

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS PROF. MILTON SANTOS
PROGRAMA DO MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES – PROFARTES**

JAILDON JORGE AMORIM GÓES

**VISUALIDADES X IDENTIDADES:
APRENDER A VER PARA SER, ESTAR E CONVIVER NO MUNDO
COM ALTERIDADE. (PROPOSTA ARTE/EDUCATIVA EM ARTES VISUAIS)**

SALVADOR-BA

2016

JAILDON JORGE AMORIM GÓES

**VISUALIDADES X IDENTIDADES:
APRENDER A VER PARA SER, ESTAR E CONVIVER NO MUNDO
COM ALTERIDADE. (PROPOSTA ARTE/EDUCATIVA EM ARTES VISUAIS)**

Artigo apresentado ao Instituto de Artes, Humanidades e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, como requisito final para obtenção do grau de Mestre em Artes.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marise Berta de Souza.

Linha de Pesquisa: Abordagens Teórico-Metodológicas das Práticas Docentes

SALVADOR-BA

2016

VISUALIDADES X IDENTIDADES: APRENDER A VER PARA SER, ESTAR E CONVIVER NO MUNDO COM ALTERIDADE. (PROPOSTA ARTE/EDUCATIVA EM ARTES VISUAIS)

VISUALITIES X IDENTITIES: LEARN TO SEE TO BE, AND BE LIVING IN THE WORLD WITH OTHERNESS. (PROPOSAL ART/ EDUCATIONAL IN VISUAL ARTS)

Jaildon Jorge Amorim Góes¹

RESUMO:

Este artigo apresenta uma reflexão sobre uma proposta metodológica arte-educativa de como ensinar e aprender Arte de forma significativa na contemporaneidade. Esta proposta visa desenvolver as potencialidades artísticas visuais dos educandos, a partir da apropriação de conhecimentos concernentes à área das Artes Visuais, relacionados aos vínculos identitários e a busca de uma ética para o respeito às diferenças e ao desenvolvimento da alteridade. Também busca realizar uma análise crítica articulada com referenciais teóricos em arte/educação que discuta a Abordagem Triangular, os Territórios de Arte & Cultura e a Cultura Visual, no processo de Alfabetização Visual no contexto escolar, além das reflexões identitárias presentes na área dos Estudos Culturais, para avaliar os possíveis impactos da metodologia utilizada nesta proposta pedagógica. Os resultados mostram que a proposta metodológica é eficiente e satisfatória para o desenvolvimento da inteligência visual e das potencialidades artísticas, estéticas, criativas e poéticas dos educandos.

PALAVRAS CHAVE: Arte. Educação. Alfabetização Visual. Subjetividade. Cultura.

ABSTRACT

This article presents a reflection on a methodology art education for teaching and learning significantly in contemporary art. This proposal aims to develop the visual artistic potential of students, from the appropriation of knowledge concerning the field of Visual Arts, related to identity links and the search for an ethical respect for differences and the development of otherness. It also seeks to carry out an articulate critical analysis with theoretical references in art / education to discuss the approach Triangular, the Territories of Art & Culture and Visual Culture in Visual Literacy process in the school context, in addition to identity these reflections in the field of Cultural Studies to assess the possible impacts of the methodology used in this pedagogical proposal. The results show that the proposed methodology is efficient and satisfactory for the development of visual intelligence and artistic potential, aesthetic, creative and poetic of students.

KEYWORDS: Art. Education. Visual literacy. Subjectivity. Culture.

¹Arte-educador, Arteterapeuta e Artista Visual. Graduação: Licenciatura em Desenho e Artes Plásticas, na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pós-Graduação: Especialização em Arteterapia na Universidade Católica em Salvador (UCSAL); Especialização em Arte-Educação, Cultura Brasileira e Linguagens Contemporâneas na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Afiliação: Programa do Mestrado Profissional em Artes (ProfArtes) pela Universidade Federal Da Bahia (UFBA), em parceria com a Universidade Do Estado De Santa Catarina (UDESC) no Instituto De Humanidades, Artes E Ciências Prof. Milton Santos (IHAC). Salvador, Bahia Brasil. (jaiartes@hotmail.com).

1- Introdução

Aprender a ver é uma experiência enriquecedora para que tenhamos uma aprendizagem significativa. É através da visualidade, construída dentro e fora da escola, que oportunizamos aos educandos² a produção de conhecimento através da Arte, em especial da linguagem de Artes Visuais. Sendo que é através do olhar em processo de construção/transformação que eles aprendem a ver, deixando de lado o olhar superficial e do senso comum e passam a desenvolverem uma visão mais ampliada da realidade de si, do outro e do mundo.

Este estudo se debruçou sobre experiências artísticas e estéticas para discutir repertórios culturais e múltiplas referências identitárias, através de processos metodológicos arte/educativos significativos, como resultado da execução de uma proposta arte/educativa em Artes Visuais, intitulada de “Identidades x Visualidades: aprender a ver, para ser, estar e conviver no mundo com alteridade”. Este trabalho foi idealizado e desenvolvido durante o período escolar do ano de 2015, de forma colaborativa com os educandos do 9ª ano do Colégio Estadual Tereza Helena Mata Pires.

Entendo que o ensino/aprendizagem em Arte passou por muitas transformações ao longo da história, tendo em vista a necessidade das principais metodologias acompanharem as tendências artísticas e estéticas e as de cada época. Assim, o Ensino de Arte no Brasil acompanhou a busca de bases conceituais nas metodologias: Tradicional, Livre Expressão, Tecnicista, Libertadora, Crítica Social dos Conteúdos e (Sócio) Construtivista, com destaque para a Abordagem Triangular proposta por Ana Mae Barbosa, que contribuiu de forma assertiva para o Ensino de Arte, repensando-a e sistematizando-a no fazer, no ler e no contextualizar as imagens (obras de arte).

A necessidade de um olhar ampliado sobre o percurso arte/educativo levou-me a reflexão sobre a Abordagem Triangular e também sobre os Territórios de Arte e Cultura e a Cultura Visual, procurando uma síntese entre essas três bases conceituais. O objetivo principal centrou-se nas possibilidades de repensar e de propor processos metodológicos arte-educativos em Artes Visuais, através da análise das imagens provenientes da Cultura Visual e da Arte Contemporânea para discutir a temática das visualidades inter-relacionadas as das identidades.

²Neste trabalho opto por utilizar o termo educando, em substituição a palavra aluno, por acreditar que esse é mais coerentes com a proposta que venho desenvolvendo., enquanto sujeito em processo de aprendizagem.

A temática da identidade/diferença e alteridade foi escolhida em comum acordo com os educandos para favorecer a construção de conhecimentos em Artes Visuais e permitir que eles refletissem sobre a (des)construção das suas identidades, através das imagens cotidianas e assim desenvolvessem um olhar (est)ético e (po)ético crítico sobre o seu tempo e o lugar da realidade em que vivem.

Deste modo, pude inferir que os educandos mesmo vivenciando um constante contato com imagens e sendo sujeitos de uma sociedade contemporânea multimagética, inter e pluri/multiculturalista, é possível identificar a dificuldade que eles têm em refletirem sobre a importância, o significado e sentido das representações imagéticas na formação das suas subjetividades. Com isso, percebe-se no comportamento dos educandos um processo que denomino de invisibilidade do visível, ou seja, eles enxergam as imagens, mas, ainda não desenvolveram um olhar atencioso que lhes possibilite uma aprendizagem do saber ver.

Outras situações percebidas no cotidiano escolar podem ser exemplificadas na maneira como os educandos vivenciam experiências, em que as referências visuais são muitas vezes negativas e deturpadoras das imagens, tanto pessoal, quanto sociocultural. Essas imagens, que deveriam influenciá-los de forma positiva e ajudá-los a desenvolver a autopercepção, interiorizar a autoimagem, elevar a autoestima e ampliar o autoconceito, pelo contrário, normalmente, consolidam e reforçam valores controversos e preconceituosos em relação a si mesmo, aos outros e à realidade de mundo.

Percebo que o desenvolvimento do processo de ensino aprendizado em Arte na escola, não deve reforçar determinados estereótipos, nem hierarquizar, naturalizar e ou cristalizar as identidades já legitimadas por grupos sociais e culturais dominantes, reforçando muitas vezes situações de preconceitos, exclusão e de “bullying”. Mas, o papel da escola deve ser o de problematizar a (des)construção das múltiplas identidades/diferenças através do uso das imagens cotidianas, orientando-os para um comportamento de alteridade. Assim, o trabalho do arte/educador³ deve ser o de elaborar propostas desafiadoras, criando situações metodológicas arte/educativas em Artes Visuais para que os educandos reflitam sobre a diversidade imagética e cultural.

Nesse sentido, essa proposta justifica-se para orientar os educandos na dificuldade de compreender a importância e o significado/sentido das imagens em seu cotidiano, para que eles percebam os tendenciosos mecanismos de manipulação visual que interferem e influenciam na formação das suas subjetividades/identidades. Sendo assim, busco neste artigo

³Adoto o termo arte/educador por corroborar com o pensamento de Barbosa (2005), que entende na atualidade, o conceito de Arte/Educação com barra, que significa “pertencer a”, ou seja, para dar sentido de pertencimento.

realizar uma análise crítica articulada com referenciais teóricos que permitam avaliar os possíveis impactos dessa proposta pedagógica no aprendizado visual dos educandos.

Este artigo está estruturado em seis partes que estão inter-relacionadas. No primeiro tópico, elaboro uma apresentação dos pressupostos que sustentam este artigo. No segundo, apresento o entendimento em relação à disciplina Artes Visuais, tendo a imagem como objeto de estudo e a importância da Alfabetização Visual para os educandos aprenderem a ver de forma multifacetada. No terceiro, reflito sobre os processos de visualidades correlacionados às temáticas da identificação, diferenciação, subjetividade, identidade, diferença e alteridade no cotidiano e na escola. No quarto, busco fundamentar e refletir sobre o processo de construção da metodologia arte/educativa em Artes Visuais, através das bases conceituais da Abordagem Triangular, dos Territórios de Arte e Cultura e da Cultura Visual, além de apresentar um resumo da proposta pedagógica. No quinto, apresento os resultados e as discussões das experiências artísticas e estéticas vivenciadas pelo arte/educador e educandos. E por fim, apresento as observações finais, analisando criticamente a eficiência proposta pedagógica.

2- Aprender a ver para ver de forma multifacetada: As Artes Visuais no cotidiano dos educandos e a formação cultural da (s) visualidades na escola.

Enquanto criação exclusivamente humana, a Arte compreende uma área de conhecimento próprio, que carrega a história da construção sociocultural da humanidade e dá-se o direito de articular um sentido e um significado para à vida, já que ela se relaciona com a identidade cultural, a formação da cidadania e colabora com as possibilidades de reflexão, crítica e transformação da sociedade.

Como arte/educador em Artes Visuais, observo e compreendo que todas as linguagens artísticas contribuem de forma significativa para os educandos pensarem, sentirem e agirem, expressando seus discursos de forma criativa, reflexiva, crítica e sensível, mediante a percepção dos acontecimentos do mundo. Para Barbosa, a Arte é relevante, por que:

Como linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por meio de nenhum outro tipo de linguagem, tal como a discursiva ou a científica. Dentre as artes, as visuais, tendo a imagem como matéria prima, torna possível a visualização de quem somos, de onde estamos e de como sentimos (2010, p.99).

A importância do ensino e aprendizagem das Artes Visuais evidencia a necessidade dos estudos sobre o poder das imagens para compreensão da realidade circundante, porque percebo que os referenciais imagéticos estão o tempo todo presentes na escola e fora dela,

exercendo influência no comportamento dos educandos e transformando-os em sujeitos criadores das suas próprias subjetividades, dentro de um contexto sociocultural.

A palavra “imagem” vem do latim “imago”, que significa figura ou representação que se assemelha ou que tem aparência de algo. Em Artes Visuais, refere-se à representação visual de algo, através de uma técnica artística específica, que vai desde as formas tradicionais de produzi-las, como o desenho, a pintura, a fotografia, quanto àquelas mais contemporâneas, provenientes dos meios tecnológicos e digitais (audiovisuais).

Desse modo, compreendo que as imagens, como objeto de estudo das Artes Visuais, por serem portadoras de comunicação artística e estética implicam vários níveis de experiências que facilitam a compreensão do desenvolvimento da inteligência visual⁴ e, conseqüentemente, da visualidade dos educandos para a (est)ética e a (po)ética do cotidiano, em uma perspectiva crítica e política. Digo estesia e poesia, enquanto ética, por conta da necessidade de se pensar o uso das imagens no contexto das virtudes e na busca de referenciais (imag)éticos que deem sentido ético a existência dos educandos.

