

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS**

VANESSI REIS

**Potenciais dos objetos de afeto como
propositores de ações educativas em
Artes Visuais**



Porto Alegre
2022

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS**

VANESSI REIS

**Potenciais dos objetos de afeto como
propositores de ações educativas em
Artes Visuais**

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFRGS, realizado sob orientação da Prof^a Dorcas Weber.

Porto Alegre
2022

CIP - Catalogação na Publicação

Reis, Vanessi
Potenciais dos objetos de afeto como propositores
de ações educativas em Artes Visuais / Vanessi Reis.
-- 2022.
70 f.
Orientadora: Dorcas Janice Weber.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto
de Artes, Licenciatura em Artes Visuais, Porto Alegre,
BR-RS, 2022.

1. ensino de arte. 2. objeto de afeto. 3.
objeto-propositor. 4. objeto-propositor de afeto. 5.
professor-propositor. I. Weber, Dorcas Janice, orient.
II. Título.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Dorcas Weber, por seus incansáveis apoio, incentivo, paciência, comprometimento, dedicação, revisão e minuciosa leitura, além, claro, da ótima companhia, das indicações de trabalho / descanso, de leituras acadêmicas e de deleite e de filmes e séries. Meu profundo agradecimento por toda a inspiração, desde seu exemplo docente e humano, até suas sugestões, multiplicações e criações no processo, baseadas em nossas trocas. Gratidão!

Aos professores Andrea Hofstaetter, Aline Nunes, Celso Vitelli, Cristian Poletti Mossi, Diandra Dal Sent Machado, Edison Saturnino, Johannes Doll e Tânia Fortuna, pelo exemplo docente e pelas inspirações nascidas de seus fazeres e exemplos.

Aos diretores e supervisores educacionais das escolas onde prestei minhas experiências docentes, que compreensiva e gentilmente conduziram os processos durante delicado período de distanciamento social durante a Pandemia COVID 2020/22: professores Cláudio Cardozo (diretor), Rosane Pereira (supervisora educacional) e Lucy Linhares (vice-diretora) da Escola Estadual de Ensino Médio Dom João Becker e professoras Olga Boelter (diretora) e Jane Lamera (supervisora educacional) da Escola Estadual de Ensino Fundamental General Daltro Filho. Meu agradecimento especial ao diferenciado grupo (tanto nas formações quanto nas áreas) de criativos e inspiradores professores-supervisores que me aceitaram, acompanharam, incentivaram e orientaram, mas, sobretudo, que acreditaram na proposta experimental de uma investigação de ampliação do campo da educação atravessada por experimentações comuns em nossas áreas e docências. Agradeço profundamente aos mestres-supervisores e docentes Diego Stassen Malta (professor de artes e músico), Manoela Bazacas (professora de artes e dançarina) (respectivamente vinculados às escolas supracitadas) e à professora Diane Sbardelotto (professora de artes visuais e artista visual) (entrevistada em modelo diferenciado de estágio docente remoto no durante a Pandemia Covid 2020 e vinculada à Escola

Municipal de Ensino Fundamental Jardim Florido - Gravataí/RS), desejosa de honrar as oportunidades recebidas.

Aos queridos e criativos colegas dos Estágios Docente Margarita Kremer, Fernanda Forell, Vitoria de Oliveira, Carolina Kneipp, Victoria Cazarim Moreira, Valeria Lang, Rodrigo Maia Aguiar, Rafael Souza, Felipe Guimarães, Lorena Bendati, Amanda Sokolovsky, por todas as sugestões, críticas, trocas e inspirações.

Aos meus queridos e saudosos alunos de todo este processo de formação.

A Alessandro Santos Schirmer, por todo o suporte técnico e apoio emocional, incentivo, confiança, reconhecimento e companheirismo nesta jornada. Em tudo e sempre.

“...eu considero uma oportunidade para construir, explorar e avançar na compreensão de como nos relacionamos e aprendemos a ser com aquilo que vemos e pelo qual somos vistos”.

(HERNÁNDEZ, 2011, pg. 31-32)

RESUMO

O presente trabalho trata dos potenciais de objetos enquanto propositores em arte-educação. Motivada por indagações provocadas por atividades artísticas que pratiquei durante a formação acadêmica, que solicitavam objetos de casa ou do percurso até a aula, e pelas desafiadoras atividades exercidas dos lares de educadores e alunos, durante o período de distanciamento social em função da pandemia de Covid-19, iniciei esta pesquisa, que busca descobrir potenciais de objetos ordinários no fazer artístico em arte-educação. Aqui, busca-se investigar como objetos podem ser potencialmente utilizados como objetos propositores para ações de ensino em artes visuais e que situações, debates e reflexões eles mobilizam. O trabalho desenvolveu-se sob forma teórico-empírica, desenvolvendo um projeto de arte-educação numa escola, buscando investigar a forma de apropriação, usos e potenciais dos objetos em práticas docentes. O projeto foi realizado em três momentos: Encontrar, Estudar e Experimentar, nos quais o objeto foi escolhido, analisado e utilizado para desconstruções e ressignificações. Na busca de objetos que tivessem valor aos alunos, surgiram objetos geracionais, heranças e patrimônios (como eles mesmos expressaram), e processo acabou focado em objetos de afeto que, por seus vínculos emocionais potentes, com relação à memórias queridas, perdas e pessoas de profundo vínculo, moveram fortemente conteúdos internos que promoveram a expressão e a criação de forma igualmente intensa. Os objetos de afeto promoveram transbordamento de emoções, oportunidade de trabalhar a segurança interna da consciência enquanto indivíduo e no valor de seus objetos, memórias e emoções, amarraram e trouxeram à superfície fortes sentimentos que foram propulsores e inspiração para ações, sobre a forma e os significados dos objetos tratados.

Palavras-chave: ensino de arte; objeto de afeto; objeto-propositor; objeto-propositor de afeto; professor-propositor.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1. ENSINO DA ARTE COMO MEDIAÇÃO CULTURAL	16
2. OBJETOS-PROPOSITORES	26
3. OBJETOS-PROPOSITORES DE AFETO EM AÇÕES EDUCATIVAS EM ARTES VISUAIS	34
3.1 O encontro	34
3.2 O estudo	41
3.3 A experimentação	46
CONCLUSÃO	63
REFERÊNCIAS	67

INTRODUÇÃO

O presente trabalho iniciou por uma aproximação muito afável ao meu cotidiano. Apaixonada por “*souvenires*”, miniaturas, maquetes, objetos cotidianos, caseiros e comuns, pelos quais, geralmente, desenvolvo afetos, selecionei este perfil de elementos com os quais também trabalho, profissionalmente, a partir da minha formação em Arquitetura, para enfrentar uma investigação sobre a contribuição deles na prática educativa em Artes Visuais.

No dia-a-dia, buscando soluções para problemas de funcionamento e *layout* de espaços e posicionando a localização, acessos e usos dos objetos, para espaços comerciais ou residenciais, percebi a importância e a conexão que “objetos de afetos” criam nas pessoas, pelas memórias que eles evocam, trazendo emoções ao presente e fortalecendo a relação com o passado, individual ou coletivo, assim como com o espaço onde se encontram, reforçando idéias e conceitos neles existentes.

Em situações residenciais, a memória, o pertencimento e a identidade evocados pelos objetos, que reforçam a história das famílias, conectam as pessoas através do sentimento entre gerações, antecedentes e descendentes, reforçando o orgulho de fazer parte daquele grupo.

Em situações sociais, como comércio e serviços, estes objetos geram conexões afáveis, afetivas e simpáticas, além de evocar os espaços de sua origem, reforçando sentimentos positivos aos locais visitados e criando ligações mais fortes do que os estabelecidos na frequência usual, para o consumo, em ambientes similares, conquistando o carisma e a identificação do cliente com o espaço, com a marca e/ou com o produto comercializado.

Os objetos têm o poder de evocar lembranças e de conectar sentimentos, entre passado e futuro, criando novas relações, fortalecidas nos sentimentos já vividos individualmente, a partir do uso deles. Geralmente são compartilhados por núcleos familiares e por muitas famílias, durante um mesmo período, no qual a produção, circulação e distribuição deles se deu. São objetos “tradicionalistas”, comuns, usuais,

ordinários.

Com o passar do tempo, se tornam “objetos geracionais”, refletindo a apropriação de um grupo de indivíduos do mesmo seio familiar, que conviveram no mesmo espaço e compartilharam estes mesmos objetos. Mas também refletem a realidade de muitos indivíduos de uma cultura, de diferentes famílias e lugares, que, por um período (de produção, circulação e duração do objeto), utilizaram-os para práticas corriqueiras, compartilhando, sincronicamente, as mesmas práticas sociais e artefatos (utilitários ou não).

Quando estes objetos ordinários e recorrentes, oriundos de manufaturas ou produção industrial de um período e de apropriação social intensiva num período, por práticas sociais ou fazeres, galgam a “legitimação” do espaço expositivo consagrado, provocam, na visitação/experiência, uma conexão com diversos possíveis “locais de origem”, por associa o às memórias individuais, relembram espaços materiais, entes saudosos e queridos e fazeres, mesmo diante a perda, destrui o e/ou inexistência de qualquer destes elementos. Esta liga o reforça a conexão do espectador com o objeto exposto, vinculando-o com o conteúdo da exposi o e gerando sentimento de conforto, pertencimento, identifica o e saudade. Este potencial dos objetos, como “conectores” às memória”, me instiga e me motiva   investiga o, em vários contextos.

Buscando em minha história e referência, identifico a “casa” como um lugar de aconchego, acolhimento, amor, compartilhamento de novidades, notícias, histórias geracionais, identidades, fazeres: brincar, cozinhar (pães, massas, biscoitos, bolos, pizzas), costurar, tricotar, crocheter e jardinar. Esta   a minha referência de casa, de doméstico, de familiar.

Neste contexto, destaco elementos cotidianos, usuais, comuns e ordinários que preenchem meu imaginário e que movem fortemente os meus afetos: cheiros de café passado, de feijão com manjerona cozinhando (o barulho da panela de pressão ainda   mais marcante do que o aroma), de terra molhada, de laje de cimento molhada (pela chuva, em dias quentes, pois compunha parte da paisagem do pátio da casa da minha avó, onde almo vamos, numa mesa única, todos nos domingos e quando todas as

partes da família se encontravam), cheiro de jasmims, cheiro de limão recém colhido e cortado, cheiro de pão assado, barulho de pisos e portas de madeira rangendo, barulhos de passos pesados e andares rápidos em assoalho de madeira, cheiro de colcha de algodão, cheiro de rede, cheiro de móveis antigos de madeira, cheiro de lustra-móveis, cheiro de resíduos de cupins, cheiro de camélias, barulho do “chicoteio” de folhas de palmeiras ao vento e em dia de chuva, cheiro de cuca de uva, cheiro de frutas (laranja, banana, uva, abacaxi) sendo cozidas em grandes tachos ou panelas para fazer sucos, chimias (a serem guardadas em fartos potes de vidro) ou recheios de bolos, cheiro de biscoitos com aroma de manteiga e baunilha assando para o Natal, texturas de toalhas de algodão, toalhinhas com apliques bordados para mãos, enfeites de crochê (sempre em linhas finas e médias, bem delicados), brilhos em panelas, chaleiras e formas de bolo, pães e pizzas, de alumínio (redondas, com ou sem furos e retangulares), cheiro e textura de saponáceo, cheiro de bombril novo e oxidado, cheiro de detergente de limão e/ou de coco, cheiro de pó compacto e de base (maquiagem), cheiro de “Alma de Flores”, de sabonete “Phebo” e de “Senador”, cheiro de loção pós-barba “Bozzano”, barulho de cerâmicas e porcelanas contra móveis de laminação de fórmica imitando madeira (em alto brilho, com reflexos), textura com leve abrasão do acabamento interno de banheira branca de ferro fundido com acabamento em louça, pátina dourada de camadas de pintura de misturadores de pia e chuveiro, afloradas pelo desgaste causado pelo uso....

Todas estas coisas, nem todas materiais, nem objetuais, me são domésticas e afetivas e talvez algumas, ou muitas, se afinam aos afetos do leitor. Todas elas povoam o museu imaginário da minha família, dos meus afetos e dos meus amores e me instigam, incitam, impulsionam à produção em Artes Visuais. Acredito que estes objetos que movem sentimentos têm o poder de moverem mais profundamente as emoções, e, talvez por isso, possam inspirar mais. Além disso, a ordinariedade de sua produção e distribuição, apropriação e uso, promovem ligações no âmbito social, criando convergências que provavelmente rompam os limites da matéria/ciência Artes e, também, do espaço onde é discutido, avaliado, exposto (sala de aula, espaços expositivos, espaços culturais, espaços de memória - pessoais ou sociais).

Acredito que as conexões possíveis que eles potencializam possam gerar interações e atividades interdisciplinares e que possam construir questões identitárias, de pertencimento e, até mesmo, aumentar a autoestima de indivíduos e de parcelas/grupos sociais pelo entendimento, reconhecimento e equivalência de valores - um "balizamento", certa "equidade" proporcionados por objeto recorrente no uso doméstico, nos fazeres que torna equivalentes os sujeitos, por suas ações e pertences ordinários, como objetos de arte legitimados e que são expostos em lugares de projeção social e reconhecimento.

A pandemia da COVID-19, surgida em 2019 (ainda em curso), foi uma situação limitante e restritiva, que forçou mudanças em todos os fazeres e relações, pelos preventivos afastamento e isolamento sociais durante o período de emergência sanitária. Todos os setores de funcionamento sociais foram atingidos nestes recolhimentos, que precisaram funcionar dentro dos lares de cada cidadão. E não foi diferente com a educação. Esta teve sua continuidade viabilizada de maneira remota, e a arte-educação exercida no espaço doméstico com os recursos materiais disponíveis nos lares.

Esta produção, feita aos moldes emergenciais em que precisou funcionar, de forma difícil, mas possível, apontou para a possibilidade do uso de recursos caseiros simples como material e como objetos propositores para o ensino de Artes Visuais. O período de emergência sanitária e de afastamento social em função da pandemia de Covid-19 foi uma situação propulsora ao uso e às possibilidades destes recursos domésticos, ordinários e, muitas vezes, de afeto, na arte-educação.

Numa orientação deste trabalho, minha orientadora e eu conversamos sobre a legitimação de objetos como obras de arte. Numa narrativa compartilhada, soube do questionamento de uma colega, futura arte-educadora, sobre a existência de uma atividade docente em artes visuais com a prática da produção de panos de pratos, pintados manualmente, como proposta educativa lançada pela instituição de ensino em que ela cursava seu estágio e do seu questionamento sobre a validade e pertinência desta ação no campo da arte, e, por consequência, da arte-educação. Por que não ser, se o tecido do "pano de prato" poderia ser suporte de manifestações individuais,

mesmo em atividade aplicada ao coletivo, e com o objetivo de produzir material usualmente oriundo apenas de processos industriais ou manuais aos modos de artesanato? A predisposição à negação de sua pertinência, no e por parte do campo da arte, além de sua legitimação, se baseia fortemente em sua classificação, como objeto “caseiro”, “doméstico” ou “utilitário”, classificando, por consequência, a tarefa de sua execução, como uma feitura sequenciada de processos presumíveis, baseada em técnicas aplicadas e de um passo-a-passo repetido exatamente conforme orientações, como as artesanias. Mas por que o suporte não poderia proporcionar manifestações individuais?

Pensando nisso, lembrei do trabalho da designer porto-alegrense Gyorgya Bacellar¹ que, durante a pandemia, lançou uma linha e marca de panos de pratos artísticos, todos feitos por designers locais e com uma estética bem atualizada do cotidiano contemporâneo. Sem as usuais flores, chaleiras enfeitadas, frutas ou frases de cunho religioso, lançam-se objetos e questionamentos sobre outros “femininos”, sobre masculinos e inova no campo doméstico, ilustrando com afazeres, domésticos ou não, de mulheres e homens contemporâneos e com frases que nos fazem refletir sobre nossos tempos, fazeres, funções, direitos e contextos atuais. A produção usa o espaço do pano, no tamanho convencional, para estampar questionamentos, críticas, fazeres e lugares e funções dos sujeitos atuais. A produção vale a visita nos perfis sociais de sua empresa, intitulada “Pano_de_Trapo”².

As questões do “pano” renderam muitas reflexões. Mesmo nas categorias de objetos e artefatos caseiros, que só são expostos dentro dos “museus particulares residenciais”, há um elenco, uma seleção estética e/ou afetiva que hierarquiza a visibilidade e a utilização. Mesmo dos elementos disponíveis ao uso doméstico, existem os que são separados para serem efetivamente usados, os que são expostos como enfeites (cobrindo bocas ou tampas de fogões a gás) e os que só ficam nas gavetas, para sequer sujar (os mais preciosos, que compõem “coleção” de maior valor, quase uma raridade).

¹ @gyorgyabacellar. Disponível em: <https://www.instagram.com/gyorgyabacellar/>

² @pano_de_trapo. Disponível em: https://www.instagram.com/pano_de_trapo/

Esta categorização também percorre objetos de funções e materiais diferentes, como taças de cristal x taças de vidro, pratos para o “dia-a-dia” e pratos para “dia de festas”, e, como vimos, panos de prato.

Há, inclusive, objetos usados apenas no cotidiano, como raladores, espremedores, abridores de latas, etc. Mas também há os elementos que só são usados em dias festivos, como pratarias, baldes de gelo, algumas bandejas, tigelas, bombinières, poncheiras de cristal e sopeiras e leiteiras, alguns tipos de pegadores, abridores e talheres, etc.

As classificações, importância, usos e critérios das seleções das coleções expostas podem perpassar questões subjetivas. Mas existe, dentro das seleções expostas em museus-ambiência e em espaços onde se expõem os produtos da cultura material de determinados períodos, elementos de produção recorrente, populares e de ampla distribuição e apropriação. Estes objetos não são as excepcionalidades, mas, as recorrências dentro da variedade de elementos de uso e consumo dos espaços domésticos. E é neles que queremos atentar o olhar e investigar no ensino de artes.

As categorias de objetos-arte e objetos-cotidianos, a diferença de valor e legitimação dos objetos e os critérios que os diferenciam (que, por vezes, incluem o discurso e os conceitos da exposição, no espaço que for) utilizam-se da forma, material, técnica e data de fabricação do objeto, assim como sua apropriação, sem diferenciar os que estão nos espaços domésticos dos que estão nos espaços expositivos. A pandemia potencializou a reflexão e potencializou esta já existente pauta de discussão, motivada pela limitação de recursos de arte-educadores e alunos, que se apropriaram de objetos domésticos, caseiros e corriqueiros para a produção artística no ensino de artes.

Refletindo muitas questões de ordem pessoal, profissional, social, econômica e política que me atravessaram durante todo o período de afastamento da pandemia, iniciei a fase final dos estudos da Licenciatura em Artes Visuais utilizando-me da questão dos objetos “sem valor” utilizados em Artes Visuais (que já me intrigava, há tempos), para embasar a pesquisa de conclusão de curso, buscando descobrir alguns potenciais destes objetos como objetos-propositores em ações educativas em Artes Visuais.

