durante todo o ano letivo



Fonte: Acervo fotográfico do autor (2024)

Por fim, considero relevante trazer também um interessante ponto de vista da gestora da unidade escolar sobre o alcance expandido das aulas de Arte quando realizadas a partir dessa perspectiva pedagógica.

Mais de uma vez a diretora da escola mencionou espontaneamente, em conversa comigo, que nesse ano letivo os alunos tiveram uma melhoria na fluência leitora, na desenvoltura física ao falar em público e na capacidade de pesquisa em todas as disciplinas. Ela afirmou que, em sua opinião pessoal, atribui essas melhorias ao formato de aula de Arte que os alunos tiveram comigo nesse ano.

Independentemente dessa percepção da gestora, é fato que a meta de 7.0 projetada para a escola pelo IDEMI¹⁴, a partir dos dados da avaliação SAREMI (1º aos 5º anos) foi sobremaneira alcançado, ficando em 8,5 em 2024, ou seja, 21,43% acima da meta projetada, desempenho raro entre as escolas do município.

¹⁴ IDEMI (Índice de Desenvolvimento da Educação Municipal de Indaiatuba) é um indicador que mede o desempenho dos alunos da rede municipal de ensino da cidade. O IDEMI é calculado com base nos resultados do SAREMI, o sistema de avaliação da rede municipal.

Contudo, não foi possível investigar sobre se (ou quanto) as aulas de Arte podem ter ajudado nesse desempenho acima do esperado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À parte das consideráveis dificuldades e limitações já mencionadas, entendo que a Proposição Metodológica Vi-Vo-Di-So foi uma experiência muito produtiva e significativa tanto para os alunos, que se descobriram protagonistas da produção do conhecimento que circulou pela escola, quanto para mim, o professor que se colocou como um agente facilitador para que isso se tornasse realidade. Como docente, foi extremamente gratificante, posto que os alunos me surpreenderam a cada dia de trabalho.

Além disso, é possível observar que a implementação da Vi-Vo-Di-So auxiliou o professor no enfrentamento de barreiras estruturais e metodológicas ligadas à própria configuração do ensino de arte no currículo escolar, que exige do professor uma abordagem polivalente, mesmo quando sua formação inicial o capacitou majoritariamente em apenas uma das linguagens artísticas. Como um docente especializado em artes visuais, preciso lidar com a demanda de orientar alunos em linguagens como música, teatro e dança, desafiando minhas próprias limitações e me mobilizando na busca por estratégias para oferecer um ensino de qualidade nessas áreas.

Entretanto, a organização das aulas dentro do modelo tradicional de ensino não favorece a implementação de metodologias ativas como as que introduzi nestas intervenções. O tempo disponível para cada aula, por exemplo, se mostrou um fator crítico. Frequentemente, a duração reduzida das aulas não permitiu um aprofundamento suficiente em cada proposta, o que me levou a fazer ajustes e buscar estratégias para otimizar o tempo sem comprometer a experiência formativa dos estudantes.

Outro ponto a considerar foi a inexperiência inicial de alguns alunos, cuja liberdade de escolha se confundiu com a ausência de objetivos, pois estavam acostumados a uma dinâmica escolar mais diretiva e tradicional. Esse fator demandou um esforço contínuo para estimular a autonomia desses estudantes pontuais e fomentar neles a curiosidade para experimentações.

Por fim, as limitações espaciais e contextuais também se fizeram presentes. Num contexto em que disciplina de Artes era sinônimo de artes visuais, nem sempre havia espaços apropriados para a prática corporal, volumétrica ou sonora de determinadas atividades. Isso exigiu muita flexibilidade na adaptação das propostas e

um trabalho constante de mediação para que essas limitações não se tornassem um obstáculo intransponível à experiência artística dos alunos.

Apesar dessas dificuldades, a implementação da Vi-Vo-Di-So revelou que, mesmo dentro de um sistema educacional que nem sempre oferece as condições ideais para uma abordagem interdisciplinar e baseada na escolha dos alunos, é possível construir caminhos alternativos e ressignificar a prática docente.