Na contemporaneidade, é fundamental elaborar este tipo de reflexão, já que somos constantemente bombardeados por inúmeros estímulos imagéticos, sendo percebido pelos educandos muitas vezes de forma fugaz, inconsciente e acrítica, sejam estas imagens vistas e/ou produzidas através das obras de arte, dos objetos do design, nas peças publicitárias, das mídias virtuais e/ou das intervenções urbanas. Sendo assim, as atenções se voltam para as imagens produzidas pela Cultura Visual⁵, pois estas são as que mais povoam o cotidiano dos educandos, e muitas vezes, eles não se dão conta do poder construtivo e/ou destrutivo que elas exercem também na construção das suas identidades e na percepção das diferenças.

Justamente por conta das imagens constituírem um importante recurso na formação comunicativa e na organização cognitiva e afetiva dos educandos, o excesso de informação visual normalmente provocam um desconforto e conseqüentemente um cansaço, nas possibilidades de percepção das imagens que são vistas frequentemente em nosso cotidiano. Barbosa ratifica esta necessidade de se educar o olhar para a compreensão das informações/mensagens contidas nas imagens, em meio a estes excessos, pontuando que:

⁴Howard Gardner, sistematizador dos estudos sobre Inteligências Múltiplas, conceitua este tipo de inteligência, como inteligência viso-espacial, sem nenhum prejuízo conceitual, neste artigo refiro-me a este termo, somente a inteligência visual.

⁵É um campo de estudos que aborda o estudo das imagens, geralmente incluído alguma combinação de estudos culturais, história da arte e antropologia, na busca de uma compreensão dos aspectos visuais, como fonte de transmissão cultural e as relações e interferências que os sistemas culturais acarretam ao processo visual de identificação e entendimento do mundo e da realidade.

Em nossa vida diária, estamos rodeados por imagens impostas pela mídia, vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamentos, slogans políticos, etc. Como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente. A educação deveria prestar atenção ao discurso visual. (1998, p. 17).

Como cada imagem carrega um discurso visual e cada olhar conta uma história própria, que são construídas a partir de uma série de experiências culturais cotidianas, torna-se de grande valia ensinar os educandos a entrar em contato com todos os tipos de imagens, para compreenderem as narrativas visuais por trás de cada uma delas e como são construídas as possibilidades de visualidades x identidades no contexto escolar em contraponto ao cotidiano.

Nesse sentido, Martins, Picosque e Guerra (1998) afirmam que o olhar já vem carregado de referências pessoais e culturais, portanto, é necessário desenvolver através da linguagem visual um olhar pensante, instigando o aprendiz para perceber cada vez mais às sutilezas do mundo. Desenvolver este olhar pensante e também sensível/criativo, só faz sentido na escola, quando no componente curricular de Artes Visuais o arte/educador compreende como os educandos aprendem a ver e quais caminhos metodológicos podem ser oportunizados, para atingir essa intencionalidade. Para Costa, esta linguagem artística visual é necessária no currículo escolar, por que:

Além de universal é inclusiva, igualitária, abrangente e acessível, justificando que elas não colocam obstáculos intransponíveis aos observadores e que a experiência diária, o amadurecimento psíquico e o fortalecimento da identidade vão fazendo do olhar um mecanismo cada vez mais competente na relação que mantemos com o mundo (2013, p. 39).

Desenvolver o processo da visualidade dos educandos, enquanto expressão pessoal, cultural e campo de conhecimento apresentam-se como um dos principais objetivos das Artes Visuais, enquanto componente curricular na escola. A partir desta afirmação, Romanelli (2010) ratifica que a visualidade pode ser definida como parte de uma linguagem de Arte, que envolve a apropriação de conhecimentos relativos aos elementos estéticos visuais que desenvolve a visão e outras formas perceptivas de visualizar as coisas do cotidiano.

Portanto, essas vivências pela visualidade podem ser aprendidas tanto de forma espontânea e natural, quanto de maneira aprofundada e orientada, mas é na escola, no ensino formal, um dos muitos locais de acesso e o compartilhamento dos códigos visuais, que permite aos educandos a compreensão e o desenvolvimento da inteligência visual de forma mais significativa e elaborada.

Com isso, percebo que ter contato espontâneo com a linguagem visual não é o suficiente, porque os educandos enxergam as imagens, mas, quase sempre as olham de forma

superficial, em meio ao excesso imagético. Também ainda não desenvolveram um olhar atento e não as percebem em sua plenitude, buscando o seu sentido no contexto, uma vez que não receberam uma educação para aprender a ver as imagens de forma significativa. Costa (2013) ratifica esta proposição, dizendo que mesmo que a capacidade visual dos educandos se desenvolva de forma natural e espontânea, os arte/educadores não podem alimentar a falsa ideia de que a compressão das imagens não exige aprendizado, conhecimento complexo e aperfeiçoamento.

Essa aprendizagem torna-se relevante porque é no momento das experiências de visualidade, que os educandos se apropriam de conhecimentos para lidarem com a saturação, o poder de construção e de manipulação/intencionalidade das imagens. Sendo que é a partir dessas vivências, que eles constroem as representações simbólicas tanto positivas, quanto negativas que influenciam frequentemente na construção das suas identidades.

Arnheim (2013) nos diz de que o ver é compreender, neste aspecto, aprender a ver para compreender a realidade que é complexa, exige de nós um olhar múltiplo sobre aspectos identitários e sobre a diversidade existentes, apresentando-se como o caminho mais eficiente para desenvolver processos de visualidades que orientem os educandos, na construção e compreensão das suas (inter)subjetividades. Partindo desse pressuposto, penso que orientar o desenvolvimento da visualidade dos educandos numa perspectiva múltipla (olhar multifacetado), oportuniza o desenvolvimento do olhar/ver em diversos ângulos sobre uma mesma situação cotidiana, permitindo que eles construam diferentes visões de mundo, a partir de um ponto de vista específico, inter-relacionando-os aos outros existentes para que assim possam transformar a realidade vivenciada no campo do simbólico e do criativo.

Essa visão, que pode também pode ser chamada de panorâmica e circular, colabora para que os educandos, nos momentos de produção e compreensão das imagens, desenvolvam as potencialidades inerentes à sua inteligência visual, ligadas à construção da memória imagética, da observação e do processo de criação no ato de aprender a ver, nas quais destaco os atos de: enxergar, avistar, visualizar, olhar, perceber, observar, atentar, analisar, reconhecer, identificar, ler, refletir, interpretar, compreender, produzir e criar as imagens.

Assim, a ideia do “olhar multifacetado” pode ser ratificada por Martins, Picosque e Guerra (1998) quando elas sugerem que é necessário nutrir esteticamente o olhar, alimentando-o com muitas e diferentes imagens, provocando uma percepção mais ampla da linguagem visual, ou seja, é necessário alimentar a observação e a percepção das imagens de diversas formas e de diferentes perspectivas em uma mesma situação e orientar os educandos

a buscar diversos modos para resolver as questões que aprofundam o sentido artístico e estético da existência.

Um exemplo evidente dessa proposição aconteceu nos diversos momentos das ações artísticas e estéticas promovidas pelo projeto, em que os educandos foram provocados a problematizar, questionar e refletir sobre a temática identidades/diferenças. Inicialmente, a partir do ponto de vista pessoal, eles foram desafiados a circular o olhar concomitante à realidade sociocultural (local e global) para perceberem a presença de outros pontos de vistas existentes, que se inter-relacionavam com o olhar de cada um, observando e identificando a influência positiva e/ou negativa que as imagens exercem sobre eles.

E para aprender a ver e orientar os educandos a saírem de uma observação e de uma imaginação limitada, para uma ação mais atenta e orientada, ou seja, de uma monovisão para uma cosmovisão, os educandos necessitam passar por um processo de Alfabetização Visual. Por essa possibilidade de desenvolvimento das visualidades, Santaella nos diz que a Alfabetização Visual, significa:

[...] Adquirir os conhecimentos correspondentes à linguagem visual e desenvolver a sensibilidade necessária para saber como as imagens se apresentam como indicam o que querem indicar, qual é o seu contexto de referência, como as imagens significam, como elas pensam, quais são os seus modos específicos de representar a realidade. (2012, p. 13)

Nesta oportunidade de alfabetizar visualmente os educandos, pode-se inferir que eles inicialmente necessitam construir um repertório visual, apropriando-se de conhecimentos concernentes a essa área de estudo para assim desenvolverem todas as potencialidades visuais, cognitivas, afetivas, corporais, intuitivas e culturais, através das experiências estético-artísticas oportunizadas pelo processo arte/educativo no ato de aprender a ver.

Portanto, nesse percurso os caminhos metodológicos desenvolvidos devem orientar os educandos a reconhecerem o repertório visual acumulado durante toda a experiência de vida, a desenvolverem o potencial de observação e atenção sobre o que está sendo visto, para que assim retroalimentem a memória visual e desenvolvam um olhar pensante/sensível/criativo para ler/interpretar, contextualizar e criar/produzir as imagens de forma consciente.

Essa dinâmica de construção das visualidades pode ser estruturada na forma como os educandos lidam cotidianamente com a ampliação da percepção visual, com a possibilidade de construção das imagens e na forma como o arte/educador cria estratégias de ensino-aprendizagem para que eles conheçam os fundamentos que sustentam o componente curricular de Artes Visuais. Esses fundamentos que devem ser apropriados pelos educandos

para alfabetizar o olhar podem ser descritos como: O alfabeto ou gramática visual, os elementos compositivos, as técnicas artísticas, a materialidade, as técnicas de leitura de imagem, os principais marcos dos contextos históricos da arte, o desenvolvimento do processo criativo, a criação de portfólio/webfólio para que eles pudessem avançar na aprendizagem do ver e tivessem a oportunidade de construir e transformar esses conhecimentos em representações imagéticas.

Barbosa ratifica que: “a necessidade de alfabetização visual vem confirmando a importância do papel da arte na escola.” (2003, p.18). Portanto, para que isso aconteça, torna-se imprescindível que a linguagem visual seja realmente garantida e validada no currículo das escolas formais, principalmente nas de comunidades populares, porque é nestes locais que os educandos têm uma das poucas oportunidades de apropriação dos conhecimentos artísticos e estéticos para experimentarem as Arte/Artes Visuais de uma maneira mais sistematizada.

Com isso, não estou afirmando que os educandos da comunidade popular em que trabalho necessitam de Alfabetização Visual porque sejam destituídos de cultura artística. O que observo é que o repertório cultural apreendido por eles é ineficiente, pelo pouco conhecimento artístico e estético apropriado durante a vida escolar, que conseqüentemente provoca muitas dificuldades deles lidarem e compreenderem a relevância das imagens, em meio a este excesso imagético promovido pela Cultura Visual.

Então, investir e incentivar o contato com a Arte (em especial, as Visuais) na escola e no cotidiano desses educandos fez com que eles pudessem avançar nesses conhecimentos e o caminho de construção das visualidades torna-se importante na vida destes jovens de comunidades populares, porque é com a oportunidade de conhecer os fundamentos desta linguagem visual que os educandos vivenciarão experiências para que eles superem que a pouca fluência dos códigos artísticos visuais. E as aulas de Arte passam a ser oportunidade que eles têm de refletirem sobre o poder da imagem, como fonte de conhecimento cultural, artístico e estético.

Nessa situação, ao utilizar as imagens como possibilidade de empoderamento visual, de entendimento e compreensão da construção dos processos identitários e da diversidade existente, o arte/educador acaba favorecendo aos educandos as possibilidades deles transformarem as condições de invisibilidade pessoal para a (re)construção das situações de uma visibilidade sociocultural.

3- Aprender a ver para ser, estar e conviver com alteridade: Questões de visualidade, representação subjetividade, identificação, diferenciação, identidade, diferença e alteridade no cotidiano e na escola.

Por mais que vejamos as coisas como somos, o que somos é forjado nas representações simbólicas e nas referências identitárias que vamos construindo consciente e/ou inconscientemente durante toda a nossa história de vida. Pode-se afirmar que a identidade é dialética nas contradições do ser, do não ser e do vir a ser e está em constante evolução, apresentando-se como dinâmica e renovada, no dia-a-dia da vida das pessoas.

Porém, antes de tratar da temática identidade/diferença/alteridade relacionada às questões da visualidade, surge à necessidade de pontuar, que na proposta pedagógica esse tema está incluso nos Temas Transversais dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) do Volume de Pluralidade Cultural (1998). Iavelberg ratifica esta proposição, pontuando que: “Em artes visuais, muitas vezes, encontramos nos conteúdos das obras de arte a expressão das temáticas transversais, o que favorece sobremaneira sua inclusão nos planejamentos.” (2003, p.71), portanto, os Temas Transversais são relevantes nas aulas de Arte, porque são eles que fundamentam os currículos escolares e processos metodológicos, com conteúdos relacionados às práticas de inclusão, participação social e respeito à multiplicidade/diversidade cultural.