Assim, me perguntei: como objetos poderiam ser potencialmente utilizados como objetos de aprendizagem, em ações de ensino, em Artes Visuais? Que situações, debates e reflexões eles mobilizam?

Tais questões se validam por sua contribuição ao campo da educação em Artes Visuais por partirem de objetos ordinários, de fácil acesso a alunos em qualquer situação social ou econômica, e que fossem, mais que potencializadores de ações, contribuindo no processo da aprendizagem e exercícios dos conteúdos específicos, mas que fossem, também, artefatos da cultura material possíveis de se fazerem perceber como vínculos em comum, auxiliando na percepção de questões transversais desejáveis nos processos de educação, consolidando questões de pertencimento social e de compartilhamento de memórias individuais e coletivas, contribuindo para a formação, valorização e autoestima dos sujeitos, principalmente se oriundos de comunidades em situação de vulnerabilidade social, nas quais os (e quaisquer) objetos poderiam servir às funções de material em arte-educação.

A exploração de materiais simples, de fácil obtenção, geram liberdade na escolha e democracia no uso de recursos, além de inspiração para criações que evocam afetos e que fortalecem sentimentos e abordagens positivas em relação a si mesmos. Nesta perspectiva, o trabalho busca descobrir potenciais dos objetos como objetos de aprendizagem em ações de ensino em artes visuais.

O presente trabalho caracteriza-se por monografia de análise teórico-empírica, representada por trabalho teórico-conceitual sobre possibilidades, recursos, estímulos e incentivos de objetos como propulsores, propositores e objetos de aprendizagem no ensino de Artes Visuais, que serviram de base para a estruturação de situações de ensino de arte. O trabalho levanta uma base teórica com conceitos, estudos e pesquisas vinculados ao tema, buscando conhecer e apropriar-se do referencial que sustenta esta pesquisa. Estes aliados³ colaboram com a feitura da teia de pesquisa à

³ As alianças tecidas são representadas pelo conceito “Cordas”, conceitos que Mossi (2016) utiliza em MOSSI, Cristian Poletti. Notas Disparadoras para a Criação de Projetos de Ensino em Educação das Artes Visuais. Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, Curitiba, v. 11, n. 29, p.133-150 set./dez. 2016. Disponível em <http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/>. Acesso em: 27 out 2022.

qual esta se associa, buscando amarrar-se, somando conexões e possibilidades de novos recortes. Após esta apropriação, o trabalho apresenta relatos da realização de proposições práticas desenvolvidas na escola. Tais ações constituíram campo de investigação durante a prática docente, na qual buscou-se perceber as possibilidades de objetos como propulsores no ensino de Artes Visuais. Sendo assim, este estudo traz um registro de processos de atividades investigativas e se encerra com o levantamento dos potenciais dos objetos enquanto propositores das ações educativas realizadas no ensino de Artes Visuais.

1. ENSINO DA ARTE COMO MEDIAÇÃO CULTURAL

Objetos ordinários e cotidianos atravessaram séculos de produção artística, em estudo e em obras “finais”, como pretextos de observação ou como temas do cotidiano em representações. Em diferenciados momentos e movimentos da História da arte, estiveram nos bastidores ou em evidência na produção, podendo, mais do que rerepresentar o real, também promover reflexões profundas sobre o fazer artístico, tendo ocasionalmente, promovido rupturas.

Objetos foram testemunhos da produção artística, tanto na concepção das obras, diante seus temas e questões que suscitam/provocam/representam, quanto no ensino deste fazer, como objeto de observação e de representação.

Atualmente, o objeto percorre com mais liberdade, independência, autonomia e discurso no campo artístico, metafórico ou representacional, como parte componente da obra ou enquanto obra, em si mesmo. Na arte-educação, objetos caseiros, domésticos, cotidianos, vulgares e ordinários ganharam espaço, dando “vozes” (ou formas) na participação das criações, pertencendo somente ao processo ou, também, à obra criada.

As novas demandas provocadas pela ampliação dos domínios dos objetos cotidianos da cultura material na produção artística e na arte-educação contemporâneas incluem mudanças do campo de atuação do professor. Este passou a atuar, também, como um mediador entre a obra e o observador, nos processos educativos. Precisou fazer conexões, instigar sentidos, leituras, fazer apontamentos, ensinar técnicas, apresentar materiais, dimensões, formatos e origem da obra e de seu artista, assim como suas influências, movimentos e preferências e origem, cultura, erudição, bagagem, alcance de leitura e entendimento do fruidor da obra, etc., que são, todos, elementos condicionantes à “leitura” da obra. O docente, neste contexto, é um elucidador, expositor do conjunto “emissor (artista) - obra (mensagem) - receptor (observador/fruidor)”. É um facilitador de processo, que mergulha na Cultura Visual,

trazendo viabilização para a feitura, leitura e compreensão, esclarecendo sobre produção, distribuição, circulação e consumo das obras aos alunos, esclarecendo processos, técnicas, idéias e contextos.

Hernández (2011) analisa a constituição de conhecimentos e dos sujeitos a partir da Cultura Visual. Não apenas como o “entorno circundante” que influencia, forma, atravessa e edifica os sujeitos, suas subjetividades, inconsciências e desejos, influenciando ações e consumos (e, por consequência, formando o seu ser), mas como este cultivo social em interface com o entendimento e subjetividades dos sujeitos, construindo, neste encontro, o conhecimento. Para ele, a Cultura Visual é “um guarda-chuva debaixo do qual se incluem imagens e artefatos do passado e do presente que dão conta de como vemos e somos vistos por esses objetos” (Hernández, 2011, pg. 33).

A função do docente é a de facilitar, intermediar e guiar aqueles que estão sob sua tutela, na construção de conhecimento. Iván Izquierdo (2009), que trata das muitas formas de aprendizagem e de memórias, fala sobre os muitos avanços feitos na compreensão dos mecanismos de memória, que é entendida como aquisição, conservação e evocação de informações. Conforme o autor, só lembramos daquilo que aprendemos e as informações que não se perdem e consolidam-se, formam nossas memórias. Ele explana sobre as muitas formas de aprender, entretanto, destaca: apesar das formas diferentes, só se aprende por associação.

Conforme o autor, esta questão era dúvida até alguns anos antes, mas na época de sua publicação (2009), já havia sido esclarecida. “A apresentação de estímulos dissociados permite que sejam percebidos, mas não ensina nada” (IZQUIERDO, 2009. p. 9). Ou seja, os estímulos associados podem provocar reflexos condicionados, em resposta a uma associação, evocada pela memória de experiências pregressas. Entretanto, para haver aprendizagem, é necessária uma associação ao prazer, a uma recompensa, a uma gratificação ao contato a algum gosto ou na construção de uma visão nova de um assunto ou a um conjunto de informações - envolve algum tipo de associação.

A partir de sua experiência, de sua longa trajetória (de meio século) como docente, Izquierdo afirma, com convicção, que “ninguém aprende aquilo pelo qual não sente gosto” (2009. p. 9). E, o gosto, pode “incluir” ou “consistir” em uma percepção de utilidade. Além disso, o contexto no qual o aprendizado ocorre é de crucial importância, visto que ele evoca sensações e emoções que são necessárias para se construir memórias.

Esta necessidade precedente de construção de vínculo, utilidade e mesmo de conexão e compreensão do meio são, também, sustentadas nas teorias pedagógicas e epistemológicas da aprendizagem.

As aprendizagens artísticas apenas terão sentido, ou seja, serão significativas (AUSUBEL, 1970), quando assimiladas por intermédio de ações reflexivas do aluno, relacionadas com quantidade substantiva de seus conhecimentos prévios. Ao aprender, o aluno pode interagir com diferentes tipos de conteúdos pertinentes à arte desfrutando-os para si e para sua participação social. Na epistemologia genética, concebe-se que um conhecimento novo desequilibra aqueles já assimilados e promove novos equilíbrios de saber mais abrangentes. (IAVELBERG, 2017. p. 130).

Esta intermediação entre o espectador e a obra, no processo de aprendizagem, é feita por, como chama Mirian Celeste, um professor-mediador (MARTINS; PICOSQUE, 2008; Idem, 2012) e (MARTINS, s/data⁴; Idem, 2014), entre as obras e os alunos, um professor-escavador, em busca de sentidos (MARTINS; PICOSQUE, 2012), ou um “professor-propositor”, que provoca, propõe, coloca um problema a ser resolvido (MARTINS, s/data⁵; Idem, 2014). Como preconizado por pedagogias interacionistas, é o professor que instiga a criação do conhecimento a partir de elementos de seus interesses, vínculos e afetos (antigos ou laços criados na apreciação do objeto), que exemplifica as teorias de Vygotsky (2010) e de Piaget (2011), atendendo a ambas.

A pedagogia Piagetiana é relacional e seu pressuposto epistemológico. Em sua aplicação, o professor compreende que o aluno só aprenderá algo novo (construindo este conhecimento), agindo e problematizando a sua ação. Neste processo, é necessário que o aluno aja (assimilação) sobre o material que o professor supõe que seja cognitivamente interessante ou significativo para o aluno e, que este responda a si

⁴ Disponível em: <https://skat.ihmc.us/rid=1KQPMJQ80-12PYHKP-1QRY/Objetos%20Propositores.cmap>. Acesso em: 23 set. 2022.

⁵ Idem nota 5.

mesmo às perturbações (acomodação) provocadas pela assimilação, ou que ele se aproprie, não mais do material, mas dos mecanismos íntimos de suas ações sobre este material (BECKER, 1994, p. 92). Este processo, conforme Piaget (1977, apud BECKER, 1994), dá-se por reflexionamento e reflexão, a partir das questões criadas pelos próprios alunos e das perguntas direcionais dadas pelo professor, baseadas em todo o seu saber construído, principalmente numa direção, também, do saber formalizado.

Quando se pensa em estrutura na teoria piagetiana, supõem-se diferentes níveis de equilíbrio dessas estruturas inteligentes (práticas e reflexivas), cada vez mais complexos e aperfeiçoados, que possibilitarão aos alunos aproximação e assimilação dos conteúdos conceituais (fatos, conceito, princípios), procedimentais (fazer técnico) e atitudinais (valores e atitudes). (IAVELBERG, 2017. p. 130).

Neste processo, o professor é um orientador, direcionador e auxiliar de suma importância. Ele acompanha e facilita uma construção (e por isso construtivista) do conhecimento pelo próprio sujeito, de duas formas: como conteúdo e como forma e estrutura; como conteúdo ou condição prévia de assimilação de qualquer conteúdo (BECKER, 1994).

Algo novo é criado internamente, síntese do que existia anteriormente como sujeito, da bagagem hereditária, com o conteúdo assimilado do meio social. O sujeito cria um outro, dentro dele mesmo e que não existia anteriormente, a partir da força de suas ações (assimiladora e acomodadora). A ação do sujeito, então, é co-criadora do “novo” sujeito. Surge a consciência, pois, [...] segundo Piaget, [ela é] construída pelo próprio sujeito na medida em que ele se apropria dos mecanismos íntimos de suas ações, ou melhor dito, da coordenação de suas ações (PIAGET, 1977 apud BECKER, 1994). Este processo pode ser explicado pela teoria da abstração reflexionante, de Piaget, que explica o que ocorre ao nível das trocas simbólicas, ao nível da “manipulação” dos símbolos, das relações sociais e não só da manipulação de objetos.

Esta teoria de conhecimento, de epistemologia baseada no construtivismo, com pedagogia relacional na teorização sobre a construção da aprendizagem e construção de conhecimento (BECKER, 1994) necessita, de maneira contundente, da ação de sujeito direcionador neste processo - sujeito com bagagem que instrumente-o como

agente facilitador, condutor, guia. Este é o papel assumido pelo professor e pelo educador: ele intermedia as ações e etapas do processo, conduzindo-o, mediando a conquista das etapas pelo sujeito construtor e seu objeto indutor, propositor e de aprendizagem.

Nesta perspectiva que abordamos, aqui, na investigação sobre a proponente e os elementos utilizados em ações de arte-educação, é necessário ponderar a área em que a pesquisa se insere. A arte, por si, já tem muitas subdivisões e muitas formas de apresentação, dentro de cada sub-área. Mas todas exigem bagagem íntima para a interpretação e sensibilidade para a percepção, portanto, move, impreterivelmente, alguns conteúdos íntimos.

Arte. [...] A provocação convoca o corpo - uma combinatória de experiências, informações, de leituras, de imaginações - que percebe, sente, pensa. [...] Como provocar de um modo singular o mergulho na experiência e ser atravessado e movido por ela? (MARTINS, 2012, p.132)

Tangenciando este “lugar”, Mírian Celeste, também trabalha no campo da Cultura Visual e da construção do saber sobre o cultural, num espaço intangível densamente ocupado por contribuições da produção social e as individuais dos sujeitos, em cuja interface atua, interage e intermedia o professor. Seguindo os passos de Ana Mae, ela se debruçou sobre a temática do professor como agente mediador no processo de compreensão do contexto e do “saber ler” a obra (além do saber fazer), analisando, portanto, também os objetos componentes de cada obra analisada, como objetos propositores da construção de saberes.

Ela dedicou esforços e pesquisas, inclusive na pós-graduação, buscando investigar a atuação deste profissional que é mediador, escavador e propositor em sala de aula, recebendo diferentes tipos de objetos que deve conseguir manobrar, agrupar, questionar, alinhar, objetivando a construção de perguntas que movam o interesse e as intimidades dos alunos e que construam novos conteúdos dentro dos próprios sujeitos, edificando conhecimento. Sensíveis e corajosos, estes profissionais devem enfrentar os desafios de encarar surpresas por vir com ânimo e ousadia suficientes a vencer o desafio sem endurecer a sensível pele docente que capta estes estímulos “não-esperados” mas que são sabidamente vindouros.

Um professor que mantém viva a curiosidade, que gosta de estudar, investigar imagens para sua prática na sala de aula e levar seus alunos ao encontro com a linguagem da arte sem forçar uma construção do sentido “correto” ou único, veste sandálias de professor-pesquisador, envolvendo com a mais fina atenção sua pele pedagógica, dando sustentação para pisar em terras ainda desconhecidas. Na lida com as certezas e com reducionismos simplistas, mas com a compreensão e a articulação da complexidade. Por isso mesmo, seu caminhar se dá no presente, no lugar da pergunta, da questão, da dúvida, movido por passos de andar sinuoso que evitam os caminhos retos porque assim pode traçar sua própria trilha. Nesse modo de caminhar, encontrando trilhas acessíveis e outras não, o professor-pesquisador é mais afeito à formulação de perguntas do que à elaboração de respostas diante de cada imagem que encontrar. (MARTINS, 2012, p.133)

O trajeto que este profissional enfrenta perpassa a desafiadora e temida complexidade - conjuntura agrupadora de todas as nuances e divisões em que o sujeito foi partido para estudos e compreensão da parte da psicologia.

A “ciência moderna” surgiu com traços evidentes de experimentação, empirismo e avaliações quantitativas em suas pesquisas. Estas características se juntaram a muitas outras ressaltadas por Bock (2002, apud VERCELLI, 2008): positivista, racionalista, mecanicista, associacionista, atomista e determinista. Baseando-se nisso, “Wundt, em 1875, caracterizou a psicologia como ciência que tinha um objeto próprio: a experiência consciente” (VERCELLI, 2008, p.224). Segundo Bock

[...] Wundt reconhecia o caráter básico dos elementos da consciência (atomismo), mas se diferenciava do associacionismo por pensar a consciência como processo ativo na organização de seu conteúdo pela força de vontade. Concebia o indivíduo ao mesmo tempo como criatura e como criador [...]. (2002, apud VERCELLI, 2008, p.224-225)

Assim, de acordo com Bock, Wundt propôs dois modelos de psicologia: um experimental e outro social, com isto buscava solucionar a separação entre o meio natural e o contexto social; entre autonomias e determinação; ou ainda, entre interno e externo (BOCK, 2002 apud VERCELLI, 2008).

Os pesquisadores do tema escolheram uma das extremidades dessa dicotomia. Cada uma das abordagens tentou compreender o homem como uma máquina dotada de funcionamento próprio, baseadas nos princípios que norteavam cada linha de pesquisa. Entretanto, as partições não “davam conta” da completude do homem. Somente a teoria da complexidade de Edgar Morin (2003 apud VERCELLI, 2008, p.225) conseguia apresentar uma perspectiva crítica que compreendia o fenômeno

psicológico, rompendo com os pensamentos lineares e os processos fragmentários do conhecimento instalados nas linhas de pesquisa existentes.

Várias teorias psicológicas se seguiram, a partir do século XX, embasando novas concepções pedagógicas que, por sua vez, influenciam as práticas. Dentre elas, as de Piaget e de Vygotsky (VERCELLI, 2008. p. 227). Piaget sustentava uma epistemologia de teoria baseada no construtivismo e uma pedagogia relacional. Já Vygotsky considera que o ser humano é um ser social e cultural e que, através de sua interação com conceitos sociais e culturais e com seu meio, desenvolve sua consciência.

Hernández (2011), pesquisador da área da educação, questiona o campo social da Cultura Visual, as práticas sociais do olhar e os efeitos deste olhar sobre quem vê. Aponta sobre a necessidade de presença, mais do que da leitura de imagem, também, das posições subjetivas que produzem as imagens (os seus efeitos nos sujeitos observadores), que já são abordadas por vários segmentos da sociedade e da pesquisa, e que faltam no campo. O autor afirma que as imagens e outras representações visuais são portadoras e mediadoras de significados e posições discursivas que estão ofertadas a nossa reflexão sobre o mundo e sobre nós mesmos, enquanto sujeitos. O campo enfatiza o sentido cultural do olhar (o que é cultivado, sob a perspectiva do que é dado a ver) ao mesmo tempo em que subjetiva a função cultural do olhar (que é carregado de toda a carga cultural geracional e social que carregamos). O autor alerta sobre a consolidação dos sujeitos não somente sobre os conteúdos presentes na produção de arte, mas em sua distribuição (abrangências, limites) e na sua recepção (mensagem expressa e mensagem recebida, compreendida conforme a bagagem do receptor e de duas subjetividades): “Não é somente isso o que o sujeito vê [...] mas o que ele focaliza e onde o sujeito é colocado e fixado pelo discurso do qual faz parte isto que ele vê (e que o vê).” (HERNÁNDEZ, 2011, pg. 33).

Por isso, o pesquisador aponta ao cuidado com a condição do olhar. Conforme Hernández (2011),

[...] a Cultura Visual não seria tanto um quê (objetos, imagens) ou um como (um método para analisar ou interpretar o que vemos), pois se constitui como um espaço de relação que traça pontes no “vazio”, que se projeta entre o que vemos e como somos vistos por aquilo o que vemos. (pg. 34).

Ele esclarece sobre a construção do entendimento, do conhecimento, da compreensão dos conteúdos desta comunicação num espaço construído no encontro entre o sujeito e o objeto. E ressalta que as maneiras de olhar e os efeitos serão diferentes em cada indivíduo.

