

ESTAR-JUNTO NA SALA DE AULA: INTER-RELAÇÕES E REFLEXÕES PARA O ENSINO DA ARTE

Maristani Polidori Zamperettiⁱ

O presente textoⁱⁱ se propõe a refletir sobre a Arte na escola como um espaço propício ao desenvolvimento das inter-relações, possibilitando a vivência do estar-junto (MAFFESOLI, 2007), reinvidicando para si a posição de palco onde se explicitam diferentes formas de interpretação do cotidiano. Este posicionamento coincide com os processos dinâmicos de ser no mundo que promove o sentimento e a necessidade de estar-junto, pertencendo a uma cultura objetiva e subjetiva, um movimento de “tornar-a-si-mesmo”.

As reflexões constantes neste artigo fazem parte de uma investigação-ação, desenvolvida para a minha dissertação de Mestrado em Educação. Propus-me a verificar os elementos de identificação do aluno com a sua produção artística, e o que estes revelavam e ocultavam através da criação de máscaras tridimensionais e de textos produzidos a partir destes trabalhos. Transcendendo limites de espaço/tempo e inserindo-se em processos expressivos das subjetividades, procurei através do uso pedagógico da máscara possibilitar aos aprendizes, espaços de produção e vivências artísticas para que, ampliando suas formas de expressão, pudessem produzir conhecimentos sobre si e sobre os colegas.

Desta forma, foi possível refletir sobre os processos de estar-junto apontados por Maffesoli (2007); neste caso, na sala de aula, em percursos poéticos promovidos pela disciplina de Artes Visuais. Esta experiência do sensível vivenciada em sala de aula pode ser comparada ao processo de estar-junto, sugerido por Maffesoli (2004). Para o autor, esta experiência se qualifica na emoção coletiva e na vivência do sensualismo, promovendo a dinâmica das várias relações que constituem a sociedade, favorecendo a interação e o contato com o outro, produzindo prazer e cultura. Os grupos ou “tribos” caracterizam-se pelas vivências dos sentidos e do sensível, valorizando os vínculos estabelecidos, as relações no estar-junto. Para Maffesoli, o relacionamento e posterior laço social, é o elemento cultural essencial da pós-modernidade.

A arte é produzida nas inter-relações humanas e nos processos socioculturais. Ela permite interlocução entre o artista e o observador. Não há obra de Arte sem a presença de alguém que a veja – o observador. Assim, a participação do espectador é fundamental para que o processo artístico aconteça. Sobre esta questão, Duchamp propunha a ideia de que se um artista genial morasse no coração da África e produzisse, todos os dias, quadros

extraordinários, sem que ninguém os visse, ele [o artista] não existiria. A importância de quem faz a Arte é a mesma daquele que a vê. A arte é o produto de dois polos: artista e observador (1977 apud CABANNE, 1987).

As imagens visuais e seus significados estão relacionados ao sentido que damos às situações, às relações estabelecidas entre as experiências anteriores, o repertório construído e o que estamos efetivamente vendo. Ao ver, fazemos uma decodificação de signos culturais, compreendendo o sentido que eles produzem em nós. O sentido construído/percebido pelo espectador vai ser dado pelo contexto e pelas informações que o leitor possui. Ao ver, estamos entrelaçando informações do contexto

[...] sociocultural, onde a situação ocorreu, e informações do leitor, seus conhecimentos, suas inferências, sua imaginação. [...] O que é descrito não é a situação, o fato, mas a interpretação que o leitor lhe conferiu, num determinado momento e lugar. O olhar de cada um está impregnado com experiências anteriores, associações, lembranças, fantasias, interpretações. O que se vê não é o dado real, mas aquilo que se consegue captar, filtrar e interpretar acerca do visto, o que nos é significativo (PILLAR, 2002, p.74).