Entretanto, enquanto a Vi-Vo-Di-So, mostrava seus desafios e horizontes muito promissores, ela, por outro, também mobilizou em mim uma reflexão essencial sobre o papel do professor no ensino de arte. Ao estruturar um ambiente onde os alunos pudessem escolher a linguagem artística com a qual mais se identificavam, deparei-me com uma mudança fundamental no meu próprio lugar dentro da sala de aula. Em vez de ocupar a posição central de transmissor do conhecimento, precisei me reinventar como mediador, articulador e incentivador das descobertas dos estudantes. Sem essa mudança de comportamento, é improvável que essas propostas tivessem o alcance que tiveram.

Essa transformação docente não ocorre sem tensões pessoais. A formação especialista do professor de arte contrasta e inibe o seu trânsito entre demais linguagens artísticas. Durante a experiência, a Vi-Vo-Di-So evidenciou que, mais do que um especialista técnico em uma única linguagem, o professor de arte no ensino básico precisa desenvolver um olhar sensível e interdisciplinar, capaz de conectar diferentes formas de expressão e promover diálogos significativos entre elas.

Essa mudança de perspectiva exige não apenas um olhar pedagógico ampliado, mas também um exercício constante de escuta e confiança na capacidade de mobilização dos alunos. A experiência me possibilitou a constatação prática de que um ensino de arte verdadeiramente significativo passa menos por oferecer respostas prontas e mais por criar perguntas instigantes, provocar inquietações e incentivar o pensamento crítico e criativo dos alunos. Para isso, é fundamental que o professor esteja aberto a aprender “de mãos dadas” com os estudantes, aceitando que nem sempre terá domínio técnico sobre todas as linguagens, mas que pode se colocar junto aos alunos auxiliando-os a se tornarem agentes ativos na construção do conhecimento artístico.

Dessa forma, a Vi-Vo-Di-So não apenas impactou os alunos, mas também me transformou enquanto professor. Se, no início, a proposta parecia um desafio quase impraticável dentro das limitações escolares, ao final do percurso ficou evidente que,

mais do que buscar dominar todas as linguagens artísticas, o professor precisa desenvolver estratégias para criar um ambiente de trocas e descobertas, onde a arte se manifesta como um campo vivo e plural.

As ferramentas de observação adotadas ao longo das intervenções – diário de bordo, registros fotográficos e audiovisuais, questionário para os alunos e observação processual – revelaram-se essenciais para a compreensão do alcance da Proposição Metodológica Vi-Vo-Di-So.

O diário de bordo permitiu um acompanhamento reflexivo contínuo, registrando percepções e ajustes necessários ao longo do percurso. As fotografias e vídeos forneceram evidências visuais do engajamento e das interações entre os estudantes, capturando nuances que poderiam passar despercebidas no momento das atividades. O questionário aplicado aos alunos, ainda que não tenha sido possível de ser utilizado de modo mais abrangente e contínuo, trouxe suas percepções diretas, oferecendo um contraponto fundamental à análise docente. Por fim, a observação processual permitiu identificar desafios e avanços de forma dinâmica, enriquecendo a compreensão sobre como cada linguagem artística foi apropriada pelos alunos. O conjunto dessas ferramentas, portanto, não apenas documentou o processo, mas também consolidou a análise dos impactos das propostas no ambiente escolar.

Assim, os resultados observados das ações pedagógicas pautadas na Vi-Vo-Di-So, embora desenvolvidos dentro de um contexto específico, apontam para possibilidades que transcendem esta experiência pontual. Ficou evidente que dar aos alunos a liberdade de escolha sobre a linguagem artística a ser explorada amplia não apenas o engajamento, mas também a profundidade de suas investigações estéticas e expressivas. A experiência mostrou que, mesmo dentro das limitações estruturais da escola, é possível construir caminhos que favorecem o protagonismo estudantil e estimulam um aprendizado significativo e colaborativo.

Contudo, pondero que o sucesso da proposição Vi-Vo-Di-So não reside em se apropriar dela como um método fechado ou replicável de maneira automática, mas sim em uma postura pedagógica flexível, que exige do professor uma sensibilidade para observar, mediar e potencializar os diálogos que emergem no espaço escolar. Esta consideração é muito importante desta pesquisa e devo às professoras Mirian Celeste Martins, Eliane Patrícia Grandini e ao meu orientador, o professor Sidiney Peterson de Lima, a inteligente sugestão de pensar com cuidado antes de eventualmente classificar a Vi-Vo-Di-So como "metodologia", no sentido de

procedimentos pedagógicos largamente consolidados pela prática. Isso porque ainda não há como garantir de que seu presente formato funcione da mesma maneira em diferentes turmas ou contextos.