Este espaço de construção do conhecimento, para além do sujeito, após apropriação de conteúdos e de processamento dos mesmos em seu interior, é um espaço do social, onde cada individuação age, influenciado pela sua bagagem erudição, códigos, construindo, certamente, diferentes saberes em lugar comum e compartilhado: o externo, o social.

Para a obtenção das conexões almejadas na aprendizagem e no fazer docente, Sadalla et al. (2002 apud VERCELLI, 2008.) mostram que ela se dará no momento em que o professor vivenciar no seu fazer pedagógico, na articulação, na realidade, entre a teoria e a prática. Os autores comentam que os futuros arte-educadores devem aprender e refletir acerca das condições em que se apropriam dos conhecimentos científicos psicológicos, para conseguir promover a intervenção e a criatividade nas situações de trabalho; que devem ter consciência das implicações das abordagens que estão aprendendo; e, ainda, ter conhecimento das estruturas e dos contextos que compartilha a partir da contribuição de determinadas teorias (SADALLA, 2002 apud VERCELLI, 2008.).

Amarrando as teorias e premissas de Piaget, Vygotsky e a aplicação prática que Sadalla et al. (2002 apud VERCELLI, 2008) sustentam, a formação de ação do professor-mediador, escavador e propositor que Mírian Celeste corresponde ao “modelo” de facilitador almejado, intermediando as questões, principalmente, do “ler” e do “compreender” da Abordagem Triangular proposta por Ana Mae Barbosa.

Nesta abordagem, que sempre buscará a análise do “saber ler” e “em seu contexto” (de origem do artista, obra, materiais, técnicas, que podem ser influenciados e que podem influenciar o fazer existente ou os futuros), o professor é, antes de tudo, um curador, que seleciona, restringe a amostra, limita o recorte do que vai ser abordado, reforçando questionamentos, temas e reflexões.

O conceito de curadoria é expandido para uma ação educativa que tem como preocupação explorar a potência da arte pela ativação cultural de obras e artistas através da experiência e investigação estética na sala de aula. Ativar culturalmente é fazer circular, é dar acesso, aproximar.

Reside nessa ação a formação cultural dos alunos. Formação esta que, impulsionada pela experiência, intensifica a habilidade perceptiva e cognitiva para encontrar sentidos. A experiência estética pode ampliar o contato com o contexto social e cultural e acervo imaginário de tal modo que obras e artistas passem a integrar o patrimônio pessoal como um bem simbólico interno, um repertório conectado à vida para a leitura do mundo, das coisas do mundo e da própria Arte. (MARTINS, 2012, p.134).

Neste processo, o despertar da consciência dos conteúdos internos, a que a Teoria Piagetiana já abordou na assimilação, constrói e amplia o sujeito a partir da acomodação, na integração de conteúdos oportunizados ao do contato com a obra, mas, também, na ampliação do seu próprio sujeito interno, que desenvolve com a construção dos significados.

No processo educativo, o professor fará uma pré-seleção e curadoria. Conforme Mírian Celeste:

Seleção é dizer sim e não, sempre é ênfase e exclusão. Combinação é recorte. Todo recorte é comprometido com um ponto de vista que se elege, exercendo a força de uma ideia, de um conteúdo que é desejo explorar, de uma temática possível de desencadear um trabalho junto aos alunos, de algo que alimente a imaginação no percurso que está sendo vivido. [...] Selecionar e combinar são, então, uma interpretação do professor-pesquisador. (MARTINS, 2012, p.134)

Além disso, de um recorte previsível e delimitado (como o supracitado) ou de um conjunto aleatório, montado da demanda individual de cada aluno, levado de surpresa para a sala de aula, sempre haverá a necessidade de uma investigação, um aprofundamento, uma pesquisa sobre diversos pontos de vistas sobre cada objeto. Este aprofundamento do olhar e as perguntas que devem ser criadas, conforme as características dadas por cada objeto em si (que carrega em si sua própria forma, história, técnica, origem, utilidade, questões), devem ser construídas em seu processo de escavação, como numa trincheira de campo arqueológica. A mesma autora explica o processo desta escavação dos sentidos sobre as obras de arte e/ou suas partes componentes, nas análises a serem feitas nas práticas docentes:

[...] como ela também nos olha. Ela nos captura, ela nos chama. [...] Atento aos sentidos das imagens, tal qual um arqueólogo que escava à procura do

desconhecido, o professor-pesquisador é um leitor de imagens que elege aquelas que vão adentrar na sala de aula para o deleite e investigação dos alunos. (MARTINS, 2012, p.134)

Sobre este mesmo processo e sua investigação, a pesquisadora descreve-o com a atenção de quem aprecia a obra. Saber ver, saber ler cada pedaço, dissecando-o e destrinchando-o dos seus significados: este é o objetivo da apreciação profícua, que deve buscar a compreensão pela contextualização em todas as conexões possíveis.

Essa ação iniciadora do olhar silencioso é fértil para gerar falas de interpretação e de (inter)penetração entre a obra e o leitor. Em torno dos germes sensoriais da coleta, o leitor constrói pouco a pouco um olhar do detalhe, da nuance, encontrando passagens que amaciam o (con)tato pela imediatez dos sentidos. Forma-se assim, uma parceria vibrante entre o corpo de que lê e as nervuras da carne da obra que se lê, mesmo que o sentido revelado seja o não-sentido do que parece sem sentido. (MARTINS, 2012, p.136)

A autora, que lidera pesquisas sobre mediação cultural e que nela vê possibilidades de respostas às inúmeras questões, pelo “estar entre muitos”, busca outras múltiplas conexões, principalmente pensando em como levá-las para a sala de aula. Ela crê numa “curadoria educativa que terá na materialidade o seu mote e nas questões as senhas para potenciais percursos” (MARTINS, 2012, p.136). Nesta concepção de mediação cultural, mesmo advindo do contexto do ensino de Arte, aponta possibilidades de construção de conhecimento em arte a partir da cultura, entendida de modo amplo.

2. OBJETOS-PROPOSITORES

Alguns objetos podem proporcionar experiências em ações educativas, facilitando, incitando e instigando ações e problematizações - meio pelo qual o aluno constrói conhecimento novo (BECKER, 1993, p. 92). Piaget estudou a relação entre aluno objeto, observando as assimilações que ocorrem quando o aluno age sobre um material que tenha valor cognitivo para ele (que seja significativo) e quando responde para si mesmo as perturbações, provocadas pela assimilação deste material. Esta se dá pela migração da apropriação do material para mecanismos íntimos de suas ações sobre este material, em etapa de reflexionamento e reflexão. Para Piaget:

[...] o conhecimento tem início quando o recém-nascido age assimilando alguma coisa do meio físico ou social. Este conteúdo assimilado, ao entrar no mundo do sujeito, provoca, aí, perturbações, pois traz consigo algo novo para o qual a estrutura assimiladora não tem instrumento. Urge, então, que o sujeito refaça seus instrumentos de assimilação em função da novidade. Este refazer do sujeito sobre si mesmo é a acomodação. É este movimento, esta ação que refaz o equilíbrio perdido; porém, o refaz em outro nível, criando algo novo no sujeito. (BECKER, 1993, p.93)

O sujeito constrói algo novo, daí o construtivismo. Das vinculações dos alunos com o próprio objeto quando ganha significado (e talvez as ligações preexistentes fortaleçam os vínculos), constrói-se o conhecimento, explicado pela teoria da abstração reflexionante.

Esta construção proporcionada pela relação com o objeto se dá “como conteúdo e como forma ou estrutura; como conteúdo ou como condição prévia de assimilação de qualquer conteúdo” (BECKER, 1993, p.93). Dos conteúdos internos e originais, intrínsecos, originalmente, ao sujeito com os assimilados do meio social, surge algo novo, endógeno, criado pela força de ação assimiladora e acomodadora. “A ação do sujeito, portanto, constitui, correlativamente, o objeto e o próprio sujeito” (BECKER, 1993, p.93). Esta construção pode ser explicada pela teoria da abstração reflexionante, que aborda o que acontece “ao nível das trocas simbólicas, ao nível da ‘manipulação’ dos símbolos, das relações sociais e não só ao nível da manipulação dos objetos do mundo físico [...]” (BECKER, 1993, p.93).

Piaget se referia a estes objetos como “Objeto de Aprendizagem” e sustentou, a partir deles, suas teorias na consolidação íntima e subjetiva, diferenciáveis entre cada aluno, na construção do seu saber (BECKER, 1993). Conforme sua teoria, duas condições são necessárias para que um novo conhecimento seja construído: “[...] que o aluno aja [...] sobre o material que o professor presume que tenha algo de cognitivamente interessante, ou melhor, que seja significativo para o aluno” (BECKER, 1993, p. 92), configurando processo de assimilação e “[...] que responda para si mesmo às perturbações (acomodação) provocadas pela assimilação deste material, ou, que o aluno se aproprie [...] não mais do material, mas dos mecanismos íntimos de suas ações sobre este material [...]”, configurando processo de reflexionamento e reflexão (BECKER, 1993, p. 92). Esta abordagem ampla do objeto pela pedagogia relacional e pela epistemologia construtivista, abraça muitas categorias de objetos possíveis de serem utilizados no ensino, sejam eles como instrumentos com metodologias pedagógicas, construídos pelos professores ou por estudiosos, como caminho de aprendizagem e com a intenção de obtenção de construção de conhecimento, ou não.

O processo da aprendizagem é tema de estudo de muitos campos do saber, e cada área investiga mais profundamente os aspectos funcionais, os processos e os resultados em seu âmbito e com suas especificidades. Assim, a nomenclatura utilizada no conceito de Piaget, de “Objeto de Aprendizagem”, que 'é amplo e que guarda várias possibilidades de aprendizagem, a cargo e gosto de cada objetivo, desdobrou-se, restringindo grupos por especificidade determinada por pesquisas congruentes, com diferenciações que exigiram delimitações a nomenclatura, para limitação de características formais ou funcionais dos objetos.

Dentro do campo da educação, estes objetos sofreram classificações e definições mais pormenorizadas, de forma a referenciar mais especificamente a forma, apropriação e participação na construção da aprendizagem, e, assim, sofreram distinções sob a forma de conceitos que se desdobram conforme especificidade e que já galgaram espaço e reconhecimento no campo, por pesquisadores que compartilham o interesse pela investigação sobre estes objetos .

Em busca de apropriação dessa produção, foram investigados conceitos e os autores

que dedicaram seus estudos sobre eles, a fim de descobrir a melhor conceituação para os objetos desta pesquisa. Conforme as características pelas quais deve ser compreendido e analisado, além de procurar suas colaborações, potenciais e possibilidades em estratégias educativas em Artes Visuais. Assim, surgiram definições para materiais e recursos didáticos, materiais de aprendizagem e dispositivos sensíveis, conforme sua origem, usos e conteúdo.

Do conceito mais focado ao mais amplo, podem ser destacadas concepções como Objeto de Aprendizagem Poético (OAP)⁶, Objeto de Aprendizagem (OA)⁷, Objeto Propositor Poético (OPP)⁸, Objeto Propositor (OP)⁹, Professor Propositor (PP)¹⁰,

⁶ “Os OAP são, portanto, objetos especialmente pensados para reinventar e reconstruir conhecimento que continua a se transformar. Isso significa provocar novas formas de pensar e se relacionar com os conhecimentos. Assim, pensar na construção de OAP já é, em si mesmo, um ato poético que exige pensar nas dimensões em que acontece a experiência estética e pedagógica”. FERNÁNDEZ, Tatiana, DIAS, Belidson. *Objetos de Aprendizagem Poéticos: máquinas para construir territórios de subjetivação*. Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 24, Compartilhamentos na Arte: Redes e Conexões. Anais. ST8. Santa Maria. 2015. p. 3789.

“Os OAP vão além da práxis, que se refere ao fazer, ao método; mas também vão além da teoria porque se referem a algo que está fora do conhecido. Na contiguidade entre teoria/práxis/poiese, que constitui um dos pilares metodológicos desta investigação, é imperativo situar o sentido da poética como poiese e observar os riscos que ela apresenta.” FERNÁNDEZ MÉNDEZ, Maria del Rosario Tatiana. *O evento artístico como pedagogia*. 2015. 321 páginas. Tese (Doutorado em Artes: Educação em Artes Visuais). PPGArte, Universidade de Brasília, Brasília, 2015. p. 199

“Este artigo aponta o processo pelo qual se desterritorializa uma concepção de educação inserida na formação do conceito de OA para virá-lo e transformá-lo em OAP, um conceito que se posiciona em um território poético. [...] Os OA podem ser instrumentos de hegemonização na educação, enquanto os OAP apontam processos de singularização que conduzem à pluralidade, ocupando o espaço conceitual da educação e da arte por caminhos invisibilizados”. (FERNÁNDEZ; DIAS, 2015. p. 3492)

⁷ Os OA são objetos projetados e construídos desenhados para aprender, incluindo várias formas de objetos e diferenciando-se de outros recursos educacionais pelo processo pedagógico existente em si, desde sua concepção. Possuem uma intenção pedagógica para um planejado processo de aprendizagem. São recursos especializados. (FERNÁNDEZ MÉNDEZ, 2015, p. 187 apud HOFSTAETTER, 2019. p. 621)

⁸ “A construção do Objeto Propositor Poético [...] é entendida como forma de atuação artográfica, intencionando-se produzir, com seu uso, uma experiência de criação poética. Esse objeto poderá ser utilizado em situações de aprendizagem em Artes Visuais, em diferentes níveis de ensino, ou em outros contextos de aprendizagem. O material, em si, pode ser visto como proposição artística e educativa, ao mesmo tempo em que abre-se à criação poética dos utilizadores. (HOFSTAETTER, 2019, p. 619).

HOFSTAETTER, Andrea. *Ação docente como ato poético na produção de objetos propositores*. 774 Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 8, n. 3, p. 774-792, set./dez. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.112135>

⁹ Os objetos propositores assumem papel de veículos sobre os quais os espectadores são inspirados e consolidam uma experiência que, em si, é a obra. Esta experiência, transportada da atuação de Lygia Clark ao contexto da arte-educação, edifica-se com os alunos, que estariam para os espectadores da artista. MARTINS, Mirian C.; PICOSQUE, Gisa. *Objetos Propositores: Mediação Provocada*. In: *Mediação cultural para professores andarilhos da cultura*. São Paulo: Instituto Sangari, 2008. p.92.

¹⁰ Professor propositor como agente proponente à oferta de objetos propositores, com enfoque no acontecimento. Conceito baseado na mudança de papel de Lygia Clark, rejeitando o rótulo de artista

Materiais Didáticos¹¹, Recurso Didático¹², Material de Aprendizagem¹³ e Dispositivos Sensíveis¹⁴. Sem a pretensão de apresentar todo o campo e seus desdobramentos (pois há nuances que desfocam o trabalho de seu interesse principal), aqui serão esclarecidos apenas os conceitos nos quais esta pesquisa se apoia.

Atualmente, muitas são as pesquisas que têm se debruçado sobre o estudo do material didático e dos materiais de aprendizagem. Conforme Andréa Hofstaetter, a pesquisadora Tatiana Méndez (2015, p. 187 apud HOFSTAETTER, 2019, p. 621) têm usado amplamente o conceito de Objeto de Aprendizagem (OA), não com a perspectiva de um objeto disparador de tarefas, mas com proximidade com os conteúdos, forma e potencialidades de um material didático, visto que são criados para a ação educativa e contém processo pedagógico, também:

Os OA se definem como objetos especialmente desenhados para aprender. É, de fato, uma definição muito ampla que pode incluir planos de aula até livros didáticos. O que distingue estes artefatos de outros recursos educacionais (livros, revistas, filmes, mapas, móveis, equipamento, material, instrumentos) é que são objetos que contém em si um processo pedagógico. São, portanto, criados com uma intenção pedagógica, pensados para um determinado processo de aprendizagem. Os OA são dessa maneira, recursos especializados. Por este motivo se reconhecem como objetos de aprendizagem e, embora o termo seja aberto a muitas possibilidades, existem diversas propostas para denominar, definir e estabelecer parâmetros. (FERNÁNDEZ MÉNDEZ, 2015, p. 187 apud HOFSTAETTER, 2019, p. 621)

Ainda que abordando objetos vinculados aos processos de educação e aprendizagem,

para assumir a de “propositora”, onde a experiência vai além do observar, ampliando a participação do espectador à experiência, que forma a obra. O artista é mero proponente. MARTINS, Mirian C.; PICOSQUE, Gisa. *Objetos Propositores: Mediação Provocada*. In: *Mediação cultural para professores andarilhos da cultura*. São Paulo: Instituto Sangari, 2008. p.92.

¹¹ Ver LOYOLA, Geraldo. *Abordagens sobre o material didático no ensino de Arte*. Texto elaborado para a disciplina Laboratório de Ensino de Artes Visuais, do Curso de Especialização em ensino de Artes Visuais, da Escola de Belas Artes – EBA, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, 2010. 6p. e HOFSTAETTER, Andrea. *Ação docente como ato poético na produção de objetos propositores*. 774 Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 8, n. 3, p. 774-792, set./dez. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.112135>

¹² LOYOLA, Geraldo. *Abordagens sobre o material didático no ensino de Arte*. Texto elaborado para a disciplina Laboratório de Ensino de Artes Visuais, do Curso de Especialização em ensino de Artes Visuais, da Escola de Belas Artes – EBA, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, 2010. 6p.

¹³ No levantamento conceitual feito, concluiu-se que materiais didáticos referem-se, consensualmente, a todos os materiais que poderiam ser utilizados na educação, incluindo materiais criados por docentes e que contém algum processo pedagógico. Recurso Educativo e Material de Aprendizagem é todo e qualquer recurso utilizado no processo educativo.

¹⁴ Conceito utilizado para objetos/materiais utilizados na produção de experiências de aprendizagem, descoberto no material educativo da exposição LUPA – Ensaio Audiovisuais, realizada pelo Museu de Artes e Ofícios de Belo Horizonte, em 2016, conforme HOFSTAETTER (2019, p. 619).

o OA ainda sofre desdobramentos, se aproximando e incluindo uma qualidade específica no campo da arte, que é alguma predisposição à provocação, participação ou pertencimento a uma criação e/ou composição poética. Hofstaetter (2019) esclarece o desdobramento que Tatiana Méndez faz sobre esta característica específica:

Inicialmente, a concepção de OA corresponde a uma visão mecanicista e econômica da aprendizagem, podendo "ser instrumentos de hegemonização na educação, enquanto os OAP apontam processos de singularização que conduzem à pluralidade [...] (FERNÁNDEZ MÉNDEZ, 2015, p. 187 apud HOFSTAETTER, 2019, p. 621)

Neste processo de criação, tanto o objeto quanto o professor que propõe, intermedia e provoca a ação têm fundamental importância, como condutor do caminho. Mírian Celeste (2008, 2012) se debruça sobre as responsabilidades, definições e ações de ambos, e produziu inúmeros estudos na área de arte educação, aprofundando a importância da ação do professor como mediador, provocador e propositor de um processo, e dos objetos como propositores de ações criativas e criadoras em Artes Visuais.

