



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE BELAS ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS**

NILDA SILVA DE OLIVEIRA

**PEDRA MOVENTE: UM LIVRO DE ARTISTA COMO AÇÃO EDUCATIVA
ENTRE ARTE E DESIGN PARA INCLUSÃO SOCIAL**

Salvador
2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas
(SIBI/UFBA), com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

SILVA DE OLIVEIRA, NILDA
Pedra Movente: um livro de artista como ação
educativa entre arte e design para inclusão social /
NILDA SILVA DE OLIVEIRA, NILDA DE OLIVEIRA. --
SALVADOR, 2019.
302 f. : il

Orientadora: ANA BEATRIZ SIMON FACTUM.
Coorientadora: MARIA VIRGINIA GORDILHO MARTINS.
Tese (Doutorado - PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM
ARTES VISUAIS) -- Universidade Federal da Bahia,
ESCOLA DE BELAS ARTES, 2019.

1. Arte. 2. Design. 3. Livro de artista/Livro
objeto. 4. Ação educativa. 5. Inclusão social. II. DE
OLIVEIRA, NILDA. I. SIMON FACTUM, ANA BEATRIZ. II.
GORDILHO MARTINS, MARIA VIRGINIA. III. Título.

NILDA SILVA DE OLIVEIRA

PEDRA MOVENTE: UM LIVRO DE ARTISTA COMO AÇÃO EDUCATIVA ENTRE ARTE E DESIGN PARA INCLUSÃO SOCIAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes Visuais, Faculdade de Belas Artes, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de doutora em Artes Visuais.

Linha de Pesquisa: Arte e Design: processos, teoria e história.

Aprovada em: 06 de dezembro de 2019

Ana Beatriz Simon Factum

Profa. Dr.^a Ana Beatriz Simon Factum (orientadora)
Doutora em Arquitetura e Urbanismo
Universidade de São Paulo (USP)
Instituição Escola de Belas Artes EBA- UFBA

Maria Virginia Gordilho Martins

Profa. Dr.^a Maria Virginia Gordilho Martins
Doutora em Comunicação e Artes
Universidade de São Paulo (USP)
Instituição Escola de Belas Artes EBA- UFBA

Hugo Fernando Salinas Fortes Júnior

Prof. Dr. Hugo Fernando Salinas Fortes Júnior
Doutor em Artes Visuais
Universidade de São Paulo (USP)
Instituição Universidade de São Paulo (USP)

Gláucia Maria Costa Trinchão

Profa. Dr.^a Gláucia Maria Costa Trinchão,
Doutora em Educação
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)
Instituição – Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

Sandra Rosa Farias

Profa. Dr.^a Sandra Rosa Farias
Doutora em Educação
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Instituição Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Dedico a Deus, por me ter concedido essa experiência terrena na qual tive a oportunidade de compor uma paleta com as cores do amor, da fé e da esperança que, misturadas, deram-me os tons especiais que justifica viver entre família e amigos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Matildes Freitas da Silva e Nilson Ruy da Silva, este *in memoriam* no plano espiritual, a quem sou grata pela vida. Ao irmão Newton e às irmãs Nildes e Nilma que contribuíram na modelagem do meu ser. E, aos antepassados, por manterem acessa a chama do amor dessa família.

Agradeço ao dom da vida, presente no amor incondicional pela minha filha Andrea e meus filhos Angelo e Andrei. E com a bênção do divino, que se multiplica e acolhe, ao genro Edson e a nora Juliana que, magicamente, colorem minha vida com a chegada de Enzo e de Júlia. Agradeço a Anne, a norinha parceira, e sua cachorrinha Mel. E, com colorido especial, dedico ao meu amor e companheiro de todas as horas, Carlos Tadeu, que me envolveu com cuidados, carinho e respeito.

A minha instituição, Universidade do Estado da Bahia, por me liberar da sala de aula, favorecendo dedicação exclusiva aos estudos. Apoiada pelos colegas, amigos do Colegiado do Curso de Design, e funcionários.

À instituição Universidade Federal da Bahia, casa da minha formação na Escola de Belas Artes, com o curso de Licenciatura em Desenho e Artes. Ao Mestrado na Escola de Administração que me ajudou a desenvolver e compreender a importância dos cargos na UNEB e a ampliar a visão para o curso de Design, que leciono. E, finalmente, sou acolhida no doutorado de Artes Visuais na linha de Arte e Design: processos, teoria e história.

Continuo agradecendo a todo corpo docente do PPGAV-EBA, principalmente aos que compartilharam seus conhecimentos específicos, fazendo parte da minha trajetória - um caminho onde só registro ganhos, tanto cognitivos quanto afetivos. E, assim, vou nomeá-los com muita gratidão: Ana Beatriz Simon Factum, Maria Celeste Almeida Wanner, Luis Alberto Ribeiro Freire, Maria Herminia Oliveira Hernandez, Roaleno Ribeiro Amâncio Costa, Eriel de Araujo Santos, Ricardo Barreto Biriba, Ines Karin Linke Ferreira, Paulo Fernando de Almeida Souza, Maria Virginia Gordilho Martins e Nancy Novais (Diretora).

Aos professores doutores, que integram a banca, deixo também meu muito obrigada e gratidão eterna: Maria Virginia Gordilho Martins, Ana Beatriz Simon Factum, Hugo Fortes, Sandra Regina Rosa Farias, Glaucia Trinchão.

Agradeço ao coordenador e funcionários do NAPE, bem como ao aluno Ed, com cegueira adquirida, por terem interagido com *Livro de Artista Verve* e compartilhado as emoções sentidas.

Agradeço à Presidência do SESCOOP-BA, Cergio Tecno, ao superintendente Alberto Santos e à Coordenadora Pedagógica Jussiara Cares, responsáveis por despertar a vontade de pesquisar sobre *valores e princípios* cooperativista, que no percurso ampliei para o ensino fundamental.

Agradeço aos gestores, professores, alunos e funcionários da Escola Estadual Presciliano Silva. Representando o corpo docente cito os professores Alexandre, Irlanda, Dilma Camerina, Viviane, Denise, Wanda, Ione, Joel e Marcelo.

Agradeço a cumplicidade profissional da colega e amiga Prof^a Dr.^a Suzi Marinho pela parceria, presença e aconselhamentos.

Agradeço as amigas que a UNEB colocou em minha vida, e carinhosamente as chamo pelo prenome Lurdinha, Romilda, Terezinha, Ana Biriba, Adália, Telma, Regina, Rita Bahia, Rita Vieira, Capitu, Haroldo, Virginia e os caçulas Anailde, Constância e Cesar, pelas trocas de ideias, planos e sonhos de tornar a UNEB com reconhecimento nacional e internacional por meio da COPEVE que depois tornou-se CPS.

Agradeço ao colega, professor, amigo e irmão Manoelito Damasceno por apontar caminhos que me fizeram crescer profissionalmente e como pessoa.

Agradeço a todos e a todas que nessa caminhada terrena nos cruzamos várias vezes, infelizmente o espaço é pequeno para registrar o nome de cada um de vocês, mas no coração tem um registro eterno.

Sem esquecer dos colegas do PPGAV, com os quais dividi minhas angústias e indecisões, parceiros de todas as horas. Meu muito obrigada.

Agora o muitíssimo obrigada à professora, Dr.^a Maria Virgínia Gordilho, conhecida artisticamente por Viga Gordilho, responsável pela disciplina *Documento e percurso: registro e reflexões em processos criativos*, que colaborou para o alinhamento da pesquisa. E por aceitar o convite para ser Coorientadora.

E coroando todos estes agradecimentos, faço um especial à professora, amiga, colega e orientadora, Dr.^a Ana Beatriz Simon Factum, tratada carinhosamente por Bia, pelos orientandos e amigos. Ela foi sensível em identificar as fragilidades existentes, ao tempo em que fortalecia as ideias com cumplicidade. Além de dividir as dúvidas e incertezas, também foi a amiga ouvinte dos desabafos, e, generosamente, acalmava e renovava as forças enfraquecidas com o otimismo que lhe é peculiar e sua visão humana, dando-me a pausa necessária. Só sou gratidão!

O futuro depende de adotarmos uma atitude diferente – aquela em que todos podemos nos expressar e contribuir para a sociedade utilizando nossa imaginação e talento únicos.

Will Gompertz (2015, p. 203)

OLIVEIRA, Nilda Silva de. Pedra Movente: um livro de artista como ação educativa entre arte e design para inclusão social. 302 f. 2019. Tese (Doutorado) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

RESUMO

A pluralidade e a diversidade social necessitam de pessoas mais sensíveis, empáticas e capazes de refletir criticamente os princípios, valores éticos e estéticos como meios para fortalecer as relações sociais. As leis e legislações educacionais preveem no processo formativo para o pleno desenvolvimento do educando, fundamentos, princípios e valores a fim de proporcionar o domínio dos conhecimentos necessários ao exercício da cidadania. Para a abordagem desses conteúdos, identificou-se a necessidade de se pensar em práticas educacionais criativas capazes de, efetivamente, sensibilizar os educandos por meio da reflexão crítica sobre questões referentes à inclusão social, levando-os ao exercício das práticas sociais de forma consciente a fim de minimizar a lacuna existente nas práticas educacionais. A pergunta geradora - de que forma a arte e o design podem contribuir como meios criativos e interativos para sensibilizar pessoas na abordagem de questões relacionadas à inclusão social? -, tendo como referência os princípios e valores sociais, direcionou para a formulação do objetivo - identificar processos criativos das artes visuais e *modus operandi* do design para produção de objetos artísticos que dialoguem com questões sociais – Dentre as expressões das artes visuais a pesquisa selecionou o Livro de Artista por imbricar arte e *design*. A concepção do curso-vivência, referenciada pelos processos artísticos, e as etapas do processo iterativo do *design thinking* contribuíram com o desenvolvimento de um método para produção coletiva de um objeto artístico de forma criativa, lúdica, com ênfase na colaboração e cooperação a fim de abordar questões relativas à inclusão social resultando no *Livro de Artista: Pedra Movente para Inclusão Social*. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, respaldada nos recursos metodológicos da autoetnografia e pesquisa-ação. A pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual Presciliano Silva com as turmas do nono ano do ensino fundamental, no período de março a julho de 2018. A exposição contou com a *roda de conversa* tendo a participação dos alunos, professores, funcionários, convidados e a orientadora, versou sobre o processo e o resultado. Os relatos escritos dos alunos informam que a pesquisa promoveu a aproximação entre os alunos, novas descobertas de amizades, reforçou afetividades, provocou o exercício da cordialidade e do respeito. Sinalizaram também mudança comportamental e reconheceram que o curso-vivência desenvolveu condições para exercitar a sensibilização pela percepção da forma e promoveu reflexão crítica, levando-os à conscientização sobre as questões de Inclusão Social. Conclui-se que a articulação entre os processos criativos da arte e dos *modus operandi* do design na produção de um *objeto artístico* promove a sociabilidade dos participantes por meio das vivências do fazer artístico, resultando num processo metodológico a partir da ação arte-design educativa como um caminho pedagógico/ educativo/ didático disruptivo para a formação integral de um cidadão.

Palavras-chave: Arte. Design. Livro de artista/ livro objeto. Ação educativa. Inclusão social.

OLIVEIRA, Nilda Silva de. *Pedra Movente: An Artist's Book as an Educational Activity Between Art and Design for Social Inclusion*. 302 f. 2019. Thesis (Doctorate) – Belas Artes School, Federal University of Bahia, Salvador, 2019.

ABSTRACT

Plurality and social diversity require more sensitive, empathetic people who are able to critically reflect on principles and ethical and aesthetic values as a tool to strengthen social relationships. The research pointed out that the educational laws and legislation predict principles that must be included in the formative process to ensure students' full development aiming at the mastery of the knowledge needed for the exercise of citizenship. Nonetheless, there is a gap in the way content related to principles and values is approached. It creates the need to think of creative educational practices capable of effectively raising students' awareness through critical reflection on issues related to social inclusion, prompting them to consciously exercise their social practices. The research question emerged: In what ways can art and design contribute as a creative and interactive instrument to raise awareness among people by using social principles and values as references to approach issues related to social inclusion? From there, the research sets out to identify the visual arts' artistic processes and design's *modus operandi* as a means for producing artistic objects which communicate with social issues, aiming to develop an artistic process capable of collectively awakening social skills and respect for differences. Backed by the methodological resources of self-ethnography and action research, plus given that the proximity with the research object and the autoproduction of the book *Livro de Artista Verve* inspired the field research developed with the 9th graders from a state public school, the methodological challenge is to produce the Book-Object collectively, collaboratively and with emphasis on cooperation, producing the Book-Object *Pedra Movente para a Inclusão Social* as a result. The conception of the course-experience guided by artistic processes and the iterative steps of Design Thinking resulted in an artistic object providing different ways to approach issues related to social inclusion. It is a qualitative research, supported by the methodological resources of self-ethnography and action research. The research was developed at the Presciliano Silva State School with the classes of the ninth year of elementary school, from March to July 2018. The exhibition featured a conversation circle with the participation of students, teachers, employees, guests and the advisor, discussing about the process and the result. Research results encouraged rapprochement between students, new discovery of friendships and strengthened affections. It provoked cordiality and respect, as proven by the reports from students who were involved. The reports also signaled behavioral changes and the recognition that the awareness process that was developed promoted critical reflection, and raised awareness about social inclusion issues. One can conclude that the articulation between art's creative processes and design's *modus operandi* build up social skills among participants through the experience of art making. This results in a methodological process capable of developing an educational art-design action as a pedagogical/educational/didactic pathway.

Key-words: Art. Design. Artist's Book / book object. Educational action. Social inclusion.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	ImaginaSom	26
Figura 2	Processo iterativo do Design Thinking	49
Figura 3	Processo iterativo do Design Thinking	50
Figura 4	Processo iterativo do Design Thinking.	50
Figura 5	Exemplos de arte rupestre.....	55
Figura 6	Jardim para meditação.....	60
Figura 7	Diagrama da palavra em percurso	71
Figura 8	Estudo das formas - MIMESE.....	72
Figura 9	Estudo das formas - FORMSTORMING	72
Figura 10	Resultado do Objeto Artístico.	73
Figura 11	Palimpsesto.....	73
Figura 12	Instituto Tomie Ohtake	76
Figura 13	Obra e Processo da Artista Tomie Ohtake	76
Figura 14	Instrumentos e Máquinas para Braille	78
Figura 15	Seleção do material para o Livro VERVE	79
Figura 16	Detalhes do livro VERVE	79
Figura 17	O cartaz da Exposição Café Poético Livro de Artista	81
Figura 18	Livro de artista Gênese, da criação-bordados e afetos (Viga Gordilho - Membros do Grupo MaMeTo)	82
Figura 19	Livro de artista, Pouso para pensamentos e pássaros Membros do Grupo MaMeTo).....	83
Figura 20	O Livro de Artista VERVE	84
Figura 21	O leitor e a obra Livro de Artista VERVE	84
Figura 22	Última página do Livro de Artista VERVE	86
Figura 23	Igreja Nossa Senhora dos Mares	91
Figura 24	Slides dos créditos da apresentação	94
Figura 25	Slides do sumário da apresentação.....	94
Figura 26	Slides: O processo criativo do livro de artista Verve	95
Figura 27	Motivação da pesquisa.....	96
Figura 28	Objetivo da pesquisa	98
Figura 29	Metodologia da pesquisa	99
Figura 30	Apresentação da pesquisa na reunião pedagógica	102

Figura 31	Encontro das Pedras: cenário educacional e a relação entre os atores, tendo o educando como centro do processo.....	105
Figura 32	Linha do tempo dos marcos no Sistema Educacional (período de 1988 a 2018)	106
Figura 33	Fachada principal da escola Presciliano Silva	109
Figura 34	Placas de inauguração das reformas do prédio da EEPS	110
Figura 35	Materialidade dos princípios e valores por meio da Arte-Design	114
Figura 36	O estudante no centro do processo educação.....	115
Figura 37	Diagrama do Curso-Vivência, definição dos conteúdos, percurso e processo	121
Figura 38	Slide: Apresentação do kit e da estória do Crachá Emblemático	126
Figura 39	Exemplo da dinâmica do Crachá Emblemático	127
Figura 40	Alunos da turma desenvolvendo a atividade de elaboração dos Smiles	128
Figura 41	Quem sou? Exemplo de quatro smiles.....	128
Figura 42	Quem somos. Representação das turmas por Smiles	129
Figura 43	Atividade produção de poesia.....	134
Figura 44	Poesia A Pedra.....	135
Figura 45	Estudo da pedra	136
Figura 46	Slide A diversidade das cores da hortênsia.....	137
Figura 47	Slide Operários (1933) - Tarsila do Amaral	137
Figura 48	Júlio Plaza e Augusto Campos (1974), livro de artista e instalação	142
Figura 49	Frida Kahlo (1961), livro de artista e seu diário	143
Figura 50	Elida Tessler (1961), livro de artista e instalação	143
Figura 51	Edith Derdyk (1961), livro de artista e instalação	144
Figura 52	Estudo da representação da forma	150
Figura 53	Estudo da morfologia dos polígonos (elementos)	151
Figura 54	Estudo básico da morfologia dos polígonos.....	152
Figura 55	Atividade: estudo básico da morfologia dos polígonos.....	153

Figura 56	Contorno da pedra relacionado aos polígonos geométricos.....	154
Figura 57	Exemplo homotetia (ênfase na profundidade)	154
Figura 58	Palavras nas figuras homotéticas.....	155
Figura 59	Exemplo de escultura com forma orgânica.....	156
Figura 60	Exemplo de aplicação de poliedros em decoração urbana	157
Figura 61	Classificação dos sólidos geométricos.....	158
Figura 62	Planificação dos sólidos geométricos	159
Figura 63	Estrutura gráfica dos sólidos geométricos	159
Figura 64	Classificação dos poliedros irregulares	160
Figura 65	Estrutura dos sólidos de revolução	161
Figura 66	Atividade sobre a estrutura dos poliedros à mão livre	161
Figura 67	Processo de construção dos poliedros com canudo.....	162
Figura 68	Prisma usado para decompor a luz	163
Figura 69	Disco cromático	166
Figura 70	Escala monocromática por coluna	167
Figura 71	Harmonia por cores análogas	168
Figura 72	Harmonia por cores complementares.....	168
Figura 73	Harmonia por cores triádicas	169
Figura 74	Harmonia monocromática.....	170
Figura 75	Obra do artista Piet Mondrian	170
Figura 76	Processo das aulas mundo colorido	171
Figura 77	Donasci, Otávio (1952), Videocriaturas – 2013	172
Figura 78	Slide apresentado em sala	173
Figura 79	Assunto a ser fotografado.....	174
Figura 80	Regra dos Terços para fotografia.....	175
Figura 81	Máquina fotográfica e a Regra dos Terços no visor.....	175
Figura 82	Atividade identificação da Regra dos Terços	176
Figura 83	A arte de criar	177
Figura 84	Dicas filmagem x edição	177
Figura 85	Processo desenvolvido nas aulas de multimeios	178
Figura 86	Processo desenvolvido nas aulas de multimeios.	179
Figura 87	Processo desenvolvido nas aulas de multimeios	179
Figura 88	Representação da ideia para o Livro de Artista	181

Figura 89	Representação da ideia para a organização da sala para a exposição.....	182
Figura 90	Apresentação do suporte do livro para a montagem das páginas.....	182
Figura 91	Um flagra no grupo	185
Figura 92	Poesia do Grupo	186
Figura 93	Representação de esboços em desenho.....	187
Figura 94	Representa a cadeira e a capa do livro de Stephen Hawking	188
Figura 95	Aluna interagido simultaneamente com o notebook e o celular	189
Figura 96	O Pensador (Por Rodin, 1840-1917)	192
Figura 97	Retrato de August Rodin.....	192
Figura 98	Estudo mimético para criação do homem versus a tecnologia.....	193
Figura 99	Desenho do esboço para criação do homem versus a tecnologia.....	194
Figura 100	Processo de desconstrução para construção do objeto artístico	195
Figura 101	Páginas do livro: Apoio à tecnologia para inclusão social (ATIS).....	195
Figura 102	Grupo 2 – Acessibilidade: produção coletiva da página Buracos nas Calçadas.....	197
Figura 103	Grupo 2 – Acessibilidade: produção coletiva da página como gostariam que fossem as calçadas	198
Figura 104	Páginas do livro: Acessibilidade com empatia	199
Figura 105	Grupo 3 – Empoderamento da Mulher: ensaio fotográfico para a escolha do modelo do perfil da mulher	202
Figura 106	Exemplo do tecido Juta crua	203
Figura 107	Grupo 3 – Empoderamento da Mulher: produção da cabeleira da mulher	203
Figura 108	Grupo 3 – Empoderamento da Mulher: produzindo a cabeleira da mulher com a ideia de igualdade	204
Figura 109	Páginas do livro: empoderamento da mulher.....	204

Figura 110	Vista aérea da Península Itapagipana.....	206
Figura 111	Grupo 4: Processo de pintura das páginas do Livro-Objeto com a temática “Resposta Ambiental”	208
Figura 112	Páginas do livro: Resposta Ambiental.....	209
Figura 113	Peça Gráfica I: convite	211
Figura 114	Peça Gráfica II: cartazes de sinalização - roda de conversa e turmas convidadas.....	212
Figura 115	Peça Gráfica III: capa do livro de assinaturas	213
Figura 116	Peça Gráfica IV: cartaz de divulgação.....	214
Figura 117	Peça gráfica IV: agradecimentos e créditos	215
Figura 118	O cartaz produzido pelos alunos	216
Figura 119	Lateral direita da sala	217
Figura 120	Vista central da sala	218
Figura 121	Vista do lado esquerdo da sala.....	218
Figura 122	À esquerda, imagem do cantinho de leitura e afeto. À direita, detalhes da mesa de recordações	219
Figura 123	A participação dos alunos interagindo com o espaço Cantinho	220
Figura 124	A participação dos alunos interagindo com o Livro de Artista/ Livro-Objeto	220
Figura 125	A participação dos alunos interagindo com o processo	221
Figura 126	Participação da turma convidada - 7º ano	222
Figura 127	Participação da turma convidada (8º ano).....	222
Figura 128	A participação dos alunos interagindo com o espaço Roda de Conversa.....	223
Figura 129	Participação dos professores na Roda de Conversa	225
Figura 130	Participação dos estudantes, professores e convidados na Roda de Conversa.....	227
Figura 131	Livro–Objeto Alagados para o Projeto EPA.....	228
Figura 132	Troféu 1º Lugar do Projeto Educação Patrimonial e Artística EPA – 2018	228
Figura 133	Troféu 3º lugar Tempos de Artes Literária - TAL.....	229
Figura 134	Representantes do Grupo AVE	229
Figura 135	Planificação do folder (frente e verso)	232

Figura 136	Envelopes com o coração reportando-se ao Cantinho do Afeto	233
Figura 137	Premiação AVE: a força que nunca seca	262
Figura 138	Premiação do EPA.....	263
Figura 139	Apresentação do TAL.....	264
Figura 140	Produção de vídeo - PROVE	265

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Estudo comparativo dos processos iterativos do Design Thinking.....	51
Quadro 2	Processo iterativo do Design Thinking	52
Quadro 3	Exemplos de ferramentas de Design Thinking aplicadas à pesquisa.....	53
Quadro 4	Matriz do macroplanejamento da vivência para produção do Objeto Artístico	123
Quadro 5	Classificação dos polígonos.....	152
Quadro 6	Classificação das cores.....	165
Quadro 7	Os grupos e as respectivas temáticas.....	183
Quadro 8	Lista de ações para o processo final (por turma e estudante)	184
Quadro 9	Princípios da educação	257

LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

ATIS	Apoio da Tecnologia para Inclusão Social
AVE	Projeto Artes Visuais Estudantis
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCEF	Base Nacional Curricular do Ensino Fundamental
CAMMPI	Comissão de Articulação e Mobilização dos Moradores da Península de Itapagipe
CEB/ CNE	Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
CEDAC	Comunidade Educativa
CF	Constituição Federal
COPEVE	Comissão Permanente de Vestibular
CPS	Centro de Processos Seletivos
DANCE	Mostra de Dança Estudantil
DCN	Diretrizes do Conselho Nacional
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
EBA	Escola de Belas Artes
EEPS	Escola Estadual Presciliano Silva
Embasa	Empresa Baiana de Águas e Saneamento
Encante	Encontro de Canto Coral
EPA	Educação Patrimonial e Artística
FACE	Festival Anual da Canção Estudantil
FESTE	Festival Estudantil de Teatro
JA	Juventude em Ação
JERP	Jogos Estudantis da Rede Pública
JOVEMCOOP	Programa Juventude Cooperativistas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAM	Museu de Arte da Bahia
MaMeTo	Grupo de Pesquisa MATéria, MEMória e conceiTO
MEC	Ministério da Educação
MEC/ SEF	Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental

NAPE	Núcleo de Apoio à Inclusão do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais
PAFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação
PCE	Programa Ciência na Escola
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIDT	Processo Iterativo de Design Thinking
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGAV	Programa da Pós-Graduação Artes Visuais
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProEMI	Ensino Médio Inovador
PROESP	Programa de Formação de Professores do Estado
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico
PROVE	Produção de Vídeos Estudantis
SEC	Secretaria de Educação do Estado
SESCOOP-BA	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo no Estado da Bahia
TAL	Tempos de Artes Literárias
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	21
2	PEDRAS MOVENTES ENTRE ARTE E DESIGN NO CONTEXTO TEÓRICO	38
2.1	PONTO DE PARTIDA: ARTE SE DEFINE?	39
2.2	DESIGN: SUAS CAMADAS NO CONTEXTO SOCIAL	44
2.3	AÇÃO ARTE-DESIGN EDUCATIVA: ORIENTA, DESPERTA E COMPARTILHA O PENSAMENTO CRÍTICO E ÉTICO.....	57
2.4	LIVRO DE ARTISTA <i>VERVE</i> : UMA AÇÃO METODOLÓGICA ENTRE ARTE E DESIGN.....	61
3	ENCONTRO DAS PEDRAS MOVENTES PARA FUNDAMENTAÇÃO DAS PRERROGATIVAS DO ENSINO POR PRINCÍPIOS E VALORES	89
3.1	A PEDRA MOVENTE DAS LEGISLAÇÕES EDUCATIVAS	105
3.2	A PEDRA MOVENTE DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROJETOS ESTRUTURANTES	107
3.3	PEDRA MOVENTE DA ESCOLA PRESCILIANO SILVA	108
3.4	A PEDRA MOVENTE NA AÇÃO ARTE - DESIGN EDUCATIVA	111
4	LIVRO DE ARTISTA PEDRA MOVENTE PARA INCLUSÃO SOCIAL: UM PROCESSO METODOLÓGICO	118
4.1	O PROCESSO ITERATIVO DO <i>DESIGN THINKING</i> NA CONCEPÇÃO E PLANEJAMENTO DO CURSO-VIVÊNCIA: PLANO DE CURSO.....	119
4.2	EXECUÇÃO DA FASE I - SENSIBILIZAÇÃO: A PEDRA ELEMENTO POÉTICO NO CONTEXTO DA INCLUSÃO SOCIAL	125
4.3	EXECUÇÃO DA FASE II CONCEITUAL (IDEAÇÃO): PEDRA MOVENTE NA VIVÊNCIA DOS CONCEITOS INTRODUTÓRIOS – FORMA – COR – MULTIMEIOS.....	148

4.4	EXECUÇÃO DA FASE III PRODUÇÃO DO “LIVRO DE ARTISTA/ LIVRO-OBJETO” PEDRA MOVENTE: UMA AÇÃO COLETIVA E COLABORATIVA.....	180
4.5	EXPOSIÇÃO - DO PLANEJAMENTO A ABERTURA	210
4.5.1	A Roda de Conversa – Livro de Artista e a Inclusão Social.....	223
4.5.2	Desdobramento da Pesquisa na EEPS.....	227
4.5.3	Análise dos resultados	235
5	CONCLUSÃO.....	238
	REFERÊNCIAS.....	244
	APÊNDICE A – MARCOS NO SISTEMA EDUCACIONAL (DE 1988 A 2018).....	253
	APÊNDICE B - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROJETOS ESTRUTURANTES.....	262
	APÊNDICE C – ESCOLA PRESCILIANO SILVA E O PROJETO PEDAGÓGICO.....	269
	ANEXO A – Relatos dos alunos.....	273

1

INTRODUÇÃO

1 INTRODUÇÃO

O percurso desta pesquisa não deve ter sido diferente de muitas outras, pois, quando se adentra ao Programa de Pós-graduação, mesmo com um projeto bem avaliado, tem-se a ideia de que será fácil desenvolvê-lo. Mas a caminhada, o encontro com reflexões trazidas pelos docentes, a descoberta de novas referências, o contato com os projetos dos colegas, a elaboração de artigos, a participação em eventos científicos e o desenvolvimento da pesquisa de campo promovem alguns redirecionamentos. Enfim, as ideias iniciais se tornam pedras moventes, vão tomando outras direções, ajustando-se e se edificando umas sobre as outras, buscando o equilíbrio como fio condutor do percurso.

Não se pode deixar de pontuar a experiência como docente do Curso de Design da Universidade do Estado da Bahia, bem como a prática em cursos livres, sem vínculo com a academia, voltados para programas de capacitação, ministrados em Cooperativas vinculadas ao Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo do Estado da Bahia (SESCOOP-BA) a exemplo das oficinas de Relações Interpessoais. O interesse inicial era abordar os princípios e valores cooperativista a fim de desenvolver trabalho de sensibilização e reflexão crítica junto aos alunos das cooperativas educacionais. O que demandou a necessidade de entender como princípios e valores são conteúdos citados nas legislações educacionais do país, motivando a percorrer o caminho da legislação educacional a fim de identificar os principais marcos que norteiam a educação nacional.

Paralelamente houve a intensão em definir um objeto artístico capaz de atender às condições de ter arte e design imbricados e que pudesse interagir com as questões sociais. Nessa caminhada as pedras começaram a se mover e, como as Cooperativas Educacionais estão sob os ditames da legislação educacional do país, a pesquisa foi direcionada para o Ensino Fundamental da rede pública do estado.

Então, a base empírica para a pesquisa foi reavaliada no terceiro semestre do curso de doutoramento. O fazer artístico desenvolvido na disciplina conduziu à questão da cegueira, como ponto de partida. Sinaliza-se três movimentos iniciais que se tornaram marcos no percurso da pesquisa:

- o primeiro foi identificar um Produto Artístico que tivesse a arte e o design, desde a concepção à produção, para dialogar com o objeto da tese;

- o segundo foi a mudança da abordagem exclusivamente da cegueira, no contexto da inclusão social, para questões diversas relacionadas à inclusão social, motivada pela visita e interação com profissionais do Núcleo de Apoio à Inclusão do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais (NAPE) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) com o *Livro de Artista VERVE*, bem como, após explanação realizada na Escola Estadual do Ensino Fundamental - séries finais. Estas ações estão relatadas mais adiante;
- e, o terceiro movimento contou com as contribuições da Banca de Qualificação pois, fizeram perceber a importância de encontrar um equilíbrio entre texto abordado, sua forma e sua estrutura.

O olhar sobre a metodologia desenvolvida na disciplina *Documento e percurso: registro e reflexões em processos criativos*,¹ foi inspiração para encontrar, dentre os processos artísticos contemporâneos, um objeto artístico que possibilitasse refletir e expandir sobre a *poiesis* da arte, a fim de alinhar forma e conteúdo com a gênese da pesquisa. Sendo de grande valia conhecer a produção de alguns teóricos da arte e artistas, citados mais adiante. Outra contribuição foi vivenciar a produção de composições escritas como Escrito de Artista e Texto de Artista, levando a produção autoral do *Livro de Artista VERVE*.

Retomando o primeiro movimento, foi identificado o livro de artista expressão das artes visuais contemporânea, segundo Julio Plaza (1986) imbrica arte e design na sua concepção e produção, ou seja, apropria-se do uso dos conteúdos e procedimentos criativos das artes visuais e métodos e ferramentas do design. Então, a pesquisa abraçou o livro de artista como o objeto artístico para atuar na condição de promover **ações arte-design educativas** sobre questões vinculadas à inclusão social. Este estudo está detalhado no item Livro de Artista: uma proposta metodológica entre arte e design da segunda seção.

O *Livro de Artista VERVE*, produzido com a intenção de sensibilizar leitores para as questões de inclusão social, foi apresentado ao NAPE, como forma de agradecimento ao apoio recebido pela transcrição do texto em *Word* para Braille do *Texto de Artista*, uma abordagem poética do processo artístico. Pôde-se registrar duas

¹ Disciplina do Programa de Artes Visuais, cursada no terceiro semestre (2017.2), ministrada pela Prof^a. Dr^a. Viga Gordilho.

situações distintas nessa visita: enquanto o coordenador era aguardado, para apresentar o referido livro, este foi exposto para os funcionários que intermediaram a transcrição. O livro foi folheado por eles e como videntes, viram, sentiram e contemplaram as características, interagindo com lembranças e memórias afetivas da infância. Quando o coordenador chegou, demonstrou interesse em participar do processo e fez a leitura com olhos vendados. Conseguiu fazer conexões, relacionando-as com questões sociais, tipo “sinto que aqui o grupo está mais unido e nesse há uma dispersão”, no manuseio das páginas, no toque nas texturas diferenciadas, no som obtido, tudo isso o levou a vivenciar situações, descrevendo, em voz alta, as sensações e sentimentos e refletindo sobre eles. Terminada a leitura, as sensações e conexões estavam sendo compartilhadas quando uma funcionária fez a seguinte observação: “mas este livro não é só para cegos, meu filho tem Transtorno de Atenção (TDA), acho que ficaria feliz em manusear”.

Com essa fala foi possível perceber que a obra começava a se impor por si só, tocando as pessoas de forma singular. O percurso da pesquisa sinalizava a potencialidade desse objeto artístico. Como poderia enquanto autora, restringir o uso do livro a uma única questão da inclusão social? Como poderia excluir as intervenções do *fruidor*? Bem, diante das três situações vivenciadas, cada qual com um enfoque diferente, revelou-se que não poderia limitar o campo de atuação de um objeto artístico, teria que borrar as fronteiras para ele transgredir.

Afinal, a arte deve ser inclusiva a todos aqueles desejosos em interagir com ela. E assim, ao apresentar o Livro *VERVE* as pessoas passaram a registrar suas impressões, surgindo questões e situações que iam se complementando, abrindo outros caminhos ainda não pensados, mas que poderiam ser contemplados no tema Inclusão Social.

Essas observações reforçaram a ideia de possibilitar às pessoas, por meio do fazer artístico e do modo de pensar do *designer*, a criação de objetos artísticos para refletir sobre as diferenças e necessidades sociais. A partir do desenvolvimento de atividades realizadas por um coletivo-colaborativo, proporcionando diálogos entre os pares. A perspectiva consistia em sensibilizar para a convivência respeitosa na sociedade, independentemente de classe social ou econômica, deficiência física sensível ou intelectual, etnia e gênero. Enfim, voltar-se para abordagens livres de preconceitos ou da condição de excluídos.

Na apresentação realizada com a base empírica selecionada para desenvolvimento da pesquisa, também foi questionado se a pesquisa seria exclusivamente sobre a cegueira, refutou a vice-diretora “afinal existem tantas situações que fazem as pessoas se sentirem excluídas da sociedade, que merecem reflexões mais críticas”. Bem, essa colocação reforçou o que já havia sido sinalizado no NAPE. Então, neste segundo momento, a definição da questão vinculada à inclusão ficou em aberto, deixando para que, em contato com os alunos, os temas fossem definidos coletivamente.

Retomando o terceiro movimento, referente ao exame de qualificação, ressalta-se as contribuições dos membros da banca, fundamentais para aprofundar e realinhar conceitos, subtraindo aqueles com pouca representatividade e relevância para a problematização da pesquisa. Além das considerações expostas por cada um dos membros da banca, contribuições e sugestões foram dadas, também, quanto a estrutura da tese.

Neste sentido destaca-se a imediata conexão feita com as considerações de Alarcão (2014) ao se referir sobre as dificuldades inerentes ao processo de investigação nas áreas de ciências sociais e humanas que adotam a pesquisa qualitativa, apontando alguns “dilemas”, como forma de expressão das dificuldades enfrentadas, principalmente pelos jovens pesquisadores na busca da solução do problema da pesquisa:

A partir da observação ou do pensamento sobre a **realidade** elabora-se **questões indagadoras** para as quais é preciso procurar respostas. Surgem “dilemas” recorrentes, que na verdade são situações problemáticas, para resolvê-los se faz necessário, ampliar as leituras, interagir com diálogos, o que impõe ao pesquisador, reflexão, pensar de forma rigorosa, estar aberto as novas descobertas e abordagens, estabelecer novas conexões, enfim, aprofundar os estudos antes de tomar decisões. (ALARCÃO, 2014, p.103)

Vale então a ressalva que, com as orientações da banca, reforçada pela exposição de Alarcão (2014), os estudos foram aprofundados para a diferenciação entre alguns conceitos como: obra de arte e objeto artístico, pesquisa autoetnográfica, atualização dos termos para se referir às pessoas com deficiência física, sensível ou intelectual. As contribuições ressaltaram a importância de encontrar um equilíbrio no texto abordado, sua forma e sua estrutura. Algumas delas foram incorporadas à tese a fim de torná-la consistente e esclarecedora.

Abordar questões referentes à inclusão social remete à constatação que, apesar de ser crescente a inserção de pessoas com deficiências congênitas ou adquiridas no cotidiano da vida na sociedade, infelizmente estas ações são consideradas tímidas, sem grande impacto e ainda há quem considere burocrático o assistencialismo, logo, tem-se muito por fazer. Por exemplo, a acessibilidade é um dos maiores problemas quando se pensa em espaço público, lembra-se logo das calçadas malfeitas, inconvenientes para qualquer pessoa, principalmente para as pessoas cegas, cadeirantes, idosas, crianças, mães com carrinhos de bebê, podendo causar experiências traumatizantes ou mesmo fatais.

Tais constatações levam à reflexão do cuidado que se deve ter com o outro. Afinal, os serviços são criados e realizados por pessoas e para pessoas (usuários humanos). Surge a necessidade de se pensar em meios criativos para expandir a sensibilização e percepção sobre temáticas voltadas para as questões básicas da sociedade, de modo que possibilitem, a qualquer indivíduo, o direito de se sentir livre e incluído no sistema social, engendrado pelo próprio humano.

Diante desse cenário, tornou-se preeminente a necessidade de se abordar temas que permitam o indivíduo refletir sobre seu papel e contribuir, direta ou indiretamente, para o bem-estar da sociedade. A discussão dessa situação pode ser tratada em espaços de educação formal ou alternativa, valendo-se da importância de encontrar meios para gerar sensibilização nas pessoas, levando-as à reflexão, de modo que, a disseminação da importância de falar e criar ações de inclusão social seja cada vez mais abrangente.

Reconhece-se que há pessoas e instituições preocupadas com a situação da inclusão social, tornando-se um tema recorrente no atual cenário contemporâneo, entre os segmentos reguladores da sociedade e as mídias de comunicação. Pode-se apontar ações recentes, como a do Ministério Público da Bahia², que constituiu uma comissão para abraçar a causa de inclusão de pessoas com deficiências no Ensino Superior.

Outro evento que repercutiu muito nos meios de comunicação foi o Projeto ImaginaSom, do Instituto de Cegos da Bahia, que, em parceria com Carlinhos Brown,

² Protocolo do Ministério Público do Estado da Bahia para criação da Rede de Educação Inclusiva em Ensino Superior, assinado em 24 de novembro de 2017.

promoveu uma campanha publicitária com o objetivo de angariar fundos para a instituição, demonstrando ser possível contribuir com as pessoas com deficiência visual para apreenderem a compreender determinadas situações, como fenômenos da natureza, partindo do entendimento que há outras formas de ver, ou seja, por associações. No caso de Manu, o som referiu-se ao frescor da noite.

Na afirmação no *slogan*: *existem muitas formas de ver o mundo*. E o texto: *Conheça a história de Manu no Projeto ImaginaSom do Instituto de Cegos da Bahia, que ajuda pessoas com deficiência visual a enxergarem o mundo através do som. Ouça a música que Carlinhos Brown compôs para o projeto*. Então, vale evidenciar que foi dado a Manu, criança frequentadora do Instituto³, condição para ela compreender a lua - e ela mesma descreveu a surpresa e emoção pela forma como a música possibilitou o aprendizado (Figura 1).

Figura 1 - ImaginaSom



Fonte: Instituto de Cegos da Bahia (2017).

A partir do reconhecimento do papel da arte para a sociedade, desde os tempos mais remotos, interagindo na cultura, na expressão de pensamento, nas crenças,

³ Campanha disponível em: www.institutodecegosdabahia.org.br. Acesso em: 20 out. 2017.

dentre outras manifestações ideológicas, a pesquisa foi construída com a intencionalidade de identificar processos artísticos das artes visuais e métodos e ferramentas do design como meios para produção de objetos artísticos que dialogassem com questões sociais, de modo que possibilitassem despertar no indivíduo, ou no coletivo, a compreensão da razão e emoção, do cognitivo e afetivo - aspectos importantes para o processo de sensibilização, reflexão crítica envolvendo ética e valores sociais a fim de gerar conscientização sobre o significado da inclusão social como mantenedora de uma sociedade lúcida e crente de seus deveres e direitos.

Neste sentido, identificou-se uma lacuna na abordagem dos conteúdos que envolvem princípios e valores, ou seja, surgiu a necessidade de promover uma metodologia que esteja entre o cognitivo – afetivo e teórico-prático de modo que possibilite vivências, oferecendo meios a fim de sensibilizar as pessoas para uma discussão crítica, levando a uma possível conscientização. Então, surgiu a pergunta geradora para a pesquisa:

A arte e o design podem contribuir como meios criativos e interativos para sensibilizar pessoas tomando como referência os princípios e valores sociais, na abordagem de questões relacionadas à inclusão social?

A assimilação do problema remeteu à formulação do objetivo da pesquisa, consistindo em identificar processos artísticos das artes visuais e métodos e ferramentas do design como meios para produção de objetos artísticos que dialoguem com questões sociais, promovendo um fazer artístico processual capaz de despertar, no coletivo, a sociabilização, gerando ações educativas na abordagem de questões relacionadas à inclusão social.

Para tanto, alguns objetivos específicos foram nomeados, servindo como orientação para o desenvolvimento da pesquisa:

- a) Desenvolver a percepção criativa tendo como referência os conteúdos cognitivos da forma orgânica e geométrica, cor luz - cor pigmento, e multimeios, contribuindo para compreensão do mundo das visualidades;
- b) Incentivar, por meio do fazer artístico coletivo, a sociabilidade e a empatia, possibilitando uma convivência sensível, respeitosa e colaborativa dentro desse universo tão plural que é a sociedade;

- c) Promover, por meio da *ação arte-design educativa*, a socialização dos resultados obtidos pelo grupo, por meio de eventos científicos - culturais (exposição, palestras, artigos, oficinas, rodas de conversa, dentre outros similares) em espaços formais de ensino ou alternativos.

O interesse da pesquisa em identificar, nos processos artísticos das artes visuais e do *modus operandi* do design meios perceptivos, criativos e lúdico, dá-se pelo fato de acreditar que o modo do fazer artístico promove a sociabilidade do grupo, gera condições de proporcionar ambiente de trabalho enfatizando os valores sociais, a ética e o respeito para uma abordagem compartilhada, promovendo ações arte-educativas voltadas para a discussão de temas relacionados à inclusão social.

Parte-se do pressuposto de que a produção do livro de artista se baseia em uma prática autônoma e autoral, permitindo a exploração máxima do potencial dos materiais envolvidos, disponibilizados e escolhidos, bem como das várias técnicas artísticas que regem, de forma independente, todo o processo de produção e (ou) reprodução limitada, desde o texto até a gravura, a ilustração, a tipografia e as impressões, inserindo possibilidades de qualidade tátil e sensorial. Por fim, conclui-se com uma encadernação geralmente própria.

O que aconteceria se o processo de construção do objeto artístico fosse realizado por um coletivo? Desde a definição do conteúdo, formato, tamanho e material? Seria possível alcançar uma narrativa sequenciada, com unidade?

Quais finalidades poderiam ser atribuídas ao objeto artístico como meio de provocar comunicação e diálogo interpessoal na sociabilidade do coletivo, criar e fortalecer laços afetivos, aproximar as pessoas, promover a cordialidade, o compartilhamento, a partir de temas de conteúdo específico para a construção de relações crítico-reflexivas? De que modo as pessoas estariam mais sensibilizadas, cognitiva e afetivamente, para absorver, de forma empática, a diversidade e pluralidade da sociedade atual?

Diante de tais questionamentos, pôde-se constituir a hipótese: os métodos e ferramentas do design, uma vez imbricados com o fazer artístico e processos criativos da arte, geram novas formas de pensar os princípios e valores sociais, proporcionando novas descobertas com abordagens mais criativas, favorecendo a sociabilidade do

coletivo, fortalecendo laços de amizade, sensibilizando para uma reflexão crítica sobre questões vinculadas à inclusão social.

A metodologia adotada permitiu um mapeamento da pesquisa, pois compreende, desde a etapa da concepção até a consolidação dos resultados obtidos e sua respectiva divulgação, acompanhar essas ações por meio de avaliações que, segundo Thiollent (2011, p. 32), “[...] o objetivo consiste em analisar as características dos vários métodos disponíveis, avaliar suas capacidades, potencialidades, limitações ou distorções e criticar pressupostos ou as implicações de sua utilização. ”

Fazer uma abordagem sobre as ações metodológicas, empreendidas na pesquisa, demandou, por um lado, rever alguns conceitos básicos que compõem o cenário metodológico, independentemente da área de conhecimento científico. Mas, por outro, proporcionou reconhecer a necessidade de adequar procedimentos, métodos e técnicas, de acordo a especificidade e a realidade de cada projeto.

Nesse sentido, a pesquisa desenvolvida é de **natureza qualitativa**, por interpretar o fenômeno estudado, apoiou-se na autorreferencialidade, como ponto de partida, seguida dos procedimentos bibliográficos e documentais, usando o método da pesquisa de campo e pesquisa descritiva. Quanto à **classificação metodológica**, a tese se inclui entre as pesquisas exploratórias, pois permitiu a ampliação de informações sobre o assunto, a delimitação do tema, a definição dos objetivos e a formulação das hipóteses. Também pode ser incluída entre as pesquisas descritivas e explicativas, pois os fatos foram registrados, analisados, classificados e interpretados. A coleta foi realizada por meio de relatos e observação sistematizada. Ao procurar conhecer, de forma mais profunda, os fatores geradores da omissão de ações educativas referentes à inclusão social, a investigação realizada pôde se alinhar também com as pesquisas explicativas.

No que diz respeito aos **procedimentos**, foram realizadas pesquisas bibliográficas e documentais, além de pesquisa de campo. Vale citar a observação de Lorgus e Odebrecht, ao se referir às pesquisas bibliográficas:

[...] são aquelas que ficam circunscritas à revisão da literatura com a respectiva análise crítica em relação ao tema e à hipótese desenvolvidos. Não se confundem com a revisão bibliográfica, que é um dos itens que devem fundamentar as pesquisas e trabalhos científicos. (LORGUS e ODEBRECHT, 2011, p. 31)

Para as ciências duras há interesse em pontuar essas diferenças entre natureza da pesquisa, classificação metodológica e procedimentos com o objetivo de evitar dúvidas e não incorrer em equívocos prejudiciais à compreensão do percurso da pesquisa, uma vez que, na realização de uma pesquisa, existem etapas distintas e identificadas. Mas, quando se passa para as pesquisas em artes, essas etapas ocorrem em outra dimensão, ou como diz Sandra Rey (2002):

A pesquisa *em arte* pressupõe parâmetros metodológicos que se distinguem da pesquisa científica, mas que também se diferencia da pesquisa social, como até mesmo se diferenciam da pesquisa *sobre arte*, concebida a partir de um produto final. [...] A metodologia da pesquisa em artes visuais não pressupõe a aplicação de um método estabelecido *a priori* e requer uma postura diferenciada porque o pesquisador, nesse caso, constrói o seu objeto de estudo ao mesmo tempo que desenvolve a pesquisa em arte: o objeto de estudo não se constitui como um dado preliminar no corpo teórico; [...] O objeto de estudo, desse modo não se apresenta parado no tempo, como no caso de obras acabadas, mas está em processo. (REY, 2002, p.126)

Essa colocação de Sandra Rey (2002) subsidia a experiência de campo, relatada na seção quatro. A produção do Livro de Artista/ Livro-Objeto Pedra Movente para Inclusão Social vivencia o processo descrito acima e o objeto artístico produzido continua aberto à discussão e à interação com o público.

A fundamentação teórica para atender ao objeto da pesquisa, ao problema, à hipótese e aos objetivos, faz um percurso por conteúdos de *arte*, *design*, *inclusão social* e do *livro de artista*, bem como por outros conhecimentos mais específicos e fronteiriços. Nesse sentido, apresentam-se, a seguir, algumas aproximações com autores em busca de um diálogo para a exposição de alguns pontos, os quais, acredita-se, podem contribuir para nortear o desenvolvimento da pesquisa, ao tempo em que, permanece um espaço para dialogar com especialistas da área, à medida que surjam dilemas ou necessidades de aprofundamento teórico para ampliar a pesquisa.

A pesquisa se propõe a aprofundar a definição e a delimitação de cada área do conhecimento abordada — *arte*, *design* e *inclusão social* —, a fim de identificar conteúdos e procedimentos que possam contribuir para o desenvolvimento da tese, considerando a abordagem de uma aprendizagem colaborativa, participativa, que respeite as diferenças individuais, regionais e culturais do participante envolvido, refletindo-se em ações

atitudinais. “A verdade é que todos nós temos um potencial criativo muito maior esperando para ser explorado.” (KELLEY, T. e KELLEY, D., 2014, p. 13)

Diante dessa perspectiva, partiu-se para empreender uma metodologia na qual predominasse o respeito ao fazer artístico. As autoras Martins, Picosque e Guerra (1998), em *Didática do Ensino de Arte – A Língua do Mundo: poetizar, fruir e conhecer a arte*, apresentam a importância de um trabalho livre da cópia pela cópia, contextualizado com a cultura.

A partir dessa intenção, toma-se como referência para o conceito de *arte* os autores Umberto Eco (2016), Hebert Read (2016), Ernest Gombrich (2013) e Cristina Costa (2004). Ampliando as referências para processos criativos, estabelecem-se conexões com Fayga Ostrower (1989) e Rudolf Arnheim (2004), que também fazem uma interseção com as *Multinteligências* de Howard Gardner (1995).

Quanto ao design, busca-se apoio na teoria e história de Bernhard Bürdek (2009); *metadesign*, ferramentas, estratégias e ética para a complexidade encontram apoio em Rafael Cardoso (2016); os fundamentos do design estão com Ellen Lupton e Jennifer Phillips (2015). Os autores Marc Stickdorn e Jakob Schneider (2014) asseveram que: “O papel do Designer Industrial se diversificou. Atualmente, os *designers* estão trabalhando na gestão de processo de design em empresas, atuando como pesquisadores e colaborando com pesquisas de consumo”. Tim Brown (2010) apresenta o *Design Thinking: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias*. Tennyson Pinheiro e Luís Alt (2011), em parceria com Felipe Pontes, em *Design Thinking*, enfatizam a empatia, a colaboração e a experimentação para pessoas, negócios e sociedade. O *Design Centrado no Humano* (HCD) considera que o design pode ser usado para organizar abordagens nas fases de problematização, levantamento e interpretação de dados.

Com a proposta de Inovação Social e Sustentabilidade, Ezio Manzini (2008), refere-se à mudança no modo como indivíduos ou comunidades agem para resolver seus problemas ou criam novas oportunidades; eles são guiados mais por mudanças de comportamento do que por mudanças tecnológicas ou de mercado, as quais, geralmente, emergem de processos organizacionais “de baixo para cima” em vez daquelas que operam “de cima para baixo”. Destaca que o papel do *designer* é fundamental, pois ele deve começar compreendendo o contexto no qual irá atuar e gerar transformações. Deve compreender as mudanças, já em progresso, da

sociedade em rede e da sociedade do conhecimento, as quais exigem dos atores sociais, dentre eles os *designers*, novas formas de pensar e agir.

Michel Thiollent (2011) contribui com a metodologia da pesquisa-ação, pois sempre pressupõe a participação e ação efetiva dos interessados. Permite também estudar, dinamicamente, os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação proposta.

A pesquisa foi buscar aporte na *estética relacional*, abordada por Nicolas Bourriaud (2009), para trabalhar questões relacionais entre a arte e as pessoas. Quanto ao livro de artista, a pesquisa fundamentou-se em Julio Plaza (1982), Annateresa Fabris e Cacilda da Costa, responsáveis pela exposição *Tendências do Livro de Artista no Brasil* (1985). Paulo Silveira (2001) e Edith Derdyk (2016) deram suporte para discorrer sobre o conceito, a tipologia bem como o processo de produção. Outra abordagem significativa refere-se à metodologia *em e sobre arte*, apresentada no livro *O Meio como ponto zero*, organizado por Blanca Birtes e Elida Tessler (2002). Cecília Sales também contribui com o livro *Redes de Criação* (2008). Contudo, a pesquisa está aberta a novas referências que venham a ajudar, a esclarecer ou a colocar novas abordagens ainda não identificadas.

Diante das considerações teóricas, do objeto e da hipótese da pesquisa, a preocupação foi a de construir uma estratégia metodológica que garantisse a interlocução entre o coletivo de qualquer natureza — como foi expresso nas considerações sobre o objeto da pesquisa —, e o público apreciador do objeto-produto, por meio de uma ação educativa. Requerendo atenção o fato de propor uma ação artística em que o processo da discussão em grupo sobre a representação da ideia possibilitasse a produção num ato coletivo, com a exploração do potencial da temática, dos materiais, das possibilidades de construção, e, como tal, essa ação envolveria várias mãos, vários olhares e diversos gostos na tomada de decisão com base no coletivo.

Nesse sentido, perceberam-se três movimentos distintos. O primeiro está relacionado ao coletivo, que elabora e constrói o livro de artista, definindo a temática a ser abordada. O segundo movimento refere-se à apresentação da obra para o público e sua receptividade. O terceiro refere-se à relação imbricada entre o ato de fazer a obra e o apreciar artístico, sendo significativa a interação desses dois públicos

com a temática definida. Sobre essa questão do público e da interpretação do sentido da obra, Costa (2016) faz a seguinte ponderação:

Se o papel do artista é tão importante que é capaz de modificar a maneira de olharmos o mundo à nossa volta, sem o público que percebe sua beleza e a transpõe para seu cotidiano, a obra de arte também não existiria. [...] é por isso que, quando o artista dá por terminada sua obra, ele sente necessidade de experimentar também, diante da obra acabada, as emoções do público. Para isso, interrompe o ato criativo, distancia-se do seu trabalho e o olha, examina, lê ou ouve como se nunca a tivesse visto ou ouvido antes. (COSTA, 2016, p. 132)

Para realizar a interação e encontrar respostas para as hipóteses, a pesquisa de campo foi desenvolvida com alunos do nono ano do Ensino Fundamental, nos turnos matutino e vespertino, em uma escola pública estadual localizada na Península Itapagipana, na Cidade Baixa, em Salvador (BA), como já foi dito. Houve necessidade de promover adaptações do programa estabelecido quanto aos conteúdos e às abordagens metodológicas, com a flexibilização do tempo e do espaço necessários para desenvolvimento das ações previstas. A afirmação do professor Thiollent (2011), ratifica a importância do conhecimento dos métodos e procedimentos para a tomada de decisão.

A metodologia em nível de aplicação lida com a avaliação de técnicas de pesquisa e com a geração e ou a experimentação de novos métodos que remetem aos modos efetivos de captar e processar informações e resolver diversas categorias de problemas teóricos e práticas de investigação. Além de ser uma disciplina que estuda os métodos, a metodologia é também considerada como modo de conduzir a pesquisa. Neste sentido, a metodologia pode ser vista como conhecimento geral e habilidade que são necessários ao pesquisador para orientar no processo de investigação, tomar decisões oportunas, selecionar conceitos, hipóteses, técnicas e dados adequados. (THIOLLENT, 2011, p. 32)

De modo geral, a pesquisa apresenta a descrição e a análise dos procedimentos, a narrativa que sistematiza o desenvolvimento dos processos metodológicos, adotados com base nos construtos da arte e do design, na concepção e construção do livro de artista e ainda, as inspirações na definição das questões relacionadas à inclusão social. O uso dos métodos e ferramentas do design — compreendendo algumas ações encadeadas a fim de garantir a participação de todos os envolvidos no processo —, o que envolveu as etapas do método e ferramentas do *Design Thinking*.

O realinhamento da pesquisa ao definir a escola pública estadual, ensino fundamental, últimas séries como base empírica, vinculou-se ao planejamento pedagógico da escola e da Secretaria de Educação (SEC). Vale ressaltar que as ocorrências sociais como intempéries da natureza afetaram o cronograma estabelecido para o desenvolvimento da pesquisa. A atividade final prevista para maio só ocorreu em julho do mesmo ano, pois, somou-se a esse fato, o respeito ao tempo e à dinâmica do fazer artístico dos estudantes envolvidos. Outro fator limitador foi a falta de materiais necessários para o desenvolvimento de atividades artísticas na área das artes visuais - o laboratório de informática encontra-se desativado, prejudicando uma interação direta, e em tempo real, dos alunos e alunas com sites voltados para arte e design.

Esta tese está estruturada por seções, iniciando pela Introdução que descreve os alinhamentos ocorridos no projeto, informações sobre os percursos teóricos metodológicos para a elaboração da tese, tais como motivações e justificativa. Seguido da questão do problema, objetivos, hipótese e as abordagens metodológicas, encerrando-se com uma apresentação da organização geral da tese.

Tem-se em seguida mais três seções que retratam o desenvolvimento da tese. A correspondente à segunda seção faz uma abordagem teórica intitulada **Pedras Moventes Arte e Design no Contexto Teórico** e apresenta: a arte como ponto de partida; o design e suas camadas no contexto social, inclui também, a subseção que traz o *Livro de Artista Verve: uma Ação Metodológica entre Arte e Design*, resultante da produção metodológica e artística desenvolvida na disciplina *Documento e Percurso*. O processo descrito é cotejado com os conteúdos de arte e design, demonstrando como ocorreu a confluência das duas áreas de conhecimento na produção artística.

Em face da pesquisa se desenvolver em uma escola do ensino fundamental, em séries finais, foi necessária a criação da terceira seção: **Encontro das Pedras Moventes para Fundamentação das Prerrogativas do Ensino por Princípios e Valores**, para responder ao questionamento: O processo formativo enfatiza os princípios que visam o pleno desenvolvimento do educando a fim de proporcionar o domínio dos conhecimentos necessários ao exercício da cidadania? Foi necessário se debruçar sobre os estudos das Leis e Legislações que normatizam a educação no país, resultando na elaboração de uma linha do tempo com as principais

legislações e implicações no cenário educacional, tendo como recorte o ensino fundamental - o propósito foi identificar como estes aspectos legais teoricamente abordam os princípios e valores no ensino e preveem a implementação de ações para uma formação integral do educando.

O olhar para a SEC visou analisar os Projetos Estruturantes – Educação corporal, artística e cultural nos quais sedimentam as inovações nos métodos educativos visando a autonomia estudantil na produção dos diversos saberes. Quanto à Escola Presciliano Silva, buscou-se referência no Projeto Político Pedagógico (PPP) para analisar os aspectos legais, filosóficos, sociológicos, sociais, pedagógicos, psicológicos e culturais com a vivência cotidiana. Bem, por fim, tem-se o papel da Arte e Design, como meios que possibilitaram dar materialidade aos princípios e valores, a partir de uma visão sistêmica.

A quarta seção relata a pesquisa desenvolvida na base empírica, realizada na Escola Estadual Presciliano Silva (EEPS), no nível Fundamental II, com os alunos concluintes das turmas do nono ano dos turnos matutino e vespertino, durante o período de março a julho, intitulada **Livro de Artista Pedra Movente para Inclusão Social: um Processo Metodológico**, apresentando o resultado da trajetória. Foram abordados conteúdos sobre forma, cor e multimeios que deram condições aos alunos ampliarem a percepção e seus processos criativos. As análises dos dados trouxeram descobertas sobre a maturidade dos alunos nos posicionamentos, bem como do reconhecimento das consequências da falta de políticas públicas mais proativas, da percepção das implicações tecnológicas, do reconhecimento da importância do empoderamento (não só da mulher, mas de toda humanidade). Também reconheceram a importância de cuidar do meio ambiente e suas implicações. Todas essas análises foram realizadas à luz da estética e processos criativos, a fim de identificar e compreender o olhar desses jovens diante da arte como meio de aprendizagem.

Finalmente, a seção **Conclusão** apresenta os fechamentos relevantes da pesquisa, que incluem as contribuições da confluência entre a arte e o design como modos e meio no processo de aprendizagem de temas transversais no ensino, no caso desta tese a inclusão social e suas repercussões na sociedade contemporânea. Apresenta o processo metodológico para responder às questões de pesquisa, relacionadas aos objetivos e a demonstração e comprovação da hipótese.

Enfim, a tese apresenta, no corpo desta seção, as principais ideias expostas e discutidas, bem como possíveis encaminhamentos para desdobramentos da investigação, possibilitando subsídios aos pesquisadores desejosos em trabalhar temas relacionados à inclusão social, pautados nos princípios e valores a fim de promoverem uma reflexão crítica sobre o papel de ser cidadão.

2

PEDRAS MOVENTES ENTRE ARTE E DESIGN NO CONTEXTO TEÓRICO

2 PEDRAS MOVENTES ENTRE ARTE E DESIGN NO CONTEXTO TEÓRICO

Esta seção apresenta o aporte teórico, sinalizado na seção anterior, com o intuito de demonstrar o quanto é importante alinhar a prática à teoria na perspectiva da produção de conhecimento. Bonsiepe (2011) conjectura: “[...] cada prática profissional se desenvolve frente um cenário teórico; profissões que não produzem conhecimentos ficam na retaguarda nas sociedades tecnologicamente dinâmicas”, (BONSIEPE, 2011, p. 40). Inicia-se com um esboço no contexto sócio contemporâneo que entrelaça a arte e o design⁴. Em seguida, caracteriza-se o design, e suas camadas, na relação direta com a geração de serviços ou de produtos, bem como se destaca a contribuição de suas ferramentas e do modo de pensar dos designers na busca de soluções sustentáveis. Com esse olhar, promovem-se conexões e aprofundamentos sobre os conteúdos focalizados a fim de articular a arte e o design com a ação arte educativa, visando sensibilizar, refletir e conscientizar coletivos diferentes para problemas relacionados à inclusão social.

Stobbart (2010) destaca os desafios enfrentados pelo indivíduo na super modernidade, pois ele “vive em um mundo em que o evita”, onde há comunicação sem palavras, através de gestos, voz eletrônica, comércio abstrato, sem mediações. Um mundo entregue à individualidade solitária, ao fugaz, ao temporário, ao efêmero. Apoiada nos escritos de Marc Augé (1995), ela destaca:

[...] ‘a individualidade solitária’ da nossa sociedade em rede marcou os fundamentos da psique humana. Um desejo inato por experiências comunitárias significativas – não mais supridas pela sociedade dominante – tem sido, portanto, cada vez mais abordado por artistas, teóricos e profissionais criativos. (AUGÉ, 1995, p. 63 apud STOBART, 2010, n.p.)

Essas colocações remetem à complexidade existente, ao tempo em que propulsionam a busca e o encontro de novos desenhos e arranjos socioeconômicos. Daí nascem questionamentos. Qual o papel desempenhado pela arte, pelo design e pela estética na contemporaneidade? De que forma se pode contribuir para a formação de novos olhares para a sociedade? Bem, é justamente

⁴ Design é uma palavra de origem estrangeira que foi incorporada ao dicionário brasileiro, logo não precisa ser colocado em itálico. Informação disponível em: <https://www.soportugues.com.br>. Acesso em: 20.out.2017

nesse *locus* que esta tese se encontra e, por efetivamente se relacionar com coletivos, grupos e equipes, busca, sob o enfoque da concepção do trabalho participativo, não cair nas armadilhas, como situa Stobbart (2010, n.p.), de se fixar em experiências “[...] relacionais utópicas, ou seja, oferecer soluções de curto prazo para problemas estruturais mais arraigados da sociedade. ”

Nesse sentido, entende-se que as questões relacionadas à arte e ao design estão, de fato, entrelaçadas nas atividades humanas, fazendo parte do cotidiano. O que se deseja é explicitar o papel dessas conexões estreitas por meio das práxis da arte e do design com abordagens conceituais, a fim de provocar reflexões que entrelacem temas vinculados à inclusão social. Inicia-se, então, questionando a arte.

2.1 PONTO DE PARTIDA: ARTE SE DEFINE?

Para responder a essa pergunta, aborda-se a questão conceitual da arte com apoio em Eco (2016), Read (2016) e Gombrich (2013), buscando-se elucidar o problema relacionado à definição da arte. Iniciando com Read (2016), observa-se que o autor reconhece tratar-se “[...] de uma definição difícil, pois está relacionada à história do pensamento humano. ” Enfatiza que a arte é orgânica, logo, está relacionada com a própria evolução do homem, sua natureza e percepção, e, como consequência, a forma de pensar e agir passa a ser responsabilidade do indivíduo. Então, ele refuta a condição atribuída à arte como simplesmente ornamental e afirma que ela é mais do que isso:

A arte, como quer que a definamos, está presente em tudo que fazemos para agradar aos nossos sentidos. [...] Mas não existe nenhuma obra de arte genuína que não apele para os nossos sentidos – os nossos órgãos físicos de percepção – e quando perguntamos o que é arte, estamos na realidade a perguntar qual é a qualidade ou peculiaridade numa obra de arte que atrai nossos sentidos. (READ, 2016, p. 28)

Começa-se, então, a delinear o porquê de não se atribuir à arte um conceito linear e mensurável, a ser aplicado para toda humanidade e suas respectivas civilizações, pois não se pode perder de vista a essência do ser humano, com as individualidades orgânicas e perceptivas posicionadas em um tempo e em um espaço.