Porém, a sua essência – a de promover um ensino de arte que se constrói no encontro, na experimentação e na escuta ativa – pode inspirar novas posturas para o ensino da arte na educação básica.

Portanto, a Vi-Vo-Di-So não se encerra nesta pesquisa. Pelo contrário, ela se apresenta como um convite para que outras investigações e experimentações possam expandir suas possibilidades. Por exemplo: como poderia essa abordagem ser adaptada a diferentes faixas etárias? Seria possível desenvolver um modelo de formação continuada para professores que desejam experimentar esse tipo de estrutura flexível em suas aulas?

Perguntas como essas abrem caminhos que merecem ser explorados em pesquisas futuras, pois indicam que há um vasto território a ser percorrido no ensino escolar da arte.

Assim, apesar das dificuldades observadas e dos enfrentamentos necessários, a Vi-Vo-Di-So não precisa se limitar a um experimento isolado, mas se configurar como um vislumbre do que a Arte/Educação pode se tornar quando coloca o estudante no centro do processo de aprendizagem. Seu horizonte é promissor porque pulsa na interseção entre arte e vida, entre criação e descoberta, entre o sonho e a concretização. E, por isso, vale a pena lutar para que, um dia, toda escola possa verdadeiramente viver disso.

Figura 33 – Turma participante: 5º ano A e eu, Prof. Roque de Ávila Jr.



Fonte: Acervo fotográfico do autor (2024)

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Damiao. **Dorival Caymmi - Retirantes (1972)**. Vídeo com a música Retirantes, de Dorival Caymmi. 2018. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=-SkDYPaXXmA> . Acesso em: 16 jan. 2025.

ALVES, Rubem. A complicada arte de ver. **Folha Online**, seção Sinapse Online, 26 out. 2004. Disponível em:

<https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u947.shtml> . Acesso em: 11 fev. 2025.

ÁVILA JR.(1), Roque de. **Gravação em áudio de música indígena**. [S. l.: s. n.], 2024. 1 áudio (3 min). Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1_LI7W7ZoEv5ycmopl2AjnT2PBUo3OGbf/view?usp=sharing . Acesso em: 25 abr. 2025.

ÁVILA JR.(2), Roque de. **VI-VO-DI-SO: os saberes artísticos discentes enquanto ativos epistemológicos e vias de acesso no aprendizado da arte**. In: III CONGRESSO DA OPAE, Arte no centro da vida, 29 ago. 2024 - 01 set. 2024, Bauru. Anais do III Congresso da OPAE: Arte no centro da vida. Bauru: FAAC - Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação - Unesp, 2024.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da Arte**. 6ª Ed. São Paulo (SP): Perspectiva, 2008.

BARBOSA, Ana Mae. ANA MAE Barbosa 08 - BNCC - Não deixem que outros decidam nosso currículo escolar! . [Sl: sn], 2016. 1 vídeo (0:55 min). Publicado pelo canal Todos pela Arte/Educação. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=q2viBNUI6vs> . Acesso em: 27 jan. 2024.

BARBOSA, Ana Mae. COUTINHO, Rejane Galvão; **Ensino da arte no Brasil: Aspectos históricos e metodológicos**. Rede São Paulo de Formação Docente, Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP, Ensino Fundamental II e Ensino Médio - Unesp/Redeform - São Paulo, 2011

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (orgs.). **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais** . São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Coleção Arte & Ensino. Belo Horizonte (MG): C/Arte, 1998.

BENJAMIN, Walter. **O narrador**: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: Walter Benjamin – Obras escolhidas: magia e técnica arte e política. v. 1. 3ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1989(1).

BENJAMIN, Walter. **Sobre alguns temas em Baudelaire**. In: Walter Benjamin – Obras escolhidas: Charles Baudelaire - um lírico no auge do capitalismo. 1989. Obras escolhidas, v. 3. 1ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1989(2).

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. 7ª edição. Atualizada até agosto de 2023. Secretaria de Editoração e Publicações Coordenação de Edições Técnicas do Senado Federal, Brasília (DF), 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília(DF): 1988.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília: 1990.

BRASIL. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. **Inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira** D.O.U. de 10 de janeiro de 2003

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>. Consultado em 30 dez. 2024.