Outrossim, a palavra “identidade” vem do latim “identitas”, que é o conjunto de características próprias de um indivíduo ou de uma comunidade, quer em sua semelhança ou em sua diversidade. Nesse momento, alguns conceitos sobre identidade servirão como norteadores deste estudo, portanto, Silva sintetiza-os o que é explicando que:

A identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. [...]. Podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder. (2014, p. 96)

Tomando como base esses conceitos, é interessante pontuar que a nossa identidade é construída a partir de diversos fatores que influenciam a nossa forma de ser, estar e conviver no mundo com ou sem alteridade, sendo que a compreensão da formação das identidades torna-se importante no processo arte/educativo em Artes Visuais, porque são nestas experiências artísticas e estéticas, que o sistema de significações e representações simbólicas consegue operar no jogo das diferenças e nas relações de poder. Assim, a nossa identidade

vai muito além do documento civil, ela refere-se também às contribuições socioculturais que nos identifica e com as quais nos identificamos e que nos diferenciamos cotidianamente, como: as referências familiares, de amizade, de cidade, estado e país, dos objetos que temos ou desejamos, dos jeitos e gostos de cada um e das atitudes.

Para Mödinger “a arte e a cultura estão estritamente ligadas à formação de nossas identidades e à definição mesmo que provisória do que somos, do que não queremos ser mesmo e do que poderíamos ser.” (2012, p. 80). Portanto, a nossa identidade tem uma relação intrínseca com aquilo que nós vemos, nos identificamos, representamos e também com o que não conseguimos perceber e visualizar, mas, que de uma forma direta e ou indireta influencia e/ou problematiza diariamente no nosso comportamento identitário.

Podemos afirmar que os problemas que caracterizam a construção das subjetividades perpassam os processos de demarcação de fronteiras, a partir dos mecanismos de identificação e diferenciação que ajudam os indivíduos a fixar ou mover, afirmar ou negar determinadas identidades marcadas pelas diferenças, que podem operar na ação de inclusão e ou exclusão e na ação da visibilidade e ou invisibilidade. Sendo que são estas classificações é que causam problematizações e dificuldades nas relações humanas e normalmente nos hierarquizam, cristalizam e naturalizam. Para Silva esta situação acontece, por que:

A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo de diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com as relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes. (2014, p. 81)

Assim como as identidades e as diferenças estão relacionadas a mecanismos de poder, as imagens também estão imbrincadas nesta questão. Torna-se importante salientar que toda imagem que também é um texto, só que visual, carrega um mundo metafórico que contém uma série de significados e de sentidos a serem compreendidos passivamente e ou proativamente. Justamente por ser concebida como táticas de poder por determinados corpos sociais, com o intuito de legitimação de valores e crenças culturais e comportamentais, as imagens neste caso, acabam influenciando o nosso modo de ser e estar no mundo, modificando muitas vezes à revelia a formação das nossas subjetividades/identidades e consequentemente na forma como elas reforçam estereótipos e preconceitos.

Como nenhuma imagem é inocente e neutra, justamente por conter um discurso a ser decifrado e em seu contexto, compreender o poder da imagem oferece aos educandos a oportunidade da apreciação e da produção imagética de maneira mais consciente. Barbosa

(2003) reforça esta ideia de Arte como possibilidade de desenvolver saber consciente, sensível e aculturado, porque é através da informação visual que torna possível a visualização de quem somos, onde estamos, como sentimos e pensamos a realidade vivida, orientando-os a perceber o uso das imagens como possibilidade de empoderamento e de indagação crítica das condições (des)humanas em que vivem nesta sociedade plural, porém, normatizada.

Para os educandos refletirem, problematizarem e compreenderem as relações de poder que envolvem as questões das representações simbólicas na formação das identidades e das diferenças, Silva, Hall e Woodward (2014) identificam que é necessário compreender os processos de identificação e de diferenciação que estão presentes nos sistemas de significação cultural. Para eles, estas podem se expressar enquanto representação, nas imagens fotográficas, pictóricas, fílmicas, textuais, orais, corporais, que não é basicamente uma representação interior, mas sim exterior. Neste aspecto Silva ratifica que:

[...] A identidade e a diferença são estreitamente dependentes da representação. É por meio da representação, assim compreendida, que a identidade e a diferença adquirem sentido. É por meio da representação, que por assim dizer, a identidade e a diferença passam a existir. Representar significa, neste caso, dizer: “essa é a identidade”, “a identidade é isso”. É também por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam a sistemas de poder. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade. [...]. (2014, p.91)

Neste contexto, as imagens com seu sistema de significações contribuem de certa forma para dar sentido às representações, na maneira como o arte/educador e os educandos as percebem no sistema de poder em interação constante na relação eu, tu e a realidade.

Além disso, no processo arte/educativo em Artes Visuais, sintetizando o pensamento de Hernández (2007), pode-se considerar que estas representações visuais contribuem como espelhos para a nossa percepção, no processo de formação identitária e conseqüentemente para a constituição dos comportamentos dos educandos. Para este mesmo autor, as representações visuais derivam-se e interagem com as formas de socialização e aculturação, nas quais cada um encontra-se imerso desde o nascimento e durante todo o percurso de vida, na construção das suas subjetividades.

Como a representação obriga aos estudantes a compreenderem a multiplicidade de significações em torno da (des)construção da identidade, esta envolve e destaca também um outro termo, o da subjetividade, que são intercambiáveis e que muito se (nos) confundem. Woodward (2014) resume e diferencia estes termos, pontuando que a subjetividade se relaciona com a compreensão que temos sobre o nosso eu, envolvendo postura pessoal (in)consciente, vivenciadas em um contexto social, em que a cultura e a linguagem dão

significados às experiências que temos com nós mesmos e no qual adotamos uma identidade. Já o conceito de identidade para ela, está ligado diretamente às posições específicas que assumimos e com as quais simbolicamente nos identificamos no processo de construção.

Como os arte/educadores trabalham o tempo todo com conteúdos subjetivos e com a intencionalidade de orientar e ampliar a subjetividade artística e estética dos educandos, a correlação entre os termos precisa ser bem entendida e esclarecida neste estudo, para que se minimizem as contradições ocorridas nos processos metodológicos arte/educativos propostos e nas possibilidades de compreensão e criação das representações simbólicas.

As Artes Visuais que têm a imagem como forma de representação da realidade, conseqüentemente nos obriga à preocupação com o estudo das representações simbólicas que chegam até aos nossos educandos, já que estas promovem situações de identificação e de diferenciação consciente e ou inconsciente em seus comportamentos.

Para os adolescentes, o momento de (des)construção das suas identidades é primordial, principalmente quando estes são jovens de comunidades populares, portanto, quando educamos os adolescentes pelo olhar, este momento de representação da identidade individual e sociocultural passa a ser de grande valia, justamente por envolver o desenvolvimento da autoimagem dos estudantes que se constrói, em relação com os outros e com a realidade em que vivem. Serrão diz que:

Este momento é um instante em que o adolescente mergulha em si mesmo enquanto pessoa com características singulares, confrontando-se com a família, o grupo, a cultura e a sociedade a que pertence, para descobrir-se universo único e, ao mesmo tempo, parte significante de um todo composto da história de outros indivíduos que o precederam. (1999, p.65)

Portanto, esta não é uma fase muito fácil, mergulhar em si mesmo e lidar com os outros, provoca nos jovens educandos uma série de questionamentos e reflexões em relação à formação da sua subjetividade e das identidades e também do seu contraponto, as diferenças. Dificuldades se destacam nesse período de mudanças comportamentais e que nós arte/educadores devemos ficar atentos: a autorregulação, a fase de contestações, a perda de limites, as mudanças de referenciais, as (auto)críticas, as mudanças físicas, psíquicas e emocionais, enfim, a conhecida crise de identidade entre a infância e a fase adulta, que provoca uma série de dissonâncias cognitivas reveladas em seus comportamentos.

Assim sendo, sabemos que nas comunidades populares as referências imagéticas influenciam na formação da subjetividade/identidade das crianças e dos jovens quase sempre são representações mais negativas do que positivas. Essas influências acontecem mais pelo

poder das mídias televisivas e publicitárias do que pelos referenciais imagéticos provenientes da Arte produzida na contemporaneidade. Nesse aspecto, a preocupação com as representações simbólicas advindas da Cultura Visual deve ser ampliada tanto dentro quanto fora das escolas, por conta da tendência desses meios tornarem-se reguladores imagéticos das identidades alheias, através de mecanismos tendenciosos de manipulação e embotamento da visualidade e dos modos de ser, pensar, sentir e agir dos educandos.

Para Romanelli “é durante a adolescência que os jovens, melhor traduzem sua identidade por suas escolhas estéticas.” (2010, p. 49). Como a Arte tornar-se sempre um referencial importante para se discutir as identidades de um indivíduo, é através dela que devemos provocar nos adolescentes reflexões e questionamentos que os orientem para a compreensão da construção das suas identidades em contraponto com as diferenças e as possibilidades deles desenvolverem uma postura de alteridade para com todos.

Na contemporaneidade, estas problemáticas vivenciadas pelos estudantes, passam a ser identificadas por Stuart Hall (2011) através das mudanças estruturais que acontecem em nossa sociedade, como a globalização, a virtualização e a velocidade das informações, que fragmentam e descontrolam o tempo todo, as identidades culturais de classe, raça, etnia, sexo, gênero, nacionalidade.

Tais transformações influenciam a formação cultural e identitária dos sujeitos pós-moderno portadores de identidades múltiplas/diversas e moventes, em que eles acabam divididos entre padrões estruturantes novos e tradicionais, descentralizados entre a multiplicidade/diversidade de classes. Hall ainda afirma que esse processo produz:

O sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma "celebração móvel": formada transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam [...] O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós, há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (2011, p.13)

Na perspectiva da crítica cultural, pode-se evidenciar que não podemos mais falar em identidade única, mas, sim plural. Segundo Canton: “as identidades são mais fluidas e difíceis de serem definidas, pois somos cada um de nós e somos também os outros, e as alteridades, com tudo aquilo que nos relacionamos” (2009, p.16). Nessa celebração móvel de múltiplas identidades, podemos inferir que a diversidade/multiplicidade identitária, torna-se um fator importante de contribuição para a formação do que somos hoje, pois não há uma identidade melhor ou pior que as outras e todas devem ser compreendidas em um determinado contexto.

Como a movimentação das identidades e das diferenças é que formam, deformam, conformam e ou transformam o jeito de ser e de estar dos educandos, é justamente na escola que elas podem ser problematizadas, refletidas e questionadas, ao invés de silenciadas e desprezadas. Com isso, é necessário despertá-los para o interesse, a reflexão e a crítica sobre esse assunto, pois é na sala de aula que detectamos as diferentes, contraditórias e muitas vezes problemáticas formas de comportamentos humanos pertinentes às identidades, como os preconceitos, o bullying, intolerâncias, entre outros que dificultam o desenvolvimento das relações de alteridade.

Considerando, tanto a Arte Contemporânea quanto à Cultura Visual, que abrangem um caminho metodológico focado no Inter e Pluri/Multiculturalismo, justamente por lidarem com conceitos concernentes às incertezas do mundo pós-moderno, como (o hibridismo, a contestação, o cruzamento de fronteiras, a desestabilização, a resistência e a performatividade) podem ser caminhos necessários para o entendimento dessa situação. Nesse aspecto, Silva (2014) chama à nossa atenção, afirmando que nos Estudos Culturais, a compreensão do Multiculturalismo em educação não pode ser mais abordada somente como questão de tolerância e respeito para com a diversidade cultural, mas sim como processo de produção social que envolve relação de poder com e sobre os indivíduos em suas diferenças.

Da perspectiva da construção das visualidades dos educandos, baseada na teoria cultural contemporânea, pode-se inferir que a maneira como eles aprendem a ver/observar/visualizar/olhar, a partir da apropriação de representações simbólicas vistas em seu cotidiano, leva o arte/educador em Artes Visuais a propor vivências desafiadoras que discutam como a identidade e as diferenças são produzidas nas relações de poder existentes no contexto escolar e fora dele, mediante a realidade múltipla/diversa vivida pelos educandos.

Assim, Arslan e Iavelberg sugerem que o arte/educador oportunize aos estudantes situações arte/educativas para que eles possam edificar uma identidade, buscando seus direitos e deveres ao longo da vida, sendo protagonista das suas escolhas e da sua história, além de desenvolverem um comportamento com compromisso sociocultural e ético.

Em linhas gerais, os educandos devem compreender que politicamente, a sua participação enquanto protagonista crítico da (des)construção da identidade e da diferença, não deve levá-los a celebração em sua multiplicidade simplista, mas sim, em sua diversidade complexa. Questionar as representações imagéticas, em seu processo de formação identitária significa criticar os padrões de normatividade e de estranhamento das imagens que formam a subjetividade de cada um dos educandos, levando-os também a questionar os significados e os

significantes que sustentam as formas dominantes de representação tanto da identidade, quanto da diferença, buscando o propósito na construção do comportamento de alteridade.

4- Aprender a ver para ver além do que se vê: Desafios do arte/educador em Artes Visuais para o desenvolvimento de uma proposta metodológica para promover a (des)construção das identidades dos educandos.