O professor tem um papel tanto de mediador como de curador. O professor /mediador é aquele que está entre, que conduz uma conversa, que provoca olhares, pensamentos, que promove encontros entre arte e os alunos. O professor curador seleciona, pensa possíveis conceitos a serem explorados como os alunos. A união da ação mediadora e da linha curatorial pode ativar culturalmente uma obra de arte. Para que o professor tenha sucesso nestas duas funções, hoje solicitadas no ensino de arte, pensar seu repertório cultural e didático é fundamental. (UTUARI, 2012, pp.54-55.)

O preparo, a função e a importância deste professor que intermedia o processo de aprendizagem é objeto de investigação pela professora Mirian Celeste Martins e seus alunos - professores em formação, que debruçaram-se sobre a questão. Conforme Solange Utuari,

[...] apresentar imagens requer técnica e poética, condições tão importantes na formação de um professor quanto saber aspectos teóricos, história da arte, fundamentos de linguagem e procedimentos que envolvem a criação artística. Tem que se querer compartilhar emoções e saberes. (UTUARI, 2005, p. 137 apud MARTINS, 2011 p. 310).

A metodologia, o processo e as etapas, o preparo e o que era trazido foi elemento importante para o pensamento sobre as funções do professor, como a autora destaca, abaixo:

As abordagens teóricas em sala de aula tratavam de temas pertinentes ao conteúdo e questões como: a arte e sua aprendizagem; o público e a leitura que este fazia da imagem bem como a necessidade de se fazer uma mediação eficiente, foram temas que nos fizeram avançar na discussão e no aprofundamento teórico. As sínteses estéticas e escritas apresentadas pelos alunos em cada início de aula traziam à tona não somente os conteúdos vividos na aula anterior, mas ampliavam nossa compreensão sobre a atitude mediadora e os vínculos afetivos de todo o grupo. (MARTINS, 2008, p. 86)

A conclusão indagativa que a impulsionou é, também, intrigante a esta pesquisa, movida pelo interesse sobre o objeto e seus potenciais em seu uso nestas ações. Compartilhando das indagações abaixo, sobre estes potenciais das experiências, esta pesquisa se alinha à Mírian Celeste, buscando direcionar as questões ao objeto, em si, na produção de obras, sentidos e vínculos entre aluno e produção em Artes Visuais.

A proposta de um trabalho coletivo levou-nos a pensar em possibilidades alternativas para a mediação de obras de arte e da cultura visual. [...] O contato e a manipulação com os materiais tomados da experiência vivida poderiam nutrir o desenvolvimento da imaginação, da fantasia, da percepção da arte e da cultura? Poderiam provocar mediações que gerassem experiências estéticas? (MARTINS, 2008, p. 86)

Neste olhar, a autora identifica a importância da experiência como ato, fazer, vivência edificante, de participação, contribuição e criação, individual e coletiva, conduzida pelo professor, mas que acolhe certo protagonismo das contribuições individuais, valorizando os sujeitos, o despertar do sensível e o incentivo à criação de novas conexões, pensamentos e até visões sobre as coisas, de percepção sobre o que é apresentado.

Conscientes da curadoria educativa, podemos ampliar o olhar, mais profundo e inquieto, para além do simples reconhecimento de autorias; despertar a fruição, não somente centrada na imagem, mas em uma experiência [...] (DEWEY, 2010 apud MARTINS, 2011 p. 310).

Após a análise das classificações e características dos objetos que geram as diferenças nos conceitos utilizados para estes recursos educativos no uso em arte-educação assim como das ações dos professores na intermediação, mediação, proposição e escavação de sentidos na construção de conhecimento, chega-se à conclusão de que os objetos, que são estudados como potenciais em ações arte-educativas no ensino em Artes Visuais, enquadram-se na categoria de Objetos-Propositores (OP), conceito que já direciona o olhar e a análise das ações

propostas e a escrita deste texto.

Estes objetos são elementos estruturantes e componentes da Cultura Material, mesmo se oriundos de diferentes tempos históricos. Por características de raridade, forma, tecnologia de fabricação, materiais, etc, podem ser enquadrados como Patrimônio, (Cultural e Material), sendo elementos que ajudam a contar e que pertencem à história individual do sujeito, ou coletiva dos indivíduos (vestígio), que representam práticas sociais, valores, tecnologias, materiais, forma de organização social ou produção, refletindo modos de fazer e de viver dado momento histórico.

Objetos foram utilizados como inspiração e criação artística, como propulsores de criação de elos entre artista e público em inúmeras obras ao longo da produção artística formal. Um exemplo disso, é o uso de objetos como natureza-morta para a representação, principalmente em movimentos artísticos que buscavam a reprodução fidedigna das composições, em época anterior à fotografia, assim como a representação “fotográfica”, sob a forma de pintura, de bustos de nobres que buscavam imortalizar-se sob telas. Mais contemporaneamente e sob a linguagem também contemporânea da arte, obras buscam aproximar-se do público e, principalmente dos jovens, a partir de objetos de uso pessoal, compartilhados por esta faixa etária, que são objetos de consumo desta geração. As referidas obras são exploradas em materiais produzidos por setores educativos de espaços culturais e/ou expositivos que recebem este perfil de público, como forma de facilitar a aproximação deste grupo social com a arte, promovendo leituras e interpretações das obras, além de instigar novas criações e significados a partir de ações educativas.

Estes objetos, amplamente explorados pelos artistas em suas ações poéticas e pelos educadores em ações propostas pelo setor pedagógico dos espaços culturais e expositivos, são aqueles que se pretende investigar em ações de arte educação. Estes elementos domésticos, cotidianos, ordinários, comuns, populares e comuns, manufaturados ou industrializados (em pequenas ou grandes quantidades), servem à inspiração de composições poéticas artísticas, mas que não permanecem pertencentes nem ao meio de ensino, nem à obra em si. Elementos pessoais, de valor pessoal, pertencente a cada indivíduo, que o eleger de seu acervo próprio ou familiar,

contemporâneo aos seus objetos de interação ou geracionais; escolhido por vínculos pessoais e subjetivos, que possivelmente provocam práticas mais engajadas e dedicadas, motivada por sentimentos e vínculos com o objeto ou pelo valor atribuído a ele.

3. OBJETOS-PROPOSITORES DE AFETO EM AÇÕES EDUCATIVAS EM ARTES VISUAIS

Este capítulo apresenta o processo de desenvolvimento e realização de ações de arte educação numa Escola de Ensino Fundamental, no bairro Auxiliadora, em Porto Alegre. As ações se deram durante o estágio de docência e se desenvolveram em 5 turmas de alunos de 6º a 9º anos. O grupo predominante de estudantes é originário da comunidade local e de seus arredores, sendo, poucos, oriundos de bairros mais distantes. O perfil da grande maioria é de filhos de pais presentes e atuantes na escola, de classe média e que têm bom suporte familiar, acesso à higiene, à alimentação e a recursos individuais materiais (escolares e domésticos) e emocionais. A escola apresenta direção, supervisão e professores bastante envolvidos, responsáveis e concentrados em seus afazeres. A escola prima pela qualidade global da aprendizagem, com acompanhamento individual (pela proximidade aos alunos), atenção e envolvimento com todas as rotinas escolares.

A proposta investigou potenciais e possibilidades de objetos afetivos e de valor aos alunos, em ações em arte-educação. Buscou, ainda, compreender como os objetos-lembrança e objetos de afetos podem ser propulsores de práticas de ensino em Artes Visuais, como forma de pensar a Arte e como meio representacional de comunicação e de expressão. Ela foi organizada sob um projeto de ações educativas estruturado sobre o eixo do objeto de afeto, buscando resultados experimentais para análise neste trabalho. O projeto organizou-se em 3 momentos, que são apresentados a seguir.

3.1 O encontro

Este primeiro momento da ação, onde o objeto foi imaginado, foi chamado de “Encontro”. Encontro com os afetos, memórias, lembranças, vínculos, e com o objeto, em si, em todo o seu valor e importância pelos elementos antes citados. Esta primeira

etapa se desenvolveu com simultâneos encontros, compartilhados em um grande espaço de acolhimento, segurança e respeito.

A ação teve início com um momento mais expositivo e de apresentação da proposta. Me apresentei à turma e também apresentei a minha trajetória nas artes e meus interesses de pesquisa sobre objetos cotidianos, que deram origem à proposta. Comentei sobre a ligação com meus interesses e afetos, convocando a um envolvimento com o projeto.

Apresentei a artista Ana Alegria, seu contexto e a produção fotográfica do seu livro “A casa das janelas verdes¹⁵”. O conteúdo do livro trata de registros dos vestígios materiais de seu pai, falecido pouco tempo antes do momento de captura das imagens constantes na obra, e de registros escritos, poéticos, produzidos na revisitação dos espaços e rememoração de lembranças guardadas de lugares e instantes de afetos.

Figura 1. Imagens do livro A casa das janelas verdes, da artista Ana Alegria .



Fonte: imagens da autora

A experiência rendeu conexão dos alunos com os espaços, objetos e modos de fazer que gerou participação e compartilhamentos nas turmas. Identificaram semelhanças e compartilharam memórias e vivências, homogeneizando mais o grupo pelas semelhanças reconhecidas.

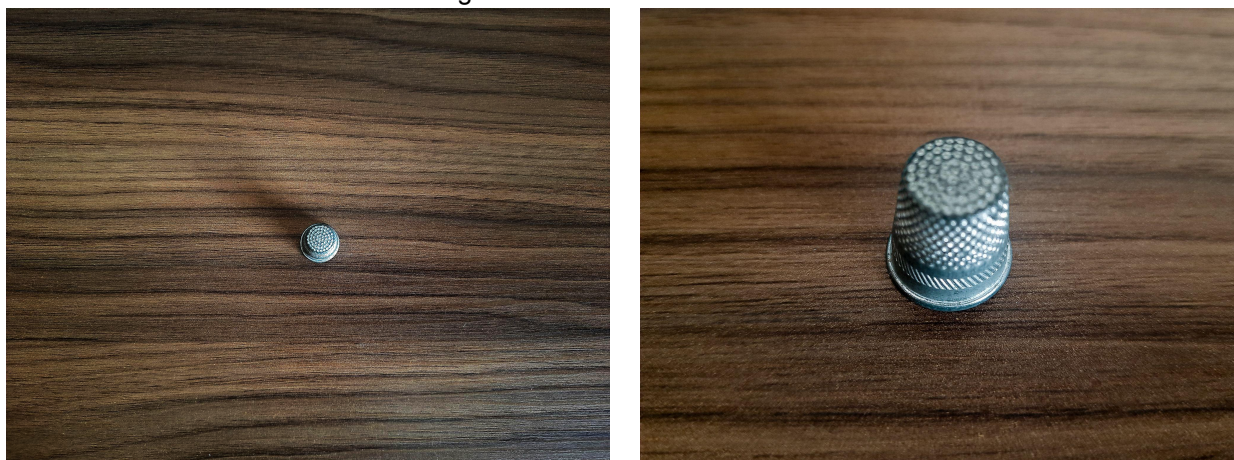
Na sequência, mostrei a eles três objetos de meus afetos, ligados a memórias antigas. Conte as relações com o meu passado, vivências e as conexões emocionais e

¹⁵ ALEGRIA, Ana. A casa das janelas verdes. PMPA. 2012.

afetivas, em vínculos comigo e com meus familiares, conformado objetos geracionais de valor inestimável e insubstituível, por razões pessoais que só tinham equivalência no reconhecimento de suas importâncias a partir das narrativas. A apresentação também gerou muitas identificações, com objetos iguais ou semelhantes, ou, ainda, bem diferentes, citados por proximidade com relação aos vínculos de memória e/ou dos afetos evocados.

Apresentei o dedal desgastado pelo uso, que herdei de minha avó, que o usava desde seus 15 anos, quando fez um curso de corte e costura e passou a trabalhar. Ela fez este curso quando ganhou sua máquina de costura Singer “pretinha”. Em seguida, noivou e casou com meu avô. Herdei a máquina e seu dedal, recentemente, pois ela faleceu¹⁶. E o dedal, escolhido para apresentação em aula, era motivo de proteção nos indefectíveis fazeres à mão: em costuras invisíveis e em alinhavos perfeitos, que podiam ser desfeitos muito rapidamente, em raros segundos após a passagem dos tecidos na máquina e feita a costura permanente.

Figura 2. O dedal da minha avó.



Fonte: imagens da autora

¹⁶ A maioria de minhas memórias de infância percorrem sua casa, seus fazeres e as experiências que tivemos no longo pátio de sua casa sobre o qual se abriam as casas de outros familiares, que compartilhavam do mesmo espaço comum, num grande encontro, dado pelos fazeres cotidianos e vivências da casa e da rua, em espaços de parreirais e grandes mesas onde almoçávamos juntos, todos os domingos. Inclusive, boa parte das descrições de aromas, texturas, sabores e afetos narrados à abertura deste trabalho descrevem este lugar: o cheiro de café e da manjerona, as texturas dos crochês impecavelmente executados, as cucas de uva e os biscoitos de limão... Tudo apreciado e usufruído com gosto, muitas vezes ao som gostoso e “macio” do coser da Singer.

Figura 3. O dedal da minha avó.



Fonte: imagens da autora

Falei, também, de uma caneca de louça ágata vermelha nova, minha. Ela foi adquirida recentemente e foi comprada para me fazer próxima do meu pai. Ele tem uma azul desbotado bem antiga, e a guarda com carinho, por ser herança e relíquia de seu tempo de infância. Esta caneca fazia parte das narrativas e causos que ouvíamos quando crianças, nos dias em que faltava luz e no qual a família se reunia, em roda, a ouvir histórias geracionais. Sua caneca tinha pertencido a sua avó, que morava numa casa simples, no campo, próxima a uma linha férrea. Contava ele que, com a passagem do trem, a vibração que ele emitia no ar fazia vibrar alguns elementos da casa, e que para ele, era marcante o tilintar das canecas penduradas na parede. Este bem ele guarda com carinho, e é a única coisa que ele herdara dela. E sempre que a usa, reconta a história. Comprei a minha para fazer parte desta história. Cada vez que tomo café nela, lembro do meu pai, desta e das outras histórias, e me reporto a este

passado que nem vivi e me sinto pertencente a ele: a este lugar, a este espaço e a este tempo, assim como me sinto próxima ao meu pai e aos antepassados dele. Quando tomo café nesta caneca, é como se tomasse café com ele.

Figura 4. A minha caneca, semelhante a do meu pai.



Fonte: imagens da autora

Ainda comentei sobre o pratinho de papinha no qual eu comi minhas refeições dadas por minha mãe, pai, tios e avós, nos meus primeiros anos. Por ele, recebi alimento e amor, carinho e cuidado. Ele resguardou o tempo e se amarrou às ligações de afeto no cuidar, no acompanhar e no relacionar. É um elemento simples; rústico, até. Mas tenho um afeto imensurável por ele: objeto pelo qual me nutre do que me forma, hoje.

Figura 5. O meu pratinho de louça ágata.



Fonte: imagens da autora

Expliquei a importância e o valor de cada objeto, nos contextos mais detalhados, e a sua condição de não serem substituíveis por constituírem testemunhos e vestígios de

um tempo e ou ação, por suas marcas de uso (que a outros poderiam ser motivo de desvalorização enquanto a mim é a marca do uso daqueles que amo ou dos meus usos que guardo com amor), pela proximidade que eles me trazem com quem evocam e/ou com as ações que proporcionaram - todas geracionais, que resgatam memórias agradáveis, que relembro com carinho e que me trazem saudades.

A partir desta apresentação dos meus objetos, foi solicitada a escolha de algum objeto de casa. Um objeto importante, de valor inestimável. Que fosse insubstituível, de profunda ligação com cada um. Que fosse um objeto que quisessem ter no futuro distante, para recordar algo significativo do que viveram no passado.

Inicialmente, boa parte da turma teve dificuldade de escolher o objeto por achar que não tinham nenhum objeto importante. Contornamos este entrave, abordando outras formas de chegar a este objeto, numa busca cada vez mais atrelada às memórias, aos entes queridos e aos afetos.

Após a escolha dos objetos sobre os quais trabalhariam, solicitei uma lista de 5 atributos do objeto, de forma a ajudar a descrevê-los, visando a produção de um texto sobre o mesmo. Tão logo as características surgiram, solicitei a escrita de um pequeno texto, aos moldes dos produzidos pela artista Ana Alegria, conduzindo a criação textual para um caráter mais artístico e poético.

Surgiram composições criadas sobre sentimentos genuinamente profundos e que foram voluntariamente narradas. Escritas emocionantes, apresentadas de maneira emocionada, com vozes embargadas que sentiram-se confiantes e seguras, num espaço de respeito, acolhimento e escuta, que se constituiu espontaneamente, de forma muito natural, numa “entrega” muito linda dos participantes. Em todas as turmas, houve manifestações de histórias muito tristes e comoventes, e, em quase toda, houve choros de alunos, ao compartilharem sobre suas memórias.

Não fora imaginado um alcance tão profundo, a formação de um espaço de respeito, acolhimento e escuta tão seguro e apropriado, uma entrega tão verdadeira no compartilhamento de emoções. Por isso, o projeto passou a contemplar novas referências artísticas, mais espaços de fala, acolhimento, processamento e

direcionamento das emoções, sob um atento olhar em toda a conduta, de forma a trabalhar as emoções “conhecidas” (apresentadas) e outras que estivessem por vir, pelo olhar e lugar das artes visuais, dentro das competências e das capacidades docentes que instrumentalizam a administração do conteúdo pretendido.

Figura 6. Produção dos alunos



Fonte: imagens da autora

Esta etapa do trabalho me demonstrou uma “fresta”, um espaço, uma abertura pela qual poderiam acontecer visualizações, respiros, trocas, intercâmbios. Percebi ter se aberto uma “Fresta”¹⁷, um espaço de passagem para que algo pudesse sair. E entrar.

¹⁷ TREMONTE, Fábio. “Um guia para imaginação de outras possíveis escolas” In: **FRESTAS**. Trienal de Artes do Sesc Sorocaba. “Entre pós-verdades e acontecimentos”. Ed. SESC: São Paulo. 2017.

Encontrei a oportunidade tão almejada nas escolas “possíveis”: dos espaços perdidos, não mais construídos, não mais defendidos. Na busca profunda destes encontros, assisti movimentos nestes solos muito compactados, que guardavam, protegidamente, os seus tesouros, e deparei-me com fissuras que erodiram em velocidades e com extensões diferentes. Fui testemunha da constituição da primeira das quatro tipologias dos espaços desejáveis de Tremonte (2017)¹⁸, ocorrida espontaneamente no projeto: as “Frestas”.