Dissolvendo-se em meios nunca antes imaginados, a arte tem se aproximado das discussões sobre a vida, refletindo a multiplicidade das situações cotidianas. O tema da 27ª Bienal de Arte de São Paulo de 2006 (BIENAL, 2006) foi “Como Viver Junto” e propôs uma reflexão sobre a vida partilhada nos espaços coletivos, procurando trazer o espectador para dentro da obra de Arte através das formas do cotidiano. Questionava-se, também, sobre a existência de diferentes ritmos vivenciados num mesmo espaço de convivência. Os artistas apresentavam obras que tratavam da questão dos limites e fronteiras e da necessidade de incorporação das diferenças nas relações humanas, sejam elas quais forem. Conforme afirmou a co-curadora Cristina Freire (2006), na ocasião do lançamento da Bienal, “no fundamento de todo viver-junto, há um conglomerado de sentimentos partilhados em constante recriação na vida cotidiana”.

Podemos observar que a arte contemporânea retoma os questionamentos sobre as relações e organizações humanas, abrangendo tópicos que vão desde a comunicação e o amor, até a religião e o trabalho, entendendo que todos os aspectos da vida diária podem ser vistos como integrantes de uma ecologia maior. Assim, percebemos que as obras de Arte propiciam relações entre o interior e o exterior do sujeito, contribuindo para estender os limites entre o individual e o social. Neste processo podemos pensar sobre a Arte na escola, os sentidos e significados que se abrigam sob este ideário.

A relação da escola com a arte caracteriza-se por experiências que transcendem os limites predeterminados de tempos e espaços escolares, situação que acarreta, por vezes, incompreensão e dificuldades no enfrentamento desta área de conhecimento com a própria estrutura escolar. Assim, de acordo com Kastrup, a arte propõe

[...] experiências de estranhamento e surpresa, que deslocam o eu e mobilizam uma atenção aberta ao plano dos afetos. Não se ensina Arte transmitindo informações. O professor atua como um dispositivo por onde circulam afetos. Ele não é professor porque [somente] detém um saber, mas porque possui um *savoir-faire* com essa dimensão da experiência (KASTRUP, 2005, p.7, grifos da autora).

A dimensão afetiva do saber-fazer docente não é apenas uma relação com o saber e sim, com um conjunto organizado de relações, incluindo as relações estabelecidas com seus alunos. “Toda a relação com o saber é também relação consigo próprio, [...] está em jogo a construção de si mesmo e seu eco reflexivo, a imagem de si”, afirma Charlot (2000, p.72).

Através da arte construímos relações com o saber: saber de nós mesmos, saber dos outros, saber das coisas e do mundo. São relações de saber construídas através da afetividade. Para isso precisamos aceitar a ideia de que aprendemos com os alunos, os quais também aprendem com os colegas e professores. Todos ensinam e aprendem através das inter-relações e afetividade constituídas no espaço escolar.

Além dos processos mobilizadores dos saberes, a arte produz elementos de estranhamento surgidos nas práticas e vivências realizadas em sala de aula, o que pode servir de mote para questionamentos e reflexões individuais ou coletivas.

Por exemplo, ao experienciar, por meio das práticas artísticas, sentimentos e sensações proporcionadas pelas cores, odores, texturas e materialidades pouco vividas em seu cotidiano, os alunos são afetados e convidados a olhar com maior atenção e profundidade para si mesmos. Como afirma Larrosa (2002), diversas situações acontecem no mundo, diária e ininterruptamente, que pouco nos afetam, em função do cumprimento de tarefas e afazeres sem reflexão nas práticas cotidianas. Desta forma, a arte pode contribuir para vivências escolares que produzam sentido para os alunos.

Assim, as práticas artísticas promovem pausas, momentos para olhar algo ou alguém de novo, para produzir outras formas de pensar e escutar; podem suspender juízos preestabelecidos, possibilitar que o sujeito fale sobre o que o motiva ou o interpela, sobre o que lhe acontece ou não. Desta forma, as práticas servem como artifícios em que a “correria do tempo e a prontidão das coisas no mundo [são] suspensas, em que [existe] tempo e espaço

[...] para a apreciação e para o destaque das coisas que acontecem no (nosso) mundo” (AMORIM; CASTANHO, 2008, p. 105).

Através da experiência com práticas artísticas os alunos podem experienciar o mundo, sensibilizar-se com ele, permitindo que algo lhe toque e aconteça, e não simplesmente que algo aconteça no mundo, de forma isolada. Assim, “a intensificação do desejo de [auto-entendimento] aumenta as chances de [ampliação das] interfaces comunicativas” dos sujeitos, pois através das práticas artísticas e sua posterior reflexão, é possível participar em mundos de sentidos partilhados e possibilitar aos interlocutores, novas formas de interação no cotidiano (ASSMANN; MO SUNG, 2000, p. 256).