A palavra “*método*” vem do grego “*methodos*” e denota caminhos para se chegar a um fim, um conjunto de linhas de ação, encaminhamentos e procedimentos pelos quais se busca atingir um determinado objetivo proposto. Para pensar em um método arte/educativo em Artes Visuais, Ferraz e Fusari referem-se à metodologia do Ensino de Arte, como:

Encaminhamentos educativos postos em prática nas aulas e cursos de Arte. Em outras palavras, são ações didáticas fundamentadas por um conjunto de ideias e teorias sobre educação e arte, transformadas em opções e atos concretizados em planos de ensino e projetos ou no próprio desenvolvimento das aulas (2009, p.139).

Estes encaminhamentos partem das ações que permitiram, enquanto arte/educador em Artes Visuais fazer escolhas didáticas assertivas dos conteúdos a serem estudados, na organização dos métodos arte/educativos, da proposição de objetivos, projetos e na elaboração de atividades desafiadoras, além das possibilidades de pesquisa da materialidade, das técnicas de produção artística, dos meios de comunicação e expressão, dos percursos criativos, da técnicas de leitura e dos contextos históricos das obras de arte.

Com isso, a necessidade de se repensar as propostas teórico-metodológicas que estivessem condizentes com a minha prática arte/educativa, me fez retomar a reflexão sobre a importância da Abordagem Triangular, considerada como maior referência metodológica para os arte/educadores na atualidade. Barbosa ratifica a relevância da proposta para o contexto escolar contemporâneo, afirmando que:

A Proposta Triangular é construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista e pós-moderna por tudo isso e por articular arte como expressão e como cultura na sala de aula, sendo essa articulação o denominador comum de todas as propostas pós-modernas do Ensino de Arte que circulam internacionalmente na contemporaneidade (1998, p. 41).

Barbosa também reconhece que “a Abordagem Triangular é aberta a reinterpretações e reorganizações, que pela sua importância no ensino de Arte, gerou alguns equívocos, enriquecimentos e ampliações e recebeu também diversas denominações.” (2010, p. 10/11).

Neste caso, a autora elegeu o título de “Abordagem Triangular” em detrimento da expressão “Metodologia Triangular”, por considerar que o termo “abordagem” remete a ação e aos modos de como os educandos aprendem Arte e não somente em relação aos métodos em si, utilizados pelos arte/educadores.

Este novo termo cunhado por ela é considerado mais aberto e flexível, exigindo mudanças frente ao contexto cultural e enfatizando também que as metodologias devem ser criadas exclusivamente pelo próprio arte/educador, a partir das vivências diretas com seus educandos e na seleção cuidadosa dos conteúdos específicos e temas que serão abordados no processo de ensino e aprendizagem em Arte nas escolas.

Para pensar em uma metodologia arte/educativa em Artes Visuais, que fosse eficiente e de acordo com a realidade dos educandos do Colégio Estadual Tereza Helena Mata Pires, houve o cuidado em observar a construção da subjetividade/identidade, o nível cultural e o conhecimento das aprendizagens anteriores dos educandos, em relação à Arte/Artes Visuais. Neste caso, Ferraz e Fusari acentuam essa condição, ao afirmarem que:

A aprendizagem de conhecimentos na área de arte manifesta certa singularidade e depende de processos individuais e coletivos. Logo, há necessidade de se conhecerem as particularidades de cada classe, cada grupo e cada aluno, o tempo de elaboração e respostas às situações apresentadas. Além disso, como pressupomos a aprendizagem mais significativa, isto é, que o aprendiz mostre interesse e possa estabelecer relações com o que já sabe, atualizando e integrando aos novos conhecimentos que lhe foram ensinados, é preciso que o professor tenha sólidos conhecimentos de arte, saiba encaminhar suas ações metodológicas e dê condições para a realização desse processo (2009, p.139).

Partindo desses pressupostos de aprendizagem significativa, percebi que o contato e a experiência deles com Arte e as imagens se davam tanto pela via das manifestações populares, experienciadas in loco em suas comunidades, através dos jogos, danças, brincadeiras, quanto pelas imagens vistas pelos meios midiáticos e publicitários, através dos jornais, outdoors, revistas, do que pela vivência nos ambientes artísticos mais comuns da cidade, onde a Arte Contemporânea encontra-se mais presente. Observei também que o desinteresse e a pouca fluência imagética se davam justamente pela dificuldade deles conseguirem perceber o sentido e poder da imagem como ferramenta de linguagem e fonte de conhecimento.

Com isso, ao observar a aprendizagem dos educandos, constatei duas questões relevantes para a elaboração desta proposta metodológica: a primeira seria a dificuldade dos educandos em produzir, ler e contextualizar as imagens vistas no cotidiano e a segunda seria a privação e a limitação do repertório artístico e cultural dos educandos, que se davam pela não

apropriação dos conhecimentos artísticos básicos e sistematizados da linguagem visual. Quanto ao processo de privação cultural, Iavelberg nos chama a atenção que:

Privar o aluno em formação deste conhecimento é negar-lhe o que lhe é direito. A participação ativa na vida cultural depende da capacidade de desfrutar das criações artísticas e estéticas, cabendo à escola garantir a educação em Arte para que o seu estudo não fique reduzida apenas a experiência cotidiana (2003, p.09).

Por conseguinte, para superar esta questão de privação, foi proposto situações de ensino-aprendizagem em Artes Visuais que os orientassem na superação e na ampliação do repertório cultural. Iavelberg (2003), ainda afirma nesta situação, que investir na formação cultural dos educandos é imprescindível, porque a aprendizagem ocorre a partir da assimilação ativa do aprendiz sobre os objetos de conhecimento, cuja fonte principal é a produção sociohistórica das distintas culturas, concernentes às manifestações culturais, artísticas e históricas contemporâneas nos âmbitos regional, nacional e internacional.

4.1- Bases Conceituais Metodológicas da Arte/Educação em Artes Visuais

Como na contemporaneidade, as imagens e também as identidades são construídas no contexto sociocultural, para que possíveis transformações acontecessem no processo de construção da visualidade e no comportamento identitário dos educandos, parti do princípio de que no processo metodológico em Artes Visuais, os educandos deveriam apropriar-se dos conhecimentos da diversidade/multiplicidade cultural. Sendo assim, a linha de raciocínio de Pougy coaduna com esse pensamento, quando ela afirma que a concepção Pluri/Multiculturalista é uma:

Vertente do ensino de Arte que busca contemplar as diferenças de etnia, religião, classe social, gênero e sexualidade expressa em forma de arte e construir um olhar mais sistemático sobre a arte das outras culturas [...]. Enfatiza, ainda, a educação inclusiva, trazendo à pauta a necessidade de reforçar a herança estética e artística dos alunos de acordo com o seu meio ambiente. (2012, p.45)

Nesse contexto, Barbosa (2003) aponta que o entendimento destes dois termos são relevantes para a compreensão dessa proposta pedagógica, esclarecendo que o termo Pluri/Multicultural pressupõe a coexistência e o mútuo entendimento entre as diferentes culturas na mesma sociedade e o termo Intercultural significa a interação entre as diferentes culturas.

A partir desses pressupostos, busquei três importantes bases conceituais pós-moderna da metodologia da Arte/Educação em Artes Visuais: A Proposta ou Abordagem Triangular, os Territórios de Arte e Cultura e a Cultura Visual para fundamentar a metodologia apresentada.

A Proposta ou Abordagem Triangular sistematizada pela pesquisadora e arte-educadora Ana Mae Barbosa (2009) oferece aos educandos a possibilidade de desenvolverem uma cultura artística e estética, a partir do processo de Alfabetização Visual. Para essa autora, o processo de ensino e aprendizagem em Artes Visuais, passa a ter a imagem como centro de estudo, assegurando aos arte/educadores e aos educandos o inter-relacionar das ações destas experiências no fazer criativo, na leitura e interpretação e no contextualizar as obras de arte.

Os Territórios de Arte e Cultura, segundo Ferrari (2014), proposta por Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque apresenta a ideia de currículos-mapa e pensamento rizomático⁶ em que arte/educadores e educandos realizam percursos educativos no ensino, aprendizagem e em Arte fazendo conexões, relacionando ideias, ampliando saberes e transitando por territórios e conceitos a respeito do arte/educador propositor, da mediação cultural, das linguagens artísticas, da forma e conteúdo, das materialidades, do patrimônio cultural, dos saberes estéticos e culturais, das conexões transdisciplinares e dos processos de criação. Esses percursos são considerados abertos e sem limites para àqueles que desejam criar conhecimentos teóricos e práticos moventes e neste aspecto, a mediação cultural seria o campo de ação, em que os estudos e diálogos se dariam entre os universos da Arte em conexão com outras áreas entre o mediador e o fruidor.

A Cultura Visual, proposta por Hernández (2000) é um movimento cultural que se refere a uma diversidade de práticas, reflexões e interpretações na maneira de ver e visualizar as representações culturais. Como processo metodológico em torno das produções visuais, é considerado interdisciplinar, por agregar conhecimentos das áreas de Arte, arquitetura, design publicidade, história, cultura, psicologia, antropologia. Defende uma abordagem de Arte, que considere e a cultura como mediadora de significados culturais, na qual o sentido pode ser interpretado e construído através da observação das imagens que os educandos veem (intra) subjetivamente e constroem sobre eles mesmos e sobre os temas relevantes da realidade do mundo. A criação de projetos de trabalho didático prevê que arte/educadores e educandos possam potencializar a visualidade e criar trajetos e ações individuais e ou coletivos no ensino e aprendizagem em Artes Visuais.

⁶O pensamento rizomático é defendido por Deleuze e Guattari, com o intuito de se formar uma metáfora sobre os pensamentos moventes, construídos em rede e em linhas de fuga, que crescem em várias direções, tendo como essência a não unicidade e a sequencialidade, mas sim, a multiplicidade e a complexidade, com o foco na expansão de ideias e de pensamentos expandidos que proliferam por diversos campos conceituais.

A partir dessas referenciais, os caminhos metodológicos escolhidos tiveram o intuito de desenvolver a inteligência/sensibilidade e incentivar a autonomia artística visual dos educandos, possibilitando aos envolvidos com o Ensino de Arte, situações de escolhas em relação à organização do próprio percurso criativo, baseado na pesquisa dos fundamentos artísticos e estéticos visuais, concernentes aos modos de cada um, aprender a ver o seu contexto pessoal e sociocultural de forma ampliada.

Ao buscar a construção de uma proposta pedagógica inerente aos propósitos da educação do século XXI, nós arte/educadores devemos compreender que não é mais possível oferecer para os educandos experiências artísticas e estéticas descontextualizadas da zona de interesse dos estudantes e dos anseios educativos de uma geração globalizada, cibernética e plural. Barbosa reforça a necessidade desta busca, quando diz que somente:

A ação inteligente e empática do professor pode tornar a Arte ingrediente essencial para favorecer o crescimento individual e o comportamento de cidadão como fruidor de cultura e conhecedor da construção de sua própria nação. Portanto, os poderes públicos, além de reservarem um lugar para a Arte no currículo e se preocuparem em como a Arte é ensinada, precisam propiciar meios para que os professores desenvolvam a capacidade de compreender, conceber e fruir Arte. Sem a experiência do prazer da Arte, por parte dos professores e dos alunos, nenhuma teoria de Arte-Educação será reconstrutora (2003, p.14).

A Arte é uma via de mão dupla, um processo inter-relacional que envolve o desenvolvimento de todos os indivíduos que buscam ou que encontram a oportunidade de conhecimento artístico e estético para perceber-se e compreender-se, enquanto cidadão, inserido e atuante no processo de transformação da realidade em que vivem. Barbosa (2005) afirma ainda que não é possível entender a cultura de um país sem conhecer a sua Arte, nesse aspecto, deve-se compreender que a reconstrução demanda este tipo de conhecimento.

Portanto, para que uma proposta pedagógica seja realmente reconstrutora, o arte/educador necessita vivenciar Arte, para que tenha condições de identificar os meios que facilitam a sua prática e os entraves que dificultam a transposição didática dos conhecimentos artísticos na sala de aula. Desse modo, ele passa a ter condições de criar uma abordagem metodológica articulada e organizada nos fundamentos da Arte/Artes Visuais que facilitem a transformação dos comportamentos imagéticos e identitários dos educandos no contexto sociocultural, imbrincados na relação (arte/educador - educandos - metodologia - comunidade escolar) no contato com as experiências artísticas e estéticas presentes no currículo escolar.

A partir da minha história pessoal e profissional, observei uma série de avanços relacionados às experiências com as teorias e práticas metodológicas arte/educativas. Na

infância vivenciei a Educação Modernista em Arte, caracterizada pelo método Expressionista ou Livre Expressão. Na juventude com a Educação Tecnicista, experimentei o método relacionado às técnicas da Educação Artística. Na fase adulta, enquanto graduando, conheci a Educação Pós-Modernista em Arte, tornei-me um profissional desta linguagem visual, abordando com meus educandos a Proposta Triangular até chegar à contemporaneidade, com este estudo, em que tenho a oportunidade de sistematizar uma metodologia de trabalho.