O primeiro momento tinha como um de seus objetivos, oportunizar o encontro dos alunos com seu espaço comum de pertencimento (equidade) a partir dos objetos, e ele foi atingido com a identificação de objetos particulares, de suas casas familiares, de suas vivências domésticas e de suas memórias de afetos com os conteúdos equivalentes aos objetos, casa, vivência e memória apresentados no trabalho da artista Ana Alegria.

Esta etapa proporcionou a provocação dos alunos a partir de suas imaginações. A busca pelo objeto “perdido” (a ser eleito, “encontrado”) oportunizou uma busca profunda em suas lembranças, o reencontro de suas lembranças e emoções, de vivências e experiências esquecidas, soterradas pelas mais atuais e que precisaram ser escavadas para “aflorarem” às suas potencialidades de manipulação e reflexão. Neste momento, a ação docente se deu como professor-escavador, e que, literalmente, escavou e encontrou dores, trazendo-as à tona.

3.2 O estudo

Este segundo momento do projeto, em que o objeto está presente em sala de aula e é analisado, desfragmentado, desconstruído, associado e re combinado a partir de um exercício mental pela forma e/ou palavra, foi chamado “Estudo”.

Disponível em: Um guia para imaginação de outras possíveis escolas. Caderno do professor. Docplayer. <https://docplayer.com.br/71365171-Um-guia-para-imaginacao-de-outras-possiveis-escolas-caderno-do-professor.html>. Acesso em 27 set 2022.

¹⁸ As quatro tipologias que Fábio Tremonte trata em “*Um guia para imaginação de outras possíveis escolas*” são: “Frestas”, “Interstícios”, “Encontros” e “Contornos”. *Ibidem, passim*.

Esta etapa iniciou com o mesmo clima de confiança e “família” que se construiu na anterior. Trabalhamos sobre as memórias e textos produzidos sobre o objeto, sob inspiração de artistas locais que trabalhavam, também, com objetos geracionais e de dor, revisitando, “lapidando” e concluindo a escrita do texto, visando a produção de material textual poético sobre seu objeto.

Utilizamos os trabalhos do poeta Mário Quintana e da artista Elida Tessler sobre objetos de casa, como referências para analisar, estudar e acessar os fazeres domésticos, as vivências e as memórias de afetos dos alunos.

Apresentei a artista Elida Tessler, seu contexto e sua obra “Doador”, na qual a artista reconstituiu em espaço expositivo e cultural consagrado dois conjuntos de paredes paralelas, perpendiculares entre si, configurando um corredor, em cujos extremos posicionavam-se 2 portas, que permitiam a entrada e saída neste espaço fechado.

Figura 7. TESSLER, Elida. DOADOR. 1999. 270 objetos, 270 placas de latão, corredor. 970x150x270cm.

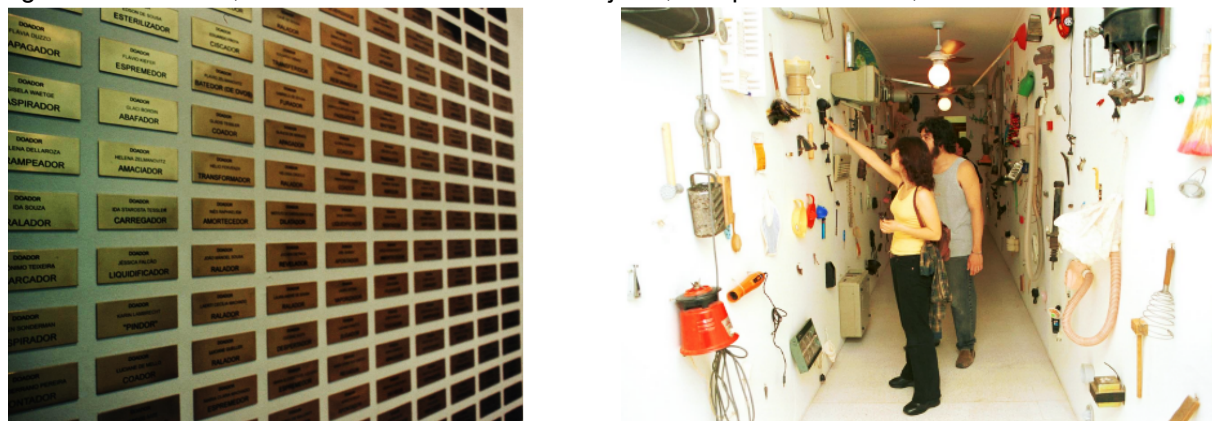


Fonte: Site da artista Élide Tessler. Disponível em: <https://www.elidatessler.site/doador>. Acesso em 05.08

Nele, foram apresentados vários objetos domésticos, em grande parte oriundos do

espaço “cozinha”. A obra fazia referência ao corredor que ligava a casa da artista à de sua mãe, que havia falecido há pouco tempo e que inspirou a concepção da obra que a homenageava. Este corredor representava seu bem conhecido percurso feito entre a sua casa e a de sua mãe, preenchido com elementos doados por todos os amigos para os quais havia ligado para avisar sobre o falecimento da mesma. Cada um doou um objeto que lembrava a mãe da artista. Todos terminavam com o sufixo “dor”: liquidificador, coador, espremedor, ralador... A obra intitula-se “Doador” e é constituída por objetos todos oriundo de doadores, que participam da mesma por suas “doações de dores”. Doador que doa-dor.

Figura 8. TESSLER, Elida. DOADOR. 1999. 270 objetos, 270 placas de latão, corredor. 970x150x270cm



Fonte: Site da artista Élide Tessler. Disponível em: <https://www.elidatessler.site/doador>. Acesso em 05.08

Também foi apresentada, na mesma aula, a obra “Você me dá a sua palavra?”, da mesma artista. Foi apresentado o projeto dela, de coleta de palavras por pessoas de seus variados percursos. A análise da palavra “prendedor” rendeu muitas discussões nas turmas, por permitiu uma análise do significado, um deslocamento do contexto funcional e um olhar diferenciado estendido a outros objetos, como “carregador”, “apagador” e outros elementos surgidos nas falas, que ampliou o campo de trabalho. O encanto pela descoberta animou os alunos, e neste clima de amenização dos sentimentos abertos na primeira etapa, e após a análise de “Doador”, combinamos uma ação de ressignificação dos sentimentos “libertados” a partir da “prisão” deles em prendedores - “prende-dores” que os “encarcerariam” num varal coletivo, compartilhado intimamente por cada turma, em suas salas de aula. O que “prender” e deixar no varal gerou ponto de interessante discussão, pois apesar da expectativa ser de prender

“dores”, alguns (poucos) alunos, compartilharam sua vontade de prender sentimentos positivos, o que abriu um conveniente e profícuo interstício de comunicação para com os sentimentos positivos existentes e até a transformação dos dolorosos a partir dos pontos de vistas sob os quais enxergamos as situações. Foi, inclusive, proposto o uso das duas faces do prendedor, podendo prender, em cada uma delas, um sentimento positivo e um doloroso, evocado(s) pela memória que o objeto evocou.

Figuras 9 e 10. TESSLER, Elida. VOCÊ ME DÁ A SUA PALAVRA? (2014-)



Figura 9: Fonte: REDAÇÃO. Edição lançada em dezembro de 2015 discute os conceitos e problemáticas fulcrais das coleções de arte. Revista Select. N° 27. jul/2021. Disponível em: <https://www.select.art.br/tbt-27/>. Acesso em: 05.08 às 15:19.

Figura 10: DALCOL, Francisco. Elida Tessler ganha primeira exposição retrospectiva na Fundação Iberê Camargo. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/geral/noticia/2013/06/elida-tessler-ganha-primeira-exposicao-retrospectiva-na-fundacao-ibere-camargo-4160530.html>. Acesso em: 05.08 às 15:19

O “Interstício”¹⁹ criado oportunizou o fluxo dos sentimentos entre os sentimentos, lembranças e memórias mais profundas e os objetos, onde cada sujeito esteve como a superfície que detinha a fresta pela qual houve a vazão de conteúdos. Os prendedores se prestaram como objetos-propositores e ajudaram a prender e fazer a travessia, do “interior” ao “exterior” de alguns sentimentos. E eles, assim como todos os objetos doados pelos doadores de Élide, no “corredor” construído em sua outra obra me auxiliaram na mediação do processo, para a retirada dos “tesouros” pelas frestas abertas no momento anterior. Interstício é a segunda das 4 tipologias dos conteúdos

¹⁹ TREMONTE, Fábio. “Um guia para imaginação de outras possíveis escolas” In: **FRESTAS**. Trienal de Artes do Sesc Sorocaba. “Entre pós-verdades e acontecimentos”. Ed. SESC: São Paulo. 2017. Disponível em: Um guia para imaginação de outras possíveis escolas. Caderno do professor. Docplayer. <https://docplayer.com.br/71365171-Um-guia-para-imaginacao-de-outras-possiveis-escolas-caderno-do-professor.html>. Acesso em 27 set 2022.

que Fábio Tremonte trata em "Frestas"²⁰.

O outro artista trabalhado foi o poeta Mário Quintana, a partir do poema "Relógio". Apresentei o artista, seu contexto e sua obra, que apresentava, de forma metafórica, uma representação "codificada" de experiência a partir de um texto.

Figura 11. QUINTANA, Mario. Relógio. 1973. Zero Hora. Caderno H

Relógio

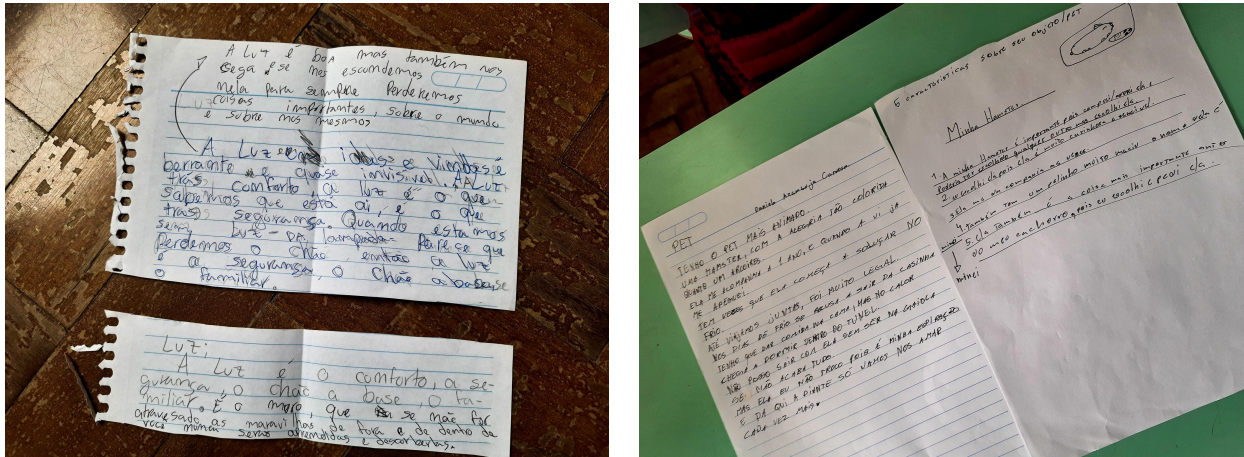
O mais feroz dos animais domésticos
é o relógio de parede:
conheço um que já devorou
três gerações da minha família.

Fonte: GUIMARÃES, Leandro. Mário Quintana. Disponível em:
<https://www.portugues.com.br/literatura/mario-quintana.html>. Acesso em 04 out 2022.

Este trabalho foi utilizado para incitar uma escrita mais poética e menos descritiva dos objetos, e rendeu muitas reflexões. A partir daí, os textos foram revistos e retrabalhados, buscando uma forma de apresentação poética interessante. Alguns alunos precisaram desenhar para lembrar do objeto ou para se inspirarem na escrita, e acabaram criando composições criativas de interligação entre palavra e forma no espaço artístico.

²⁰ *Ibidem, passim.*

Figura 12. Produção dos alunos



Fonte: imagens da autora

Esta etapa tinha, como um de seus objetivos, oportunizar o encontro dos alunos com seu espaço individual de identidade (diferenciação) a partir dos objetos, e ele foi atingido com a identificação de cada lembrança, memória e sentimento que os objetos evocaram, que foram diferentes entre cada aluno e que tornavam valiosos e insubstituíveis cada objeto trazido ao espaço de criação, em aula.

Esta etapa proporcionou a provocação dos alunos a partir de suas análises. A presentificação do objeto auxiliou na potencialização de sentimentos e lembranças. Formas, marcas de usos, sujidades, rasgos, histórias preservadas e rasgadas, lembranças doídas e afáveis, dores e aconchegos foram aflorados, acolhidos, escutados, acondicionados, apreciados, refletidos e trabalhados a partir da palavra e do pensamento. Neste momento, a ação docente se deu como professor-mediador, e que, literalmente, mediu, direcionou, conduziu, acolheu, devolveu dores, analisando-as, assim como os objetos.

3.3 A experimentação

Este terceiro momento do projeto, em que o objeto foi usado como dispositivo sensível disparador de ideias, planos e proposições para a criação, foi chamado “Experimentar”. Para esta etapa, apresentei a artista Lenir de Miranda, seu contexto e sua obra “Livro

como páginas na torradeira, com adendo”. Nesta obra, a artista atua sobre um objeto oriundo de sua “lista de noivas”, recebido de presente por suas núpcias. A artista ressignifica o objeto a partir de intervenções sobre o mesmo. Ela trabalha sobre uma torradeira elétrica, interferindo sobre os acionadores manuais laterais, substituindo-os por “soldadinhos” que prendem venezianas de janelas (pelo lado de fora, garantindo a permanente abertura, iluminação, arejamento, conexão interior e exterior, visões diferentes, externas e novas paisagens a quem permanece dentro). Ela também preencheu o espaço reservado às fatias de pão à folhas com poesias datilografadas, oferecendo novas degustações, apreciações e alimentos, não só material como espiritual aos servidos. Apresenta a torradeira como um livro a ser apreciado, talvez pela manhã e ao longo do dia, como nos momentos em que o uso do equipamento doméstico é feito. Sugere a substituição do pão, do alimento, por algo mais etéreo e mais profundo, quando necessário, prendendo uma nova perspectiva de visão, iluminação e novos ares. E, como também foi levantado em aula, talvez, até, a torra das poesias, como transfiguração, ressignificação e transmutação das formas, dos conteúdos e dos sentimentos.

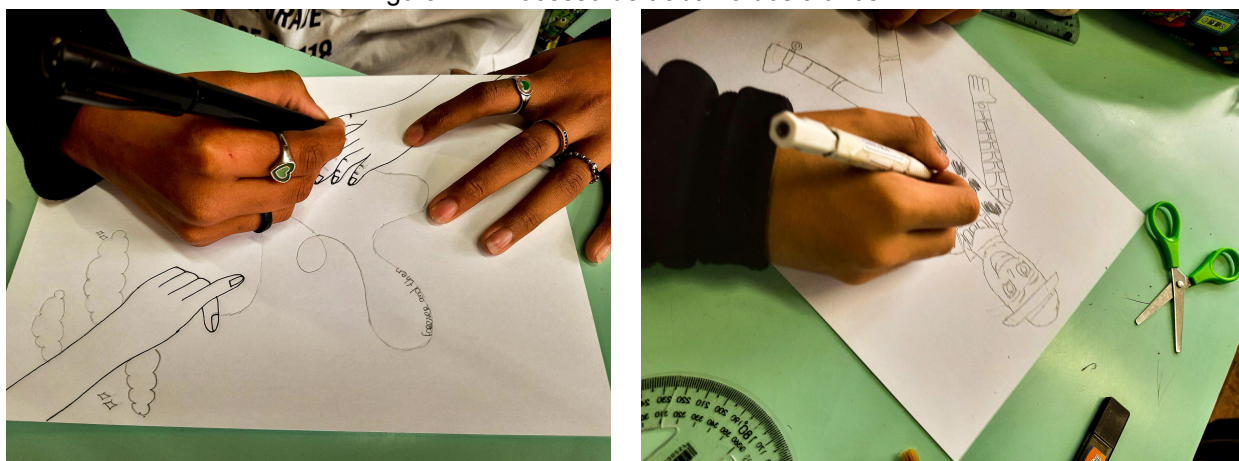
Figura 13. MIRANDA, Lenir de. “Livro como páginas na torradeira, com adendo”.



Fonte: Site da artista Lenir de Miranda. **Livro como páginas na torradeira**. Portfólio. Disponível em: <http://www.lenirdemiranda.com/projetos/portfolio/>. Acesso em 13/05/2020.

A mediação do objeto e de suas possibilidades, recursos utilizados, leituras e significados possíveis abriu muitas discussões sobre a criação e transmutação do objeto. Foi uma etapa de reflexão muito profícua. Inspirados pelas pistas, dicas, vestígios do objeto original e pelos possíveis sentidos, significados e novos usos, assim como às “possíveis” mensagens decodificáveis, iniciamos uma etapa de construção e ressignificação, a partir deste “Encontro”²¹. Provocados neste contato inicial até a conexão se dar, começaram o momento de criação, mudança, ressignificação da forma e/ou significado do próprio objeto, desejadas para a etapa, que se dariam com uma criação, releitura ou obra-diálogo, em técnica livre (escolhidas pelos alunos por suas preferências). “Encontro” é a terceira das 4 tipologias dos conteúdos que Fábio Tremonte trata em "Frestas"²². Entretanto alguns alunos apresentaram dificuldades na problematização de seus objetos - o que atribuo às diferentes idades, maturidades e experiências, em suas equivalentes etapas de desenvolvimento - o que exigiu a necessidade de melhorias na orientação do trabalho e busca de soluções bem personalizadas aos problemas individuais levantados.

Figura 14. Processo de trabalho dos alunos.