Por meio da arte podemos recriar ambientes experienciais vivenciados em grupo, buscando o entrelaçamento de sentidos, entendimentos e proposições criativas. Os alunos quando em contato com experiências artísticas, são capazes de propor relações entre formas e sentidos, que contribuem para o seu enfrentamento com os sentimentos contrários de poder (realizar, construir e vivenciar) e impotência (medo de fracassar e/ou se expor). Para Restrepo (1998), as sensações e percepções sentidas pelo sujeito e ocasionadas pela emoção criadora e ao mesmo tempo, pela singeleza e singularidade que resulta da autoexpressão do momento, podem causar instabilidade nas relações em grupo e consigo mesmo.

Portanto, o sentido vivenciado pelo aluno está presente na possibilidade de expressão das suas peculiaridades individuais, ainda que nesta busca possa ocorrer medo ou desestabilização – situação por vezes necessária para que ocorra a mobilização dos processos pedagógicos. As práticas artísticas que possibilitem o contato com o que me parece feio, desagradável ou indesejável pode ter maior significação do que a conexão com algo agradável, fazendo sentido para o sujeito e proporcionando processos de aprendizagem sobre si, os outros e o mundo (ZAMPERETTI, 2008; 2010).

Nas práticas artísticas, o sentido pode ser construído pelos alunos a partir das materialidades e peculiaridades coladas, por exemplo, em imagens, sons, cores, texturas, movimentos, formas e não ao que podem, intencional ou involuntariamente, representar para cada um que as vê, pois isso depende de interpretações e percepções pessoais. A arte, manifesta nas produções e criações pessoais, propicia a concretização dos sentimentos, ideias e emoções, percepções diretas de nosso estar-no-mundo, revivendo-as em nós.

Na apreensão direta através dos sentimentos existe já um certo sentido humano, um certo “compreender”, não formulado nem formulável, [...] ou seja, um sentido próprio do mundo dos sentimentos, indizível e incomunicável – apenas exprimível na obra e pela obra

(DUARTE JÚNIOR, 1981, p. 77, grifos do autor). O sentido se revela de várias formas e de inúmeras práticas nas linguagens artísticas e comunicacionais.

As vivências artísticas relacionam-se com os sentidos dados à vida pelos alunos nas suas criações e podem se constituir num campo de conhecimento fértil para a educação.

Nas produções de sentido individuais, buscando o auto-entendimento e a compreensão dos conflitos humanos, a linguagem artística manifesta-se por formas e ideias produzidas que promovem a interlocução entre as pessoas e a abertura delas ao mundo, ampliando os sentidos das relações vividas e/ou construídas. Desta forma, é possível pensar que práticas artísticas e comunicacionais significativas podem ser consideradas como práticas pedagógicas de si, conforme conceito de Larrosa (2000), vindo a serem utilizadas na sala de aula.

Todos aprendem ativamente através de exemplos mais do que de palavras. Poder-se dizer que, também, todos aprendem pelo sentido que se dá ao que se faz e ao sentido que se dá ao mundo. Se o sentido extrapola o que se pretende ensinar, concorda-se com Freire (2004, p. 34) ao afirmar que “o ensino exige a corporeificação das palavras pelo exemplo”.

Assim, o sentido da vida para o sujeito surge a partir de suas vivências, ações e percepções, que produzem sentido para si e repercutem, como ondas que se propagam, na forma de outros sentidos e significações para o sujeito e para seu contexto.

Neste processo de aprendizagem e experimentação nas relações com o outro, ocorrem as práticas de diferenciação e descobertas dos “eus e tus”. “A rigor, é sempre o outro enquanto tu que me constitui como eu na medida em que eu, como tu do outro, o constituo como eu” (FREIRE, 1998, p.96).

Sabemos que as inter-relações constituem-se de dinâmicas emocionais próprias e individuais que mobilizam as ações humanas. Nem todas as relações ou interações entre os seres humanos são sociais (MATURANA, 1998). Por exemplo, as inter-relações baseadas na exclusão, na negação e no preconceito, relegando o outro a uma condição ilegítima na convivência não são saudáveis. A não-aceitação do diferente nos faz estabelecer um tipo de relação antissocial. Somente as relações baseadas na aceitação mútua são sociais.