Eco (2016), por exemplo, ao refletir sobre o problema da definição geral de arte, contextualiza com a dinâmica do próprio tempo:

Com base nas poéticas explícitas ou implícitas, já é possível estabelecer certa situação da arte do meu tempo. Posso perceber que a ideia da arte comumente aceita no meu tempo difere daquela dos séculos precedentes; uma pesquisa historiográfica (uma história das poéticas) pode ajudar-me a compreender a gênese e o desenvolvimento dessas novas maneiras de ver uma obra e de conceber a função da arte. Posso também perceber que nestes tempos o processo de evolução da ideia da arte tornou-se mais rápido e urgente. (ECO, 2016, p.136)

Nota-se que o autor apresenta uma ideia da arte a partir do seu próprio tempo e propõe realizar uma pesquisa historiográfica para compreender a gênese e o desenvolvimento das novas maneiras de ver e de conceber a função da arte. Com esse posicionamento, o autor concebeu uma visão dialética para explicar a sucessão das poéticas que parecem desestabilizar pontos tidos como de referência estável:

[...] a ideia da arte muda continuamente segundo as épocas e os povos e aquilo que para determinada tradição cultural era arte, parece dissolver-se diante de novos modos de operar e fruir. (ECO, 2016, p.139)

Nesse sentido, Gombrich (2013), famoso historiador de arte, afirma:

[...]... que nada existe realmente a que se possa dar o nome de Arte. Existem somente artistas. Arte é um fenômeno. Regras absolutas sobre arte não sobrevivem ao tempo, mas em cada época, diferentes grupos (ou cada indivíduo) escolhem como devem compreender esse fenômeno. (GOMBRICH, 2013, p.15)

Então, diante dos três enfoques distintos – a natureza humana abordada por Read (2016), o tempo abordado por Eco (2016), e Gombrich (2013), que reforça também o tempo e como o indivíduo, ou o grupo, escolhe compreender o fenômeno da arte –, a autora corrobora com o pensamento dos teóricos, na unanimidade deles, ao afirmarem que não há como apresentar um único conceito para a arte e que toda e qualquer tentativa de colocar uma definição terá sempre limites, por mais generalista que ela seja. Constata-se que a concepção de arte está voltada para as atividades humanas e articulada com as reações expressivas manifestadas na execução e apreciação, dentro de um tempo e de um determinado grupo, ou de cada indivíduo.

Atualmente, a sociedade apresenta algumas demandas, antes não vivenciadas, como a manifestação sobre assuntos até então amorfos e velados. Hoje, busca-se a

visibilidade sobre tais temas, assumindo e legitimando condições sociais de igualdade para todos os humanos, independentemente de condição física ou psicológica, opção sexual e etnia. Enfim, busca-se “empoderamento”, ou seja, aspira-se mais do que aceitação: há o desejo de ser respeitado pelo que se “é” e pelo como se quer “ser”.

Na verdade, o empoderamento do humano é que deve estar em pauta, como centro de toda e qualquer ação, a fim de garantir relações empáticas entre as pessoas, prevalecendo a busca por interatividade e compartilhamento. Nesse sentido, a pesquisa objetiva promover a sociabilidade dos coletivos, aliando a arte e o design como nova forma de pensar tais situações. Como afirma Costa (2004):

A importância da arte na vida cotidiana é reforçada até mesmo pelas novas teorias sobre a inteligência humana, [...] que revela outras habilidades inteligentes como a sensibilidade em relação às cores, aos sons, e as imagens e capacidade de nos expressarmos por meio dessas linguagens. (COSTA, 2004. p. 13)

Assim, reconhece-se a importância das atividades artísticas, pois elas estimulam a imaginação criativa, desenvolvem a percepção e, como a arte envolve gosto e prazer, proporcionam uma relação mais prazerosa com as abordagens conteudistas. Tal como assevera Read (2016), “[...] a arte faz parte do processo da evolução humana, sem a arte a civilização perde seu equilíbrio e cai no caos espiritual e social”. (READ, 2016, p. 27)

Esse entendimento respalda-se no reconhecimento de que a arte está intrinsecamente relacionada com o processo da percepção, do pensamento e da ação – mecanismos básicos para a existência e a permanência da humanidade. E também no reconhecimento dos conteúdos da arte e do design, vivenciados no próprio cotidiano, desde sensações e sentimentos, à realização de atividades tidas como simples ou complexas, associadas, também, à busca por produtos e serviços que supram necessidades.

Abordar elementos estéticos da arte e do design requer compreender a teia das relações existentes entre a percepção, que envolve questões físicas e sensoriais, e a criatividade, que busca uma resposta psicológica e (ou) biológica. Assim, os fatos não são processados isoladamente, pois entre eles se estabelece uma interdependência que provoca uma comunicação por meio dos estímulos e das respostas emitidas, gerando um modelo coerente para o que se deseja construir.

Nesse sentido, as contribuições de Martins, Picosque e Guerra (1988) são

relevantes, pois as autoras apresentam a arte como linguagem e, como tal, possuidora de seus códigos, permitem a produção e a leitura – poetizar e fruir – colocando a importância de se abordarem os conteúdos por meio de uma metodologia em que predomine o respeito pelo fazer artístico. As linguagens de expressão, oriundas da relação entre sujeito e objeto, podem dar materialidade às emoções sentidas por meio de percepção visual, sonora, tátil, olfativa ou cinestésica⁵, promovendo a base para um diálogo entre o criador e o observador. “O artista processa essas sensíveis percepções e as organiza, compara, seleciona, sente, e se emociona, pensa sobre elas.” (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 1988, p. 56)

Portanto, tem-se como finalidade explicitar que os processos criativos, consistem em subsidiar discussões sobre a materialidade das percepções, sejam elas sensoriais ou imateriais, respeitando-se o fato de que cada pessoa, de acordo com o próprio perfil e o tipo e inteligência específica, assimila conteúdos de forma diferente. Ou seja, enquanto algumas conseguem obter mais informações pela audição, outras precisam tocar, escrever, desenhar, esquematizar, memorizar, visualizar ou se movimentar, embora uma habilidade não seja mais importante que a outra.

Gardner (1995) demonstrou a existência de diferentes capacidades de aprendizagem e da visão pluralista da mente, reconhecendo que as pessoas têm forças cognitivas diferenciadas e estilos contrastantes. Assim, introduziu o conceito de escola centrada no indivíduo a partir da visão multifacetada de inteligência, fruto das pesquisas realizadas a partir de 1983 em Harvard, com o Project Zero, que apontou as múltiplas inteligências, classificadas em sete tipos diferentes: linguística, lógico-matemática, espacial, rítmica-musical, corporal-cinestésica, interpessoal e intrapessoal. (GARDNER, 1995 p. 13 e 15). Reforça-se, aqui, o destaque que a autora dá para as duas últimas formas de inteligência – a interpessoal e a intrapessoal –, reconhecendo que não são muito bem compreendidas, são difíceis de estudar, mas imensamente importantes:

A inteligência interpessoal é a capacidade de compreender outras pessoas: o que as motiva, como elas trabalham, como trabalhar cooperativamente com elas. Os vendedores, políticos, professores, clínicos (terapeutas) e líderes religiosos [...] A inteligência intrapessoal é a capacidade correlativa, voltada para dentro. É a capacidade de

⁵ **Cinestésico** tem a ver com a percepção dos movimentos corporais ou musculares. Sinestésico: combinação de sentidos e sensações distintas. Informação disponível em: <https://www.dicio.com.br>. Acesso em: 20 out.2017.

formar um modelo acurado e verídico de si mesmo e de utilizar esse modelo para operar efetivamente na vida. (GARDNER, 1995, p. 15)

Essas considerações reforçam que cada pessoa constitui uma realidade própria, com base nas percepções alinhadas às múltiplas inteligências. O reconhecimento dos estudos de Gardner (1995) passa a ser um referencial para todos aqueles que se propõem a trabalhar com pessoas, principalmente quando se trata do processo de ensino-aprendizagem. Considerar as diversas formas de apreensão do conhecimento, bem como identificar como as pessoas se percebem e percebem o outro, tornam-se atitudes imprescindíveis para o desenvolvimento de atividades que tenham o ser humano como centro. Respeitando sua individualidade e sua história de vida, para entender porque essas pessoas veem, sentem, se emocionam, choram, ouvem e apreciam de diferentes formas.

Entende-se que uma abordagem sobre concepção de realidade, criatividade e processo recai na materialidade e na imaginação criativa a que se refere Ostrower (1989), e sobre a percepção e a imaginação defendidas por Read (2016). Ambos os estudos se ancoram nas pesquisas realizadas pela Gestalt. Gomes Filho (2009) apresenta um estudo em que sintetiza as categorias conceituais e as propriedades do estudo da forma. No caso desta pesquisa, essas categorias são importantes para contextualizar e compreender o processo e a representação das diversas possibilidades de manifestações do campo sensorial. Não será feito um aprofundamento sobre cada conceito abaixo, pois demandaria uma investigação específica. Na verdade, se tangencia por entender que alguns fazem parte dessa gramática da percepção.

Contextualizar essa abordagem favorece a compreensão de alguns conceitos – unidade, segregação, unificação, fechamento, continuidades, proximidade, semelhança e pregnância – da forma como integram a lei básica da percepção visual da Gestalt, possibilitando uma compreensão do mundo material e imaterial do entorno, como bem expressa Fraccaroli (1952):

Acreditamos que seja ideal que toda pessoa adquira uma educação visual que a ajude a compreender melhor, e de maneira consciente, o mundo material à sua volta, independentemente de preconceitos ou outros problemas relativos a fatores e modismo de ordem cultural, condicionantes da nossa postura e sensibilidade de ver as coisas. (FRACCAROLI, 1952, apud GOMES FILHO, 2009, p. 14)

Esse pensamento, somado aos aspectos, conceitos, propriedades e elementos da forma, evidencia que “a questão da vivência de uma experiência estética não é só para fruir o sentimento de beleza, mas também para produzi-la nas diversas manifestações visuais”. Todavia, há o entendimento de ser possível ampliar as “manifestações” para outros campos que requeiram processos e respostas criativas, observando-se algumas dessas categorias, como harmonia, equilíbrio, contraste, clareza, simplicidade, minimidade, complexidade, coerência, redundância, espontaneidade, fragmentação, superficialidade, sobreposição, dentre outras tidas como técnicas, na leitura visual, as quais fornecem subsídios conceituais passíveis de relacionar o ensino como apoio, no que diz respeito ao modo de ver as coisas. (GOMES FILHO, 2009, p. 14)

Após a compreensão do indivíduo como centro do estudo, reconhecido como um ser único, a pesquisa buscou aporte teórico para dialogar sobre essa concepção, tendo a arte e o design como agentes mediadores para articular a inter-relação de um coletivo. Partindo-se da compreensão como o *modus operandi* do design se estrutura para interagir por meio dos métodos e ferramentas do *Design Thinking* com os problemas demandados pela sociedade e suas camadas sociais.

2.2 DESIGN: SUAS CAMADAS NO CONTEXTO SOCIAL

Aproximar o design do contexto social é vinculá-lo às necessidades sociais humanas, ou seja, o design tem o papel de intermediar inovação com necessidade social, com um olhar voltado para a complexidade das relações comerciais, industriais e tecnológicas que terminam ditando a ordem econômica dentro da máxima de “oferta e demanda”, promovendo e regulando o consumo de bens e serviços. Nesse sentido, o design traçou sua evolução acompanhando e suprimindo as necessidades humanas.

Segundo Bonsiepe (2011),

[...] devido ao fato de o designer observar o mundo a partir da perspectiva da projetualidade, essa habilidade [...] possibilita novas experiências na vida cotidiana numa sociedade – experiências no uso de produtos, signos e serviços, inclusive experiências de caráter estético que, por sua vez, dependem de uma dinâmica sociocultural. (BONSIEPE, 2011, p. 230)

Hoje, basta um olhar mais atento para perceber que as exigências cognitivas do design cresceram, alcançaram a inovação social e a sustentabilidade em organizações colaborativas e novas redes projetuais. São as camadas que vão se adequando e se ajustando às novas realidades. A proposta da tese parte da importância de se ter pessoas sensíveis aos segmentos que envolvem a sociedade, seja na relação com os humanos e seres vivos, como também com os produtos e serviços produzidos pelos humanos para atender as necessidades.

Em amplo debate realizado na antiga República Democrática Alemã sobre significado do termo design, houve a compreensão da necessidade de incorporar a parte político-social, econômica e cultural, com o cuidado para que “a configuração formal não se ativesse somente aos aspectos sensoriais e perceptivos dos objetos. O designer deveria se voltar também para meios de satisfazer as necessidades da vida social ou individual”, como ressaltou Horst Oehlke (1978, apud Bürdek, 2010, p. 15).

Diante da virada do século XX para o XXI, retomando Bürdek (2010), verifica-se que ele assegura a necessidade de rever conceitos do design, em toda a cadeia produtiva, e aponta alguns problemas a que ele deverá atender, tais como visualizar progressos tecnológicos, atribuir prioridade à utilização e ao fácil manejo de produtos, evidenciar transparência na produção, no consumo e na reutilização, promover serviços comunicacionais e, quando possível, evitar produtos sem sentido. (BÜRDEK, 2010, p. 16)

A atual conjuntura socioeconômica do cenário mundial torna-se cada vez mais complexa, como afirma Cardoso (2016):

[...] a complexidade do mundo atual obriga a repensar velhos conceitos e a reformular novas respostas referindo-se à solução passa por diagnosticar os problemas e fazer ajustes [...] olhar o que já existe, identificar o que se quer e tentar equilibrar o sistema. Projetar soluções para um mundo complexo passa por aceitar a complexidade como pré-condição em vez de combatê-la. (CARDOSO, 2016 p. 219 e 230)

Entende-se que as colocações de Bürdek (2010) trazem a discussão sobre a responsabilidade de atender às necessidades humanas. É nesse sentido que Bürdek (2010) enfatiza a questão de não se criar novas necessidades, há de se ter cuidado para não gerar produção e consumo exagerados, que causarão desequilíbrios irreversíveis à natureza e ao sistema ecológico mundial. Essas informações tornam-se relevantes a fim de que se compreenda o papel do designer e o seu compromisso

social, não só com a criação de produtos por produtos, mas que este compromisso seja com o mundo, logo, com a sociedade. E, quando o design abordar as questões referentes à educação, juntamente com a arte, ele possa contribuir com novos desenhos, visando sensibilizar, desenvolver uma crítica reflexiva, a fim de que o cidadão entenda e classifique suas necessidades e prioridades.

Independentemente do que seja, produto ou serviço, físico ou digital, os resultados positivos ou negativos tendem a reverberar diretamente na sociedade, na sustentabilidade do planeta e, obviamente, perpassam pela questão de sensibilização, responsabilidade, autogestão do humano, tornando-se indispensável repensar meios e condições que promovam ações educativas a fim de expandir a consciência humana, questionando qual a relação que se deseja estabelecer com a terra e seu ambiente para um futuro próximo.

Percebe-se que os designers possuem papel preponderante nessa cadeia, desde o projeto ao descarte de um produto ou serviço. Eles também passaram a interagir com diversas áreas do conhecimento, tanto das ciências exatas quanto das aplicadas e das humanas. Ampliando essa conjuntura, o design é uma atividade que agrega conceitos de criatividade, senso de invenção e inovação técnica. “Cada objeto de design é o resultado de um processo de desenvolvimento, determinado por condições e decisões que refletem as condições histórico-culturais e sociais sob as quais ele foi estabelecido”. (BÜRDEK, 2010, p. 225)

É nesse sentido que esta investigação identifica, nos fundamentos, nas ferramentas e no modo de pensar do designer, meios para, juntamente com os procedimentos artísticos, construir uma abordagem baseada nos princípios da inovação disruptiva, contribuindo com a elaboração de ações educativas que apresentem soluções para a inclusão social. Ou seja, que promovam a ruptura de um antigo modelo educacional e alterem as bases existentes no trato dessa pauta ética que desafia a humanidade no século XXI. Pois, como destaca Bürdek (2010, p. 296), “design é também a visualização de inovações”. Manzini (2008) também se posiciona, ao considerar válido o modo de os designers terem criado pontes entre a sociedade e a tecnologia, terem desenvolvido artefatos com algum significado social:

[...] é necessário olhar para a inovação social, identificar casos promissores, utilizar sensibilidades, capacidades e habilidades de *design* para projetar [...] indicar novas direções para a inovação técnica, repensar o seu papel e modo de operar. (MANZINI, 2008, p. 98)

Nesta perspectiva é fato o design ter aberto outros caminhos, tornando-se responsável por melhorar a qualidade de vida das pessoas, atrelado à ética, rumo à sustentabilidade consciente. Entende-se que isso perpassa pela consciência individual de cada humano, reconhecendo-se que o *bom* só é válido se for bom para todos, tanto na qualidade da produção industrial, quanto na qualidade das relações interpessoais, tornando-se essa uma precondição para o equilíbrio entre os humanos e o planeta Terra, de modo a garantir uma convivência respeitosa e ética.

A compreensão é a de que o sucesso da inovação social passa pela inclusão social. Para isso, é preciso, cada vez mais, investir na educação formal, bem como em ações educativas, tidas como complementares por permitir ampliar reflexões, discussões que levem a atitudes conscientes. Nesse sentido, percebe-se a importância de arrolar temas referentes à inclusão social, visando ao bem-estar social e, conseqüentemente, a uma melhor qualidade de vida para todos os humanos, independentemente de raça, gênero, deficiência física ou mental.

Primeiramente, faz-se necessário apresentar o entendimento sobre o significado de *modus operandi*: trata-se do modo adotado para executar uma operação, ou mesmo uma atividade, cuja base é constituída de procedimentos, métodos e ferramentas a serem usados na busca de respostas que atendam a uma situação-problema. Nesse sentido, a pesquisa se apropria do *modus operandi* do *Design Thinking* que engloba a forma de pensar dos designers, métodos e ferramentas, os quais, uma vez imbricados com os processos artísticos, fundamentam o que se quer demonstrar, empiricamente, com as atividades práticas desenvolvidas, que estão relatadas nas seções três e quatro desta tese.

Atualmente, há uma diversidade de papéis que o designer vem assumindo nas empresas, nas organizações governamentais e não governamentais, interagindo em diversos segmentos, colaborando com método, ferramentas e modo de pensar e ser, possibilitando construir projetos personalizados, iterativos e combinados entre si. Para essa abordagem, selecionaram-se os seguintes autores: Brown (2010), Pinheiro e Alt (2011), Stickdorn e Schneider (2014), Lupton e Phillips (2015).

Tem-se, então, o *Design Thinking* que, segundo Lupton e Phillips (2015), “[...] significa mais do que uma metodologia, é um novo jeito de pensar e abordar problemas.” (LUPTON e PHILLIPS, 2015, p. 5). Pinheiro (2010, In. Prefácio, Brown,

2010, p. s/n) estabelece ser “Um novo modelo mental”, ou seja, “uma abstração do modelo mental utilizado há anos pelos designers para dar vida às ideias. ”

Retomando os autores Pinheiro e Alt (2011), eles afirmam que a expressão *Design Thinking* foi usada, primeiramente, por acadêmicos no início da década de 90 e, posteriormente, popularizada pela IDEO, empresa de design e inovação fundada em 1991, cujo CEO é Tim Brown. Ele, por sua vez, declara, em seu livro, que o “*Design Thinking* costuma ser mais poderoso quando aplicado a problemas abstratos e multifacetados [...] tem sido aplicado para lidar com uma ampla variedade de problemas. ” (PINHEIRO e ALT, 2011, p. 5)

Nesse sentido, ao incorporar o *modus operandi* do design, adota-se a forma como pensam os *designers*. Tim Brown (2010, p. 4), a partir da própria experiência profissional, diferencia “o ser um designer e pensar como um designer”, ao considerar que ser *designer* é estar preparado, por competências, habilidades, *modus operandi*, metodologia, ferramentas e lógica de pensar para atuar em qualquer área do conhecimento, uma vez que:

[...] os produtos hoje disponíveis originam-se de uma inter-relação da concepção do designer em estabelecer uma correspondência entre as necessidades humanas com os recursos técnicos e tecnológicos disponíveis, considerando as restrições práticas dos negócios economicamente viáveis. (BROWN, 2010, p. 4)

Percebe-se que há uma busca de novos elementos para compor um cenário com novas atitudes. Pinheiro (2010) se refere ao design “não como o design elitista, estético ou artístico, mas o *Design Thinking*, ou pensamento de design, uma abstração do modelo mental utilizado há anos pelos *designers* para dar vida às ideias. (PINHEIRO, 2010, p. 4)

Ainda para o autor, “trata-se de um modelo mental cujos conceitos podem ser apreendidos e utilizados por qualquer pessoa e aplicados em qualquer cenário de negócio ou social”. Já as colocações dos autores Pinheiro e Alt (2011) ajudam a expandir a ideia sobre o design por apresentarem novos elementos como a empatia, a colaboração e a experimentação, afirmando que:

[...] *Design Thinking* é um novo jeito de pensar e abordar problemas [...] e a empatia a arte de conhecer o público [...] colaboração a arte de criar coletivamente e experimentação é a prototipagem, o que possibilita errar cedo para aprender logo, e como evoluir as ideias antes de gastar muito dinheiro. (PINHEIRO e ALT, 2011, p. 5 -7)

Os autores relatam que o *Design Council*, órgão público do Reino Unido, quis identificar como o pensamento do design era dotado de tangibilidade em um processo. A descoberta foi uma constatação contrária à de uma abordagem tradicional analítica, a qual incentiva o movimento mais razoável para solucionar o problema, enquanto o pensamento do design propõe que se deva, primeiro, ouvir as partes interessadas (um processo participativo) para gerar opções, o que levará a encontrar um caminho, e não apresentar primeiro o caminho, ou seja, uma possibilidade para gerar opções de possíveis soluções.

Essa explicação ilustra o porquê de os processos de design não serem lineares, como afirma Stickdorn (2014), “[...] é possível articular uma estrutura geral para eles. É importante entender que essa estrutura é iterativa em sua abordagem”. O autor ainda ressalva que a literatura e a prática fazem referência a diversas estruturas, compostas de três a sete passos (ou mais), embora todas compartilhem da mesma mentalidade. Outra observação se refere às palavras usadas, que também variam na identificação dos nomes, das fases, ou seja, para “identificar-construir-mensurar. Engine (2002), insight-ideia-protótipo-entrega, Live|Work (2009), descoberta - conceito – design - construção – implementação, Designthinkers, (2009), apenas para citar algumas”. (STICKDORN, 2014, p. 126-129)

A título de exemplificação, tomou-se a estrutura dos passos apresentada pelo autor supracitado, que corresponde à Figura 2, “Processo iterativo do *Design Thinking*”, seguida do exemplo de Pinheiro e Alt (2011), adotado pela Life|Work (2011, p. 45–46 e 200), representado na Figura 3.

Figura 2 - Processo iterativo do *Design Thinking*



Fonte: Adaptado de Stickdorn e Schneider (2014, p. 125).

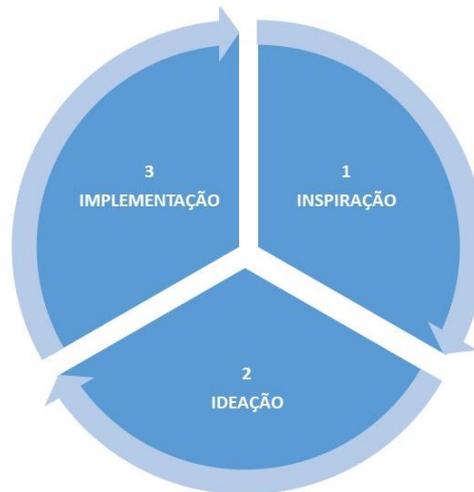
Figura 3 - Processo iterativo do *Design Thinking*



Fonte: Adaptado de Pinheiro e Alt (2011, p. 45).

Os projetos podem percorrer esses espaços mais de uma vez, à medida que a equipe lapida suas ideias e explora novos direcionamentos, como demonstrado na Figura 4. (BROWN, 2010, p.16)

Figura 4 - Processo iterativo do *Design Thinking*.



Fonte: Adaptado de Brown (2010, p.16).

No Quadro 1, tem-se a comparação dos processos iterativos do *Design Thinking*, tendo como referência as Figuras 2 e 3, o que demonstra, realmente, uma aproximação nas definições das etapas e nomes semelhantes, como Stickdorn (2014) havia comentado.

Esse Quadro 1 permite uma visão geral sobre as etapas para o desenvolvimento do Processo Iterativo do *Design Thinking* (PIDT) na concepção destes autores, por atribuírem quatro etapas. Logo a seguir pode ser comparada com a concepção de Tim Brown (2010), que apresenta no Quadro 2 o (PIDT) em três etapas.

Quadro 1 - Estudo comparativo dos processos iterativos do *Design Thinking*.

PROCESSO ITERATIVO DO DESIGN THINKING Descrição referente à figura 2	PROCESSO ITERATIVO DO DESIGN THINKING Descrição referente à figura 3
Insights – Observações e seções de Cocriação para compreender tudo que gira em volta do contexto de uso do produto ou serviço descobrindo novas oportunidades.	Exploração – Obter entendimento claro da situação, numa articulação da organização com as perspectivas dos usuários atuais e potenciais.
Ideias – Geradas a partir de abordagem participativa, permitindo que todos os envolvidos estejam alinhados com o objetivo do projeto.	Exploração – Obter entendimento claro da situação, numa articulação da organização com as perspectivas dos usuários atuais e potenciais.
Protótipos – Recriação, em ambiente experimental e interações reais, com baixo custo, o impacto das mudanças em um serviço ou processo.	Reflexão – Importante fazer os protótipos dos conceitos de serviços no contexto de seu uso real ou em circunstância próxima da realidade.
Realização – Ação resultante do planejamento para interação necessária das estratégias por meio de aplicativos ou outros recursos.	Implementação – Propicia visão do conceito, dos processos e resultados, além de acompanhar os pontos de melhoria e as evidências do panorama estabelecido.

Fonte: Stickdorn e Schneider (2014) e Pinheiro e Alt (2011).

O Quadro 2 apresenta o Processo iterativo do Design segundo Brown (2010). Sob o ponto de vista desse autor, “é impossível oferecer uma receita simples e fácil que garanta que todos os projetos terminem com o mesmo sucesso [...] não existe a ‘melhor forma’ de percorrer um processo”. Nesse sentido, ele garante que há muitos pontos de partida que, necessariamente, podem não ser sequenciais, mas funcionam como um sistema de espaços que se sobrepõem.

Quadro 2 - Processo iterativo do *Design Thinking*

PROCESSO ITERATIVO DO DESIGN THINKING	
Inspiração	O problema ou a oportunidade que motiva a busca por soluções.
Idealização	O processo de gerar, desenvolver e testar a ideia.
Implementação	O caminho que vai do estúdio de design ao mercado.

Fonte: Adaptado de Brown (2010).

Os Quadros 1 e o 2 contribuem com a pesquisa na formatação prevista para a seção 4 – LIVRO DE ARTISTA PEDRA MOVENTE PARA INCLUSÃO SOCIAL: UM PROCESSO METODOLÓGICO, quando são desenvolvidas as ações pertinentes à concepção, ideação e implementação para a produção do respectivo livro-objeto.

Diante dessas etapas do processo de design, a pesquisa optou pela concepção apresentada por Tim Brown (2010), entendendo que, por ser mais simples, direta e, ao mesmo tempo, mais ampla, ela permitiria uma interação sem desvios com um público eclético, pois, em uma ponta, estão os grupos (ou coletivos) que interagem com a produção da atividade artística e, na outra, os interpretantes da referida atividade artística, que apresentam diferentes níveis de escolaridade.

Dentre as ferramentas apontadas pelos autores, foi feita a seleção das mais coerentes para a pesquisa. Contudo, vale ressaltar que elas foram ajustadas, afinal, como disse Kelly (2014)⁶, “[...] isto é uma caixa de ferramentas – não é um manual”.

Os métodos e ferramentas do *Design Thinking* são técnicas que, uma vez imbricados com a produção da atividade artística tornam-se um processo híbrido que permite a interação entre os pares – no caso da pesquisa, grupos e (ou) coletivos – para atender a especificidade do problema, respondendo às seguintes questões:

⁶ Gare Van Dijk, Bas Raijmakers e Luke Kelly são os autores responsáveis pelo capítulo “Quais são as ferramentas do design de serviços?” In: Stickdorn e Schneider (2014, p. 146-215).

Como funcionam? Como se faz? No momento da aplicação vale explicitar por que eles – métodos e ferramenta - estão sendo utilizados.

Conta-se também com as contribuições de Lupton e Phillips (2015, p. 13) em *Novos Fundamentos do Design*, especialmente a aplicação do *formstorming*, considerado como uma tempestade de formas, em analogia com *brainstorming*, tempestade de ideias. Trata-se de “um ato de pensamento visual, ferramenta usada para desbloquear e aprofundar soluções de problemas elementares do design”. Outro livro de Lupton (2013), *Intuição, ação, criação: graphic Design Thinking*, aborda como ocorrem os processos na definição de problemas, como ter ideias, como criar formas e como os profissionais pensam o processo de trabalho. Informações importantes, pois, norteiam as possíveis tomadas de decisão.

Contudo, deve-se atentar para as vantagens e restrições de cada ferramenta a ser aplicada, buscando-se o equilíbrio nas ações eleitas. No caso da pesquisa, dentre as ferramentas citadas a seguir: Mapa de *Stakeholders*; entrevistas contextuais; sondagem cultural; geração de ideias; cocriação; protótipo; encenação e dramatização, *Storytelling*; *Business Model Canvas*. Descreveu-se as ferramentas que foram usadas na pesquisa, como constam no Quadro 3. Elas se constituem, como foi dito anteriormente, no *modus operandi* do design, o qual envolve metodologia, ferramentas e modo de pensar.

Quadro 3 - Exemplos de ferramentas de *Design Thinking* aplicadas à pesquisa

FERRAMENTA DO DESIGN THINKING	ATRIBUTOS	CONTRIBUIÇÃO PARA A PESQUISA
Mapa e Stakeholders	Diagnóstico dos públicos envolvidos no projeto, produz um panorama que permite identificar pontos problemáticos, explorar áreas e aumentar o grau de engajamento.	Permitiu identificar pessoas e instituições que puderam colaborar com a pesquisa como: NAPE, EEPS e UNEB.
Mapa de Jornada do Usuário	Oferece uma visualização estruturada da experiência do usuário. Envolve definir pontos de contato com a geração de insights.	No caso, foi construída uma jornada a partir da percepção dos alunos para a produção temáticas das páginas do livro.

FERRAMENTA DO DESIGN THINKING	ATRIBUTOS	CONTRIBUIÇÃO PARA A PESQUISA
Storyboard	Uma série de desenhos ou imagens que permitem visualizar uma sequência de eventos específica. Pode ser construído de diversas maneiras. A mais comum é o formato da história em quadrinhos.	No caso, foi construída uma jornada a partir da percepção dos alunos para a produção temática das páginas do livro.
Geração de Ideias	Tem como objetivo estimular a geração de ideias, permitindo que as sessões de Brainstorming transcorram de maneira fluida.	Exercícios a partir de sessões para estimular discussões. Foi usada pelo grupo na escolha da questão social
Cocriação	Aspecto fundamental da filosofia do design de serviços. Todos trabalham colaborativamente para examinar e inovar uma determinada experiência de serviço. Cria sentimento de propriedade compartilhada, dos conceitos e inovações desenvolvidos.	Construção, pelas equipes, de parâmetros para a discussão a partir das narrativas e desenhos criados sem restringir as possíveis respostas dos participantes.
Protótipo do Serviço	Simulação de uma experiência do serviço, podendo variar desde conversas informais no estilo 'dramatização', como construção de formas e desenhos esquemáticos.	O princípio de 'aprender fazendo' é dominante durante todo o processo, ter foco na experiência dos alunos significa conseguir gerar evidências tangíveis para o processo.

Fonte: Adaptado de Ferramentas do design de serviço. (STICKDORN e SCHNEIDER, 2014, p. 150-215).

A pesquisa abraça processos de sensibilização para despertar “alguma coisa bela”, “dentro de cada indivíduo”, por meio de atividades artísticas e de design, cujo foco passa por ações “interativas, conviviais e relacionais” como apresenta Bourriaud (2009, p. 11), cuja base é a sociabilidade e a sensibilização. Desse modo, ela deve subsidiar reflexões críticas sobre os temas abordados, ressaltando que elas são ações imprescindíveis para o sucesso das relações interpessoais. Nesse sentido, a pesquisa identificou, em Nicolas Bourriaud (2009), a abordagem sobre a estética relacional, uma vez que o autor apresenta o seguinte pensamento:

[...] a arte sempre foi relacional em diferentes graus, ou seja, fator de socialidade e fundadora de diálogo. Uma das potencialidades da imagem é seu poder de *reliance* [sentimento de ligação], retornando o termo de Michel Maffesoli: bandeiras, siglas, ícones, sinais criam empatia e compartilhamento, geram *vínculo*⁷. (BOURRIAUD, 2009, p. 21)

A ligação da estética relacional com a arte e o design ocorre pela via das intenções humanas e seu contexto social, o que constitui as manifestações artísticas. Pode-se afirmar que a arte sempre foi relacional, a exemplo da arte rupestre (apresentada na Figura 5), em que os grafismos e as pinturas são registros das percepções humanas por meio de imagens e símbolos. Ampliando-se, pode-se relacionar o imaginário com o simbólico.

A observação feita por Ostrower (1991) sobre a pintura rupestre é bastante pertinente quando se refere à qualidade das imagens - que em nada se apresentam como ingênuas ou infantis, mas como uma expressão de adultos para adultos. Evidenciando a mais alta realização artística na matéria técnica e no domínio da forma, desde o início, a pintura rupestre cristaliza, na arte, a essencialidade de formas expressivas.

Figura 5 - Exemplos de arte rupestre



Fonte: Vida de Professor de Arte (<https://vidaprofessor.pro.br/arte-rupestre/>). Acesso em: 23 fev. 2018.

É justamente no sentido mais essencial da arte, no sentido de *valores* e da *ampliação de estados de consciência*, que os desenhos pré-históricos nos enriquecem e nos comovem, a ponto de percebê-los atuais para nossos problemas existenciais hoje. Encontramos, nessas imagens, o ser humano que desde o início se defronta com a dimensão de sua consciência. Ele se percebe e sabe da própria condição. (OSTROWER, 1991, p. 298)

⁷ Michel Maffesoli, *La contemplation du monde*, Paris, Grasset, 1993. In: Bourriaud, 2009, p. 21.

Ou seja, entendendo imaginário, como [...] fruto de uma sensibilidade, uma capacidade de estar em sintonia com o espírito coletivo [...], segundo Maffesoli (2001, p. 81), e assumindo esse pensamento, quer-se afirmar que cada estilo artístico demonstra uma sensibilidade, de acordo com suas próprias características da época de pertencimento. Não diferente ocorre com a arte contemporânea, o que ratifica o diálogo da arte com o próprio espaço e tempo que ocupa.

Bourriaud (2009) também ratifica o pensamento citado anteriormente, ao considerar que:

A atividade artística constitui não uma essência imutável, mas um jogo cujas formas, modalidades e funções evoluem conforme as épocas e contextos sociais [...] O *novo* não é mais um critério [...] para criar ferramentas mais eficazes e pontos de vista mais adequados, é importante aprender as transformações atualmente em curso social, captar o que já mudou e o que continua a mudar. (BOURRIAUD, 2009, p. 15)

Esse pensamento de Bourriaud (2009) sinaliza a importância de aprender, adequar-se às transformações do mundo contemporâneo, para compreender os comportamentos artísticos e sua relação com as tendências dos valores culturais, sociais e políticos, vivenciado em determinada época na sociedade. Estas abordagens se conectaram a outras, permitindo ampliar o embasamento teórico, o que proporcionou novos esclarecimentos e a compreensão da dinâmica instalada ao se trabalhar com pessoas, ressaltando não poder desvinculá-las do contexto vivencial. É explícito o pensamento do referido autor ao abordar os *espaços-tempos da troca*, em relação às obras de arte, afirmando que:

[...]... a arte, por ser da mesma matéria de que são feitos os contatos sociais, ocupa um lugar singular na produção coletiva. Uma obra de arte possui uma qualidade que a diferencia dos outros produtos das atividades humanas: essa qualidade é a sua (relativa) transparência social. Uma boa obra de arte sempre pretende mais do que sua mera presença no espaço: ela se abre ao diálogo, discussão, a essa forma de negociação inter-humana que Marcel Duchamp chamava de “o coeficiente de arte” – e que é um processo temporal, que se dá aqui e agora. (BOURRIAUD, 2009, p. 57)

Desta forma, a pesquisa se voltou para a introdução dos conteúdos vinculados à *Gestalt*, à *estética relacional*, a fim de situar os estudantes, por meio da observação das formas e suas relações com o espaço, objetivando assimilar e expandir

fundamentos da percepção visual, compreender a importância do fazer artístico em um processo coletivo. Assim, construiu-se uma abordagem com os estudos de Arnheim (2004), Ostrower (1987) e Gomes Filho (2009), fundamentando a percepção visual e os processos de criação.

As colocações dos autores, remete à possibilidade de construir diálogos entre o fazer artístico, que se expressa dando materialidade às lembranças, emoções, enfim, às memórias afetivas. Ou seja, a arte e o design oferecem essa condição de representar pela materialidade o imaterial, permitindo um novo sentido à compreensão da vivência e da convivência humana, rodeadas de coisas e situações que fazem parte do contexto humano.

A construção da base teórica foi ajustada e ampliada paralelamente ao processo de desenvolvimento da demonstração experimental da pesquisa, que estava em andamento. Esses estudos contribuíram para alinhar as práticas metodológicas que estavam sendo implementadas, dando maior clareza às ações e intenções da produção artística e de design, nas quais estão relatadas nas seções três e quatro.

2.3 AÇÃO ARTE-DESIGN EDUCATIVA: ORIENTA, DESPERTA E COMPARTILHA O PENSAMENTO CRÍTICO E ÉTICO

Entende-se por ações educativas a materialidade de um conjunto de medidas, ou estratégias, para promover o interesse sobre a discussão, com a aproximação de um determinado tema, ou assunto, voltado para públicos determinados. Tais ações têm o objetivo de orientar, despertar e compartilhar o pensamento crítico entre os pares, o que, de fato, possibilita expandir a visão sobre o tema escolhido. No caso da pesquisa, apostou-se que a ação educativa seja um mecanismo mediador entre a produção artística e o tema eleito, de modo a ampliar o diálogo com as percepções individuais e com as do próprio coletivo.

Como medidas adotadas para alimentar a discussão, tomou-se como exemplo a “roda de conversa” com questões geradoras que orientam os participantes a elaborar um pensamento crítico, instigando-os a encontrar novos caminhos que pudessem ser

classificados pelo próprio grupo de ações imediatas, em médio e longo prazo. Acrescente-se o ato de identificar as ações que demandam políticas públicas e aquelas que a comunidade, mobilizada, poderia assumir.

A ação educativa pode ser um recurso tido como informal, desenvolvido como uma educação complementar, no qual o participante é livre para interagir, apresentando sua opinião. Geralmente essas atividades são desenvolvidas em ambientes onde prevalecem a confiança, a cordialidade, a sociabilidade, a autogestão e o respeito.

Nesse sentido, reforça-se a importância de se formarem parcerias, independentemente de sua natureza, que colaborem na construção de desenhos e de possibilidades de ações efetivas. Desse modo, promove-se o surgimento de novas formas de abordagem, incentivando a criação de condições de sensibilização de um número cada vez maior de pessoas que se debrucem – com atenção, cuidado, e respeito – sobre o próximo que, muitas vezes, é constituído de pessoas em grande condição de vulnerabilidade, por questões socioeconômicas. Torna-se urgente, então, exigir políticas públicas mais eficazes. No entanto, tudo isso só pode ser concretizado se existir um trabalho de capacitação que desperte novas formas de pensar e criticar eticamente.

A percepção, a relação e a emoção ao promoverem ações educativas, tendo como meio a arte e o design, podem causar sociabilidade e empatia entre os participantes de um coletivo. Nessa perspectiva, a pretensão foi demonstrar como as atividades artísticas e de design, desenvolvidas em produções de objetos de arte, são capazes de promover uma ação educativa para sensibilizar, levando à reflexão crítica e à ampliação do olhar sobre a inclusão social, conscientizando que todos os humanos têm os mesmos direitos, deveres e compromisso ético consigo e com o outro.

A arte sempre teve papel social. Os registros da arte rupestre nas cavernas são provas materiais do desejo, e do pensamento, como foi visto com a concepção de Ostrower (1991). Reconhece-se que muito se tem avançado, mas há bem mais por fazer. Infelizmente, as distorções sociais continuarão existindo, se as pessoas não tiverem consciência de seu poder de decisão, permitindo serem manipuladas e se tornando reféns de suas próprias criações tecnológicas, industriais e comerciais. Tais motivos faz acreditar nas possibilidades de ações arte-design educativas, pautadas nestes pilares do conhecimento.

Como a pesquisa adotou trabalhos com coletivos, grupos e (ou) equipes, colocou pessoas no centro das atividades. Nelas, uma pessoa se colocava no lugar da outra e todas se ajudavam mutuamente, vivenciando pontos de vista diferentes a partir da construção das ideias que estavam com as outras. As abordagens de Pinheiro e Alt (2011) contribuíram para fechar o ciclo baseado no *Design Thinking*, que é sustentado pelo tripé empatia, colaboração e experimentação. A **empatia**, tida como a arte de se sensibilizar no lugar do outro – entender o lugar do outro, mas se colocar é impossível. Contudo, conhecer o outro, consiste em observar e compreender as pessoas que se quer servir (ou com as quais se quer interagir). Quanto à **colaboração**, ela é a arte de criar coletivamente, daí a importância de envolver equipes multidisciplinares. A **experimentação**, ou, na língua do *Design Thinking*, a prototipagem, é importante para ajustar as ideias antes de investir recursos financeiros.

Dentro do contexto da arte, toma-se como exemplo de ação arte-design educativa o trabalho desenvolvido pelo Museu de Arte da Bahia (MAM) em 2011, sob a direção de Stella Carozzo, no catálogo referente à exposição de Almandrade - que se refere à relevância ou importância das ações educativas, propostas em todas as exposições apresentadas, para o incentivo ao debate e à reflexão a respeito dos diversos aspectos levantados pelos artistas nessas mostras.

Por exemplo, sobre a obra *Jardim para meditação*, 1992 (Técnica Mista / Fósforo e Elástico), apresentada na Figura 6, a Coordenadora do Núcleo de Arte e Educação Roseli Amado esclarece:

A experiência estética em expansão: o olhar aliado ao campo das ideias. Não somente experienciar esteticamente a obra, mas também refletir sobre o que ela propõe. Um exercício do pensar que acontece conjuntamente a um exercício do olhar, do que é percebido. (ROSELI AMADO, 2011, n.p.)

A proposta da Programação Educativa – *PROGRAMA INTERMEDIações* – foi pensada como um ciclo de palestras que proporcionasse reflexões teóricas e ações práticas com a participação de artistas, pesquisadores convidados pelo próprio artista. E o público coparticipou através das oficinas orientadas pelos educadores do Núcleo de Arte e Educação do MAM-BA, promovendo-se ações arte-design educativas.

Vale ratificar a existência de intencionalidade na ação educativa. Ela visa a ampliar a conscientização sobre um determinado conhecimento, independentemente da área ou da temática, permitindo, assim, uma reflexão sobre o ato “do fazer” e “do como interagir” para colocar, efetivamente em prática, o conhecimento adquirido. Nessa perspectiva surge um modelo coerente entre o ato de conhecer e o ato de aprender, não há como separar o conteúdo do método.

E numa visão *freiriana*, a prática de uma educação está na totalidade, ou seja, envolve o mestre, os alunos, o contexto, os conteúdos e os métodos, constituindo-se em uma relação pautada na ética. Paulo Freire (2018) diz que [...] a ética define o dever ser, esclarece os princípios morais da convivência e respeito, regula nossa presença no mundo. Para evitar a trapaça da ideologia, digo que a ética tem que ver com o bom senso [...].

Figura 6 - Jardim para meditação



Fonte: Museu de Arte Moderna da Bahia – Catálogo Almandrade (12011, n.p.). Foto de Roberto Souza.

Assim, a partir do aporte teórico desenvolvido nesta seção, tornou-se possível perceber que, havendo necessidade, faz-se novas conexões, bem como, aprofundamento teórico. Como diz Alarcão (2014), torna-se “*food for thought*” – alimento para o pensamento – a partir do entendimento de que o estudo requer amadurecimento e o aprofundamento como o caminho para sair das questões “dilemáticas”. Dessa forma, a pesquisa bibliográfica não se encerra aqui. A próxima seção dará uma atenção especial ao referencial teórico referente ao *Livro de Artista*.

2.4 LIVRO DE ARTISTA VERVE: UMA AÇÃO METODOLÓGICA ENTRE ARTE E DESIGN

Considera-se esta subseção como um marco para o desenvolvimento da tese, pois as experiências desenvolvidas na disciplina, citadas na introdução, permitiram apropriação da metodologia usada pela professora imbricada, com a experiência da pesquisadora como docente, de modo que se constituiu um ponto de fusão. E, a partir dele, expandiu-se, tanto nas abordagens teóricas como nas práticas dos processos criativos da arte e do *modus operandi* do design.

O percurso e experimentos nesta disciplina resultou em alinhamentos que possibilitaram vislumbrar uma metodologia para desenvolver uma “ação arte-design educativa” com grupos de pessoas, oferecendo uma visão inovadora para sensibilizá-las no contexto da Inclusão Social por meios criativos do fazer artístico e das fases do processo iterativo do *Design Thinking*.

Dentre as linguagens artísticas visuais, a pesquisa identificou que o *livro de artista* é considerado um objeto ou produto artístico híbrido, por estar entre a arte e o design, ou seja, fruto de processos artísticos e de fundamentos do design, dando-lhe a condição para dialogar com o objetivo da pesquisa. Logo, este estudo propõe demonstrar como a arte e o design estão imbricados na produção do *livro de artista*, como foi apontado por Julio Plaza (1982):

O ‘livro de artista’ é criado como um objeto de design, visto que o autor se preocupa tanto com o ‘conteúdo’ quanto com a forma e faz desta um *forma-significante*. Enquanto o autor de textos tem uma atitude passiva em relação ao livro, o artista tem uma atitude ativa, já que ele é responsável pelo processo total de produção, porque não cria na

dicotomia ‘continente – conteúdo’⁸, ‘significante – significado’. (PLAZA, 1982, n.p.)

Essa constatação enseja o reconhecimento da inserção do *livro de artista* no meio acadêmico e o interesse de que pesquisadores, professores e estudantes ampliem, cada vez mais, o interesse por essa temática. Percebe-se que as investigações avançam, tanto no âmbito da pesquisa em processos de criação quanto nas investigações sobre sua história, o que traz contribuições significativas para a reflexão sobre percurso e construção do conceito, bem como para identificação de artistas e suas obras.

No entanto, existe um hiato quando se trata da questão metodológica, como afirma Silveira (2010), referindo-se ao *livro de artista*: “[...] o acesso metodologicamente constituído a esse conhecimento acrescentaria um maior fortalecimento dos instrumentos para o ensino de conceitos e procedimentos artísticos na universidade.” (SILVEIRA, 2010, p. 765)

Surge o interesse de contextualizar o *livro de artista* no tempo e no espaço, para então, conceituá-lo. A pretensão é tê-lo como recurso didático e metodológico para abordar questões relacionadas à inclusão social, de forma que os processos artísticos e *modus operandi* do design ocorram de maneira coletiva e colaborativa na produção do *livro de artista*.

Assim, esta seção intenta traçar um breve panorama sobre o livro de artista, relata reflexivamente como ocorreu a proposta metodológica entre arte e design, aborda o processo criativo na produção do *Livro de Artista VERVE* - que é cotejado com o fazer artístico e o método, ferramentas e modo de pensar do *designer*⁹, dando originalidade a uma produção autoral - e finaliza apresentando o processo e percurso da Exposição Café Poético – Livro de Artista. Vale ressaltar que toda essa vivência se tornou a pedra fundamental para o desenvolvimento da pesquisa.

O livro de artista sempre esteve presente na vida dos artistas. Tomar conhecimento da história do livro de artista, seus precursores e suas acepções estéticas, levou a uma observação caleidoscópica: a cada movimento, apresentavam-

⁸ Em que o continente se constitui como um lugar onde um objeto é projetado, enquanto o conteúdo é o objeto que pode ser projetado no interior do continente. O paciente projeta na mente do psicanalista o objeto e espera que ele entenda o que se passa.

⁹ Vale justificar que, por ter sido sujeito e objeto da pesquisa, haverá situações em que terei de me colocar usando a primeira pessoa do singular.

se novas informações, combinações variadas - o que, no caso em estudo, se expandia, levando a conexões de toda ordem. Os atuais recursos tecnológicos informacionais permitem o mergulho em textos na *internet*, vídeos de palestras (principalmente dos autores, tão distantes geograficamente e tão próximos virtualmente), possibilitando conhecer *blogs* sobre o assunto, assistir a filmes, visitar museus, bem como manusear catálogos virtualmente. Nesse sentido, fez-se necessário, mais uma vez, objetivar as pesquisas referenciais, delimitando os aspectos importantes para dialogar com a hipótese e os objetivos da pesquisa, evitando o puro deleite, ou o devaneio, pois o tema *Livro de Artista* é muito instigante.

Compreender o *livro de artista* considerando gênese, tempo, espaço, territorialidade, registro de percursos, formulação de conceitos, desde os mais remotos tempos, e, ainda, identificar percursos constitui um processo complexo! Tais estudos requerem um olhar atento dirigido aos especialistas da área: historiadores de arte, críticos e artistas que atuam “em” fazer arte. Uma abordagem apressada, ou mesmo aligeirada, sem o devido aprofundamento, seria superficial e incorreria, certamente, em equívocos.

Para compor esse panorama, acepções e contextualizações sobre o livro de artista (que por sinal apresenta uma riqueza face a diversidade, pluralidade da concepção à exposição), dentre as referências encontradas, subsidiam essa seção da tese, principalmente os autores Paulo Silveira (2000 e 2010), Edith Derdyk (2013), Annateresa Fabris e Cacilda da Costa (1985), Julio Plaza (1982). Iniciando com os estudos de Silveira (2001), pode-se ter uma visão geral do *livro de artista*, no que diz respeito ao tempo:

[...] os anos 60 e 70 como um período de afirmação do livro de artista, nos anos 80 registra-se uma superprodução, acompanhados dos excessos tantos ingênuos quanto extravagantes. Aos anos 90 coube a serenidade dos ânimos, a partilha de espaços e a redução da produção, mas também a busca do conhecimento do projeto editorial, pelo lado mais profissional, e da encadernação criativa, pelo lado artesanal. E, nos idos de 2000, houve o gradativo aumento da inserção do livro de artista em assuntos e interesses da vida universitária, como objeto ou como agente de artistas com vida acadêmica regular, ou como tema de investigações teóricas. (SILVEIRA, 2008, p. 30)

O autor assevera que a *Caixa Verde*, de Marcel Duchamp (1934), representa um *livro de artista* ou, mais especificamente, um livro-objeto, como também os livros de Willian Blake, publicados entre 1788 e 1821. Essas constatações reforçam que uma

pesquisa, nessa linha, poderia retroceder quase infinitamente no tempo, em busca da origem do *livro de artista*, sem desprezar os registros dos “cadernos” de Leonardo da Vinci, produzidos no século XV e começo do XVI, sem possibilidade de publicação (SILVEIRA, 2008, p. 30).

No entendimento do artista, escritor, gravador e professor Julio Plaza (1982) – O livro é um volume no espaço “é uma sequência de espaços (planos) em que cada um é percebido como um momento diferente”. É, portanto, uma sequência de momentos. O livro é signo, é linguagem, espaço temporal. O texto verbal contido num livro ignora o fato de que *o livro é uma estrutura autônoma, espaço temporal em sequência*. Uma série de textos, poemas ou outros signos, distribuídos através do livro, seguindo uma ordem particular e sequencial, revela a natureza do livro como estrutura, espaço temporal. Essa disposição revela a sequência, mas não a incorpora, não a assimila.

As curadoras Fabris e Costa (1985) organizaram a exposição *Tendências do Livro de Artista no Brasil*, no Centro Cultural São Paulo, por reconhecerem ser uma das áreas mais desconhecidas e restritas das artes plásticas na época. Na apresentação do catálogo informaram:

[...] nosso objetivo ao realizar esta exposição, é, sobretudo introduzir o público a estas obras pouco familiares, proporcionando-lhe a oportunidade de vê-las fora dos ateliês e coleção particulares. [...] No decorrer desse processo verificamos que o mais coerente seria montar uma exposição abrangente, mostrando, pela primeira vez em conjunto, a considerável variedade de enfoques e ‘estilos’ em que os livros foram concebidos. (FABRIS e COSTA, 1985, p. 1)

No catálogo as curadoras asseveram que o *livro de artista* pode ser conceituado a partir de duas vertentes: uma mais abarcadora, baseada, num primeiro momento, na interação entre arte e literatura e que termina por abranger livros ilustrados, livros-objetos, livros únicos, encadernações artísticas, sem por isso deixar de levar em consideração aquela tendência que começa a delinear-se nos anos 60 e acaba por modificar, radicalmente, a prática e o significado do termo; e a outra, mais restritiva, que só considera livro de artista aquelas produções de baixo custo, formato simples, típicas da geração minimalista-conceitual, a qual frequentemente, tem no livro o único veículo de registro e divulgação de suas obras.

O texto apresentado nesse catálogo faz um mergulho no tempo e dialoga com as obras dos artistas e informa que, mesmo na acepção mais ampla, o *livro de artista* constitui um veículo para ideias de arte, uma forma de arte em si, apresentando pouca,

ou nenhuma, relação com as monografias, com os livros-museu imaginário¹⁰, bem como, as edições de luxo, os álbuns de gravuras, de reproduções, etc. não são considerados *livro de artista* na concepção de uma das expressões das artes visuais.

Outra contribuição vem sob a ótica da artista, ilustradora, educadora e escritora Edith Derdyk (2013) que propôs analisar o **objeto livro e suas poéticas**, modalidades relativamente recentes no cenário artístico brasileiro. Mas, segundo a autora, está cada vez mais presente em galerias, instituições, bibliotecas, acervos e feiras, em formatos de todos os tipos: pequenas ou grandes edições, tiragens únicas, livros feitos manualmente, impressos de forma mais imediata, ou mesmo usando tecnologias avançadas e primorosas.

Então, o trabalho contribui ao apresentar meios que levam a entender e a sinalizar outros territórios poéticos quando se pensa no livro como suporte experimental, abrindo um campo conceitual ainda indeterminado, meio movediço. Como falar de livros quando eles deixam de ser livros, tal como o reconhecemos hoje, em sua forma, função e realidade tecnológica, para serem mais livres ainda? Imersos nesse continente, *os conceitos usuais de narrativa também nos escapam*.

Partindo do arco extenso de que o livro de artista se trata de um campo aberto para investigações e experimentações, várias definições não definitivas convivem e compartilham operações e modos de produção; livro de artista, livro-objeto, obra-livro, caderno de artista, livro-obra. Neste sentido, traça-se um paralelo entre as características para melhor compreensão da identidade do Livro de Artista e do Livro-Objeto.

Bem, ao mesmo tempo em que as investigações avançaram sobre os processos de criação, suas trajetórias, com levantamento de referências, se somam também, as contribuições de artistas registrando suas reflexões sobre o conceito, a fim de colaborar para a eliminação de lacunas existentes quando se trata da questão metodológica, como afirma Silveira (2010), referindo-se ao livro de artista: "... o acesso metodologicamente

¹⁰ André Malraux (1901-1976) foi o responsável por atribuir o nome museus imaginários. Construiu uma série desses museus: às obras de arte neles fotografadas, junta-se o texto mágico do próprio Malraux, descobrindo sem cessar nos quadros, nas estátuas, nos medalhões iluminados sob seu comando para as fotos, pormenores e significados que nossa limitada observação da obra ali impressa jamais descobriria. Entrevista cedida à Folha de S. Paulo - São Paulo, sábado, 31 de dezembro de 1994.

constituído a esse conhecimento acrescentaria um maior fortalecimento dos instrumentos para o ensino de conceitos e procedimentos artísticos na universidade.” (SILVEIRA, 2010, p. 765)

Sente-se, então, a escassez de abordagens metodológica sobre o *livro de artista*, e o autor reconhece a consequência, pois essa situação enfraquece as relações acadêmicas e institucionais, tais como as ações de pesquisadores, professores e estudantes. E há um alinhamento natural entre conceito, processo metodológico e material na definição de um objeto artístico, sendo importante também contextualizá-lo no cenário de ensino-aprendizagem.

Silveira (2010) diz acreditar ainda que:

[...] as dimensões históricas e artísticas da presença do livro de artista na arte contemporânea e suas relações crescentes com os sistemas de ensino superior **não** são plenamente conhecidas. (SILVEIRA, 2010, p. 765, **grifo nosso**)

Nessas duas colocações, o autor evidencia a necessidade de ampliação dos referenciais sobre processos metodológicos envolvidos no *livro de artista*, a fim de torná-lo plenamente conhecido no ensino superior. Foi uma grata surpresa ter encontrado o conteúdo *livro de artista* nos livros didáticos adotados na rede pública do ensino fundamental¹¹ como foi o caso da Escola Estadual Presciliano Silva, denotando que há um movimento de inserção desse conteúdo à medida em que houver aprofundamento no ensino superior.

O processo metodológico desenvolvido na disciplina *Documento de Percurso: registro e reflexões em processo criativos*, (DP) foi entrelaçado por outras ações e conteúdos desenvolvidos em outras disciplinas que integram a matriz curricular do Programa da Pós-Graduação Artes Visuais (PPGAV). Desse modo, foi necessário estar na situação de ser sujeito e objeto do estudo sobre o processo metodológico, a fim de, vivenciar a inter-relação entre arte e design.

O programa da disciplina constou da indicação do referencial teórico, com a proposta de criar novas conexões, processos didáticos com estudo em dupla, seminários temáticos, visita a exposições, elaboração de resenha crítica; escrito de artista e texto de artista; produção e exposição do livro de artista. Enfim, todos esses

¹¹ UTUARI, S. et al. **Por toda parte**, 9º ano. ed. São Paulo: FTD, 2015.

procedimentos permitiram confrontar abordagens, fundamentos e métodos entre arte e design, a fim de alinhar pontos convergentes na produção autoral do *Livro de Artista VERVE*, uma contribuição específica para o estudo no campo da arte sobre esse objeto artístico.

O *livro de artista* é formado por camadas plurais – de fatos, tempo, espaço, percepção, conceitos – uma engrenagem complexa. Recentemente, a coordenação do evento *(Des)limites*, realizado em 2017, solicitou dos palestrantes, ao final de suas apresentações, um conceito para o *livro de artista*. Não houve consenso. Como participante do evento, Viga Gordilho (2017) apresentou sua definição:

A primeira tônica do livro de artista é que contenha uma narrativa poética, o que o diferencia. Ele pode ter um processo individualizado, no sentido de o artista usar toda a possibilidade da matéria. E ainda ter a característica de ser um objeto único. (GORDILHO, 2017, Encontro Des-limites)

A professora e artista, ainda no referido evento, destacou a importância da narrativa sequencial e apontou para o fato de a obra ser única, alertando sobre a importância de se usar toda a potencialidade que a matéria oferece. A obra deve conjugar matéria, memória e conceito, uma tríade considerada muito rara e importante para a obra expressar sua potência. Ressaltou também a intensidade e o potencial do processo não ser concluído, o que torna a obra inacabada. Segundo Salles (2002, p. 8), “[...]trata-se de uma criação artística em uma abordagem processual, indo além dos limites desse objeto específico”. Continuando, a autora afirma:

[...] importante para se discutir a arte em geral e aquela produzida nas últimas décadas, de modo especial, que necessitam de um olhar capaz de abarcar o movimento, dado que leituras de objetos estáticos não se mostram satisfatórias ou eficientes. (SALLES, 2002, p. 9)

Diante dessa exposição, as abordagens sobre o *livro de artista* com Julio Plaza, no artigo *O Livro como forma de arte*. Como foi dito anteriormente, ele aponta arte e design entrelaçados nesse objeto:

O “livro de artista” é criado como um objeto de design, visto que o autor se preocupa tanto com o “conteúdo” quanto com a forma e faz desta uma forma-significante. Enquanto o autor de texto tem uma atitude passiva em relação ao livro, o artista de livros tem uma atitude ativa, já que ele é responsável pelo processo total de produção porque não cria dicotomia “continente-conteúdo”, “significante-significado”. Essa atitude se refere principalmente aos livros analógico-sintático-

ideogrâmicos, enquanto que os livros de arte conceitual, documentária, seguem o modelo da língua verbal, adquirindo um caráter analítico-discursivo. (PLAZA, 1982, n/p)

Ainda segundo Plaza (1982), a produção do livro, como trabalho artístico, envolve aspectos voltados para as relações entre o livro e seu sistema de produção industrial e das artes entre si (envolvendo a literatura, com as demais linguagens, e as técnicas reprodutoras das linguagens artístico-visuais). Outra observação está na relação entre livros como objetos de linguagem e também como matrizes de sensibilidade, ressaltando-se a condição do fazer-construir-processar-transformar e criar livros dialogados com outros códigos, como o apelo para a leitura sinestésica com o leitor (os livros podem ser cheirados, tocados, vistos, jogados e também destruídos).

Nessa trajetória, é mensurável o papel do design na concepção do *livro de artista*, independentemente de ele ser um suporte artístico artesanal, editorial ou virtual, ter uma reprodutibilidade limitada ou ilimitada, características que são balizadas pelo projeto gráfico, validados nos fundamentos e métodos do design.

A partir de uma acepção “sobre” o *livro de artista*, a pesquisa, ao abordar a temática, deixou-se a pesquisa “sobre arte” passando-se a apresentar a pesquisa “em” arte, ou seja, voltada para identificar e registrar os processos de produção, produzindo escritos paralelos ao desenvolvimento da obra. Então, com essa compreensão, passa-se a relatar o processo de construção do livro *VERVE*, dentro da abordagem metodológica proposta apresentada.

A experiência docente da pesquisadora sempre impulsionou a coleta e coleção de novas possibilidades e arranjos metodológicos, possibilitando um olhar especial para a metodologia orquestrada, com maestria, por Viga Gordilho, ao apresentar esse percurso no evento *Des(limites)* (2017). Como afirmado por ela, “o primeiro movimento foi a letra, e as palavras surgiram como companheiras do pensamento visual”.

Na percepção, enquanto discente, era o início do percurso teórico-prático e prático-teórico, uma semiose - termo introduzido pelo filósofo e matemático norte-americano Charles Sanders Peirce (1839-1914) para designar o processo de significação e a produção de significados, ou seja, a maneira como os seres humanos usam «um signo, seu objeto (ou conteúdo) e sua interpretação»,

impossível de separar. O sorteio de uma letra, no caso foi a “V”, deu início ao processo de sensibilização e expansão de ideias associadas para desenvolvimento das atividades práticas, teóricas e teórico-práticas, numa ação espiral, infinita.

A proposta do processo artístico, por sugestão da docente, direcionava para que houvesse uma relação direta com a pesquisa de cada discente. Devia-se consultar um dicionário analógico¹², para identificar uma palavra, utilizando o percurso desenvolvido pela docente, representado na Figura 7 - à esquerda, encontra-se a coluna denominada Raízes “V”. Trata-se da seleção entre três palavras: VERACIDADE, VONTADE e VIRTUDE. Optou-se por VIRTUDE, por estar associada à pesquisa, que aborda valores humanos. No desenvolvimento do percurso de busca, há de se considerar que palavras análogas são mais do que sinônimos. Na assimilação dos significados, houve identificação com a palavra VISÃO, a qual direcionou às palavras IDEIA e IMAGINAÇÃO. Nesse desdobramento, apareceu a palavra VERVE, que foi eleita por ser a menos comum. Houve novo desdobramento, e encontrou-se as palavras HABILIDADE, INSPIRAÇÃO, CRIATIVIDADE e VITALIDADE. O diagrama representado na Figura 7 expressa e descreve esse percurso passo a passo, ao tempo em que se desloca para outras etapas do processo de criação e materialização.

De acordo com o dicionário analógico digital¹³, temos o significado da palavra VERVE:

1. Habilidade de falar ou escrever de forma criativa, inteligente, espirituosa etc.;
2. Inspiração, criatividade, vitalidade: "O bom Deus fê-lo num dia de grande verve, depois quebrou a forma..." (Eça de Queirós, Os Maias)

Com muita *verve*, a palavra *visão* foi escolhida, tornando-se tema da obra e elo com a pesquisa. Nesse estágio do processo, usou-se ferramentas do design para sustentar e registrar pensamentos e reflexões, com a construção do diagrama, correspondente à Figura 7 e segundo Lupton (2015):

Um diagrama é a representação gráfica de uma estrutura, situação ou processo. Os diagramas podem descrever [...] um fluxo de ideias. Eles nos permitem enxergar relações que não viriam à tona numa lista

¹² AZEVEDO, Francisco Ferreira dos Santos. **Dicionário analógico da língua portuguesa**: ideias afins/thesaurus. RJ: Lexikon, 2016.