Sendo assim, a constatação que faço é que muitas mudanças aconteceram, mediante a formação continuada com essas experiências do ato de ensinar e aprender Arte, que colaborou com a construção de uma identidade docente, como agente político da transformação pessoal e sociocultural. Com isso, cheguei à conclusão de que o arte/educador da área, não deve improvisar nas aulas, mas deve conhecer os princípios que norteiam as Artes Visuais, área de conhecimento cultural caracterizado pela mistura, combinação e a integração com outras linguagens artísticas que são vistas na contemporaneidade de forma híbrida⁷.

Partindo do pressuposto que a área de Arte é interdisciplinar/transdisciplinar em sua natureza, deste modo, as possibilidades metodológicas escolhidas foram também pensadas, através do intercâmbio/trânsito entre as diferentes áreas de conhecimentos. Ferrari (2012) entende a Interdisciplinaridade, nas experiências artísticas e estéticas, como sendo a inter-relação entre as diversas disciplinas e a interlocução entre as áreas de conhecimento do currículo de Arte, para resolver um problema apresentado em um projeto de ação. Já a transdisciplinaridade em Arte apresenta-se como a oportunidade de colaboração e diálogo entre as diferentes áreas e saberes do currículo escolar, da vida cotidiana e dos valores e experiências, comuns a todos os envolvidos com o Ensino de Arte na comunidade escolar.

Nas possibilidades dos educandos ampliarem a observação, a percepção, a memória visual e a criatividade, integrando as diversas linguagens artísticas de forma inter/transdisciplinar, este caminho se delineou com o foco na Experiência Estética, que pode ser compreendida, segundo Ferrari (2014), como a vivência que só acontece quando estamos em estado de estesia, seja por intenção ou distração, que envolve a interação entre a cognição, a emoção e a memória. Ela ainda completa a definição apud Duarte Jr. (2001) dizendo que a palavra “estesia” é a oposição da palavra “anestesia” que é a impossibilidade ou a incapacidade de sentir, no entanto, a estesia ao contrário, mostra a possibilidade de sentir e de significar a existência e as coisas vistas.

⁷Para Ferrari (2012), a Arte Híbrida pode ser pensada como linguagem como linguagem que se comunica por vários canais, uma cultura de multimeios, que utiliza diversos recursos e linguagens, oferecendo ao espectador/apreciador muitas formas de percepção. A relação entre os vários saberes artísticos é que permite um movimento de integração por meio de conexões inter/transdisciplinares entre determinadas situações culturais germinadas pelas relações sociais e pelos meios de comunicação.

Como as experiências estéticas e artísticas sobre as visualidades se ampliam por diversas vias perceptivas, Barbosa afirma que: “testemunhamos hoje, uma forte tendência de associar o ensino de Arte com a Cultura Visual.” (2003, p. 19). A Cultura Visual hoje é também uma importante referência para ampliar o campo de atuação dos envolvidos no Ensino de Artes Visuais, pois esta não se restringe a compreensão das imagens na esfera das obras de arte, porém, se expande ao incluir também as outras referências imagéticas, como as imagens presentes nos meios publicitários, televisivos, virtuais, cinematográficos, etc.

Nesse processo de identificação cultural, como as identidades são consideradas múltiplas, moventes e flexíveis, Barbosa afirma que “o compromisso com a diversidade cultural é enfatizado pela Arte-Educação pós-moderna.” (2003, p.19). Sendo assim, o arte/educador deve preocupar-se em assumir esse compromisso, pois ainda para essa autora, a diversidade cultural deve ser o objetivo final da Arte/educação, interessada no desenvolvimento cultural dos educandos, incluindo tanto os conhecimentos da cultura local, quanto das diferentes culturas nacionais e internacionais.

Nessas situações arte/educativas de multiplicidade/diversidade cultural, Pougy (2012), sugere que os referenciais imagéticos devem estender seu campo de estudo nas experiências, incluindo a Arte Popular (cultura popular/arte de rua), a Arte Erudita (cultura acadêmica/belas artes), passando pelas imagens produzidas e veiculadas pela Arte Midiática (cultura de massa/arte da indústria cultural), sendo que na era cibernética, devemos acrescentar as possibilidades da Arte Tecnológica (cultura digital/virtual), justamente por conta da intensa vivência dos educandos com estes multimeios tecnológicos.

Ao ampliarmos as possibilidades de percepção das produções artísticas visuais, rompermos com a ideia presente nos sistemas artísticos e sociais, de que uma cultura seja mais ou menos elevada que as outras. Desse modo, pensar em um processo metodológico intermediado que discuta e reflita sobre a multiplicidade/diversidade cultural, transforma as ações desta linguagem visual, em um caminho permeável a todos os sistemas culturais presentes no cotidiano dos educandos na forma como os múltiplos olhares os aproximam e os distanciam da apropriação dos conhecimentos pertinentes à cultura da sua época.

Conseqüentemente, esse caminho promove a interação e a cooperação entre os múltiplos níveis de cultura dos educandos e a integração das diversas classes socioculturais que coexistem na escola, interferindo na (des)construção das identidades, na compreensão das diferenças e das possibilidades de se fomentam um relacionamento de alteridade do eu, em relação com os outros e com a realidade do mundo.

Barbosa (2003) aponta que culturalmente, uma das funções da Arte/Educação é fazer a mediação entre a arte e o público. Então, uma das alternativas para viabilizar o trabalho arte/educativo contemporâneo foi desenvolver a intencionalidade de tornar-me um intermediador cultural na construção de significados e sentidos das identidades visuais dos educandos, na maneira como eles inter-relacionam e articulam os referenciais imagéticos e as possibilidades de construção dos conhecimentos artísticos, em relação as possibilidades das mudanças de comportamento identitário.

Fusari e Ferraz entendem nesse sentido que “a organização do processo de escolarização, pressupõe a intermediação dos professores, com seus posicionamentos práticos e teóricos.” (2009, p.143). Nesse caso, a prática arte/educativa deve ser vivenciada pelo processo de intermediação sociocultural e não somente pela mediação cultural, porque as relações artísticas são inter-relacionais e “intermediar” torna-se uma relevante ferramenta de intervenção metodológica para tornar a aprendizagem mais significativa entre as representações simbólicas referentes à multiplicidade imagética.

Como Martins, Picosque e Guerra (1998) reforçam a ideia de que só conseguimos aprender aquilo que em nossas experiências artísticas e estéticas se torna significativo para nós. Assim, o que se pretendeu nestas aulas de Artes Visuais foi fazer com que alguns aspectos das ações de ensino e aprendizagem em Artes Visuais, como: (os objetos de estudo, as sequências didáticas, os códigos artísticos visuais, a expressão estética, a poética visual, o vínculo arte/educador x educandos, os métodos arte/educativos) fossem organizados e intermediados de acordo a projetos de ação artísticos/estéticos desafiadores.

Deste modo, ensinar e aprender Arte/Artes Visuais de maneira significativa e consciente exige que o estado de estesia e a Poética⁸ (das visualidades) sejam atingidas a partir da apropriação e da intermediação dos conhecimentos artísticos, viabilizados pela prática da experiência artística e estética. Barbosa ratifica esta questão afirmando que: “só um saber consciente e informado torna possível à aprendizagem em Arte” (2003, p.17). Portanto, são essas vivências de nutrição estéticas que garantem uma aprendizagem significativa e o desenvolvimento da consciência sensível dos educandos.

Para desenvolver o saber consciente relacionado à construção das visualidades x identidades, o arte/educador em Artes Visuais deve se tornar um intermediador, um proponente de desafios, um agitador cultural e provocador de experiências artísticas e estéticas que pode influenciar na visão de mundo e nas escolhas dos educandos, fazendo com que eles se tornem

⁸Para Ferrari, a Poética (2012) é definida como a expressão de um indivíduo ou de uma coletividade, que carrega um discurso expressivo a ser divulgado nos modos de arranjar os elementos das linguagens artísticas, das materialidades, dos temas, das correntes estilísticas, de certo modo a apresentar a percepção de um mundo culturalmente vivido e sensivelmente percebido.

abertos à (poe)ética das diversas extrações culturais. Enquanto, os educandos em paralelo, devem se tornar investigadores, construtores do seu próprio processo criativo, na busca de um valor que dê sentido e de um significado para as coisas que são vistas e conhecidas, lidas e interpretadas, contextualizadas, produzidas e criadas nesse processo arte/educativo.

Esse valor só pode ser reconhecido, quando os educandos conhecem os princípios que fundamentam a construção da visualidade nas experiências com a Alfabetização Visual. Nesta situação, tive a oportunidade de transformar o tripé (fazer /ler/contextualizar) da Abordagem Triangular proposta por Ana Mae Barbosa, acrescentando também o **(eixo conhecer)**⁹ que nesta proposta descrevo como: (perceber/pesquisar/**conhecer**) - (**ler**/refletir/interpretar) - (**contextualizar**/historicizar/decodificar) - (criar/**fazer**/expressar) as imagens.

Nesse processo de Alfabetização Visual com ênfase na Intermediação Inter/Pluri e Multicultural , os educandos desta turma, mesmo passando por um processo de privação e de dificuldades para compreensão dos fenômenos culturais presentes no entorno local, trouxeram em suas bagagens cognitivas e afetivas, uma memória visual, muitas vezes influenciada pela mediação e virtualização. Com essas experiências artísticas e estéticas propostas pelo arte/educador, aprender a ver em uma perspectiva multifacetada, eles tiveram a chance de retroalimentar essa memória visual identitária, a partir da potencialização da visualidade, para que eles tivessem condições significativas para aprender a ver de forma crítica e criativa.

Portanto, essas vivências artísticas e estéticas foram oportunizadas através do desenvolvimento de Percursos e/ou Processos Criativos definidos por Ferrari (2012) como processo de algo que não existia e que passa a existir a partir de determinadas características oferecidas, que podem ser corroborados por Martins, Picosque e Guerra nos Projetos de Ação (em Artes Visuais) que também está contido em uma intencionalidade de um vir-a-ser (1998).

Isso significa que as ações propostas podem ser realizadas por caminhos que os educandos trilharão para atingir as criações e as poéticas percebidas no cotidiano e na ambiência escolar. Ostrower (2001) entende nesse sentido que o criar/criatividade só pode ser visto em um sentido global e integrada a um viver humano. Também, é através da oportunidade com as vivências do percurso de criação, que se percebe a importância da Criatividade¹⁰ como uma possibilidade de desenvolvimento do potencial humano, merecendo,

⁹ É necessário evidenciar que o eixo “conhecer” é importante para trabalhar com educandos de comunidades populares, como oportunidade de ampliação do repertório cultural, no momento em que se apropriam da linguagem visual.

¹⁰A Criatividade ou Criação é definida por Ostrower como um estado mental curioso, o impulso elementar e a força vital que provêm das áreas ocultas do ser e também corresponde a um formar, a dar forma a alguma coisa, que pode ser vista de um modo global, interligando dois níveis da existência humana: o nível individual e cultural. (2007, p.55).

portanto, uma atenção por parte dos arte/educadores para que os educandos possam vir a serem criativos em sua cotidianidade.

Nessa proposta metodológica, os processos de criação serviram como oportunidade dos educandos integrarem com consciência o saber sensível e crítico, as observações cotidianas, as referências imagéticas e as memórias significativas que são formadoras de suas respectivas identidades: pessoal, sociocultural local e global. Salles reforça esta ideia, apresentando e situando a criação artística como uma rede de memória em processo, ou seja, uma memória criadora em ação que são “marcadas por sua dinamicidade que nos põe, em contato com um ambiente que se caracteriza pela flexibilidade, não fixidez, mobilidade e plasticidade” (2006, p.19).