Aparentemente essas concepções são aceitas socialmente, porém na prática escolar isto não acontece.

Ao longo dos anos de exercício do magistério no Ensino Fundamentalⁱⁱⁱ tive a oportunidade de observar, em meu cotidiano escolar, indícios de não-aceitação das diferenças, seja na postura de professores que organizam folhas mimeografadas com desenhos para o aluno colorir, seja na resposta padronizada exigida por eles para a resolução do exercício^{iv}, produzindo estereótipos e modelos considerados adequados a determinados temas ou

contextos. Situação semelhante ocorre nas concepções docentes sobre bonito, feio; bom, mau; certo, errado, (entre outras) utilizadas para avaliar o trabalho e/ou comportamento do aluno. Porém, podemos pensar em algumas razões existentes para que os professores adotem essa postura.

Segundo Cunha (1999), com a interrupção do desenvolvimento da linguagem gráfico-plástica na infância são fixadas formas padronizadas de expressão, os estereótipos. Com a incorporação e vivência destas formas repetitivas, desde cedo, e com a manutenção deste ideário ao longo da vida, crianças, jovens e adultos deixam de exercitar e produzir sua própria linguagem e manifestação expressiva, passando a também, reproduzir, idolatrar e consumir imagens estereotipadas presentes nos meios midiáticos e no próprio ambiente de trabalho e lazer, sem maiores questionamentos ou reflexões. Assim, se formam ideias e concepções acerca do que é bonito, feio, bom ou mau para o sujeito/professor, a partir da incorporação de imagens/ideias recebidas ou preconcebidas, formatando e reproduzindo este arsenal constituído para seus alunos e outros que compartilham o mesmo espaço.

Desta forma, provavelmente uma grande maioria dos educadores, deixou para trás as vivências básicas e imprescindíveis da criação artística, esquecendo-se de que suas experimentações infantis produziam momentos culturais e descobertas diversas do mundo adulto. Assim como as crianças, somos formados [ou formatados] por este espaço psíquico cultural que supervaloriza os aspectos cognitivos e esquecemos, por fim, da sensibilidade e da educação estética^v.

Uma das formas de rompimento com estes condicionamentos pode ser a recuperação experiencial de memórias e situações de vivências infantis, para que, refletindo sobre elas, possamos perceber a importância da experiência estética na formação pessoal e profissional de professores de Artes Visuais e docentes interessados no seu desenvolvimento criativo. O resgate do próprio processo expressivo por meio da relação lúdica e sensível com diferentes materiais, descobrindo e descobrindo-se como ser criativo (CUNHA, 1999), possibilita ao educador “[...] desvelar/ampliar seus referenciais pessoais e culturais, para exercitar também a organização, a sistematização e apropriação de seu pensamento” (FREIRE, 1995, p. 105).

Desta forma, é costumeiro observar que o espaço escolar destinado à expressão da subjetividade é reduzido; a expressão dos gostos e interesses pessoais dos alunos é, por vezes, desprezada. Dizendo que o outro é diferente porque está em desacordo com a opinião e/ou modo de agir da maioria dos professores, são desconsideradas as realidades múltiplas dos indivíduos, ainda que legítimas. Como consequência, a criatividade é minada pouco a pouco, e a expressão da subjetividade individual é deixada em segundo plano.

Dario Fo (1999 apud ASSMANN, 2004) afirma que as pedagogias impositivas embotam a criatividade infantil. Elimina-se, através da destruição da liberdade mental, “a possibilidade de ver e descrever as coisas com fantasia e paradoxo. O fantástico acaba substituído por esquemas programados, em uma sucessão de regras” (p.117-118).

A racionalização extrema na atuação humana conduz o indivíduo ao negligenciamento da própria expressão e da sua subjetividade, proporcionando a desumanização e o distanciamento de si mesmo. O embrutecimento do sensível incide na formação de professores, onde é ainda incipiente o espaço concedido às atividades estéticas e artísticas, conforme levantamentos realizados^{vi}. Por essa razão, discutir o papel da experiência estética no espaço destinado à formação docente ajuda na compreensão dos fatores que envolvem os processos pedagógicos de formação da sensibilidade (MEIRA; ZAMPERETTI, 2010; ZAMPERETTI, 2010).