BUORO, Anamelia Bueno. **O olhar em construção**: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. São Paulo: Cortez, 1996.

CÉLIA XAKRIABÁ. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. [Flórida: Wikimedia Foundation], 2025. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=C%C3%A9lia_Xakriab%C3%A1&oldid=69491135>. Acesso em: 3 fev. 2025.

CERVENY, Kathleen. **Elliot W. Eisner**, The Role of the Arts in Educating the Whole Child, A Cleveland Area Presentation. GIA Reader, v. 12, n. 3, 2001.

CHORDS AND TABS. **Dorival Caymmi - Você já foi à Bahia? (1979)**. Vídeo com a música Você já foi à Bahia?, de Dorival Caymmi. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xBb0WOce3h0> . Acesso em: 16 jan. 2025.

COELHO, Luciano Silveira; DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. Corporalidade e engajamento: participação e aprendizado de crianças e adultos em contextos indígenas. In: ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto da (org.). **Corpo infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos**. São Paulo: Vozes, 2012. cap. 5.

CONHECER. *In*: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. [Flórida: Wikimedia Foundation], 2024. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Conhecer&oldid=68160299> . Acesso em: 21 jun. 2024.

DANIEL MUNDURUKU (1). **Olhar Indígena - Daniel Munduruku fala sobre Educação Indígena**. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EUmx7klGn7w> . Acesso em: 16 jan. 2025.

DANIEL MUNDURUKU (2). *In*: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. [Flórida: Wikimedia Foundation], 2025. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Daniel_Munduruku&oldid=69466247 . Acesso em: 30 jan. 2025.

DESEMBARQUE de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro em 1500. *In*: Wikipédia, A Enciclopédia Livre, [Flórida: Wikimedia Foundation], 2024, 17:54 UTC. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=O_Desembarque_de_Pedro_%C3%81lvares_Cabral_em_Porto_Seguro_em_1500&oldid=1255006707 . Acesso em: 16 jan. 2025.

DEWEY, John. **Arte como Experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010. 646 p. (Coleção Todas as Artes).

DOM PRODUÇÕES E EVENTOS. **Samba-Okê - Dorival Caymmi - Você Já Foi À Bahia** - Karaokê. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sWwz4V7yF5U> . Acesso em: 16 jan. 2025.

DUDA PIMENTA – **Seu Cabelo (Clipe Oficial)**. Canal: Duda Pimenta, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L0oFmblzAs> . Acesso em: 16 jan. 2025.

ÉCRANLARGE. **Cena do filme Avatar 2**. James Cameron, Produção: 20th Century Studios, 2023. *In*: Avatar : les 10 grandes inspirations du film et pourquoi c'est un faux débat. 20 de novembro de 2024 Disponível em: <https://www.ecranlarge.com/films/dossier/1458496-avatar-les-10-grandes-inspirations-du-film-et-pourquoi-cest-un-faux-debat> . Acesso em: 16 jan. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e e FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. **Metodologia no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez., 1993

GALEN HOOKS – **"Baiana" Barbatuques | Galen Hooks Choreography**. Clipe com a música Baiana, do grupo Barbatuques. Canal: Galen Hooks, 2024. Disponível

em: https://youtu.be/Nvld-GrNt5Y?si=DUMHE_MKX8Ot_AqZ&t=159 . Acesso em: 16 jan. 2025.

HICKMAN, Richard. **A Short History of 'Critical Studies'** in Art and Design Education. *In: Critical Studies In Art & Design Education*. Chapter 1 Bristol (UK): Intellect, 2005.

HOUSEN, Abigail. **Eye of the Beholder: Research, Theory and Practice**. Conferência "Educação Estética e Artística: uma Abordagem Transdisciplinar", Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa, Portugal, 1999

ÍNDIO CIDADÃO? - **Grito 3 Ailton Krenak**. Canal: ÍNDIO CIDADÃO? - o filme. YouTube, 4 set. 2014. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=kWMHiwdbM_Q . Acesso em: 16 jan. 2025.
KAKÁ WERÁ. *In: WIKIPÉDIA*, a enciclopédia livre. [Flórida: Wikimedia Foundation], 2024. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Kak%C3%A1_Wer%C3%A1&oldid=68678431 . Acesso em: 23 set. 2024.