¹³ Informação disponível em : <http://www.aulete.com.br/analogico>. Acesso em: 12 jun. 2017.

convencional de números, nem numa descrição verbal [...] A linguagem dos diagramas produziu um repertório rico e evocativo dentro do *design* contemporâneo. (LUPTON, 2015, p. 215)

Detalhando mais um pouco sobre a anatomia dos diagramas, tem-se o pensamento de Vassão (2010):

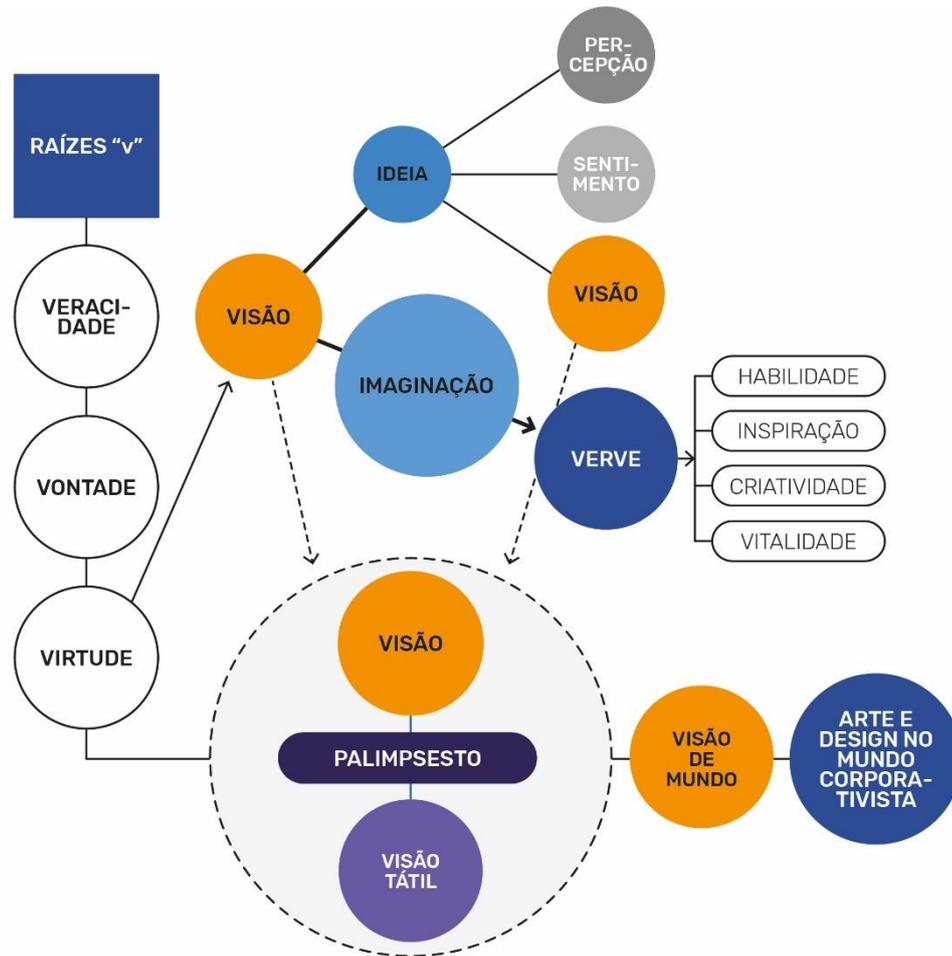
Os diagramas são objetos de aplicação mais ampla do que o texto ou a imagem figurativa; e estão assumindo papéis cada vez mais comuns no projeto, desde a informática, até a gestão empresarial, passando pelas artes e pelo urbanismo. Eles permitem, ainda, a identificação de processos recorrentes, tipologias e aglutinações – envolvendo elementos tecnológicos, ambientais e sociais. (VASSÃO, 2010, p. 59)

Então, o autor faz alusão ao diagrama como um campo singular de representação e, ao mesmo tempo, de realidade, ressaltando que ele não é a representação sintaticamente controlada da comunicação verbal, tampouco a representação da imagem, nem também a síntese de ambos, em forma mista ou híbrida. “O diagrama tem uma realidade e uma concretude próprias.” (VASSÃO, 2010, p. 45)

A elaboração de um diagrama do percurso possibilitou demonstrar arranjos e conexões, forças e fluxos de um sistema, modelo e realidade - e a prova disso foi a ampliação para uma nova prática, que, de fato, enriqueceu as abordagens pretendidas. Surgiu, então, um novo elemento associado a esse percurso, o *palimpsesto* – papiro ou pergaminho cujo texto primitivo foi raspado, para dar lugar a outro. Trata-se de um apagamento que deixa vestígios e reaparece com outra possibilidade de imagem ou escrita, como era o caso dos papiros usados na antiguidade para escrita que, mesmo quando apagados ficavam marcas, sinais de uma existência anterior. No caso em estudo, o *palimpsesto* aplicado à obra está representado mais adiante.

Pois bem, na busca de dar materialidade ao que seria a *visão* por meio de uma obra artística visual, a lógica do palimpsesto foi aplicada. Nesse contexto, a visão foi apagada. Ora, se a visão foi apagada e passa a ser ausente, o que se tem então? A cegueira. Diante dessa constatação, instaurou-se o problema de encontrar um índice que representasse essa condição humana, no caso, a de ser cego.

Figura 7 - Diagrama da palavra em percurso



Fonte: Produção da autora (2017).

Para a criação da obra, surgiu a ideia da venda para os olhos, com a proposta de não usar as disponíveis no mercado. A solução dependia de um processo autoral oriundo da pesquisa de formas. Adotando-se uma das ferramentas do design, a tempestade de formas (*formstorming*), que “é um ato de pensamento visual: uma ferramenta para os designers desbloquearem e aprofundarem soluções” (PHILLIPS, 2015, p. 13). A partir da “venda para os olhos”, outra ferramenta do design foi usada para materializar a ideia: a “prototipagem”. Segundo Brow (2010), essa ferramenta permite “pensar com as mãos”. Ele assim a caracteriza:

Apesar de parecer que desperdiçar tempo valioso em esboços, modelos e simulação atrasará o trabalho, a prototipagem gera resultados com mais rapidez. [...] experimentos iniciais costumam ser a melhor forma de decidir entre vários direcionamentos possíveis. Quanto mais rapidamente tornamos nossas ideias tangíveis, mas cedo poderemos avaliá-las, lapidá-las e identificar a melhor solução. (BROW, 2010, p. 85)

A Figura 8 apresenta o processo de inspiração com o uso da prototipação e emprego dos recursos de montagem, fotografia e desenho. O estudo das formas (*formstorming*) está representado na Figura 9 e, dentre as opções apresentadas, a forma da direita foi a selecionada para o desenvolvimento do processo artístico.

Figura 8 - Estudo das formas - MIMESE



Fonte: Produção da autora (2017).

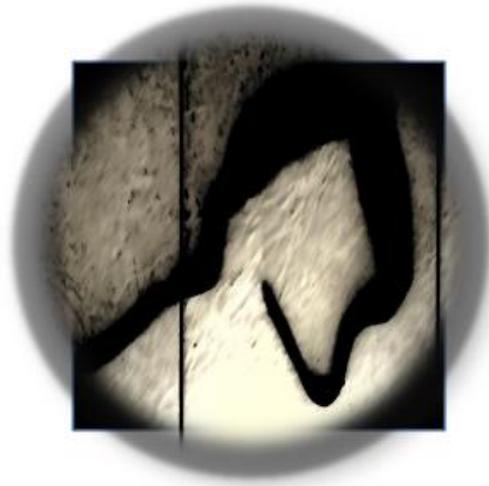
Figura 9 - Estudo das formas - FORMSTORMING



Fonte: Produção da autora (2017).

O objeto artístico foi obtido por meio da “ferramenta de imagem” do *Windows* e está representada na Figura 10. Esse resultado foi compartilhado com os colegas na sala de aula, proporcionando expansão da percepção, exercício da fala, da escuta e do silêncio e contribuindo para o aprimoramento do trabalho em seu percurso.

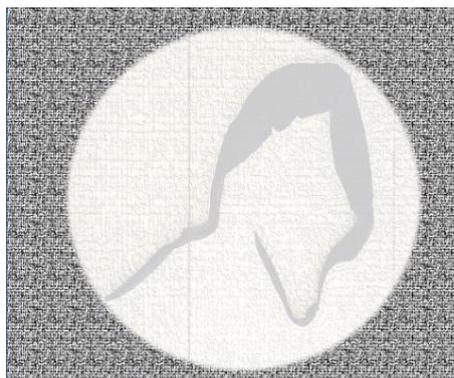
Figura 10 - Resultado do Objeto Artístico.



Fonte: Produção da autora (2017).

O *palimpsesto*, como procedimento aplicado ao resultado da obra, com o apagamento da imagem, está representado na Figura 11. Segundo a Professora-Artista (2017), trata-se do conjunto de ações que conduzem ao processo criativo de transmutação, uma metamorfose que levará a outro estágio, no caso, ao *livro de artista*, última etapa desse processo.

Figura 11 - Palimpsesto



Fonte: Produção da autora (2017).

Vale ressaltar que a obra está em processo, aberta a diferentes estímulos relacionais: “o artista tudo olha, recolhe o que possa ser interessante, acolhe e rejeita, faz montagens, organiza ideias que se associam, formas alternativas proliferam e pesquisas integram a obra em construção.” (SALLES, 2008, p. 34)

Como explica a autora, existe um turbilhão de possibilidades interativas, quando o artista interage com seu entorno, sendo que a obra, esse sistema aberto em construção, age como detonadora de uma multiplicidade de conexões. Ela enfatiza, “estamos falando da tendência do processo em seu aspecto social: o percurso criador alimenta-se do outro, visto de modo bastante geral”. Ressalta também que, há uma confluência de fatores influenciando estas transformações. O produto em construção torna-se um sistema aberto que troca informações com seu meio ambiente.

Voltando às atividades da disciplina, como fechamento, foi solicitado o *escrito de artista*, uma atividade ancorada nos registros e nas reflexões sobre a própria obra desenvolvida, permitindo conexões com outras obras. Assim, foi elaborado o escrito de artista com o título: *Descortinando o mundo com os olhos*. O filme *Ensaio sobre a Cegueira* foi utilizado como referência para associações, comparação dos processos de motivação. Esses processos foram descritos de forma poética para explicar como surge a inspiração e ocorre desenvolvimento artístico. Então nesse texto, houve a comparação entre o processo de Saramago e o desta pesquisa. Se a ideia dele nasceu de uma pergunta, a deste trabalho nasceu da letra V, que deu origem a todo o processo desenvolvido nessa seção (como consta no diagrama apresentado na Figura 7). Ressalta-se que a inspiração está motivada pela busca de soluções, sendo o problema a oportunidade de explorar novos caminhos para a criação.

No percurso, a cada quatro horas das aulas, a docente conseguiu imprimir, uma dinâmica que passou a ser a tônica dos encontros, devido à diversificação de atividades – apresentação da obra e do palimpsesto, do escrito de artista e da leitura comentada –, reforçando a base teórica da pesquisa. Nesse sentido, Rey (2002), na seção “Por uma abordagem metodológica”, do livro *O meio como ponto zero*, faz a seguinte colocação:

A superfície e a profundidade, consciência e inconsciência, estabelecem, durante a pesquisa um processo dialético, efetuando trocas na elaboração de procedimentos, na pesquisa com materiais, na execução de técnicas, na reflexão e na produção textual. (REY, 2002. p. 127)

A atividade *leitura expandida*, desenvolvida por duplas de alunos – tendo como referência o livro *Redes da criação: construção da obra de arte*, de Cecília Sales –, permitiu que cada dupla, ao debruçar sobre a seção em estudo, fizesse

novas conexões ampliando as referências. Paralelamente a essa atividade, duas outras foram encaminhadas: a elaboração do *livro de artista* e o *texto de artista*. Houve orientação individual para todos os discentes, além de visita a uma exposição de *livros de artista*, patrocinada pela Secretaria de Cultura do Estado, visita ao Instituto SACATAR¹⁴ e ida ao cinema UFBA, para assistir ao filme *Colcha de Retalho*¹⁵.

Diante dessa trajetória fica o depoimento que, ao aproximar **artes visuais** do **design**, evidenciou-se o delineamento de uma metodologia pautada na percepção criativa, envolvendo trocas e conexões entre as duas áreas de conhecimento, possibilitando borrar os limites fronteiriços como meio de expressar conteúdos cognitivos e afetivos na abordagem de questões sociais. Surgiu a expectativa de descrever o processo criativo da produção do *Livro de Artista Verve*, como o objeto artístico inspirador para o desenvolvimento da pesquisa.

A trajetória desenvolvida na disciplina conduziu para a interação com um universo voltado para a inclusão de pessoas com deficiência visual total ou parcial, de nascença ou adquirida. Até este momento não existia nenhuma relação ou convívio familiar (ou profissional) com pessoas cegas. Ao expandir o tema, foi identificado o Instituto Tomie Ohtake¹⁶, inaugurado em novembro de 2001, que se destaca por ser um dos raros espaços da cidade de São Paulo, especialmente projetado, com o conceito arquitetônico, para realizar mostras nacionais e internacionais de artes plásticas, arquitetura e design.

O Instituto Tomie Ohtake, Figura 12, possui elevadores para acesso aos visitantes com mobilidade reduzida, além de cadeiras de rodas manuais e motorizadas. Os banheiros possuem trocadores para bebês. O Instituto, por meio de seu Programa de Acessibilidade, oferece visitas guiadas em LIBRAS, audiodescrição e outras ações acessíveis.

¹⁴ O Instituto SACATAR dirige um programa internacional de residência para artistas em sua sede, na Ilha de Itaparica, que fica na Baía de Todos os Santos, na região metropolitana de Salvador, Bahia, Brasil.

¹⁵ Nele se prepara uma elaborada **colcha de retalhos** como presente de casamento.

COLCHA de retalhos. Direção: Jocelyn Moorhouse. Intérpretes: Winona Ryder; Anne Bancroft; Ellen Burstyn e outros. EUA: Amblim Entertainment, 1995. 109 min.

¹⁶ Disponível em : <https://www.institutotomieohtake.org.br>. Acesso em: 18 fev. 2019.

Figura 12 - Instituto Tomie Ohtake



Fonte: Instituto Tomie Ohtake.¹⁷

A luz na obra de Tomie Ohtake trafegou entre o excesso e a tenuidade, entre a construtividade da cor pela sombra e a privação do olhar como risco operacional que aproximava escuridão e cegueira do processo de produção do olhar. A artista traça o caminho da luz por extremos. Entre a exaustiva presença e a absoluta falta dela, em um mundo de entrelaces de sombras, cegueira, luminosidade plena e vibração da cor, que revelam o aparato conceitual que enlaça sua trajetória, na qual se destaca o conjunto dessas pinturas, conforme Figura 13.

Figura 13 - Obra e Processo da Artista Tomie Ohtake



Fonte: Instituto Tomie Ohtake¹⁸

¹⁷ Disponível em: <https://www.institutotomieohtake.org.br> Acesso em: 18 fev. 2019.

¹⁸ **idem**

Encontrar esse trabalho reforçou a ideia do *Livro de Artista Verve*, e fez retomar o texto de Cecília Sales (2008), conectando as seções em que ela fala o *processo é a obra e obras que são processos*, porque para atender o objetivo da pesquisa, com a pretensão de produzir documentos sobre processo de criação valorando o percurso na obtenção do objeto artístico. Em outras palavras: ter um olhar voltado para o processo, para o fazer artístico e a interação do grupo. O processo de produção terá mais sentido do que o objeto artístico em si. Esta compreensão do que se deseja alcançar foi vivenciada através da produção do *Livro de Artista Verve* que se enquadra melhor na categoria de livro-objeto.

O processo para produção do *livro de artista*, contou com orientação individual na qual foi alinhada a questão temática e a conjeturas sobre a forma, para a fase da *inspiração* tomou-se como referência um bloco de anotações com argolas articuladas. Na fase seguinte, idealização, vinculou-se ao conceito pretendido de produzir um livro tátil com os possíveis materiais que representassem o texto de artista em construção. A partir da definição dessas duas fases foi possível *implementar*, ou seja, executar o projeto que começava a ganhar forma.

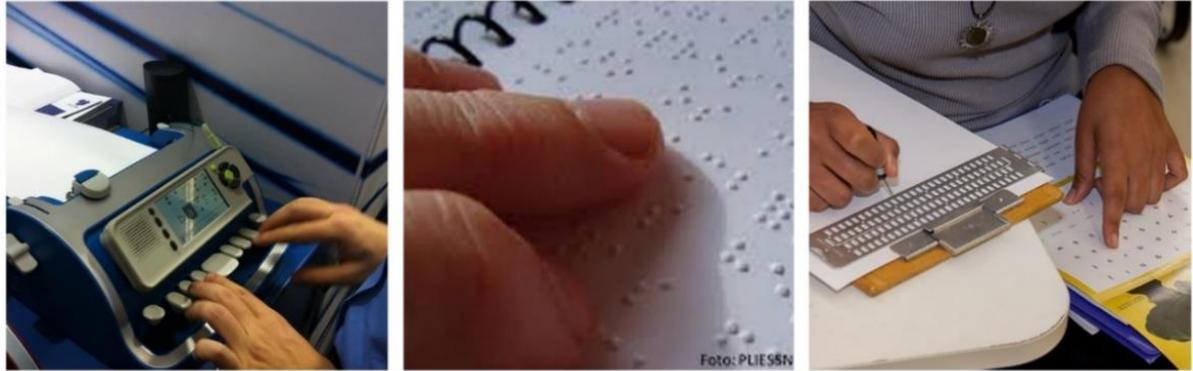
O formato, tamanho, estudo da inserção de texturas e manuseio foram definidos, dentro de um processo lógico e sequencial a fim de garantir plena interação com o leitor. A partir desse momento, iniciou-se o processo *arte e design* imbricados, para consolidar a proposta do *livro de artista*, que nascia com a característica de ser um livro sinestésico, entre tátil e sonoro.

À medida que a ideia era depurada, começavam a aparecer novas conexões entre dúvidas e questionamentos de toda ordem, até operacionais. Se o livro tinha como objetivo a acessibilidade, via-se a necessidade de um texto em Braille, bem como a disponibilização de venda para os olhos. O objetivo era do vidente se colocar no lugar do outro, o que significa empatia, tema abordado no *Design Thinking*. O *Design Thinking*, segundo Brown (2010, p. 213), é considerado como o design que visa a promover o bem-estar geral da humanidade.

A busca por informações para transcrever o *texto de artista* em Braille, fez chegar até ao Núcleo de Apoio à Inclusão do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais (NAPE) da Universidade Federal da Bahia, criado para implementar ações de políticas de acessibilidade à educação superior de pessoas com necessidades especiais, dando assistência à comunidade universitária. O resultado foi bastante profícuo, uma vez que foi realizado um curso introdutório de Braille no qual alguns

instrumentos específicos foram conhecidos, como a reglete, a máquina Braille Perkins, textos impressos em Braille e a impressora para Braille, apresentados na Figura 14.

Figura 14 - Instrumentos e Máquinas para Braille



Fonte: pessoas usando instrumentos e materiais em braille.

Essa experiência foi importante por proporcionar um contato com um universo desconhecido, por mais que se tenha conhecimento é diferente quando se convive, vivencia a experiência e conhece os instrumentos. Para falar de inclusão social, seja qual for a questão, há necessidade de aproximação de fato, caso contrário, qualquer discurso que se elabore será vazio. Isso sinaliza a urgência em capacitar professores, e demais profissionais da área de educação, a fim de se obter relações afetuosas e respeitadas com as pessoas que precisam ter convivência pautada na normalidade.

Para a concepção do livro, foi usada uma sobrecapa em papel vegetal com o título e a autoria em Braille. A capa é uma composição com fundo de cortiça, com um envelope em papel artesanal impresso com o título e a autoria. Na capa do fundo, esse envelope acomoda as etiquetas (*tags*) com papel *color especial* 120, na cor vermelha, onde foram escritas palavras, com caneta ou lápis, na cor prata. Ainda na capa, existe um círculo de algodão branco, contornado por pedrinhas brilhantes. É a representação da “mina” do olho, com a lesão da cegueira branca, referenciando aquela do livro *Ensaio sobre a cegueira*,¹⁹ de Saramago. Quanto à venda para os olhos, a pesquisa identificou a possibilidade de serem usados óculos com as lentes brancas. Mas, devido à questão da higiene, optou-se por uma venda descartável.

¹⁹ SARAMAGO, J. *Ensaio sobre a cegueira*. 19a. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

Figura 15 - Seleção do material para o Livro VERVE



Fonte: Produção da autora (2017).

A Figura 16 apresenta, à esquerda, a capa sem a sobrecapa, acompanhada dos óculos com as lentes em branco e um coração em vermelho representando o afeto; no centro, tem-se o texto de artista, que descreve o processo, convidando para folhear o livro; à direita, tem-se a penúltima página, que apresenta a textura de renda bordada e o papel ondulado, gerando contraste e sugestão de movimento.

Figura 16 - Detalhes do livro VERVE



Fonte: Produção da autora (2017).

Quanto às páginas que compõem o livro *Verve* foram alceadas com argolas articuladas, o que facilita seu manuseio. A forma foi inspirada no bloco de anotações: foram colocadas cinco folhas em branco, ou seja, sem escrita, representando o vazio, o silêncio, e provocando uma pausa a cada encontro.

Pensar a exposição foi uma atividade que proporcionou um olhar para o resultado do coletivo, compreender os documentos produzidos e o percurso de cada colega. Contou-se com a experiência da professora – artista e curadora, de tal modo que indicou os passos para a realização da exposição. Iniciou com a busca de um espaço na escola que pudesse receber a exposição. E não demorou muito para ser definido a sala Riolan Coutinho, localizada no casarão da Escola de Belas Artes, que possui móveis de madeira jacarandá no estilo colonial. Alguns móveis foram retirados e outros foram incorporados ao ambiente com a ideia de criar um espaço que lembrasse um Gabinete de Leitura.

O próximo passo foi pensar na divulgação e nos canais que poderiam ser usados. Paralelamente, os estudantes-expositores finalizavam seu objeto artístico colocando os dados necessários para produção da etiqueta com nome, título do objeto artístico, tamanho e material empregado.

Foi feito um *Brainstorming* via grupo *WhatsApp* e as ideias foram surgindo, em conexão com tudo que se tinha vivenciado, como a colcha de retalho. Em uma das reuniões presenciais o café foi derramado no papel causando uma mancha, que serviu de inspiração - Viga Gordilho, conhecedora de materiais e cores, indicou a melhor solução, automaticamente veio a lembrança que ele (o café) sempre esteve presente nas aulas e, deste modo, surgiu o título da exposição. Os detalhes foram orquestrados sob a batuta da professora, sinalizando os elementos que deveriam ser agregados ao projeto como música, flores, tapete, iluminação, enfim, ela foi buscar apoio de professores colegas, como o Professor José Antônio Saja²⁰ que no final da tarde nos brindou com uma belíssima palestra. Uma colega fez uma performance, outra conseguiu patrocínio de um café da Chapada e assim se compôs um ambiente agradável, com condições de leitura, manuseio dos livros com o uso de luvas cirúrgicas, a fim de evitar contágios.

Na reta final todos os alunos conseguiram ler o texto de artista referente a seu objeto artístico. Desta forma, o processo de cada um foi narrado apresentando os documentos²¹ produzidos a partir da inspiração, a forma como o conteúdo foi abordado.

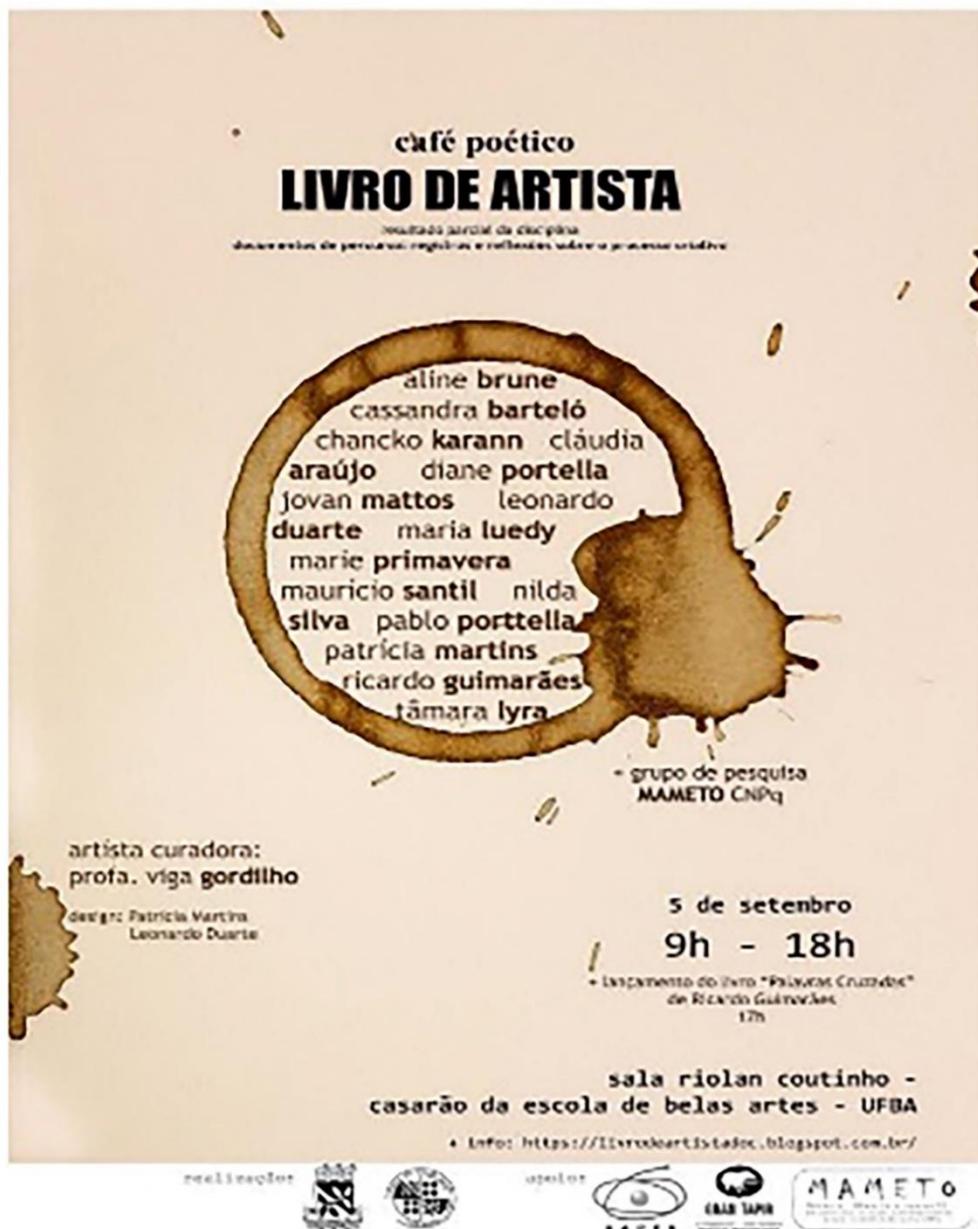
²⁰ Professor de filosofia, falecido em 11 de fevereiro de 2019.

²¹ Documentos de artista como cita Sales (2002, p.192): diários, anotações, esboços, rascunhos, maquetes, projetos, roteiros, cópiões etc.

A montagem da exposição contou com a colaboração dos alunos, da direção e dos funcionários da Escola de Belas Artes. Convém ressaltar que o cartaz, representado na Figura 17, foi produzido de forma colaborativa como atividade de aula.

Bem, participar desse processo de montagem da exposição, foi um exercício sobre organização desse tipo de evento, possibilitou o conhecimento do papel de curadoria. Ficou o entendimento que o **curador** é responsável pela preparação, concepção e montagem de **exposições**. Seu **papel** é estabelecer relações entre as obras e fazer com que dialoguem com o público.

Figura 17 - O cartaz da Exposição Café Poético Livro de Artista



Fonte: Acervo Viga Gordilho (2017).

O público e a obra – momento esperado e de grande expectativa. Atenção dividida e dedicada ao leitor-interpretante.

As atividades culminaram com a exposição coletiva do *Café Poético*, sob a curadoria de Viga Gordilho. Participaram do evento os alunos da disciplina *Documentos de Percurso: Registros e Reflexões em Processos Criativos*, membro do Grupo de Pesquisa MaMeTo²² e artistas convidados.

A Figura 18 apresenta o Livro de Geometria, da artista Viga Gordilho, que traz, incrustados em algumas páginas, bordados, rendas e crochês. A fala da professora artista transborda a *emoção sentida...* de tal forma que se tentasse reescrevê-la perderia a essência e o colorido da memória e da lembrança. Assim, ela apresenta o próprio processo poeticamente: *recebi o livro da minha mãe quando passei no concurso da UFBA, ela me disse que me seria muito útil na minha vida acadêmica. Nunca o abri, mas guardei, como se guarda um tesouro... então o transformei em meu livro de artista... recolhi bordados e crochês feitos por ela. Observei as monogramas que marcaram as roupas da nossa infância e constatei que toda a gênese de criação estava no livro 'curso de desenho para o ensino secundário, de 1952'. "Então, aproximei tempos e memórias, "para minha mãe, desenhos, pinturas, fotografias, bordados e crochês" e a cor magenta por meio da embalagem do bom-bom sonho de valsa que olha o céu e via a cor violeta se formar, tudo isso faz parte do meu Livro da artista" 2017.*²³

Figura 18 - Livro de artista Gênese, da criação-bordados e afetos (Viga Gordilho - Membros do Grupo MaMeTo)



Fonte: Exposição Café Poético – EBA (5/9/2017)

²² Grupo de pesquisa MAMETO CNPq, MATéria, MEMória e conceiTO em poéticas contemporâneas, EBA, Escola de Belas Artes da UFBA, Universidade Federal da Bahia, liderado pela Prof^a Dr^a Maria Virginia Gordilho Martins (Viga Gordilho), coordenadora do Eixo de Arte – BTS.

²³ Informação dada pela professora-artista no evento Café-Poético realizado na EBA em 05 set. 2017.

O professor artista Hugo Fortes, também membro da MaMeTo, participou da exposição com um dos seus pássaros oriundos da Exposição individual 2016. Com o tema *Pouso para pensamentos e pássaros* - Centro Cultural São Paulo - São Paulo, apresentada na Figura 19. Em entrevista concedida a PianoClass fez uma abordagem sobre a questão da qualidade de uma obra de arte, reconhecendo que é uma das questões mais polêmicas da história da arte. Penso que uma obra de arte tem qualidade à medida em que ela cumpre os propósitos a que se propõe, despertando reflexões, aprofundando-se no desenvolvimento da linguagem artística e sensibilizando o espectador. No entanto, o que tem qualidade para alguns, pode não ter qualidade para outros. (Em entrevista para a revista PianoClass, dezembro,1999).

Figura 19 - Livro de artista, Pouso para pensamentos e pássaros - Membros do Grupo MaMeTo)



Fonte: Hugo Fortes. Exposição Café Poético – EBA (5/9/2017).

Quanto ao *Livro de Artista VERVE*, a sua concepção interativa possibilitou aos visitantes vendarem os olhos e interagirem com ele. A Figura 20 apresenta o resultado do objeto artístico.

Figura 20 - O Livro de Artista VERVE



Fonte: Produção da autora (2017). Exposição Café Poético – EBA (5/9/2017).

Ao público coube, diante da obra, interagir com todas as possibilidades sinestésicas, desde o toque sentido pelo tato ao som produzido. A Figura 21 apresenta a interação do público-leitor. O uso da venda para os olhos permitiu ampliar, por meio do toque, outras sensibilidades. Após seu percurso, entre páginas folheadas e sons diferenciados, lembranças guardadas na memória se fizeram presentes. À página em branco, coube o momento de respiro, a pausa para seguir em frente. Acredita-se ser a mesma sensação de olhar um quadro e encontrar uma área em branco para descansar a vista, para prosseguir no diálogo interpretativo da obra.

Figura 21 - O leitor e a obra Livro de Artista VERVE



Fonte: Produção da autora, 2017.

A relação do leitor cego com o livro foi similar à do leitor que usou as vendas desde o início do processo de leitura. Alguns iam descrevendo, em voz alta, todas as sensações; outros preferiam comentar o toque de algumas páginas e houve aqueles que, só ao final, descreveram as emoções sentidas. Considerar as diversas formas de apreensão do conhecimento, bem como identificar como as pessoas se percebem e percebem o outro, tornam-se atitudes imprescindíveis para o desenvolvimento de atividades que tenham o ser humano como centro, respeitando-se sua individualidade e sua história de vida, para entender porque essas pessoas veem, sentem, emocionam-se, choram, ouvem e apreciam de diferentes formas. Isso pode ser constatado com a palavra síntese da sua emoção, escrita pelo leitor na última folha.

Então, na última folha do livro *VERVE*, Figura 22, consta outro *texto de artista* que finaliza o livro e pede ao leitor que sintetize, em uma palavra escrita nos *Tags*, a emoção sentida no percurso. Cegos com cegueira adquirida escreveram também suas palavras-síntese. As palavras registradas pelos leitores foram: memória, sinestesia, infância, raiz, imersão, imaginável, vínculo, sentimento, “levetude”, saudade, reflexão, lindo visual até de olhos fechados, continuidade, orgulho, expressão, lembrança, sensações, resgate, alegria compartilhada, gratidão e liberdade.

As associações geradas pelo toque da página do livro e pelo som emitido por elas trouxeram lembranças movidas por reencontro de sentimentos, pois as emoções foram traduzidas por sorrisos, lágrimas, alegria e tristeza também. Para os que agora leem as palavras, talvez elas sejam sem nexos, sem sentido, mas, para quem as escreveu, elas continuarão guardadas, acomodadas em sua própria essência, como uma chave guardiã da emoção.

Uso aqui as palavras de Costa (2004) demonstrando como a arte faz a ponte com os sentimentos humanos:

[...] a arte penetra em nós através da porta da sensibilidade, mantendo aberto esse canal com a natureza mais instintiva e profunda [...] depois aborda que mesmo [...] a arte tendo raízes na subjetividade e na interioridade, só se realiza em comunicação com o outro e com o mundo, ao mesmo tempo que aprimora a consciência que temos de nós mesmos, [...] a arte mesmo mantendo laços estreitos com seu tempo e seu espaço, atravessa a história e se apresenta virgem a novas interpretações. (COSTA, 2004, p. 136)

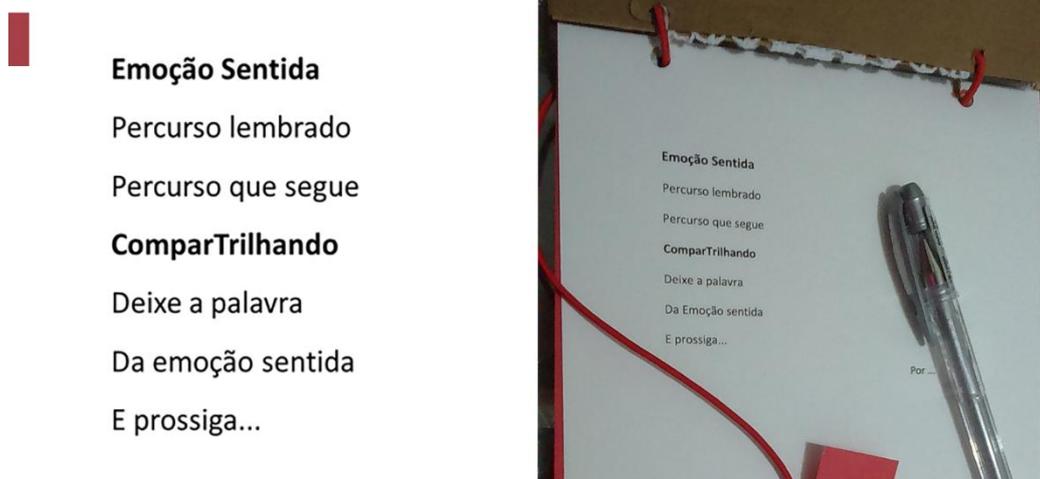
Ao finalizar esta seção, deixo o depoimento de meu encontro com a forma de expressão artística *livro de artista*, marcado por descobertas pessoais e reflexões,

desde a concepção até a conclusão, o que exigiu aprofundamento teórico sobre os pensadores citados, bem como conhecimento da obra de artistas atuantes.

A metodologia adotada, os referenciais teóricos indicados, as visitas técnicas, o contato com acervos, enfim, todas as ações levaram a um descortinar para uma abordagem até então desconhecida, o que reforça a afirmação de Silveira (2010) e que parafraseio para finalizar: “O *livro de artista* ainda **não** é plenamente conhecido”.

Como resultado, constata-se que o *livro de artista*, a exemplo do livro *Verve*, efetivamente dialoga com os princípios artísticos e os fundamentos do design, desde a concepção à produção, o que permite considerá-lo como um objeto entre arte e design. Dessa forma, a discussão continua aberta para novas confrontações, a fim de constituir outras abordagens metodológicas aplicáveis ao processo de criação (em ou sobre a arte) contextualizada na contemporaneidade do pensamento humano.

Figura 22 - Última página do Livro de Artista VERVE



Fonte: Produção da autora (2017).

Diante da experiência singular do livro *VERVE*, uma ação poética que entrelaçou arte e design, elaborou-se alguns questionamentos quanto à possibilidade de desenvolver processos didáticos e metodológicos para a produção de um *livro de artista* de forma coletiva, por meio de uma ação colaborativa e cooperativa. E como o propósito da pesquisadora, ao adentrar o PPGAV foi o de trabalhar valores e princípios sociais de forma criativa, de modo que os participantes se envolvessem num fazer artístico que os levassem à reflexão, identificou-se a possibilidade de expandir essa temática envolvendo uma discussão

sobre inclusão social - na qual qualquer questão indicada pelo coletivo poderia ser tratada, a exemplo de deficiência física, acessibilidade, o ser idoso no contexto atual, questões de gênero, etnia, meio ambiente, dentre outros.

Assim surgiu a inspiração de produzir um *livro de artista* de forma coletiva, com a temática da inclusão social, de modo que o fazer artístico, bem como a fruição, trabalhassem a sociabilidade do coletivo envolvido e, uma vez exposta, a obra de arte pudesse interagir com o público visitante, promovendo uma ação educativa sobre a temática abordada.

Uma vez sistematizada a ideia, iniciou-se a pesquisa de campo. A base empírica selecionada foi a Escola Estadual Presciliano Silva, situada na Península Itapagipana, na Cidade de Salvador. Essa região é constituída por 14 bairros e guarda ainda lembranças dos tempos áureos, possui muitos pontos turísticos, é cantada em verso e prosa e possui uma rica cultura.

A emoção sentida prossegue... O relato dessa experiência integra as próximas seções da tese.

3

**ENCONTRO DAS PEDRAS
MOVENTES PARA FUNDAMENTAÇÃO
DAS PRERROGATIVAS DO ENSINO
POR PRINCÍPIOS E VALORES**

3 ENCONTRO DAS PEDRAS MOVENTES PARA FUNDAMENTAÇÃO DAS PRERROGATIVAS DO ENSINO POR PRINCÍPIOS E VALORES

Antes mesmo de apresentar essa seção vale explicar o porquê da expressão **pedra movente** no título e no contexto da pesquisa. Essa identificação com a pedra nasceu com a ida ao NAPE em busca de apoio para transcrever, em Braile, os textos de artista referente ao *livro Verve* e, despretensiosamente, ainda no estacionamento, foram catadas no chão cinco pedrinhas: cor rosácea e acinzentada, brilhantes e com forma variada. Imediatamente, passou a ser considerada como *amuleto*. A intenção era que, trouxesse sorte, diante da urgência em obter a transcrição, e estabelecer também uma possível relação para o desenvolvimento da pesquisa.

Como dito na seção anterior, apesar da pesquisadora ter concluído o curso introdutório de Braile e haver um direcionamento da pesquisa para uma única abordagem social, a inclusão dos cegos, não foi bem assim que transcorreu. No próprio NAPE foram descobertas outras possibilidades de atuação com o *livro VERVE*, através de uma ação arte-design educativa para inclusão social. Isso foi ratificado ao iniciar a pesquisa no ensino fundamental da rede pública, como será visto mais adiante. Então, as pedras começaram a se *impor* no percurso da pesquisa, passando a se integrar nos itens que incorporam esta seção: de *amuleto* passaram a elemento *inspirador*, que metaforicamente, deu materialidade às etapas desta seção, presentes nas atividades práticas do desenho, da palavra, da música e da poesia.

E assim, atribuindo à **pedra** significados, ela pôde representar lembranças e afetos - e por meio de uma visão poética, passou a dialogar com os *princípios*, os *valores éticos*, *estéticos* e *políticos* os quais movem as relações sociais em busca de algo maior, como a equidade entre **ser e ter** - que estão contextualizadas e ponderadas com as prerrogativas do ensino fundamental, que trazem no bojo as legislações que regem o sistema educacional. Desta forma, participou do curso-vivência como elemento inspirador. A pesquisa de campo resultou no *Livro de Artista/ Livro-Objeto Pedra Movente para a Inclusão Social*.

Integra essa seção a apresentação da proposta de pesquisa aos docentes e gestores da escola e, a subseção referente à investigação de como os princípios e valores são abordados nas leis, instrumentos que normatizam a educação e o ensino brasileiro. Este embasamento proporcionou a concepção e planejamento da proposta do Curso-Vivência implementado para desenvolver a produção do objeto artístico.

Identificou-se que uma vivência artística poderia ser desenvolvida com jovens, idosos ou crianças, e oportunizaria responder ao questionamento: de que forma a arte e o design podem contribuir como meios criativos e interativos para sensibilizar pessoas, tendo como referência os princípios e valores nas abordagens das inúmeras questões relativas à inclusão social?

Deu-se a escolha pela escola Presciliano Silva motivada, primeiramente, por um convite da Professora Dilma Leal, conhecedora do trabalho desenvolvido nas Cooperativas vinculadas ao Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo no Estado da Bahia (SESCOOP-BA), no qual usava a linguagem das artes visuais e *modus operandi* do design para desenvolver atividades de formação em relações interpessoais, com o objetivo de integrar os cooperados vinculados às cooperativas dos ramos trabalho e educação, bem como do Programa Juventude Cooperativistas (JOVEMCOOP), enfatizando os princípios e valores cooperativistas. Desta forma, a referida professora manifestou desejo de realizar um trabalho similar com os alunos da escola na qual leciona.

Outros motivos reforçaram a escolha dessa escola pela pesquisadora, tais como: possibilitar uma nova experiência profissional, por interagir com o público do nível fundamental do ensino público; a escola ter o nome do artista Presciliano Silva, de reconhecimento nacional e internacional, cujas pinturas de interiores apresentam precisão da perspectiva, luz, sombra e detalhes; a escola estar localizada na Península Itapagipana, local que faz parte das lembranças e afetos da infância e adolescência da pesquisadora. Sem esquecer que a região possui uma cartografia, um mapa plural, pois mantém na memória registros das primeiras industriais da cidade de Salvador como as fábricas de tecidos, linhas, cigarros e charutos, chocolates, curtumes, refrigerantes, dentre outras.

Essa região ainda conta com a inter-religiosidade, a lavagem da Igreja do Bonfim, símbolo do sincretismo religioso baiano que envolve a fé católica e a crença de matriz africana com seus orixás. Registra-se ainda, a visita do Papa aos Alagados²⁴. Enfim, a península também é referência para música, pintura, dança e gastronomia.

Todavia, não tem como deixar de fazer um contraponto das consequências do crescimento urbano desordenado, a saída das fábricas por conta da poluição, o alto índice de mercúrio no fundo da maré (sempre revirados pelas catadeiras de mariscos),

²⁴ Bairro residencial onde as casas são sustentadas por palafitas, ou seja, paus fincados no lamaçal de maré.

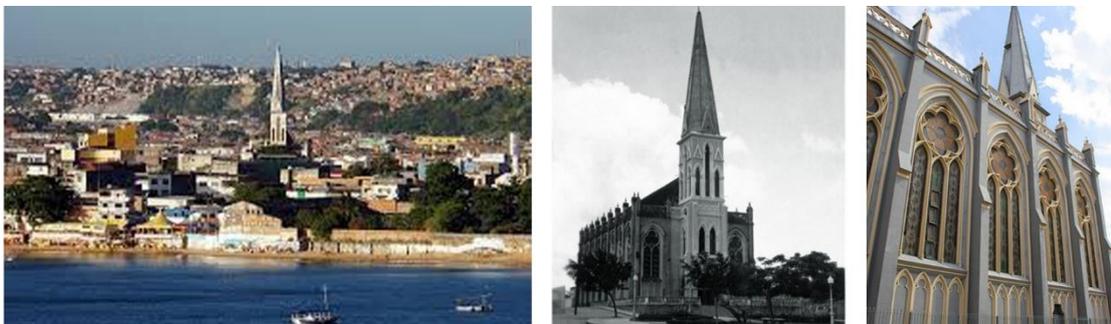
a falta de infraestrutura e ações preventivas contra as enchentes e alagamentos, situações frequentes, sem solução. Soma-se ainda questões de falta de segurança, aumento da criminalidade, envolvimento de jovens com as drogas. Enfim, estas e outras mazelas estão presentes no bojo das questões sociais enfrentadas na contemporaneidade.

O acesso a península deu-se passando pela frente da Igreja Nossa Senhora dos Mares, despertando vívidas lembranças da pesquisadora, das idas à missa com seu pai. A igreja de Estilo gótico, imponente, com rosáceas e vitrais, cuja torre tão alta tinha o objetivo de ser vista em qualquer ponto da Cidade Baixa, o que sempre foi intrigante e referência de localização para as pessoas.

A Figura 23 retrata a igreja em um conjunto de três imagens: a da esquerda, vista panorâmica com a igreja no centro; a imagem central, tem-se a fachada frontal e da direita, detalhe da fachada lateral com as rosáceas. Hoje, devido às intervenções imobiliárias, a Igreja já perdeu a referência de ser vista de qualquer ponto da Cidade Baixa.

Diante do exposto, a escolha da EEPS além de conectar lembranças e afetos, possibilitou expandir a experiência profissional na área do ensino fundamental II da rede pública colocando de novo na condição de sujeito da própria pesquisa, devido a adoção da pesquisa-ação, onde pesquisador e pesquisados estão envolvidos de modo colaborativo e participativo para realizar a ação arte-design educativa (THIOLLENT, 1999) a ser detalhada na seção quatro.

Figura 23 - Igreja Nossa Senhora dos Mares



Fonte: Bahia Turismo²⁵

²⁵ Disponível em: <<http://www.bahia-turismo.com/salvador/igrejas/mares.htm>>. Acesso em: 05 mai. 2018.

A primeira ação foi o contato com o grupo gestor da escola, cuja resposta veio em forma de convite para apresentar a proposta da pesquisa na semana pedagógica. Iniciado os trabalhos na escola, em paralelo, buscou-se identificar o que havia de confluência entre o objeto da pesquisa com as legislações do ensino fundamental para alinhar as proposições entre a Secretaria de Educação (SEC) e EEPS a fim de direcionar e (ou) validar novos caminhos com as prerrogativas encontradas. Para a formatação da vivência, elegeu-se os conteúdos introdutórios que estivessem na fronteira da arte e do design.

A semana pedagógica do EEPS, período dedicado a preparação das três unidades de ensino que compõe o ano letivo 2018, momento em que a equipe gestora e o corpo docente trabalham no planejamento das atividades, alinhando projetos, ajustando cronograma, distribuindo os componentes curriculares por série e turma. Enfim, é um momento em que a escola, com seus pares, por meio de orientações, analisa as *trilhas* projetadas pela SEC, para desenvolvimento das atividades acadêmicas - que devem estar atreladas à definição dos repasses financeiros para que o corpo gestor e docente definam como construir caminhos que garantam a participação dos alunos, pais e comunidade na escola. Neste período os compromissos são assumidos com responsabilidade e empenho para desenvolver um ano escolar de qualidade, promissor aos anseios e desejos do corpo discente e docente.

A apresentação da proposta da pesquisa na Semana Pedagógica, no dia 06 de fevereiro de 2018 às 10 horas, dando-se início à trajetória da pesquisa na escola. Nesse momento, foi socializado com os gestores e professores presentes, como ocorreu o processo de contato com a escola e os outros motivos que embasavam a escolha. Foi identificado que a escola não contaria com professores com formação em artes para o respectivo ano letivo. O ensino da disciplina ficaria a cargo de professores de outras áreas de conhecimento como: matemática, português, ciências, língua estrangeira – espanhol e geografia.

Constatou-se, por meio de depoimentos dos professores da instituição, que a falta de professores de arte na escola traz implicações negativas para o ensino, pois os alunos deixam de exercitar a criatividade, ter orientações específicas quanto aos conteúdos de arte. A professora Bandeira, vice-diretora da instituição, informou que alguns alunos desenhavam, cantavam e também gostavam de dançar, mas a escola

não tinha como promover orientações específicas para a área de arte. Todas as observações dos professores encontram respaldo no pensamento de Barbosa (2009), quando se refere:

A arte como uma linguagem aguçadora dos sentidos pois transmite significados que não podem ser transmitidos por nenhum outro tipo de linguagem com isso a autora por meio da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade de meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica [...]. (BARBOSA, 2009, p. 21)

A direção reconheceu a dificuldade de se manter um professor com formação em arte no quadro e informou que a disponibilização deste profissional é de responsabilidade e competência da SEC. Diante da situação coube à escola identificar profissionais de outras áreas de conhecimento que pudessem assumir, provisoriamente, as turmas de arte. A atitude tomada pela gestão por um lado, é relativizada diante da necessidade de atender a matriz curricular. Por outro lado, os professores, a fim de não diminuírem a carga horária, ou se deslocarem para outras escolas, preferiram assumir a disciplina de arte, mesmo reconhecendo a falta de competência para o exercício. A direção comunicou que só com a colaboração dos professores e professoras foi possível fechar o quadro de docentes para o ano 2018.

Perguntaram se, enquanto pesquisadora, poderia assumir alguma turma como professora regente. Esclareceu-se que não poderia haver assunção de turma pois, o vínculo de professora com a SEC era via UNEB, voltado para o ensino superior. E, na verdade, para desenvolvimento da pesquisa, era necessário ter um professor regente responsável pela turma. Contudo, a pesquisadora colocou-se à disposição, enquanto licenciada em Desenho e Artes Plásticas, para dirimir dúvidas que estivessem ao alcance e, auxiliar, em coletivo, nas pesquisas necessárias.

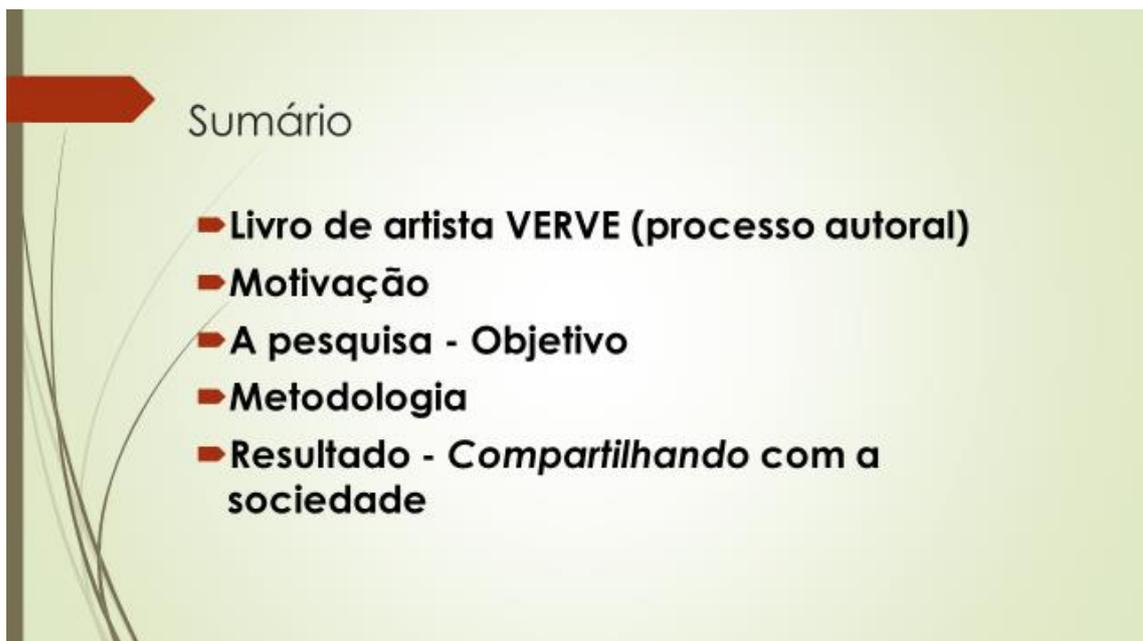
Após esse introito, momento de entrelaces de opiniões e compreensão do papel a ser desenvolvido na escola, iniciou-se a apresentação da proposta da pesquisa. Dentre os slides apresentados, destaca-se os que se referem aos créditos, motivação, objetivo, metodologia e resultados esperados. A Figura 24 apresenta o slide da abertura que trouxe os créditos, ou seja, o vínculo com as instituições, momento em que foi citado os currículos resumidos da Pesquisadora, Orientadora e da Coorientadora. A Figura 25 apresenta o slide do sumário da apresentação.

Figura 24 - Slides dos créditos da apresentação



Fonte: Produção da autora (2018).

Figura 25 - Slides do sumário da apresentação



Fonte: Produção da autora (2018).

Com inspiração na produção autoral do *Livro de Artista Verve*, representado na Figura 26, uma das expressões das artes visuais, foi exposto o processo e o resultado deste percurso para exemplificar como as pessoas poderiam conhecer e interagir com esse objeto artístico. Os professores se surpreenderam e disseram que não conhecer tal forma artística, mas acharam *interessante e diferente*, como afirmou uma professora. Essa reação de estranhamento diante das obras *livro de artista* é

considerada normal, e mesmo esperada, como registrou Paulo Silveira (2009) no livro de sua autoria: *A página violada: da ternura à injúria na construção do livro de artista*.

A apresentação do processo de produção do livro Verve foi usada como demonstração da possibilidade de se estabelecer meios a partir da arte e do design na abordagem empática de questões voltadas à inclusão social. O *livro de artista Verve* é resultado concreto da ideia autoral experimentada. Demonstrou-se a vontade de expandir as percepções trabalhando com o outro por entender ser a tônica do processo educacional, cuja relação faz o processo ensino–aprendizagem ser vivo e dinâmico. As trocas entre *ensinar-aprender* é uma mão dupla e são vitais para manter a chama acesa da empatia, do desejo de um mundo mais justo, “afinal quem ensina aprende, quem aprende ensina”.

Figura 26 - Slides: O processo criativo do livro de artista Verve



Fonte: Produção da autora (2018).

Neste momento explicou-se o que significava empatia para a pesquisa, tendo como referência o conceito defendido por Pinheiro e Alt (2011).

Empatia é o nome que se dá à habilidade que possuímos de compreender e vivenciar os sentimentos de outras pessoas. Essa é uma capacidade natural do ser humano, mas como toda habilidade, para que seja útil, deve ser praticada e aprimorada. (PINHEIRO e ALT, 2011, p. 57)

A Figura 27 apresenta de forma esquematizada a motivação da pesquisa de doutorado e a proposta a partir do convite de uma formação reflexiva e crítica de modo que os resultados reverberem na sociedade.

Figura 27 - Motivação da pesquisa



Fonte: Produção da autora (2018).

Após a exposição dos motivos descritos acima, foi apresentada a motivação pessoal da pesquisadora. O roteiro da estrutura da apresentação consistiu em orientar a exposição sobre o desenvolvimento da Pesquisa de Campo, informando que, para executar esta metodologia, antecedeu a realização da pesquisa bibliográfica a respeito do tema, definição do objetivo e questão da pesquisa, como recomenda alguns estudiosos da área, a exemplo das autoras Marconi e Lakatos (2012), que citam algumas características da pesquisa de campo, esclarecendo que:

[...] a pesquisa de campo está voltada para os estudos de indivíduos, grupos e comunidades, instituições e outros campos, visando à compreensão de vários aspectos da sociedade e apresentam vantagens e desvantagens. Como vantagem acúmulo de informações sobre determinado fenômeno, que também podem ser analisados por outros pesquisadores, com objetivos diferentes. E, considerando uma das desvantagens pequeno grau de controle sobre a situação da coleta [...] fatores desconhecidos para o investigador possam inferir nos resultados. O comportamento verbal ser relativamente de pouca confiança, pelo fato dos indivíduos poderem falsear suas respostas. (MARCONI e LAKATOS 2012, p. 69)

Diante dessas considerações feitas pelas autoras, previu-se outras formas de acompanhar os resultados com a implementação de outros instrumentos metodológicos (como diagnósticos, rodas de conversas, relatos), a fim de esclarecer algum dado ou informação que uma vez obtido, seja julgado inconsistente para a pesquisa ou com dúvida interpretação.

A contextualização do *livro de artista* deu-se através da afirmação de Silveira (2009) ao asseverar tratar-se de uma das modalidades das artes visuais e que, geralmente, é composto por coletâneas a partir das experiências e percepções pessoais do artista.

A colocação do livro ser resultante das experiências e percepções pessoais levou a pensar de forma contrária, inspirando a desenvolver um trabalho coletivo e colaborativo, em que as percepções e o fazer artístico da produção fossem trabalhados coletivamente tendo como tema questões relacionadas à inclusão social. De modo que a metodologia fosse pautada da pesquisa-ação e pesquisa participante, a fim de fomentar um novo olhar para a inclusão social, face a interação de uma ação arte-design educativa.

Ao falar do tema inclusão social os professores também apresentaram seus pontos de vista, como a fala da professora Bandeira, que trouxe a questão do *Silêncio* - referindo-se aos alunos que sofrem violência em casa e preferem silenciar. Porém, o reflexo dessas dores e decepções, muitas vezes são relatadas na Coordenação ou ao professor (a) eleito por ele como amigo. A fala da professora exemplifica que abordar questões de inclusão social não envolve somente pessoas com deficiências físicas, sensorial, intelectual, etnia e gênero, a concepção é uma questão muito mais ampla.

A Figura 28 apresenta o conceito de *livro de artista* e em que consiste desenvolver o processo criativo e colaborativo compondo o objetivo da pesquisa. Traz na lateral direita do slide, exemplos de *livro de artista*. Quanto ao formato do livro, que será desenvolvido na pesquisa, este só poderia ser definido pela própria caminhada - teria que aguardar o desenvolvimento dos próprios alunos para identificar o material mais adequado.

Figura 28 - Objetivo da pesquisa



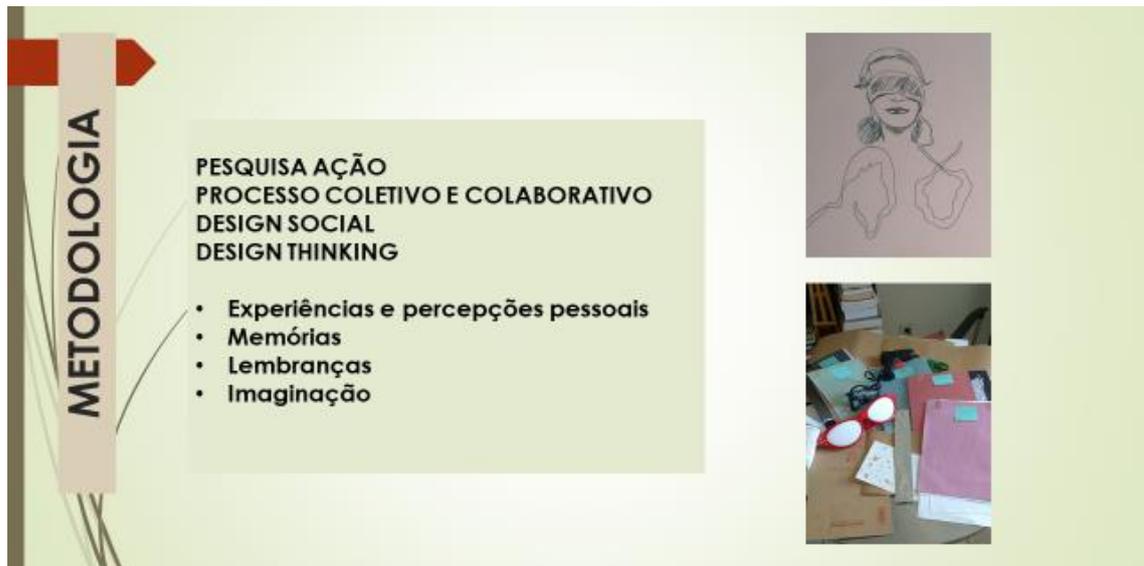
Fonte: Produção da autora (2018).

A Figura 29 aponta a metodologia pesquisa-ação a fim de fomentar um novo olhar para a inclusão social apoiada no Design Social e *Design Thinking*, tomando como referência as próprias experiências e percepções pessoais, aliadas à memória, lembranças e imaginação. Na lateral direita do slide, tem-se imagens do processo metodológico do *livro VERVE*.

Esclareceu-se que a pesquisa também faz fronteira com a pesquisa-ação devido:

[...] existência de uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada [...] o objetivo consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada; [...] pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou 'o nível de consciência' das pessoas e grupos considerados" como afirma (Thiollent, 2011, p. 21-22)

Figura 29 - Metodologia da pesquisa



Fonte: Produção da autora (2018).

Nota-se que existe uma relação entre pesquisador e pesquisados de modo que ambos buscam conhecimentos para soluções de problemas que envolvem coletivos sociais por meio de ações colaborativas. Aposta-se que a arte e o design apresentem formas de sensibilizar e refletir estas questões, ampliando as percepções e interatividade com as situações e públicos identificados.

Nessa linha metodológica, envolvendo pesquisa-ação, houve uma aproximação com o procedimento da pesquisa participativa que tem o propósito de “auxiliar a população envolvida a identificar por si mesma seus problemas, a realizar a análise crítica destes e a buscar as soluções adequadas” (LE BOTERF, 1984, In GIL, 2010, p. 43). Assim, destaca-se a importância da pesquisa de campo para a investigação, pois trata-se de uma ferramenta metodológica para validar ou não o reconhecimento acadêmico da hipótese e os questionamentos levantados ao empreender como meios imbricados a arte e o design.

Após as exposições da importância do ensino da arte na formação do educando, da estrutura da pesquisa a ser desenvolvida e da abordagem sobre inclusão social, explicitou-se o papel do design neste contexto, uma vez que a proposta consiste em imbricar arte e design como meios para incentivar ações educativas que promovam a sensibilização das pessoas para refletir criticamente, sobre a inclusão social.

Após esta visão, inseriu-se uma abordagem sobre o design como está previsto na pesquisa, objetivando dar conhecimento dos princípios, dos métodos e das ferramentas, a fim de contribuir como nova forma de pensar e abordar situações-problemas. E isso se deve porque o design faz parte do cotidiano das pessoas e interage com as necessidades e desejos.

A partir dessa exposição foi possível demonstrar como o papel da arte e do design estão imbricados e podem contribuir para se aproximar dos temas, valores e princípios sociais em busca de construir meios diferenciados e pragmáticos para abordar questões sociais.

Ainda nesse contexto foi feita a explanação da contribuição do *Design Thinking* para a pesquisa, situando-os sobre a pretensão em contribuir com meios metodológicos inovadores, a partir da concepção diferenciada, tendo os processos criativos da arte imbricados com métodos e ferramentas do design, a fim de experimentar se a produção de um objeto artístico possui elementos suficientes para dar materialidade aos princípios e valores para sensibilizar os alunos, provocando reflexões críticas quanto a inclusão social.

Referindo-se ainda à contribuição do design, foi apresentado a concepção no sentido de favorecer o entendimento sobre o que é o *Design Thinking*, uma vez que o grupo também a desconhecia. Então foram feitas referências a alguns autores como Tim Brown (2010), que apresenta o *Design Thinking* como:

[...] uma metodologia capaz de renovar ideias, para equilibrar as necessidades individuais e da sociedade como um todo; que lidem como os desafios globais de saúde, pobreza e educação; novas estratégias importantes e um senso de propósito que inclua todas as pessoas, colocar ferramentas nas mãos de pessoas que talvez nunca tenham pensado em si mesmas como designers e aplicá-las a uma variedade muito mais ampla de um problema. (BROWN, 2010, p. 3)

Pinheiro e Alt (2011), em parceria com Felipe Pontes, enfatizam no *Design Thinking* a empatia, a colaboração e a experimentação para pessoas. Lupton e Phillips (2015) apresentam os fundamentos do design para demonstrar como o *pensar do designer*, por meio dos métodos e ferramentas, contribuem efetivamente na construção de um planejamento objetivo e interativo a fim de alcançar, de modo inovador, os resultados previstos. Há assim, o reconhecimento da mudança e diversificação do papel do *designer* que estão trabalhando na gestão de processos

de design, atuando como pesquisadores e colaboradores na pesquisa de consumo, segundo Marc Stickdorn e Jacob Schneider (2014).

Surgiu a expectativa de elaborar um curso-vivência, tendo a metodologia apoiada nos métodos e ferramentas do design, imbricados com os processos da arte de tal modo que possibilite metodologicamente promover novas formas de pensar, de abordar, de agir, a partir de vivências e experimentos, dando concretude e materialidade aos princípios e aos valores educacionais, voltados para a inclusão social.

Com a perspectiva de proporcionar uma educação com potencial disruptivo, ou seja, de provocar rupturas de padrões e modelos estabelecidos por meio de soluções simples e aceitáveis, mas, também uma educação capaz de promover transformações em nome de relações amigáveis, respeitadas e empáticas na sociedade, tem-se o entendimento que a arte e o design podem contribuir para uma sociedade equilibrada e respeitosa formando cidadãos reflexivos e críticos, capazes de interagir com as pessoas e com essa nova forma de pensar a inclusão social.

E assim, chegou-se às considerações finais da explanação, com a expectativa de desenvolver um processo metodológico colaborativo com ênfase na cooperação. Partindo-se do princípio de que todos os humanos são criativos, mas precisam de estímulos positivos que deem liberdade para pensar e se expressar, com a intenção de ter a arte e o design como meios para desenvolver atividades de forma reflexiva-crítica-pragmática ao interagir com os princípios e valores do ensino fundamental. Acreditando nessa possibilidade, a pesquisa visa encontrar resultados que sejam inovadores, possíveis de serem replicados em diversos contextos sociais, defendendo sempre a inclusão.

Para reflexão citou-se o pensamento de Howkins (2010): - Todo mundo nasce com imaginação e criatividade; - Criatividade requer liberdade para pensar; - Liberdade precisa ter acesso ao mercado (no sentido de que é nele que se encontra produtos, serviços e as relações-interpessoais). Isso implica saber como professores e professoras trabalham com a autonomia crítica, como afirma Paulo Freire (1996) “ensinar exige o reconhecimento e assunção da identidade cultural”, e não demorará muito os alunos estarão no mundo do trabalho. Necessitando impor sua identidade, sua crença, fé e mesmos seus sonhos e desejos - que podem ser até utópicos para quem não acredita que o mundo está em movimento, gerando curiosidade, necessitando de diálogo e exigindo cada vez mais tomadas de decisões conscientes.

Como arremate final da explanação, contextualizou-se algumas demandas que precisavam de definição junto a direção. A pergunta *e agora?*, subliminarmente, esperava a resposta se a pesquisa seria implementada na EEPS com o apoio do corpo docente, afirmando-se que a proposta estava em movimento, e procuraria se ajustar ao projeto pedagógico da escola e ao programa do componente de Arte, de acordo com a série que fosse selecionada para realização. Essas e as demais definições vieram da reunião com as vices-diretoras, como a questão do tempo, dos materiais necessários – preferência pelos recicláveis e a definição da série e turma. Quanto as lacunas percebidas, seriam resolvidas com o contato com a turma, mas ficou sinalizado a previsão de uma exposição artística para apresentação do resultado da pesquisa.