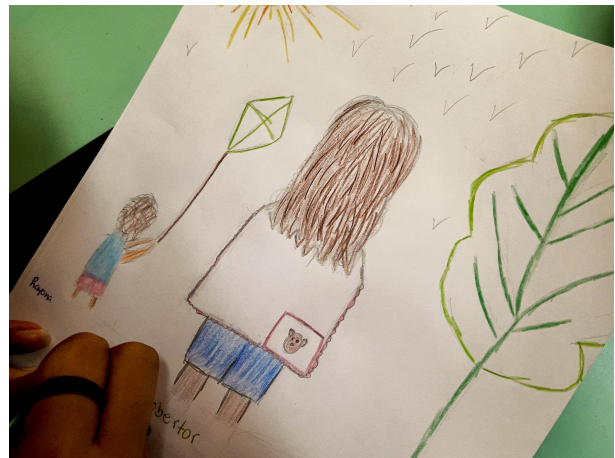
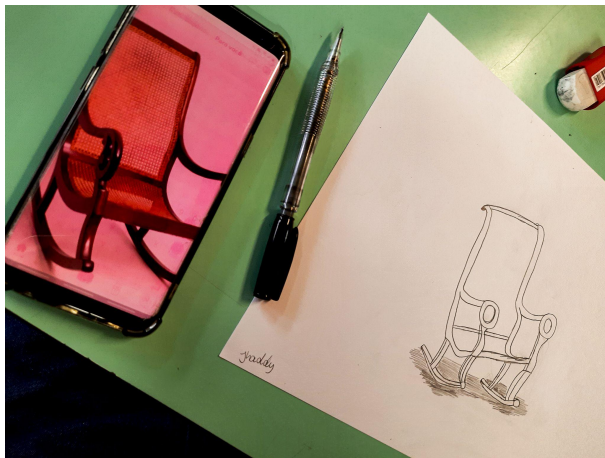
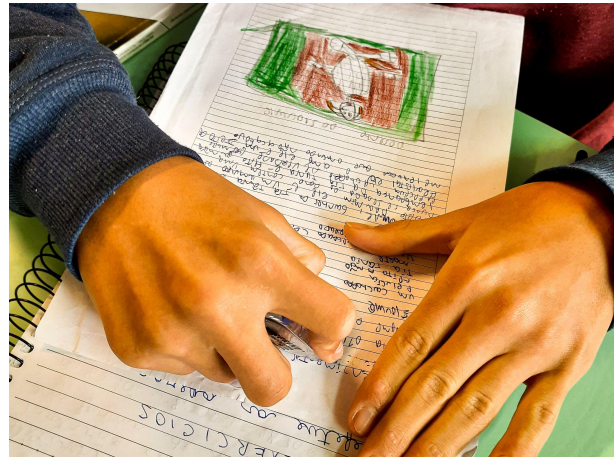
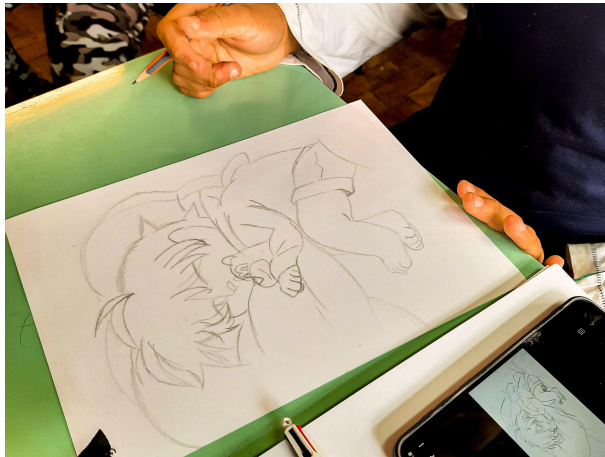


Fonte: imagens da autora.

²¹ TREMONTE, Fábio. “Um guia para imaginação de outras possíveis escolas” In: **FRESTAS**. Trienal de Artes do Sesc Sorocaba. "Entre pós-verdades e acontecimentos". Ed. SESC: São Paulo. 2017. Disponível em: Um guia para imaginação de outras possíveis escolas. Caderno do professor. Docplayer. <https://docplayer.com.br/71365171-Um-guia-para-imaginacao-de-outras-possiveis-escolas-caderno-do-professor.html>. Acesso em 27 set 2022.

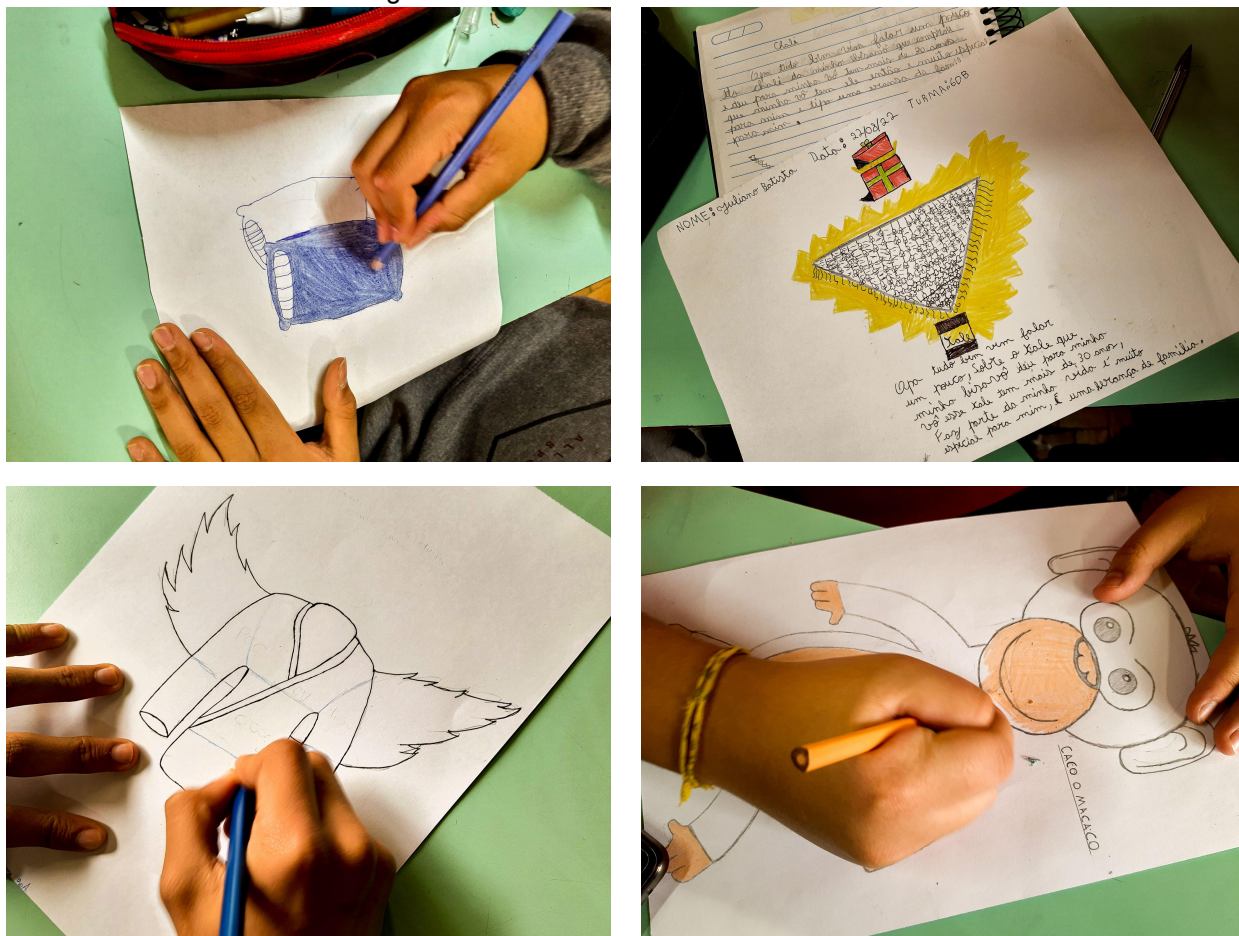
²² Ibidem, passim.

Figura 15. Processo de trabalho dos alunos.



Fonte: imagens da autora

Figura 16. Processo de trabalho dos alunos.



Fonte: imagens da autora

Este “Encontro”²³, felizmente, atendeu a mais um recurso desejável para mudanças no que seriam as tarefas e espaços atuais de ensino. Houve a construção do entendimento, a variedade de conteúdos, interpretações, discussões edificantes sobre possibilidades. Construimos o espaço comum e individual de construção dos saberes dentro da nossa cultura em comum e de nossa desejável individualidade. Sob o guarda-chuvas de Hernández (2011), encontramos o espaço para este desejável encontro, encontramos possíveis interpretações e sentidos, encontramos caminhos de trazer os objetos à construção e encontramos lugar para a ressignificação dos sentimentos, a partir da mudança na forma, no uso ou no sentido do objeto.

²³ *Ibidem, passim.*

Encontramos o “Encontro” de Tremonte (2017)²⁴.

Esta etapa tinha, como um de seus objetivos, oportunizar a transformação das funções e/ou significados dos objetos dos alunos, inspirados pela artista-referência, e ele foi atingido parcialmente, de formas diferentes em cada turma, conforme a faixa etária.

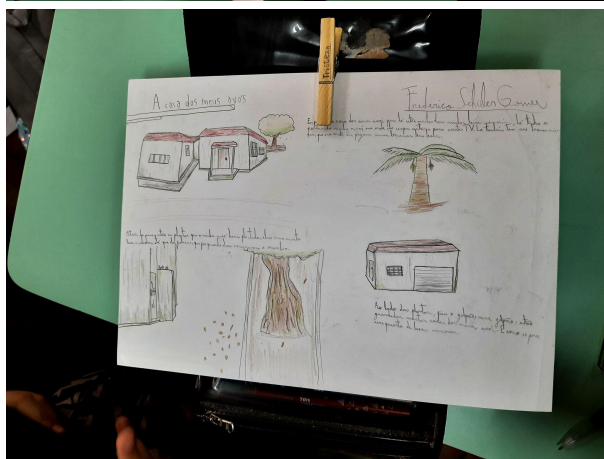
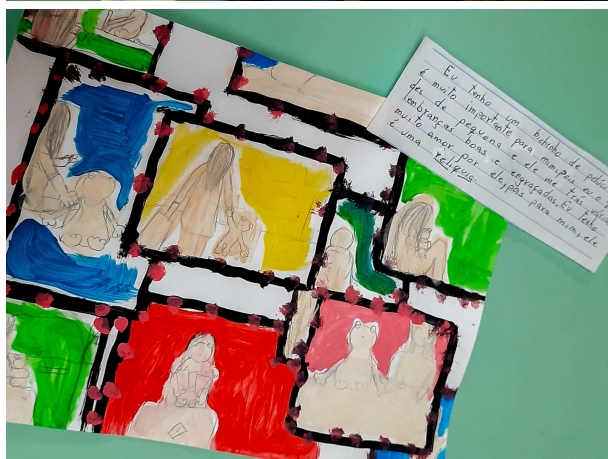
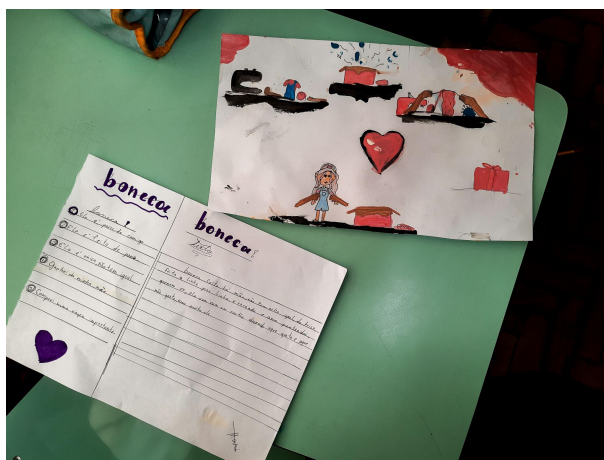
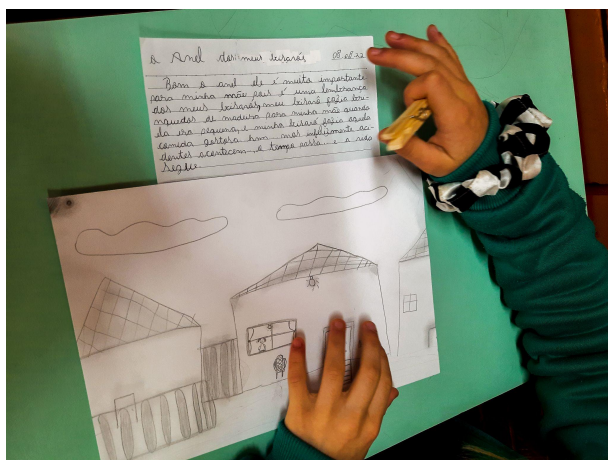
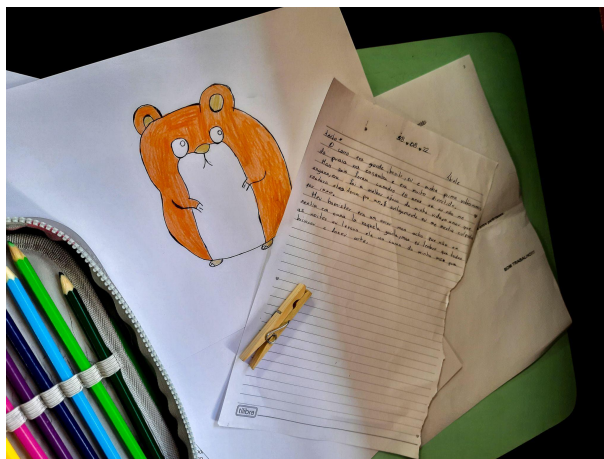
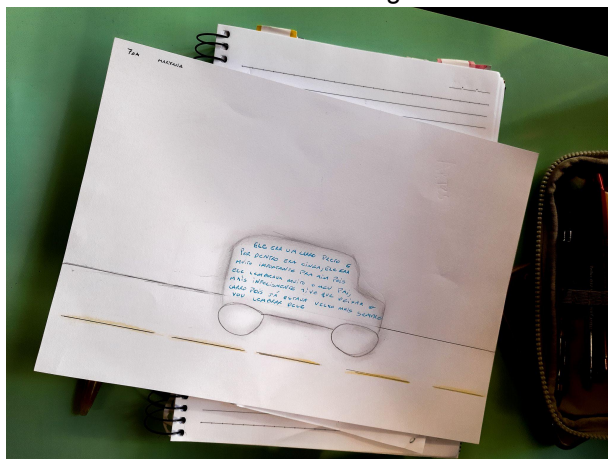
Figura 17. Processo de trabalho dos alunos.



Fonte: imagens da autora

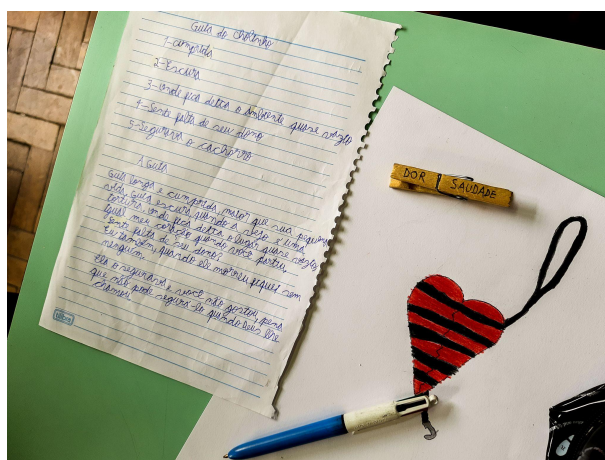
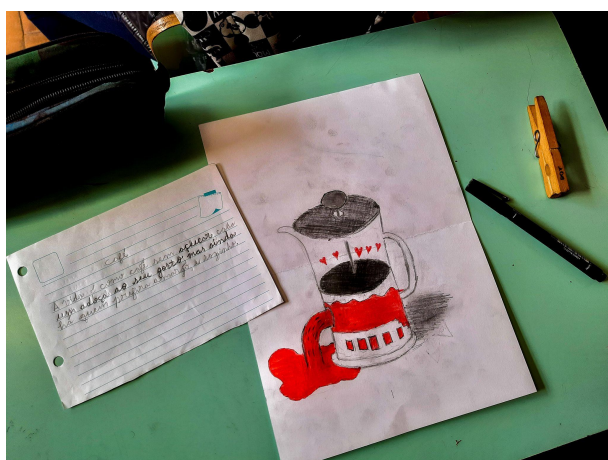
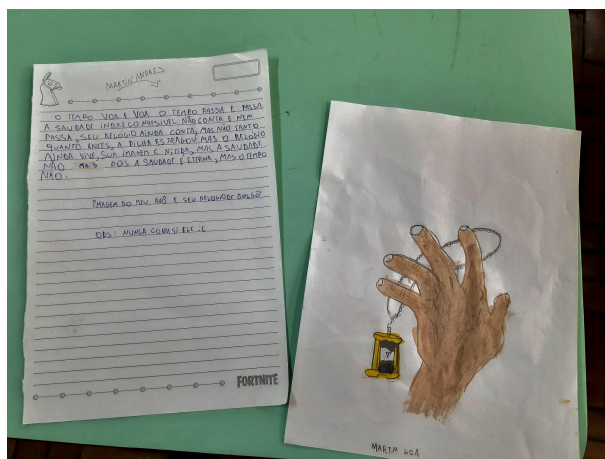
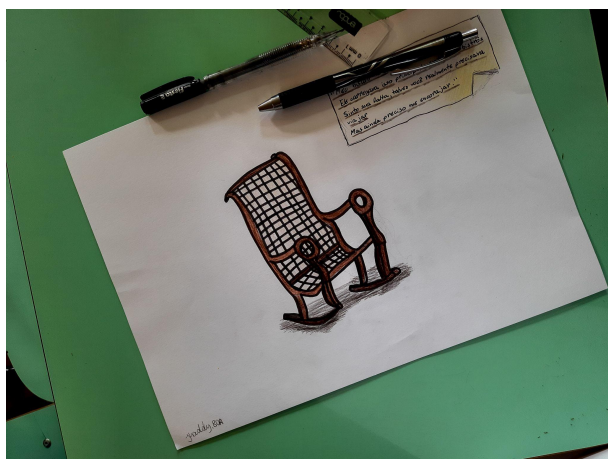
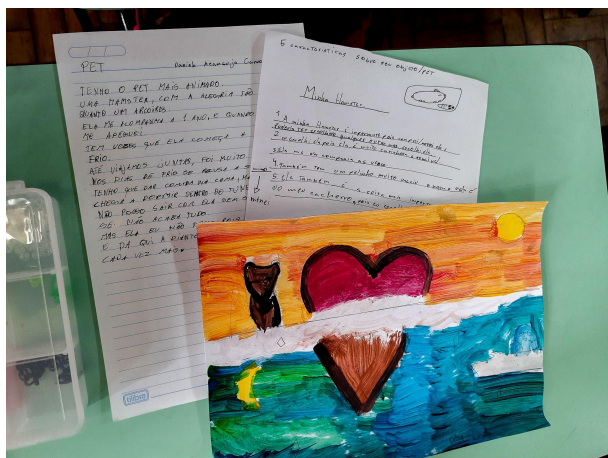
²⁴ TREMONTE, Fábio. “Um guia para imaginação de outras possíveis escolas” In: **FRESTAS**. Trienal de Artes do Sesc Sorocaba. “Entre pós-verdades e acontecimentos”. Ed. SESC: São Paulo. 2017. Disponível em: Um guia para imaginação de outras possíveis escolas. Caderno do professor. Docplayer. <https://docplayer.com.br/71365171-Um-guia-para-imaginacao-de-outras-possiveis-escolas-caderno-do-professor.html>. Acesso em 27 set 2022.

Figura 18. Processo de trabalho dos alunos.