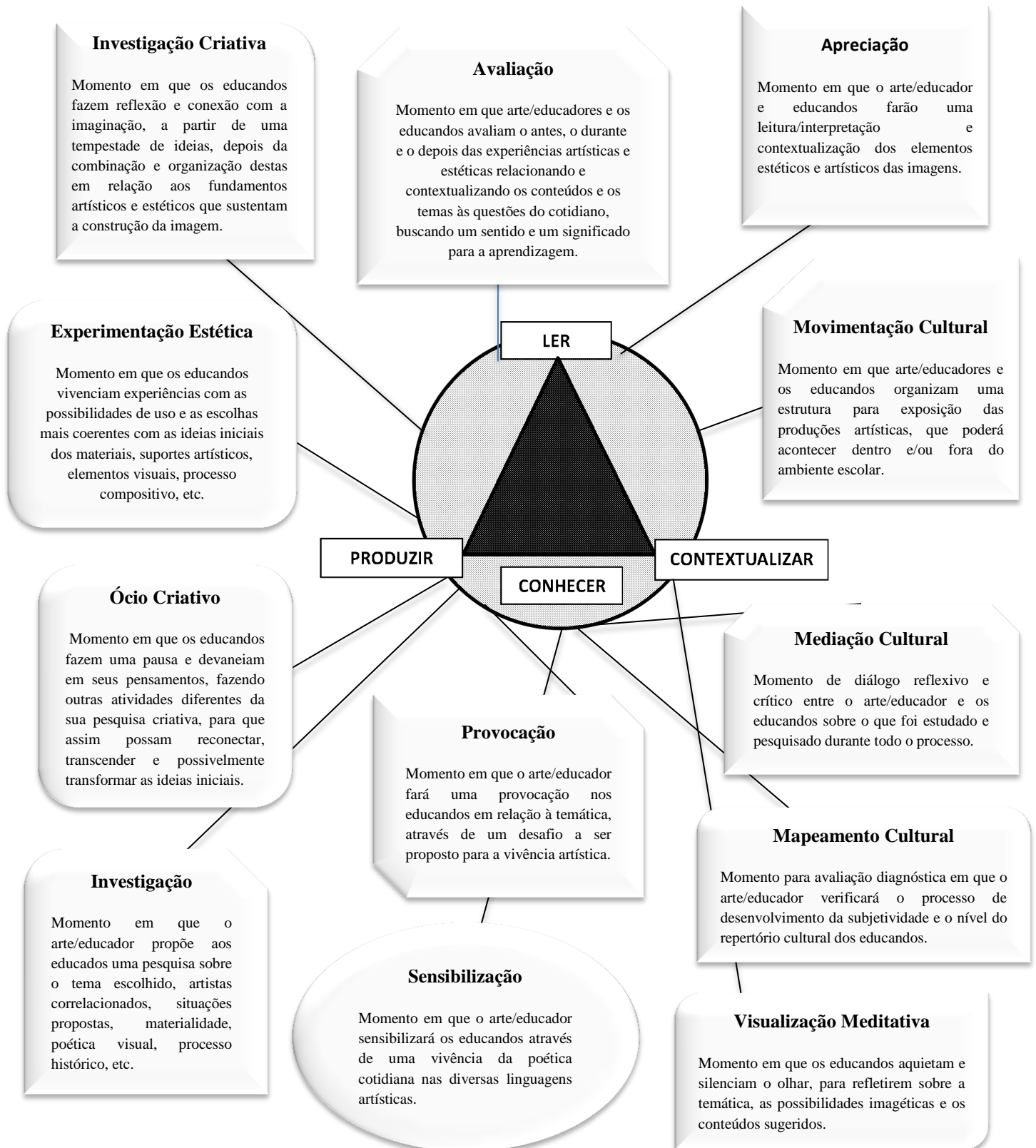
Como somos seres de latência, porém, dotados de potências, o processo criativo proposto aos educandos não se deu na ideia de dom artístico, porque criar não é somente privilégio dos artistas e esse processo ocorre na perspectiva de desenvolvimento das potencialidades criativas (ser dinâmico, flexível, perspicaz, metafórico, curioso, fluente, inventivo, intuitivo). Importante salientar que a criação não se dá de modo mágico e misterioso, mas, conforme pontua Ferrari, a criatividade ocorre “com muito esforço, trabalho contínuo e reflexões, onde o criar é pesquisar, é indagar e penetrar nos momentos de criação dos artistas” (2012, p.153).

O entendimento é de que os educandos deveriam pesquisar os percursos criativos dos artistas na criação das imagens, para servirem como referências para a concepção dos discursos em seus processos criativos. Todos os passos do percurso de aprendizagem e de criação foram registrados por eles em um “Diário de Ideias”, termo este cunhado por esses, mas, que muitos estudiosos, como Ferrari (2012) denominam de Diário de Bordo¹¹. Este diário teve serventia também para o arte/educador anotar os dados da sua pesquisa e do seu percurso criativo, desenvolvido nesta proposta pedagógica.

Segue o percurso metodológico adotado nos Projetos de Ação Criativa, que venho pesquisando a mais de 20 anos e que agora tenho a oportunidade de sistematizá-lo a partir da análise, da fundamentação, da reflexão e da síntese das bases conceituais que referendam essa metodologia¹² e que necessito para alfabetizar visualmente os educandos da referida escola:

¹¹Ferreira (2012) define Diário de bordo como sendo um companheiro de viagem, um livro que se descreve o dia-a-dia das ocorrências, no qual se possa anotar impressões, descobertas, reflexões e assuntos para explorar em futuras pesquisas e projetos educativos.

¹² Torna-se importante salientar que esta metodologia tem sua funcionalidade para tantos outros temas e conteúdos das Artes Visuais e não têm uma hierarquia rígida, mas sim, flexível de acordo às necessidades do processo de ensino-aprendizagem das experiências artísticas e estéticas do processo de ensino e aprendizagem em Artes Visuais.



Percurso metodológico Arte/Educativo com ênfase na Alfabetização Visual a partir da Intermediação Inter/Pluri e Multicultural. Fonte: Própria.

4.3- Proposta Pedagógica - Identidades x Visualidades (Aprender a Ver para Ser, Estar e Conviver com Alteridade no Mundo).

Aprender a ver em uma perspectiva multifacetada nos leva a refletir sobre questões identitárias na contemporaneidade, relacionadas aos modos como me vejo, como sou visto, como vejo os outros e como vejo a realidade. Essas questões são pertinentes, porque todos nós deveríamos nos fazer diariamente, já que todos somos imagens sendo reveladas ao mundo e ao mesmo tempo sendo vistas, por uma infinidade de pessoas e meios comunicacionais. Somos nós que (re)criamos e (des)construímos imagetivamente as nossas identidades, de maneira consciente e/ou inconsciente e todas as diferenças forjadas nos meios socioculturais, quer percebamos ou não esse processo criativo.

Neste contexto de ver, de ser visto e de elaborar ponto de vistas sobre o mundo, foi desenvolvida esta proposta pedagógica - Identidades x Visualidades (Aprender a Ver para Ser, Estar e Conviver com Alteridade no Mundo) com os educandos do 9^a ano do Colégio Estadual Tereza Helena Mata Pires. Esta unidade escolar fica localizada na região suburbana da cidade de Salvador-Ba, especificamente no bairro do Alto do Cabrito. O bairro fica afastado da região central da cidade, e é considerada como uma comunidade popular e carente. Tive o cuidado de escolher especificamente essa turma, em virtude do grau de maturidade dos educandos e pelo momento propício em que estes jovens estão em busca da formação e da afirmação das suas identidades.

Nessa proposta pedagógica, a metodologia intitulada de Alfabetização Visual com ênfase na Intermediação Inter/Pluri e Multicultural foi referendada em três bases conceituais relacionadas à Abordagem Triangular (Ana Mae Barbosa), Territórios de Arte e Cultura (Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque) e a Cultura Visual (Fernando Hernández).

Estas referências serviram como base para a construção e a realização de ações arte/educativas em Artes Visuais que permitiu, através das experiências artísticas e estéticas, o desenvolvimento da inteligência visual e o olhar multifacetado dos educandos através da intermediação das diversas imagens da Arte Contemporânea e da Cultura Visual que promovessem possíveis transformações da visualidade (visão com consciência das identidades) dos educandos da referida escola, nos níveis: pessoal (eu), sociocultural (outro) e global (mundo).

Essas ações artísticas e estéticas aconteceram de forma individual e coletiva, contextualizadas em projetos de ação inter/transdisciplinares, numa perspectiva de atendimento às demandas da multiplicidade/diversidade cultural existentes neste contexto

escolar, ao explorar a relação entre as visualidades x identidades x diferenças para que eles desenvolvessem comportamentos de alteridade.

As aulas foram estruturadas através de ações metodológicas criativas, que durante todo o percurso tiveram um cunho investigativo, reflexivo e transformativo com a intencionalidade de oferecer aos educandos um cenário estimulador no ato de conhecer Artes (Visuais). Essas foram pautadas pela participação, colaboração e flexibilidade com métodos, técnicas e recursos materiais diversificados, em que utilizamos os meios tanto tradicionais, quanto os tecnológicos, como o computador, a Internet, o aparelho celular (destacando o programa WhatsApp) que serviram como possibilidade para a intermediação entre as informações concernentes ao desenvolvimento dessa experiência artística/estética.

A avaliação desenvolvida nessa proposta pedagógica foi processual e reflexiva, iniciada por uma avaliação diagnóstica chamada de mapeamento cultural para identificar conhecimentos prévios; uma avaliação contínua para avaliar o desenvolvimento artístico e estético e o comportamento identitário durante o processo metodológico; finalizando com a auto avaliação, visando à qualificação da aprendizagem e não somente a quantificação através de notas específicas.

Para garantir o monitoramento do processo avaliativo e possibilitar o julgamento dos resultados de forma mais coerente e assertiva com os objetivos arte/educativos propostos na construção das visualidades dos educandos, elegemos alguns critérios artísticos e estéticos, como: participação, criatividade, interação, observação, cooperação, comportamento relacional, criticidade, apreensão do conteúdo, senso estético, fluência com a utilização dos códigos visuais.

Para isso, o foco de observação foi centrado nas potencialidades artísticas e estéticas dos educandos, no percurso de apropriação dos conhecimentos da linguagem visual, na produção, na leitura e na contextualização das imagens. Também aconteceu na possibilidade de se investigar e dimensionar a formação das subjetividades, além dos comportamentos, na forma como eles vivenciaram a cultura no contexto da (des)construção das identidades em relação às diferenças e o caminho de desenvolvimento da alteridade.

Para facilitar o desenvolvimento do projeto de ação dessa proposta pedagógica e alcançarmos o objetivo proposto, no que tange a orientação da construção do universo visual, foi necessário desenvolvê-la em uma sequência didática que foi dividida em quatro momentos temáticos inter-relacionados. Em cada momento, os participantes da pesquisa (o arte-educador e os educandos) puderam experienciar e produzir trabalhos artísticos, (est)éticos, criativos e (po)éticos, tanto individualmente quanto coletivamente, problematizando, questionando e

refletindo a (des)construção das suas identidades para compreender as diferenças, a partir dos referenciais imagéticos que sustentam esta proposição e promovem o comportamento de alteridade. Tais momentos foram amplamente contextualizados e sistematizados no aspecto metodológico, em suas 12 etapas das experiências artísticas e estéticas propostas.

O primeiro momento - **Consciência da Cultura Artística Visual** (Figura 1 e 2) - teve o intuito de alfabetizar visualmente os educandos para desenvolver a inteligência e a consciência da identidade visual, através da pesquisa física e virtual das imagens cotidianas provenientes da Cultura Visual e da Arte Contemporânea, para que o estudo dos códigos visuais que favoreçam a construção da visualidade. Outra intencionalidade foi fazê-los compreender a importância do poder da representação simbólica na produção e criação, na leitura e interpretação, na contextualização e nas possíveis formas de manipulação das imagens, enquanto possibilidade de conhecimento, expressão e comunicação artística, estética e poética, em todos os meios de produção imagética.

Dentre muitos exemplos de atividades vivenciadas, destaco a última que sintetiza esse processo, sobre o estudo da pintura de René Magritte (*Falso Espelho*), no qual os educandos, após a experiência para a compreensão dos elementos visuais presentes nessa obra, tiveram a oportunidade de produzir a imagem de um olho para retratar a visão de mundo percebida e inter-relacionada por eles sobre a percepção da realidade da vida pessoal, social e global.



Figuras 1 e 2 - Consciência da Cultura Artística Visual (Imagética). Fonte: Própria.

O segundo momento - **Consciência da Identidade Imagética Pessoal** (Figura 3 e 4) - teve o intuito de desenvolver a identidade imagética pessoal dos educandos para aprenderem a reconhecer, a respeitar e a valorizar a própria autoimagem. Do ponto de vista do tema transversal, a ideia principal foi fazer com que eles refletissem sobre a importância de

desenvolverem o autoconceito, a autoimagem positiva, a autopercepção, o autoconhecimento, a elevação da autoestima, a promoção do autocuidado até chegar às possibilidades do autoamor, ou seja, aprender a se autoperceber para estabelecer um vínculo positivo consigo.

Assim, os educandos estudaram e pesquisaram os conteúdos artísticos relacionados ao retrato e ao autorretrato e produziram, através do aparelho celular, fotos de si (selfies), onde trabalharam inicialmente com técnicas mistas e em outro momento fizeram selfies, manipulando-as nos aplicativos de edição de imagens (Photogrid), para discutir o valor e o cuidado que tiveram com as imagens de si mesmo. Além disso, estudaram e produziram vídeos artísticos (Videoarte), contando as histórias pessoais em relação à forma como se autoconhecem e percebem as pessoas que os influenciaram a ser o que são hoje e o que poderão ainda vir a ser.



Figuras 3 e 4 - Consciência da Identidade Imagética Pessoal. Fonte: Própria.

O terceiro momento - **Consciência da Identidade Imagética Sociocultural Local** (Figura 5 e 6) - teve o intuito de desenvolver a identidade imagética sociocultural local dos educandos, na maneira de perceberem as referências que eles carregam das pessoas do seu convívio no contexto social e cultural e da transformação crítica do espaço público. Do ponto de vista do tema transversal, a ideia nesse contexto, foi a partir do entendimento dos Coletivos de Arte, despertá-los e conscientizá-los para a importância da sua cidadania, do respeito, do cuidado com os outros, dos problemas/soluções da comunidade, da força da coletividade, da capacidade de alteridade, ou seja, de aprender a se colocar no lugar dos outros e enfim, buscar pessoas e ou instituições da comunidade que funcionassem como referências positivas/proativas para eles.