A Figura 30, mostra momentos da explanação da pesquisadora junto aos professores e à direção da Escola Presciliano Silva, em fevereiro de 2018. A recepção foi acolhedora, superou as expectativas, pois foi sentido o interesse dos professores e professoras ao interagirem expressando suas opiniões no decorrer da exposição, sempre com ilustração de casos e acontecimentos do cotidiano da sala de aula, envolvendo a relação aluno-aluno, professor-aluno-professor. Quanto à pesquisa, os professores e professoras disseram que era um prazer acolher e estavam felizes em contar com uma atividade extra (e da área de arte), e se prontificaram em cooperar. O diretor ofereceu a sala no térreo (com TV), disponibilizou o *Datashow* e o aparelho de som. O laboratório de informática estava desativado, pois a escola também estava sem a rede *Wifi*.

O *livro Verve* foi disponibilizado para manuseio. Experimentaram folheando com os óculos, os comentários foram em torno das lembranças e memórias afetivas. Alguns docentes escreveram nos *tags* a palavra síntese da emoção sentida no final.

Figura 30 - Apresentação da pesquisa na reunião pedagógica



Fonte: Produção da autora (2018).

Após a apresentação, vários professores e professoras fizeram comentários se reportando à inclusão social, denotando o quão importante é esse tema para a escola. Informaram não possuírem grandes problemas com o alunato e que, de modo geral, eles colaboram uns com os outros e, quando surgem as diferenças, elas são resolvidas na direção. Havendo necessidade, os pais são imediatamente convocados a comparecer na escola.

Dando continuidade aos trabalhos, houve reunião na sala da direção com as vice-diretoras para definição da série, horário e turma que participaria da pesquisa. Para selecionar a série, adotou-se a estratégia de avaliar os sumários dos livros de arte, enviados pela SEC para serem distribuídos aos alunos²⁶. O objetivo da análise foi identificar em qual série o assunto de *Livro de Artista*, ou conteúdos correlatos, era abordado. Como está explicado na seção dois, o *Livro de Artista* como expressão das Artes Visuais ainda é pouco difundido nas escolas, galerias de arte e do público em geral, alguns livros do ensino fundamental trazem este assunto.

Ao analisar os livros didáticos, de todas as séries, foi identificado no material do nono ano os assuntos que se aproximavam da pesquisa. As vice-diretoras foram comunicadas, que de imediato, verificaram as turmas e os horário. Houve a percepção, naquele momento, de que a escolha de uma única turma poderia trazer desarmonia entre eles e questionamentos junto a direção, somando-se ao fato dos professores não terem formação na área de arte.

A partir dessa análise foi delineada a base empírica para o desenvolvimento da pesquisa com os alunos das três turmas do turno matutino e a turma única do turno vespertino, todas do nono ano do ensino fundamental séries finais da rede pública estadual, formadas por jovens entre 13 a 16 anos em média, totalizado 150 alunos matriculados, tendo uma carga horária semanal de seis horas matutino e duas horas no vespertino, totalizando uma carga de oito horas semanal. As atividades foram desenvolvidas no período de março a julho de 2018.

Descobriu-se que a metodologia adotada possibilitou abertura para o diálogo, o que facilitou o entendimento de alguns termos e conteúdos desconhecidos como *livro de artista*, *Design Thinking* e a proposta de interagir com os princípios e valores.

²⁶ É de responsabilidade do Estado adquirir os livros didáticos e distribuí-los a todos os alunos da rede pública.

Pediram para que houvesse uma atividade prática com eles também. Estes comentários demonstram que, cada vez mais, a universidade deve se aproximar do ensino fundamental e médio, colaborando com a indicação de novos caminhos - ou mesmo juntos refletir sobre a prática e crítica do ato de ensinar na contemporaneidade.

No início desta seção foi anunciado porque a **pedra** se inseriu na pesquisa, e assim, simbolicamente foi ganhando significados nesse percurso. Primeiramente ela pôde representar lembranças e afetos por meio de uma visão poética; depois passou a dialogar com os *princípios, valores éticos, estéticos e políticos* os quais movem as relações sociais. Questões estas, contextualizadas e ponderadas nas prerrogativas do ensino fundamental pelas leis e legislações que regem o sistema educacional.

Na Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC) a relação foi com os Projetos Artísticos e Culturais e procurou dialogar com a proposta, uma vez que esta afirma “*entender a arte e a cultura como sendo componentes essenciais à matriz do conhecimento na educação básica das escolas da rede estadual*”²⁷. E, fez-se presente na Escola Estadual Presciliano Silva (EEPS) por meio do curso-vivência elaborado com o objetivo de, por meio da arte e do design, abordar questões relacionadas à inclusão social.

Então, a pedra em movimento fez o caminho trilhando entre as Leis e demais legislações que regem o ensino fundamental, sendo chamada a **Pedra das LEIS**; o percurso entre os projetos da Secretaria de Educação da Bahia foi nominada a **Pedra SEC**; para a Escola Estadual Presciliano Silva foi denominada a **Pedra EEPS** e a **Pedra Arte e Design**, representando o imbricamento destas duas áreas do conhecimento. A apresentação desses movimentos foi promovida junto ao corpo estudantil, levando-o a pensar e a refletir, criticamente, sobre a inclusão social de forma pragmática numa ação coletiva e criativa.

A pesquisa se propôs explicitar o cenário de cada uma das **Pedras (LEIS, SEC, EEPS e ARTE-DESIGN)**, demonstrando quem são os atores correspondentes, com as respectivas competências, finalidades e responsabilidades cabíveis, bem como, os possíveis espaços para atuação de atividades educacionais.

²⁷ Informação retirada da página oficial da SEC. Disponível em: <http://www.educacao.ba.gov.br>. Acesso em: 22 jul. 2019.

A Figura 31 demonstra o encontro das *pedras* supracitadas, tomando-as como bases legais para uma abordagem discursiva, de modo que este movimento coloque o estudante como centro do processo educacional com vistas “*a contribuir para a interação crítica com a complexidade do mundo.*” (BRASIL-BNCC, 2018, p.193)

Figura 31 - Encontro das Pedras: cenário educacional e a relação entre os atores, tendo o educando como centro do processo.



Fonte: Produção da autora 2019.

A pretensão consiste em verificar se de fato existe uma inter-relação entre elas que promova o desenvolvimento integral do educando voltado para a formação cidadã.

3.1 A PEDRA MOVENTE DAS LEGISLAÇÕES EDUCATIVAS

A intencionalidade dessa investigação consiste em traçar um breve panorama do sistema educacional que envolve o ensino fundamental (anos finais), um dos níveis da Educação Básica do Brasil. A Lei de Diretrizes e Base (LDB) 9.394 de 1996 que “Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional” tem sofrido atualizações motivadas pelas mudanças sociais, econômicas e políticas do país. O objeto da investigação se restringiu exclusivamente às *finalidades, princípios, valores, objetivos, competências e habilidades*, a fim de amparar, com legitimidade, as ações educacionais propostas pela pesquisa que impactam na formação cidadã do indivíduo.

A concepção da Linha do Tempo (Figura 32), expressa o panorama sobre instrumentos legais da educação, considerados como *marco* devido a repercussão no sistema educacional nacional. Pode-se afirmar que a *Pedra Lei* registra sete movimentos na trajetória de 1996 a 2018, identificados e citados como marcos.

Figura 32 - Linha do tempo dos marcos no Sistema Educacional (período de 1988 a 2018)

1988	1996	1998	2006	2013	2014	2018
Constituição Federal (CF)	Lei de Diretrizes e Bases (LDB)	Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCEB) Parâmetro Curricular Nacional (PCN) 5ª a 8ª série	Lei Ordinária 11.274	Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental (DCEF)	Plano Nacional da Educação (PNE)	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Fonte: Produção da autora (2019).

Essa investigação contribuiu para o entendimento das nuances políticas que refletem nas ações finalísticas da educação, tendo a Constituição Federal (CF) de 1988 como referência para toda e qualquer ação que envolva leis e instrumentos legais que compõem e interagem no cenário das legislações educacionais.

Dentre as intervenções que ocorreram na LDB, o marco Lei Ordinária 11.274 de 2006 que alterou o período do ensino Fundamental de oito anos para nove anos. Seguindo adiante, tem-se a implementação das Diretrizes do Conselho Nacional (DCN) incorporando a Educação Básica em 2013; no ano seguinte, tem-se a publicação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014, o qual definiu vinte metas para serem cumpridas até 2024. E, como último movimento nessa linha do tempo, encontra-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com recorte para a Base Nacional Curricular do Ensino Fundamental (BNCEF). Em breve análise, destaca-se pontos das legislações que impactaram no sistema educacional do país. Estes marcos estão detalhados no Apêndice A desta tese.

3.2 A PEDRA MOVENTE DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO - PROJETOS ESTRUTURANTES

A pesquisa prossegue com a **Pedra SEC** a fim de analisar ações da Secretaria de Educação que atenda ao objeto da pesquisa. Nesse movimento foi identificado os Projetos Estruturantes – Educação corporal, artística e cultural. As informações obtidas na internet otimizaram a pesquisa bibliográfica e outras informações foram complementadas por dados fornecidos pelas vice-diretoras da escola Presciliano Silva. Registra-se também a entrevista com a professora Claudia Cedraz que coordena o projeto das aulas virtuais de arte.

A Secretaria da Educação do Estado da Bahia, desde 2008, vem desenvolvendo uma iniciativa pioneira no campo de políticas culturais com a juventude estudantil, ao entender a arte e a cultura como sendo componentes essenciais à matriz do conhecimento na educação básica das escolas da rede estadual.

Os Projetos Estruturantes buscam potencializar os processos de ensino e as aprendizagens dos/das estudantes, em todas as etapas e modalidades educacionais, por meio da reestruturação dos processos pedagógicos, gestão, diversificação e inovação das práticas curriculares visando a melhoria das aprendizagens, a fim de estimular o desenvolvimento de várias expressões artísticas e culturais da rede pública do ensino estadual. Nessa perspectiva, são desenvolvidos projetos que sedimentam as inovações nos métodos educativos e reconstróem novas formas de aprendizagens, promovendo a autonomia estudantil na produção dos distintos saberes. Além da área cultural, a Secretaria também promove o desenvolvimento corporal, através dos Jogos Estudantis da Rede Pública (JERP).

Atualmente, integram estas práticas curriculares o Programa Mais Educação (PME); Ensino Médio Inovador (ProEMI); Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico (PRONATEC); Gestar na Escola; Programa Ciência na Escola (PCE); Artes Visuais Estudantis (AVE); Festival Anual da Canção Estudantil (FACE); Tempos de Artes Literárias (TAL); Educação Patrimonial e Artística (EPA); Encontro de Canto Coral (Encante); Produção de Vídeos Estudantis (PROVE); A Arte de Contar História (s); Mostra de Dança Estudantil (DANCE); Ressignificação da Dependência; Ressignificando a Aprendizagem (somente para os NRE 19 – Feira de Santana e 26 –

Salvador); Jogos Estudantis da Rede Pública (JERP); Capoeira na Escola – Patrimônio de Todos Nós; Juventude em Ação (JÁ); e Mídias e Tecnologias Educacionais.

A articulação dos Projetos Estruturantes, está diretamente relacionada ao Projeto-Político-Pedagógico (PPP), cujo planejamento anual é aprimorado no decorrer de todo o ano letivo. Para tanto, os programas e os projetos precisam dialogar entre si e com os componentes curriculares, identificando as possibilidades de nexos e convergências, estabelecendo consonância, tendo como referência as ações coletivas e colaborativas.

A SEC disponibiliza o documento *Síntese dos Projetos Estruturantes*, contemplando informações básicas sobre cada projeto, seus objetivos, operacionalização, público alvo, forma de adesão e contatos, possibilitando uma aproximação panorâmica, que poderá ser aprofundada acessando cada projeto no Portal da Educação. Essa síntese tem o intuito de subsidiar o processo de implementação e articulação dos projetos citados. As escolas interessadas em participar devem atentar para as etapas e períodos constante no cronograma, divulgado anualmente.

Os projetos voltados para a área de arte são: Artes Visuais Estudantis (AVE); Dança Estudantil (DANCE); Canto Coral (ENCANTE); Educação Patrimonial Artística (EPA); o Festival Anual da Canção Estudantil (FACE); Festival Estudantil de Teatro (FESTE); Produção de Vídeos Estudantis (PROVE) e Tempos de Arte Literária (TAL).

Dentre os projetos da área de Arte destaca-se AVE, EPA, PROVE e TAL, pois se aproximam mais para o desenvolvimento das ações pedagógicas da pesquisa que tem as artes visuais imbricada com o design. Nessa perspectiva apresenta-se uma síntese desses projetos, ressaltando entre definições e objetivos citados, ações que fomentam o desenvolvimento integral do/a estudante. A descrição desses Projetos Estruturantes, e seus principais objetivos, encontram-se no Apêndice B da tese.

3.3 PEDRA MOVENTE DA ESCOLA PRESCILIANO SILVA

A Pedra EEPS, que representa a Escola Estadual Presciliano Silva, toma como referência o Plano Político Pedagógico (PPP), sem data e, segundo informação da direção, trata-se da versão de 2008 e está em processo de revisão e adequação aos novos instrumentos legais da legislação educacional. Esse processo de revisão é

aceitável partindo-se do princípio que não existe um produto final, pronto e acabado. Um Projeto Político Pedagógico exige uma reflexão, constante e permanente, o que requer revisão e ajustes. Desta forma a escola demonstra conhecimento e reconhece o quanto é importante manter-se atualizada frente à dinâmica da sociedade.

A apresentação do Projeto Político Pedagógico (PPP) da EEPS permite a compreensão dos propósitos da escola para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. O documento apresentado consta de duas partes distintas: o projeto pedagógico e a proposta pedagógica. A ideia é destacar de ambos os principais pontos que dialoguem com a pesquisa, uma vez que o documento na íntegra corresponde ao Apêndice C.

A Figura 33 apresenta a atual fachada da EEPS, vista obtida logo após adentrar o portão externo. A escola passou por duas grandes reformas como constam nas placas de inauguração (Figura 34): a primeira no ano 1980, após 11 anos de inaugurada (fato ocorrido no Governo de Antônio Carlos Magalhães, com o Secretário de Educação Eraldo Tinoco) e a segunda ocorre 11 anos depois da primeira, quando ACM retoma o governo em 1991, tendo como secretária de Educação Dirlene Mendonça. Então, faz 27 anos que as atuais instalações físicas não passam por grandes intervenções de reforma em sua infraestrutura, estando o prédio hoje bastante desgastado pelo o tempo.

Figura 33- Fachada principal da escola Presciliano Silva



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Figura 34 - Placas de inauguração das reformas do prédio da EEPS



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Apoiado-se no pensamento de Paulo Freire (1991)²⁸ quando ele aborda a questão da importância da escola devidamente organizada, tendo como parâmetro a pedagogicidade do espaço escolar. Reconhecendo as implicações do descaso do Poder Público na educação cidadã do educando, esclarece:

[...] O descaso pelas condições materiais das escolas alcançava níveis impensáveis. Nas minhas primeiras visitas à rede quase devastada eu me perguntava horrizado: Como cobrar das crianças um mínimo de respeito às carteiras escolares, às mesas, às paredes se o Poder Público revela absolutadesconsideração a coisa pública? É incrível que não imaginemos a significação do 'discurso' formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. A eloquência do discurso 'pronunciado' na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço [...]. (FREIRE, 1996. p. 50)

Neste sentido, torna-se necessário pensar no espaço escolar de modo que ele seja harmonioso, agradável, alegre e cause bem-estar aos alunos, professores e professoras, gestores e funcionários. Um espaço acolhedor aos familiares e comunidade. Freire (1996), reforça que a importância de ensinar e aprender não pode se dar fora da boniteza e da alegria, e é explícito quando afirma “ [...] *não deixe de lutar politicamente, por seus direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim como pelo zelo devido ao espaço pedagógico em que atua com seus alunos*”. (FREIRE, 1996, p. 161)

²⁸ Livro *A educação a cidade*.

E assim, conclui-se esta subseção com a expectativa de que hajam, efetivamente, mudanças no ensino da Arte e das ciências humanas com a compreensão da importância destes ensinamentos para a formação integral do educando. Vale lembrar que na Grécia era o mestre filósofo o responsável pela educação dos seus discípulos e geralmente ensinava política, artes, aritmética e filosofia. Espera-se que a Pedra *Arte-Design* consiga agregar um novo movimento, com novas perspectivas para o ensino de Arte.

3.4 A PEDRA MOVENTE NA AÇÃO ARTE - DESIGN EDUCATIVA

A pedra **Arte-Design** foi idealizada para que encontrasse fundamentos teóricos sobre **princípios e valores** na explanação sobre as **Leis e Legislações** que regem o sistema educacional; sobre as ações da **Secretaria de Educação** com ênfase nos Projetos Estruturantes voltados para a educação corporal, artística e cultural, a fim de promover a autonomia estudantil na produção dos distintos saberes. E, sobre a **Escola Estadual Presciliano Silva** parte do Projeto Político Pedagógico pautado nos aspectos legais, filosófico, sociológico, psicológico, pedagógicos, político e cultural para que a cidadania seja vivenciada na dimensão crítica e transformadora. Então, Arte-Design objetiva gerar ações educativas sobre estes conteúdos, tendo como referência metodológica os processos criativos das artes visuais e o *modus operandi* do design a fim de sensibilizar o educando para uma reflexão crítica sobre as questões relacionadas à inclusão social.

Pela trajetória desenvolvida em cada um dos segmentos, aos quais a pesquisa se refere como Pedras: **LEIS, SEC, EEPS**, obteve-se, em cada uma delas, a fundamentação teórica que aquilata a importância dos fundamentos, princípios e valores para a formação integral do educando. Cabe agora informar como a Pedra **Arte-Design** imbricados podem dar materialidade aos conteúdos abstratos, mas possíveis de serem demonstrados e vivenciados pela empatia, generosidade, cuidado, solidariedade, enfim ações atitudinais que forma o cidadão e este forma a sociedade.

Neste sentido, a proposta de abordar princípios e valores, por meio de outras linguagens, motivou imbricar os processos e produtos das Artes Visuais com o uso dos métodos, ferramentas e modo de pensar do designer a fim de disseminar ações Arte-Design educativas sobre as questões vinculadas à inclusão social.

Surge um questionamento de como duas abordagens de naturezas diferentes, ocupando espaços distintos, podem se sobrepor para apontar um único caminho que promova a formação integral do educando de modo que o sensibilize para reflexões críticas sobre questões vinculadas à inclusão social, tendo Arte-Design como meios de solução metodológica?

O desafio está em encontrar meios pragmáticos para dar materialidade aos chamados princípios e valores de modo que proporcionasse ao educando compreensão e, ao mesmo tempo, possa exercitá-los, tendo como perspectiva contribuir para a formação integral deste educando, levando-o a interagir com a sociedade.

Apoiando nos estudos da Seção 2 - PEDRA MOVENTE ENTRE ARTE-DESIGN NO CONTEXTO TEÓRICO, subseção 2.2 DESIGN E SUAS CAMADAS NO CONTEXTO SOCIAL, foi elaborado um diagrama com base em conhecimentos de desenho geométrico para explicar a sobreposição de conteúdos diferentes. Graficamente foi possível esboçar a representação de como se desenvolve o processo da Arte-Design na abordagem dos conteúdos referentes aos princípios e valores. Para tanto, foram adotados os seguintes passos:

- a) imagina-se um espaço em que uma linha representa os Fundamentos e Princípios da Educação que envolvem ética, política, estética, valor e cultura. Essa linha é chamada de (a) e ao se fazer uma projeção dela se obtém uma outra linha correspondente que, será chamada (a¹);
- b) usando o mesmo raciocínio anterior, imagine uma outra linha chamada (b) que representa os Processos Artísticos das Artes Visuais: envolvendo contexto e práticas, elementos da linguagem, materialidades, processos de

- criação e sistemas da linguagem²⁹, nesta mesma linha está representado também os *modus operandi* do design que incorpora métodos, ferramenta e modo de pensar do *designer*, por estarem imbricados Arte-Design ambos são projetados obtendo-se uma outra linha correspondente chamada (b¹);
- c) (a¹)(b¹) são projeções de (a) e (b) que se coincidem. Logo, são retas *congruentes*. Note-se que os conteúdos de (a) e (b) estão unidos, imbricados, ocupando o mesmo lugar no espaço;
- d) a dedução é que (b) deu materialidade aos conteúdos de (a). A linha da projeção (a¹)(b¹) traz os Princípios do Cidadão que são os conceitos considerados abstratos, mas por meio do *modus operandi* do design, somado aos processos do fazer artístico para produção de uma objeto de arte, no caso da pesquisa os temas estão relacionados às questões sobre a inclusão social;
- e) a expressão das ideias, pensamento por meio do desenho revela, simultaneamente, tanto as características funcionais quanto seu conteúdo emocional. (BROWN, 2010). Este processo reflete a materialidade, o que torna possível discussão sobre princípios e valores de forma reflexiva e crítica, contribuindo para a formação integral do indivíduo.

A Figura 35 demonstra os passos (de um a cinco) descritos no percurso para explicitar o processo de materialidade dos princípios e valores por meio da Arte-Design. Ainda se referindo à expressão gráfica de uma ideia, Tim Brown (2010) esclarece que o pensamento visual assume várias formas. Ele mesmo usa os desenhos para expressar uma ideia, obtendo resultados diferentes quando tenta expressá-la com palavras, normalmente chega a resultados com muito mais rapidez.

Preciso ter um quadro branco ou um bloco de desenho por perto sempre que estou conversando sobre ideias com os colegas. Eu travo se não conseguir expressar a ideia visualmente. Os cadernos de Leonardo da Vinci são merecidamente notórios (ninguém menos que Bill Gates comprou o *Codex Leicester* para sua coleção particular quando foi leiloado, em 1994). (BROWN, 2010, p. 75 -76)

²⁹ Estes conteúdos de conhecimentos estão previstos no BNCC Ensino Fundamental /2018– ARTE – 6º ao 9º ANO.

Figura 35 - Materialidade dos princípios e valores por meio da Arte-Design



Fonte: Produção da autora (2019).

Essa análise permite a compreensão como Arte-Design contribuem para que, de modo pragmático, os alunos vivenciem conteúdos próximos da realidade, possibilitando ter novo olhar para situações cotidianas, muitas vezes despercebidas, buscando, ou mesmo sugerindo soluções, o que evoca não somente transformação de pensamento e atitudes pessoais, mas também na sociedade.

A transformação esperada constitui-se em sala de aula, na família e na comunidade. Existe uma tríade (indivíduo-sociedade-espécie) defendida por Morin (2011, p. 49), “todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana”. Essa tríade reforça o empenho em encontrar caminhos que levem ao desenvolvimento de uma educação integral.

A intencionalidade foi construir uma abordagem por meio da linguagem das artes visuais e do *modus operandi* do design que pudesse comunicar aos estudantes princípios e valores da educação, levando-os a reconhecer suas competências e habilidades. Contribuindo, assim, com novas práxis metodológicas ancoradas no processo artístico e criativo somado ao *modus operandi* do design, nas abordagens desses conteúdos de forma mais livre, lúdica, contextualizada com a razão e aliada às afetividades.

Pelo que já foi analisado até aqui, percebe-se que os meios criativos da arte e os processos iterativos do design podem apontar caminhos para sensibilizar pessoas tendo como base os valores, princípios e ética sociais a fim de subsidiar discussões que ampliem reflexões críticas voltadas para as questões de inclusão social. Esse ponto de vista remete a percepção que a teoria e a prática devem estar alinhadas para provocar mudanças atitudinais. Então, espera-se que as ponderações feitas pelo resultado da pesquisa, efetivamente, contribuam para uma educação mais empática e colaborativa. Estas informações demonstram que as pedras estão em movimento e, muitas vezes, precisam contar com o apoio de outros segmentos da gestão pública, sociedade, comunidade e da família a fim de colocar o educando no centro do processo.

A Figura 36 é uma síntese que demonstra o estudante como centro do processo da educação, tendo *valores, princípios e fundamentos* em seu entorno, bem como, a *família* (origem de tudo), a *comunidade*, que o abraça e o introduz na *sociedade*, sendo a *escola* responsável pela compreensão e leitura de mundo com seus direitos e deveres previstos nas *legislações*.

Figura 36 - O estudante no centro do processo educação



Fonte: Produção da autora (2019).

Nesse sentido, cabe a todos os atores envolvidos com o Ensino Fundamental comprometer-se com uma educação de qualidade, igualmente entendida como direito humano, entrelaçando tanto os conteúdos cognitivos quanto os afetivos. A expectativa é que os movimentos das PEDRAS LEIS – SEC – EEPS – Arte - Design sejam o alicerce para proporcionar ao educando encontrar o próprio equilíbrio entre competências e habilidades, tornando-o um ser único e completo. Neste sentido, a fundamentação teórica obtida nesta seção torna-se essencial para a concepção e planejamento do Curso-vivência desenvolvido na escola Estadual Presciliano Silva, que será relatado na próxima seção.

4

**LIVRO DE ARTISTA PEDRA
MOVENTE PARA INCLUSÃO SOCIAL**
Um Processo Metodológico

4 LIVRO DE ARTISTA PEDRA MOVENTE PARA INCLUSÃO SOCIAL: UM PROCESSO METODOLÓGICO

A partir da fundamentação das leis e legislações educacionais, vista na seção anterior, bem como a ênfase sobre a importância dos princípios, valores, competências e habilidades na formação do educando - presentes nos projetos estruturantes e no projeto político pedagógico da escola Presciliano Silva, foi possível explicitar graficamente como os conteúdos, princípios e valores ganham materialidade por meio da arte e design, possibilitando uma contribuição para o desenvolvimento da educação integral. Estes conteúdos tornaram-se imprescindíveis para a concepção e planejamento do Curso-Vivência, responsável pelas ações metodológicas para produção do objeto artístico, no caso da pesquisa trata-se do *livro de artista – livro objeto*, intitulado *Pedra Movente para Inclusão Social*.

Vale explicar que o termo *curso-vivência* está pautado na experiência do aluno, o que ele traz e o que irá agregar na formação educacional, visando o desenvolvimento de competências e habilidades para interagir com a família e a comunidade valorizando a cultura na qual está inserido. A teoria da aprendizagem vivencial segundo Kolb (1984) “aprendizagem é o processo pelo qual o conhecimento é criado através da transformação da experiência”. (KOLB, 1984, apud CIDRAL, 2003, p.39). Com essa compreensão o curso-vivência parte da concepção que os valores e princípios vivenciados em sala de aula contribuem para a formação do educando e em consequência do cidadão.

Esta seção discorre sobre a **concepção** curso-vivência amparada, pelo *Processo Iterativo do Design Thinking*, seguido do **planejamento** do referido curso e do relato do **desenvolvimento**. A abordagem metodológica está pautada na pesquisa participativa, fundamental para consolidar a produção do objeto artístico de modo coletivo e colaborativo que imbricou os processos artísticos e *modus operandi* do design com ênfase na cooperação e sociabilidade do grupo. Entendendo sociabilidade do grupo:

[...] como elemento fundamental nas diferentes áreas da vida, pessoal, trabalhista, escolar, para atingir os objetivos, isto é o conhecimento do outro, de suas ideias, sua problemática, seu ambiente, permitirá entendê-lo, saber o que necessita e assim ajudá-lo que esteja bem e, portanto, quanto melhor estiver melhor será seu rendimento em todas as ordens mencionadas.³⁰

³⁰ Autor. Editorial QueConceito. São Paulo. Disponível em: <https://queconceito.com.br/sociabilidade>. Acesso em: 11 ago. 2019.

Os conteúdos selecionados para embasamento teórico-prático do fazer artístico versou sobre o estudo introdutório das cores, percepção da forma e iniciação aos multimeios tendo como recursos a câmera fotográfica dos celulares das professoras e dos alunos. A culminância da pesquisa foi a exposição artística do trabalho final, apresentando o percurso metodológico, com a realização da Roda de Conversa tendo como participantes os alunos, professores e convidados.

4.1 O PROCESSO ITERATIVO DO *DESIGN THINKING* NA CONCEPÇÃO E PLANEJAMENTO DO CURSO-VIVÊNCIA: PLANO DE CURSO

A fase da Concepção do Curso-Vivência deu-se sob a luz do Processo Iterativo do *Design Thinking*, defendido por Tim Brown (2010). Este modo de pensar contribuiu efetivamente para o entendimento de como prever as ações, organizá-las e realizá-las. Apesar de saber que não existe uma “melhor forma”, como cita este mesmo autor, para desenvolver um projeto (independente da natureza, acadêmica ou executiva), existem pontos de referência ou partida que no percurso podem se sobrepor ou podem ir e voltar várias vezes, embora o projeto, ou o processo como um todo, tenha um ciclo de vida, ou seja, tem início e fim.

O Processo Iterativo do Design, que envolve as etapas de inspiração, idealização e implantação, associada ao conceito de *sistema*³¹ possibilitou obter uma concepção diferenciada para o referido curso. O uso dessa concepção permite uma leitura visual de todo o processo e precede o detalhamento do usual Programa de Curso.

O que essa concepção agrega à formatação usual de um curso? Qual a efetiva contribuição? As respostas para estas perguntas têm origem no diagrama da Figura 35, seção anterior, que demonstrou como poderia ocorrer o processo de materialidade dos valores e princípios por meio da arte e do design. No citado diagrama, percebeu-se que havia três momentos distintos atrelados aos estudos desenvolvidos em 2.2 DESIGN: SUAS CAMADAS NO CONTEXTO SOCIAL, no qual expõe sobre os Processos Iterativos do *Design Thinking*, demonstrando que projetos ou processos podem percorrer as etapas, indicadas na Figura 4 “mais de uma vez, à medida que se lapida as ideias e explora novos direcionamentos,” (BROWN, 2010,

³¹ “Sistema é um conjunto ou combinações de coisas ou partes, formando um todo complexo ou unitário”. (CHIAVENATO, 2000, p. 545).

p. 16). Para a pesquisa esse movimento é vital pois permite, além da iteração dessas etapas, o dinamismo das ações propostas pelos conteúdos possibilita a interação dos educandos de forma mais proativa, criativa e lúdica.

Segundo Brown (2010, p. 21) “um projeto é o veículo que transporta uma ideia do conceito, um projeto de design tem começo, meio e fim”. As avaliações parciais são feitas por meio da Roda de Conversa com o objetivo de retroalimentar o processo analisando pontos positivos e de melhorias com possibilidade de avaliar o estágio em que se encontre o processo AV1, AV2 ou AV3.

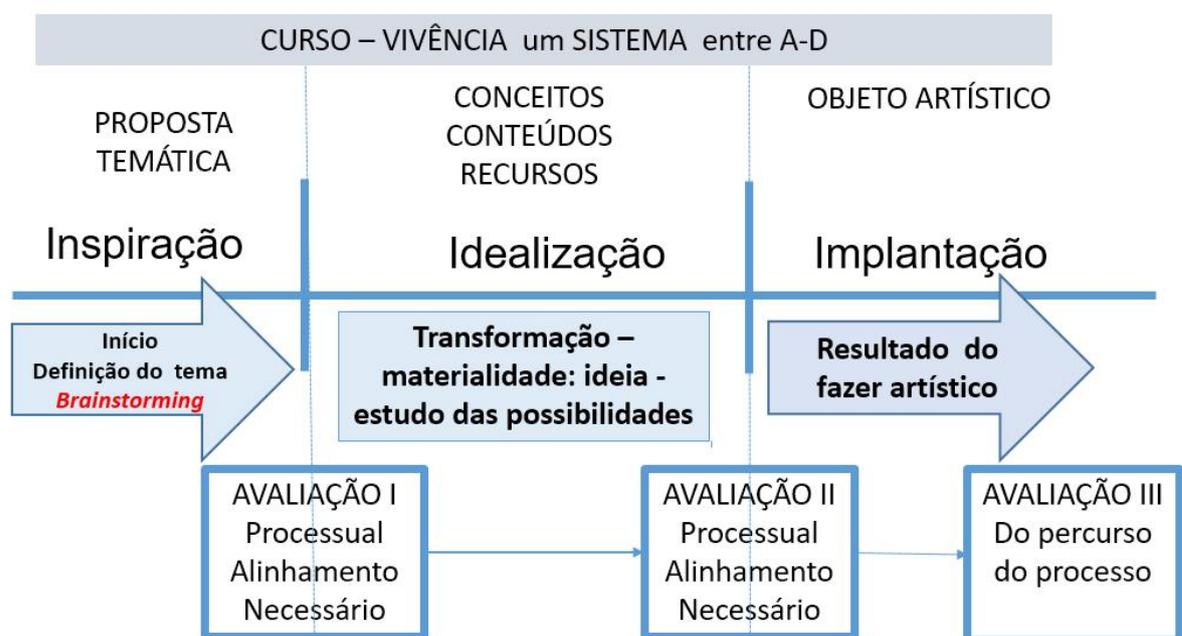
Então, este Processo Iterativo referenciando Brown (2010, p. 16), e complementando por outros autores como Stickdorn e Schneider (2014, p. 125) e Pinheiro e Alt (2009, p. 45) para as duas últimas duplas de autores o processo é constituído de quatro fases, como visto na seção 2 - PEDRAS MOVENTES ENTRE ARTE E DESIGN NO CONTEXTO TEÓRICO. No entanto, ratifica a opção indicada por Brown (2010) constituída das três etapas citadas: inspiração, idealização e implementação. Respectivamente, tem-se:

- a) Etapa 1 - **inspiração** - o problema ou a oportunidade que motiva a busca por soluções; momento que acontece os *insights*, descobertas de novas oportunidades. Consiste também em obter um entendimento claro da situação. Na pesquisa, a *inspiração* foi vivenciada a partir do momento que houve a troca de enfoque, saindo da abordagem de valores e princípios cooperativistas passando para os princípios e valores abordados na legislação educacional, com ênfase para a formação integral do educando, a fim de abordar questões sobre a inclusão social. Lembrando que a materialidade ocorreu por meio da arte e design.
- b) Etapa 2 - **idealização** - o processo de gerar, desenvolver e testar ideias foram pensadas nessa fase. A partir da compreensão de como se daria o processo para materialidade dos princípios e valores, foi possível identificar conteúdos, procedimentos e recursos materiais que proporcionariam o desenvolvimento da ideia.
- c) Etapa 3 - **implementação** – é a fase de colocar em prática a ação idealizada, ou seja, é a realização, efetivação da ideia. Em outras palavras, nessa fase se define como será a produção, lembrando que o processo, por ser iterativo,

pode ser avaliado e retornar a uma das outras fases. Necessariamente essa ordem são meios que levam à execução, realização, efetuação, feitura, prática. Enfim, é o resultado, além de acompanhar os pontos de melhoria, se for o caso.

A Figura 37 apresenta o diagrama do Curso-Vivência a partir de uma visão sistêmica entre Arte e Design. A leitura é feita por colunas, tem-se na coluna à esquerda a proposta temática que corresponde à Inspiração, podendo ser desenvolvida um *brainstorming* com o objetivo de definir uma temática de forma participativa e colaborativa. A avaliação I tem o papel de analisar e ratificar o prosseguimento. A coluna do meio aponta os conceitos, conteúdos e recursos que envolvem os materiais, correspondes à Ideação. A avaliação II tem o papel de alinhar com a coluna anterior e ratificar as ações da atual, indicando a passagem para a próxima fase. A coluna da direita corresponde à Fase III, tem-se a Produção do Objeto Artístico, no caso, com a proposta de ser realizado no coletivo da escola de forma colaborativa. A avaliação final prevê o relato do processo desenvolvido identificando os pontos fortes e os de melhorias da pesquisa.

Figura 37 - Diagrama do Curso-Vivência, definição dos conteúdos, percurso e processo



Fonte: Produção da autora (2019).

O uso desse diagrama permitiu uma visão global da proposta metodológica que se quer desenvolver, independente da carga horária e natureza do curso³². Analisando o **processo iterativo do *Design Thinking***, aplicado como uma ação que antecedeu a elaboração do Programa de Curso-Vivência, conclui-se pela experiência vivenciada que a visão sistêmica possibilitou confiança para planejar, selecionar conteúdos e detalhar as atividades inseridas no Programa do Curso-Vivência, entendendo que essa aplicabilidade pode auxiliar projetos de outras finalidades. Na verdade, como afirma Tennyson Pinheiro (2010)³³

[...] se tratando de Design Thinking, ou pensamento de Design, é uma abstração do modelo mental utilizados há anos pelos designers para dar vida as ideias. Esse modelo mental e seus poderosos conceitos podem ser aprendidos e utilizados por qualquer pessoa e aplicados em qualquer cenário [...] (PINHEIRO, 2010, n/p)

Nesta ótica, definido a concepção do que se desejava foi elaborado o Programa do Curso-vivência, via o planejamento do curso-vivência: plano de curso, voltando a empregar a Pedra como elemento de referência, motivação explicitada na Seção 3 – ENCONTRO DAS PEDRAS MOVENTES PARA FUNDAMENTAÇÃO DAS PRERROGATIVAS DO ENSINO POR PRINCÍPIOS E VALORES. Então, o plano de curso apresenta a estrutura dividida em três momentos distintos, que passam a se chamar:

- a) **Fase I - Sensibilização:** A pedra elemento poético no contexto da percepção, lembrança, sentimento e afetos relacionados à diversidade e à inclusão social.
- b) **Fase 2 – Conceitual:** Pedra movente vivenciando os conceitos introdutórios de forma – cor – multimeios.
- c) **Fase 3 – Produção:** A pedra movente na produção do objeto artístico – exposição e avaliação da vivência

A estrutura do Plano de Curso-Vivência acompanha a lógica empregada no subitem anterior, **O Processo Iterativo do *Design Thinking* na Concepção e planejamento do Curso-Vivência** no qual foi desenvolvida em três etapas, com

³² Natureza de curso indica se é de extensão (oficinas - aperfeiçoamento de curta duração), graduação ou pós-graduação.

³³ Citado na apresentação do *Livro Design Thinking* de autoria de Tim Brown (2010).

base no Processo Iterativo do *Design Thinking* e uso dos métodos/ ferramentas do *Design Thinking*, ajustando-os de acordo com a ação desenvolvida. O uso desses recursos do *Design Thinking* permite uma complementariedade entre si, possibilitando a materialidade oriunda da inspiração, sensibilização, ideia criativa e conceituais - tais procedimentos podem ser testados quantas vezes sejam necessárias sem repreensão, afinal são esses experimentos que promovem o desenvolvimento de competências e habilidades do educando. É importante registrar que:

[...] não se trata de manual, o qual detalha como um projeto deve ser conduzido, uma vez que um conjunto de instruções restritivas iria contra o ethos do design de serviços. Os métodos e ferramentas[...] são recursos a partir dos quais é possível construir projetos personalizados e iterativos. (DIJK, RAIJMAKERS, KELLY in STICKDORN e SCHNEIDER, 2014, p. 150)

A partir dessa estrutura foi desenvolvido o Plano do Curso-Vivência, com a programação por aula contemplando data, conteúdo, tema, assunto, atividade desenvolvida, metodologia, recurso material.

O Quadro 4 apresenta a síntese das macros ações planejadas e desenvolvidas durante o percurso da pesquisa na EEPS, com as turmas do nono ano. Na coluna vertical estão localizadas as etapas: Sensibilização, Conceitual e Produção. Incorporou-se o item Avaliação, um elemento indispensável no desenvolvimento de projetos ou processos. Na linha horizontal, tem-se: Assunto, Atividade, Objetivo, Metodologia e Material.

Quadro 4 - Matriz do macroplanejamento da vivência para produção do Objeto Artístico

FASES	ASSUNTO	ATIVIDADE	OBJETIVO	METODOLOGIA	MATERIAL
I Sensibilização	Pedras Músicas Poemas Poesias	Recebimento de uma pedra no envelope para contemplar poetizar desenhar	Contextualizar a "pedra" como elemento poético vinculado a memória lembranças e afeto	Aula expositiva e participativa Aula prática	Envelope pedra; Música; Slides com Story Telling

FASES	ASSUNTO	ATIVIDADE	OBJETIVO	METODOLOGIA	MATERIAL
II Concei- tual	Arte e Design Forma Cor Multi-meios Inclusão social	Desenho Pintura Fotografia Filmagem	Introduzir conceitos os Conhe- cer reco- nhecer elementos básicos	Aula expo- sitiva e participati- va Aula prática e vivências	Material para dese- nho e pintura celular
III Produ- ção	Produção Sociabilida- de por meio do fazer artístico	Produção das páginas do Livro Objeto	Produzir de forma coletiva e colaborati- va o Livro- -Objeto com ênfase nas ques- tões de Inclusão Social	Aula prática e vivencial	Sucata areia tecido papel tinta cola MDF argolas articuladas
Avalia- ção	Reflexão crítica do percurso da produção do objeto artístico	Conversa sobre o processo de produção do Livro Objeto e a Inclusão Social	Sensibilizar e refletir criticamen- te sobre os temas de Inclusão Social	Roda de conversa	Espaço amplo

Fonte: Produção da autora (2018).

Pôde-se então constatar que o processo de um planejamento não é rígido, ou mesmo engessado. Pelo contrário, tê-lo em mãos permite flexibilizar o percurso. Logo, as ferramentas, fruto de experimentações, podem ser usadas em diversas etapas. E estas, por sua vez, também dialogam umas com as outras tendo seus limites fronteiros borrados. Esse entendimento modelou, em linhas gerais, a estrutura do Curso-Vivência.

A descrição de cada fase (1 – Sensibilização; 2 - Conceitual e 3 - Produção) está como seção deste subitem. A explicitação do desenvolvimento apresenta-se fundamentado no referencial teórico. O desenvolvimento do processo foi registrado com fotos e filmagem e está confrontado com os registros das impressões, opiniões, constatações dos estudantes. Estas informações foram obtidas por meio

de relato escrito, individual, sobre o processo vivenciado, logo após a Exposição e encontram-se na íntegra no Anexo A. A intenção é demonstrar os impactos da **ação arte-design educativa**. Os (as) estudantes estão codificados para preservar suas identidades, os registros das imagens (foto e filmagens) contou com a aquiescência verbal dos pais, ou responsáveis, na reunião de pais e mestres quando eles foram informados sobre a pesquisa.

4.2 EXECUÇÃO DA FASE I - SENSIBILIZAÇÃO: A PEDRA ELEMENTO POÉTICO NO CONTEXTO DA INCLUSÃO SOCIAL

O contato inicial com a turma aconteceu nessa fase da *Sensibilização* - houve a apresentação do objetivo da pesquisa, bem como, a explicação do porque as turmas do nono ano foram as eleitas. A seleção ocorreu após análise dos livros didáticos, distribuídos pela SEC aos alunos e alunas, sendo identificado no livro do nono ano os conteúdos compatíveis com a pesquisa. Em seguida foi feito o convite para participarem do desenvolvimento do Curso-Vivência, firmando um compromisso de cooperação e cumplicidade no sentido de contar com o envolvimento de todos, disposição para trocar informações, conversar e compartilhar sobre as dificuldades, vivenciar o processo como um todo, interagindo com as atividades previstas.

Da parte da pesquisadora houve interesse imediato em criar uma ambiência de descontração na sala de aula. Iniciando as atividades pela apresentação dos alunos e alunas das turmas, por meio da dinâmica do Crachá Emblemático, baseada em uma estória africana. Trata-se de um cumprimento especial - ao encontrar uma pessoa, eles se cumprimentam dizendo “te vejo”, obtendo a resposta “estou aqui”. Este cumprimento é intenso, pois se entrelham para se cumprimentarem. “Estou aqui” pode ser interpretado como “estou disponível, posso ajudar”. Para executar essa dinâmica foi elaborado um *kit* com o crachá. A Figura 38 refere-se ao slide apresentado em sala com orientações para o desenvolvimento das atividades propostas:

Figura 38 - Slide: Apresentação do kit e da estória do Crachá Emblemático



Apresentação dos alunos
CRACHÁ EMBLEMÁTICO

Conta a estória que uma aldeia do povo africano se cumprimentam olhando nos olhos e dizendo: para pessoa que vê. **Te vejo...**
A outra pessoa responde dizendo: **Estou aqui...**

ATIVIDADE

- 1 - ESCREVA SEU NOME DA FORMA QUE VOCÊ GOSTA DE SER CHAMADO
- 2- COLOQUE NA MESA O GRACHÁ COM O NOME PARA BAIXO
- 3-CADA ALUNO TIRA UM CRACHÁ E CHAMA O COLEGA E DIZ "te vejo ..."
O COLEGA RESPONDE "estou aqui..."

EU TE VEJO!
ESTOU AQUI!

Fonte: Arquivo da autora (2018).

A atividade, do crachá emblemático trabalhou a sensibilidade, ou seja, proporcionou a capacidade do aluno ou aluna perceber e sentir o outro ou a outra, se emocionar ao procurar estabelecer um contato gentil, harmonioso, pautado na empatia, um com o/ a colega. A turma riu bastante - o entendimento foi que a atividade proposta conseguiu descontrair. Respeitou-se a vontade do estudante querer ou não participar das atividades propostas, pois elas envolvem o emocional, a desejabilidade e a aceitabilidade. A obrigatoriedade poderia constranger a pessoa, tornando o ambiente hostil - e era tudo o que não se queria. A Figura 39 representa a dinâmica do Crachá Emblemático, as alunas se entreolhando e dizendo as frases de cumprimento "eu te vejo" - "eu estou aqui".

Figura 39 - Exemplo da dinâmica do Crachá Emblemático



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Em seguida foi distribuído um círculo amarelo no qual cada estudante, inspirando-se nos *smiles emotions*, representou sua face por meio do desenho, inserindo seu nome da forma como gosta de ser chamado. Com essa ação afastou-se apelidos (codinomes) indevidos que pudessem causar estranhamento ou mesmo *bullying*, quando se é tratado ou tratada de forma não desejada. A atividade gerou o contato com o **valor** chamado **respeito**.

A dinâmica intitulada Quem Sou? A autorepresentação possibilitou um processo lúdico. O uso das características dos *smiles emotions* motivou a descontração, pois faziam comentários sobre as próprias características consideradas mais marcantes, tipo o jeito de pentear o cabelo, sombrancelhas, uso de adereços e até humor. Essa autorepresentação foi importante, pois deu conhecimento ao **outro**, como cada um **se vê**. A Figura 40 apresenta os alunos desenvolvendo a referida atividade em sala.

Figura 40 - Alunos da turma desenvolvendo a atividade de elaboração dos Smiles



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Após a montagem dos smiles na parede, ficou intitulada QUEM SOMOS, (Figura 41) logo vinheram os comentários do coletivo. Por exemplo: o aluno que se coloriu de vermelho foi apontado pelos colegas como aquele que gosta mesmo de *pertubar*, ou seja abusar os outros. O aluno na terceira posição com traços simples e sem adereços demonstrou sua alegria. Para a aluna na segunda posição, da esquerda para direita, disseram que ela sempre está maquiada e cuida demais dos cabelos. E para a quarta aluna disseram que era muito carinhosa. Notou-se que os desenhos expressam não só características externas, mas também internas.

Figura 41 - Quem sou? Exemplo de quatro smiles



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Observando a exposição dos *smiles*, dentre os elementos gráficos, destaca-se os olhos em forma de coração, presentes em todas as turmas, este desenho está muito relacionado à emoção e aos sentimentos. Felizmente alguns alunos ausentes quiseram participar da exposição nas aulas subsequentes, denotando o interesse em se sentir integrado ao coletivo da turma (Figura 42).

Figura 42 - Quem somos. Representação das turmas por Smiles



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Esta atividade motivou o primeiro diálogo criativo da pesquisa com os estudantes. A proposta de representação, em um círculo amarelo, remete-os à percepção visual que fazem de si mesmos, demonstraram “a criatividade comum a todo ser humano, ” (OSTROWER, 1989, p.10). O desenvolvimento dessa atividade com os *smiles faces* tornou-se ponto de partida para o estudo sobre pregnância da forma, considerada como a lei básica da Percepção Visual da Gestalt assim definida:

As forças de organização da forma tendem a se dirigir tanto quanto o permitam as condições dadas, no sentido da harmonia e do equilíbrio visual. Qualquer padrão de estímulo tende a ser visto de tal modo que a estrutura resultante é tão simples quanto o permitam as condições dadas. (GOMES FILHO, 2009, p. 36)

Cabe aqui o entendimento ao se analisar os desenhos produzidos pelos estudantes: ao se auto desenharem, usaram a memória e as impressões que guardam de si mesmos e com linhas formaram configurações de fácil leitura. A volumetria foi

anulada, usando o grafismo para expressar o próprio rosto. Pode-se então afirmar que se trata de uma representação com alta pregnância da forma, pois os *smiles* desenhados tornaram-se um objeto visual. Como afirma Gomes Filho (2009, p. 36) “tende a espontaneamente para uma estrutura simples, equilibrada, apresentando uma clareza formal e um mínimo de complicação visual na organização de suas partes ou unidades compositivas”.

Neste sentido entraram dois componentes importantes para o desenvolvimento da pesquisa: pregnância da forma e processos criativos - que nortearam esse primeiro momento e, por isso, merecem um detalhamento específicos, pois trata-se da Lei da Gestalt (por dar embasamento nessa interação com o sistema visual e a criatividade no sentido de ela ser um potencial inerente ao humano) e a realização desse potencial uma de suas necessidades, como afirma Ostrower (1989):

[...] criar só pode ser visto num sentido global, como um agir integrado em um viver humano... todo indivíduo se desenvolve em uma realidade social, cujas necessidades e valorações culturais se moldam os próprios valores da vida [...]. (OSTROWER, 1989, p. 5)

Mostra-se pertinente a atividade proposta por fazer uso de expressões visuais do cotidiano dos estudantes, tal como os *smiles emotions face que* são imagens presentes em diversos aplicativos disponíveis nos celulares e nas mídias sociais, canais de relacionamento na internet. Logo, tê-los como referência não causou estranhamento uma vez que fazem parte do contexto contemporâneo, independente de classe social. Ou seja, os educandos criaram de forma integrada com o seu viver.

O trabalho desenvolvido nessa seção tem a *Pedra* criando conexões com a palavra e, por ser considerada elemento poético³⁴ deste processo, a ela foi atribuída a função de inspirar, despertar a sensibilidade por meio da memória, lembrança, sinais verbais e sensoriais.

E, como o Curso-Vivência foi iniciado em março, outras conexões surgiram como a música *Águas de Março*, autoria de Tom Jobim, cantada em parceria com Elis Regina. A estrofe selecionada foi:

³⁴ POÉTICO. In DICIONÁRIO de sinônimos. Disponível em: <https://www.sinonimos.com.br/poetico/>. Acesso em: 13 ago. 2019.

É pau, é pedra, é o fim do caminho
 É um resto de toco, é um pouco sozinho
 É um caco de vidro, é a vida, é o sol
 É a noite, é a morte, é o laço, é o anzol
 É peroba do campo, é o nó da madeira
 Caingá, candeia, é o Matita Pereira
 É madeira de vento, tombo da ribanceira
 É o mistério profundo, é o queira ou não queira [...]
 (JOBIM, 1972)

Na sala de aula a música foi tocada integralmente e os alunos puderam acompanhar cantando com a projeção da letra na tela. Alguns afirmaram que já conheciam a música (e que gostavam). Foi realizado o exercício solicitando que indicassem a estrofe³⁵ que mais se identificou. E as percepções foram trabalhadas a exemplo de medo, solidão, trabalho, morada em um sítio.

Logo em seguida as conexões foram com os poemas de Carlos Drummond e de Antônio Pereira (APON) a fim de sensibilizar³⁶ a turma, levando-a a uma reflexão de forma 'figurada' das pedras encontradas nos próprios caminhos da vida. A discussão girou em torno do papel que elas podem assumir: o de ajudar ou o de prejudicar. Tem-se então a poesia de Carlos Drummond (1902 – 1987) feita em 1924 e publicado em 1928.

No meio do caminho

No meio do caminho tinha uma pedra
 tinha uma pedra no meio do caminho
 tinha uma pedra
 no meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento
 na vida de minhas retinas tão fatigadas.
 Nunca me esquecerei que no meio do caminho
 tinha uma pedra
 tinha uma pedra no meio do caminho
 no meio do caminho tinha uma pedra
 (ANDRADE, 1924)

³⁵ O termo estrofe permite referenciar os vários fragmentos que compõem um poema ou uma música. Disponível em: <https://oquee.com/estrofe/>. Acesso em: 15 ago. 2019.

³⁶ SENSIBILIZAR. In AULETE digital. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/sensibilizar>. Acesso em: 13 ago. 2019.

Quanto ao poema *A pedra* de Antônio Pereira Apon, nascido em 1964, baiano, professor, escritor e poeta baiano. Graduado em desenho e plástica pela Escola de Belas Artes EBA- UFBA.

A pedra

O distraído, nela tropeçou,
o bruto a usou como projétil,
o empreendedor, usando-a construiu,
o campônio, cansado da lida,
dela fez assento.
Para os meninos foi brinquedo,
Drummond a poetizou,
Davi matou Golias...
Por fim;
o artista concebeu a mais bela escultura.
Em todos os casos,
a diferença não era a pedra.
Mas o homem
(APON, s.d.)

O trecho do poema *O Guardador de Rebanhos*, de Fernando Pessoa (Alberto Caeiro), foi fonte de inspiração, sendo projetado na íntegra e os alunos fizeram a leitura compartilhada,

Ao anoitecer bricamos as cinco pedrinhas
No degrau da porta da casa,
Graves, como convém a um Deus e a um poeta,
E como se cada pedra
Fosse todo um universo
E fosse por isso um grande perigo para ela
Deixá-la cair no chão.
(PESSOA, s.d.)

A letra da música, as poesias, o poema e o capítulo do livro didático adotado (*Palavra em cena*, p.10 e p.20) serviram de inspiração para desenvolver a primeira temática da pesquisa, tendo a pedra como elemento poético. E para aguçar o processo de sensibilização, de percepção e de memória, foi distribuído um envelope (nas cores verde, rosa e azul de escolha livre) com uma pedra dentro. Após terem descoberto do que se tratava, os envelopes foram nominalmente identificados pelos alunos e receberam a atividade para completar as cinco pedras, a fim de dar materialidade ao trecho do poema *O Guardador de Rebanhos*.

Abriu-se o momento para socialização das lembranças, algumas até adormecidas. E, a fim de motivar a conversa, foi dado como exemplo “meu pai me ensinou a jogar pedrinhas na água para ela pular como peixinho, isso foi nas águas calmas da praia da Ribeira”, o que impulsionou a conversa, a socialização das lembranças.

Dando continuidade às ações, que passaram a se entrelaçar com outras linguagens, fez-se necessário esclarecer as diferenças dos códigos, exemplificando que a comunicação entre as pessoas e as leituras de mundo não acontece somente por meios das palavras, torna-se importante reconhecer quando acontece de outras formas. Como exemplifica Martins, Picosque e Guerra (1998):

Muito do que sabemos sobre o pensamento e o sentimento das mais diversas pessoas, povos países, épocas são conhecimentos que obtivemos única e exclusivamente por meio de suas músicas, teatros, poesias, pinturas, danças, cinema e etc. [...] para nos apropriarmos de uma linguagem, entendermos, interpretar e darmos sentido a ela, é preciso que aprendamos a operar com seus códigos, [...] é preciso haver cuidado com a alfabetização nas linguagens da arte. (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 1998, p. 14)

A palavra das autoras ratifica o compromisso da pesquisa com o uso dos processos artísticos para a sensibilização em relação à inclusão social. Portanto, faz parte do processo familiarizar os estudantes com conteúdo entendido como elementar para compreensão da linguagem das artes visuais que os cercam cotidianamente, seja dentro ou fora da escola. Assim, a pedra passou a ser o elo que os colocou frente à palavra, ao som e à imagem, numa relação de experiências que geraram lembranças pessoais, sejam de momentos distantes ou recentes. Como bem coloca Martins (1998, p. 21), “é como se cada pessoa fosse gerando um repertório individual, um conjunto de valores, conceitos, ideias, sentimentos e emoções que vão tecendo uma rede de significações para si.”. É a história de vida que vai se revelando quando instigado por um elemento, um objeto ou mesmo uma palavra.

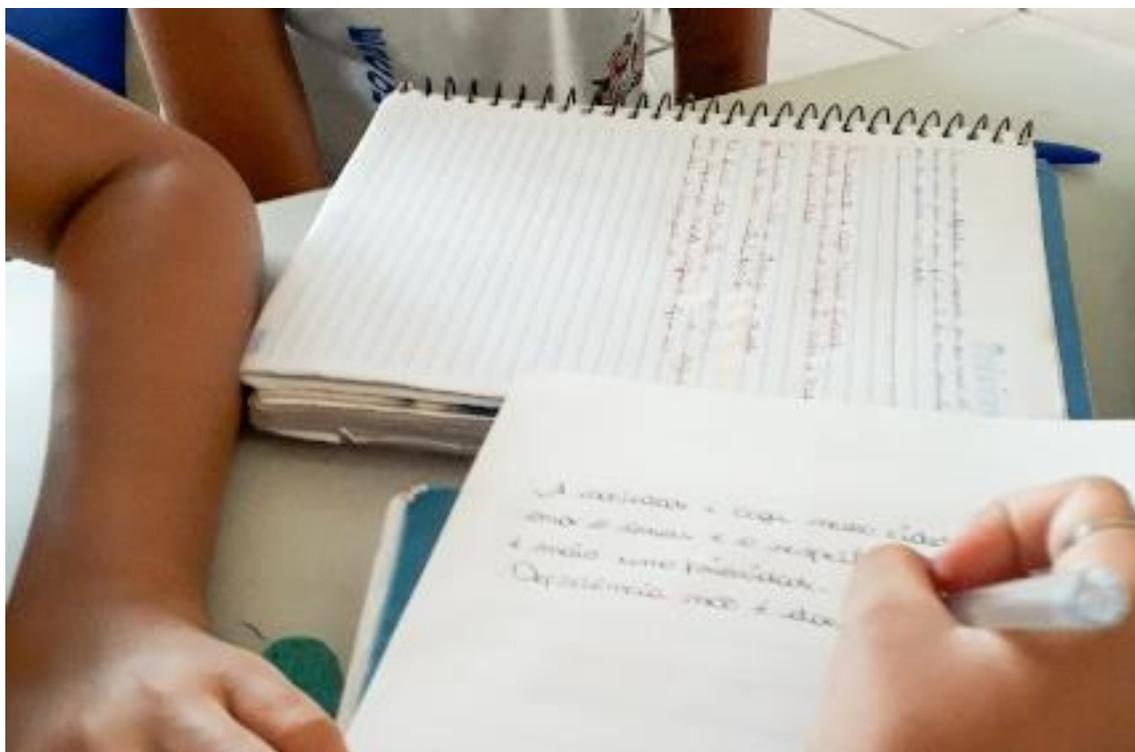
Foi solicitado que escrevessem as lembranças, uma constatação, um desejo (usando a pedra como objeto inspirador), de preferência em forma de poesia. Como o foco passou a ser a palavra, eles apresentaram dúvida entre poesia e poema, fez-se necessária uma explicação: enquanto o poema pertence à literatura, a outra, não necessariamente. O poema é um tipo textual que possui uma estrutura definida com

versos e estrofes, enquanto a poesia é qualquer tipo de produção artística que envolva a criatividade e provoque emoção, podendo estar em paisagens, objetos, pinturas e fotografias, frases, músicas, sons, atuações e textos diversos³⁷.

Como exemplo foi citado o jogo conhecido por *Capitão Salomão* (ou as *Cinco Marias*) que consiste em jogar uma pedra para cima e pegar uma a uma, depois duas a duas, três e uma, por último as quatro de vez. Este jogo envolve arranjo matemático, equilíbrio e percepção. Não foi estimulado o experimento em sala, pois poderia ocorrer outras brincadeiras como jogar pedra um no outro e ter consequências.

A atividade para escrever uma poesia foi seguida da leitura, a Figura 43 representa a aluna escrevendo. Como era de se esperar, alguns alunos de imediato quiseram socializar o que tinham escrito, enquanto outros se escondiam dizendo que tinham vergonha. Outros, depois de alguma insistência se deixavam ser convencidos, se apresentavam ou pediam para o colega ler por eles.

Figura 43 - Atividade produção de poesia

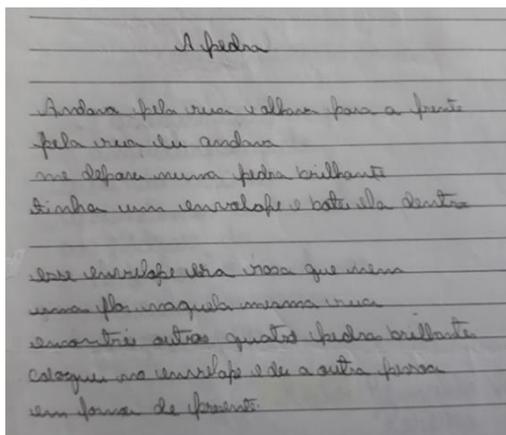


Fonte: Arquivo da autora (2018).

³⁷ Disponível em: <https://www.diferenca.com/poema-e-poesia/>. Acesso em: 02 abr. 2018.

A Figura 44 trata da poesia *A Pedra* feita pelo/a estudante DCA-9AM, na qual narra o processo do recebimento do envelope rosa, o encontro com a pedra atribuindo a característica de ser “pedra brilhante”, mas sem esquecer a tarefa de encontrar mais quatro - e a devolução vai além do cumprimento da atividade, tornou-se um presente.

Figura 44 - Poesia A Pedra



A pedra

Andava pela rua e olhava para a frente
pela rua eu andava
me deparei numa pedra brilhante
tinha um envelope e botei ela dentro

esse envelope era rosa que nem
uma flor naquela mesma rua
encontrei mais quatro pedras brilhantes
coloquei no envelope e dei a outra pessoa
em forma de presente

DCA-9AM

Fonte: Arquivo da autora (2018).

Tem-se no depoimento do(a) estudante ao relatar sua experiência no Curso-Vivência sobre a oportunidade dada de escrever algo da própria ideia:

Construí um poema falando sobre pedra super me identifiquei, também teve o poema com meus colegas fizemos falando sobre empoderamento da mulher [...] O que eu achei mas importante e gostei foi o poema da pedra porque me expressei goste muito pois fiz com a minha ideia e o que estava sentindo. (C1)³⁸

Contudo, essa fala, por um lado, traduz o alcance da pesquisa em promover a percepção de **si mesmo/a** com o reconhecimento de valorizar a própria ideia e sentimento e, por outro lado, está dizendo que o atual ensino não lhe oferece condições de desenvolver outras competências. Mas, ao tempo que aponta soluções para um ensino mais proativo, que atenda efetivamente o que preza as leis e instrumentos legais da educação, como prega a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental (BNCC - EF):

³⁸ A ortografia do/a aluno/a foi mantida.

A prática artística possibilita o compartilhamento de saberes e de produções entre os alunos por meio de exposições, saraus, espetáculos, *performances*, concertos, recitais, intervenções e outras apresentações e eventos artísticos e culturais, na escola ou em outros locais. (BRASIL, MEC, BNCC – EF, 2018, p. 193)

Concluiu-se essa abordagem com a devolução dos envelopes com cinco pedras dentro. Diante da quantidade, os alunos observaram que cada pedra tinha forma, cor, tamanho e peso diferentes. E o fato de completar a quantidade pedida criou novas memórias: os alunos completaram com pedrinhas encontrada na praia, outros na rua, na loja de material de construção, na obra da lage do vizinho - alguns não trouxeram. Bem, a importância estava no registro do quanto elas, *as pedras*, eram diferentes. E com esse registro levou a turma a pensar na diversidade

Para registrar a diversidade foram apresentados três exemplos: as das pedras; das rosas e a tela *Os Operários*, de Tarsila do Amaral. A partir das observações dos próprios alunos foi identificado que as pedras possuíam formas e cores, peso e tamanhos diferentes, caracterizando uma diversidade. Também foi apresentado uma possibilidade de intervenção artística - a partir da imagem da pedra com *software* de tratamento de imagem, alterando sua visualidade (Figura 45).

Figura 45 - Estudo da pedra



Fonte: Acervo da autora (2018).

Foi formada uma roda de conversa possibilitando reflexões. Uma vez franqueada, a palavra permitiu que se posicionassem - e quando havia discordância, buscou-se o respeito e a ponderação, apontados por eles mesmos, garantindo sempre um ambiente amigável e afável no qual as opiniões fossem revisadas e respeitadas.

Outro exemplo citado, refere-se ao da diversidade das cores da hortênsia (Figura 46) um único tipo de flor com uma imensa diversidade entre as cores, formato e tamanho, mas sempre serão hortênsias.

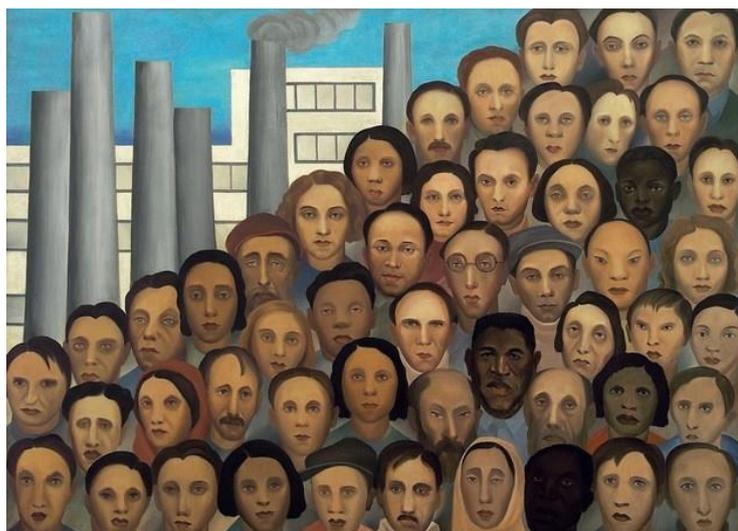
Figura 46 - Slide A diversidade das cores da hortênsia



Fonte: O Meu Jardim³⁹

Pode-se então, fazer o comparativo com os humanos, tomando-se como referência a Figura 47, a tela *Os Operários* (1933) de Tarsila do Amaral. Foi solicitado à turma que descrevesse o que ali estava representado. E aos poucos foram colocando: “é um grupo de pessoas”, “tem aparências diferentes...”, “formato de rosto, cor da pele”, “tem homem e mulher”. “Todos parecem tristes!...”.

Figura 47 - Slide Operários (1933) - Tarsila do Amaral



Fonte: Culturagenial.⁴⁰

³⁹ Disponíveis em: <https://omeujardim.com/>. Acesso em: 02 abr. 2018.

⁴⁰ Disponível em: <https://www.culturagenial.com/quadro-operarios-de-tarsila-do-amaral/>. Acesso em: 02 abr. 2018.