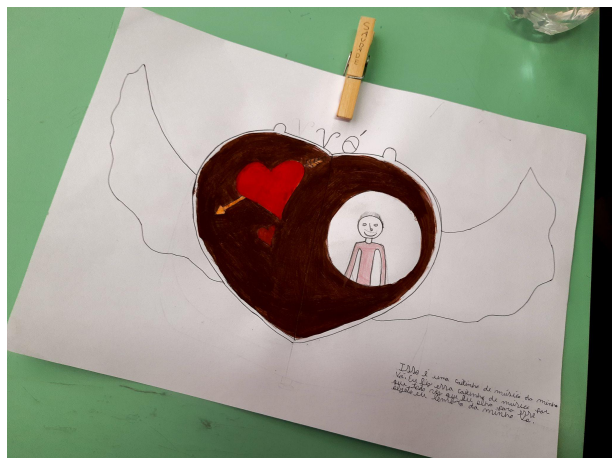
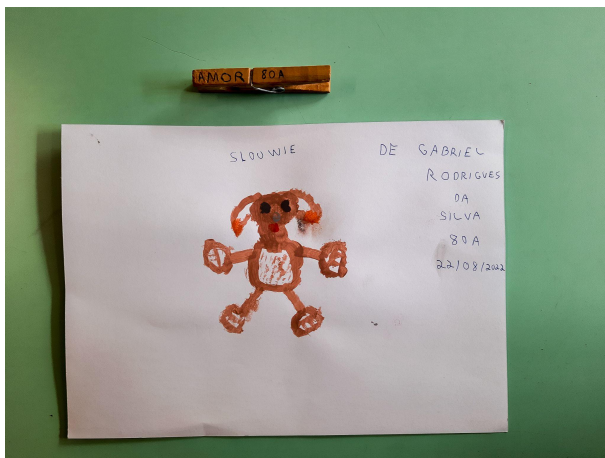
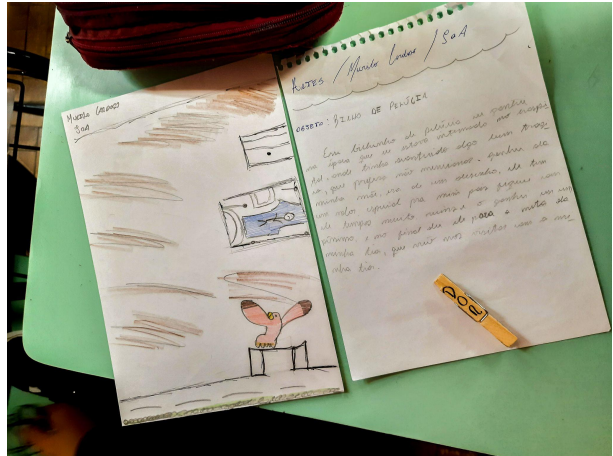
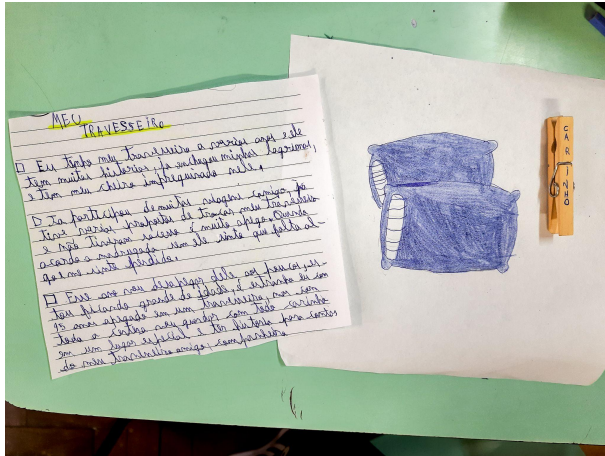
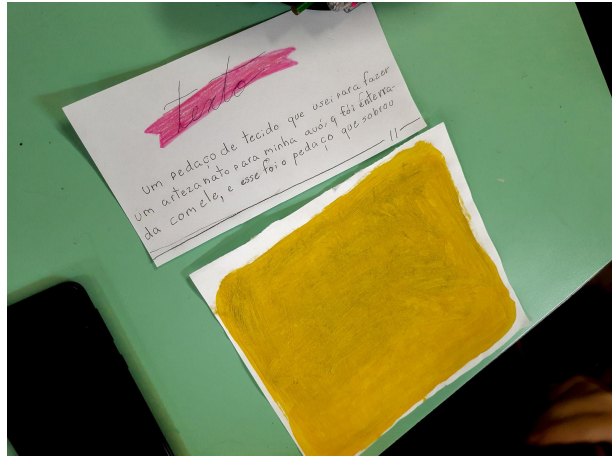
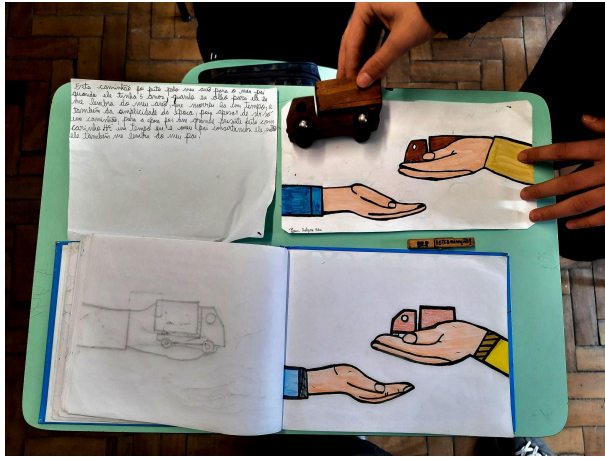
Fonte: imagens da autora

Figura 19. Processo de trabalho dos alunos.



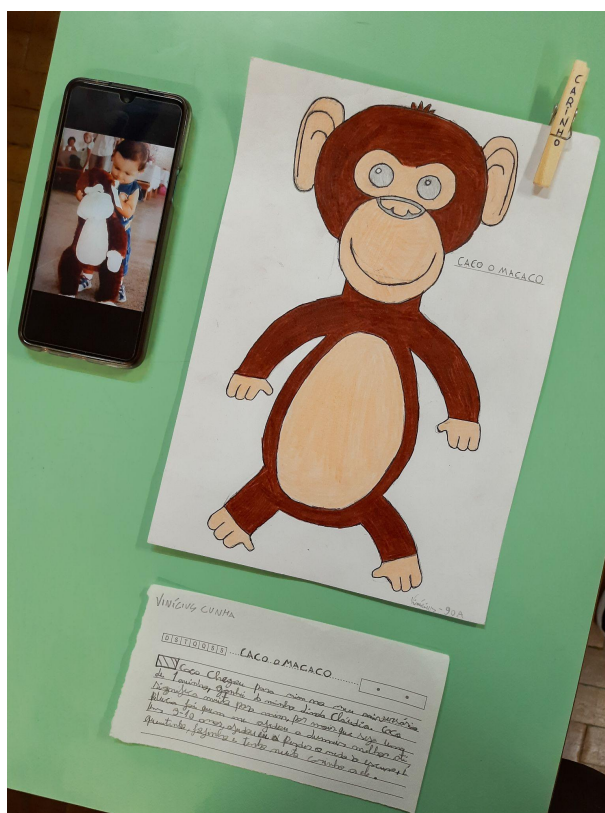
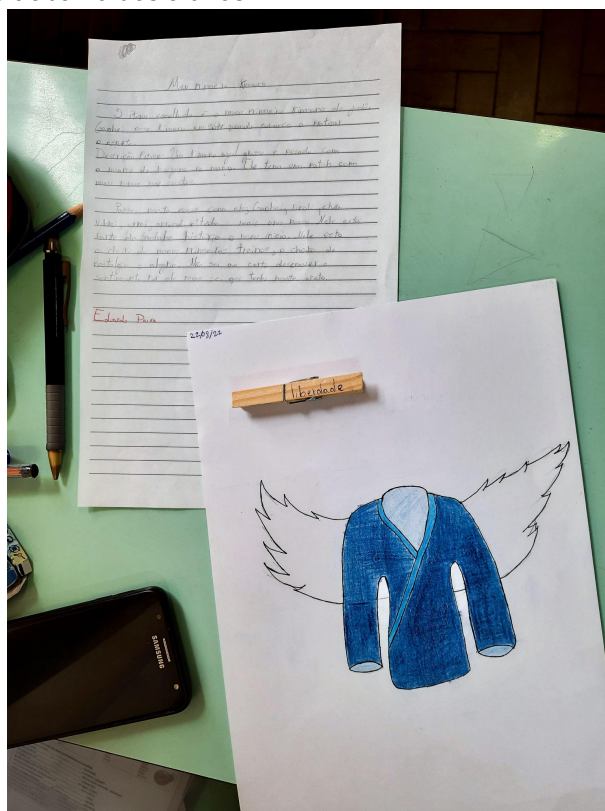
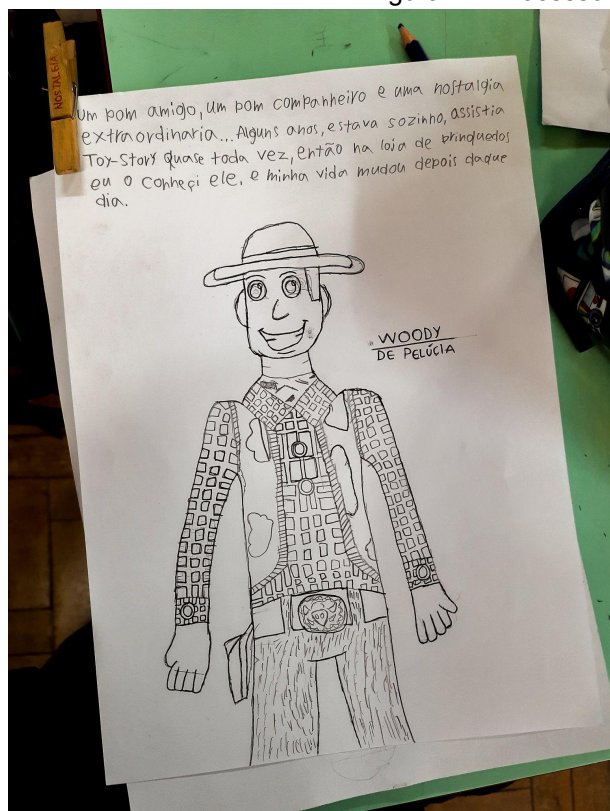
Fonte: imagens da autora.

Figura 20. Processo de trabalho dos alunos.



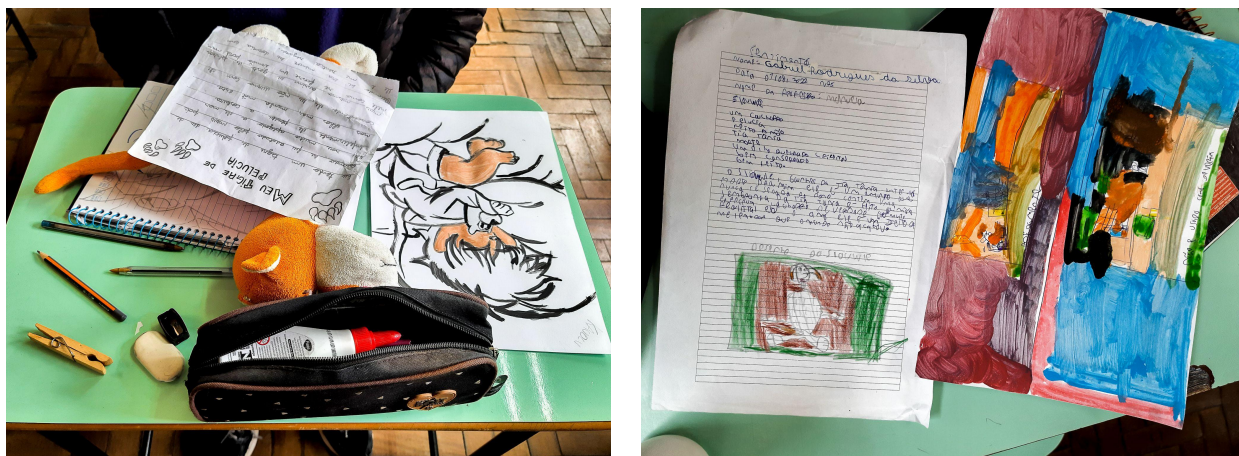
Fonte: imagens da autora.

Figura 21. Processo de trabalho dos alunos.



Fonte: imagens da autora.

Figura 22. Processo de trabalho dos alunos.



Fonte: imagens da autora.

Notou-se que os sextos e o sétimo ano tiveram mais dificuldade em criar coisas novas, simbólicas, representacionais e metafóricas sobre a forma do objeto. Apesar de ser uma dificuldade inicial em todas as turmas e de, em todas, ter poucos alunos que permaneceram com a dificuldade de criação (até porque a tarefa foi uma desafiadora novidade em suas produções) mesmo na segunda aula prevista para a tarefa, ela permaneceu em maior número nas turmas dos menores, que buscaram representações mais literais, tanto textuais como representacionais da forma, nas criações sobre seus objetos. Acredito que seja um reflexo natural da etapa de desenvolvimento em que se encontram, devido às relações mais diretas com a forma e funções das coisas e o pensamento menos trabalhado na questão simbólica quanto os mais velhos, que tiveram mais facilidade com as produções de metáforas textuais e visuais

Ainda nesta etapa houve manifestações de emoções intensas e choros emocionados em relatos ou explicações sobre as produções. Também percebi uma voluntária vontade de integrar as imagens aos textos escritos, que em alguns casos, recorrentes na maioria das turmas, fundia o texto ao desenho, ou integrava-o criativamente na representação visual, compondo uma obra única. Esta etapa proporcionou a mediação das ações sobre os objetos, ou melhor, sobre as representações dos mesmos, a partir de criação sobre eles, de (de)codificação e construção de possibilidades de sentidos nas novas obras criadas.

Neste momento, a ação docente se deu como professor-propositor, e que, literalmente, provocou, induziu, incitou, interferiu e foi proponente de ações de ressignificação e mudanças de formas e funções dos objetos originais, sem mudá-los na forma real, mas nas representações.

Após três momentos do projeto (Encontrar, Estudar e Experimentar), houve um momento final de fechamento da tarefa com uma ação coletiva na construção de uma obra coletiva inspirada na obra “Você me dá a sua palavra?”, da artista-referência Elida Tessler.

Esta etapa, chamada Encerramento, desenvolve-se com uma primeira participação voluntária, na qual o aluno que se disponibiliza à ação pendurava/prendia/”grampeava” seu prendedor num varal previamente instalado numa parede da sala de aula, sem precisar falar sobre seu objeto, sua história ou sua produção artística.

Figura 23. Encerramento - Ação de Fechamento



Fonte: imagens da autora.

Figura 24. Encerramento - Ação de Fechamento



Fonte: Imagens da autora.

Feito isso, chamava um colega, para a continuidade da ação. O primeiro ficava liberado para a circulação por entre as classes, para a fruição das produções individuais, organizadas por cada aluno sobre a sua classe, com a exposição (parcial ou total, conforme se sentiam confortáveis) do objeto, texto, arte e prendedor (dos que ainda não haviam sido chamados).

Durante a ação, alguns alunos pediram para apresentar parte ou todo o seu trabalho.

Na exposição, contavam a história, lembrança, emoção que moveu sua produção.

A ação de prender as dores (ou contentamentos) era interrompida por intervenções artísticas de leitura e fruição visual, compartilhada e absorvida por meio de emoções variadas e genuínas.

Figura 25. Apresentação voluntária da produção



Fonte: Imagens da autora.

Ao final da ação, que foi, praticamente, uma performance, solicitei voluntários para a leitura dos sentimentos e emoções presos no varal, sem identificação dos autores. Foi um momento de reflexão, surpresa e avaliação do grupo, dos sentimentos e predominâncias do que foi aflorado.

Figura 26. Leitura voluntária dos varais



Fonte: Imagens da autora.

A tarefa buscava tentar fechar, de uma maneira gentil, acolhedora, respeitosa e,

sobretudo, artística (respeitando os limites que o campo da arte proporciona para uma interação em conteúdos tão sensíveis) os sentimentos que surgiram, desde o primeiro momento da ação.

Este fechamento, desejável para encerrar um ciclo e uma conexão, buscava carinhosa, delicada e respeitosamente fechar a abertura que os alunos me proporcionaram, à oferta do projeto, ao pedido de adesão e, sobretudo, aos seus vínculos, pelos quais saíram, por vezes devagar, por vezes mais rápido e intenso do que eles mesmos poderiam imaginar, os seus mais profundos sentimentos. Emoções que vieram à tona por lembranças que os objetos, “conectores” de memórias, conseguiram trazer à tona.

Este momento, cuja demanda surgiu no andamento do projeto, proporcionou, de maneira suave, vários fechamentos. O encerramento do projeto, do contato, da conexão, da produção, da abertura desta fresta, das trocas promovidas no contato, neste interstício, o encerramento dos encontros: nossos, deles com os objetos, dos objetos e deles com as memórias. Paramos de mexer nos “baús dos tesouros” dos sentimentos. Chegou a hora de fechar novamente e parar a dor daqueles (tantos) que a sentiram.

Construímos sobre as formas, mas, mais do que isso: ressignificamos. Inventamos novos usos, novas funções, novos significados aos objetos. E mais, ainda: mudamos os sentimentos deles. Vimos o lado bom da experiência que moveu os sentimentos aflorados e criamos um novo significado sobre eles e sobre os objetos.