Os educandos estudaram os conteúdos artísticos relacionados à materialidade dos objetos cotidianos para construir um objeto artístico, a partir de uma caixa de papelão, discutindo valores socioculturais que eles recebem e de sobremaneira influenciam as suas vidas pessoais. Pesquisaram as possibilidades de intervenção urbana fazendo cartazes publicitários e artísticos para divulgar as pessoas que são referências positivas na comunidade. Nas paredes externas da escola criaram um painel de grafite, a partir da identificação dos problemas socioculturais que afligem a sociedade soteropolitana/baiana e brasileira e suas possíveis soluções para que comunidade/escola pudessem desenvolver uma relação de mais cuidado, respeito e alteridade de uns para com os outros.



Figuras 5 e 6 - Consciência da Identidade Imagética Sociocultural Local. Fonte: Própria.

O quarto momento - **Consciência da Identidade Imagética Sociocultural Global** (Figura 7 e 8) - teve o intuito de desenvolver a identidade imagética sociocultural global dos educandos, na forma como eles veem a realidade global, elaboram seus pontos de vistas e constroem uma visão em uma perspectiva multifacetada sobre o mundo. Do ponto de vista do tema transversal, a ideia foi fazer com eles compreendessem que o mundo é composto por unidades em um mundo de diversidades, que todos nós temos um universo particular que se inter-relaciona com um universo coletivizado, que nos influencia e que também influenciamos na forma como nos percebemos o mundo e como nos posicionamos frente a este processo.

Para tanto, os educandos estudaram e pesquisaram os conteúdos artísticos relacionados à perspectiva e suas técnicas de percepção dos ambientes através do livro “Zoom” de Istvan

Banyai¹³ para refletir sobre a importância de que existem diversos pontos de vistas sobre uma mesma realidade. Estudaram e produziram uma performance para discutir as relações entre as coisas e situações que acontecem no mundo e que conseqüentemente interferem em suas vidas pessoais e vice-versa, também fizeram uma instalação com sucatas, para discutir e denunciar os problemas da humanidade (global) que interfere na sociedade local e vice-versa.



Figuras 7 e 8 - Consciência da Identidade Imagética Sociocultural Global. Fonte: Própria.

5- Aprender a ver para transver: Resultados e discussões observadas na Proposta Metodológica Arte/Educativa em Artes Visuais

Fala-se muito que a eficiência do Ensino de Arte pode ser garantida por esta ou por outras tantas propostas de ensino e aprendizagem em Arte, que buscam intencionalmente favorecer a democratização artística e cultural para os educandos. Observar, ver e reparar as facilidades e as dificuldades, o que deu certo ou errado e o que foi preciso fazer para melhorar as experiências artísticas e estéticas oferecidas aos educandos, permite que o arte/educador faça agora, uma reflexão a partir da análise dos dados que foram coletados durante todo o processo de desenvolvimento do projeto pedagógico arte/educativo.

Essa coleta de dados foi realizada pela observação do comportamento de todos os envolvidos na pesquisa, anotadas no “Diário de Ideias”, produzido tanto pelo arte/educador, quanto pelos educandos desta turma, onde foram observados os dados provenientes dos mapeamentos culturais (avaliações diagnósticas), dos registros audiovisuais, dos processos criativos, das pesquisas elaboradas, das produções artísticas e das auto avaliações.

¹³Livro criado pelo autor Istvan Banyai que não contém palavras, que é todo produzido através de imagens e nos dá uma visão mais ampla e/ou mais reduzida do mesmo contexto como se estivéssemos utilizando um “zoom” para perceber a realidade.

A observação direta deste campo de estudo foi elaborada com o fim preliminar de entender as ocorrências da inter-relação entre os pontos de vistas dos educandos da turma do 9ª ano - do arte/educador em Artes Visuais - da Metodologia em Alfabetização Visual com ênfase na intermediação da Inter e Pluri e Multiculturalidade e do currículo em relação às condições ambientais e educativas do Colégio Estadual Tereza Helena Mata Pires, relacionadas à sistematização do processo metodológico e da problemática que envolve o uso das imagens e das representações simbólicas, em consequências da (des)construção das identidades/diferenças e na busca por um comportamento de alteridade.

Do ponto de vista dos educandos, segundo alguns relatos registrados nas diversas formas de avaliação e de acordo às oportunidades de Alfabetização Visual, as vivências foram estimulantes para o ato de conhecer Arte/Artes Visuais e para despertá-los para as visualidades. Ao explorarem as experiências poéticas e estéticas, os desafios artísticos e os processos criativos da contemporaneidade, que foram propostas em cada momento metodológico, eles tiveram a oportunidade de expressar as vontades, os pensamentos, os sentimentos e visões sobre o mundo através das representações simbólicas referentes ao reconhecimento das condições identitárias e das diferenças do momento presente.

Também foi possível perceber que eles começaram a atentar sobre a importância das imagens em suas vidas e da possibilidade de aprenderem a ver de maneira multifacetada, no sentido de desenvolver a educação crítica do olhar, ampliando a visualidade através das imagens vistas cotidianamente da realidade de si mesma, dos outros e da realidade local e global e de outras tantas produzidas e criadas das por eles, durante a vivência da proposta pedagógica, ao refletirem, questionarem e discutirem a temática escolhida.

Vários educandos perceberam mudanças significativas na forma como as aulas, metodologicamente foram organizadas e conduzidas, o quanto para eles foi interessante e ao mesmo tempo difícil participar das decisões metodológicas, já que nenhum outro educador os dava esta oportunidade. O mais importante para os educandos é que as aulas passaram a ser dinâmicas e que as possibilidades de pesquisar e de conhecer os fundamentos que sustentam a construção da visualidade também possibilitavam para eles a ampliação do repertório cultural e uma postura visual mais autônoma, dando mais segurança no ato de conhecer, ler, interpretar, contextualizar e produzir as imagens.

Segundo os educandos, vivenciar Arte no contexto das experiências com a Arte Contemporânea na escola, apesar do desafio de entender as metáforas que as obras não revelam de imediato, contribuiu de forma relevante para que eles compreendessem de forma significativa as imagens, principalmente as midiáticas, publicitárias e as virtuais. Eles também

perceberam que experimentar os processos artísticos e estéticos através do percurso criativo e dos projetos de ação, permitiu o desenvolvimento das potencialidades características do ato criador, no domínio, na ampliação e na organização das ideias.

Porém, o mais importante para os educandos foi o desenvolvimento do olhar pensante, sensível, criativo, poético e crítico, da nova orientação no modo de ver a realidade, sendo agora de forma panorâmica e perspectivada, diferente da maneira superficial e fugaz, como eles estavam acostumados a ver o cotidiano. Com isso, foi possível constatar que as potencialidades criativas e poéticas latentes na inteligência visual dos educandos se desenvolveram em torno da oportunidade que eles tiveram para conhecer, expressar e comunicar as representações simbólicas. A construção da autonomia visual também foi garantida, de acordo aos níveis de aproveitamento das experiências vivenciadas, na forma como cada um organizou os projetos artísticos desafiadores, mediante desenvolvimento dos seus percursos criativos.

Quanto à questão identitária, apesar das resistências de alguns, em determinados momentos da experiência, justamente por conta da temática demandar um olhar mais amplo sobre si, os outros e a realidade local e global, exigir mudanças de comportamentos preconceituosos e uma postura de todos de modo mais inclusivo e respeitoso às diferenças, algumas fronteiras culturais puderam ser (des)construídas e concomitantemente transformadas. Pude perceber também que a oportunidade de problematização, questionamento e reflexão das identidades/diferenças favoreceu o despertar destes educandos para agir de maneira crítica, dialógica, consciente e transformativa frente à realidade pessoal e sociocultural, a partir de um comportamento mais humanizado, em busca de uma ética da alteridade no contexto escolar e na comunidade em que vivem.

Outro ponto que foi constatado e que dificulta tanto o trabalho do arte/educador, quanto dos educandos, ficou evidente (por diversos motivos) com o não acesso aos contextos onde as manifestações artísticas acontecem na cidade. Com isso, pode-se constatar que esta situação se configura como um processo de privação cultural e que se manifesta na falta de fluência dos códigos artísticos e estéticos dessas experiências dentro e fora da escola, local em que pela lei educacional vigente, os conhecimentos de Arte deveriam ser compartilhados de maneira qualitativa e equitativa.

Sabemos que o repertório cultural de um indivíduo, apresenta-se relacionado com o processo de privação dos códigos culturais e artísticos de um determinado contexto, nestas situações, os educandos passam a ter maiores dificuldades de transformar informações em conhecimentos e de galgar níveis de visualidades mais avançados. Sendo assim, me senti mais

desafiado no sentido de articular e transformar os planejamentos de uma forma mais assertiva, para fazer com que eles pudessem se cercar de informações que os orientassem na transcendência dessa dificuldade e conseqüentemente aumentasse o interesse deles pela área de Arte e suas linguagens e para a compreensão do mundo das imagens.

Do ponto de vista do arte/educador em Artes Visuais, tive a oportunidade de rever a minha prática arte/educativa, estruturando um processo metodológico que amplia a minha qualificação profissional e me torna mais consciente da responsabilidade social e do compromisso político com uma educação pública de qualidade, que seja acessível para todos independente das diferenças identitárias. A oportunidade de qualificação profissional foi à ponte para que eu me tornasse um “educando” e reforçasse a vontade com o ato de ensinar e aprender Artes Visuais, sendo que a motivação com o processo de aprendizagem e formação contínua reverberou não só na minha profissional, como no pessoal.

Um ganho importante foi com a possibilidade de ampliar a percepção sobre a estrutura de organização dos componentes curriculares em Artes Visuais e compreender que estes se articulam e inter-relacionam nos planejamentos das aulas de Arte. Desse modo, as oportunidades escolhas metodológicas no desenvolvimento das experiências artísticas e estéticas, torna o arte/educador reflexivo e consciente do processo arte/educativo, na busca por projetos de ação, planejamentos e aulas criativas e transformativas coerentes com o contexto de multiplicidade/diversidade cultural dos educandos.

Porém, o maior ganho foi desenvolver essas experiências criativas, concomitante aos momentos de experimentação dos educandos, no qual produzimos e criamos juntos. Com isso, penso que a alteridade pode ser garantida por espelhamento, quando os educandos têm a oportunidade de conhecer o processo de criação do arte/educador, vendo a maneira como ele elabora o seu próprio percurso criativo, este acontecimento colabora com o aumento da curiosidade e do interesse deles pela produção das imagens e o gosto pela (Artes) Visuais.

Sobre o quesito facilidade e dificuldade do processo de ensino e aprendizagem para o arte/educador, a maioria dos momentos foram produtivos, justamente pela proposta versar sobre a intencionalidade de ser aberta, flexível, participativa e interativa, pois permitiu um diálogo maior entre os atores da comunidade escolar nas decisões pedagógicas. A maior dificuldade se deu com a ausência de um ambiente artístico adequado, a falta de materiais para a produção artística e de apoio institucional, do desinteresse dos educandos pela falta de vivências com as práticas artísticas e por conta da localização da escola, que se encontra numa região em que os educandos e os educadores convivem com situações de vulnerabilidade.

Do ponto de vista metodológico, quando decidi discutir e refletir sobre processos teórico-metodológicos em Artes Visuais, havia observado que eu e os colegas de profissão atuávamos pela maneira como fomos educados e formados em nossa história educativa. Percebi que nós ainda trabalhávamos com métodos rígidos, mecânicos e tradicionais, baseados na repetição e no treinamento. Porém, ficou evidente que os avanços aconteceram a partir do surgimento da Abordagem Triangular, e que outras práticas metodológicas foram sendo criadas, principalmente àquelas que pensam nos educandos, enquanto sujeitos ativos, autônomos e parceiros do arte/educador na construção dos conhecimentos artísticos.

Como a construção metodológica pressupõe uma relação direta com os conhecimentos teórico-práticos na reciprocidade entre sujeitos e objeto de aprendizagem, como resultado desta interação e intermediação nos quatro momentos do projeto de ação da experiência artística e estética posso afirmar que ao se alfabetizarem visualmente, os educandos avançaram no domínio dos fundamentos que sustentam essa área de linguagem, por conta na forma como as ações teórico-práticas foram alicerçadas, em consistentes bases conceituais arte/educativas da contemporaneidade.

Dessa maneira, a elaboração do corpo específico de conhecimento metodológico pensado e construído pelo arte/educador deu uma sustentação para que os possíveis obstáculos que dificultam à práxis educativas fossem contornados e resolvidos com outras possíveis estratégias metodológicas. Assim, com o aumento da consciência dos processos teórico-práticos e da maneira de atuar, pude distinguir quais métodos permitiram o exercício da crítica, da reflexão, da criação e da transformação, contrárias daquelas que são acríticas e espontâneas.