Realmente esta tela apresenta um grupo de humanos com fenótipos diferentes, o que inclui formato dos rostos, raça, vestuário apontando crenças. Retrata também a condição de uma determinada classe social e econômica. *Operários*, é um verdadeiro painel da nossa gente: representa o imenso número e a variedade racial das pessoas vindas de todas as partes do Brasil para trabalhar nas fábricas que começavam a surgir no país, principalmente nas metrópoles como São Paulo, na década de 1930.

Esta obra de Tarsila do Amaral (1933) foi tomada como exemplo para contextualizar a inserção de uma fábrica em determinado bairro / cidade, sua interação com as pessoas e os seus impactos positivos e negativos. A exemplo da história vivenciada na região Itapagipana que nas décadas de 30 a 60 era considerada a zona industrial da cidade de Salvador, pois algumas fábricas foram instaladas ali como: a Fábrica de Fias (tecidos); a Fábrica Souza Cruz (cigarros); Fábrica Chadler (chocolate), dentre outras de menor porte socioeconômico. E, a população guarda a memória do reflexo dessa relação.

Essas informações serviram como introdução para a discussão sobre o impacto socioeconômico das ações produtivas nas comunidades. E assim foi formada a roda de conversa, na qual os alunos puderam ampliar suas percepções e os *porquês* foram colocados até se criar uma ponte para abordar questões que implicam diretamente na inclusão social. Chegando-se à conclusão que a própria sociedade, os empresários e o poder público devem garantir condições iguais para todos os cidadãos, independente de cor e crença religiosa.

Apresentou-se algumas questões provocativas, situações que fazem parte do cotidiano e que as vezes nem se presta atenção, achando que é normal e que não tem solução: “As calçadas permitem que pessoas cegas e cadeirantes transitem com segurança e conforto?”; “Os transportes coletivos oferecem serviços a toda e qualquer pessoa com necessidades especiais?”; “E aos idosos? ... os degraus são tão altos!”; “Salas de espetáculo, cinema e teatro oferecem serviços de audiodescrição, intérprete de Libras, sinalização em Braille?”

Após ampla discussão, os alunos foram contextualizando com exemplos ocorridos com pessoas da sua família, vizinhos e/ ou amigos. Foram lembrando de filmes, propagandas com essa abordagem, tais como: *A Culpa é das Estrelas* (2014),

filme dirigido por Josh Boon⁴¹; A propaganda do Instituto de Cegos da Bahia com Manu e Carlinhos Brown⁴², imagem referenciada na introdução da tese (Figura 1). Então eles foram se posicionando, alguns reconheceram a dificuldade das pessoas com necessidades específicas.

Ao ler os relatos dos alunos, vieram as supresas e a constatação da importância da arte na formação do educando. E não há como negar ou dizer que por meio de qualquer componente curricular obteria o mesmo resultado. Acredita-se que não com o mesmo olhar e sentimentos despertados. Certamente possa se obter outros, mas na ótica da pesquisa, o potencial destes depoimentos são inigualáveis.

A arte mexeu com meu coração, com minha mente. Não sabia que a arte era tão incrível assim, a arte é vida, arte é moda, é cheque, arte é dança. (B9)

Note-se que este(a) estudante fala de *razão e emoção*, por ser jovem a expressão está em sintonia fala na linguagem contemporânea com o vocabulário deles, tido como gírias.

A arte é uma das melhores maneiras do ser humano de expressar seus sentimento e emoção e é o melhor é que ela pode ser representada em diversas maneira. (B6)

Para este(a) estudante há o reconhecimento de dar materialidade a emoção e a sentimentos por meio da arte. Outros exemplos poderiam ser citados (e poderiam também dialogar com efervescência e o calor da teoria da arte), mas o que se quer ressaltar é a própria palavra dos jovens que demonstra o papel preponderante e influente que a arte promove na formação deles. Essa conjecturação também aparece quando eles falaram da Inclusão Social. Um dos relatos que mais impressionou, pela sua veracidade, a princípio até visceral, mas depois ameniza, amolece e toca o coração de qualquer um:

Foi um trabalho que significou muito, importante foi a inclusão de pessoas que eu nem falava para ser sincera (odiava) mas aprendi que nem tudo é como pensamos a presença das duas professoras foi bem legal, meu maior aprendizado foi a inclusão social (B18)

⁴¹ Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-218926/>. Acesso em: 01 jul. 2019.

⁴² Disponível em: <http://www.institutodecegosdabahia.org.br/colabore>. Acesso em: 01 jul. 2019.

O depoimento deste(a) estudante se deve a arte e design, pois foi permitido experimentar outras percepções, imaginando, sentindo, podendo mudar sua visão, sem falar da humildade em poder reconhecer e socializar. Emocionante também foi o reconhecimento do papel das professoras. Tudo isso foi mágico, e ao mesmo tempo triste, justamente por ver e sentir que o modelo atual de educação não cria espaços para essas trocas, terminando por inibir as possibilidades de novas conexões e desdobramento. Tomara que percepções como essas não fiquem no isolamento, no silêncio interno do crescimento juvenil, mas que haja espaços para o compartilhamento.

Ainda referindo-se ao relato supracitado, tem-se na Base Nacional Comum Curricular – Ensino Fundamental (BNCC-EF) referência ao ensino de Arte como o componente curricular que “contribui, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania,” (BNCC-EF, 2018, p. 193). Pode-se constatar que neste caso o ensino da Arte está imbricado com Design e as ações promovidas pelo Curso-Vivência proporcionou ao estudante se perceber, e perceber o outro, fazendo uma reflexão crítica, apoiada pelo clima de confiança estabelecido nas relações aluno – professor – aluno – aluno.

Saber como as pessoas que não tem como se locomover vivem na cidade. Foi um projeto novo, trabalhar com coisas novas, relatos e problemas sobre a inclusão social, entender o mundo por outro ângulo, observar o mundo novamente do ponto de vista das pessoas que sofrem com esses problemas. Bem para mim foi isso uma experiência novo, coisas novas, essas coisas que pretendo levar comigo para o resto da vida, saber me pôr no lugar do outro, respeitar e fazer o possível para melhorar o mundo para essas pessoas. (A2)

Este(a) estudante demonstrou como a empatia pode ser vivenciada - apesar da inclusão social ser um assunto recorrente nas mídias, parece que nem todas as pessoas pararam para pensar sobre estas questões. Ser aceito pelo grupo de pertencimento é outro exemplo de inclusão, como relata o(a) estudante (A4), destacando como a oportunidade de conversar e interagir com colegas de outras turmas foi importante para o exercício de ouvir e ser ouvido, promovendo, inclusive, mudanças atitudinais.

O significado para mim foi muito importante porque existia muito preconceito dentro da sala de aula e hoje não existe mais. Agora todos estão interagindo um com outra turma. Todos estão aprendendo a ouvir a opinião do outro. Depois do trabalho livro de artista estão mais participativos. (A4)

Diante desses depoimentos, percebeu-se que eles ilustram o pensamento de Hebert Read (2016), pois ficou evidenciando a importância de uma atividade **artística** dirigida para um fim e que acaba por promover o desenvolvimento mental, ampliando-se para novas percepções, pois passam por um processo de edificação, que acompanha o próprio desenvolvimento humano, diferenciando as percepções das do público infantil (fundamental - anos iniciais e finais), fortalecendo a concepção da arte como parte do processo orgânico da evolução humana, envolvendo o processo real de percepção, pensamento e ação.

A arte é uma daquelas coisas que, como o ar e o solo, está em todo o lado à nossa volta, mas acerca da qual raramente nos detemos a pensar. Porque a arte não é apenas algo que se encontra em museus e galerias de arte, ou em velhas cidades como Florença e Roma. A arte, como quer que a definamos, está presente em tudo o que fazemos para agradar nossos sentidos [...] não existe uma resposta simples para a nossa pergunta: O que é arte? Mas, pra começar, podemos dizer que comum em todas as obras de arte é algo a que chamamos FORMA. É uma palavra simples e curta, e tem um significado familiar a toda gente. (READ, 2016, p. 27-28)

Outro ponto que ficou também demonstrado pelos próprios relatos dos(as) estudantes foi a metodologia adotada ter ido além da expectativa. Na verdade, a Metodologia Pesquisa-Ação (Thiollent, 2011) possibilita o uso da técnica Roda de Conversa por esta ter a característica de permitir que os participantes expressem, concomitantemente, suas impressões, conceitos, opiniões e concepções sobre o tema proposto - assim como permite trabalhar reflexivamente as manifestações apresentadas pelo grupo. A atmosfera de informalidade e descontração pôde ser mantida. Como reforça Gatti (2005, p. 11), essa técnica

[...] permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. (GATTI, 2005, p. 11-13 apud MELO e CRUZ p.33, 2014)

O próximo passo fomentou a reflexão deixando as ideias discutidas em estado de hibernação - a semente havia sido lançada. Buscou-se novos insumos para dar materialidade a essa consciência latente por meio da produção de um objeto artístico. A pesquisa enveredou em uma nova etapa, a de conectá-los às *formas de expressões das artes visuais contemporâneas* a fim de aproximá-los dessa linguagem ainda tão pouco discutida nas escolas, o *Livro de Artista*.

Ainda reportando-se ao capítulo do livro didático adotado, os autores não abordam o livro de artista diretamente, fazem referência ao livro *Poemóbiles*, de Augusto Campos e ilustração de Julio Plaza (1974), como exemplo da arte concreta. Para o curso, o material foi elaborado tendo como referência Paulo Silveira (2012 – 2013), Edith Derdyk (2013). Adotou-se a estratégia de primeiramente os alunos entraram em contato com as obras, sem nenhuma referência conceitual, depois serem apresentadas às referidas definições e características. No entanto, aqui nesse relato estão sendo intercaladas as indicações das obras. Começando com Julio Plaza e Augusto Campos, apresentados na Figura 48.

Baschiroto (2016), em seu texto, discorre sobre esses diversos tipos e dá exemplos de cada um deles para o leitor, pode-se destacar a própria produção de Julio Plaza em parceria com o poeta Augusto de Campos (1931) com os *Poemóbiles* que o autor identifica tanto como um livro-poema quanto como livro-objeto. Nesta obra existe uma relação entre o texto verbal e o espaço que a obra ocupa.

Figura 48 - Júlio Plaza e Augusto Campos (1974), livro de artista e instalação

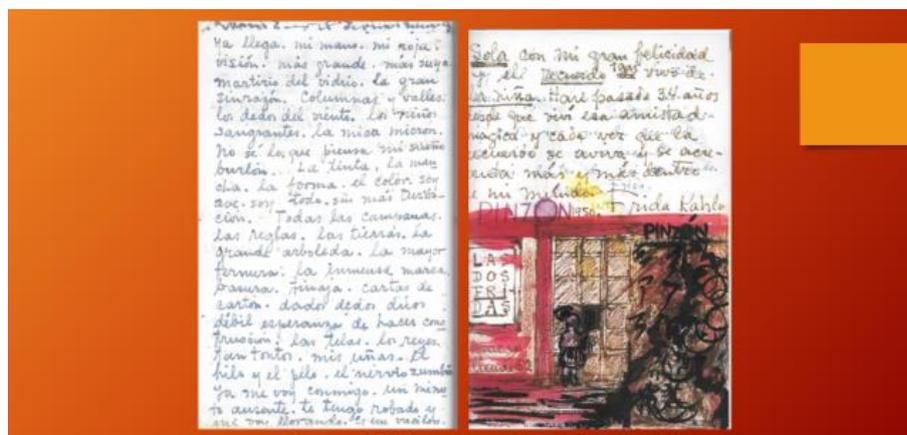


Fig. 1. Julio Plaza e Augusto Campos: *Poemóbiles*, 1974. Fonte: <http://www.bolsadearte.com/oparalelo/a-poetica-de-julio-plaza>

Fonte: Baschiroto (2016, v. 6, n. 11, n.p.).

A Figura 49 apresenta a artista mexicana Frida Kahlo (1907-1954), que produziu inúmeras pinturas e desenhos ao longo de sua vida. Sua história permeada pelas dores físicas, em decorrência de um acidente, e suas dores de amores pelo também artista mexicano Diego Rivera são largamente conhecidas na História da Arte. Suas paixões, dores e alegrias foram incluídas em seu diário, escrito entre os anos 1944 e 1954, quando faleceu.

Figura 49 - Frida Kahlo (1961), livro de artista e seu diário



Fonte: Baschiroto (2016, v.6, n. 11).

Outro exemplo citado foi o livro da artista gaúcha Elida Tessler (1961), Figura 50, que trabalha colecionando palavras a partir de pessoas ou de livros. Nesta relação palavra e *livro de artista* e instalação.

Figura 50 - Elida Tessler (1961), livro de artista e instalação



Fonte: Baschiroto (2016, v.6, n. 11).

Baschirotto (2016), ao analisar o livro *Metragem*, de Edith Derdyk (1955) com *Poemóviles*, de Júlio Plaza e Augusto Campos comenta:

O ato de folhear seria negado neste tipo de livro de artista. Essa condição pode ser encontrada tanto em quanto na obra *Metragem* de onde ambas obras anulam o gesto de folhear um livro, mas agregam outros sentidos. *Metragem* é composta por duas partes, a do chão, que são folhas em branco, organizadas como um livro em branco que está aberto, e suas linhas pretas, que saem esticadas e se estendem até a parede. A artista paulistana vem refletindo sobre a relação entre palavra e desenho por alguns anos em sua produção. (BASCHIROTTTO, 2016, n.p.)

Na Figura 51 tem-se a Exposição *Lições da linha*, de Edith Derdyk: *Metragem* curadoria Jacopo Crivelli o trabalho foi exposto no SESC, Bom Retiro. A Surpresa foi geral, e até mesmo alguns alunos duvidaram que era uma forma de arte. Quando questionados disseram “ não são quadros de pintura”. Essa afirmação remeteu ao Silveira (2001) quando diz que poucos conhecem o *livro de artista*, fato também ocorrido na apresentação aos professores quando foi realizada a semana pedagógica (Seção 3 - ENCONTRO DAS PEDRAS MOVENTES PARA FUNDAMENTAÇÃO DAS PRERROGATIVAS DO ENSINO POR PRINCÍPIOS E VALORES).

Figura 51 - Edith Derdyk (1961), livro de artista e instalação



Fonte: Baschirotto (2016, v.6, n. 11).

A apresentação do livro de artista como forma de expressão das artes visuais foi realizada por meio de aula expositiva, ilustrada por slides contendo os exemplos do livro-diário de Frida Kahlo, eles apreciaram e depois apresentei as concepções dadas por Silveira (2012)

[...] arte contemporânea deve ser capaz de lidar com o livro de artista em todas as suas formas, o que inclui todo o grupo de objetos ou documentos assemelhados que compartilham espaços de exibição equivalentes, mesmo que sejam conceitualmente excludentes. (SILVEIRA, 2012, p.1)

Em suma, o livro de artista é um objeto de arte que fala por si mesmo, podendo extrapolar, inclusive, o próprio conceito de “livro”, não necessitando de serem lidos para serem compreendidos — na verdade, a leitura deve ocorrer na estrutura geral do livro, e não pelo seu texto. Em sua grande maioria, livros de artistas são objetos de experimentação, podendo conter múltiplos discursos e poéticas.

Mesmo sabendo das ramificações do livro de artista, como cita Silveira tanto no livro publicado *Páginas Violada* (2012) quanto no artigo *Crítica ao livro do artista*, que com o olhar de crítico de arte, complementa o pensamento de Derdyk (2013).

Trata-se de um campo aberto para investigações e experimentações, várias definições não definitivas convivem e compartilham operações e modos de produção: livro de artista, livro-objeto, obra-livro, caderno de artista, livro-obra entre outras. A experiência que reside neste campo poético singular – o do livro de artista – é carregada de poesia e cultura, intercalando, conectando e provocando diálogos entre artes plásticas, artes visuais, literatura e design gráfico, conjugando várias áreas do conhecimento – que vão da ciência à história, da antropologia à filosofia. (DERDYK, 2013, n.p.)

Retomando a reação dos alunos frente a apresentação do Livro de Artista – Livro Objeto, a ênfase dada à diversidade, tanto na concepção ideológica como na expressão do resultado final, obtida geralmente pelo emprego dos mais diversos materiais. O primeiro contato causou estranhamento, surpresa, agrado - desagrado, entendimento – incompreensão, tentavam ridicularizar, zombar até que começavam a surgir os questionamentos, refletindo a curiosidade de como foi feito, qual o sentido, a leitura que faço está correta ou não entendi nada?

Acredita-se que para um/a educador/a acompanhar a reação dos alunos e alunas torna-se um momento de realização - ver e sentir que a arte tenha causado estranhamento, admiração, incômodo, superação das expectativas, enfim, promover o diálogo com eles mesmos, exigindo contemplação e apreciação, ou seja, tudo isso leva a “nutrição estética permitindo desencadear um aprendizado de arte ampliando as redes de significação do fruidor.” (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 1998, p. 140)

Esse sentimento pode ser corroborado por Read (2016) quando ele interpreta o pensamento de Platão e coloca:

Uma educação estética é a única educação que dá harmonia ao corpo e enobrece a alma. E devemos fazer arte com base na educação, porque ela pode operar na juventude durante o sono da razão. E quando a razão surge, a arte terá preparado o caminho para ela. Então ela será bem-vinda, como um amigo cujas feições essenciais têm sido há muito, familiares. (READ, 2016, p. 340)

O relato do aluno/a (B15) deixa claro que houve apreensão do objetivo da pesquisa, bem como há um posicionamento ao reconhecer atitudes da sociedade. Enquanto o/a estudante (A4) percebe o resultado da interação dos coletivos das turmas, apontando para uma mudança atitudinal:

A intenção do projeto era a formação de um novo povo com consciência das dificuldades de pessoas excluídas da sociedade por problemas físico, um modo de vida diferente do chamado normal pela sociedade preconceituosa. (B15)

O significado para mim foi muito importante porque existia muito preconceito dentro da sala de aula e hoje não existe mais. Agora todos estão interagindo um com outra turma. Todos estão aprendendo a ouvir a opinião do outro. Depois do trabalho livro de artista estão mais participativos. (A4)

Tem-se nos relatos supracitados de forma subliminar a questão da ética, do respeito ao próximo, percepção da sociedade em que se vive bem como, percepção que mudanças podem acontecer. Compreende-se que os/as estudantes, à medida que começam a conceituar e expressar ideias, ficam mais

confiantes. “A confiança em si mesmo é elemento importante na construção da autoestima, e esta pode ser mais uma das justificativas para trabalhar com artes na escola”. (FERREIRA, 2001, p. 24)

Então, esta primeira etapa, tida como inspiração, foi concluída com as abordagens significativas: diversidade, inclusão social e livro de artista, com a expectativa de subsidiar futuramente a construção do objeto artístico no final da pesquisa. Mas antes há um encontro com elementos básicos para fundamentar

[...] a percepção/análise e o conhecimento da produção artístico-estética, no entanto o centro não está na informação dada, mas na capacidade de atribuir sentido, construir conceitos, ampliá-los pelas ideias compartilhadas entre os parceiros, com o professor e, se for o caso, com os teóricos que também se debruçaram sobre essa obra, artista ou movimento. (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 1998, p. 141)

O processo de decisão para escolha de um único tema por turma atendeu ao seguinte processo: primeiro cada aluno indicou qual o tema que gostaria de trabalhar, justificando-o. Em seguida elaborou-se uma relação na lousa com as respectivas indicações individuais, elegendo-se os temas mais votados, seguido de nova escolha com justificativa - este momento oportunizou desenvolver o poder da argumentação e convencimento, um exercício importante para a prática do saber ouvir, refletindo respeito à opinião do colega e depois à vontade e à decisão do coletivo.

A partir da decisão da turma, assumiu-se o compromisso de identificar casos na comunidade de pertencimento e ou família. A princípio ficou a Turma A (matutino) com acessibilidade para cadeirantes; Turma B (matutino), acessibilidade para cegos; A Turma C (matutino) com a acessibilidade para surdos e mudos e a Turma única do vespertino, com acessibilidade para cegos.

Partiu-se então para o seção Conceitual com a missão de subsidiar o desenvolvimento das atividades práticas.

4.3 EXECUÇÃO DA FASE II CONCEITUAL (IDEAÇÃO): PEDRA MOVENTE NA VIVÊNCIA DOS CONCEITOS INTRODUTÓRIOS – FORMA – COR – MULTIMEIOS

Em seguimento à **Fase I – Sensibilização**, que definiu a concepção, planejamento e a introdução do Curso-Vivência, referindo-se aos conteúdos e ao objeto de inspiração – a pedra poética; seguido da diversidade e da inclusão social e, por último, o livro de artista e a pedra. A **Fase II – Conceitual**, relata o processo de ideação, ou seja, apreensão dos conteúdos teóricos/práticos que oferecem condições para ampliar a percepção do aluno e dar materialidade ao que se busca como objetivo da pesquisa. A seleção consistiu em: forma, cor e multimeios que subsidiam a Etapa III - Produção do livro de artista – livro objeto.

Os conteúdos visam, por meio do desenho geométrico, dar a compreensão morfológica tanto das formas bidimensionais quanto às formas tridimensionais. O estudo da cor apresenta as cores primárias, secundárias e terciária e suas harmonias. Esse estudo possibilita o uso de tintas para construção das escalas monocromáticas e cromáticas. O conhecimento de cor, luz e cor pigmento faz conexão com o assunto de multimeios - este conteúdo se restringiu ao uso do celular por parte dos alunos, que receberam orientações operacionais para interagir com mais conhecimento ao fotografar ou filmar fazendo uso de aplicativos específicos.

A falta de materiais básicos, não disponibilizados tanto pela SEC quanto pela EEPS, tais como régua, lápis, compasso, par de esquadros, tintas e pincéis, interferiu no desenvolvimento das atividades. O laboratório de informática não foi usado, pois estava desativado. Assim, a maioria do material usado na execução da pesquisa foi disponibilizado pela pesquisadora, exceto papel ofício, disponibilizado pela escola. Com ajuda dos alunos e das auxiliares de apoio, foi possível manter um ambiente limpo e organizado. Como cita Freire “Não é possível também formação **discente** (grifo nosso) indiferente à boniteza e decência que estar no mundo [...]”. (FREIRE, 1996, p. 51)⁴³

⁴³ Foi trocada a palavra docente por discente para atender ao público da pesquisa.

A Transmutação da Pedra por meio da Geometrização - forma natural para forma geométrica - contribuiu para o exercício de ampliar a percepção enquadrando as diversas formas encontradas na natureza, bem como nos objetos e imagens produzidas pelo humano, possibilitando fazer a diferenciação da forma natural encontrada na natureza e a forma geométrica, que atende aos princípios da morfologia no desenho geométrico. O estudo da forma é um conteúdo importante para a Arte e Design e está vinculado a percepção e a estética. Para Read (2016)

[...] na definição preliminar da arte estão envolvidos dois princípios fundamentais: *um princípio de forma*, derivado, na minha opinião, do mundo orgânico, e o do aspecto objetivo universal de toda obra de arte; e *um princípio de invenção* próprio do espírito do homem, e que o impede de criar (e apreciar a criação) símbolos, fantasias, mitos, que só tomam uma existência objetiva universalmente válida em virtude do princípio da forma. A forma é uma função da *percepção*; a originação é uma função da *invenção* [...]. (READ, 2016, p. 49)

Antes de adentrar na representação gráfica a partir da **pedra**, há uma atividade inspirada na obra de Magritte⁴⁴, *Isto não é um cachimbo* para abordar a questão do entendimento da representação. Com o recurso do desenho e fotografia pôde-se evidenciar a passagem do tridimensional (três dimensões: largura - altura - profundidade) para o bidimensional (duas dimensões: comprimento - largura) ocorrendo a simplificação e representação da forma.

Este exercício, representado na Figura 52, possibilitou ao estudante vivenciar realidades diferentes, ampliar percepções e colocá-lo diante do mundo das convenções estabelecidas - e por o desenho traduzir estas especificidades, tornou-se uma linguagem imagética e como tal universal, dispensando, em alguns casos, até as palavras.

As pedras foram arrumadas, umas sobre as outras, o que resultou na composição. Foi fotografada com a câmera do celular e apresentada na aula seguinte - a imagem projetada afirmava que **não eram as pedras. O que seria, então?**

⁴⁴ René François Ghislain Magritte (21 de novembro de 1898 - Bruxelas, 15 de agosto de 1967) pintor surrealista que mais aprofundou a questão da ambiguidade entre imagem e palavra.

Figura 52 - Estudo da representação da forma



Fonte: Acervo da autora (2018).

Demorou um pouco para que eles compreendessem. Então pedi uma **Carteira de Identidade (CI)**, apontei o retrato e disse “**não é o aluno AB5, é o quê?** Um aluno respondeu que era o retrato dele, referindo-se ao dono da respectiva CI. **E o que é um retrato?** Depois de algumas tentativas, foi uma aluna que disse que era **a representação** dele. Logo, a projeção é a representação das pedras. Esse exercício possibilita o/a estudadnte vivenciar as próprias percepções, ou seja, ampliar seus sentidos enquanto sujeito, ser humano sensível em relação ao objeto.

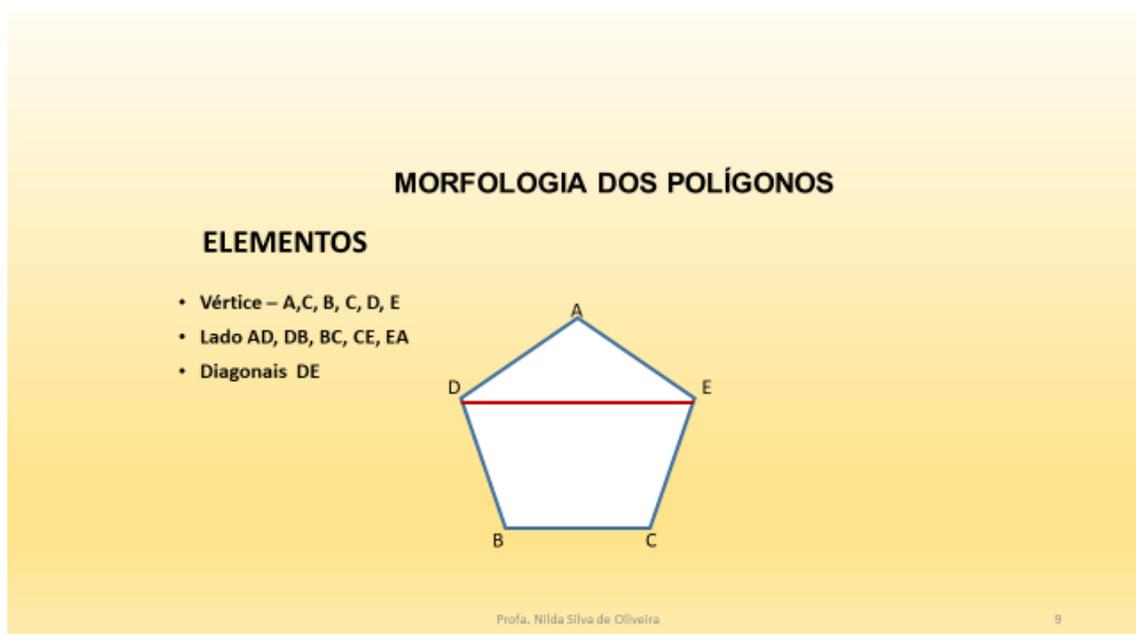
Em uma breve sondagem identificou-se que os alunos não detinham familiaridade com as formas geométricas consideradas básicas, tanto os polígonos, como os sólidos geométricos. Diante das colocações confusas e misturadas, estes conhecimentos foram alinhados objetivando a aproximação entre as formas naturais e as formas geométricas.

Para o desenvolvimento deste conteúdo a pesquisa contou com o apoio teórico em desenho geométrico de JANUÁRIO (2000), CARVALHO (1998), CATUNDA e colaboradores (1988) e com a própria experiência da pesquisadora, enquanto professora de desenho geométrico desde 1982, tornando-se possível fazer uma síntese

dos conteúdos que apontam o desenho como linguagem universal. Começando pela definição, segundo JANUÁRIO (2000, p. 121) “Polígono é a figura geométrica plana constituída por linhas consecutivas formando uma linha poligonal fechada”. Ressaltando o conceito de segmentos consecutivos, aqueles que estão um após o outro com um ponto em comum, não importando a direção nem o ângulo que assumam.

Neste sentido, abordou-se a morfologia dos polígonos, identificando elementos e nomenclatura, importantes para o reconhecimento da forma. Como apresenta a Figura 53.

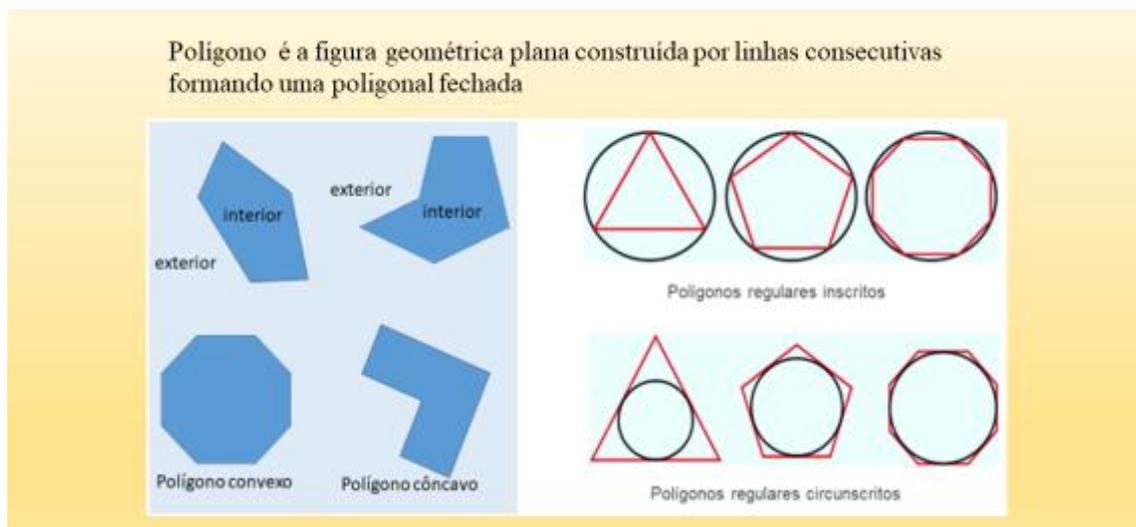
Figura 53 - Estudo da morfologia dos polígonos (elementos)



Fonte: Produção da autora (2018).

A imagem da Figura 54, possibilitou a turma identificar a área interna e externa do polígono definida pela linha de contorno, a fronteira entre estas duas áreas. Quanto ao formato, pode ser convexa ou côncava, deu-se ênfase à cavidade da forma, usando como exemplos a colher e os retrovisores do carro e da moto, deixando aguçada a curiosidade porque a convexa amplia a imagem e a côncava reduz. No momento que a turma compreende, dá-se a interação com outros exemplos, isso contextualiza a teoria e promove o aprendizado. Em seguida foi exemplificado quando um polígono encontra-se inscrito e circunscrito em relação a uma circunferência.

Figura 54 - Estudo básico da morfologia dos polígonos



Fonte: Produção da autora (2018).

O Quadro 5 apresenta a classificação dos polígonos em função do número de lados e ângulos, sendo alguns mais conhecidos em razão do lado e outros dos ângulos.

Quadro 5 - Classificação dos polígonos

POLÍGONOS	Nº DE LADOS/ÂNGULOS	POLÍGONOS	Nº DE LADOS/ÂNGULOS
Triângulo	3	Dodecágono	12
Quadrilátero	4	Tridecágono	13
Pentágono	5	Tetradecágono	14
Hexágono	6	Pentadecágono	15
Heptágono	7	Hexadecágono	16
Octógono	8	Heptadecágono	17
Eneágono	9	Octadecágono	18
Decágono	10	Eneadecágono	19
Undecágono	11	Icoságono	20
Atividade 1 Exemplificar esquematicamente os polígonos no quadro acima			

Fonte: Produção da autora (2018).

Neste sentido, abordou-se a morfologia dos polígonos, identificando elementos e nomenclaturas, importantes para o reconhecimento de formas. E, para obter familiaridade como a forma, número de lados e a nomenclatura foi solicitado a exemplificação dos polígonos a mão livre, pelo fato dos alunos não possuírem nenhum instrumento de desenho. Mesmo sendo distribuído o papel ofício branco, muitos alunos preferiram desenvolver a atividade no próprio caderno pautado, como aparece na Figura 55.

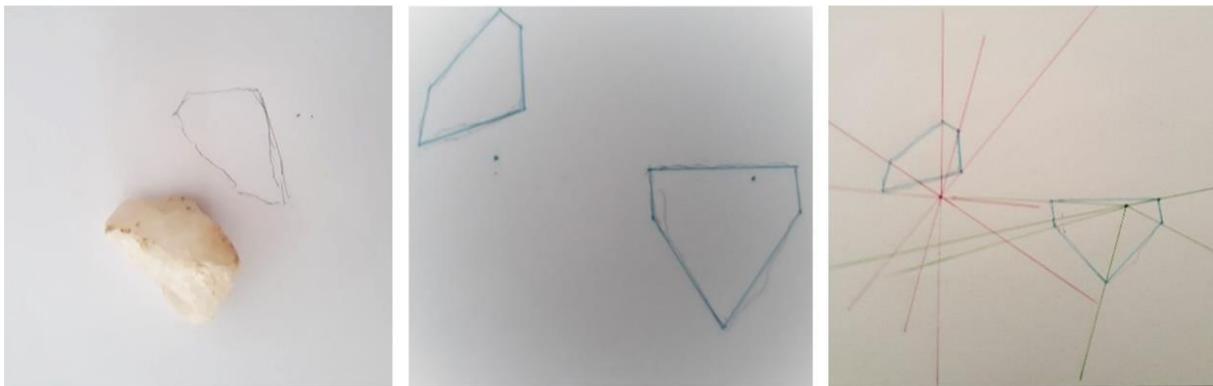
Figura 55 - Atividade: estudo básico da morfologia dos polígonos



Fonte: Arquivo da autora (2018).

De volta às *pedras*, solicitou-se o contorno da forma de uma delas - alinhar os segmentos encontrados fazia surgir um polígono geométrico, sendo possível classificar quanto ao número de lados encontrados. Depois, a partir de um ponto localizado na região interna ou externa do polígono, foi denominado de centro homotético, como mostra a Figura 56. Essa atividade foi demonstrada em sala e depois fotografada e projetada. O propósito foi relacionar a forma natural com as formas geométricas e, deste modo, as percepções novas iam sendo compartilhadas na turma.

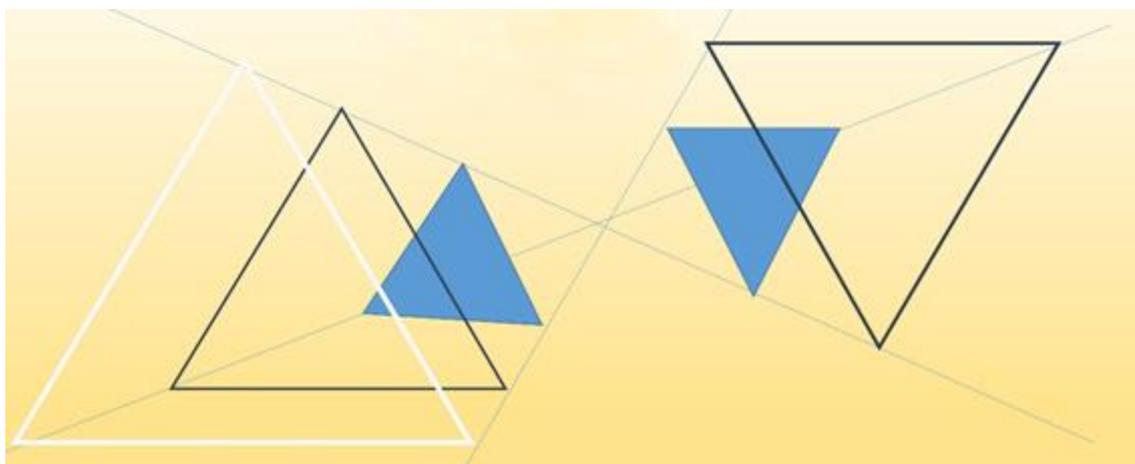
Figura 56 - Contorno da pedra relacionado aos polígonos geométricos



Fonte: Produção compartilhada da autora com os alunos (2018).

O emprego da homotetia⁴⁵, permite obter figuras semelhantes ampliadas ou reduzidas, diretas e inversas. Nas atividades propostas alguns alunos as desenvolveram com mais facilidade, enquanto outros sentiram mais dificuldades - a falta de material também contribuiu negativamente com o processo. Então, para que todos soubessem o processo construtivo, foi exemplificado usando uma sequência de imagens geradas no computador e em etapas animadas até obter todas as linhas chamadas de raios homotéticos. A proposta foi possibilitar ampliar o campo de visão e sensibilizar para o significado da profundidade, como apresenta a Figura 57.

Figura 57 - Exemplo homotetia (ênfase na profundidade)



Fonte: Produção da autora (2018).

⁴⁵ Homotetia: o termo é derivado do grego como composto de homo (similar) tetia (posição); são estudados também como polígonos semelhante. Janeiro (2000).

A partir desse resultado foi solicitada a associação das palavras-chave com a poesia desenvolvida na Fase 1 a fim de colocá-las na área interna das figuras semelhantes obtidas por homotetia. A semana foi considerada atípica pois, os horários de aulas foram reduzidos devido aos ensaios da gincana. Então essa atividade enfrentou dificuldades para a realização integral dos exercícios propostos. A partir da demonstração do processo de criação, da pesquisadora, esta declamou a poesia em sala, exemplificando o potencial e força que as palavras adquirem ao aliarem-se a formas, no caso geométricas. E assim, pode-se observar como forma e palavra dialoga e representa sentimento e emoção. A expressão surge naturalmente, entre o que se vê e o que se sente, como exemplo da Figura 58.

Figura 58 - Palavras nas figuras homotéticas



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Foram destacadas as palavras *pedra*, *vasculhou*, *passado*, *revirado*, *lembranças* e colocadas nas figuras homotéticas dando sentido de que algo segue, vai e vem do infinito, dando a ilusão que tudo se reduz ou se origina de um ponto (P).

A associação de algumas palavras-chave, a forma obtida pelo resultado das figuras homotéticas foi inspirada em *Poemóbiles*, de Julio Plaza e Augusto Campos, com intencionalidade de fazer o imbricamento da forma-palavra-forma, oferecendo

novo modo de pensar. Sensibilizar o olhar tanto para a apreciação externa quanto para o seu interior, a fim de perceber e entender a efervescência dos próprios sentimentos, emoções e formação de concepções, intrínsecas da natureza humana. Neste sentido, demonstrou-se que a *Pedra* foi a motivação para desenvolver o processo de sensibilização, sendo possível qualquer objeto ou situação assumir o papel de sugerir um processo artístico.

A entrega das atividades não ocorreu como planejado, muitos alunos esqueceram completamente, outros só fizeram a metade. Percebeu-se que alguns tentavam improvisar, a fim de garantir a entrega, enquanto os demais pediram dilatação do prazo, o que foi permitido, após ouvir a opinião da turma.

Após esse alinhamento, iniciou-se o tema de Sólidos Geométricos que foram apresentados por meio de projeção de imagens, exemplos de composições artísticas tridimensionais tanto com formas naturais quanto com formas geométricas (exemplo da Figura 59) e outras com formas geométricas, a exemplo da Figura 60, objetivando ampliar a percepção e contextualizar com o próprio cotidiano, ou seja, perceber a forma que o artista apresenta e a identificação do material empregado.

Figura 59 - Exemplo de escultura com forma orgânica



Fonte: Michael Grab, Cattolica, Itália, 2012, Hypheness⁴⁶

⁴⁶ Disponível em: <https://www.hypheness.com.br/2014/01/12-incriveis-esculturas-feitas-com-itens-da-natureza/>. Acesso em: 27 abr. 2018.

Figura 60 - Exemplo de aplicação de poliedros em decoração urbana



Fonte: Stylourbano ⁴⁷

O conteúdo Sólidos Geométricos foi contextualizado com a arte e o design a fim de demonstrar que na produção de utensílios as formas planas e os sólidos geométricos estão presentes. O humano desde o período pré-histórico se relaciona com a tridimensionalidade, objetos com três dimensões (base x altura x profundidade).

A arte acompanhou o desenvolvimento das novas sociedades, na medida em que ocorreu o aperfeiçoamento dos utensílios e materiais, o desenvolvimento das técnicas de subsistência, dos modos de produção e do sistema de crenças. Desta forma, a Arte retrata a sociedade e seu modo de vida por meio das diferentes estéticas, em diversas épocas e civilizações. Ao estudá-la, podemos identificar em cada período histórico suas características estéticas e seus códigos de representação da realidade. (CARLINE et al., 2005, p. 6)

⁴⁷ Disponíveis em: <http://www.stylourbano.com.br/cozo-explora-a-geometria-sagrada-atraves-de-esculturas-joias-e-luminarias/>. Acesso: 27 abr. 2018.

Estes autores expõem a importância da produção de utensílios na sociedade, pois permite acompanhar a própria evolução dos humanos, sendo registro de um tempo, com seus usos, costumes e cultura. Essa explicação possibilitou que os alunos exemplificassem objetos que tiveram contato na infância e que hoje não existem mais. Eles se reportaram para os brinquedos, bonecos, carros e falaram dos modelos de televisores.

A Figura 61 apresenta a classificação dos sólidos geométricos, que consiste primeiramente em diferenciar: **Poliedros Regulares** (tetraedro, hexaedro, octaedro, dodecaedro e icosaedro) dos **Poliedros Irregulares** (prismas e pirâmides).

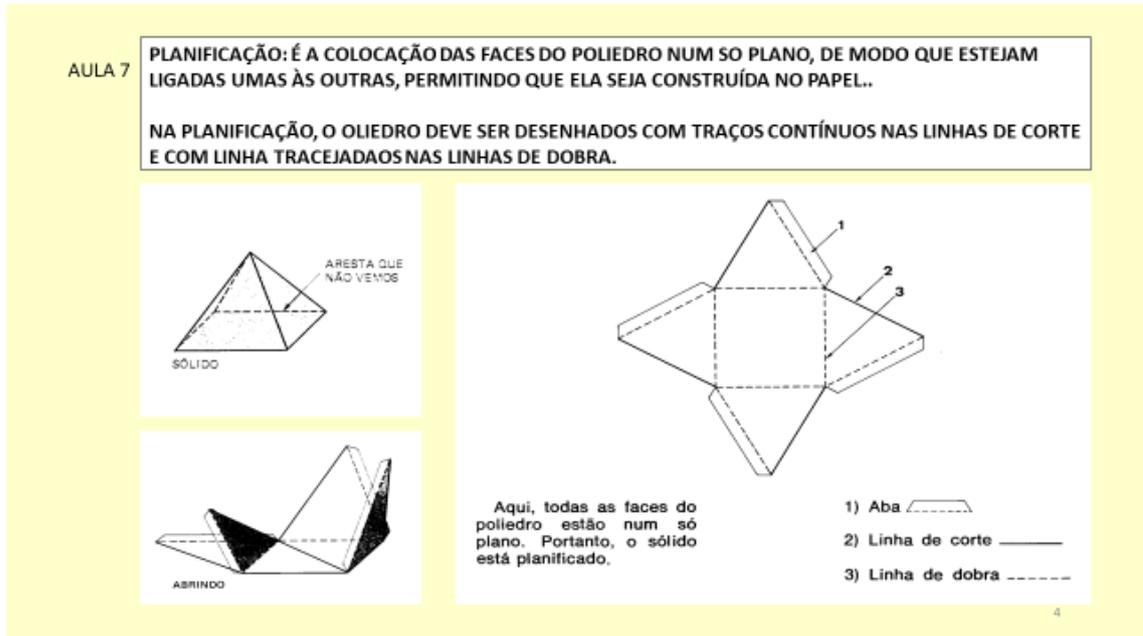
Figura 61 - Classificação dos sólidos geométricos



Fonte: Adaptado de André Herling (198-).

Enquanto a Figura 62 apresenta as formas da estrutura e planificação, explicando o processo de construção em papel, para tanto é preciso observar as linhas de dobradura e as linhas de corte.

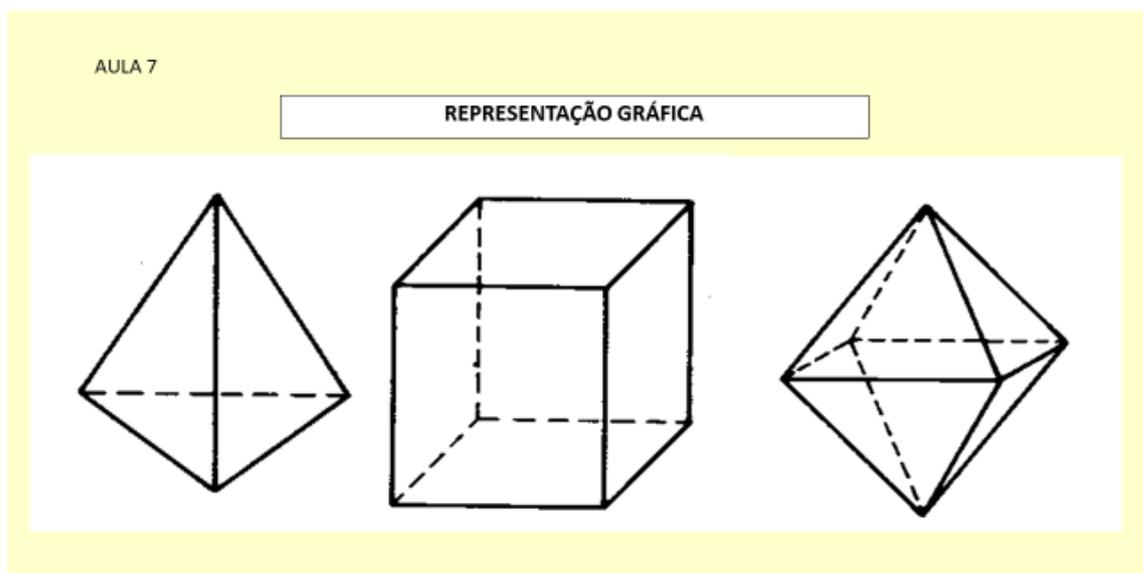
Figura 62 - Planificação dos sólidos geométricos



Fonte: Adaptado de André Herling (198-).

As estruturas dos poliedros mais usados são: tetraedro, hexaedro (cubo), octaedro. As linhas cheias representam as arestas visíveis e as linhas tracejadas as arestas invisíveis, de acordo com Figura 63.

Figura 63 - Estrutura gráfica dos sólidos geométricos

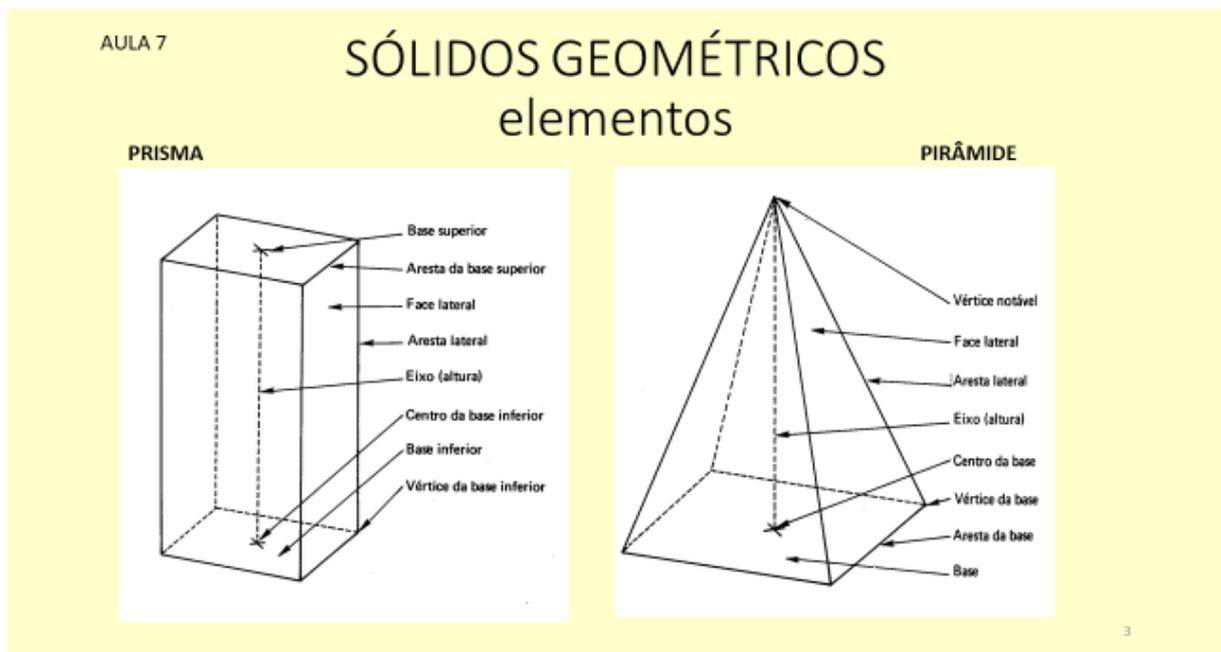


Fonte: Adaptado de André Herling (198-).

A abordagem consistiu em apresentar a classificação dos Poliedros Regulares e Irregulares. Os nomes dos poliedros regulares mais conhecidos são: tetraedro (4 faces triangulares), hexaedro (6 faces quadrangulares), octaedro (8 faces triangulares), dodecaedro (12 faces pentagonais) e icosaedro (20 faces triangulares).

Quanto aos Poliedros Irregulares, tem-se os prismas (com base superior e inferior poligonal em iguais número de lados, sendo as faces laterais retangulares) e as pirâmides (com uma base poligonal e um vértice superior que liga a cada ponto da base, obtendo-se faces triangulares). Uma atividade solicitada foi a que os estudantes fizessem associações com objetos do seu cotidiano. Também foi explicado o significado de **edros**, que corresponde à interseção do ângulo formado por dois planos, no caso, as faces do polígono. A Figura 64 representa a classificação dos Poliedros Irregulares, prisma e pirâmide.

Figura 64 - Classificação dos poliedros irregulares



Fonte: Adaptado de André Herling (198-).

A Figura 65 apresenta a classificação dos Sólidos de Revolução. São eles: o cone (que tem origem na rotação de um triângulo retângulo), a esfera (que tem origem na rotação de um semicírculo) e o cilindro (que tem origem na rotação de um retângulo).

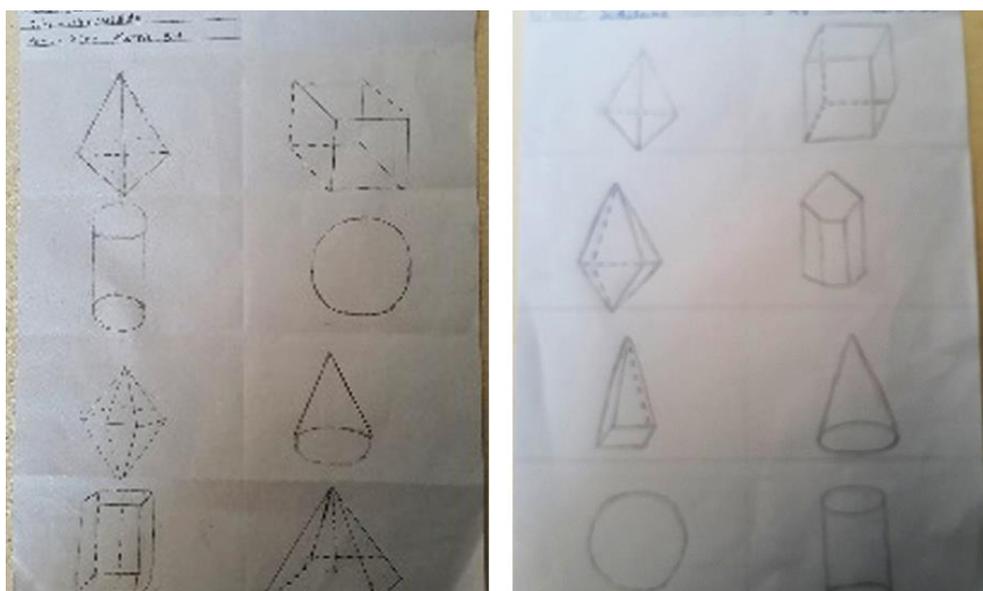
Figura 65 - Estrutura dos sólidos de revolução



Fonte: Adaptado de André Herling (198-).

A Figura 66 exemplifica a atividade envolvendo sólidos geométricos. A representação gráfica foi desenvolvida a mão livre - a ênfase estava em trabalhar a percepção, a identificação e o reconhecimento dos sólidos quanto a sua natureza de poliedros regulares, irregulares e os sólidos de revolução das faces internas e externas.

Figura 66 - Atividade sobre a estrutura dos poliedros à mão livre

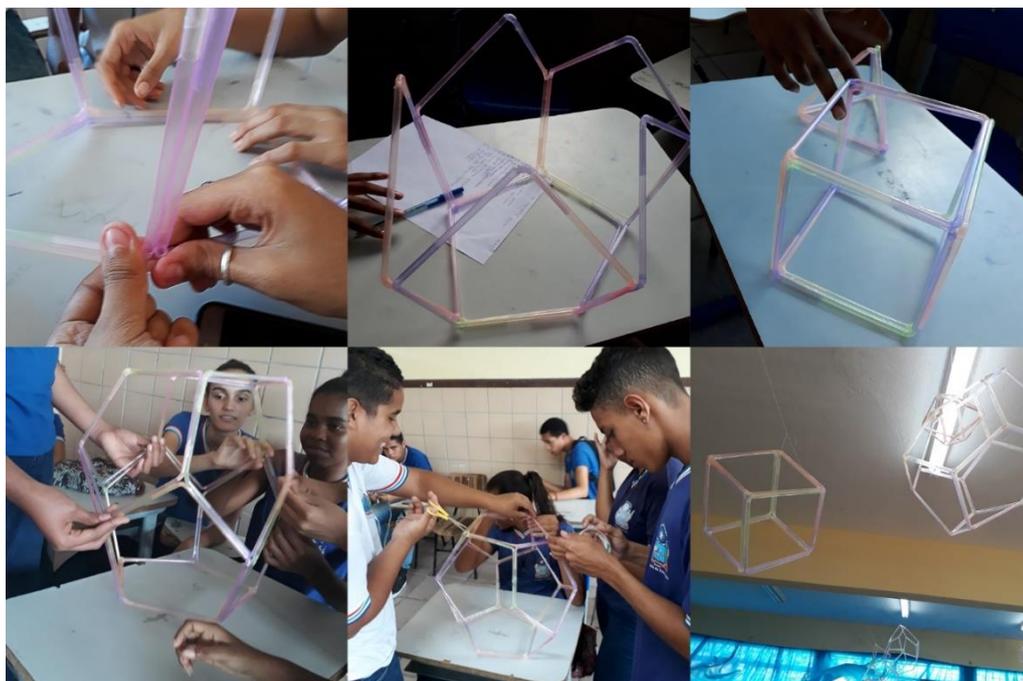


Fonte: Arquivo da autora (2018).

A construção dos poliedros foi ensinada de forma lúdica, tornando as aulas bem atrativas e envolventes. Os alunos responderam com empolgação, houve participação e interesse (para eles era o novo) - foi a forma encontrada para dar materialidade à morfologia dos poliedros regulares mais comuns, despertando o pensar, a curiosidade da engenhoca, o fazer e o manuseio dos canudos para obter a forma poliédrica, avaliar e planejar coletivamente o melhor caminho de construção. Esta produção promoveu a sociabilidade, tendo como base a cooperação e a colaboração para alcançar um objetivo comum.

O processo consistiu em unir canudos articulados, com um corte longitudinal na parte menor, para encachar na parte maior. Deste modo, foram construídos os polígonos referentes às faces do poliedro. No caso do tetraedro, precisava-se de quatro triângulos (essa etapa foi um *fazer individual*), depois estes triângulos eram unidos por *durex* e, neste momento, precisava de cooperação: foi um *fazer coletivo*. Percebeu-se quanto e como os alunos foram colaborativos indo além das suas atividades, procurando saber quem precisava de ajuda e se prontificando a cooperar. A Figura 67 apresenta algumas imagens do processo de construção dos poliedros.

Figura 67 - Processo de construção dos poliedros com canudo



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Finalizada a etapa de construção dos poliedros, foi apresentada a afirmação *o mundo é colorido e cada pessoa tem uma relação especial com as cores*. Desta forma o conteúdo sobre cor foi introduzido na roda de conversa e os alunos tiveram a oportunidade de falar das suas preferências, sensações - houve até quem falasse o que indica a cor das nuvens no céu e das águas do mar. Foram muitas histórias que deixaram a sala colorida pela alegria e pelas experiências contadas por eles. Nessa seção as abordagens versaram sobre: cor luz; cor pigmento; classificação das cores; as cores nos métodos de impressão; escala cromática e monocromática; harmonia cromática e monocromática; neoplasticismo e as atividades práticas. Como exemplo, o Prisma foi apresentado já que ele possibilita ver a decomposição da luz (Figura 68).

Figura 68 - Prisma usado para decompor a luz



Fonte: Design Culture 2019

A apresentação dos conteúdos supracitados contou com a referência do livro didático adotado⁴⁸, Lupton e Phillips (2015)⁴⁹ e com os sites Design Culture⁵⁰ e Educação Pública solicitando que os alunos e alunas fizessem a leitura sobre o conteúdo cor, a fim de se familiarizarem, pois o conhecimento adquirido seria importante para o entendimento sobre cores na fotografia e no filme - que fazem parte da arte multimídia e são recursos para outros tipos de expressões artísticas.

⁴⁸ UTUARI e colaboradores, 2015, p. 179 – 183.

⁴⁹ LUPTON, E.; PHILLIPS, J. **Novos fundamentos de design**. São Paulo: COSAC, 2015.

⁵⁰ Disponível em: <http://www.designculture.com>. Acesso em: 19 ago. 2019.

O sistema da cor luz foi apresentado a partir da contribuição do cientista inglês Isaac Newton (1643-1727) ficou conhecido por pesquisar sobre as propriedades físicas da cor e da luz. Nos seus estudos, ele percebeu que a luz do Sol tinha forte relação com a existência das cores. Usando um prisma, Newton decompôs as luzes em vários raios coloridos e pôde ver separadamente as sete cores do arco-íris. (UTUARI et al., 2015, p.179)

Muitos alunos, ao serem questionados sobre quais eram as cores primárias e secundárias, tiveram dúvidas, mas cooperando uns com os outros, a informação se completou (cores primárias: vermelho, azul e amarelo cores secundárias: alaranjado, verde e violeta).

A autora Utuari e colaboradores (2015) colocam que foi com base nas experiências com a luz e a cor que a Teoria das Cores foi criada. Esse estudo continua até os dias atuais sendo um conhecimento fundamental para quem está aprendendo a criar imagens em muitas linguagens artísticas, desde a pintura a guache até a criação de imagens coloridas no computador, *videogames* ou imagens impressas.

Continuando com o livro didático, tem-se: **Cor Luz e Cor Pigmento**. A Cor Luz existe por causa de fenômenos luminosos, como o Sol ou as luzes artificiais que são criadas pelos humanos. A exemplo, a iluminação que incide em um palco de teatro, nos atores, nos cenários e nos objetos. A Cor Pigmento é a cor da tinta ou dos elementos e seres que existem na natureza, como as penas de um pássaro, as pétalas de uma flor ou mesmo a cor da pele dos humanos. Estes da natureza produzem substâncias responsáveis pela cor de cada coisa. Essa substância recebe o nome de **pigmento**.

Na natureza, temos inúmeros corantes extraídos de pigmentos naturais (origem vegetal, animal ou mineral) mas há muito tempo aprendemos a criar corantes por meio de processos químicos e assim fazer tinta sintética. Enxergamos as cores pigmentos porque elas refletem ou absorvem a luz, dependendo do material com maior ou menor intensidade do qual fazem parte. (UTUARI et al., 2015, p. 182)

A autora e os colaboradores apresentam a classificação das cores, a qual está reproduzido no Quadro 6.

Quadro 6- Classificação das cores

QUADRO DE CLASSIFICAÇÃO DAS CORES	
CORES PRIMÁRIAS	São formadas por pigmentos puros. Com a combinação dessas cores são criadas muitas outras tonalidades. As cores primárias não podem ser obtidas por mistura de outras cores.
CORES SECUNDÁRIAS	São aquelas que nascem da mistura de duas cores primárias.
CORES Terciárias	São o resultado de misturas de cores primárias e secundárias e suas variações de nuances.
CORES ANÁLOGAS	São aquelas próximas na gama de tonalidades. Variam de nível de tonalidade entre uma cor e outra. Exemplo: ao misturarmos o vermelho com um pouco de amarelo, temos o laranja. Ao variarmos as quantidades de amarelo ou de vermelho, teremos muitas tonalidades de laranja. As cores análogas estão lado a lado no mesmo círculo cromático.
CORES COMPLEMENTARES	São os opostos cromáticos, ou seja, se observarmos um círculo cromático, vamos ver cores em posições opostas, como azul e laranja, amarelo e roxo, vermelho e verde.
CORES NEUTRAS	São o preto e o branco, que podem deixar outras cores mais escuras ou claras, criando vários tons monocromáticos.
CORES QUENTES E FRIAS	Referem-se à sensação que podem nos transmitir, como de calor (estímulo, euforia, aconchego) ou frio (de distanciamento ou calma). Há também as cores em meio-tom, quando as cores recebem variações de misturas que amenizam a temperatura da cor.

Fonte: Utuari e colaboradores (2015, p. 182).

Ratificando o que foi citado anteriormente, existe a cor luz e a cor pigmento, Lupton e Phillips (2015) diferenciam as cores usadas nos métodos de impressão digital e *offser* (impressão).

Enquanto pintores usam o disco cromático básico como guia de mistura de tintas, a impressora usa um conjunto de cores ciano, magenta, amarelo e preto, ideais para reproduzir a gama de cores encontradas na foto colorida. **CMYK** são conhecidos como *process colors*, e a impressão colorida é chamada de 'quadricromia'. O CMYK é usado por impressoras a jato de tinta e a *laser*, bem como pelo equipamento de impressão *offset* comercial, empregada na impressão de livros coloridos.

RGB é o sistema aditivo usado para desenvolver projetos na tela. Porcentagens diferentes de luz vermelha, verde e azul combinam-se para gerar as cores do espectro. O branco surge quando as três estão com força máxima e o preto quando nenhuma luz (e portanto, nenhuma cor) é emitida. O sistema de cores RGB é referente aos

objetos que emitem luz, como os monitores de computador, televisões, celulares, câmeras digitais e etc. (LUPTON e PHILLIPS, 2015, p.81)

A diferença entre CMYK e RGB foi apresentada aos alunos a fim de atualizá-los, explicando os conceitos de vocábulos que fazem parte do mundo deles quando falam em informática, copiadoras e impressões.

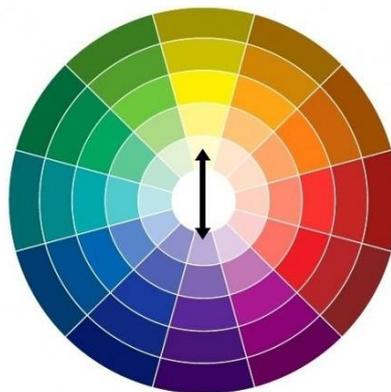
Disco Cromático

A combinação de cores é indispensável em um projeto de design e, a partir de boas combinações, pode-se contrastá-las, harmonizá-las e iluminá-las de forma espetacular. Para simplificar esse processo, utiliza-se o círculo cromático (Figura 69), ou seja, um instrumento facilitador para elaborar projetos, uma vez que, através dele, tem-se acesso a composição de cores, luminosidade, saturação e sombra que devem ser utilizados.

Entende-se por círculo cromático, como o próprio nome designa, uma paleta composta por doze cores, sendo elas:

- a) Três cores primárias: não podem ser obtidas através de outras, como o amarelo, o azul e o vermelho;
- b) Três cores secundárias: formadas pela mistura de duas cores primárias, obtêm-se laranja, violeta e verde;
- c) Seis cores terciárias: compostas pela mistura de uma cor secundária mais uma primária.

Figura 69 - Disco cromático



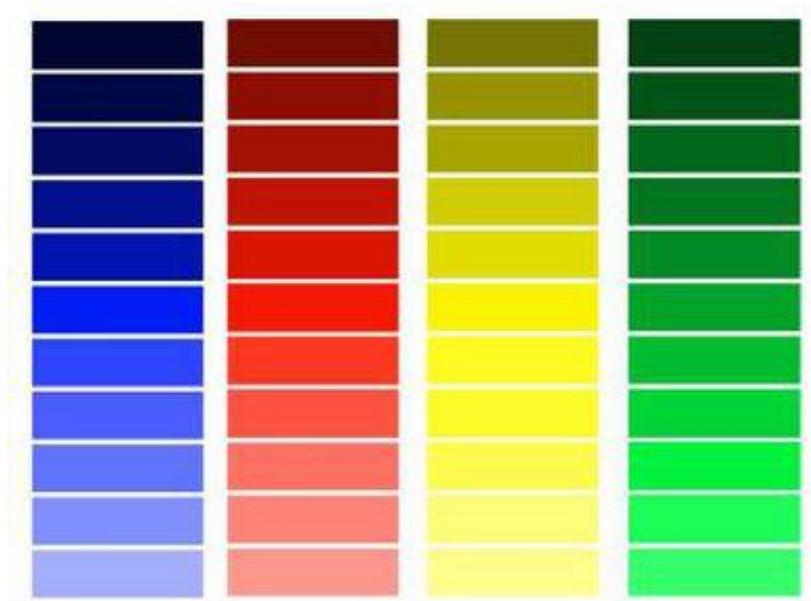
Fonte: Significados⁵¹

⁵¹ Disponível em: <https://www.significados.com.br/teoria-das-cores/>. Acesso: 26 mai. 2018.

Escala Monocromática

A leitura de cada coluna apresenta uma escala monocromática entre diferentes valores de uma mesma cor acrescentando branco ou preto, como mostra a Figura 70.

Figura 70 - Escala monocromática por coluna



Fonte: Educa Mais Brasil 2018⁵²

Harmonia

A harmonia de uma obra de arte visual está no equilíbrio entre todos os elementos, criando uma unidade coerente e suave. Unidade é a união de todos os elementos da linguagem. No caso em estudo, a proposta voltou-se para as cores. Considerando os princípios do círculo cromático (Figura 69) é possível criar uma harmonização agradável de acordo com o objetivo a ser empregado. O círculo cromático ajuda a compreender a relação entre as cores e a ampliar a sensibilidade visual. Foram abordadas as seguintes Harmonias Cromática:

⁵² Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/artes/cores-complementares>. Acesso em 26 de mai. 2018.