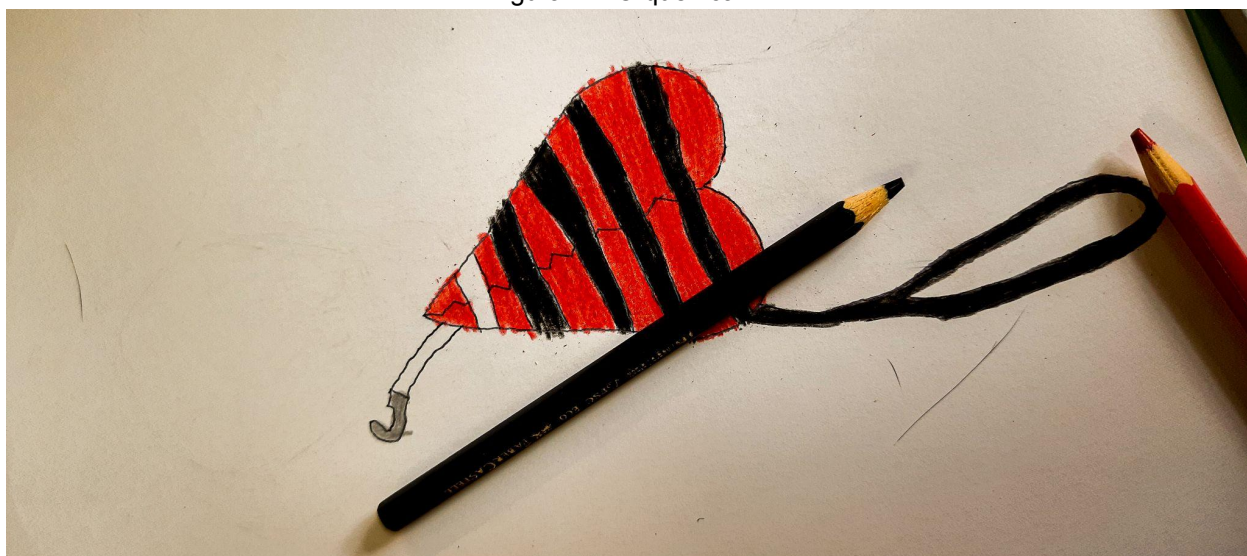
Foi tudo intenso. Me dei conta de estar agindo como uma “membrana permeável²⁵”. A

²⁵ “Membrana Permeável” é uma metáfora que utilizo ao me perceber como um sistema (quase uma bolha) que interage com o exterior de maneira semelhante com o “sistema de subjetividade aproveitada” da artista Martha Rosler, provocado na performance “Semiótica da cozinha” (1975), no qual ela propõe que a mulher (ser detido e pertencente, na estrutura social do lugar e dos espaços do feminino, até aquele momento, à casa e às suas funções, como na cozinha) perfure, de dentro pra fora, este “sistema”, como se estivesse contida numa bolsa que a retém dentro de casa, amarrada à teia destes deveres e funções. Dentro desta figura da camada/ película/ cortina/ bolha furada para que haja trocas, percebo ter uma membrana que separa exterior e exterior, por onde podem haver as trocas necessárias aos processos docentes. ROSLER, Martha. *Semiótica da cozinha* (1975). O dia múltiplo. Canal YouTube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-3Rlx8ndgvY&ab_channel=Odiam%C3%BAItiplo. Acesso em 04 out 2022. SBARDELOTTO, Diane. #FIQUE EM CASA: elas sempre estiveram lá – *ArteVersa* p. 22. Disponível em: www.ufrgs.br/artevera/fiqueemcasa-elas-sempre-estiveram-la/. Acesso em 08 nov 2020.

interface que media o fazer, permitindo que coisas, questões, sentimentos me atravessassem, cruzassem, entrassem e saíssem, sem controle, sem resistência. Apenas administrando o processo: acolhendo, retornando, incentivando, devolvendo. Do *tsunami* de emoções afloradas, principalmente no primeiro momento, percebi que o movimento da docência é como o mar: permanente entre o que vem e o que vai. Uma energia que move conteúdos que atravessam os corpos, e, como as ondas na areia, arrastam e empurram, conduzindo e embalando, aquilo o que atravessa seu movimento. Mar mais suave, mais intenso, mas sempre em movimento. Com certa consciência, que é o filtro necessário (de rede mais aberta ou fechada), que consolida a minha interface: a “membrana permeável”.

A etapa teve encerramento com muito carinho, com muita alegria e já deixou saudade em cada despedida. Fizemos *selfies* coletivas nas turmas, me foram solicitados alguns abraços, houve conversas e alguns depoimentos carinhosos e agradecimentos sobre a experiência. A experiência foi gratificante, envolvente, de doação (doa-ação) e muita humanidade. Éramos apenas nós mesmos: alunos e professoras. Já sinto saudades desta imersão: um mergulho em águas desconhecidas (e cheias de tesouros), que eu precisava enfrentar para dizer: é necessário. Um oceano desconhecido, permanentemente em movimento e em mudança. E é preciso mergulhar, entrar de cabeça. É preciso imergir, emergir, submergir. É preciso ondear.

Figura 27. O que fica...



Fonte: Imagens da autora.

Figura 28. O que fica...



Fonte: Imagens da autora.

CONCLUSÃO

O percurso transitado na pesquisa, teórico-empírica, que baseou-se em ações concretas aplicadas em escola, buscando as potencialidades de objetos-propositores caseiros, indicou que, para aquele grupo escolar, com suas características de perfil bem específicas, um objeto “qualquer” de casa não conseguiu ser eleito. Um objeto ordinário, cotidiano, comum, não galgou interesse, destaque, nem valor que movesse sua escolha para o uso exploratório em aula. Talvez, para este grupo, um objeto “cotidiano” não seja valorizado.

Na busca por conexões, valor e significado, numa “escavação” atrás de um objeto de importância aos sujeitos envolvidos no processo de investigação, chegamos aos “objetos de afeto”, encontrados nesta busca mais profunda. Entretanto, nela, foram encontrados, junto ao mero objeto de muito valor, todas emoções que o diferenciavam e valorizavam nos universos individuais objetos que povoaram os espaços e lugares destes sujeitos.

Este “achado” teve o atravessamento de sentimentos e emoções para as quais me vi despreparada, pelas atribuições e competências da área de formação, em conduzir tais situações, o que não me inibiu de seguir de uma forma segura, com bom senso, administrando, da melhor maneira possível, com ética e empatia, tudo o que fosse surgindo. Deste “encontro”, suscitaram questões, como:

De que forma o professor está preparado para lidar com os afetos abertos e situações pessoais que surgem durante as aulas? Ele está preparado? Ele precisa estar?

Como o professor opera com isso?

A escola está preparada para trabalhar os afetos?

E com estas questões fui construindo a minha maneira de atuar diante destes desafios. Usando conteúdos humanos para a interface do processo e com as atribuições e competências da área de formação em artes visuais como meio. Percebi que, durante

as ações de criação, alunos menores tiveram mais dificuldade, em especial, nos momentos dois e três do trabalho: no Encontro (pensar, analisar) e no Experimentar (construir e ressignificar), nas criações de textos poéticos e artísticos e na criação de objetos novos (com novos usos, funções, sentimentos) sobre o existente. Nas duas etapas, parte dos alunos conseguiram, com estímulo, avançar sobre suas limitações mais “literais” na produção, abstraindo e criando obras mais poéticas e metafóricas. Em todas as faixas etárias houve crianças que não conseguiram criar algo novo sobre o objeto e as que tiveram muita facilidade com isso.

Supõe-se que esta distinção tenha ocorrido pelos níveis diferentes de “amadurecimento emocional” ou pela forma de lidar com os sentimentos, não cabendo conclusões mais aprofundadas, porque a questão foge aos domínios do campo de conhecimento e de ação em que a prática se desenvolveu.

Também foi possível constatar que a ação abriu espontaneamente um espaço de respeito, segurança, confiança, escuta e fala. Criaram-se espaços de silêncio e fala, de palavras e escuta, de extravasamentos e acolhimentos. A potência do “objeto de casa” estava além do que previ. Ela direcionou produções mais vinculadas à subjetividade: às memórias, aos entes queridos, aos afetos, e às vivências.

Conclui, ao me analisar e me perceber, a partir de reflexões, que atuei em todos os campos de ação do professor de artes visuais abordados por Mirian Celeste Martins. Fui professora-escavadora quando escavei a importância do objeto na escolha do mesmo. Fui professora-mediadora quando apresentei os artistas de referência e conduzi o processo de cada criação/interpretação/construção de sentido entre os objetos e as artes dos alunos. Fui professora-propositora como disparadora de possibilidades na construção das artes em si e com os sentidos criados enquanto mediadora entre objeto e obra. Além disso, cada forma de ação esteve ligada a uma etapa do projeto, a cada momento dele. No momento “Encontrar”, cuja ação partia da imaginação do objeto, tive atuação como professora-escavadora. Na etapa “Estudar”, que partia da análise do objeto, tive atuação como professora-mediadora. E, por fim, no período de “Experimentar”, que partia das mediações, provocações e proposições sensíveis, fui professora-propositora.

Nestas ações, fui percebendo ter construído espaços/ações/possibilidades desejadas para a ação docente, para a atuação em escola. A escola possível se fez, porque houve convite, adesão, conexão, entrega, acolhimento, respeito, empatia, envolvimento, atenção, dedicação, retorno, personalização e individualização. Vi se abrirem frestas em escavações. Vi consolidar interstícios após mediações. Vi prendedores prenderem as dores e às trazerem à tona, como anzóis à alcançar profundezas, delicadamente adentrando frestas e atravessando interstícios com seus tesouros, a encontrar o espaço de processamento no espaço do visível, do material e, literalmente, do “visual”²⁶.

Após este encontro e a apreciação dos tesouros, sob proposições os modificamos, ressignificamos e processamos. E os devolvemos ao mar, junto aos sentimentos que, inicialmente, afloraram. Foram devolvidos aos seus lugares de origem, profundos e individuais, com o mesmo cuidado com os quais os retiramos. Foi o nosso encerramento e o “Contorno”²⁷, ou retorno.

Me percebi sendo uma “membrana permeável”. A estrutura flexível, fina mas resistente, maleável mas firme. E porosa. Submersa. E ao movimentos das ondas.

Talvez seja uma rede. Por vezes de malha fina, por vezes de malha grossa. Conforme os ventos, conforme as marés, conforme as águas, conforme as ondas conforme as luas e conforme, principalmente que cardumes eu quero “arrastar”.

A prática exercida também permitiu concluir que, parte do processo, e principalmente o modo como a ação eclodiu, deve-se à proposição em sim e, ao contexto, ao tamanho da escola e das turmas, ao acompanhamento próximo da direção e supervisão, à participação ativa dos pais, ao trabalho de qualidade preexistente na escola, pelos professores das disciplinas de artes visuais e de português, que refletem nos resultados alcançados.

²⁶ Refiro-me às ações em Artes Visuais e a seus resultados.

²⁷ “Contorno” é a quarta das 4 tipologias dos conteúdos que Fábio Tremonte trata em “Frestas”. TREMONTE, Fábio. “Um guia para imaginação de outras possíveis escolas” In: **FRESTAS**. Trienal de Artes do Sesc Sorocaba. “Entre pós-verdades e acontecimentos”. Ed. SESC: São Paulo. 2017. Disponível em: Um guia para imaginação de outras possíveis escolas. Caderno do professor. Docplayer. <https://docplayer.com.br/71365171-Um-guia-para-imaginacao-de-outras-possiveis-escolas-caderno-do-professor.html>. Acesso em 27 set 2022.

Os objetos de afetos apontam potenciais acessos a profundas emoções, a memórias significativas, a lembranças, vínculos, espaços, lugares, amigos e entes queridos, presentes ou ausentes, por mudanças, afastamentos, morte ou proximidade. Positivos ou não. Que gostamos de lembrar, ou que queremos esquecer.

Objetos ordinários se mostraram conectores com várias possibilidades - tanto com a produção poética de artistas, quanto a docente de arte-educadores, abrindo um universo de possibilidades de pensar a ação em sala de aula, pelas múltiplas oportunidades de lidar com o conhecimento, oportunizar aprendizagem, construir interdisciplinaridade, conectar questões sociais, econômicas e até políticas, a partir das Artes Visuais. Os de afeto mostraram poder serem individualizados, exigindo, na docência, orientações para projetos personalizados, valorizando as subjetividades pessoais, assim como, também, poder conectar, aproximar e promover equidade entre os sujeitos, por serem grande elo em comum, um produto da Cultura, na simplicidade de objetos ordinários.

E os objetos ordinários, que também são de afeto, mostraram ter o poder de aflorar a parte humana dos envolvidos, se utilizado em processo que oportunize partilhas, em espaço conjuntamente construído com respeito, empatia, fala e escuta, pois os sentimentos, emoções, histórias e importâncias divididas, atravessam horizontalmente todos os sujeitos, e, verticalmente, de maneira mais ou menos intensa, cada um.

REFERÊNCIAS

ALEGRIA, Ana. **A casa das janelas verdes**. Porto Alegre, PMPA. 2012.

BARBOSA, Ana M.; COUTINHO, Rejane G. Núcleo de Educação à distância Unesp/Redefor. Ensino da arte no Brasil: Aspectos históricos e metodológicos. In: **Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP Ensino Fundamental II e Ensino Médio**. Módulo I. Disciplina 2. São Paulo: UNESP/ Rede São Paulo de Formação Docente.

BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In: **EDUCAÇÃO E REALIDADE**. jan./jun. v. 19 n. 1 Porto Alegre, 1994. pp. 89-96. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/issue/view/3052>. Acesso em 07 fev 2022.

BOCK, A. M. B. (Org.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2002.

CARVALHO, Francione O. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. (resenha). MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. São Paulo: Intermeios, 2012. In: Autora. Revista de arte, mídia e política. São Paulo, v. 6 n. 16 (2013): arte.mídia.política. p.65-67, fev.-mai.2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/aurora/article/view/12875>. Acesso em 24 fev 2022.

DALCOL, Francisco. **Elida Tessler ganha primeira exposição retrospectiva na Fundação Iberê Camargo**. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/geral/noticia/2013/06/elida-tessler-ganha-primeira-exposicao-retrospectiva-nafundacao-ibere-camargo-4160530.html>. Acesso em 05 Ago 2022.

DEWEY, J. **Como pensamos**. São Paulo: Nacional, 1959.

FERNÁNDEZ MÉNDEZ, Maria del Rosario Tatiana. **O evento artístico como pedagogia**. 2015. 321 páginas. Tese (Doutorado em Artes: Educação em Artes Visuais). PPGArte, Universidade de Brasília, Brasília, 2015. 321p.

FERNÁNDEZ, Tatiana, DIAS, Belidson. **Objetos de Aprendizagem Poéticos: máquinas para construir territórios de subjetivação**. Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 24, Compartilhamentos na Arte: Redes e Conexões. Anais. ST8. Santa Maria. 2015. p. 3481-3495.

HERNÁNDEZ, Fernando. “A Cultura Visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito”. In: MARTINS, Raimundo, TOURINHO, Irene (Orgs) **Educação da Cultura Visual: Conceitos e Contextos**. Santa Maria: Editora UFSM. 2011. pp.31-49.

HOFSTAETTER, Andrea. **Ação docente como ato poético na produção de objetos**

propositores. 774 Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 8, n. 3, p. 774-792, set./dez. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.112135>. Acesso em: 27 out 2022.

HOFSTAETTER, Andrea. Olhos e mãos: um objeto propositor poético para provocar encontros, In: **ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS**, 28, Origens, 2019, Cidade de Goiás. Anais [...] Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2019. p. 617-631. Disponível em: http://anpap.org.br/anais/2019/PDF/ARTIGO/28encontro_HOFSTAETTER_Andre_a_617-631.pdf. Acesso em 25 fev 2022.

IABELBERG, Rosa. A arte da criança e do jovem na escola pós-moderna. In: **Arte/educação modernista e pós-modernista: fluxos na sala de aula**. Porto Alegre: Penso Editora. 2017. pp. 115-133.

IZQUIERDO, Iván. Muitas formas de aprendizagem, muitas formas de memória. In: **Revista Pátio**. Ano XIII. nº 49. Fev/Abr 2009. pp. 8-11.

LENIR DE MIRANDA. **Livro como páginas na torradeira**. Portfolio. Disponível em: <http://www.lenirdemiranda.com/projetos/portfolio/>. Acesso em 13 mai 2020.

LOYOLA, Geraldo. **Abordagens sobre o material didático no ensino de Arte**. Texto elaborado para a disciplina Laboratório de Ensino de Artes Visuais, do Curso de Especialização em ensino de Artes Visuais, da Escola de Belas Artes – EBA, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, 2010. 6p.

MARTINS, Mirian C.. **Arte, só na aula de arte?** Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 311-316, set./dez. 2011.

MARTINS, Mirian C.; PICOSQUE, Gisa. Objetos Propositores: Mediação Provocada. In: **Mediação cultural para professores andarilhos da cultura**. São Paulo: Instituto Sangari, 2008. pp. 86-131.

MARTINS, Mírian C; PICOSQUE, Gisa. Professor-escavador de sentidos. In: **Mediação cultural para professores andarilhos**. São Paulo: Intermeios. 2012. pp. 132-139.

MARTINS, Mírian C. (org.). **Objetos Propositores: Mediação Provocada**. Instituto de Artes UNESP. Disponível em: <https://skat.ihmc.us/rid=1KQPMJQ80-12PYHKP-1QRY/Objetos%20Propositores.cmap>. Acesso em 25 fev 2022.

MARTINS, Mírian C. Mediações culturais e contaminações estéticas. In: **Revista GEARTE**. Volume 1, Número 2, Agosto/2014. pp. 248-264. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/52575>. Acesso em 25 fev 2022.

MONTOYA, Adrián O. D. et all. (Org.). **Jean Piaget no século XXI: escritos de epistemologia e psicologia genéticas**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2003.

MOSSI, Cristian Poletti. *Notas Disparadoras para a Criação de Projetos de Ensino em Educação das Artes Visuais*. In: **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 29, p.133-150 set./dez. 2016. Disponível em <http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/>. Acesso em: 27 out 2022.

PIAGET, Jean et all. **Recherches sur l'abstraction réfléchissante**. Paris, P.U.F., 1977. 2v, p. 153-78.

QUINTANA, Mário. **Relógio**. 1973. Zero Hora. Caderno H. Disponível em: <https://www.portugues.com.br/literatura/mario-quintana.html> Acesso em 04 out 2022.

REDAÇÃO. **Edição lançada em dezembro de 2015 discute os conceitos e problemáticas fulcrais das coleções de arte**. Revista Select. N° 27. jul/2021. Disponível em: <https://www.select.art.br/tbt-27/>. Acesso em 05 Ago 2022.

ROSLER, Martha. **Semiótica da cozinha (1975). O dia múltiplo**. Canal YouTube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-3Rlx8ndgvY&ab_channel=Odiam%C3%BAAlplo. Acesso em 04 out 2022.

SADALLA, A. M. F. A. de; BACCHIEGGA, F.; PINA, T.A.; WISNIVESKY, M. Psicologia. Licenciatura e saberes docentes: identidade, trajetória e contribuições. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. A. (Org.). **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2002.

SBARDELOTTO, Diane. #FIQUE EM CASA: elas sempre estiveram lá – ArteVersa p. 22. Disponível em: www.ufrgs.br/artevera/fiqueemcasa-elas-sempre-estiveram-la/. Acesso em 08 nov 2020.

SHUH, John Hennigar. Teaching yourself to teach with objects. **The educational role of the museum**. New York: MoMA. 1999. pp: 80-91.

TESSLER, Elida. **DOADOR**. 1999. 270 objetos, 270 placas de latão com palavras gravadas em serigrafia, corredor. Dimensões: 970x150x270cm. Disponível em: <https://www.elidatessler.site/doador>. Acesso em 05 Ago 2022.

TREMONTE, Fábio. *“Um guia para imaginação de outras possíveis escolas”* In: **FRESTAS**. Trienal de Artes do Sesc Sorocaba. "Entre pós-verdades e acontecimentos". Ed. SESC: São Paulo. 2017. Disponível em: Um guia para imaginação de outras possíveis escolas. Caderno do professor. Docplayer. <https://docplayer.com.br/71365171-Um-guia-para-imaginacao-de-outras-possiveis-escolas-caderno-do-professor.html>. Acesso em 27 set 2022.

UTUARI, Solange. **O professor propositor**. Seminário Nacional de Arte e Educação (23). 2012. pp.53–59. Recuperado de <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Anaissem/article/view/42>. Acesso em 23 fev 2022.

VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões. A Psicologia da Educação na formação docente. In: **Dialogia**, São Paulo, 2008. v. 7, n. 2, p. 223-233. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/1016>. Acessado em 07 fev 2022.

VYGOSTKY, L. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010.