ITAÚ CULTURAL. **Célia Xakriabá, Culturas indígenas (2017)**. Entrevista a Thiago Rosenberg. YouTube: Itaú Cultural, 2019. Disponível em: <https://youtu.be/GqQ1JEU4r18?si=TTNO3ApTR1wZnWYb&t=210> . Acesso em: 30 jan. 2025.

KONDER, Leandro. **Walter Benjamin: o marxismo da melancolia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

LEO JAMS. **João Gilberto, Caetano Veloso e Gilberto Gil - Milagre**. Vídeo com a música Milagre, de Dorival Caymmi, interpretada por João Gilberto, Caetano Veloso e Gilberto Gil em gravação de 1981, publicada em disco pela WEA. 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wGdHJkSYUaU> Acesso em: 16 jan. 2025.

LIMA, Sidney Peterson Ferreira de. **Caminhos pelas margens de um rio em constante movimento**. *In: Arte e pedagogia: a margem faz parte do rio*. LIMA, Sidney Peterson Ferreira de (Org.) p. 39-63 São Paulo: Porto de Ideias, 2017

LISBOA, James (Leiloeiro), Website. Alfredo Volpi - **Bandeirinhas estruturadas com mastros** (têmpera sobre tela, 68 x 135 cm, déc. 1970). Disponível em: <https://www.leilaodearte.com/leilao/2024/julho/231/alfredo-volpi-bandeirinhas-estruturadas-com-mastros-33044/> . Acesso em: 16 jan. 2025.

MACHADO, Regina Stela. **Sobre mapas e bússolas: apontamentos a respeito da Abordagem Triangular**. . *In: Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais* Ana Mae Barbosa e Fernanda Pereira da Cunha (Orgs.). P.64-79. São Paulo (SP): Cortez, 2010.

MARQUES, Isabel. **De tripé em tripé: o caleidoscópio do ensino da dança**. . *In: Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais* Ana Mae Barbosa e Fernanda Pereira da Cunha (Orgs.). P.52-61. São Paulo (SP): Cortez, 2010.

MARTINS, Miriam Celeste. **Conceitos e terminologia:** aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino de arte, *In*: BARBOSA. Ana Mae (Org.) *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*, Cap.4. São Paulo (SP): Cortez, 2007. p. 49-60

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** Coleção Primeiros Passos, v.74. 19º ed. São Paulo: Brasiliense, 1997.

MAUCURI. **Educação Indígena com Kaká Werá** em Diálogos 155. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sv1bGfUXQ4o&t=1823s> . Acesso em: 16 jan. 2025.

MELO, Armando Sérgio Emerenciano de; MAIA FILHO, Osterne Nonato; CHAVES, Hamilton Viana; Lewin e a pesquisa-ação: gênese, aplicação e finalidade. Artigo. **Fractal**, rev. psicol. 28 (1) • Jan-Apr 2016

MICHAEL JACKSON – **Black Or White (Official Video – Shortened Version)**. Clipe com a música Black Or White. Canal: Michael Jackson, 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=F2AitTPI5U0> . Acesso em: 16 jan. 2025.

MONA LISA. *In*: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. [Flórida: Wikimedia Foundation], 2024. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Mona_Lisa&oldid=69154621 . Acesso em: 11 dez. 2024.

NOGUEIRA, Makeliny O.G.; LEAL, Daniela. **Teorias da aprendizagem:** um encontro entre os pensamentos filosófico, pedagógico e psicológico. 2ª Ed. Curitiba (PR): Intersaberes, 2015.

ORION LYRICS – **Chimarruts - Do Lado de Cá (Letra/Lyrics)**. Canal: Orion Lyrics, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HQjgnRADO3E> . Acesso em: 16 jan. 2025.

PIAGET. **Seis estudos de psicologia** 24ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária 2004.

PILLAR, Analice Dutra. **A Educação do Olhar no Ensino das Artes**, *In*: BARBOSA. Ana Mae (Org.) *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*, Cap.5. São Paulo (SP): Cortez, 2007. p.71-82.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante:** cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. (Coleção Educação: Experiência e Sentido)

RENATO SILVA. *In*: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. [Flórida: Wikimedia Foundation], 2024. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Renato_Silva_\(ilustrador\)&oldid=68710399](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Renato_Silva_(ilustrador)&oldid=68710399) . Acesso em: 26 set. 2024.