- a) **Harmonia Análoga Cromática:** combinação de cores a partir de uma cor primária com duas cores vizinhas desta no círculo cromático. Nessa harmonia, uma das cores é a dominante (primária) e as outras são usadas em escala menor. É uma combinação mais rica do que a monocromática, mas, por causa da baixa variação tonal, não é muito vibrante (Figura 71).

Figura 71 - Harmonia por cores análogas



Fonte: Design Culture (2015).

- b) **Harmonia Complementar:** esta composição, também chamada de harmonia de alto contraste, é a união de uma cor com outra frontalmente oposta a ela no círculo cromático – o que gera um contraste bem interessante, conquistando mais facilmente a atenção do público (Figura 72).

Figura 72 - Harmonia por cores complementares



Fonte: Design Culture (2015).

- c) **Harmonia Triádica:** é realizada pela combinação de três cores (uma dominante e duas para detalhes) com distâncias exatamente iguais umas das outras no círculo cromático. É uma interessante proposta de paleta balanceada e com uma variação tonal mais rica, ainda que o contraste não seja tão destacado quanto na Harmonia Complementar (Figura 73).

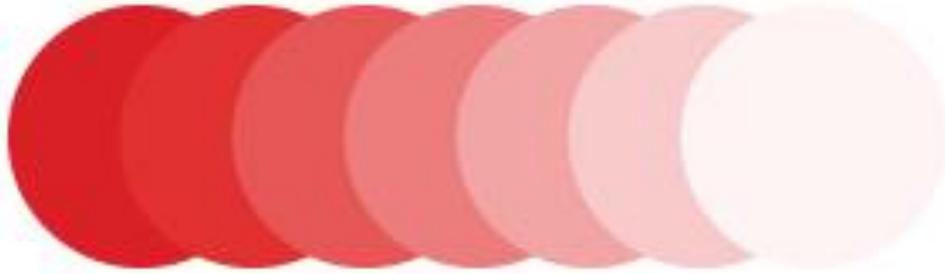
Figura 73 - Harmonia por cores triádicas



Fonte: Design Culture (2015).

- d) **Harmonia Monocromática:** é a harmonia resultante da variação do valor tonal de uma mesma cor. É bastante simples e fácil de aplicar, no entanto não é tão vibrante como as outras combinações. Devido a isso, dependendo da forma que for usada, pode causar sensação de monotonia. A cor principal pode ser combinada com cores neutras (preto, branco e tons de marrom e cinza). Na Harmonia Monocromática são utilizadas variações de luminosidade e saturação de uma mesma cor. Estas harmonias luzem simples e elegantes, de fácil percepção ao observador, especialmente quando se trata de tons azuis e verdes (Figura 74).

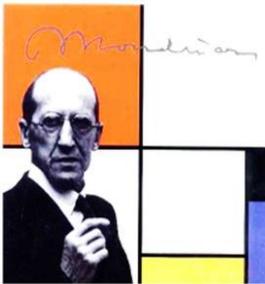
Figura 74 - Harmonia monocromática



Fonte: Design Culture (2015).

Em seguida foram apresentados os slides com os trabalhos desenvolvidos por Piet Mondrian e a criação da Obra Neoplástica (Figura 75).

Figura 75 - Obra do artista Piet Mondrian

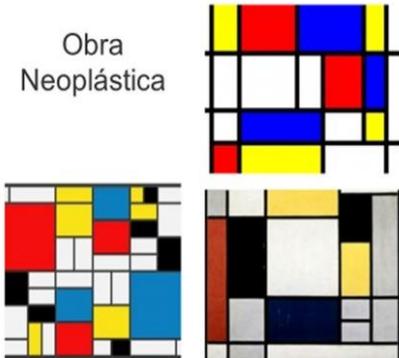


Piet Mondrian

O artista Pieter Cornelis Mondrian é mais conhecido como Piet Mondrian, nascido no dia 7 de março de 1872 em Amersfoort e falecido no dia 1º de fevereiro de 1944 em Nova Iorque.

Foi um dos mais importantes pintores do modernismo. O grande feito do artista foi ter criado o movimento artístico conhecido como Neoplasticismo.

Obra Neoplástica



Fonte: Farthing e Cork (2000).

A Figura 76 representa o processo das atividades que envolveram as aplicabilidades dos conteúdos sobre o mundo colorido. Desta forma, nos hexaedros foram aplicadas as cores primárias e secundárias usando a monocromia. Influenciadas pela arte neoplástica de Mondrian, as caixas foram pintadas respeitando o uso das cores primárias e secundárias. A organização dessas caixas foi inspirada nas obras de Georges Vantongerloo (1886-1965) pintor, escultor e arquiteto que pertenceu ao grupo De Stijl - e a escultura das caixas parecia uma obra neoplástica na terceira dimensão. Os alunos se identificaram com essa atividade e a ação metodológica aplicada possibilitou que interagissem colorindo as caixas a partir da definição de uma escala cromática.

Figura 76 - Processo das aulas mundo colorido



Fonte: Arquivo da autora (2018).

A operacionalização contou com dificuldades. Muitos alunos informaram que era a primeira vez que estavam fazendo uma atividade com tinta. Essas declarações remetem à precariedade do ensino de arte, das técnicas e dos procedimentos básicos. Contudo, são questões sinalizadas que podem ser repensadas e aprofundadas nos cursos de formação de Educadores.

A integração das novas tecnologias digitais começa a fazer parte da educação digital nas escolas públicas. O uso dos multimeios reflete e acompanha o próprio desenvolvimento tecnológico. A inserção do celular é mais um suporte didático para o ensino com muito potencial devido aos recursos e aplicativos disponíveis em um único aparelho. Essa ferramenta possibilita novos usos, bem como, a utilização simultânea de vários meios audiovisuais na transmissão de uma informação. Uma apresentação multimídia pode incluir fotografias, vídeos, sons, texto e outros suportes.

A usabilidade dos computadores nas salas de aula, ou simplesmente a complementação do ensino tradicional com alguns exercícios que o aluno acessa por telefone celular, não representam ações fundamentais [...] A tecnologia não é, em si uma **solução**; é, sim uma ferramenta que pode nos ajudar a chegar a uma educação apropriada para novos tempos e novas gerações. (LITTO, In. Prefácio FILATRO e CAVALCANTI, 2018, p. IX)

O conteúdo multimeios foi inserido no programa do curso, fazendo um recorte para o uso do celular como suporte didático. O intuito foi introduzir as primeiras noções de fotografia e filmagem a fim de que os alunos pudessem, com o conhecimento adquirido, vivenciá-los ao realizar os registros da pintura nas caixas e da produção do livro de artista – livro objeto. Não haveria tempo suficiente para o aprofundamento no conteúdo Arte Multimídia, entendida como a linguagem que mistura várias linguagens, explorando o uso de imagens, sons, gestos e movimentos, mistura essa que acaba criando outras linguagens como a *performance*, a *vídeo-performance*, o *videoteatro*, ou seja, a *videoarte*. Diante disso, selecionou-se conteúdos básicos e comuns para fotografia e filmagem, introduzindo os alunos ao mundo multimeios. Utuari e colaboradores (2015) fazem referência (Figura 77) ao trabalho de Otávio Donasci envolvendo a arte e multimeios:

Donasci⁵³ estudou várias linguagens artísticas, seus Vídeos Criaturas são resultado de pesquisas envolvendo como usar equipamentos eletrônicos e o corpo humano na criação artística, exemplo Figura 94. (UTUARI e colaboradores, 2015, p. 62)

Figura 77 - Donasci, Otávio (1952), Videocriaturas – 2013



Fonte: Utuari e colaboradores (2015, p. 62).

⁵³ Donasci, Otávio (1952). Paulistano com formação em artes plásticas e teatro, trabalhou como coreógrafo e diretor de criação.

Para desenvolver a introdução ao uso do celular como máquina fotográfica e de filmagem, contou-se com a colaboração do jovem fotógrafo Andrei Duarte⁵⁴ que, devido a sua expertise no assunto, apresentou os conteúdos de fotografia com ênfase nos princípios básicos. Inicialmente com a apresentação do significado de fotografia (foto + grafia), seguido de um breve histórico informando o papel de Joseph Niépce⁵⁵ (1783) para fotografia - além de ter sido pintor, cenógrafo, físico e inventor francês, tendo sido o autor, em 1835, da primeira patente para um processo fotográfico, o daguerreotipo.

Na verdade, a fotografia não pode ser atribuída somente a uma pessoa. A fotografia, tal como é conhecida em nossos dias, surgiu graças aos experimentos desenvolvidos por dezenas de cientistas, técnicos, matemáticos, ópticos, astrônomos, físicos e químicos. Cada um deles contribuiu com uma nova descoberta, um novo utensílio, solucionando os problemas que se apresentavam na sofisticada técnica de captação e revelação de imagens. (CARLINI et al., 2005, p. 214)

Foram abordadas as questões do objeto que passa a ser o **assunto**, objetivo, linha do horizonte e composição, como consta na Figura 78 (slide apresentado em sala de aula).

Figura 78 - Slide apresentado em sala



Fonte: Elaborado por Andrei Duarte (2018).

⁵⁴ Andrei Silva Duarte, Engenheiro Ambiental, trabalha com fotografia na área institucional, tendo como clientes: Camarote do Nana, Haras Anaití, Casa Cor, ASDAB. Qualificado em operação de Drones - autorização profissional ANAC. Seus trabalhos autorais têm como inspiração a cultura popular e a paisagem abstrata.

⁵⁵ Disponível em: <https://arteref.com/arte/curiosidades/saiba-porque-o-dia-8-de-janeiro-e-o-dia-nacional-da-fotografia/>. Acesso em: 22 ago. 2018.

O objeto a ser fotografado é chamado de **assunto** e, no caso, a escolha foi **estudante sentado na cadeira**, exigindo o olhar global. O assunto é uma integração: não interessa a cadeira sozinha nem o estudante sozinho. A Figura 79 apresenta o conteúdo abordado, sendo considerado o objeto ou o tema a ser fotografado como *o assunto*.

Figura 79 - Assunto a ser fotografado



Fonte: Arquivo da autora (2018).

A linha do horizonte, na composição, torna-se um elemento de referência e requer o objetivo do registro, do que se deseja fotografar, deve ser claro para quem está fotografando (ou mesmo filmando). É importante ter uma narrativa a desenvolver, ou seja, criar sua própria história e ter a clareza do que se trata, explicar se é deleite, prazer, hobby ou profissional.

O enquadramento referiu-se à **Regra dos Terços** que são a combinação de **três** quadros adjacentes. A área é dividida em três partes, tanto na vertical quanto na horizontal, as interseções correspondem aos pontos em vermelho, tornando-se os pontos de referências, como apresenta a Figura 80. Existem máquinas fotográficas que apresentam a Regra dos Terços no visor (Figura 81).

Figura 80 - Regra dos Terços para fotografia



Fonte: Arquivo de Andrei Duarte (2018).

Figura 81 -Máquina fotográfica e a Regra dos Terços no visor



Fonte: Fotografia Mais.⁵⁶

O Grupo Fotografia Mais⁵⁷ apresenta um resumo dos elementos que constituem a Regra dos Terços, com exemplifica a Figura 82.

Quadros: após a divisão com as linhas, tem-se nove quadros distintos na composição. Assuntos contidos nesses quadros são normalmente destacados.

Terços: os terços são a combinação de três quadros adjacentes – na vertical ou horizontal. Pode-se utilizar os terços para dar destaque ao

⁵⁶ Disponível em: <https://fotografiamais.com.br/regra-dos-tercos/>. Acesso em: 22 ago. 2018.

⁵⁷ Equipe de Fotógrafos, redatores e designers responsáveis por conteúdos exclusivos e de alta qualidade sobre fotografia para o mercado brasileiro. Disponível em: <https://fotografiamais.com.br/regra-dos-tercos/>. Acesso em: 22 ago. 2018.

assunto da foto contra o fundo, da mesma maneira que utiliza os quadros.

Linhas Verticais e horizontais: são as quatro linhas imaginárias que foram traçadas para dividir a imagem. Elementos posicionados nessas linhas podem ajudar a equilibrar a composição; elas são comumente usadas, por exemplo, para alinhar o horizonte. Dependendo do assunto e composição, elas também podem destacar um elemento; como linhas geométricas em fotos de arquitetura ou os olhos, em um retrato.

Pontos de intersecção: são onde as linhas se cruzam. A imagem sempre terá quatro pontos de intersecção. Elementos posicionados exatamente neles são destacados, e eles podem ser utilizados para guiar o olhar do observador.

(EQUIPE FOTOGRAFIA MAIS)

Figura 82 - Atividade identificação da Regra dos Terços



Fonte: Arquivo de Andrei Duarte (2018).

Na apresentação sobre a Regra dos Terços, fez-se o reconhecimento que é uma técnica milenar utilizada na composição de obras artísticas e arquitetônicas desde os tempos da Grécia Antiga. Atualmente é muito simples a produção: basta ativar a Regra dos Terços na câmera, ou até mesmo para cortar a imagem na pós-produção.

Além disso foram apresentados mais dois slides: um sobre a arte de criar revendo as condições básicas como equipamento (Roteirização constantes na Figura 83) e o outro sobre as dicas para um *filmmaker*. Existem outras opções para se equilibrar a composição de uma foto como, por exemplo, a proporção áurea, conhecida também por proporção de ouro ou proporção dourada. O entendimento é que cabe aos interessados em fotografia conhecer e aprender a usar ambas para identificar qual a mais adequada à proposta de cada um. Essa abordagem não foi desenvolvida no curso por questão de tempo e falta de material.

Figura 83 - A arte de criar



Fonte: Arquivo de Andrei Duarte (2018).

Na Figura 84 algumas dicas foram elencadas sobre filmagem x edição. Contudo, para realizar uma filmagem conta-se com a roteirização (improvisado), com o objeto (assunto), com objetivo, com luz composição, *takes* (tomadas) e com edição. No que se refere a Edição, deve-se evitar fazer movimentos rápidos demais com a câmera. Preferir gravar várias cenas em vez de uma única muito longa. Alguns aplicativos (App) de edição são de fácil acesso como *VideoShow*, *iMovie*, *VivaVideo* e *FilmoraGo*.

Figura 84 - Dicas filmagem x edição



Fonte: Arquivo de Andrei Duarte (2018).

As informações *dicas* foram relevantes para os estudantes entenderem a importância da respiração na hora do clique, as tomadas das imagens (*takes*) devem ser filmadas em partes e somente na edição ocorrer a junção. Quanto à publicação de fotos na internet e nos aplicativos, elas estão relacionadas ao número de seguidores, o que torna o jovem um influenciador de opiniões - e por meio de *blog*, muitos jovens têm conseguido se profissionalizar. Fotografar é uma ação que tem despertado muito interesse nas pessoas seja profissionalmente ou como lazer (Figura 85).

Figura 85 - Processo desenvolvido nas aulas de multimeios



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Meu maior aprendizado foi o trabalho em equipe e também sobre fotografia. Eu não tive muita participação. Eu participei pouco, fiz as coisas básicas ajudando aos outros colegas. A minha área foi fotografia, mas minhas fotos não foram usadas. (A10)

Ao se analisar o relato do/a estudante A10, percebe-se que este/a estudante reconhece a importância da relação e aprendizado no desenvolvimento de trabalho em equipe. Contudo, conseguiu entender que **não ter muita participação** implicou consequências, por exemplo o não envio do material fotográfico ao grupo da sala responsável pelas fotos publicadas na exposição ou no filme.

A maioria da turma demonstrou interesse em participar das atividades propostas, interagiram com as explicações do jovem fotógrafo. O fato dos alunos terem o celular facilitou a interação teoria e prática, tornou-se um momento lúdico e de aprendizagem. Interagiram ora sendo o modelo, ora sendo o/a fotógrafo/a.

Puderam avaliar o próprio aprendizado e a produção a partir da projeção com o uso do *Datashow* das autoimagens analisando a luz captada, sombra, brilho e a composição (Figura 86).

Figura 86 - Processo desenvolvido nas aulas de multimeios.



Fonte: Arquivo da autora (2018).

A Figura 87 refere-se ao processo desenvolvido em sala e a interação dos alunos. A foto trata de uma aluna que quis socializar seu próprio aprendizado - foto tirada com dois celulares sobrepostos, um captando a imagem do outro em momento real. O que o celular está vendo? E a imagem está registrada.

Figura 87 - Processo desenvolvido nas aulas de multimeios



Fonte: Arquivo da autora (2018).

O/a estudante A1, pelo relato apresentado, conseguiu perceber toda dinâmica metodológica desenvolvida no Curso-Vivência e a relação entre os conteúdos. E reconhece o papel do ensino da arte na formação quando afirma:

Achei muito legal a parte da pintura, porque pintar é muito legal, participado do poema da pedra foi muito gratificante. (a fotografia então)... Por isso a arte é a melhor matéria (A1)

O Reconhecimento do papel do ensino de arte praticamente está escrito nas leis e legislações de ensino e, segundo o Portal da Educação, há entendimento de que:

Estudar a arte faz com que o aluno desperte um interesse por algum tipo de arte, algo que muitas vezes ele não conheceria se não tivesse esta matéria. Além disso, o estudo da arte pode ajudar no desenvolvimento, fazendo com que tenhamos mais habilidade em desempenhar determinadas tarefas. (PORTAL DA EDUCAÇÃO)⁵⁸

As aulas de fotografia despertaram interesse e grupos foram organizados. E com o conhecimento adquirido, foi possível o registro das atividades desenvolvidas na fase seguinte.

4.4 EXECUÇÃO DA FASE III PRODUÇÃO DO “LIVRO DE ARTISTA/ LIVRO-OBJETO” PEDRA MOVENTE: UMA AÇÃO COLETIVA E COLABORATIVA

Esta etapa relata o planejamento da produção do objeto artístico definido como *Livro de artista – Pedra Movente para Inclusão Social* e a organização para a respectiva exposição. Ainda nessa etapa alguns conceitos foram retomados e outros inseridos no desenvolvimento e vivência do fazer artístico, bem como a constatação de ações colaborativas nas produções artísticas por meio de uma solução coletiva. Abraçou-se a metodologia pesquisa-ação defendida por Thiollent (2011) para reforçar o caráter social e educacional, pois:

[...] a pesquisa-ação, além da participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional [...] um dos principais objetivos

⁵⁸ Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/conteudo/arte/52440>. Acesso em: 16 jun. 2018.

dessas propostas consiste em dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes transformadoras. Trata-se de facilitar a busca de soluções aos problemas reais para os quais os procedimentos convencionais têm pouco contribuído. (THIOLLENT, 2011, p. 13-14)

Neste sentido, ter-se ancorado na metodologia da pesquisa-ação permitiu que os participantes tivessem voz desde o planejamento, propondo as ações necessárias para a produção do objeto artístico. Por isso foi importante a compreensão de que eles, alunos, formam um coletivo, pois possuem interesse comum, no caso a produção do livro de artista - livro objeto por meio de um processo colaborativo, no qual, independente da função no grupo, o produto final representa todos. Logo, a cooperação é fundamental em nome do bem maior, uma vez que uma página dependia da produção da outra para que o livro, de fato, existisse.

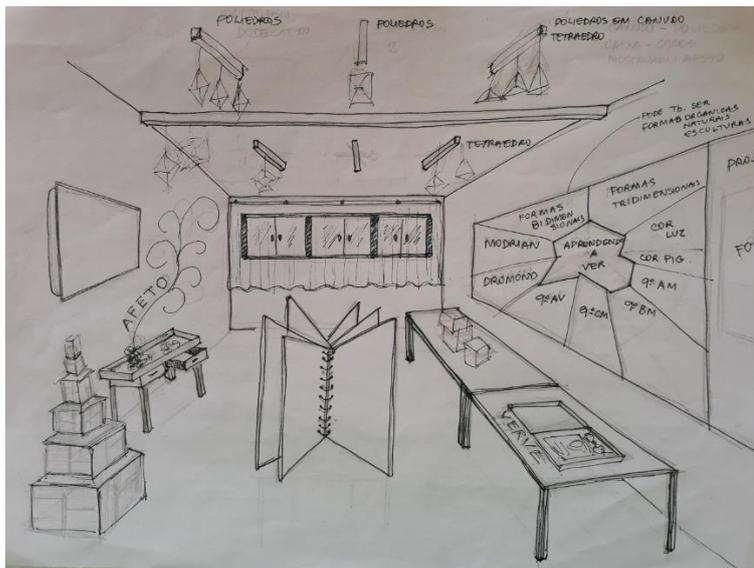
Um possível modelo foi apresentado sem escala, apenas a concepção de como as páginas seriam distribuídas, usando papel paraná, com a ideia de usar tecido para unir as folhas (Figura 88). O layout e a ideia da arrumação da sala também foram discutidos (Figura 89).

Figura 88 - Representação da ideia para o Livro de Artista



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Figura 89 - Representação da ideia para a organização da sala para a exposição.



Fonte: Produção da autora (2018).

As apresentações contribuíram para dar uma visão geral do que era esperado como resultado final. Definiu-se as principais características do livro: todo em MDF de 3mm de espessura, pois a ideia era que ficasse em pé e as pessoas pudessem circular em volta dele. Capas frente - fundo e todas as folhas seriam feitas em tamanho 60cm de largura por 90 cm de altura, alceado por argolas articuladas, como demonstra a Figura 90.

Alguns alunos, ao verem as páginas do livro, surpreenderam-se com o tamanho dizendo que não imaginavam que fossem tão grandes, mesmo tendo visto os esboços e sabendo das medidas.

Figura 90 - Apresentação do suporte do livro para a montagem das páginas.



Fonte: Produção da autora (2018).

As turmas puderam rever as temáticas eleitas antes das férias. Na roda de conversa apresentaram novas sugestões e a narrativa do que desejavam desenvolver foi organizada. O Quadro 7 apresenta as temáticas aprovadas pela respectiva turma.

Quadro 7 - Os grupos e as respectivas temáticas

GRUPO	TEMÁTICA
(9ºano AM)	Apoio a Tecnologia para Inclusão Social (ATIS) . Sigla criada pelos próprios estudantes, objetivando ajudar as pessoas a interagirem com a tecnologia da informação e outro segmentos o que requer um conhecimento prévi da logística da informática.
(9º ano BM)	Acessibilidade para as pessoas com deficiência visual - refletir de forma empática na situação do outro, ter prontidão para servir e proporcionar condições melhores como, por exemplo, nas vias públicas como proporcionar acesso livre a todos os lugares público ou privado.
(9º ano CM)	Empoderamento da mulher busca o entendimento da necessidade do equilíbrio entre a relação homem e mulher, para uma convivência harmoniosa na sociedade, pautada no respeito ao outro o que levaria ao empoderamento da humanidade como um todo.
(9º ano AV)	Responsabilidade ambiental deseja sensibilizar para as questões que envolvam a sustentabilidade do planeta a fim de garantir qualidade de vida e a sobrevivência na Terra de forma sustentável.

Fonte: Produção da autora (2018).

A apresentação ao coletivo da lista com as principais atividades foi detalhada e discutida em cada turma, a fim de nortear os passos para conclusão do curso-convivência, possibilitando ao estudante escolher individualmente onde gostaria de colaborar. Isso requereu uma autoanálise das competências adquiridas e o prazer na realização da atividade, levando ao exercício da autogestão e cooperação para a produção do Livro de Artista. O Quadro 8 exemplifica o modelo construído, no qual os estudantes foram nominalmente relacionados.

Quadro 8 - Lista de ações para o processo final (por turma e estudante)

PLANEJAMENTO DAS AÇÕES PARA PRODUÇÃO DO LIVRO E ORGANIZAÇÃO DA EXPOSIÇÃO POR EQUIPE				
RELAÇÃO NOMINAL DOS ALUNOS POR TURMA	Pintura das embalagens	Foto, Filmagem e Som	Produção das páginas do Livro	Organização da Exposição
		Pinturas dos poliedros com as cores primárias e secundárias com pintura nos CDs pela técnica da monotípia.	Escolher o som; filmar os colegas desenvolvendo as atividades de pintura, produção do livro e registrar a exposição.	Definição dos materiais, processo de produção para realização do fazer artístico das páginas.
ALUNO A	X			
ALUNO B		X		
ALUNO C			X	
ALUNO D			X	
ALUNO E				X

Fonte: Produção coletivo (2018).

Após a formação dos grupos, os alunos assumiram o desenvolvimento das atividades e, no decorrer dos trabalhos, alguns foram percebendo as ações que mais se identificavam pedindo para trocar - o que foi permitido com o entendimento que tal solicitação se pautava na percepção do indivíduo se reconhecer como auto gestor da sua vida escolar.

A exposição do planejamento permitiu a socialização do que seria produzido por cada grupo, dando condições para o aluno acompanhar todos os estágios do processo *fazer artístico* das páginas do livro, independente da turma de pertencimento. Pois, a sala foi organizada de modo que os quatro grupos responsáveis pela produção das páginas trabalhassem no mesmo espaço e pudessem interagir no trabalho do colega, inclusive ajudando na confecção, como quebrando CDs, cortando tecido em tiras, colando areia e pintando.

Novamente cada grupo recorreu às fases do Processo Iterativo do *Design Thinking* sob a ótica de Brown (2010) com as respectivas fases de **inspiração – idealização - implementação** para elaborar o planejamento da produção das

páginas do livro. O procedimento metodológico adotado foi o mesmo para todas as turmas. Passando para a etapa da inspiração e experimentação das ideias, cada turma foi dividida em equipes, tendo como primeira atividade elaborar desenhos que expressassem a temática da turma para depois, de forma colaborativa compor o desenho, assim todos se veriam no desenho definitivo. As demais atividades vieram de acordo com o desenvolvimento das ações planejadas no Quadro 8 - Lista de Ações para o Processo Final por turma e estudante.

A efervescência gerada na execução, o vai e vem, não foi suficiente para que todos se envolvessem no processo de forma linear. Há casos de alunos que, por interesse próprio, participaram de mais de uma atividade, bem como, outros que infelizmente não foram tão sensíveis. No entanto, a maioria estava interessada e o trabalho foi iniciado. É importante registrar que estas observações e constatações só foram possíveis graças à interatividade que o fazer artístico proporcionou. Tem-se, então, o percurso e processo de cada grupo:

a) Percurso e Processo do Grupo Tecnologia para Inclusão Social (ATIS)

A turma 9ºA foi uma das mais comprometidas em participação, horário, assiduidade e motivação. A Figura 91 retrata o momento em que uma das equipes estava desenhando. Durante processo criativo dessa equipe, percebeu-se uma oscilação entre burburinho e silêncio.

Figura 91 - Um flagra no grupo



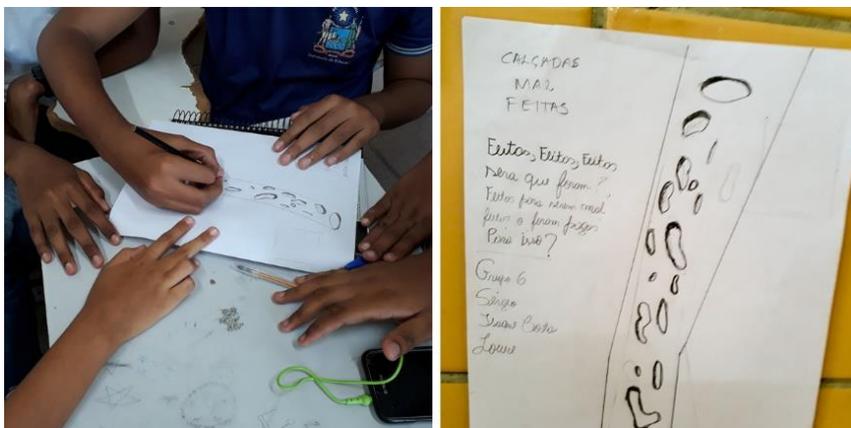
Fonte: Acervo da autora (2018).

Flagra

Um zum – zum
 Baixinho... quase silencioso
 Frases soltas surgiam sintetizando pensamentos
 Como se quisessem guardar segredo
 Falas misturadas
 Mão juntas
 Conduziam um percurso que nascia misturado
 Entre mãos e falas, linhas iam registrando as ideias
 Nasciam as formas
 Várias mãos,
 Várias ideias
 Mas só uma representação
 O papel virou bola
 E no cesto do lixo ia parar...
 Salvo pelo olhar atento do mestre,
 Mãos espertas se juntaram confiantes
 E a arte surgiu
 (SILVA, 2018)

O desenho por pouco não acabou na lixeira, pois o aluno que estava com o lápis em mãos disse que “não prestava mais”. Neste momento a pesquisadora interferiu dizendo que o desenho tinha potencial e eles poderiam explorá-lo mais, exemplo escrevendo em forma de poesia o que os levaram a desenhar as formas e o que significavam para eles. O processo foi vivenciado por várias mãos para pensar, Brown (2010) e escrever foi a inspiração para a produção da narrativa da página da Acessibilidade para cadeirantes, como representa a Figura 92.

Figura 92 - Poesia do Grupo



CALÇADAS
 MAL FEITAS

Feitas, Feitas, Feitas
 Será que foram?
 Feitas para serem mal (mau)
 Feitas o (ou) foram pagas
 Para isso?

Fonte: Acervo da autora (2018)

A Figura 93 contém as propostas que foram apresentadas e cada equipe defendeu a sua ideia. Observaram que os desenhos mostravam a falta de acessibilidade e tomaram como referência as pessoas que moram nessas condições (a foto a esquerda apresenta a dificuldade de acesso ao ponto de ônibus e ao posto de saúde). Então, surgiu a possibilidade de juntar algumas ideias para compor uma única proposta representando a turma. Os desenhos foram passados para o grupo responsável pela produção das páginas.

Figura 93 - Representação de esboços em desenho



Fonte: Acervo da autora (2018).

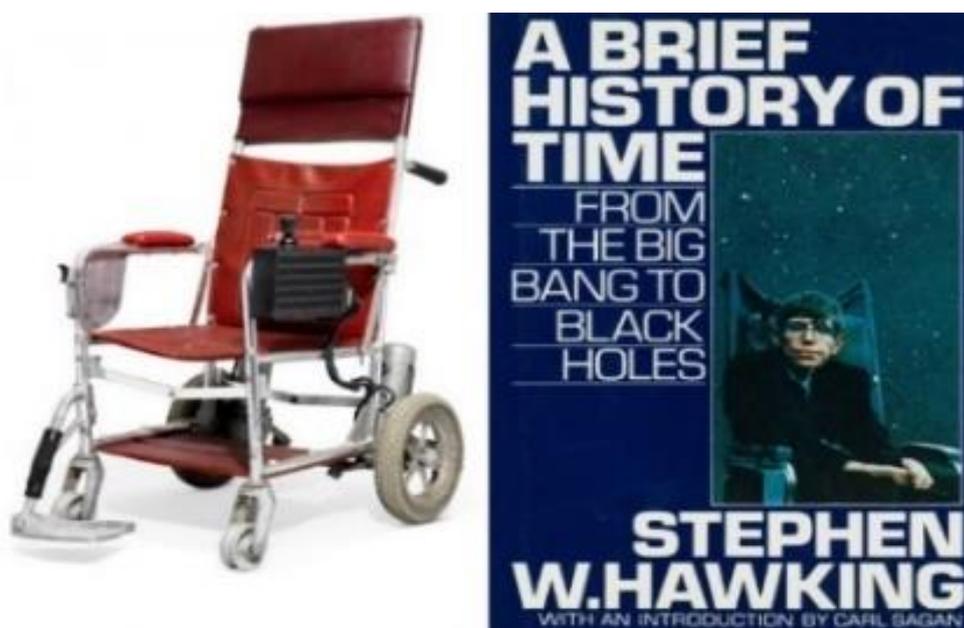
A equipe responsável pela produção, em reunião, ampliou a discussão e identificou a questão da acessibilidade para cadeirante vinculada a tecnologia. Stephen Hawking serviu como inspiração para abordar a tecnologia empregada nas cadeiras de rodas que também tivesse um olhar voltado para inclusão social - havia pouco tempo da morte do grande cientista, portador de Esclerose Lateral Amiotrófica (ELA) que morreu em março de 2018 e teve grande repercussão. Levaram a ideia para a turma e foi aprovada.

O fato de terem associado tecnologia ao tema provocou, entre eles, uma análise crítica dos benefícios e malefícios à saúde dos humanos. Foram enfáticos em apontar pontos positivos e negativos na forma do uso e os impactos na vida do cidadão. Essa discussão foi importante para a construção de uma narrativa e, a partir dela, obterem elementos que subsidiassem a produção de um objeto artístico – livro de artista.

Ao incluírem a Tecnologia, foram rápidos em busca de mais informações para dar fundamentação ao tema. Estavam envolvidos, desejosos por mais conhecimento e, ali em pé, três alunos acessaram a internet no celular e começaram a pesquisar e a discutir, expandindo conhecimento. O interesse era visível: repassavam as informações com a propriedade do conteúdo recém adquirido. Tudo na mente, sem caderno e lápis para anotações. Apenas o celular como recurso para pesquisa. Durante a pesquisa sobre o britânico Stephen Hawking, a cada descoberta interessante, havia entre eles uma vibração, uma empolgação que logo contagiou outros colegas os envolvendo na discussão.

A pesquisa passou a ser compartilhada, as novidades eram trocadas, principalmente por *WhatsApp*, devido ao intenso uso dessa mídia pelos jovens e todas as pessoas atualmente. A cadeira dele chamou muita atenção pela tecnologia e por ter sido arrematada por 300 mil libras, cerca de R\$ 1.463,950. A casa de leilões Christie's, em Londres, realizou o leilão para arrecadar fundos para a Fundação Stephen Hawking e a Associação de Esclerose Lateral Amiotrófica. A Figura 94 traz a cadeira e a capa do seu livro.

Figura 94 - Representa a cadeira e a capa do livro de Stephen Hawking



Fonte: RENOVA Mídia.⁵⁹

⁵⁹ Disponível em: <https://renovamidia.com.br/cadeira-de-rodas-do-fisico-stephen-hawking-e-leiload/>. Acesso em: 16 jun. 2018.

Todo esse movimento favoreceu a busca por informações e meios para dar materialidade à ideia que reconhecia a importância da tecnologia na vida dele, diante da doença. Depois definiram como iria construir o verso dessa página para atender a proposta, apresentando uma crítica sobre o mesmo tema. A sugestão veio de uma aluna que dizia enfaticamente que precisava **blocar** o humano, a ideia foi representar o humano **blocado, blindado** no sentido de **protegê-lo**, para que ele pudesse filtrar os excessos indesejáveis da tecnologia para o seu campo de atuação.

Esse grupo foi um dos mais articulados e proativos. E para otimizar a produção, enquanto um fazia a pesquisa na internet o outro buscava inspiração nas imagens de Rodin para compor a imagem de um humano pensativo, que teria que se *blocar* (no sentido de se fechar) e não permitir qualquer passagem tecnológica.

Começaram a dar forma às ideias - foram buscar na internet imagens de Stephen Hawking para que pudessem compor a primeira página. A aluna, na busca por mais informações, interagiu simultaneamente com o notebook e o celular, disponibilizados pela pesquisadora na sala de aula, conforme representa a Figura 95.

Figura 95 - Aluna interagido simultaneamente com o notebook e o celular



Fonte: Acervo da autora (2018).

Como pode ser chamado esse tipo de inteligência? A leitura de Inteligências Múltiplas defendida por Howard Gardner na década de 80 contempla essa inteligência, ou ela está além? Se agregam outros componentes? E como a arte pode desencadear todo esse processo, conectando com outros campos das ciências? Nos relatos dos próprios alunos foram encontrados depoimentos que puderam ser usados como resposta:

O projeto de artes me trouxe muitos benefícios, me fez ver um mundo diferente do meu, fez eu pensar mais no outro e que a dificuldade auditiva, comunicativa, visual ou locomotiva nunca vão ser maiores que nossa vontade de vencer e de realizar nossos sonhos. (A9)

Esse projeto foi muito importante para mim, porque fez eu ter um pensamento mais aberto sobre tudo. [...] A maior aprendizagem foi ter um pensamento mais aberto para as deficiências e também valorizar as coisas simples da vida [...] A minha participação foi mais ou menos, ajudei em algumas coisas, mas no dia da arrumação infelizmente não pude vir. (A19)

Sou uma pessoa sem ideia, meu maior aprendizado foi olhar de todas as formas tudo tem uma coisa interna, uma beleza outra que nem todos podem ver... Não queria que acabasse. (B11)

Estes (as) estudantes se referem à existência de um mundo diferente, mais aberto, valorizando as coisas simples. Acredita-se que esta visão proporciona meios para fazerem novas conexões e com mais facilidade e desejo uma vez que passaram a sentir confiança nas suas próprias competências e habilidades.

E eu que me achava ruim em desenhar, eu até que fui boa e me superei. (A17)

O fato é que atividades educativas na área de arte, como em outras áreas, podem oportunizar a descoberta de competências e habilidades desconhecidas pelo estudante e possibilitam fortalecer e superar dificuldades, levando-o a construir seu próprio caminho para a autogestão. Cada descoberta amplia a confiança e ajuda a aceitar e respeitar o outro. Bem como vivenciar conhecimentos tanto cognitivos quanto afetivos. Permite ainda criar conexões favorecendo uma formação integral.

Realmente são muitas as questões vivenciadas no atual contexto e uma atividade artística põe os alunos conectados ao seu mundo, com interesse em descobrir mais. Percebeu-se a importância e contribuição da física, matemática, computação, dentre outras áreas, como a social também. Munidos pelas informações começaram a dar materialidade às ideias. Este grupo usou processos da arte e ferramentas do design no sentido de que imitar não quer dizer copiar.

Os alunos foram buscar inspiração no *Pensador*, de Rodin, para encontrar uma posição que remetesse a uma posição de reflexão do humano, capaz de filtrar a tecnologia que lhe interessa. Usaram a técnica da mimese e de outras esculturas que tinham como tema o humano em estado de reflexão. Já tinha sinalizado que o homem precisava pensar sobre os impactos da tecnologia no humano. Fizeram pesquisa na internet e obtiveram as imagens representadas na Figura 96 do *Pensador* e da imagem de Rodin, Figura 97. Falaram das principais e mais conhecidas obras, *O Beijo* e a *Porta do Inferno*, disseram que eram as melhores, apresentaram também uma breve biografia.

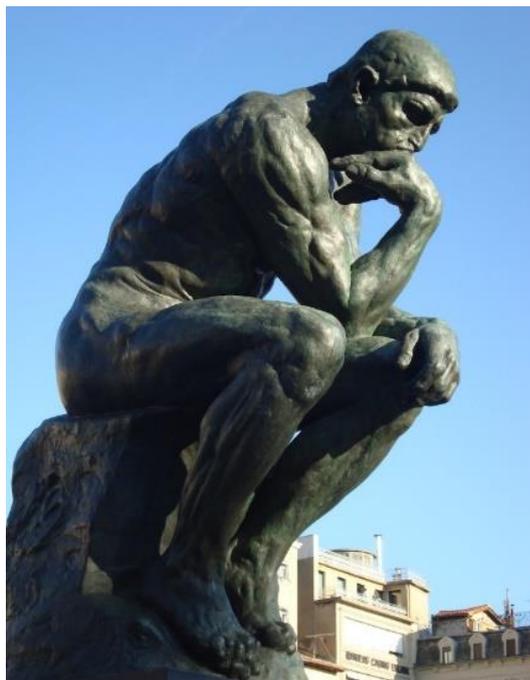
Auguste Rodin nasceu na França em 12 de novembro de 1840, vinha de uma família de classe operária. Filho de Marie Cheffer e Jean-Baptiste Rodin, foi educado tradicionalmente. Desde criança dava indícios da sua inclinação para a arte e em grande parte da sua vida foi autodidata. Aprendeu a desenhar aos 10 anos e aos 14 foi matriculado na Petite École, uma escola de artes onde estudou desenho e pintura. Estudou, também, por conta própria, anatomia humana, utilizando mais tarde estes conhecimentos em suas esculturas. (E BIOGRAFIA, 2019)⁶⁰

Quanto à escultura, os alunos conseguiram apresentar:

O **Pensador** (francês: Le Penseur) é uma das mais famosas esculturas de bronze do escultor francês **Auguste Rodin**. Retrata um homem em meditação soberba, lutando com uma poderosa força interna. ... O **Pensador** originalmente procurava retratar Dante em frente dos Portões do Inferno, ponderando seu grande poema.

⁶⁰ Todas as pesquisas referentes ao *Pensador* e Rodin foram realizadas e apresentadas pelos alunos da turma 9AM. Informação disponível em: <https://www.culturagenial.com/escultura-o-pensador-de-augusto-rodin/>. Acesso em 5 jun. 2018.

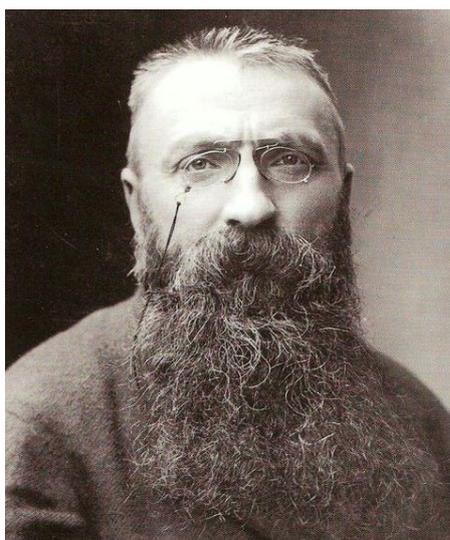
Figura 96 - O Pensador (Por Rodin, 1840-1917)



Fonte: Cultura genial (www.culturagenial.com)

Houve curiosidade da turma em conhecer a imagem de Rodin. Um dos alunos apresentou em sala a imagem captada da internet, pelo celular. A imagem foi projetada em sala dando conhecimento aos demais alunos.

Figura 97 - Retrato de August Rodin



Fonte: Wikimedia Commons ⁶¹

⁶¹ Disponível em: <https://commons.wikimedia.org>. Acesso em: 05 jul. 2018.

Neste movimento, entre a representação e a construção de uma narrativa, os alunos intuitivamente operam na fronteira borrada da arte e design, com conteúdo e princípios básicos da Gestalt de desconstrução, decomposição do produto. Criaram uma narrativa para a mensagem do tema, com propriedade, pois esta ação envolveu pesquisa tanto de conteúdo quanto de forma. Pode-se afirmar que beberam na fonte do *Design Thinking* por meio da ferramenta *storytelling*, usada na fase da implementação como definem Stickdorn e Schineider (2014):

Storytelling, ou narrativa, é um método de compartilhamento de insights novos e conceito **do que oferece**. É possível construir narrativas envolventes para todos os aspectos [...] situa serviços novos ou reformulados dentro de um contexto narrativo, usando insights e ideias-chave para contar histórias envolventes a partir de uma variedade de perspectivas. [...] Insights e ideias isolados do contexto em que foram gerados muitas vezes perdem sua relevância [...]. (STICKDORN e SCHINEIDER, p. 204-205, 2014)

Inspirando-se na escultura *O Pensador*, dois alunos apoiaram-se no recurso da mimese como modelo para criar *o homem pensador do sec XXI*, representados na Figura 98.

Figura 98 - Estudo mimético para criação do homem versus a tecnologia



Fonte: Acervo da autora (2018).

Abriu-se votação, sendo escolhida a segunda posição pelo fato da imagem da direita estar olhando para frente - uma aluna disse “passa a ideia de acreditar no futuro, que há esperança”. A aluna trouxe a narrativa que a representação deveria *bloquear* (no sentido de se criar um campo bloqueador) para que as informações fossem filtradas em prol da sanidade física e mental do humano, protegendo-o dos próprios avanços tecnológicos. Nasceu então, a construção da estória com a discussão sobre a interação do humano com a tecnologia, seus benefícios e mazelas para a própria saúde física e mental - os estudantes foram apresentando exemplos que relatavam as próprias experiências. Enquanto outros alunos desenhavam o esboço tentando dimensionar de acordo com o tamanho da página (como demonstra a Figura 99).

Figura 99 - Desenho do esboço para criação do homem versus a tecnologia



Fonte: Acervo da autora (2018).

A narrativa das páginas ATIS foi construída: uma apresentando Stephen Hawking, e os benefícios de uma tecnologia sofisticada, e a outra apresentando uma reflexão sobre o impacto da tecnologia no dia a dia do ser humano. Um *notebook* (quebrado e sem condições de recuperação) foi aberto e suas peças retiradas e utilizadas na composição das páginas. Os alunos confessaram um desconforto em abrir um computador que, aparentemente, estava em bom estado. A Figura 100 apresenta o processo de desconstrução do computador.

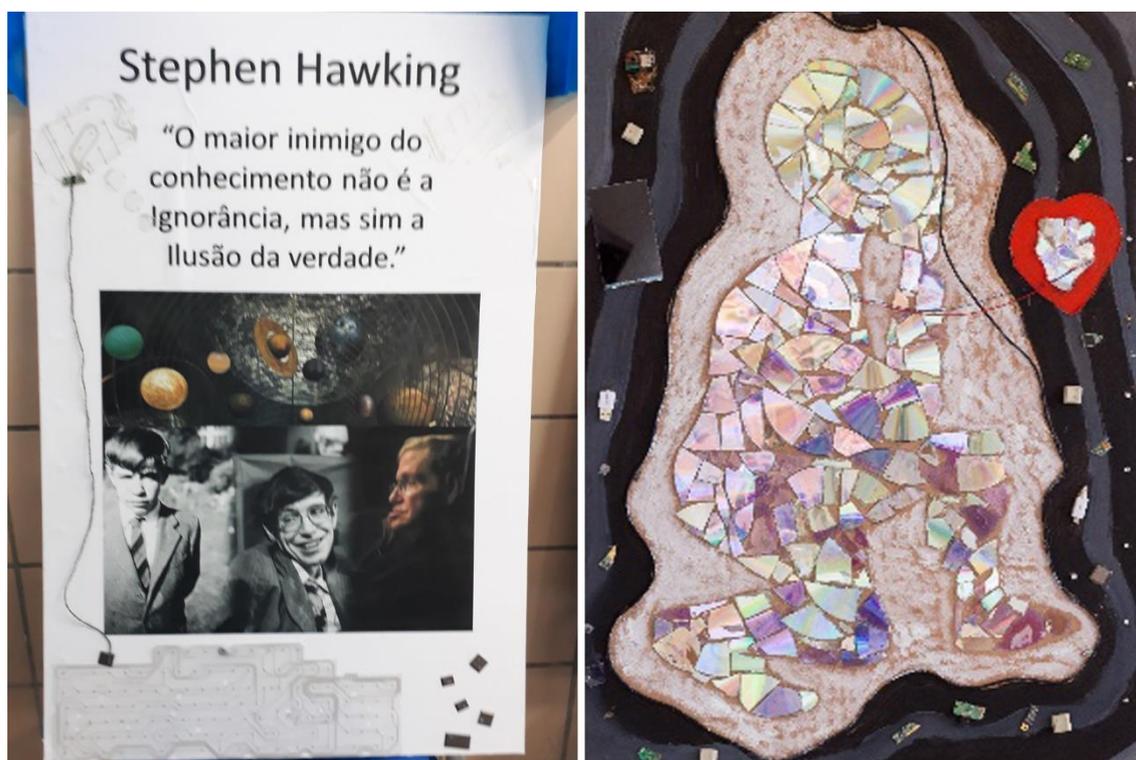
Figura 100 - Processo de desconstrução para construção do objeto artístico



Fonte: Acervo da autora (2018).

No decorrer do processo essa narrativa foi se ampliando e se completando. Outro estudante colocou “*blocar* para que a tecnologia não tome conta do coração do humano”. E aí, colocaram o coração humano fora do corpo e envolto em um coração afetivo. Dialogando com o objeto artístico, fizeram o campo protetor, pintando-o de branco e cinza, conforme Figura 101.

Figura 101 - Páginas do livro: Apoio à tecnologia para inclusão social (ATIS)



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Para a produção das duas páginas do livro objeto com a temática ATIS foram utilizados os seguintes materiais: folha de MDF de 3mm, com dimensões de 60cm x 90cm, composição impressão gráfica da página. Para a composição plástica as peças do *notebook* foram utilizadas, teclado de computador, CDs quebrados, cola quente, cola de silicone, fio, pincéis e tinta guache nas cores preta, branca (cuja mistura conseguiu o cinza) e vermelha.

O resultado do tema Apoio da Tecnologia para Inclusão Social (ATIS) aponta para o registro da importância da tecnologia na vida humana, a exemplo da vida de Stephen Hawking, servindo como meio de comunicação, deslocamento. Enfim, proporcionou mais conforto e segurança ao usuário. Todavia há uma crítica quanto ao uso de forma indevida, sem mensurar os impactos na vida humana, como doenças provenientes do mau uso ou do uso excessivo, sendo imprescindível a conscientização. O humano precisa aprender o momento de se *bloquear*, fechar-se para não ser dominado involuntariamente pela tecnologia.

Queria por coisas no livro para que as pessoas quando olhasse entendessem de primeira, mas a professora falou A arte, ela tem que falar por si só, e foi uma frase que me chamou atenção porque não só na arte, na vida da gente há coisas que queremos deixar bem explicado, mas as vezes é necessário a gente se calar e deixar que as pessoas interpretem da maneira delas, exemplo o nosso caráter, [...] sei que há muitos significados ainda pretendo descobrir todos eles. (A21)

O grupo foi proativo: assim que finalizaram as suas páginas, foram cooperar imediatamente com outros grupos. Disseram estar satisfeitos com os resultados obtidos e ficaram na expectativa da montagem do livro.

b) Percurso e Processo do Grupo Acessibilidade

Para abordar a questão da acessibilidade o grupo tomou como inspiração as dificuldades de as pessoas cegas andarem pelas calçadas irregulares, esburacadas, sujas, sem sinalização tátil, sem contar com as fezes de cachorros e resto de lixo. Essa situação foi observada no percurso casa – escola – casa. Também observou que na própria escola o piso era irregular, havia falta do revestimento, tornando-se referências para o grupo tratar estas questões.

Para a implementação da ideia, os alunos do grupo tomaram como referência a falta de piso em frente à sala de aula da turma e fizeram desenhos ilustrando essa situação, pintando com tinta vermelha o piso e com tinta cinza a ausência do revestimento. Tinham a ideia de mostrar uma pessoa sendo ajudada para fazer a travessia de uma rua. Fotografaram um aluno carregando a colega com vendas nos olhos (o aluno carregou a colega, pois disse que ela estava com muito medo).

A análise da foto permite perceber que ele estava feliz de praticar a ação, enquanto ela está com as feições contraídas, como se estivesse constrangida, envergonhada de precisar de ajuda. Na roda de conversa foi discutido esse sentimento. O cuidado que se deve ter ao abordar uma pessoa com necessidades. Deve-se, primeiramente, perguntar se a pessoa quer ajuda. Após a discussão foi considerada a espontaneidade do aluno que disse na conversa ter muito prazer em ajudar as pessoas. Então a foto escolhida pelos demais colegas foi o aluno carregando a colega.

A Figura 102 apresenta dois registros fotográficos do processo de produção - com o grupo envolvido com a pintura dos buracos na calçada, o prazer foi tão forte que uma aluna faz da palma de sua mão uma paleta, como se quisesse ser parte da pintura.

Figura 102 - Grupo 2 – Acessibilidade: produção coletiva da página Buracos nas Calçadas



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Na Figura 103 os alunos fizeram o desenho de como desejavam que fossem as vias públicas, praças e jardins, principalmente os passeios de casas residenciais ou comerciais pois moradores ou comerciantes constroem de acordo com suas necessidades (tendo entrada para a garagem, degraus ou rampas de acesso tornando-as extremamente irregulares).

Figura 103 - Grupo 2 – Acessibilidade: produção coletiva da página como gostariam que fossem as calçadas



Fonte: Arquivo da autora (2018).

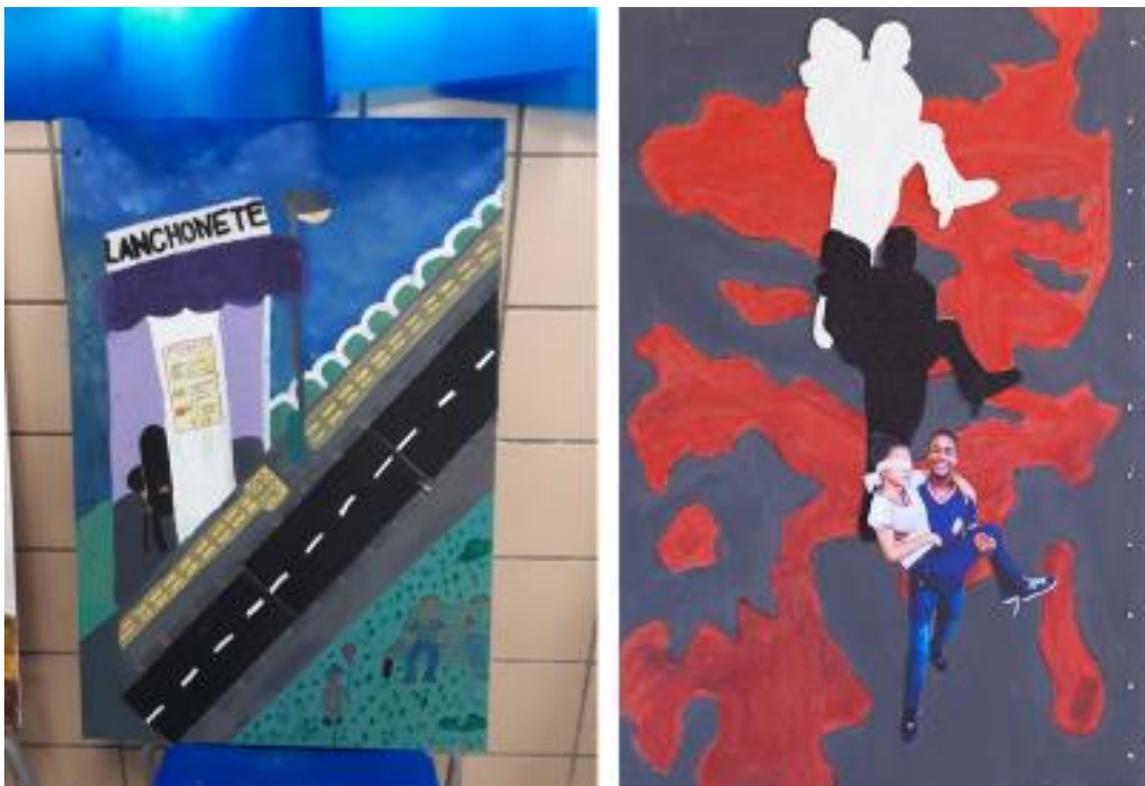
A produção de ambas as páginas foi um processo colaborativo e cooperativo com muita discussão sobre o material para representar o asfalto, as faixas e telhados, por exemplo. Enquanto os desenhos e as pinturas eram feitos por uns alunos, outros olhavam e davam palpites quanto à forma do desenho e a cor a ser empregada.

Para a produção das duas páginas com a temática Acessibilidade do livro- objeto foram utilizados os seguintes materiais: folha de MDF de 3mm, com dimensões de 60cm x 90cm, tinta guache nas cores vermelha, verde, preta, amarela, branca (e com

as misturas foram obtidas outras cores e tons). Houve também o emprego de lixas grossas, E.V.A. e palitos de picolé.

O resultado do “Objeto Artístico Acessibilidade” exemplificou a reflexão sobre empatia, o se colocar no lugar do outro, ter prontidão para servir e proporcionar melhores condições que garantam uma vida urbana com qualidade. O produto final está apresentado nos registros fotográficos da Figura 104.

Figura 104 - Páginas do livro: Acessibilidade com empatia



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Nos relatos dos estudantes encontram-se depoimentos do quanto foi importante pautar a questão da acessibilidade. A pesquisa os aproximou de uma realidade ainda não pensada e, muito menos, vivenciada por todos. Os alunos demonstraram sensibilidade quanto as questões abordadas, ressaltado aquelas voltadas para a acessibilidades. Na roda de conversa disseram ser fácil a constatação de que situação similar pode acontecer com qualquer um citando, como exemplo, um acidente que pode colocá-los em condição que requeira cuidados específicos. Alguns depoimentos ratificam esse sentimento:

Aprendemos possibilidades e prioridades de pessoas que problemas em se locomover em lugares. O significado para mim foi mostrar que precisamos de melhoras nas ruas, calçadas e etc. (A6)

Foi muito importante o tema trabalhado sobre a deficiência, para termos a noção das dificuldades que os deficientes passam no dia-a-dia nas ruas. É importante lembrarmos que poderia ser a gente ali, e isso temos que levar para a vida. (A3)

Quanto a expressão plástica, nota-se o emprego da perspectiva aérea referente a praça e a pista. E a perspectiva cônica com um ponto de fuga para a fachada da lanchonete, mas não para o letreiro. Só tem um poste que inviabiliza citar características da perspectiva, nota-se a sua perpendicularidade. A composição com a escala de cores empregada dá a sensação de serenidade, como a cor verde predomina, e por representar uma cena noturna, torna-se uma harmonia fria, com saturação média para baixo das cores. Estar à noite em uma praça, passa a ideia de segurança. Desta forma o grupo demonstrou o mundo em que deseja viver.

A página seguinte apresenta uma harmonia com cores que poderia ser mais vibrante, mas não o é devido ao contraste colocado entre o vermelho e o cinza - o uso da técnica da sombra dá uma profundidade à imagem dos alunos. O fato dele carregar uma pessoa com problemas de visão é demonstrado com a alegria de poder servir. Enquanto que quem é ajudado carrega um semblante de constrangimento e, ao mesmo, tempo interrogativo.

Se as ruas e calçadas fossem bem cuidadas, projetadas para quem tem também deficiência visual ou locomotora, as pessoas com necessidades especiais sentiriam mais segurança e certos constrangimentos seriam evitados como por exemplo, sujarem os pés ou a bengala com fezes de animais, água suja de esgoto e outros inconvenientes. Usaram os conhecimentos de pregnância da forma, mimetismo, estudo da cor, fotografia, colagem e pintura. A turma se envolveu com todas as etapas da pesquisa, com compromisso, senso de pertencimento de um coletivo, gerando a cooperação entre os integrantes do grupo e com os outros grupos - e assim foi realizado o ato colaborativo.

c) Percurso e Processo do Grupo Empoderamento da Mulher – Humanidade

A inspiração surgiu de um grupo de alunas que foram enfáticas ao trazerem essa questão e falarem principalmente do assédio e da violência. A temática é atual, está nas mídias e noticiários, nos filmes e novelas, bem como nos debates de instituições e ONGs. A falta de respeito ao que a mulher gosta de usar, a liberdade de ir e vir e a desigualdade salarial, foram pontos que acaloraram a discussão que também versou sobre a aceitação da própria mulher, enfatizando a cor da pele, o cabelo crespo e o biótipo.

Algumas provocações foram levantadas com o propósito de fazer o grupo pensar e para que as alunas que ainda não haviam se pronunciado, o fizessem. O que vocês consideram empoderamento feminino? O que seria necessário para que de fato o empoderamento pudesse acontecer? Como vocês imaginam o mundo se a mulher alcançasse o empoderamento?

Estas provocações ajudaram na reflexão crítica da situação. Aos poucos elas foram se colocando e as palavras que mais sobressaíram, em relação às perguntas, respectivamente foram: **respeito, igualdade e liberdade**. Diante dessas palavras o grupo foi guiado para tentar obter uma representação em que a mulher pudesse ser a base para a condução desse processo.

Um fato a ser registrado é que nos momentos de decisão a líder natural, pelos seus posicionamentos, persuasão nas colocações e não por ter havido eleição para tal, sempre tinha as ideias para condução dos trabalhos, sendo apoiada pelas demais colegas. Foi um período complicado já que esta aluna teve que se ausentar muito das aulas pois estava resolvendo problemas de documentações pessoais.

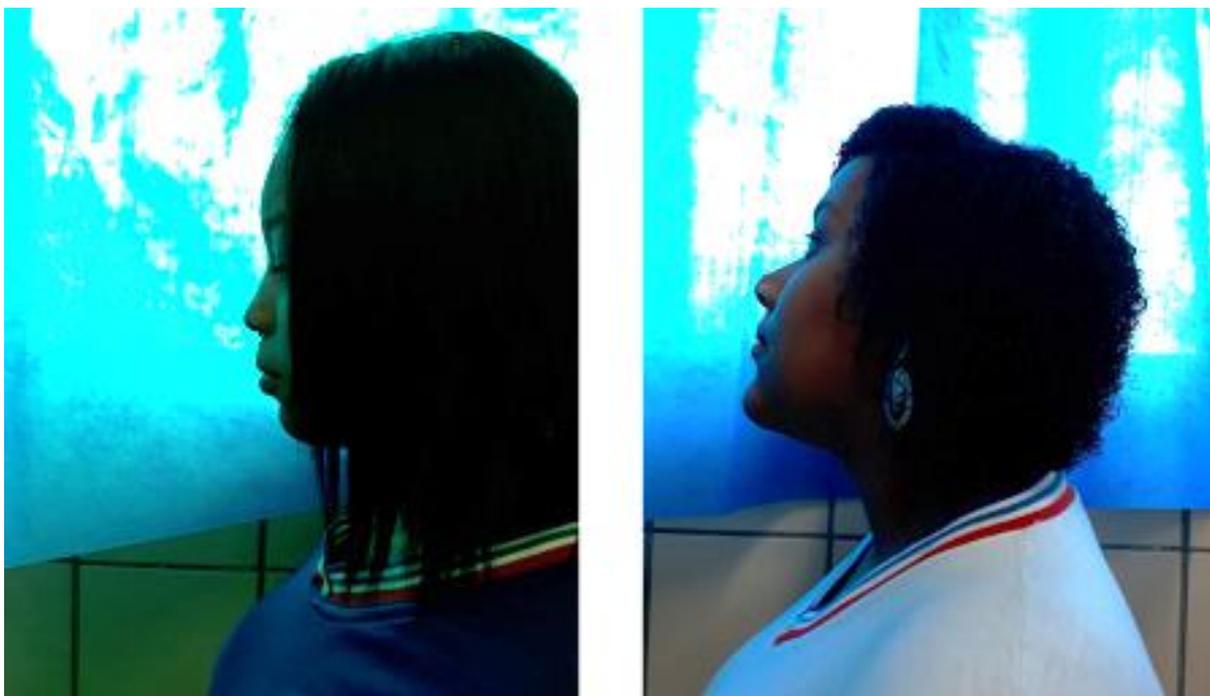
Deste modo, as provocações contribuíram na inspiração para a página em que colaram imagens de diversos tipos de pessoas independente de sexo, etnia, crença e religião. O desejo apresentado era o de ter um mundo realmente igual para todos, tendo a mulher como o ser humano capaz de promover essa condição pois é ela quem dá a vida.

Infelizmente, essa turma, desde o início, não foi tão presente e participativa quanto se esperava, a média de presença sempre foi abaixo de 50% e as atividades

eram constantemente postergadas, e as atividades não eram entregues (como aconteceu, literalmente, com a pesquisa sobre o Empoderamento da Mulher). E isso interferiu no aprofundamento das discussões nas rodas de conversa. Reconhece-se que poderia ser um trabalho muito mais abrangente.

A implementação foi iniciada com o estudo de uma modelo que pudesse identificar as curvas mais acentuadas do rosto. Inicialmente duas alunas posaram para as fotos e foram submetidas a votação. A modelo que está do lado direito da Figura 105 foi a escolhida por apresentar traços mais definidos.

Figura 105 - Grupo 3 – Empoderamento da Mulher: ensaio fotográfico para a escolha do modelo do perfil da mulher



Fonte: Arquivo da autora (2018).

A realização foi discutida e, a partir dos materiais disponíveis, foi possível fazer uma composição usando a cortiça para desenhar o perfil do rosto eleito. O tecido rústico, chamado de juta crua⁶² (exemplo na Figura 106) foi utilizado para a confecção da cabeleira na qual foram inseridas tiras de tecidos.

⁶² A juta é uma fibra têxtil vegetal, ideal para dar um charme ao artesanato, decoração de festas, de ambientes.

Figura 106 - Exemplo do tecido Juta crua



Fonte: Foto Internet⁶³.

A Figura 107 demonstra o processo do fazer artístico, cuja interação foi notável contribuindo para fortalecer o coleguismo e até as amizades.

Figura 107 - Grupo 3 – Empoderamento da Mulher: produção da cabeleira da mulher



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Ao fazerem a síntese do que estava sendo discutido, elas ratificaram a possibilidade de conscientizar as pessoas escrevendo frases: *Abaixo o preconceito; Tortura jamais; Respeito; Fidelidade; Diga não à violência; Roupas não nos define*. Estas frases foram inseridas na cabeleira da mulher.

A Figura 108 registra a outra produção da cabeleira a que foi representada por imagens de pessoas de todas as raças, profissões e gêneros. Todos juntos e misturados, representando a diversidade humana em um único contexto.

⁶³ Disponível em: <https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-1337040129-tecido-juta-fibra-natural.html>. Acesso em: 04 set. 2019.

Figura 108 - Grupo 3 – Empoderamento da Mulher: produzindo a cabeleira da mulher com a ideia de igualdade



Fonte: Arquivo da autora (2018).

O resultado das duas páginas do livro-objeto, com a temática Empoderamento da Mulher, produziu o entendimento para todos os envolvidos no processo que a partir do **respeito, igualdade e liberdade** da mulher o empoderamento desejado se ampliaria a fim de ser compreendido como meio responsável por levar todos juntos (e colaborativamente) ao empoderamento da humanidade. Na Figura 109 há dois registros fotográficos referentes às duas páginas finalizadas.

Figura 109 - Páginas do livro: empoderamento da mulher



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Para a produção das duas páginas foram utilizados os seguintes materiais: folha de MDF de 3mm, com dimensões de 60cm x 90cm, sobras de tecidos, juta crua, cortiça, bijuterias, cola, tesoura e revistas.

Este grupo apresentou uma questão bem atual. Apesar de se intitular Empoderamento da Mulher, ficou evidente, pelas frases que colocaram, a existência de uma situação velada contra a mulher passando pela opressão e violência. No desenvolvimento do fazer artístico, ancorado na abordagem dos valores e princípios, alguns acontecimentos foram colocados de forma muito subliminar, denotando como a arte ajuda a revelar situações de fórum mais íntimo. Todo o processo possibilitou sinalizar para a coordenação que desenvolve atividades sócio educativas.