Para alguns arte/educadores a abordagem metodológica focada na Alfabetização Visual cause alguma espécie de estranhamento, porque estamos acostumados com esse processo focado no ato de ler e escrever, contar e calcular. Mas, as Artes Visuais por ser uma área de conhecimento que deve ser aprendida e ensinada, exigiu que buscasse o entendimento da área de Arte, enquanto portadora de conhecimentos e geradora de manifestação da cultura. Que neste contexto de multiplicidade/diversidade cultural, ao utilizar diferentes estratégias metodológicas para orientar a construção do olhar/visualidade dos educandos, eles pudessem conhecer apreender os fundamentos desta linguagem e desenvolver a proficiência visual, fazendo com que as imagens ganhassem sentido e significados em suas existências.

Portanto, o maior resultado com a Metodologia em Alfabetização Visual com ênfase na Intermediação Inter e Pluri e Multiculturalidade foi compreender que a metodologia é que nos orienta para que atinjamos na perspectiva do real, do ideal e do possível, o maior objetivo

da Arte/Educação, que é a intermediar os conhecimentos que carregam os legados culturais e artísticos da humanidade. Esses percursos metodológicos foram executados com a intenção de se pensar em uma prática pedagógica que fosse colaborativa, criativa, crítica e transformativa para os educandos desenvolverem um olhar pensante e sensível sobre a realidade circundante.

Do ponto de vista da comunidade escolar, sabe-se que Arte e suas linguagens são garantidas pelas leis educacionais brasileiras, mas, na escola existem as dificuldades que prejudicam o desenvolvimento das aulas e a construção do trabalho arte/educativo artístico visual com qualidade, esbarrando em questões mínimas como na obtenção de materiais, nos currículos defasados e na falta de um projeto político pedagógico.

Para que a escola consiga desenvolver um trabalho proativo e contribua com reflexões pertinentes para a amplitude das possibilidades metodológicas e da organização do trabalho arte/educativo, faz-se necessário que as linguagens de Arte estejam contempladas no Projeto Político Pedagógico (PPP)¹⁴ da escola, mas não somente na grade curricular como determina as leis, pois sozinha e sem o devido suporte material, humano e institucional, o componente curricular não teria condições efetivas de se sustentar.

No Colégio Estadual Tereza Helena Mata Pires, o “PPP” garante a presença da disciplina Arte no currículo, mas não proporciona as devidas condições para a realização de um trabalho arte/educativo de qualidade, devido à falta de investimentos por parte do sistema estadual de educação. Portanto, a organização do currículo escolar em relação à Arte não foi elaborada para práticas metodológicas que fortaleçam a multiplicidade/diversidade cultural e as possibilidades de uma pedagogia crítica. Todavia, os educandos vivem em uma pluralidade de culturas na escola, porém o currículo multidisciplinar não favorece as práticas arte/educativas inclusivas e proativas.

O que merece ser analisado e criticado neste contexto foi a dificuldade de desenvolver essa proposta no âmbito da inter/transdisciplinaridade. O intercâmbio e o trânsito se deu mais entre as linguagens de Arte, pois parto do pressuposto de que a transposição de linguagens é necessária mediante a diversidade de interesses em relação ao desenvolvimento dos potenciais artísticos dos educandos, do que com as outras áreas de conhecimentos presentes na grade curricular desta unidade escolar. Assim, os educadores que participaram da construção dessa proposta pedagógica trouxeram contribuições positivas.

¹⁴Documento escolar que reúne propostas de ação pedagógica concreta necessárias ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, a ser executada durante determinado período de tempo, considerando a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, podendo ser modificado de acordo as necessidades do contexto.

Enfim, como resultado positivo dessa proposta pedagógica, parafraseio o poeta Manoel de Barros, explicitando que é possível conferir que muitos dos estudantes aprenderam a transver. “Transver” neste contexto de multiplicidade/diversidade cultural tem o mesmo significado de “Transformar”, neste aspecto, aprender a vê de forma multifacetada ganha o sentido de transformar o olhar e o comportamento mediante as situações cotidianas, para aprender a ser, estar e conviver com no mundo com alteridade.

6- Observações Finais

Cada um de nós vê o mundo com os olhos que tem, mas, para que vejam o que desejam e querem ver e tenham a possibilidade de compreender a diversidade do mundo, é necessário fazer investimento na educação do olhar. Com isso, torna-se relevante nesta observação, analisar e compreender criticamente a abordagem teórica e metodológica sistematizada nessa proposta pedagógica para saber se ocorreram avanços na aprendizagem dos educandos relacionados à (des)construção das identidades e se as imagens passaram a fazer um sentido ao que foi proposto nesta pesquisa.

Apesar da complexidade que envolve o ato de ensinar e aprender Arte de forma significativa na contemporaneidade posso inferir que os resultados mostram que a proposta metodológica é satisfatória para o desenvolvimento da inteligência visual e das potencialidades artísticas, criativas, estéticas e poéticas no contexto sociocultural em que os educandos estão inseridos. A metodologia pensada mostrou-se eficiente, por ter permitido uma prática educativa colaborativa e aberta aos interesses da construção individual e coletiva dos conhecimentos em Artes Visuais que oportunizou a compressão do significado/sentido das imagens em nossa cotidianidade e do poder de influencia que elas exercem nas nossas existências tanto pessoal, quanto sociocultural, nos nível local e global.

Ao pensar em uma prática pertinente à contemporaneidade arte/educativa, para desenvolver um olhar proficiente dos educandos, fez-se necessário abrir um leque de propostas metodológicas pós-modernas que permitiram compreender que o arte/educador deve ter clareza e domínio da sua área de atuação. Além da compreensão de que os educandos só aprendem a alfabetizar o olhar quando eles se conscientizam da necessidade de desenvolver a visualidade, a partir da apropriação e da reflexão sobre os elementos estruturantes dessa área de linguagem, inseridos na diversidade/multiplicidade da cultura, através das experiências artísticas e estéticas no cotidiano escolar.

Aprender a ver em uma perspectiva multifacetada contribuiu para flexibilizar o olhar de cada educando, que tiveram a oportunidade de desenvolver as potencialidades visuais, onde os mecanismos cognitivo-sensíveis, como a percepção, a observação, a atenção e a visão em múltiplos ângulos permitiram que a memória visual deles fosse acomodando diferentes modos de olhar a realidade vivida, possibilitando a coragem de criar e a autonomia visual.

A respeito do processo de Alfabetização Visual com ênfase na intermediação do Inter e Pluri/Multiculturalismo, neste contexto de violência simbólica e física vivenciadas cotidianamente pelos educandos presente na escola, como resultado prático, apresentou-se relevante enquanto prática arte/educativa. Porque orientou os educandos no reconhecimento e na compreensão que somos formados por múltiplas identidades, na percepção da origem e do respeito às diferenças através das experiências artísticas e estéticas, para que assim desenvolvessem uma postura crítica no entendimento da construção do comportamento de alteridade, na maneira de compreender que as diferenças devem sempre nos unir e não nos separar, porque somos unidades (subjetividades) na diversidade.

Nesse contexto, em que as mudanças de comportamento esperadas não se deram de forma unânime, pois em educação é notório que estas mudanças de atitudes acontecem de forma gradual e contínua, é possível afirmar que necessitaria de um tempo maior para que elas se estabelecessem. Mas, as provocações foram válidas, principalmente, para aqueles que criaram resistências, pois os atos de autoria vivenciados de uma forma consciente e/ou inconsciente provocam mobilizações internas que serão recriadas e posteriormente resolvidas.

Tenho a consciência que este trabalho, apesar dos desafios, contribuiu de sobremaneira para resolver as questões apresentadas e discutidas neste artigo, porque parto do pressuposto de que não podemos privar os educandos de nenhuma forma de conhecimento, onde conhecer a Arte será necessário, como possibilidade de humanização e empoderamento para que eles avancem artística e esteticamente, ganhando a oportunidade de visibilidade sociocultural no contexto da contemporaneidade.

Carrego comigo a convicção da importância da formação continuada, compreendendo que investir na qualificação profissional é um caminho necessário para que nós arte/educadores atualizemos continuamente as nossas práticas pedagógicas ao repensar sobre os avanços e equívocos da formação e da atuação em sala de aula.

Esta pesquisa aponta para outras possibilidades de aprofundamento dessa proposta metodológica no desejo de compreender como estas ações do Ensino de Artes Visuais funcionarão em um estudo comparativo entre turmas e/ou instituições diferentes, a partir da

ideia de desenvolvimento da inteligência visual e o olhar perspectivado em relação às Novas Tecnologias de Informação e Comunicação e/ou à Educação Inclusiva.

Enfim, que a nossa postura e escolhas metodológicas do Ensino de Arte sejam sempre transformativas, e não contribuam para manter as condições de exclusão sociocultural e de invisibilidade que os educandos vivenciam quando suas bagagens culturais são comprometidas pela falta de atendimento das necessidades (arte)educativas, promovida pelo descompromisso dos arte/educadores e do sistema educacional com uma educação pública de qualidade.

Referências

ARNHEIN, Rudolf. *Arte e Percepção Visual: Uma Psicologia da Visão Criadora*. Tradução de Ivonne Terezinha de Faria. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

ARSLAN, Luciana Mourão. **Ensino de Arte** / Luciana Mourão Arslan e Rosa Iavelberg. São Paulo: Thomson Learning, 2006. – Coleção ideias em Ação / Coordenadora Anna Maria Pessoa de Carvalho).

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos e Utópicos**. Belo Horizonte: CI Arte, 1998.

_____. (Org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. (Org.). **Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **A Imagem no Ensino da Arte: Anos 80 e Novos Tempos**. 7. Ed. rev. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. Fernanda Pereira da (Orgs.). **A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º Ciclos; Apresentação dos Temas Transversais**/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANTON, Kátia. **Corpo, Identidade e Erotismo**. São Paulo; Editora WMF Martins Fontes, 2009 – (Coleção Temas de Arte Contemporânea).

COSTA, Cristina. **Educação, Imagem e Mídias**. Coordenadora Cristina Costa – 2ªed. – São Paulo: Cortez, 2013 (Coleção Aprender e Ensinar com Textos; v.12 / Coord. Geral Ligia Chiappini).

DUARTE, Júnior, João Francisco. **O Sentido dos Sentidos: A educação (do) Sensível**. / Curitiba – PR: Criar Edições, 2001.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. **Metodologia do Ensino de Arte: Fundamentos e Proposições**. Maria Heloísa C. de T. Ferraz, Maria F. de Resende e Fusari. – 2. Ed. Rev. E Ampliada – São Paulo: Cortez, 2009.

FERRARI, Solange dos Santos Utuari. **Porta Aberta: Arte: Ensino Fundamental: Anos Iniciais** / Solange dos Santos Utuari Ferrari, Simone Luiz, Pascoal Fernando Ferrari – 1ª Ed. – São Paulo: FTD, 2014 – (Coleção Porta Aberta).

_____. **Encontros com Arte e Cultura**. 1ª Ed. – São Paulo: FTD, 2012.

IABELBERG, Rosa. **Para Gostar de Aprender Arte: Sala de Aula e Formação de Professores**. Rosa Iavelberg. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2003. (Formação de Professores.).

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro – 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**. Fernando Hernández; trad. Jussara Haubert Rodrigues – Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. **Catadores da Cultura Visual: Transformando Fragmentos em Nova Narrativa Educacional**. Fernando Hernández; ver téc. Jussara Hoffmann e Susana Rangel da Cunha; trad.: Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MARTINS, Mirian Celeste. PICOSQUE, Gisa. GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do Ensino da Arte: A língua do Mundo. Poetizar, fruir e conhecer Arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MÖDINGER, Carlos Roberto. **Artes Visuais, Dança, Música e Teatro: Práticas Pedagógicas e Colaborações Docentes**. - Ilustrações de Eloar Guazzelli. – Erechim: Edelbra, 2012.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processo de Criação**, 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

POUGY, Eliana Gomes Pereira. **Poetizando Linguagens, Códigos e Tecnologias: A Arte no Ensino Médio**. São Paulo: Edições SM, 2012 – (Somos Mestres).

ROMANELLI, Egídio José. **A Escola Criativa: Um diálogo entre neurociências, artes visuais e música**. / Egídio José Romanelli; Berenice Ballande Romanelli; Guilherme Gabriel Ballande Romanelli. Curitiba: Editora Melo, 2010.

SALLES, Cecília Almeida. **Redes de Criação: Construção da Obra de Arte**. 2ª ed. São Paulo: Editora Horizonte, 2006.

SANTAELLA, Lucia. **Como Eu Ensino: Leitura de Imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. – (Como eu Ensino).

SERRÃO, Margarida. **Aprendendo a Ser e a Conviver**. Margarida Serrão e Maria Clarice Baleeiro; Colaboradores [Feizi Milani, Gisele Ribeiro e Kátia Queiroz] – 2ª ed. – São Paulo: FTD, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu Da. **Identidade e Diferença; a perspectiva dos Estudos Culturais** / Tomaz Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. 14ªed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.