SOARES, J. R.; BOCK, A. M. B.; MARQUES, E. de S. A. Impactos da pandemia da covid-19 na educação básica: a questão do fracasso escolar. **Educação**, [S. l.], v. 48, n. 1, p. e130/1–25, 2023. DOI: 10.5902/1984644485155. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/85155>>. Acesso em: 27 jan. 2024.

THE MOON STATION RADIO – Jorge Ben - Cabelo. Canal: The Moon Station Radio, 2021. Música lançada em 1989. Autoria Jorge Ben e Arnaldo Antunes. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=jkSW4ezQViY&list=RDjkSW4ezQViY&start_radio=1 . Acesso em: 16 jan. 2025.

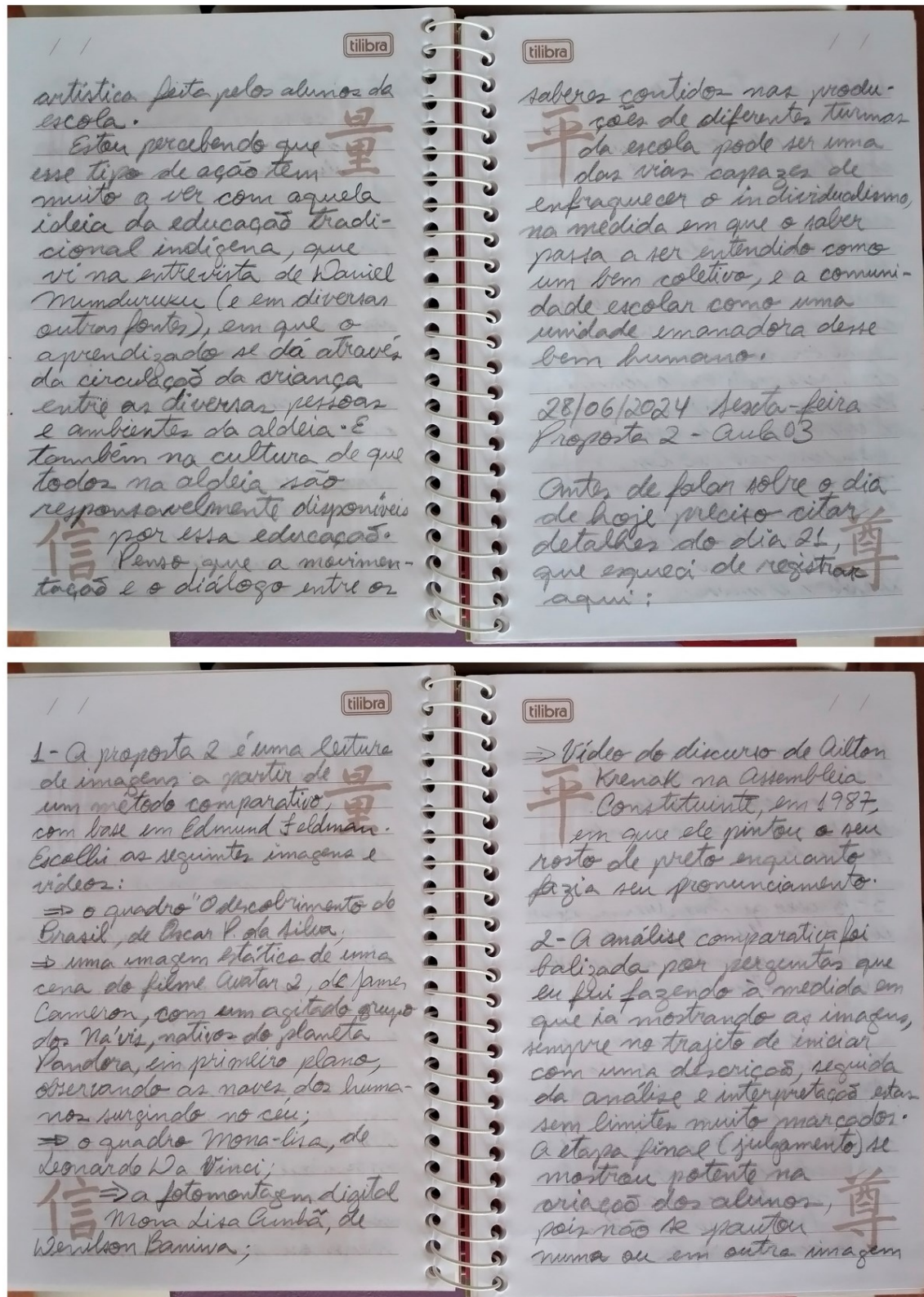
THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1986.