Na definição das ações para a produção do Livro e organização da exposição, os alunos preferiram desenvolver outras atividades como organizar a sala, tirar fotos, pintar as caixas, escolher o som. Quanto ao envolvimento da turma no processo, de modo geral, foi moderado. As alunas ficavam umas aguardando pelas outras para tomarem uma decisão, tornando-se raro estarem todas juntas. Elas contaram com a assistência da Prof.^a Irlanda⁶⁴, motivando-as e cooperando com materiais.

Quando as páginas ficaram prontas, notou-se que os colegas comentavam e explicavam com interesse a narrativa criada pelo grupo. A partir da fotografia, a imagem obtida foi referência para reprodução do perfil na cortiça, em seguida as amarrações das fitas, recortes e colagens de imagens para formar a composição na cabeleira. A pesquisa sobre empoderamento da mulher não foi apresentada e a discussão pautou-se por conta do que se ouve falar nas reportagens e registros de vivências. O tempo já estava contra o processo. Mesmo assim, tem-se alguns relatos sensíveis às abordagens sobre o empoderamento da mulher.

O que aprendi nessa exposição foi o respeito, sobre mais o empoderamento da mulher e os cadeirantes. (A18)

Pude perceber a importância para a inclusão Social e o que me chamou mais atenção foi o tema Empoderamento da mulher e tudo com o envolvimento com amor e afeto podemos se sentir incluído e trazer experiência. (B10)

Apesar destes alunos/ alunas serem de outras turmas, percebe-se a importância do tema e a sua contribuição para uma reflexão crítica, demonstrando que o livro

⁶⁴ Irlanda Vaz professora das turmas do nono ano matutino.

coletivo alcançou o seu objetivo. Pois, além de cooperarem com o fazer artístico, também conseguiram ler o que os outros fizeram, mantendo o distanciamento estético.

d) Percurso e Processo do Grupo Resposta Ambiental

Este grupo se inspirou no meio ambiente que envolve a Península Itapagipana, onde vivem e estudam - a Figura 110 apresenta a vista panorâmica da Península Itapagipana.

Tão bela e tão abandonada. Esta é a sensação de inúmeros moradores, líderes comunitários e visitantes da península de Itapagipe. A região tem belezas naturais e patrimônio cultural que evidenciam seu forte potencial turístico, como a Ponta do Humaitá e a Igreja do Bonfim. (A TARDE, 2013)

Figura 110 - Vista aérea da Península Itapagipana



Fonte: A Tarde 2013⁶⁵

⁶⁵ Disponível em: https://atarde.uol.com.br/bahia/noticias/1499927_27/04/2013. Acesso em: 4 jul. 2018.

A Comissão de Articulação e Mobilização dos Moradores da Península de Itapagipe (CAMMPI) aponta diversos problemas, entre os quais alagamentos, insegurança, ocupação irregular e poluição sonora. A reportagem da ATARDE.UOL contou com a participação do antropólogo e morador Roberto Albergaria que criticou a poluição visual, expressada, dentre outras coisas, pela série de galpões abandonados em sua orla. Para a escritora Cecy Ramos, que aos 79 anos é considerada uma "guardiã" de Itapagipe, o governo local não dá a importância devida à região. "O turismo só vai até o Bonfim. Mas, tem outras áreas bonitas", afirma dizendo-se uma eterna "encantada" por Itapagipe. E para o arquiteto Paulo Ormino, do jeito que está, Itapagipe foi transformada em uma "extensão do porto e dos Alagados", sendo urgente uma requalificação.

Por falta de consciência da população e da gestão pública ainda existem muitos esgotos que desaguam no mar. E mesmo com a última intervenção da EMBASA, as praias continuam impróprias para o banho. Sente-se a poluição nas águas do mar e nas areias das praias.

A grande maioria dos alunos possuem uma aproximação vivencial com este ambiente: o movimento diário da maré-cheia e da maré-vazante. A relação mar e areia funcionou como referência para o grupo construir uma narrativa e representá-la sob a ótica da responsabilidade com o meio ambiente. O grupo batizou a temática dessas páginas sob sua responsabilidade de Responsa Ambiental.

A roda de conversa sempre esteve presente nas tomadas de decisões de cada turma, antes ou depois de um fato - e, neste caso, foi antes para definir como ficariam as respectivas páginas do livro-objeto. Nessa seção foi discutido como a natureza é bela e bondosa por proporcionar tudo que o humano precisa. Porém, há vezes em que ela também pode ser impiedosa pela falta do cuidado e respeito. Atendendo a essa característica, representaram as duas faces da natureza. O sol e o mar dando tudo de maravilhoso ao humano e o reverso pela devida falta de cuidado. A Figura 111 apresenta dois registros fotográficos da pintura assumida pela aluna, momento em que houve a cooperação dos colegas indo buscar a areia de uma das praias da Península para representar a poluição existente.

Figura 111 - Grupo 4: Processo de pintura das páginas do Livro-Objeto com a temática “Resposta Ambiental”



Fonte: Arquivo da autora (2018).

O trabalho apresenta pontos positivos. De um lado, espelho inteiro no centro do sol, areia mais clara com flores e pérolas, mar sereno, sol refletido na água, enquanto que do outro lado, espelho quebrado, os raios do sol são vigorosos, mas não são retos, parece que estão em uma vibração intensa, como se fossem explodir.

O resultado abraçou todas as questões envolvendo sustentabilidade do planeta a fim de garantir qualidade de vida. Os registros fotográficos da produção finalizada podem ser vistos na Figura 112.

Essa turma foi a única do vespertino. Infelizmente os interesses pessoais eram bem distintos e visíveis, e como as aulas eram no primeiro horário de segunda-feira e sexta-feira, isso interferiu na dinâmica das atividades desenvolvidas pois eles chegavam muito atrasados. Desta forma, a pintura terminou ficando sob a responsabilidade da aluna que se prontificou a comparecer no turno matutino para concluir o trabalho, recebendo ajuda dos colegas deste turno – uma vez que a sala estava reservada para o desenvolvimento das atividades, acolhia os quatro grupos que trabalhavam concomitantemente. Assim, quem terminava as suas páginas cooperava com as páginas dos outros grupos.

Figura 112 - Páginas do livro: Resposta Ambiental



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Para a produção das duas páginas com a temática Resposta Ambiental do livro-objeto foram utilizados os seguintes materiais: folha de MDF de 3mm, com dimensões de 60cm x 90cm, tintas nas cores primárias e secundárias (mais nas cores branca e preta), areia da praia, bijuterias, cola, contas perolizadas, flores em tecido, tesoura, revistas e espelhos.

Os conhecimentos abordados na pesquisa estão presentes nas formas geométricas circulares dos CDs, dos espelhos e dos objetos inseridos bi e tridimensionais; quanto à configuração, a pregnância da forma está presente no sentido da harmonia do traçado e das cores, da ordem, e do equilíbrio visual atribuído às representações resultando em ambientes distintos, como era o desejo da turma.

A partir desse panorama foi possível constatar a eficácia em aplicar o Processo Iterativo do *Design Thinking* vinculado ao fazer artístico tendo como referência os processos visuais. Paralelamente foi produzido o cartaz - houve interação com o grupo de professores pelo *WhatsApp* para que pudessem opinar. No intervalo maior, foi apresentada as ideias de arrumação da sala e do cartaz. Foi uma forma de lembrar que a pesquisa continuava na escola e entrava na reta final.

A análise dos conteúdos abordados nas Fases I - Inspiração, II – Conceitual e III – Produção do Livro, demonstra que de fato estas fases se entrelaçam, pois o processo envolve avanços e retomadas. A organização direciona, mas não quer dizer que seja fechada, porque as vezes pode-se estar entrando na fase de conclusão quando uma nova ideia surge mais elaborada, interagindo com toda proposta, afinal o processo é aberto.

Tomou-se a forma da pedra natural como referência para os estudos da representação gráfica sob a ótica geométrica. A criação e produção de objetos e de imagens voltaram-se para o estudo da morfologia da forma, da configuração, da aparência externa e da matéria. A forma na arte tem um papel importante, geralmente os estudos se iniciam por meio de como o humano a percebe e interage.

4.5 EXPOSIÇÃO - DO PLANEJAMENTO A ABERTURA

Essa foi uma das etapas aguardada com muita ansiedade e altas expectativas por todos, havia muita curiosidade, a sala foi cedida exclusivamente para a exposição. Com base na experiência vivenciada na *Exposição Café Poético*, descrita na Seção 2, foi possível organizar todas as ações necessárias para montar a *Expo Arte 2018*. A equipe responsável pela organização, definida na etapa do planejamento, vinha desenvolvendo algumas atividades paralelamente à produção do livro-objeto, esquematizando as possíveis peças gráficas, diante das restrições econômicas e financeiras. Elegeu-se as peças consideradas indispensáveis como: o cartaz, o convite e o livro de assinaturas.

a) As Peças Gráficas

A convergência entre arte, design e comunicação é fundamental para o sucesso de qualquer evento acadêmico ou executivo. O grupo responsável pela divulgação do evento, juntamente com as orientações da pesquisadora definiram todo o material gráfico, desde a concepção das peças à impressão e distribuição. Até o momento a pesquisa não tinha sentido a necessidade de estreitar uma relação mais profunda com esse segmento, mas de qualquer forma, vale registrar que se faz necessário um planejamento gráfico profissional, atentando para o protocolo do design gráfico.

Todavia, de posse dos conhecimentos do design gráfico, foi possível produzir o mínimo necessário, a fim de dar conhecimento do evento da *Expo Arte*. Foram produzidas as seguintes peças gráficas (PG):

- PG-I: o convite tamanho A₅, (148mm x 210mm);
- PG-II: os cartazes de sinalização para Roda de Conversa e indicação dos objetos artísticos produzidos pelas Turmas Convidadas 7º e 8º anos, tamanho A₄ (148mm x 210mm);
- PG-III: a capa do livro de assinaturas tamanho A₅ (148mm x 210mm);
- PG-IV cartaz de divulgação do evento, tamanho A₃ (420mm x 841mm).

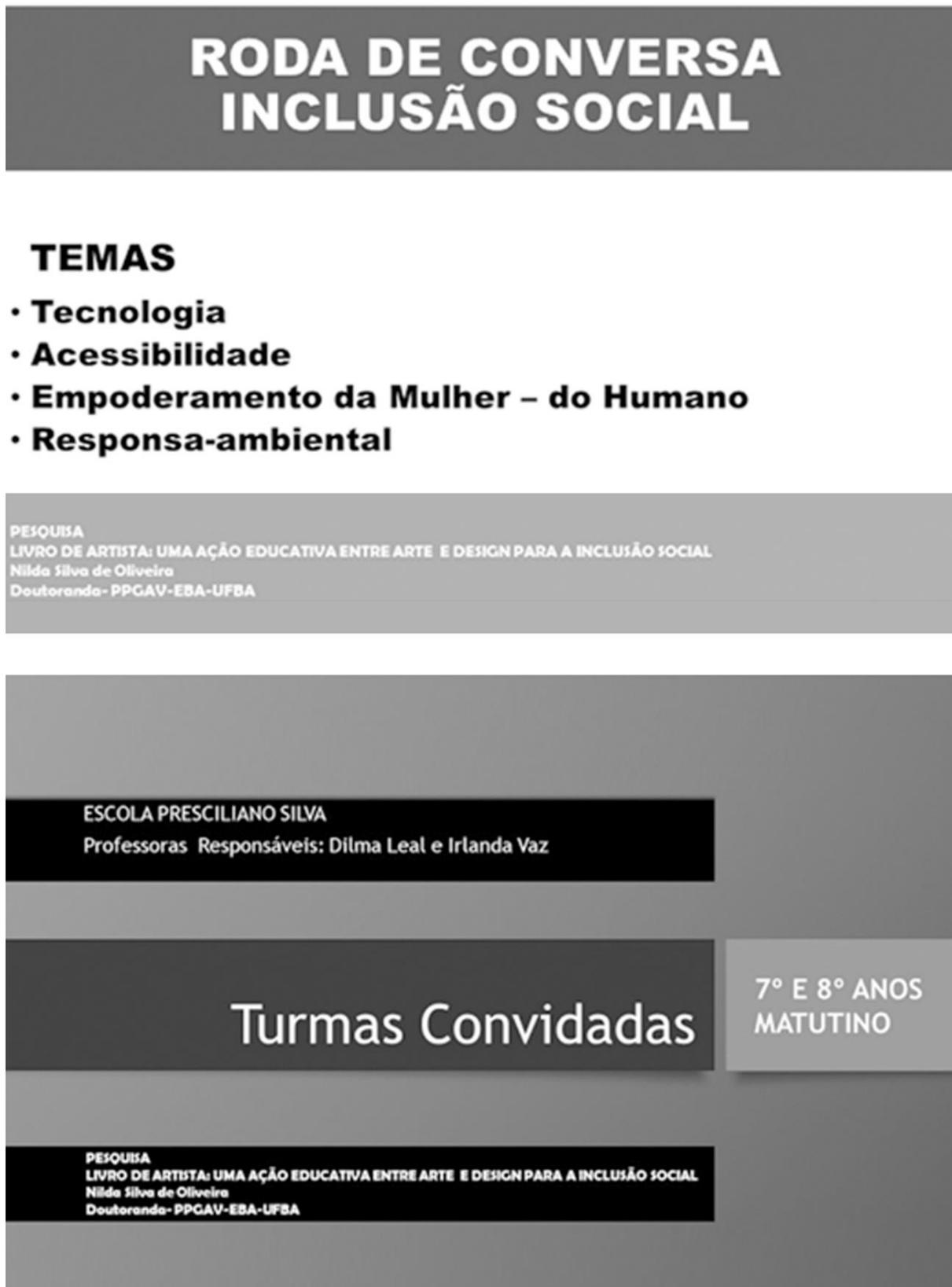
Na Figura 113 tem-se a Peça G-I referente ao convite, na Figura 114, a Peças G-II e G-III, cartazes de sinalização da Roda de Conversa e Turmas Convidadas, vale ressaltar que por questões econômicas estes cartazes foram produzidos em Branco e Preto. A capa do livro de assinaturas, Peça G-IV (Figura 115). Quanto ao Cartaz de divulgação foram feitos alguns estudos e colocados no grupo do WhatsApp dos professores que opinaram, indicando a melhor opção (Figura 116). Pedir o olhar dos professores foi uma forma de interagir com o grupo e dar retorno do estágio da pesquisa. E a Figura 117 apresentando os agradecimentos e créditos.

Figura 113 - Peça Gráfica I: convite



Fonte: Produção da autora e alunos (2018).

Figura 114 - Peça Gráfica II: cartazes de sinalização - roda de conversa e turmas convidadas



Fonte: Produção da autora e alunos (2018).

Figura 115 - Peça Gráfica III: capa do livro de assinaturas



13 – 20/07

EXPO-ARTE

LIVRO DE ARTISTA: PEDRA MOVENTE PARA INCLUSÃO SOCIAL

Uma produção coletiva do Livro de Artista, desenvolvida na Escola Presciliano Silva, localizada no Península Itapagipana, com as Turmas do 9º Ano – Matutino e Vespertino, sob a regência da Profª Irlanda Vaz. Diretor: Minervino de Jesus. Vice-Diretoras: Viviane Carla Bandeira Santos e Camerina Chaves Contreiras de Souza

VISITA 8h às 11h - 13 às 15h



Uma abordagem
sobre a **Inclusão
Social**

Venha refletir com
a gente!

Visite nosso
processo de
construção através
da
**Forma - Cor
Multimeios**

Temas

- Tecnologia
- Acessibilidade
- Empoderamento
da Mulher
- Responsa-
ambiental

Dia 20/07
Roda de conversa
10h

PESQUISA

**LIVRO DE ARTISTA: UMA AÇÃO
EDUCATIVA ENTRE ARTE E
DESIGN PARA A INCLUSÃO
SOCIAL**

Nilda Silva de Oliveira
Doutoranda- PPGAV-EBA-UFBA
Ana Beatriz Simon Factum
Orientadora
Viga Gordilho
Co-orientadora

Figura 116 - Peça Gráfica IV: cartaz de divulgação



13 – 20/07

EXPO-ARTE

LIVRO DE ARTISTA: PEDRA MOVENTE PARA INCLUSÃO SOCIAL

Uma produção coletiva do Livro de Artista, desenvolvida na Escola Presciliano Silva, localizada no Península Itapagipana, com as Turmas do 9º Ano – Matutino e Vespertino, sob a regência da Profª Irlanda Vaz. Diretor: Minervino de Jesus. Vice-Diretoras: Viviane Carla Bandeira Santos e Camerina Chaves Contreiras de Souza

VISITA 8h às 11h - 13 às 15h



**Uma abordagem
sobre a Inclusão
Social**

**Venha refletir com
a gente!**

**Visite nosso
processo de
construção através
da
Forma - Cor
Multimeios**

Temas

- Tecnologia
- Acessibilidade
- Empoderamento
da Mulher
- Respon-
sabilidade
ambiental

**Dia 20/07
Roda de conversa
10h**

PESQUISA

**LIVRO DE ARTISTA: UMA AÇÃO
EDUCATIVA ENTRE ARTE E
DESIGN PARA A INCLUSÃO
SOCIAL**

Nilda Silva de Oliveira
Doutoranda- PPGAV-EBA-UFBA
Ana Beatriz Simon Factum
Orientadora
Viga Gordilho
Co-orientadora

Figura 117 - Peça gráfica IV: agradecimentos e créditos

CRÉDITOS E AGRADECIMENTOS

GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA**Rui Costa****SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO ESTADO DA BAHIA**

Walter Pinheiro

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

José Bites de Carvalho

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

João Carlos Salles

ESCOLA DE BELAS ARTES

Nanci Santos Novais

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS

Ricardo Barreto Biriba

COLEGIO PRESCILIANO SILVA**DIREÇÃO**

Minervino Santos de Jesus

VICE DIREÇÃO MATUTINO

Camerina Contreiras

VICE DIREÇÃO VESPERTINO

Viviane Bandeira

VICE DIREÇÃO NOTURNO

Luciano Filgueiras

SECRETARIA

Lucy Cunha

Salvador – BA

AGRADECIMENTOS**PROFESSORES**

Dilma Leal, Wanda Mascarenhas

Telma Brito, Marcelo Lacerda, Denise

Costa, Adriana Costa, Roque Macedo,

Ione Lima, Joel Malheiro, Emília

Santana, Geisa Palmeira, Marcelo

Ramos, Pensilvânia Neves, José Lucio

Araújo, Elmira Souza, Rejane Cunha,

Andrea Carla Mattos, Maria Angélica

Bastos, Newton Gomes, Alexandre

Santos e Joelma Silva

FUNCIONÁRIOS

Elena Oliveira, Vitalbino Henrique

Fontes, Dilma do Rosário, Rute Muniz,

Zenaide dos Anjos, Roselene Sodré,

Cremilda Maria Lima, Vera Lúcia,

Neide Jane de Castro, Simone Pinto,

Rosemeire Oliveira, Larissa Mendes e

Hildete Lima

PESQUISA**LIVRO DE ARTISTA: UMA AÇÃO EDUCATIVA ENTRE ARTE E DESIGN PARA A INCLUSÃO SOCIAL****Nilda Silva de Oliveira**

Doutoranda- PPGAV-EBA-UFBA

Ana Beatriz Simon Factum

Orientadora

Viga Gordilho

Co-orientadora

ANO: julho 2018

b) Abertura da Exposição – Porta Aberta Pode Entrar

A abertura da exposição do *Livro de Artista Pedra Movente para a Inclusão Social*, prevista para o período de 13 a 20, infelizmente, sofreu atraso devido ao recesso, ocorrendo apenas em 20 de julho. No dia da abertura, marcada para as 9h, os alunos expositores aguardavam com expectativa o público formado por alunos da casa e funcionários. A Figura 118 apresenta o registro fotográfico da porta com o cartaz produzido pelos alunos. A porta se abre e o que temos...

Figura 118 - O cartaz produzido pelos alunos



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Na lateral direita da sala, encontram-se os *smiles* dos alunos recepcionando cada visitante, seguido do registro fotográfico do percurso do processo. Na mesa estão os hexaedros coloridos pela harmonia monocromática das cores primárias e secundárias e com objetos colocados no seu interior com o propósito de produzir sonoridade, quando manipulados. No centro da mesa, cinco pedras equilibradas, desafiando a gravidade, disponíveis a quem quisesse desmontá-las e montá-las de novo, deixando-as equilibradas. E, na outra extremidade, o conjunto de caixas pintadas a partir da inspiração do neoplasticismo de Piet Mondrian (1877-1944) e a composição foi inspirada na arte de Georges Vantongerloo (1886-1965), apresentada na Figura 119.

Figura 119 - Lateral direita da sala



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Na Figura 120, tem-se, ao fundo, a cortina de TK tecido-papel, adquirida pela pesquisadora e confeccionada pela irmã da professora Irlanda; no lado esquerdo, o local para a roda de conversa sobre as questões abordadas pelo livro-objeto que ficou no centro da sala (seu tamanho causava admiração a quem chegava). No teto foram colocados os poliedros de canudos produzidos em sala de aula.

Figura 120 - Vista central da sala



Fonte: Arquivo da autora (2018).

A Figura 121, mostra o canto de conversa mais ampliado seguida de uma mesa - sobre ela, os envelopes com as pedrinhas e os crachás. Tem-se pedras de papel sobre esta mesa e também foram colocadas no chão, para lembrar que tudo começou com “uma pedra no caminho” de Drummond (1902 -1987). Acima dessa mesa estava a TV, que ficou passando a filmagem do processo (onde há um trecho feito totalmente pelos alunos). Figura 122, apresenta o canto de leitura e o cantinho do afeto.

Figura 121 - Vista do lado esquerdo da sala



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Figura 122 - À esquerda, imagem do cantinho de leitura e afeto. À direita, detalhes da mesa de recordações



Fonte: Arquivo da autora (2018).

c) Os Espaços Ocupados Pelos Alunos e Visitantes

A série de fotos mostra a interação dos alunos e visitantes com os espaços da exposição. Estão agrupadas em quatro momentos oferecendo uma visão panorâmica do referido evento.

I - Cantinho: da leitura - do afeto - das lembranças

A ideia do coração afetuoso envolvendo o coração humano é resultado das páginas do ATIS (Figura 123). Este espaço foi organizado para dialogar com os sentimentos, com as memórias afetivas representadas pela forma do coração afetuoso. Foram disponibilizados livros de artistas impressos, organizados em um espaço descontraído com tapete e almofadas. Na bancada, forrada de algodão, foram colocados corações de diversos materiais como papel, vidro, pedra, argila, louça e vela, bem como alguns inteiros e outros quebrados, partidos, rasgados todos acolhidos pela maciez do algodão. A pergunta *Como está seu coração?* causou uma movimentação intensa. As respostas foram as mais diversas a exemplo: **“Triste! Mas confiante”**. Havia duas gavetas: em uma encontravam-se as poesias escritas pelos alunos do nono ano e na outra, docinhos em forma de coração.

Figura 123 - A participação dos alunos interagindo com o espaço Cantinho



Fonte: Arquivo da autora (2018).

II - Leitura e apreciação do Livro de Artista/ Livro-Objeto

O Livro na dimensão de 60cm de largura e 90 cm de altura foi colocado no centro da sala, sobre uma mesa, o que facilitou sua leitura (Figura 124). Os protagonistas da página Acessibilidade fizeram questão de registrar a participação.

Figura 124 - A participação dos alunos interagindo com o Livro de Artista/ Livro-Objeto



Fonte: Arquivo da autora (2018).

III - Revivendo o processo

Os registros fotográficos do processo, bem como os *smiles* (uma das primeiras atividades), foram motivo de uma releitura da experiência. Complementada pela filmagem, composta de duas etapas: uma feita pela

colaboração de Andrei Duarte e outra pelos alunos, com uso do aplicativo indicado em sala de aula. As imagens da Figura 125 apresentam o movimento de interação dos alunos com os espaços.

Figura 125 - A participação dos alunos interagindo com o processo



Fonte: Arquivo da autora (2018).

IV - A exposição das Turmas do sétimo e oitavo ano na Expo Arte

As turmas do sétimo e do oitavo ano participam da *Expo Arte – Livro de Artista: Pedra Movente para Inclusão Social* como convidados expondo os trabalhos desenvolvidos sobre os Alagados. O sétimo ano apresentou maquetes representando a parte interna de uma morada, com seus cômodos e mobiliários. Os trabalhos foram montados dentro de caixas de sapatos (Figura 126).

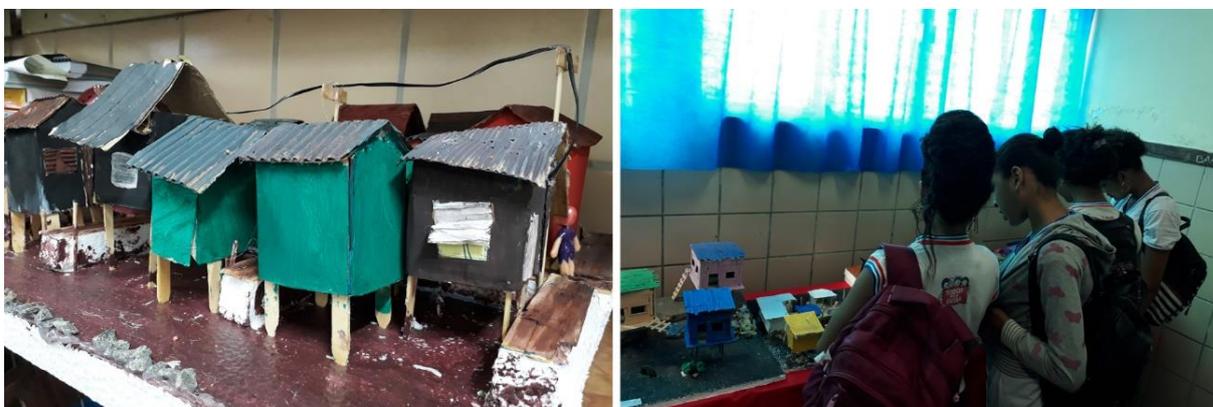
Figura 126 - Participação da turma convidada - 7º ano



Fonte: Arquivo da autora (2018).

O oitavo ano representou um conjunto de palafitas (casas) com as ruas, campinho de futebol, como mostra a Figura 127.

Figura 127 - Participação da turma convidada (8º ano)



Fonte: Arquivo da autora (2018).

4.5.1 A Roda de Conversa – Livro de Artista e a Inclusão Social

O Grupo Empoderamento da Mulher promoveu uma roda de conversa sobre o tema e contou com a participação de alunos e alunas, que interagiram com a exposição da colega (Figura 128).

Figura 128 - A participação dos alunos interagindo com o espaço Roda de Conversa



Fonte: Arquivo da autora (2018).

A Roda de Conversa – Livro de Artista e a Inclusão Social tomou como referência a Metodologia Pesquisa-Ação (Thiollent, 2011) essa técnica possui a característica de permitir que os participantes expressem, concomitantemente, suas impressões, conceitos, opiniões e concepções sobre o tema proposto, assim como permite trabalhar reflexivamente as manifestações apresentadas pelo grupo. Possibilita a aproximação, bem como, promove uma comunicação dinâmica e produtiva ao

proporcionar uma reflexão conjunta sobre as falas. Como reforça Gatti (2005, p.11), essa técnica

[...] permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. (GATTI, 2005, p. 11-13 apud MELO e CRUZ p. 33, 2014)

A Roda de Conversa esteve presente em todo percurso da pesquisa, fazendo parte das reflexões e decisões coletivas. E assim aconteceu com o encerramento das atividades da respectiva pesquisa, após a vivência na Expo- Arte com a apresentação do objeto artístico produzido por meio da arte e do design que possibilitou abordar as temáticas relacionadas à Inclusão Social.

Para fechamento dos trabalhos da Expo-Arte, no final da manhã, estavam presentes convidados, alunos e professores. A mesa foi composta pelas vice-diretora substituta Prof.^a Camerina Chaves Contreiras, a vice-diretora do vespertino Viviane Carla Bandeira Santos, a professora regente das turmas do nono ano Prof.^a Irlanda Vaz, Prof.^a Dilma Leal da Silva Dultra, Prof. Dr. Carlos Tadeu Barros de Paula, Prof. Alexandre Santos, Prof.^a Wanda Mascarenhas. Prof. Marcelo Ramos e, representando a comunidade externa, a Sra. Nildes Rabelo, Nilma Gomes e a orientadora Prof.^a Dr.^a Ana Beatriz Simon Factum. A roda de conversa se instalou com os presentes, convidados, professores e alunos (Figura 129).

Esta ação promoveu um encontro entre os presentes para uma discussão sobre o percurso da pesquisa e o processo de produção coletiva do objeto de arte *Livro de artista/ Livro-objeto Pedra Movente para a Inclusão Social*. A abertura dos trabalhos ficou sob a responsabilidade da pesquisadora, apresentando a mesa e o processo. Em seguida a palavra ficou com a com a orientadora Prof.^a Dr.^a Ana Beatriz Factum que fez algumas perguntas sobre o processo e as temáticas abordadas que envolvem a Inclusão Social.

Figura 129 - Participação dos professores na Roda de Conversa



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Alguns alunos se posicionaram afirmando que a metodologia desenvolvida possibilitou a interação com a temática, sensibilizando-os e fazendo-os refletir. Possibilitou também interação com colegas de outras turmas - isso porque todas as páginas foram construídas concomitantemente e no mesmo espaço. Todo material foi compartilhado, bem como, quem terminou antes, procurou cooperar com os grupos que estavam atrasados, uma vez que a base da produção foi colaborativa.

A discussão sobre o Empoderamento da Mulher versou sobre a questão da **mulher negra**. “Negra não”, refutou a outra estudante, “**mulher preta**”. Ela se posicionou com propriedade, lembrando de uma palestra que participou na qual a palestrante trouxe a fala da cor preta, pois **raça negra** ilustra mais as questões culturais do que propriamente a cor da pele das pessoas, que no caso são de **cor preta**.

Neste sentido, a discussão foi calorosa com exemplos e explicações históricas, apresentando a narrativa da classe dominadora em que os dominados viviam sob o jugo dos senhores e senhoras da corte, estendendo-se aos burgueses, impactando até os dias atuais nas relações sociais e econômicas. E, quando a conversa versou sobre a etnia, raça e cor, as discussões se acaloraram - o professor Alexandre Santos da disciplina de História, também se posicionou e muitos alunos e convidados expressaram suas opiniões a respeito do conceito que diferencia uma *pessoa preta da pessoa negra*, ficando sem uma conclusão, pois esse assunto preza por formar um juízo de valor e implica em aprofundamento dos fatos históricos bem como se discute

como encontrar meios concretos para uma reparação nos mais diversos campos da sociedade que venham assegurar dignidade e respeito aos humanos.

Desta forma a Roda de Conversa plantou uma semente, entre dúvidas, questionamentos e certezas. Trabalhou-se a argumentação, exercitando a oralidade, o respeito à fala do outro e o espaço ficou aberto para que cada participante passasse a persistir em uma resposta, ou formulasse outras questões.

Vale pontuar que, apesar de cada folha do livro apresentar uma narrativa específica, não engessa a interpretação do observador. Salienta-se que o objeto artístico apresentado está aberto a novas considerações. O que exemplifica a fala dos autores

Ver os alunos expondo pontos de vista diferentes

O livro que falamos de empoderamento da mulher permitiu discutir sobre qualidades e defeitos da mulher na sociedade. (B5)

A intensão do projeto era a formação de um novo povo com consciência das dificuldades de pessoas excluídas da sociedade por problemas físico, um modo de vida diferente do chamado normal pela sociedade preconceituosa. (B15)

Apreendi a interagir mais com meus amigos, eu aprendi que devemos ser delicados, isso significou muita coisa pra mim. Eu me orgulhei de mim mesma, até porque eu nunca interagi em um trabalho como interagi nesse livro (B13)

Após essa questão, a Roda de Conversa possibilitou também que as pessoas presentes descrevessem a impressão sobre os temas abordados na exposição. Uma visitante externa disse que o Cantinho do Afeto - onde havia um mural com a pergunta “Como está seu coração?”, chamou sua atenção por conter uma resposta “Está triste, mas confiante!”. Isso demonstra a noção de tempo e espaço. Hoje está triste, mas há confiança dessa situação ser momentânea e poder mudar. A experiência vivida hoje pode ser deslocada para outros espaços e mudanças ocorrerão. Essa “confiança” provoca uma mudança constante distanciando-se da acomodação.

Outro ponto abordado se referiu ao processo desenvolvido: os alunos demonstraram clareza e precisão ao afirmarem o quanto eles cresceram com o tema e a metodologia adotada. Na avaliação aberta, (Figura 130) algumas opiniões corroboram com esse entendimento e os relatos escritos confirmam tais afirmações.

Figura 130 - Participação dos estudantes, professores e convidados na Roda de Conversa



Fonte: Arquivo da autora (2018).

4.5.2 Desdobramento da Pesquisa na EEPS

Aponta-se como desdobramento da pesquisa *Livro de Artista Pedra Movente: uma ação educativa entre arte e design para inclusão social* ter sido inspiração para a produção do **Livro-objeto Alagados**, coordenado pela professora do oitavo ano Irlanda Vaz, também professora regente do nono ano e colaboradora direta da pesquisa, com quem a pesquisadora dividiu todas as atividades práticas.

A realização do *Livro – Objeto Alagados*, Figura 131, foi desenvolvido com a parceria do Prof. Alexandre Santos e o apoio de outros professores e alunos. Este trabalho participou do concurso oferecido pelos Projetos Estruturantes, vinculado à Secretaria de Educação, como foi explicitado na Seção 3 – ENCONTRO DAS PEDRAS MOVENTES PARA FUNDAMENTAÇÃO DAS PRERROGATIVAS DO ENSINO POR PRINCÍPIOS E VALORES.

O Livro feito em MDF (3mm de espessura e diâmetro 1m) tinha as oito folhas e as capas em papel paraná, tamanho 50 cm x 90 cm. Na frente da folha tinham fotografias sobrepostas dos Alagados e no verso, texto sobre a região, a origem das palafitas, descrevendo pontos turísticos, o folclore, as personalidades, a visita do Papa, até mesmo a música feita pela banda Os Paralamas de Sucesso⁶⁶. O livro participou do EPA – 2018 e logrou o primeiro lugar (a Figura 132 apresenta o respectivo Troféu).

⁶⁶ Alagados (canção) – da banda brasileira Paralamas do Sucesso (1986).

Figura 131 - Livro–Objeto Alagados para o Projeto EPA



Fonte: Arquivo da Prof.^a Irlanda Vaz (2018).

Figura 132 - Troféu 1º Lugar do Projeto Educação Patrimonial e Artística EPA – 2018



Fonte: Acervo da EEPS (2018).

Uma das primeiras atividades da pesquisa teve a *Palavra em cena*, na qual os alunos foram inspirados a escrever poema e poesias, como também a ler. Uma das alunas que sempre se prontificou a ler, e disse ter gostado muito de escrever, participou do Projeto Tempos de Artes Literária (TAL) e conseguiu o terceiro lugar. A Figura 133 apresenta o Troféu do terceiro lugar.

Figura 133 - Troféu 3º lugar Tempos de Artes Literária - TAL



Fonte: Fonte: Acervo da EEPS (2018).

As meninas que participaram do Projeto Artes Visuais Estudantil (AVE), Figura 134, foram classificadas na primeira etapa, não passando para a segundo momento.

Figura 134 - Representantes do Grupo AVE



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Segundo a vice-diretora (matutino), e substituta legal da direção, a escola Presciliano, desde 2010, vem participando do Projeto Estruturante no segmento Educação Corporal, Artística e Cultural sem obter nenhuma classificação. Mas, a presença da Pesquisa na EEPS motivou tanto os alunos e professores que a escola, em 2018, participou com três projetos e obteve duas premiações, êxito de primeiro lugar com a participação no Projeto EPA e terceiro lugar no projeto TAL, trazendo conhecimentos específicos e atualizados de arte, levando ao sucesso.

Vale retomar que a escola raramente conta com um professor da área de artes em seu quadro de docentes. A concepção do livro foi da professora Irlanda Vaz e do grupo de alunos que contribuíram com as pesquisas. As fotos são de autoria do professor Alexandre Santos. Logo, foi um trabalho colaborativo em que a cooperação esteve presente. A participação envolveu poucas pessoas, pois atende as normas específicas de cada projeto.

Pode-se afirmar que para 2019 foi feito um planejamento de modo que os alunos optantes pelo EPA já participaram de oficinas e o encontro tem sido semanal. Ainda que não sejam premiados, o processo está mais democrático e com envolvimento dos alunos e professores.

Outro desdobramento foi a participação do *Livro Pedra Movente* na Participação na Formatura do nono ano - Materialidade da Lembrança com Afeto. A escola promoveu a festa de conclusão de curso do ensino fundamental, anos finais, por meio de uma ação compartilhada e colaborativa entre a gestão, os professores, os alunos e os pais a fim de realizar o evento.

Para os alunos foi uma etapa que se encerrou - o ensino médio será cursado em outra escola e cada um é livre para escolher a nova unidade de ensino que lhe ofereça melhores condições, por exemplo ser próxima a sua moradia. Então de forma simples, elegante e emocionante, todos se apresentam com seus padrinhos e madrinhas no desfile até a mesa, formada pelos gestores e professores, para receber o atestado de conclusão.

O convite para participar e levar o livro foi muito gratificante, pois oportunizava encontrar, de novo, os estudantes, e, ao mesmo tempo, colocaria o livro em contato

com outras pessoas. Então, surgiu a ideia de presentear-los oferecendo algo que representasse o percurso da pesquisa no ensino fundamental anos finais.

Diante do problema vieram os questionamentos: O que seria possível produzir em tão pouco tempo? Como dar materialidade ao processo da produção do livro de artista-livro-objeto em tamanho reduzido? E o custo? Então, voltando-se o olhar para arte e design a fim de encontrar algo que atendesse às restrições de tempo, custo, forma e conteúdo e, apoiando-se nas ferramentas do design e arte, buscou-se uma solução adequada cujo produto final deveria ser simples e elegante para ser doado aos alunos como lembrança do processo da pesquisa.

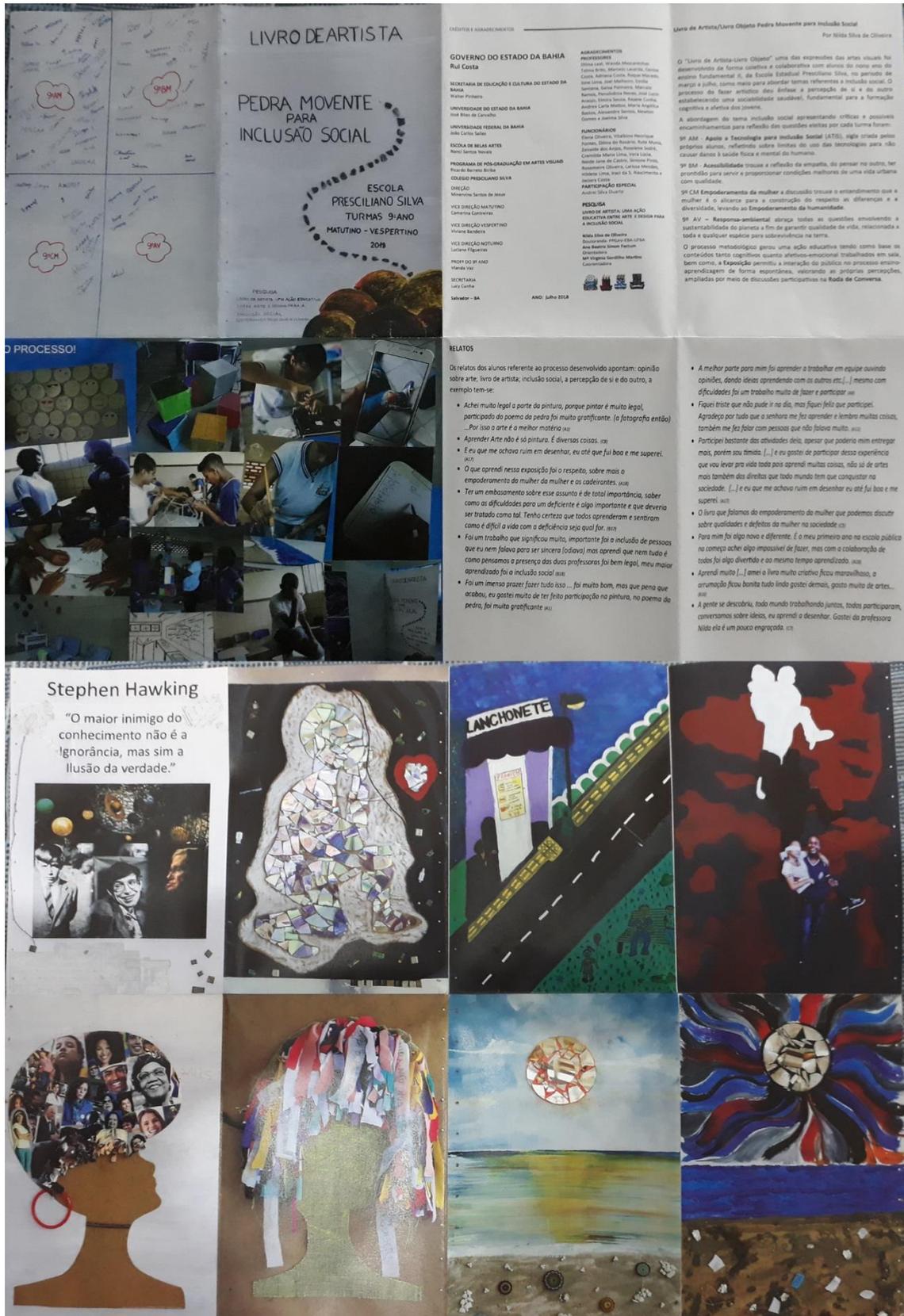
Aplicando um *Brainstorming* e *Formstorming* (ferramentas do design) várias possibilidades foram estudadas para explorar condições de viabilizar a proposta de produzir uma lembrança vinculada ao *Livro de Artista/ Livro-Objeto Pedra Movente para Inclusão Social*.

Percorreu-se o Processo Iterativo do Design (inspiração – ideação - implementação) a fim de encontrar o melhor caminho para dar solução a materialidade desejada do Livro de Artista/ Livro-Objeto por meio de outra linguagem de expressão. Certamente não teria o mesmo toque, cheiro, imponência do tamanho do *Livro de Artista Pedra Movente para Inclusão Social*, mas seria o elo entre lembrança e emoção vivenciadas na pesquisa.

Dentro da lógica limitadora de conteúdo (forma – preço – tempo) a opção encontrada foi a reprodução gráfica das páginas do livro, contemplando também, o processo de produção e a contextualização com os relatos dos estudantes. Através dos exercícios entre desenhos e arranjos das informações, chegou-se ao folder, o que implicaria em um resultado satisfatório com duas impressões.

A composição foi feita a partir de uma proporcionalidade aplicada ao tamanho da página do livro (que no caso é de 60cm x 90cm). Aplicou-se o seguinte cálculo para largura $60\text{cm} : 10 = 6\text{cm} \times 1,5 = 9\text{cm}$ e altura $90\text{cm} : 10 = 9\text{cm} \times 1,5 = 13,5\text{cm}$. Ficando cada imagem da página com largura de 9cm e altura de 13,5cm, como mostra a planificação do folder na Figura 135.

Figura 135 - Planificação do folder (frente e verso)



Fonte: Produção da autora (2018).

Um coração vermelho com uma pedrinha de brita foi agregado ao envelope de cor preta, reportando-se ao *Cantinho Afetivo* da exposição, como símbolo de agradecimento e gratidão a cada pessoa que interagiu com a pesquisa, *dando asas às pedras*, porque ao ser passado para as mãos das pessoas a pesquisa desenvolvida ganhava materialidade e um novo olhar para dialogar com outras pessoas, dividindo as experiências dos estudantes com novas reflexões e provocando outras (Figura 136). Como Júlio Góes⁶⁷, que ao ouvir a narrativa do coração afetuoso envolvendo o coração humano, disse: *“Ah! Eles fizeram como um ‘HD externo’, ou seja, colocaram fora do corpo, para salvar e guardar toda memória humana, podendo resgatar a qualquer momento se assim o desejar”* (2018). A concepção do folder possibilitou que o *Livro-Objeto Pedra Movente para a Inclusão Social* se movesse para outros caminhos.

Figura 136 - Envelopes com o coração reportando-se ao Cantinho do Afeto



Fonte: Produção da autora (2018).

⁶⁷ Roteirista baiano conhecido como BELO (2018).

Considera-se que o resultado dessas impressões poderá sofrer aprimoramentos na medida que puder concorrer a editais de patrocínio para publicação, com uma tiragem maior. A ideia foi considerar todo o processo como uma pesquisa fruto de um projeto capaz de dar materialidade a um objeto de arte, sendo este inspirador para pensar questões sociais e trabalhar de forma educativa, por meio da arte e design, trazendo inovações para abordagens sobre os princípios, valores, ética, estética, competências e habilidades, previstos nas leis educacionais, apesar de se sentir que ainda não estão plenamente inseridas no cotidiano humano, seja na família, na escola, na comunidade como no trabalho.

Antes que a mesa se desfizesse, fez-se o convite para que recebessem a lembrança do *Livro de Artista Livro-Objeto Pedra Movente para Inclusão Social*. Ao final da entrega das lembranças, alguns alunos, pais e professores tiveram interesse em conhecer melhor as questões de inclusão social abordadas no livro.

A diretora, ao fazer apresentação do resultado da pesquisa, expôs publicamente a importância do trabalho desenvolvido pois, pela primeira vez, a escola obteve premiações no Projeto Estruturante - Educação Corporal, Artística e Cultural, sendo que há nove anos vem participando sem êxito em uma classificação. Diante desses argumentos, um novo convite foi feito para que a pesquisa fosse apresentada durante o quinquagésimo aniversário da instituição.

Contudo, em 2018 a escola inscreveu três projetos e obteve o primeiro lugar no EPA e o terceiro lugar no TAL. Os troféus obtidos foram apresentados, o que deixou a todos alegres e agradecidos pela presença da pesquisa na escola. Marlene⁶⁸ registrou o quanto ficava emocionada em ver projetos dessa natureza serem realizados na escola pública, acreditando nos jovens, e mais gratificante ainda era perceber o envolvimento e a capacidade da arte em promover reflexões despertando a sensibilidade para o outro.

O caminho prossegue... e passa-se para o item seguinte que aborda a análise dos resultados.

⁶⁸ Marlene é sindicalista e ex-coordenadora.

4.5.3 Análise dos resultados

A base desse estudo foi resgatar princípios, valores, ética e estética como meios de salvaguardar uma conduta com mais consciência sobre as limitações físicas. Utilizou-se também a empatia, no sentido perceber o lugar do outro, sensibilizar-se no lugar do outro, entender o lugar do outro, olhar por outro lugar, mesmo sabendo que se colocar no lugar do outro é impossível - ainda que se viva experiências similares com o próprio corpo, as conformações são inerentes àquela pessoa. Como já foi colocado, ampliar a percepção de si é poder interagir com outras pessoas de forma mais equilibrada e aceitar as limitações do próximo em qualquer sentido físico, afetivo, sensível, cognitivo, dentre outras como as relações de crença religiosa.

Os estudos teóricos tiveram a importância ímpar, fazer a delimitação é difícil, pois muito se tem ainda por ler e estudar. Neste momento os limites impostos pela orientação são fundamentais para o devido alinhamento evitando divagações. A partir do encontro com o objeto artístico desenvolvido pelo processo autoral, no caso o *Livro de Artista Verve*, todo processo metodológico desenvolvido serviu de inspiração para a pesquisa de campo, trazendo a consciência da amplitude do tema inclusão social, por agregar várias questões sociais. Por esse motivo, não foi imposto um tema específico, e sim, permitido que cada turma do nono ano discutisse a problemática a fim de chegar ao consenso de qual seria o tema a ser abordado por ela. Após contato com a escola, como está explicitado na seção 4.

A pesquisa foi desenvolvida em três etapas sequenciadas, culminando com a exposição do objeto artístico, no caso o livro de artista/ livro objeto, *Pedra Movente para Inclusão Social*.

O percurso da pesquisa permitiu discussão sobre esse tema, muito abrangente, considerando outros como sub-temas, inseridos neste contexto. A abordagem da primeira etapa, que correspondeu ao estudo da forma, permitiu que os estudantes se aproximassem também da palavra e em conectividade com a forma orgânica e geométrica puderam expressar sentimentos guardados como também se lançarem para o futuro. As poesias escritas registram estes sentimentos, o que denota a preocupação do jovem com o futuro mundo do trabalho.

Os estudos das formas bi e tridimensionais ofereceram o contato direto com o espaço, noção de interno e externo e de tempo. Estes elementos subsidiaram a discussão sobre os princípios da Gestalt, aproximando-os para ampliarem a percepção, a sensibilidade pelo caminho da observação e interatividade com situações e pessoas.

Diante dos relatos, ficou evidente o impacto da presença de atividades artísticas na escola, o que reforça a importância do ensino de arte na formação dos jovens. Reconhece-se que não se trata de novidade para os estudiosos e pesquisadores da área de ensino, mas para a comunidade é conveniente abrir as portas da escola e promover ações arte-design educativas.

5

CONCLUSÃO



5 CONCLUSÃO

O resultado dos estudos apontou para a convergência dos processos criativos das artes visuais e *modus operandi* do design, reverberando em uma ação arte-design educativa, validando que a Arte e Design geram novas formas de pensar sobre os princípios e valores sociais (constantes nas Leis e instrumentos legais que normatizam a Educação no país). Isso proporciona descobertas inovadoras e criativas cujo objeto artístico, no caso o *Livro Objeto Pedra Movente para Inclusão Social* favoreceu pelo fazer artístico a sociabilidade do coletivo envolvido, sensibilizando para uma reflexão crítica sobre questões vinculadas à inclusão social - representadas nas páginas construídas para o referido livro abordando Apoio à Tecnologia para Inclusão Social (ATIS); Acessibilidade; Empoderamento da Mulher e do Humano e Resposta Ambiental.

Esse resultado é fruto da estrutura, organização e desenvolvimento da pesquisa e da metodologia desenvolvida para a produção do objeto artístico, realizada com a turma do nono ano da Escola Estadual Presciliano Silva, localizada na Ribeira, Cidade Baixa, Salvador-BA. Obteve-se a confirmação da hipótese, bem como, atendeu ao objetivo e respondeu positivamente às questões elaboradas: uma, referente ao imbricamento da arte e design, e a outra a identificação dos princípios e valores constantes nas leis e instrumentos legais da educação.

O percurso adotado envolveu as seguintes abordagens: arte, design; Livro de Artista/ Livro-Objeto e as leis e instrumentos com um olhar para a SEC e a EEPS. Deste modo foi possível dialogar com autores, pesquisadores e artistas, no entanto, destaca-se as contribuições que permitiram formar um juízo de valor quanto ao conceito da ARTE em que contou com as reflexões de Umberto Eco (2016), Herbert Read (2016) e Ernest Gombrich (2013), levando a compreensão, como foi visto na subseção 2.1 – PONTO DE PARTIDA: ARTE SE DEFINE? Se a arte for entendida como um fenômeno, logo não há regras absolutas que sobrevivam ao tempo, mas em cada época, diferentes grupos ou cada indivíduo escolhem como devem compreender esse fenômeno ou seja, apesar da arte estar presente em tudo que fazemos para agradar nossos sentidos, tem-se a concepção que arte muda continuamente segundo as épocas e os povos.

Ao contextualizar o ponto de vista desses autores foi possível compreender os diferentes estilos de pintura, pois cada um corresponde ao seu tempo com usos de materiais e tecnologias disponíveis. O que permite compreender as diversas expressões de arte contemporânea ou atual como o *livro de artista*, livro objeto, arte de rua, instalação artística, arte multimídia, dentre outras.

Quanto ao design, dentre os autores estudados, a pesquisa se aproximou mais de Tim Brown (2010), por este apresentar o processo iterativo do *Design Thinking* de Stickdorn e Schineider (2014), por abordar métodos e ferramentas do *Design Thinking*, ambos adotados pela pesquisa para a formatação do Curso-Vivência.

A metodologia permitiu conceber um mapeamento da pesquisa, pois compreende desde a etapa da concepção até a consolidação dos resultados obtidos e sua respectiva divulgação, acompanhar essas ações por meio de avaliações que segundo Thiollent (2011, p. 32), “[...] seu objetivo consiste em analisar as características dos vários métodos disponíveis, avaliar suas capacidades, potencialidades, limitações ou distorções e criticar pressupostos ou as implicações de sua utilização”. Essa forma de abordagem e acompanhamento fez o processo metodológico ficar dinâmico e promoveu interação entre as pessoas e as atividades propostas.

A constatação dos princípios e valores presentes nas Leis e instrumentos legais sobre a educação e ensino no país, não é garantia que estes conteúdos sejam efetivamente trabalhados em sala de aula e tenham repercussão na escola como atividades paralelas como forma de promover vivências sobre valores, princípios e cidadania. Neste sentido, identificou-se uma lacuna na abordagem dos conteúdos que envolvem princípios e valores, ou seja, identificou-se a necessidade de uma metodologia que esteja entre o cognitivo – afetivo e teórico-prático de modo que possibilite vivências, oferecendo meios a fim de sensibilizar as pessoas para uma discussão crítica, levando a uma possível conscientização.

A contribuição da pesquisa foi justapor as duas situações, ou seja, abordou os princípios e valores presentes na legislação educacional por meio do Curso- Vivência, pois ambas têm o estudante como centro no processo de formação e objetivam proporcionar conhecimentos necessários para o exercício da cidadania pautado nos princípios, valores, ética e estética a partir do método desenvolvido no curso-vivência

estruturado pelo processo iterativo do *design thinking* – inspiração; ideação e implementação – que interage com o processo criativo da arte demonstrou ser possível pelo fazer artístico fortalecer laços de amizade, descobrir novos amigos.

Constatou-se que a ambiência criada na produção das páginas do livro, depois na exposição e na roda de conversa, promoveu condições para trabalhar a sensibilização e reflexão crítica sobre as questões vinculadas à inclusão social. A socialização dos resultados obtidos com a comunidade interna e externa, por meio de eventos acadêmico e sociais, favorece a prática de exercer uma ação arte-design educativa.

A aplicabilidade do processo iterativo do *Design Thinking*, design social e as implementações do método e ferramentas do design resultou em um percurso lógico e disruptivo, promovendo mudança de pensamento. Como o caso da(o) estudante abaixo.

Relatório, Turma 9B

Tudo que foi visto e trabalhado na proposta Livro de Artista.

Foi um trabalho que significou muito, importante foi a inclusão de pessoas, que eu nem falava para ser sincera (odiava) mas aprendi que nem tudo é como pensamos.

A presença das duas professoras foi bem legal, meu maior aprendizado foi a inclusão social. Minha participação foi bem ativa ajudei em tudo que estava ao meu alcance amei muito o trabalho.

Obrigada professoras!

Vocês significaram muito deram esse tempo. Amo muito vocês!

A conexão da arte e design com a área social contribuiu para ampliar a percepção dos alunos tanto de si mesmo, quanto do outro e dos serviços ao seu entorno. O depoimento do (a) estudante resume esse alcance. Tem-se a sinceridade do pensamento, demonstrando seus sentimentos, percebendo-se, reconhecendo sua contribuição para a pesquisa e compreendendo o objetivo da temática proposta (*Inclusão Social*). Tudo isso está expresso no texto do (a) estudante.

Quanto ao desdobramento da pesquisa, acredita-se que muitas pedras podem mover-se tanto no sistema educacional oficial quanto nos alternativos, uma vez que a pesquisa de campo, ao ser concluída, evidenciou que por meio dos processos criativos e fazeres artísticos, imbricados aos processos iterativos do design, são

possíveis novas abordagens sobre os princípios, valores, ética, estética, reverberando nas competências e habilidades - enfoque previstos nas leis educacionais, os quais direcionam o estudante a assumir o papel de protagonista de sua vida de forma consciente.

E como desdobramento dos processos metodológicos por terem sido construídos nas fronteiras borradas da arte e do design possuem versatilidade para abordar, enfatizar, resgatar, sensibilizar e interagir com coletivos pertencentes aos diversos segmentos da sociedade. Ao identificar o pretense coletivo a metodologia consiste em delimitar as ações pretendidas, permitindo aprofundamento e contextualização de modo que as questões referentes à inclusão social sejam trabalhadas, no sentido de que cada participante se perceba no processo de sociabilidade bem como perceba o outro. Com essa proposição, os conteúdos cognitivos e afetivos serão adequados ao coletivo que se deseje interagir.

No entanto, sabe-se que não é nova a discussão sobre a potencialidade da arte nos contextos educacionais, a contribuição no processo formativo do indivíduo e as consequências positivas e salutares na sua formação cognitiva, afetiva e emocional. Mas, o ensino da arte vive sempre à margem, sua carga horária é menor, não possui o status de outros componentes no currículo - é comum professores de outra formação acadêmica assumirem o componente para ensinar, logo, avanços e retrocessos marcam o ensino de arte, sempre à mercê dos interesses políticos e econômicos do país, impostos por legislações educacionais.

Ao concluir a análise do percurso da investigação, tem-se nos próprios registros falados e escritos dos alunos, professores e visitantes da exposição, que na Roda de Conversa fizeram questão de registrar suas impressões, no livro da exposição, sintetizando em uma palavra a emoção sentida. A produção do objeto artístico, *Livro de Artista Pedra Movente para Inclusão Social* foi capaz de resgatar de forma contemporânea, lúdica, do respeito à dignidade e autonomia. Reconhecendo que toda e qualquer ação voltada para atender as necessidades das pessoas e ou situações culminam em soluções que repercutem em benefícios para a sociedade como um todo.

Como fechamento dessa conclusão, registra-se a experiência obtida nessa jornada de quatro anos, envolvendo também a base empírica da pesquisa. O processo foi iniciado tendo a Pedra como elemento inspirador. Depois, o movimento dela entre

as seções descritas nessa tese ampliou e atualizou o conhecimento sobre arte, design e a inclusão social. Na convivência com os jovens da escola, pode-se vivenciar e compreender o fenômeno arte, citado pelos teóricos, pois a aproximação da concepção do mundo desses jovens está constituída por costumes, hábitos, crenças e ideologias, traduzidas nas letras das músicas, na dança, no vestuário, na produção das artes visuais e multimídias, enfim, o que faz a arte ser o fenômeno vivo e atual.

Ao mesmo tempo, viu-se serem construídas reflexões críticas sobre a inclusão social, com a compreensão que este assunto precisa ser discutido em todos os níveis da formação do educando, a fim de sensibilizá-lo da necessidade de ser empático com o outro. O fazer artístico, ao promover a sociabilidade do grupo, fortaleceu a abordagem de forma coletiva, o que favorece uma consciência do papel de cada um para com a sociedade, tornando-se o ser multiplicador desse processo. Neste sentido, aprende-se com eles, pois o Curso-Vivência foi constituído de trocas. E as cinco Pedras do NAPE, voltam carregadas de outras emoções e fortalecidas pelo reconhecimento e aceitação da diversidade de gênero, etnia, cultura, política e social. Torna-se possível tendo como alicerces os valores e princípios, uma vez vivenciado no processo ensino-aprendizagem, reforçado pelo respeito e troca da leitura de mundo do educando.

Afinal essa relação ilustra o pensamento de Paulo Freire (1999):

Quem ensina aprende ao ensinar.
E quem aprende ensina ao aprender.
(Paulo Freire)

REFERÊNCIAS



REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. “Dilemas” do jovem investigador. Dos “dilemas” aos problemas. In: ALARCÃO, I. **Investigação qualitativa: inovação, dilemas e desafios**. 2. ed. Ludomedia, PT: RealBase, 2014. p.103-123.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ARNHEIM, R. **Intuição e intelecto na arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023: informação e documentação – referências - elaboração**. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <https://www.usjt.br/arq.urb/arquivos/abntnabr6023.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2018.

BABBIE, E. **Métodos de pesquisas de Survey**. Tradução: Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

BARBOSA, A.; COUTINHO, R. (Orgs). **Arte/Educação: como mediação cultura e social**. São Paulo: UNESP, 2009.

BASCHIROTTI, V. Livro de Artista: palavra-imagem-objeto. **Revista-Valise**, Porto Alegre, v. 6, n. 11, p.101-114, ano 6, jul. 2016.

BENJAMIN, W. **Sobre arte, técnica, linguagem e política**. Rio de Janeiro: Relógio D'Água Editores, 2012.

BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: [s.n.], 2013. Disponível em: www.assistiva.com.br. Acesso em: 9 mar. 2016.

BOLSA DE ARTE. A poética de Julio Plaza. São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.bolsadearte.com/oparalelo/a-poetica-de-julio-plaza>. Acesso em: 16 fev. 2016.

BONSIEPE, G. **Design, cultura e sociedade**. São Paulo: Blucher, 2011.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BOURRIAUD, N. **Estética relacional**. São Paulo: Martins, 2009.

_____. **Formas de Vida**. São Paulo: Martins, 2011.

BRAGA, J. C. et al. **Estudo e relato sobre a utilização da tecnologia por deficientes visuais**. Cuiabá: [s.n.], 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/262243467_Estudo_e_relato_sobre_a_utilizacao_da_tecnologia_pelos_deficientes_visuais. Acesso em: 23 nov. 2016.

BRANDÃO, C. R.; STRCK, D. R. (Org.). **Pesquisa participante: o saber da partilha**. Aparecida, SP: Ideias&Letras, 2006.

BRASIL. Decreto nº 186, de 09 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Congresso Nacional, Brasília, DF, 10 jul. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm. Acesso em: 30 jul. 2016.

_____. Decreto nº 3298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1999.

_____. Decreto nº 5296, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 05 abr. 2016.

_____. Decreto nº 6583, de 29 de setembro de 2008. **Promulga o acordo ortográfico da língua portuguesa, assinado em Lisboa, em 16 de dezembro de 1990. Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 set. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6583.htm. Acesso em: 30 jul. 2016.

_____. Decreto nº 6949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso: 30 jul. 2016.

_____. Lei nº 13146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

_____. Lei nº 8213, de 24 de julho de 1991. **Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências**: Legislação federal. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 jul. 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm. Acesso em: 30 jul. 2016.

_____. Ministério da Saúde. Resolução CNS Nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e as normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Coleção de Leis da**

República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/ultimas_noticias/2013/06_jun_14_publicada_resolucao.html. Acesso em: 06 ago. 2016.

_____. Ministério de Estado das Comunicações. Portaria nº 310, de 27 de junho de 2006. Aprova a Norma Complementar nº 01/2006 - Recursos de acessibilidade, para pessoas com deficiência, na programação veiculada nos serviços de radiodifusão de sons e imagens. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 jun. 2006. Disponível em: <http://www2.mcti.gov.br/index.php/2016-11-29-21-49-46/legislacao/por-ano/2006/portaria-n-310-de-27-de-junho-de-2006>. Acesso em: 30 jul. 2016.

_____. Ministério da Saúde. Portaria nº 3128, de 24 de dezembro de 2008. Define que as Redes Estaduais de Atenção à Pessoa com Deficiência Visual sejam compostas por ações na atenção básica e Serviços de Reabilitação Visual. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 dez. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 30 jul. 2016.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27839.

_____. Lei Ordinária, nº 11274 de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Seção 1, p. 1.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

BROWN, T. **Design thinking**: uma metodologia poderosa para descerebrar o fim de velhas ideias. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

BÜRDEK, E. **Design**: história, teoria e prática do design de produto. São Paulo: Editora Blucher, 2010.

CALDAS, W. **Livros**. Textos de Sônia Salzten. Porto Alegre: MARGS; São Paulo: Pinacoteca, 2002.

CARDOSO, R. **Design para um mundo complexo**. São Paulo: Ubu Editora, 2016.

CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, E. de M. B. Os recursos didáticos na educação especial. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, v. 5, p. 24-29, dez. 1996.

CHRISTENSEN, C. M. Prefácio. In: HORN, M. B.; STAKER, H. **BLENDED**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

COHEN, Esther. **El silencio del nombre**: interpretación y pensamiento judío. Barcelona: Anthropos, 1999.

COSTA, C. **Questões de arte**: o belo, a percepção estética e o fazer artístico. São Paulo: Moderna, 2004.

COUTO, R. M. de S. et al. **Forma do Design**: por uma metodologia interdisciplinar. 2. ed. Rio de Janeiro: Rio Book's, 2014.

DAMAZIO, V. Design, memória social e emocional. In: COUTO, Ret. al. **Formas do design**: por uma metodologia interdisciplinar. 2 ed. Rio de Janeiro: Rio Book's, 2014.

DERDYK, E. **Linha de horizonte**: por uma poética do ato criador. São Paulo: Escuta, 2001.

DERDYK, E. (Org.). **Entre ser um e ser mil**: o objeto livro e suas poéticas. São Paulo: Editora Senac, 2016.

DERDYK E. In: **ENCICLOPÉDIA** Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa214559/edith-derdyk>. Acesso em: 20 de Out. 2019

DICIONÁRIO Analógico Digital. [S.l.], 2019. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/analogico>. Acesso em: 30 jul. 2016.

DUARTE, V. M. do N. **A arte da construção textual**. [S.l.]: [s.n.], 2016. Disponível em: <https://www.portugues.com.br/redacao/aarteconstrucaotextual.html> Acesso em: 27 jul. 2016.

ECO, U. **A definição da arte**. Rio de Janeiro: Record, 2016.

ECRITÓRIO DE ARTE.COM. Paulo Bruscky. In: **Enciclopédia** Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em: <https://www.escrioriodearte.com/artista/paulo-bruscky/>. Acesso em: 30 jul. 2016.

FABRIS, A.; COSTA, C. T. da. **Tendências do livro de artista no Brasil**. Catálogo. São Paulo: Centro Cultural São Paulo, 1985.

FACTUM, A. B. S. **Joalheria escrava baiana**: a construção histórica do design de joias brasileiro. Ano. 335 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FARBIARZ, J. L.; NOVAES, L. Apostando no “e” ou estabelecendo pontes entre design e estudos da linguagem. In: COUTO, R. et al. (Org.). **Formas do design por uma metodologia interdisciplinar**. Rio de Janeiro: Rio Book's, 2014.

FERREIRA, G. **Redação científica**: como entender e escrever com facilidade. São Paulo: Atlas, 2011.

FLUSSER, V. **O mundo codificado**: por uma filosofia do design e da comunicação. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

FONTANA, R. Reflexiones sobre la compleja relación entre el arte y el diseño. In CAVERA, A. **Arte? Diseño**: nuevos capítulos em uma polémica que viene de lejos. Barcelona: Gustavo Gili, 2003. p.75-87.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FREIRE, C. **Poéticas do processo**: arte conceitual no museu. São Paulo: Iluminuras, 1999.

_____. **Paulo Bruscky**: arte, arquivo e utopia. Recife: Companhia Editora de Pernambuco, 2006.

FREIRE, L. A. R. **Considerações acerca dos métodos na pesquisa histórico-artística no Brasil**. Cadernos de Pós-graduação em Artes Visuais da Escola de Belas Artes, Universidade Federal da Bahia. Escola de Belas Artes, ano 5, n. 5, (2008) – Maria Herminia Olivera Hernández (Org.). Salvador: EDUFBA, 2008. 142 p. Semestral.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GARDEN, H. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LCT, 1989.

GIL, A. C. **Projeto de Pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GOMBRICH, E. H. **História da Arte**. São Paulo: Editora Ltc, 2013.

GOMES FILHO, J. **Gestalt do objeto**: sistema de leitura visual da forma. São Paulo: Escrituras, 2015.

GOMPERTZ, W. **Penso Como um artista**: ...e tenha uma vida mais criativa e produtiva. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

GULLAR, F. **Argumentação contra a morte da arte**. Rio de Janeiro: Revan, 1993.

HORN, M. B.; STAKER, H. **BLENDED**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

HORST, O. In BÜRDEK, B. E. **Design**: história, teoria e prática do design de produto. São Paulo: Editora Blucher, 2010. p.15.

JOBIM, Tom. As Águas de Março. In: JOBIM, Tom. **A Música de Tom Jobim**. São Paulo: Word Music, 2003. Faixa 3.

JOHNSON, S. **De onde vêm as boas ideias**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

KAHLO, F. **O diário de Frida Kahlo**: um autorretrato íntimo. Tradução: Mário Pontes. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

KANT, I. **Crítica da razão prática**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

KELLEY, T.; KELLEY, D. **Confiança criativa**: libere sua criatividade e implemente suas ideias. São Paulo: HSM do Brasil, 2014.

KERLINGER, F. N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais**: um tratamento conceitual. Tradução: Helena Mendes Rotundo. São Paulo: EPU: EDUSP, 1979.

LORGUS, A. L.; ODEBRECHT, C. **Metodologia de pesquisa aplicada ao design**. Blumenau: Edifurb, 2011.

LUBISCO, N. M. L.; VIEIRA, S. C. **Manual de estilo acadêmico**: trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses. 6. ed. Salvador: EDUFBA, 2018.

LUPTON, E. **Intuição, ação, criação**. São Paulo: Editora G.Gili, 2013.

LUPTON, E.; PHILLIPS, J. **Novos fundamentos de design**. São Paulo: COSAC, 2015.

MAFESSOLI, M. **A Contemplação do Mundo**. Tradução: Francisco Franke Settineri. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.^{[L]_{SEP}}

_____. **O Ritmo da Vida**: variações sobre o imaginário pós-moderno. Tradução: Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2007.

MANZINI, E. **Design para a inovação social e sustentabilidade**: comunidades criativas, organizações colaborativas e novas redes projetuais. Tradução: Carla Cipolla. Rio de Janeiro: E-papers, 2008.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Didática do ensino de arte**: a língua do mundo – poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

MEDEIROS, J. B. **Redação Científica**: a prática de fichamentos, resumos, resenhas. São Paulo: Atlas, 2011.

MERLEAU-PONTY, M. **A estrutura do Comportamento**. Belo Horizonte: Interlivros, 1975.

MOREIRA, A. A. A. **O espaço do desenho**: a educação do educador. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

MORIN, E. **Os sete saberes necessário à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MUNARI, B. **Artista e Designer**. Lisboa: Edições 70, 2015.

MUSEU DE ARTE MODERNA DA BAHIA – MAM. **Catálogo Almandrade – um olhar do artista sobre seu trabalho**. Bahia: Produção EXPO, 2011.

NORMAN, D. A. **Design emocional**: por que adoramos (ou detestamos) os objetos do dia-a-dia. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Rio de Janeiro: Campus, 1991.

_____. **Universo da arte**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

PAREYSON, L. **Os problemas da estética**. Tradução: Maria Helena Nery Garcez. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

PILLAR, Analice Dutra. (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

PINHEIRO, T.; ALT, L. **Design thinking Brasil**: empatia colaboração e experimentação para pessoas, negócios e sociedade. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

PINHEIRO, T. Prefácio. In: BROWN, T. **Design thinking**: uma metodologia poderosa para descrever o fim de velhas ideias. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

PLAZA, J. O livro como forma de arte (I). **Revista Arte em São Paulo**, São Paulo, n. 6, abr. 1982.

READ, H. **Educação pela arte**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2016.

REY, S. Por uma abordagem metodológica da pesquisa em artes visuais. In: BRITES, B.; TESSLER, E. (Org.). **O meio como ponto zero**: metodologia da pesquisa em artes plásticas. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002 (Coleção Visualidade).
ROSSI, M. H. W. **Imagens que falam**: leitura da arte na escola. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SALLES, C. A. **Redes da criação**: construção da obra de arte. São Paulo: Editora Horizonte, 2008.

SANTAELLA, L. **Percepção**: fenomenologia, ecologia, semiótica. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SCHNEIDER, S.; SCHIMITT, C. J. **O uso do método comparativo nas Ciências Sociais**. Cadernos de Sociologia, Porto Alegre, v. 9, p. 49-87, 1998.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. 238 p. (Coleção educação contemporânea. Série metodologia e prática de ensino).

SILVEIRA, P. **A página violada**: da ternura à injúria na construção do livro de artista. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2001.

_____. **As existências da narrativa no livro de artista.** 2008. 321 f. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

_____. **O livro de artista como assunto acadêmico.** Lisboa: Estúdio, v. 3, n. 6, p. 273-277, dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php> . Acessos em: 29 jul. 2018.

_____. Meio Acadêmico e livro de artista: primeiros apontamentos. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS “ENTRE TERRITÓRIOS”, 19., 210, Cachoeira, Bahia. **Anais...** Cachoeira, Bahia: ANPAP, 2010. p.765-773

SOUZA, M. R. P. **O livro de artista como lugar tátil.** Florianópolis: Editora da UDESC, 2011.

STICKDORN, M.; SCHNEIDER, J. (Org.). **Isto é design thinking de serviços.** São Paulo: Goodman, 2014.

STOBBART, K. **Arte, Antagonismo e estética relacional, dez 2010.** Disponível em: <https://art-antagonism-and-relational.com>. Acesso em: 10 jul. 2018.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2011.

TORRES, A. C. **Diálogo com Paulo Freire.** São Paulo: Edições Loyola, 1979.

VASÃO, C. A. **METADESIGN: ferramentas, estratégias e ética para complexidade.** 1 ed. São Paulo: Blucher, 2015.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Imaginação e criatividade na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 2014.

WANNER, M. C. A de. **Paisagens Sígnicas: uma reflexão sobre as artes visuais contemporâneas.** Salvador: EDUFBA, 2010.

WOODFIELD, R. **Gombrich essencial: textos selecionados sobre arte e cultura.** Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Bookmen, 2012.

ZANINI, W. **História geral da arte no Brasil.** São Paulo: Instituto Walter Moreira Salles e Fundação Djalma Guimarães, 1983. Disponível em: www.ichs.ufop.br/conifes/anais/CMS/cms1702.htm e <http://www.library.yale.edu/aob/Exhibition/campos.htm>. Acesso em: 26 abr. 2018.

APÊNDICE



APÊNDICE A – MARCOS NO SISTEMA EDUCACIONAL (DE 1988 A 2018)

Marco 1988 – A Constituição Federal

A Constituição Federal responsabiliza o Estado e a família para promover a educação com incentivo e colaboração da sociedade, a fim de preparar a pessoa para o exercício da cidadania ao tempo que o qualifica para o mundo do trabalho. Significa uma atenção para a formação do cidadão e a finalidade - como se respondesse à questão “Para que educar?” Percebe-se de um lado a existência de uma finalidade implícita no Artigo 205:

A **educação**, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, Art. 205)

Do outro lado, as finalidades são explícitas no Artigo 206 da Constituição Federal de 1988 pois este indica oito princípios que devem nortear o ensino envolvendo questões sobre o desenvolvimento da pessoa. Dentre os princípios citados, destaca-se os itens II e III por garantir a plenitude da educação pela: “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”. (BRASIL, 1988, Art. 206)

O Art. 208 se refere à garantia do Estado com a educação, inclusive este artigo sofreu algumas emendas constitucionais. O destaque vai para o item que valora a *capacidade artística* da pessoa. Quanto ao conteúdo, é tratado pelo o Art. 210, no qual observa que deverão ser fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos (nacionais e regionais).

Para concluir, fica então assegurado pela Constituição Federal (1988) que a educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças. Desta forma, a Lei está presente e assume o papel de ser referencial para os demais dispositivos legais e entes federativos e sociedade civil na proposição de futuros marcos reguladores para o sistema de educação no país.

Marco 1986 – Lei 9.394 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional)

A Lei 9.394 de 20 de dezembro, , mais conhecida por LDB, estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional. Apesar de ter sofrido alterações no percurso de 1996 a 2019, o Título I permanece inalterado e continua mantendo uma relação estreita com a Constituição Federal de 1988.

No Título I (Da Educação), composto pelo Art. 1, com os respectivos parágrafos que abordam a abrangência dos processos formativos, a Lei está voltada para o desenvolvimento de ações educativas em espaços institucionalizados de ensino, vinculando a educação ao mundo do trabalho e à prática social.

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (Brasil, 1996, Art. 1)

A abrangência citada neste artigo da lei, e seus parágrafos, mostra a interseção dos atores do processo formativo: entre os responsáveis pela primeira formação (como a família) e outras que são tidas como a educação ampla, ou seja, a comunidade (representada pela igreja, clube, associações, empresas comerciais e industriais), ao tempo que se reconhece o papel de todos os envolvidos no processo de educar (direta ou indiretamente), tornando-os responsáveis pela educação que se elabora e se executa.

Os princípios tratados no art. 3 estão em consonância com a Constituição Federal (e seu Artigo 206) e visam a oferecer o ensino de qualidade para todos. Dentre os princípios elencados, destacam-se os itens I, II, III, IV, IX e X por estarem diretamente vinculados à educação com ênfase nos princípios e valores.

A Seção III (Do ensino Fundamental) é composta dos Artigos 32, 33 e 34. No entanto, ateu-se ao artigo 32 e aos itens II, III e IV que especificam a educação em valores.

O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e

habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996, Art. 32)

Nessa abordagem ao Ensino Fundamental, a LDB 9.394 de 1996 aponta a educação em valores mediante a compreensão de mundo nos diversos segmentos, meio ambiente natural, social e do sistema político, tecnologia, das artes e dos próprios valores que fundamentam a sociedade. O fortalecimento da família, dos laços de solidariedade humana, da tolerância e do respeito são assertivos para a vida social - e levam também à formação integral do educando.

A LDB reafirmou a CF/1988 ao considerar ser incumbência da União, em colaboração com estados, Distrito Federal e municípios, estabelecer diretrizes para nortear os currículos e seus conteúdos mínimos de forma que se assegure a formação básica comum. (art. 9º, IV)

Marco 1998 – Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental x parâmetro curricular nacional

Faz 22 anos da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) de 1998 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998 do Ministério da Educação e Secretaria do Ensino Básico. As investigações realizadas apontaram algumas peculiaridades que fogem ao objeto da pesquisa, ou seja: identificou-se conflitos na definição de competências entre CNE e o MEC.

Segundo Assis (1999), as diretrizes definem uma política de Estado que não depende das gestões de Governo. Os parâmetros são uma decisão de política educacional da atual administração que podem persistir ou não. As diretrizes são obrigatórias, os parâmetros não. As diretrizes saíram do Conselho Nacional de Educação, que é um órgão de Estado e não de Governo. (ASSIS, in TEIXEIRA, 1999).

Detalhar essas prerrogativas fogem completamente ao objetivo da pesquisa - os documentos são públicos e estão disponibilizados na internet. O interesse é

prosseguir na caminhada a fim de abordar as demandas vigentes. No entanto, salienta-se que ambos estudos parecem avançar a fim de elaborar uma *base comum nacional* e uma *parte diversificada*. Tanto DCNEB quanto PCN estão atrelados aos princípios preceituados CF/1988 e a LDB 9.394-1996.

Marco 2006 – Lei Ordinária 11.274

A Lei Ordinária 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera a redação dos Artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, sendo um marco ao alterar a duração do ensino fundamental de oito para nove anos e com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Alterou também a redação do Art. 4º, § 2º e o inciso I do § 3º do art. 87, tem-se:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

Art. 4º O § 2º e o inciso I do § 3º do art. 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passam a vigorar com a seguinte redação:

§ 2º O poder público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para o grupo de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos de idade e de 15 (quinze) a 16 (dezesesseis) anos de idade. (BRASIL, 2006)

O objetivo foi assegurar a todas as crianças um tempo maior de convívio escolar, maiores oportunidades no aprendizado e, com isso, uma aprendizagem com mais qualidade. Excetuando-se os artigos citados, os demais foram mantidos da Lei 9.394/1996, significa dizer que não houve alteração nos fundamentos e princípios da respectiva Lei.

Marco 2013 – Diretrizes curriculares do ensino fundamental

As Novas Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCNs) de 2013 trazem um conteúdo imbricado com os parâmetros, os princípios, os fundamentos e os procedimentos que servem para nortear a educação básica. Na apresentação encontra-se a afirmação de que “partiu-se do princípio de que a Educação Básica de qualidade é um direito assegurado pela Constituição Federal e pelo Estatuto da

Criança e do Adolescente”. Entendendo a formação escolar como alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania, bem como o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos.

Assevera ainda que a educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças e se estrutura a partir dos:

Fundamentos - “É dever do Estado garantir a oferta do Ensino Fundamental público, gratuito e de qualidade, sem requisito de seleção”. O ‘direito à educação’ constitui o fundamento maior destas Diretrizes, bem como, o Ensino Fundamental deve estar comprometido com uma educação de qualidade social, igualmente entendida como direito humano. De acordo como o DCN/ 2013, os Princípios constituem-se em Éticos, Políticos, Valores e Estéticos, explicitados no Quadro 9.

Quadro 9 - Princípios da educação

PRINCÍPIOS	
ÉTICOS	Respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Preza pela justiça, solidariedade, liberdade e autonomia.
POLÍTICOS	Reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais. Busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios. Exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre alunos que apresentam diferentes necessidades, observando a redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais.
VALORES	Relacionados as atitudes, sensibilidade e orientações de conduta são veiculados não só pelos conhecimentos, mas por meio de rotinas, rituais, normas de convívio social, festividades, pela distribuição do tempo e organização do espaço educativo, pelos materiais utilizados an aprendizagem e pelo recreio; enfim, pelas vivências proporcionadas pela escola.
ESTÉTICOS	Vinculados ao cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; do enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; da valorização das diferentes manifestações culturais; especialmente a da cultura brasileira; da construção de identidades plurais e solidárias.

Fonte: Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica – diretrizes curriculares nacionais 2013. Adaptado pela autora.

Ações esperadas:

- a) Desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- b) Compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, das artes, da tecnologia e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- c) Aquisição de conhecimentos e habilidades e formação de atitudes e valores como instrumentos para uma visão crítica do mundo;
- d) Fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

O que se deseja destacar com essa tentativa de “espelhar” as Diretrizes do CNE e seu projeto de sociedade brasileira é que sua própria elaboração se integraliza como forma de cultura e de estrutura de trabalho e essa forma torna complexo e ampliado o tempo, o direito e a qualidade da vida escolar, por via dos paradigmas curriculares compostos pela base nacional comum e pelo corpo diversificado de estudos e experiências locais e regionais. Esse processo mostra que a vida escolar, como demonstram a Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2013) ⁶⁹

Marco 2014 - Plano Nacional de Educação (PNE)

Segundo a apresentação do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (com validade de 10 anos) constitui um marco fundamental para as políticas públicas brasileiras. As 20 metas estabelecidas conferem ao país um horizonte para o qual os esforços dos entes federativos e da sociedade civil devem convergir com a finalidade de consolidar um sistema educacional capaz de concretizar o direito à educação em sua integralidade, dissolvendo as barreiras para o acesso e a permanência, reduzindo as desigualdades, promovendo os direitos humanos e garantindo a formação para o trabalho e para o exercício autônomo da cidadania.

A garantia do direito à educação requer que ela seja significativa, isto é, dotada da qualidade que transforme a vida dos indivíduos e que esses, por sua vez, sejam capazes de modificar positivamente a sociedade. Além disso, monitorar se esse

⁶⁹ Citado na apresentação do Documento Síntese das Diretrizes curriculares para a Educação Básico, (CNE, 2013, p.5).

processo tem ocorrido, avaliar a sua qualidade e a das políticas que o respaldam é parte construtiva da própria realização do direito à educação.

O Plano Nacional de Educação, com vigência entre 2014 e 2024, constitui um documento que define compromissos colaborativos entre os entes federativos e diversas instituições pelo avanço da educação brasileira. A agenda contemporânea de políticas públicas educacionais encontra no PNE uma referência para a construção e acompanhamento dos planos de educação estaduais e municipais, o que o caracteriza como uma política orientadora para ações governamentais em todos os níveis federativos e impõe ao seu acompanhamento um alto grau de complexidade. (BRASIL, MEC, PNE, 2014, p. 9).

Como sintetiza o documento do Ministério da Educação (MEC), “Planejando a Próxima Década – Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação” (BRASIL, MEC, 2014, p. 7), um plano “representa, normalmente, reação a situações de insatisfação e, portanto, volta-se na direção da promoção de mudanças a partir de determinadas interpretações da realidade, assim consiste o Plano Nacional de Educação – PNE em identificar os problemas e suas causas, refletindo valores, ideias, atitudes políticas e determinado projeto de sociedade”. (BRASIL, MEC, PNE, 2014, p. 11)

As metas podem ser definidas como as demarcações concretas do que se espera alcançar em cada dimensão da educação brasileira. As estratégias, por sua vez, descrevem os caminhos que precisam ser construídos e percorridos por meio das políticas públicas. Esse plano estabelece **diretrizes, metas e estratégias que devem reger as iniciativas na área da educação**. Por isso, todos os estados e municípios devem elaborar planejamentos específicos para fundamentar o alcance dos objetivos previstos — considerando a situação, as demandas e as necessidades locais. O acompanhamento do PNE ocorrerá **a cada dois anos**. (BRASIL, MEC, PNE, 2014, p. 10)

O Observatório (OPNE) é um projeto de *advocacy*⁷⁰ e monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE) que tem como objetivo contribuir para que

⁷⁰ O *advocacy* (que não possui tradução para o português) é um exercício de cidadania; envolve realizações de iniciativas que visam a defesa de uma causa ou de uma proposta de interesse público. Por meio de diversas ferramentas (como passeatas, documentários, abaixo-assinados, audiências, mídia de massa e espontânea, reuniões, etc.) procura-se intervir nas políticas públicas, influenciando, por exemplo, a elaboração de projetos de lei.

ele se mantenha vivo e cumpra seu papel como agenda norteadora das políticas educacionais no País.

Marco 2018 - Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 integra a política nacional da Educação Básica e contribui para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Na BNCC, *competência* é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), *habilidades* (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que:

[...] a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza [...]. (BRASIL – MEC/SE/SEB – CNE 2018, p. 8)

Visando promover a equidade na educação, na medida em que garante aos alunos o acesso ao mesmo conteúdo nas escolas de todo o país, e, com isso, reverter a histórica situação de exclusão social. Apresenta o currículo constituído das partes comum e diversificada, sendo:

- a) *Parte comum*: um nivelamento mínimo de conhecimentos em qualquer estado brasileiro;
- b) *Parte diversificada*: dá a autonomia para que cada sistema de ensino trabalhe as práticas pedagógicas e conhecimentos que tenham relação com as realidades culturais, econômicas, sociais e políticas de cada localidade.

E assim, conclui-se esse panorama que possibilitou identificar marcos importantes para compreensão da atual estrutura do sistema educacional, identificando o papel e as competências de cada ator, projetando luz esclarecedora no caminho da pesquisa. Percebeu-se grandes saltos para implantação de determinadas ações que a sociedade acadêmica demanda em nome da qualidade e efetividade de ações pedagógicas que acompanhem a dinâmica da sociedade. Atualmente com as Novas Diretrizes Nacionais, o Plano Nacional de Educação (que instituiu o Observatório e a Base Comum Curricular) se constitui em um referencial mais consistente tendo em vista o método colaborativo de produção.

Neste sentido, espera-se que mantenham os objetivos propostos e consigam de fato envolver toda a cadeia da educação nos níveis federal, estadual e municipal de modo que os resultados sejam positivos e contribuam para elevar os índices de desempenho do ensino brasileiro.

Conclui-se este item constatando que no decorrer da pesquisa, percebeu-se que os acontecimentos não se apresentaram de forma tão linear como se esperava, ou seja, a própria dinâmica da vida, seus avanços e quebras de paradigmas dificultaram, a princípio, o entendimento de onde nasciam os princípios educacionais e até onde eles pretendiam chegar.

A compreensão ocorreu a partir do desenho do caminho crítico que resultou numa linha do tempo. Assim foi possível identificar os fatos que geraram inclusão, exclusão ou alterações nos artigos das Lei de Diretrizes e Bases. Compreender até sobreposição de competências - como ocorreu entre o CNE/CBE e MEC/SEF que lançaram DCNEB e PCN em 1998. Após 17 anos é publicada a nova Diretriz Curricular em parceria com CNE/CBE e MEC/SEF e outros órgãos da Nação, como consta nos manuais das Diretrizes. E, em seguida, a publicação do PNE elaborado no mesmo critério colaborativo.

Enfim, traçar este panorama foi uma tarefa árdua, mas valiosa e necessária para a pesquisa, trazendo para bem próximo a convicção de investir tanto nos princípios (éticos, políticos, estéticos, valores) quanto nos conteúdos de conhecimentos específicos para a formação do sujeito, de modo que este possa ser capaz de provocar mudanças atitudinais, ampliando sua visão de mundo.

APÊNDICE B - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO - PROJETOS ESTRUTURANTES

Projeto *Artes Visuais Estudantis (AVE)*

Consiste no processo educativo e na formação cultural dos estudantes, buscando compreender a obra de arte como objeto de ampliação do conhecimento, bem como, instrumento de mudanças além de interagir com outras culturas. Colaborando na promoção das diversas linguagens artísticas no currículo escolar por intermédio da criação e exposições das artes visuais estudantis nas escolas da rede estadual de ensino da Bahia. Apresentado na Figura 137.

Figura 137 - Premiação AVE: a força que nunca seca



Fonte: Secretaria de Educação da Bahia – 8ª Mostra do AVE, 2015.⁷¹

OBJETIVOS

- Explorar o potencial educativo, estimulando a criação de objetos de artes visuais no ambiente escolar, assim como a valorização das expressões culturais regionais;

⁷¹ Disponível em: <https://www.educacao.ba.gov.br/>. Acesso em: 23 mai. 2019.

- Interagir com a juventude, por intermédio das linguagens artísticas, aproximando-se do seu universo, promovendo valores essenciais para a motivação do viver e para o rompimento com o modelo rígido de ensino e de aprendizagem ainda presentes na educação.

Projeto *Educação Patrimonial Artística (EPA)*

A educação patrimonial nos permite o conhecimento de si, do outro e do mundo, assim como a “valorização” do patrimônio histórico e artístico e das manifestações culturais. Sendo assim, ela nos possibilita, ainda, entender os problemas e as belezas de nossa sociedade, a nossa experiência cotidiana individual e social. Desenvolve ações essenciais para o exercício do direito à cultura, para a defesa dos valores históricos, artísticos e estéticos, para a formação de uma nova mentalidade cultural.

A compreensão do patrimônio cultural possibilita o entendimento do tempo passado, presente e futuro dos homens, da nação e do mundo da vida, permitindo uma definição (ou escolhas) das experiências significativas – os acontecimentos culturais relevantes, os monumentos, os lugares (a escola, a casa, o bairro, a praça, a rua, a cidade, o estado, o país e o universo), as paisagens, os personagens, as artes, as canções, as danças... – que devem se constituir como parte de nossa memória (história cultural), entendidas como meio de pensar e viver a vida presente. Como apresenta a Figura 138.

Figura 138 - Premiação do EPA



Fonte: Secretaria de Educação da Bahia⁷²

⁷² Disponível em: <https://www.educacao.ba.gov.br/>. Acesso em: 23 mai. 2019.

OBJETIVOS

- Estabelecer os elos com o nosso tempo, a história e a cultura, os lugares e as interações entre os indivíduos e as gerações, possibilitando a compreensão das questões ligadas ao pertencimento, às distintas expressões da diversidade estética e das identidades e manifestações culturais;
- Entender a dimensão patrimonial como prática cultural possibilitando uma compreensão dos tipos de patrimônio e dos seus múltiplos sentidos e significados;
- Compreender a importância das diferentes linguagens artísticas para o entendimento das experiências cotidianas e, portanto, das práticas e aventuras patrimoniais e culturais.

Projeto *Tempos de Arte Literária (TAL)*

Concebido a partir de uma perspectiva abrangente, para promover o exercício da leitura e a produção textual, contribuindo para a apropriação do conhecimento, a criação literária e a visibilidade de bens literários estudantis, de modo que possibilitem o desenvolvimento das lutas com (e pelas) palavras, em seus sentidos histórico e social, assim como para a ampliação das percepções sobre o mundo, com vistas à formação do/da estudante, para esses tempos de democratização social e literária e, conseqüentemente, a possibilidade de criação de novos horizontes estudantis. Como apresenta a Figura 139.

Figura 139 - Apresentação do TAL



Fonte: Secretaria de Educação da Bahia.⁷³

⁷³ Disponível em: <https://www.educacao.ba.gov.br/>. Acesso em: 23 mai. 2019.

OBJETIVOS

- Estimular a produção literária nos contextos escolares e a valorização das manifestações culturais regionais;
- Contribuir para a formação da intelectualidade e espiritualidade (ético e artístico) e, com isso, abrir caminhos literários para a participação social;
- Estimular o gosto pela leitura e literatura, a arte de ler, de interpretar e de escrever, respeitando os distintos gêneros e estilos das diversas escolas literárias.

Produção de Vídeos Estudantis (PROVE)

Enfatiza a dimensão da arte fílmica. Ganha ainda uma maior abrangência para atingir as escolas da rede estadual de ensino e aos estudantes sendo vistos como sujeitos de criação, ou seja, protagonistas do conhecimento. O projeto Produção de Vídeos Estudantis, de natureza educativa, artística e cultural, incentiva as aprendizagens múltiplas e os processos criativos por meio da experiência artística/fílmica realizada com a utilização dos recursos tecnológicos, tais como: aparelhos celulares, câmeras fotográficas ou filmadoras. Com esse projeto é possível desenvolver o potencial estudantil, a criação de roteiros, a gravação e edição de vídeos no ambiente escolar, para a produção e diversificação de saberes, produzidos pelos estudantes, a partir dos quais são feitas as filmagens, como mostra a Figura 140.

Figura 140 - Produção de vídeo - PROVE



Fonte: Secretaria de Educação da Bahia ⁷⁴

⁷⁴ Disponível em: <https://www.educacao.ba.gov.br/>. Acesso em: 23 mai. 2019.

OBJETIVOS:

- Desenvolver a experiência fílmica nos contextos escolares da rede estadual de educação, a partir da perspectiva da arte, articulada aos demais projetos artísticos;
- Introduzir noções sobre o cinema, sua história e suas técnicas de filmagem (composição, regra dos terços, ângulos, tripé, som, iluminação, enquadramentos, planos, balanço, linhas de direção, diafragma ou abertura, lentes, profundidade de campo, formatos, tipos de movimentos e sentido visual), demonstrando a importância do roteiro com exemplos de *storyboard* (desenhos com as sequências de cenas);
- Explorar o potencial educativo, estimulando a expressão visual de imagens em movimento, a produção de roteiros, gravação e edição de vídeos estudantis, no ambiente escolar, no bairro e na cidade, a partir da compreensão da arte fílmica como objeto de ampliação do conhecimento, de desenvolvimento de saberes e fazeres artísticos, assim como de valorização das manifestações culturais regionais;
- Gravar vídeo de, no máximo, cinco minutos.

Destaques de conhecimentos que ampliam a formação do/da estudante para uma reflexão crítica a partir do processo do reconhecimento do seu processo de aprendizagem, levando-o a adquirir outras competências e habilidades, constituindo-se como ponto de partida, para compreensão desse cenário.

- a) conhecimento da cultura do lugar de pertencimento, o que leva a identificar o patrimônio material e imaterial, históricos, artísticos e estéticos para a formação de um juízo de valor sobre essa cultura, que resulta na compreensão do *patrimônio cultural* evocando para o entendimento do tempo passado, presente e futuro, dando uma visão do papel da humanidade no mundo;
- b) ampliação das percepções do conhecimento de si, do outro e sobre o mundo, definição ou escolhas das experiências significativas, proporcionando desenvolver atividades que fomentem a sensibilidade - reflexão dos estudantes sendo vistos como sujeitos de criação, sensibilização e reflexão crítica de modo que, pelo bom senso, possam se conscientizar para o exercício da cidadania;

- c) formação de atitudes e valores com respeito à diversidade no contexto contemporâneo em que se instaura tempos de democratização social .

Constata-se então que há um diálogo estreito dos Projetos Estruturantes – Arte: educação artística e corporal com os ditames da Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (de 1996) e as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013, o Parâmetro Nacional Curricular de 2014 e a Base Nacional Comum Curricular de 2018. Uma vez que o Projeto Estruturante assume uma ação pragmática, ou seja, reporta-se à operacionalização e materialidade de conhecimentos relativos às diferentes áreas do saber como também opera na formação de atitudes e valores para a vida social e a do mundo do trabalho.

A arte tem um papel preponderante no cenário de formação do sujeito, reconhecida pela a Base Nacional Comum Curricular:

A prática artística possibilita o compartilhamento de saberes e de produções[...]. Os processos de criação precisam ser compreendidos como tão relevantes quanto os eventuais produtos. [A prática investigativa constitui o modo de produção e organização dos conhecimentos em Arte. É no percurso do fazer artístico que os alunos criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal. Os conhecimentos, processos e técnicas produzidos e acumulados[...] possibilitam compreender as relações entre tempo e contextos sociais dos sujeitos na sua interação com a arte e a cultura [...]. (BRASIL, MEC, BNCC, 2018, p. 193)

Outra ação constatada é a transversalidade nesses projetos, pois permite trabalhar os componentes curriculares, as áreas de conhecimento e os temas sociais numa perspectiva integrada. Essa observação é reforçada por Nicolescu (2003):

[...] a educação transdisciplinar é uma educação de libertação, que nos permitirá estabelecer vínculos entre pessoas, fatos, imagens, campos do conhecimento e da ação, possibilitando descobrir o Eros da aprendizagem durante toda a vida, e construir seres humanos em constante questionamento e constante integração. (NICOLESCU, 2003, p. 56)

Percorrer os caminhos das leis e resoluções, e outras ações que notabilizam a importância dos valores e princípios, levaram à constatação de que ainda há muita distância entre ações indicadas e planejadas nestes documentos, cujos discursos

estimulam um ensino mais pragmático, democrático com o que, de fato, é realizado. O Plano Nacional de Educação conclama todos da sociedade para uma visão mais sistêmica para a educação.

Gestores, profissionais da escola, estudantes, pais e a sociedade em geral devem se preparar para a tarefa de elaboração dos planos de educação. Todos precisam ter em mente que é urgente superar a visão fragmentada de gestão da própria rede ou sistema de ensino. É fundamental que se desenvolva uma concepção sistêmica de gestão no território e que se definam formas de operacionalização, visando à garantia do direito à educação onde vive cada cidadão. (BRASIL, MEC/ SASE, 2014, p.14)

A investigação, até então realizada nos documentos das leis e instrumentos que regem a educação no país, bem como nas dos Projetos Estruturantes, identifica como ponto comum a ênfase dada ao desenvolvimento integral, entendendo que só é validada quando o sujeito vivencia os sentidos atribuídos à natureza e à sociedade nas práticas sociais, produzindo cultura e construindo sua identidade pessoal e social.

E ao concluir esse percurso, realizado na SEC por meio dos Projetos Estruturantes no caso específico daqueles voltados para Arte e Cultura, ratifica que tanto a **Pedra Lei** quanto a **Pedra SEC** notabilizam a importância dos valores e princípios, onde ações educacionais são planejadas para que sejam estimuladas e vivenciadas por experiências que levem o educando ao senso crítico, percebendo o mundo social em que vive. Este percurso aponta a escola como o principal meio institucional para o desenvolvimento integral do educando.

APÊNDICE C – ESCOLA PRESCILIANO SILVA E O PROJETO PEDAGÓGICO

O projeto pedagógico apresenta a seguinte estrutura: 1. Justificativa; 2. Caracterização da escola; 2.1 Identificação; 2.2 Aspectos físicos; 2.2.1. Localização geográfica; 2.2.2 Infraestrutura (dependências, equipamento, mobiliário); 2.2.3 Modalidades de ensino; 2.2.4 Organização docente e administrativa; 3. Contexto social; 4. Fundamentação teórica; 4.1 Aspectos legais; 4.2 Aspectos filosóficos; 4.3 Aspectos sociológicos; 4.4 Aspectos pedagógicos; 4.5 Aspectos psicológicos; 4.6 Aspectos políticos; 4.7 Aspectos culturais; 5. Finalidades da educação; 6. Metas; 7. Papéis e responsabilidades; 7.1 Do colegiado escolar; 7.2 Do conselho de classe; 8. Ações.

A EEPS justifica que sua construção do PPP acontece por meio de um movimento que integra o coletivo escolar e comunitário, visa a promoção da transformação necessária. Neste sentido, a CEDAC⁷⁵ (2016) assevera que:

[...] produção coletiva e democrática possibilita que aflore o sentimento de pertencimento em alunos, familiares e comunidade escolar. Essa integração promove a imagem pública da instituição e para a construção coletiva de um sonho. Esclarece que a escola ao elaborar o PPP, afirma sua identidade e revela sua organização, suas metas e seus planos a toda comunidade, o que possibilita avanços e construção de métodos para relacionar e articular com o entorno. (CEDAC, 2016)

Segundo a gestão da Escola Estadual Presciliano Silva:

O PPP é práxis, ou seja, ação humana transformadora, resultante de um planejamento dialógico, resistente e alternativo da Unidade Escolar (U.E.) e da sociedade burocrática, centralizada e descendente. O Projeto é ação-reflexão-ação, o qual enfatiza o grau de influência que as decisões tomadas na U.E. exercem nos níveis educacionais.

Constata-se que as ações implementadas na EEPS ratifica o processo de ensino para discentes (alunos), orientado pela Secretaria de Educação para concretização do direito à educação, consagrado pela Constituição Federal de 1988 - e por outros instrumentos legais, como a LDB 9.394/1996, preceituando que todos cidadãos

⁷⁵ Projeto político-pedagógico: orientações para o gestor escolar/ textos Comunidade Educativa CEDAC. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

tenham oportunidades de acessar as instituições escolares e que encontrem nelas as condições propícias para concluir, na idade certa, suas etapas com níveis satisfatórios de aprendizagem. Sem esquecer o objetivo de formar e desenvolver cada indivíduo em seus aspectos cultural, social e cognitivo. (PNE, 2014, p.9)

Há o entendimento quando se fala em “condições propícias para concluir”, que se insere nesse item, a questão do espaço físico. E isso implica, diretamente, o tempo de existência da escola, com sua memória e lembranças contadas no quinquagésimo aniversário por aqueles que foram gestores desse percurso. E, o reconhecimento da representatividade da EEPS para a comunidade local, escola de referência, cujas vagas eram disputadas. A escola foi fundada em 1969 no governo de Luís Viana Filho (1967-1971) período socioeconômico considerado como “Milagre Econômico”.⁷⁶

No item da Caracterização constante no PPP, identificou-se divergências com as informações divulgadas pelo censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP) – Principal instrumento de coleta de informações da educação básica:

O Censo Escolar é coordenado pelo Inep e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país, abrange as diferentes etapas e modalidades da educação básica: ensino regular; educação especial; educação de jovens e adultos (EJA); e educação profissional.

Os itens biblioteca, laboratório de ciências e sala de atendimento especial, dependência da escola acessível às pessoas com deficiência, sanitários acessíveis às pessoas com deficiências foram consideradas inexistentes pelo censo do INEP, enquanto que laboratório de informática que não funciona, pois, os computadores estão defasados, foi considerado. Existe divergência ainda no endereço e CEP.

Outras questões que não apareceram no relatório do INEP foram: a precariedade das instalações elétricas e hidráulicas, como também o revestimento de paredes e pisos. O mobiliário precisa de renovação, há cadeiras bem antigas e de uso inadequado - o mobiliário mais novo não foi suficiente para toda escola. As salas são relativamente amplas, necessitando também de alguns cuidados para que funcionem

⁷⁶ Corresponde aos aspectos autoritários do sistema político brasileiro durante o período de (1969-1973), cujo suporte ideológico foi fundamentado e sustentado pela Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento, produzida pela Escola Superior de Guerra. In Tese (Doutorado) GIANNASI (2011).

melhor, como a instalação do ar condicionado e cortinas, pois o calor e a exposição ao sol tornam o ambiente desconfortável, deixando a turma muito inquieta e interferindo no desenvolvimento das atividades. Tais soluções dariam mais conforto aos professores e alunos.

Todavia, o prédio da escola tem potencial. A planta arquitetônica é funcional, a circulação interna também é espaçosa, o prédio é próprio (tem escritura), possui 15 salas, estacionamento para os professores, quadra poliesportiva (sem cobertura e precisando de reparos), a localização é boa, transporte coletivo com parada na frente da escola. Há espaços subutilizados que poderiam atender ao relatório do INEP como sala de atendimento. A biblioteca está também desativada. Ou seja, conclui-se que uma requalificação dos espaços poderia atender as necessidades e demandas diárias com mais eficácia dando mais conforto aos seus públicos (professores e alunos).

ANEXO



ANEXO A – Relatos dos alunos

27-07-18 1

♡

Escola: Pausalima Silveira
 Data: 27-07-2018
 Disciplina: Artes
 Aluno: Ana Vitoria
 9 A-U

Atividade - Relato ♡

Esse trabalho do livro de artista foi muito significativo a gente viu e percebeu o que é importante as pessoas deficientes na sociedade, apesar de algumas pessoas não se importarem muito com esse problema. A gente viu a importância dessas pessoas e as dificuldades na sociedade ~~algumas~~ algumas tem dificuldade de se locomover em alguns lugares, pelos ruas estreitadas e com pedras que acaba dando dificuldade. Achei também muito legal a parte da pintura, porque pintar é muito bom.

Foi um imenso prazer fazer tudo isso com a prof^a "Nilda" ela é uma excelente professora e sua toda calma ~~na sala~~ com os alunos. A exposição de Artes ficou muito massa [☺] teve até um docinho pra degustar!

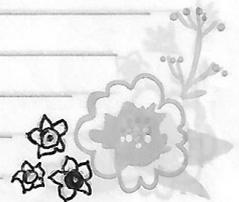
Foi muito bom, mas que pena que acabou, eu gostei muito de ter feito participação no pinturo, no passo do pedra foi muito gratificante. (a fotografia, então...)

☺ Por isso artes é a melhor matéria. ☺

As prof^{as} Inês e Nilda
são muito legais! ♡

||
☺

☺
☺
☺





③ 9

Escola Providenceiros Sdca

Data: 27/07/2018

Aluna: Dilara Pereira

Prof: Silvana e Milda

Serie: 9º ano A-M



Atividade = Reflexão

As aulas de arte com a professora Milda foram bem interessantes, porque conseguimos aprender coisas novas, tipo a cromatografia e trabalhar com a pedra, coisas simples que se transformam em arte. A proposta do curso de arte, foi algo novo, trabalharam com, um pouco de arte, porque os materiais que foram utilizados para fazer o curso foi: eds, telas de computador, coisas que geralmente não são para o curso. Foi algo super interessante para aprender e servir para o dia-a-dia. Foi muito importante o tema trabalhado sobre a deficiência, para tomar a noção das dificuldades que os deficientes passam um dia a dia, mas que, é muito importante aprendermos que poderia ser a gente ali, e isso tem que servir para a vida. Eu não sou muito participativa do curso, mas, muitos alunos se empenharam bastante, e o curso ficou lindo, a experiência também. Agradeço a professora Milda pelo seu trabalho!



⑤ 11

Escola Proclama Silva

Data: 27/07/2018

Professora: Milda / Irlanda

Aluno: Edson Batista Maciel Junior

Disciplina: ARTES Série: 9AM

ATIVIDADE - Relato

Nas primeiras aulas da professora Milda eu tentei com um pouco de interesse mas com o passar das aulas eu fui se interessando com as aulas por que eu vi que a professora tenta ensinar as coisas de uma forma que todos os alunos e ela fez um grande trabalho.

O importante das aulas foi ela ensinar como fazer como artista e etc... ser professora e um exemplo professor da arte toda semana para ensinar coisas e coisas que ela sabe.

O meu aprendizado que eu tive foi olhar como fazer e fazer as coisas de uma forma de arte. Milda ela ensina um bem mesmo pra mim.

Sou muito feliz pelo seu trabalho
Professora Milda

Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom

⑥

27/07/18

Escola Parauliano Silva

Aluna: Calizadeh

Prof: Jéssica / Milda

12

Turma 9º ano A-U

Disciplina: Artes

Atividade - relato

A aula de Artes para mim foi muito importante, aprendemos possibilidades e prioridades de pessoas que têm problemas em se locomoverem sem legados, o significado para mim foi mostrar que podemos de melhoras nas ruas, calçadas etc... o projeto foi bom, pensamos um pouco um da outra, minha participação foi essencial alguns poemas e a coreografia, a Dala ficou linda usamos Teclados de computadores para desenhar a Dala fizemos um livro enorme com conteúdos de lacrimação, gravei vídeo das pessoas desmontando peças de computadores, eu gostei muito do trabalho que a professora Milda fez com a gente.

Escola Primitivo Silva

Data - 24/07/2017

Aluno - Gisele Oliveira Professora - Inês de Almeida
Disciplina: Artes

Atividade - Relato

A aula de artes eu achei muito interessante, eu aprendi muitas coisas. A professora é muito criativa fez uma exposição muito interessante, estava falando sobre a deficiência física, eu expus tinha um cartão para leitura, tinha um cartão para falar como estar seu coração, teve um vídeo mostrando de como que nós loturamos fazendo as coisas, teve uma nota de convocar no dia da exposição com todos os 9º ano, para falar o que acharam da exposição, eu achei muito interessante mesmo, gostei muito de aprender coisas que nós podemos reutilizar o que nós não precisamos. achei muito bom

(8) 16

24.07.2018

Aluno(a): Isaque Costa De Andrade

Turma: 9º A-M

Olá professora Nilda, eu sou Isaque do 9º ano da minha escola e sou aluno querido. Bem nas aulas eu aprendi muitas coisas, e uma delas é que se trabalharmos juntos conseguimos coisas incríveis, que cada um tem suas qualidades e defeitos, quando um se mostra fraco temos amigos, pessoas que se importa conosco.

Desde do dia em a senhora apresentou o Livro do Artista chamou minha atenção, eu pensei "Nossa isso vai ser legal". No início eu não era muito fã da senhora mais depois a senhora conquistou meu coração, e hoje gosto muito da senhora muito mesmo. A senhora conquistou meu coração, com seu respeito, igualdade, e nos passou a confiança pra nós, espero nunca te esquecer, e que a senhora não esqueça de mim. Beijos Miss You!

9 / / 18

Colégio Presciliano Silva
Data: 27 de Julho de 2018
Aluno: Jessica Herma dos Santos
Disciplina: Artes
Profª: Nilco
Relato

O projeto de artes me trouxe muitos benefícios, me fez ver um mundo muito diferente do meu, fez eu pensar mais no outro e que a dificuldade auditiva, comunicativa, visual ou locomotiva nunca vão ser maiores que nossa vontade de vencer e de realizar nossos sonhos.

A melhor parte pro mim foi aprender a trabalhar em equipe ouvindo opiniões, dando ideias aprendendo com os outros, etc.

Foi um trabalho muito importante pra todos que estavam envolvidos que conosco com as dificuldades foi um trabalho muito lindo de fazer e participar.

11

27.07.2028

Escola Brasileira de Arte

20

Aluna(a): JADICE NASCIMENTO



Professora: N. DA

DISCIPLINA: ARTES

Atividade - Relato

Eu gostei muito da exposição, não conto de tudo a embora eu já aprendo coisas que eu não sabia que existia, me fez entender de muitas coisas, eu fiz música na primeira, eu fiz eu do desenho eu fizina. Eu achei muito legal o trabalho que a professora conseguiu fazer com nós - o que eu não gostei foi em algumas, das pedras, na primeira de tudo fiquei muito triste que eu não pude ir no dia, mas fiquei feliz que participei. Depois por tanto a embora eu já aprendi e entendi muitas coisas, também eu já falei com pessoas que eu não falava muito antes de tudo.



21

Escola Presbiteriana Silva

Data 27.07.18

Aluna Kelly Vitória

Professoras Sirlene/Wilda

Série 9ano AM

Disciplina Artes

Atividade - Piloto

Houve um grande significado, não só por mim, mas para todos os participantes, houve algo que me chamou muita atenção, quando eu estava fazendo o livro eu queria pôr coisas no meu livro para que as pessoas quando olhasse, entendesse de primeira, mas a professora falou "Kelly, a arte ela tem que falar por si só", e foi uma frase que me chamou atenção porque não só na arte, na vida da gente há coisas que queremos dizer bem explicado mas as vezes é necessário a gente se calar e deixar que as pessoas interprete da maneira delas, sempre e nosso caráter, as vezes queremos explicar o nosso modo de pensar, as vezes agimos de uma forma, querendo explicar as pessoas o que somos quando não é necessário, nós temos que deixar que as pessoas tirem conclusões da gente mas o importante é a gente usar nós mesmos, e deixar que as nossas ações falem por nós mesmos sem precisar estar tentando explicar. Sei que há muitos significados ainda e podemos descobrir todos eles.





13/22

Oseda Prosciliano Silva

Data 27/07/2018

Aluna Laís Christine Nascimento Arcanjo

Disciplina Artes



Atividade - Relato

Vimos muitas coisas interessantes nesse livro, inclusive aprendemos coisas novas até porque tudo aqui é aprendizado, a professora Nilda excelente professora tanto para ensinar tanto em pessoa, achei muito importante quando falou da "Deficiência" até porque quando fala nesse assunto é uma questão um pouco complicada hoje em dia vemos na rua muitas pessoas com deficiência e o máximo que queremos fazer quando a gente vê é ajudar até porque é sempre bom ajudar o próximo então gostei muito de todo o trabalho e achei tudo muito interessante minha participação é sempre estar presente.



14

23

Escola - Presciliano Silva

Data - 27/07/2018

Aluno - Laíse Gabriela Moraes Prof: Juliana / Nilda

Disciplina - Artes.

Atividade

O livro de artista que foi um trabalho proposto pela professora Nilda na escola Presciliano Silva, foi um projeto que para mim trouxe uma boa experiência para as turmas do 9º ano, ela trabalhou com a turma desde o começo das aulas trazendo um conteúdo diferenciado e bem animado, trabalhando conceitos de arte e sobre fotografia, audiovisual e etc... Quando começamos a trabalhar a parte prática do projeto vi que todos os alunos ficaram com conceitos importantes para termos um mundo sem diferenças.

Esse trabalho significou muito para mim por mais que eu não tenha me empenhado muito na avulsão. Eu achei que o meu maior aprendizado foi no dia da roda de conversa, além de ouvir a opinião dos meus amigos e dos outros professores. Eu consegui entender o contexto do trabalho.

(15)
27.07.98

Escola Prescilione Silva 25
 Data = 27/07/2098 Prof = Isadora/
 Série = 9º ano a m Nilda
 Disciplina = Artes
 Aluna = Luana Amoral

Atividade - relato

Eu achei muito legal o que a professora fez, diferente.

Eu aprendi algumas coisas, não muitas mas o suficiente. Porque eu não vim muito para as aulas, mas vim em algumas e gostei muito.

Aprendi que não existe ninguém perfeito e que ninguém é melhor que ninguém. Aprendi também que somos todos iguais.

Os trabalhos foram lindos, como disse pena que não estive presente em todos, mas fiz um saber a pedra que foi muito importante.

Já a exposição foi linda demais mas eu também não estive presente, só ajudei a minha turma. Eu achei muito importante porque uniu mais a turma e mostrou que somos capazes de fazer um trabalho tão lindo.

Então eu gostei muito da professora Nilda, ela me ensinou bastante. Apesar de eu

27.07.88

Está sendo bem pouco, espero que ela realize todos os sonhos dela e seja muito feliz!

data

16
27

S T Q Q S S D

Escola - Presciliano Silva

Data - 27/7/2018

Aluna - Maria Eduardo Nunes da Silva

Turma - 3º ano A-M

Disciplina - Artes

Atividade - Relato

Bom, nas aulas da professora Nilda foram muito divertidas, acho muito legal, ela acha um jeito muito mais divertido de trabalharmos com artes, fizemos formas geométricas com canudos, uma coisa que nunca imaginei que eu conseguiria fazer, ela me ensinou a fazer do jeito super fácil e simples. Também trabalhamos com as dificuldades de acessibilidade das pessoas com deficiência, fizemos desenhos demonstrando todas as dificuldades que eles passam ao sair na rua, trabalhamos também com um livro com o tema muito importante que foi a ajuda do tecnologia no inclusão social (atrs), daí fizemos uma exposição muito divertida, veio várias pessoas, eles gostaram bastante depois fizemos uma roda de conversas, na qual conversamos sobre várias coisas. Então amei todas as aulas que a professora Nilda deu.

17

data 27.07.18

S T Q Q S S D

Escola: Beneditino Silva

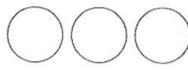
28

Aluna: M^{te} Eduarda Oliveira

Disciplina: Artes

Atividade - Relato

Então eu participei bastante das atividades da aula, apesar que eu poderia mim entregar mais, porém sou tímida mais eu gostei das atividades da aula e do também, uma professora simpática e muito legal. A motivação da sala, o livro, as cartilhas de emoji entre outras foi muito bem pensado a prof^a Nilde Ia de parabéns pelos seus conteúdos sei que ela tem potencial e que ela vai brilhar muito pela frente e eu gostei de ter participado dessa experiência que não deixar para trás nada pois aprendi muitas coisas não só de artes mais também dos direitos que todo mundo tem que conquistar na sociedade. É eu que mim acho ruim em desenhos eu sei que fui boa e mim superei. Sei que não sou boa em muitas coisas mas se eu for fazer uma coisa eu vou dar meu melhor para que isso fique muito bem.



18

Escola Baseline Serra

31

Data 27/07/2018

Aluno Deborah Adla

Disciplina Artes

Prof Silvana / Nilda

Atividade - Relato

Para mim foi algum momento diferente de meu primeiro ano no trabalho publica no ensino o que algo importante de fazer mais em a colaboração de todos. Foi algo diferente e ao mesmo tempo em aprendizagem. O que significa para mim foi muito importante quando a professora Nilda começou a fazer eu comecei a sentir em casa sentir paz. O que foi importante para mim foi a reunião de todos todos trabalharem do seu jeito. O que eu aprendi nessa experiência foi o respeito, sobre mais o empoderamento do mulher as dificuldades de enfrentar no dia a dia. muito forte. pois foi boa não foi muita coisa não participei. Parabéns! Prof Nilda

D
S
T
Q
S
S

19

32

Escola Procelano Silva

Data - 27/07/18

Aluna - Nayane Araújo

Prof.º Izabela

Disciplina - Artes

Nilda

Atividade - Relato

Esse projeto foi muito importante para mim, porque fez eu ter um pensamento mais aberto para tudo. O projeto falou sobre a deficiência física, muitas pessoas não estão sobre isso.

O mais importante foi que nas aulas de artes, ela relacionou quase todos os tipos de artes e não só a pintura. Ela trouxe um fotógrafo ~~antaly~~ Andrei, para falar sobre fotografia e talis.

A maior aprendizagem foi ter um pensamento mais aberto para as deficiências e também valorizar as coisas simples da vida.

A minha participação foi mais ou menos, ajudei em algumas coisas mas no dia da apresentação infelizmente não pude ir.

O trabalho foi perfeito!
Vocês estão de parabéns!

(90) 33

Escola - Procelilima Silva

Data - 23/07/2018

Aluno(a) - Pádua, Junion - 9.º A

Disciplina - Artes

Proj. Têcnica Wilda

Atividade

O trabalho da professora Wilda Das
Lithomas de 9.º ano, foi um trabalho pela
inclusão social feita na Escola Procelilima
Silva. É um trabalho com objetivo de
ajudar e orientar pessoas para que não
exista mais o bullying nem a discriminação
racial e a homofobia. Eu achei que o trabalho
foi bem interessante porque teve a participação
de outros professores de outras escolas e de
outros temas. Eu não participei muito
com o projeto, mas posso afirmar que
foi bem legal.

21 36

27 07 18

Escola Praxiliano Silveira

Prof: Nilde; Talandra

Aluno - Sérgio Gabriel de Jesus Simões

Atividade - ~~Relato~~ Relato

O que significaste pra mim foi ver o outro lado da moeda, a vida de quem é portador de deficiência, e ver o que eu posso fazer pra ajudar uma pessoa que passe por essas dificuldades. O meu maior aprendizado foi que o cadeirante (o deficiente em geral), não deixa de ser gente só porque tem deficiência, mas que ele pode se adaptar, a o novo estilo de vida, e poder viver de um modo "normal" para pessoas com esses problemas. Eu ajudei a prof. Nilde na montagem do livro juntamente com Taque, Dacine, Jovian e Kelly, e com a ajuda do prof. Andrei fiz uma montagem, que foi reproduzida no dia da apresentação - no resto da conversa.

29

31

Discada = Proscilium Gilvo

Data = 27.07.2018

Aluna = Thariza Santos Dias

Disciplina = Artes

Professora = Nilza / Inlândia

A. Inicialde - Relato

No início achei bem legal e achei muito importante.

A participação de todos foi muito importante porque todos dialogaram e achei legal também a rede de conversa. Para fazer o livro também foi um pouco trabalhoso mas o final quando ficou pronto ficou muito bom. Gostei muito.

As maquetes também ficou muito legal.



Escola = Preselianno Silva

Data = 30/07/18

Serie = 9º-EM

Aluna = Maria Eduarda Vicuna

Disciplina = Artes.

Prof = Izabela / Nilda

Atividade - Relato

- 1- Foi um aprendizado muito interessante aprendi
- 2- a tirar fotografia, as formas geométricas, construí
- 3- um poema falando sobre pedra super me identifi-
- 4- quei, também sobre o poema que eu e os meus cole-
- 5- gas fizemos falando sobre o impedimento da
- 6- mulher, então não participei da construção do ex-
- 7- poíca que fiz uma boneca o que eu achei mas
- 8- importante e gostei foi o poema da pedra porque
- 9- me expressei gostei muito pois fiz com a minha
- 10- ideia e o que estava sentindo



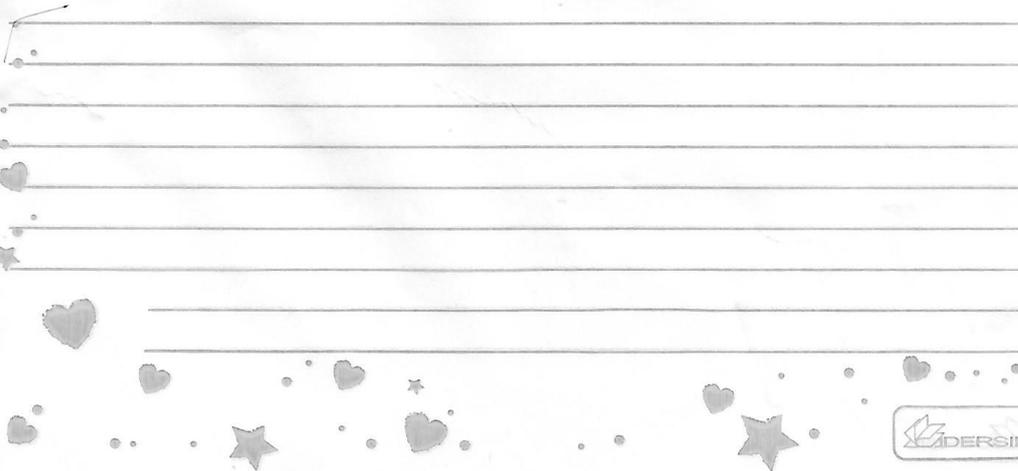
24 (2)



Evento - Projeto Vozes do Sul
 Data - 30/07/2018
 Descrição - Atividade
 Professor - Silvana, Kelly
 Aluno - Luciano

Atividade - Relato

Bom eu gostei de tudo foi tudo uma
 surpresa, gostei também da professora
 com o trabalho dele foi bem, gostei mais
 de tudo de outro trabalho valeu tudo o
 que eu acho mais importante foi o
 momento da mulher, muita participação
 nas atividades, foi muito um mulher
 com cabelo de Paris, foi tudo muito bonito
 as mulheres foi tudo coisas que mostram
 nos trabalhos, principalmente no último dia
 na hora de combater, eu não fiz nada
 tem mais foi maravilhoso, a atuação as
 ideias as atividades dos colegas tudo
 foi um



25 (3)

data 30.07.18

T R Q S S D

Artes.

Escola Presciliano Silva.

Data: 30.07.18

Turma: 2ano EM.

Disciplina: Artes

Professora: Tânia / Silvana

Aluno: Raulon Rogério Reis Real do Silva

Abundância - Rodote.

A partir de que foi trabalhado na aula de arte, todas aulas foram significante, pois trabalhado com casa simples mais sempre trazendo algo de importante para nosso aula, como, o trabalho das pedras, criamos uma mini muro com cinco pedras, e isso significante no passo ~~de~~ diante uma dificuldade e ter dois pares.

Também aprendi como fazer uma foto com, o professor: Andrei, e hoje, foi sem melhor nas fotos nos redes sociais ganhando muito seguidores.

Vou sentir falta do professora da alegria e que ele passou pelo artes.

26 (4)

30 07 2018

Escola ~~de~~ Preciliano Silva

Data = 30/07/2018/

Disciplina = Artes

Pro - Tereza e Hilda

Aluno = Andrez Eduardo

Atividade - Relato

• O que foi trabalhado? Foi trabalhado muita coisa, o que eu mais me interessei foi as formas geométricas e aula do professor ~~de~~ Andrez que na minha opinião foi o mais importante.

• O mais interessante foi no final todas as coisas juntas numa sala, e viemos que ele ~~de~~ gravou a gente produzindo e o final.

• Minha participação foi muita ~~de~~ pouco, fiz pouca coisa, mas ficou interessante o trabalho de todos.

27 (5)

Escola Presbiteriana Silveira

Disciplina: Artes

Prof: Inês da Silva

Aluna: Evelyn

Atividade - Relato

Tive experiências maravilhosas, fizemos nossas canções como estavam nos cantos, tive com os canções que fizemos quadrado etc, tive a alegria que descobrimos alguns segredos para fazer uma boa arte e por último a lição que falamos do empoderamento da mulher que podemos discutir sobre qualidades deficientes da mulher na sociedade.

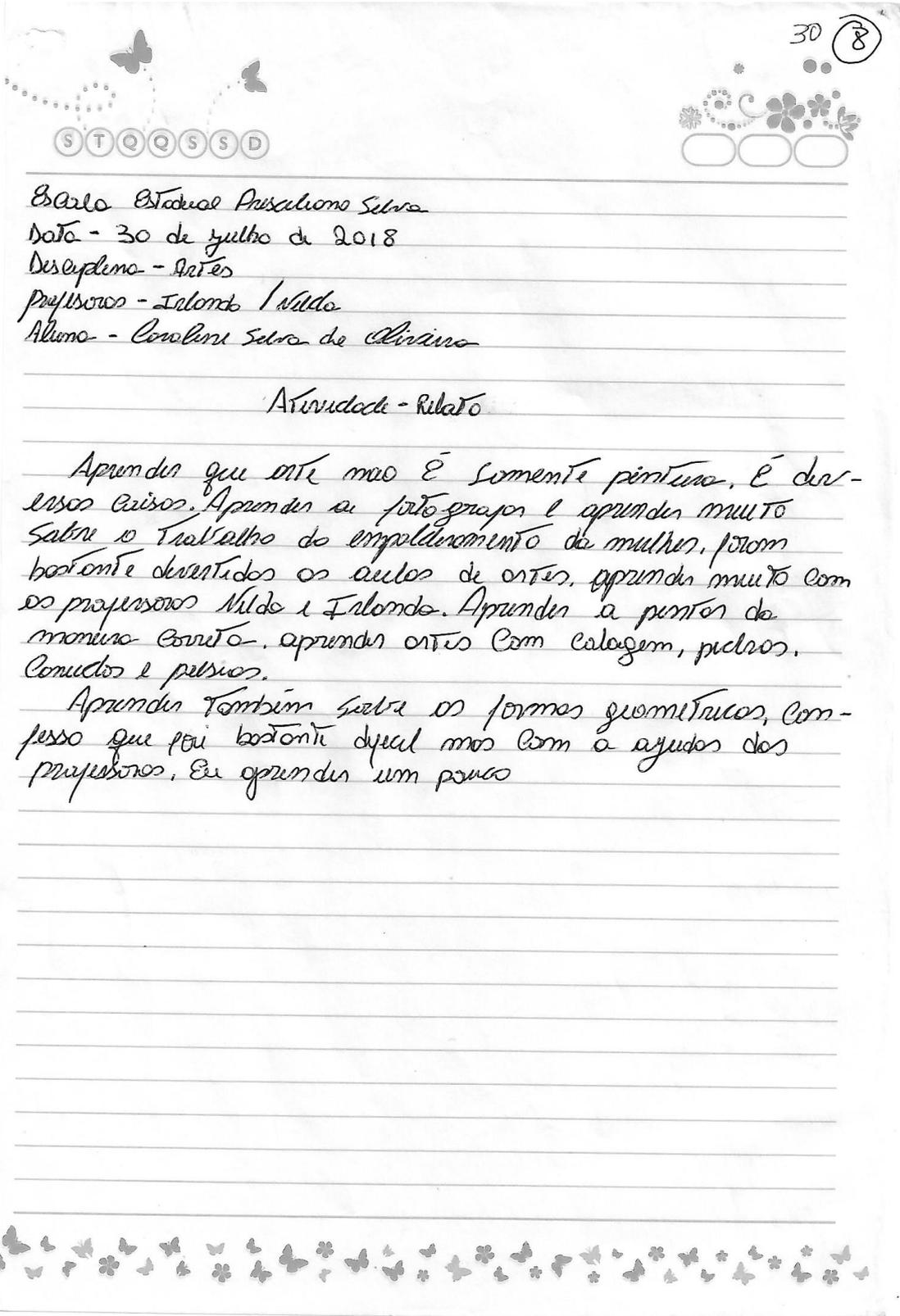
29 (7)

Escola: Presciliana Silva
Data: 30/07/2018
Disciplina: Artes
Prof: Lúcia / Eklida
Aluna: Renata Taluana

Atividade - Relato

Bom eu gostei das atividades na sala que fizemos, gostei da atividade da pedra, a gente se descobriu, todo mundo trabalhando juntos, todos participaram conversamos sobre ideias, eu aprendi a desenhar a fazer várias coisas, gostei muito da professora Eklida ela é um pouco engraçada.

O último dia eu não estava aqui, mas eu acho que foi muito legal, minha participação na atividade, foi mostrar uma mulher.



Escola Estadual Prisciliano Silva

Data - 30 de julho de 2018

Disciplina - Artes

Professores - Izabela / Nilda

Aluno - Caroline Silva de Oliveira

Atividade - Relato

Aprender que arte não é somente pintura, é diversos cursos. Aprender a foto-grafia e aprender muito sobre o trabalho do empoderamento de mulheres, porém bastante desvirtuados os aulas de artes, aprender muito com os professores Nilda e Izabela. Aprender a pintura de monina Coruja, aprender artes com colagem, pedras, conchas e pedras.

Aprender também sobre as formas geométricas, com isso que foi bastante útil mas com a ajuda dos professores, eu aprendi um pouco

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
 ESCOLA DE BELAS ARTES – PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS
 ESCOLA PRESCILIANO SILVA
 Pesquisa: Livro de Artista: uma ação educativa entre a arte e o design para a inclusão social
 Doutoranda: Nilda Silva de Oliveira
 Orientadora: Profª Dra. Ana Beatriz Simon Factum
 Coorientadora: Profª Dra. Maria Virginia Gordilho Martins

1 SOLICITAÇÃO DE RELATO E AUTORIZAÇÃO PARA INCLUSÃO NA PESQUISA

Solicito relato da experiência vivenciada na visita à Expo-Arte e/ou da participação na Roda de conversa. E, autorização para uso das informações na tese de doutorado, cuja identidade será preservada.

1.1 - RELATO – PÓS EXPO-ARTÉ: Livro de Artista PEDRA MOVENTE PARA INCLUSÃO SOCIAL

Penso que o trabalho desenvolvido pela professora Nilda Oliveira, na Escola Estadual Presciliano Silva, com os alunos do 9º ano, foi bem interessante e inovador, o "Livro de Artista".

Como professora dos termos envolvidos, pude observar de perto o percurso, cooperar e facilitar o quanto as atividades foram significativas e o quanto enriqueceram as aulas de Artes.

Foi um trabalho diferente, que permitiu colocar em prática o fazer artístico, atrelado à questão da inclusão social. E isso, nos fez refletir sobre o que podemos fazer como cidadãos. Como podemos ajudar a incluir? De que forma podemos criar oportunidades de inclusão? Que alternativas nós temos, para inserir um cidadão, por exemplo? Além disso, outros temas foram abordados: a tecnologia, o empoderamento da mulher e a nossa responsabilidade com a preservação ambiental.

Enfim, todo esse processo em sala, de sensibilização e de construção, culminou numa exposição maravilhosa! O percurso pode ser avaliado numa roda de conversa, com a participação dos alunos, equipe gestora, professores e convidados. Foi um momento, no qual todos tiveram a oportunidade de relatar o quanto foi positiva a proposta do Livro de Artista.

1.2 - AUTORIZAÇÃO:

Eu, Nilda da Silva, autorizo o uso das informações contidas neste documento, exclusivamente para a Tese: Pesquisa: Livro de Artista: uma ação educativa entre a arte e o design para a inclusão social, sob a autoria da doutoranda Nilda Silva de Oliveira.

Em 28/09/2018

Assinatura

Nilda da Silva