VASCONCELOS, Francisco Antonio de. Filosofia Ubuntu. *In*: **Logeion**: Filosofia da Informação, Rio de Janeiro, RJ, v. 3, n. 2, p. 100–112, 2017. DOI: 10.21728/logcion.2017v3n2.p100-112. Disponível em: <<https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/3841>>. Acesso em: 11 mar. 2024.

VIGOTSKI, Lev. **Psicologia da arte**. 1ª Ed. 2ª Tiragem. São Paulo (SP): Martins Fontes, 2001

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em arte**: um paralelo entre arte e ciência 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

APÊNDICE A: amostras do diário de bordo



APÊNDICE B: amostras do questionário

Para efeito de obtenção de dados sobre a turma, optei por usar apenas os itens 6, 8, 9 e 10, que tratam sobre nível de motivação e opiniões acerca da experiência da metodologia do ponto de vista do trabalho colaborativo. Não usei os demais itens porque se referem à análise formal das obras e notei que os alunos não compreenderam muito bem os enunciados. Além disso as questões só cobrem 2 propostas.

Questionário 5º ano A - Pesquisa de leituras de imagens
(EMEB Profª. Maria Cecília Ifanger, Indaiatuba-SP, 02 de julho de 2024)

Observação: Este questionário não é um instrumento de avaliação escolar. Sua função é exclusivamente coletar dados para a pesquisa de mestrado do Professor Roque de Ávila Jr, conforme consta nos Termos de Consentimento de Assentimento previamente assinados.

Nome do(a) aluno(a): Luiza Rocha de Araújo

1- Sobre a análise do quadro de Alfredo Volpi, "Bandeirinhas Estruturadas com Mastros" (proposta 1):

a) Você conhecia o artista antes dessa aula? () sim; (X) não; () ouvi falar
b) Alfredo Volpi só pintava quadros de bandeirinhas?
() sim, só bandeirinhas; (X) não, também pintava outras coisas; () não sei
c) Escreva qual ou quais as funções das bandeirinhas no quadro de Volpi:
Uma distração em suas obras, e também porque conheço a gostos de bandeirinhas e era um objeto que bandeirinha eram muito populares.

2- Assinale as alternativas sobre a sua experiência com a análise do quadro de Alfredo Volpi:

() observei que há relação do artista com a cultura popular;
(X) percebi o modo como ele organizava os elementos visuais no quadro;
() não entendi o quadro;
(X) achei bonito;
() achei feio;
() não tenho opinião sobre o quadro.

3- Sobre a análise comparativa das imagens da proposta 2:

a) Assinale as imagens e vídeos que conhecia antes dessa aula:

☒ ☒ ☒ ☐

b) O que há em comum entre essas imagens e vídeos?
Todas as pinturas se passam em tribos indígenas.

4- Assinale as alternativas sobre a sua experiência com a análise comparativa das imagens da proposta 2:

() conheci novas obras e vídeos;
(X) percebi as relações entre as imagens e vídeos;
(X) observei as diferentes maneiras de abordar o tema;
() não percebi relação entre as imagens e vídeos;
() fiquei confuso durante a comparação das imagens e vídeos.

5- Assinale as alternativas sobre qual (ou quais) das duas propostas você prefere:

() a que usou apenas uma imagem; (X) a que compara várias imagens/vídeos; () nenhuma

6- Em qual grupo de estação artística você fez parte nos trabalhos de criação?

() Visualidades; () Volumétricas; (X) Dinâmicas; () Sonoridades

7- Numa escala de 1 a 5 (sendo 1= ruim e 5=ótimo), como você avalia a interatividade dos alunos da sua estação artística? (5)

8- Numa escala de 1 a 5 (sendo 1= ruim e 5=ótimo), como você avalia a interatividade entre todos os alunos da turma? (5)

9- Você se sentiu motivado na realização dos trabalhos?

(X) sim, porque elas conhecem obras e artistas e isso
() não, porque _____
() médio, porque _____

10- Tem algo mais a dizer para colaborar com a pesquisa?

Achei muito legal, divertido, a mais fazer, quero mais trabalhos assim e em grupos.