A intolerância (explícita ou implícita) diante das diferenças expressas na singularidade das manifestações humanas gera a violência e abre as portas para uma cultura narcísica^{vii} e egoísta. As intenções dos agentes sociais, no caso, a comunidade escolar, revelam-se “nas rotinas cotidianas e nos enquadramentos que definem a relação que acossa e maltrata tanto a vítima como o vitimário” (RESTREPO, 1998, p.64). Assim, ações falam mais que palavras. Qualquer desrespeito à singularidade humana é uma violência. De acordo com Restrepo, a escola é violenta quando

[...] se nega a reconhecer que existem processos de aprendizagem divergentes que entram em choque com a padronização que se exige dos estudantes. Haverá violência educativa sempre e quando continuarmos perpetuando um sistema de ensino que obriga a homogeneizar os alunos na aula, a negar as singularidades, a tratar os alunos como se todos tivessem as mesmas características e devessem por isso responder às nossas exigências mais íntimas e às suas mais sentidas urgências (1998, p.65).

Respeitar as diferenças não significa simplesmente deixar que o outro seja diferente de mim; mas sim, deixar que o outro seja como eu não sou. A multiplicidade faz parte da nossa identidade, é um movimento processual de construção do ser, que estimula a diferença e não se funde com o idêntico. Cada pessoa tem a sua história, com sistemas e modos de viver diferenciados.

As experiências de vida nunca são iguais. O compartilhamento destas situações através da autoexpressão é fundamental para uma vida saudável. Então, se não nos conhecemos, ou melhor, se não percebemos como somos, como aceitar o outro que é diferente de mim? Freire destaca a importância do autoconhecimento, quando afirma que “[...] minha presença no

mundo, com o mundo e com os outros implica o meu conhecimento inteiro de mim mesmo” (1998, p. 72). De forma paradoxal, podemos verificar que é através da percepção do outro que desenvolvemos a consciência de nós mesmos. “A consciência surge do reconhecimento das diferenças”, afirma Lowen (1987, p.119).

Colocar-se no lugar do outro implica o exercício da compreensão e solidariedade, da construção de um espaço escolar, com suas subjetividades, multiplicidades e diferenças de opiniões e/ou expressões. A interlocução entre educador e educando possibilita processos de comunicação, socialização e respeito às diferenças que asseguram uma obra ética, conforme conceitos de Gutiérrez e Prado (2000) e Freire (2004).

Nas relações com outras pessoas atuamos, fundamentalmente, com nossas emoções, ainda que não aceitemos este fato. As linguagens são carregadas de subjetividades. Por intermédio das linguagens, estabelecemos relações intrapessoais, interpessoais e transpessoais^{viii}. Segundo Penteado, as relações intrapessoais, promove[m] um mergulho em si mesmo, possibilitando a “descoberta” ou a “consciência” de uma outra característica humana fundamental, além da racionalidade, que é a subjetividade, esclarecedora

[...] de sonhos, de desejos, da utopia, energia desencadeadora/alimentadora do pensamento. As relações interpessoais possibilita[m] a “descoberta” ou a “consciência” da alteridade e o seu exercício, ou seja, o desenvolvimento da capacidade de nos colocarmos no lugar do outro, de apreendermos a perspectiva do outro, com quem nos relacionamos (2004, p.4-5).

A arte possibilita o desenvolvimento destas relações, na medida em que propicia envolvimento grupais e interações solidárias. A experiência de trabalho em grupo estimula a dimensão criadora, que é constitutiva e fundamental para a vivência e “[...] entendimento de outras formas de vida, de comportamento, de relacionamento consigo e com os outros”, como o que propõe Oliveira (2004, p.100).

Porém, estes encontros possibilitados através da arte podem possibilitar a união de pessoas que se movem em diferentes sentidos ou se dirigem para o mesmo ponto; também pode significar o choque de um contra o outro ou de uns contra os outros, de forma que a situação possa se tornar complexa, ocasionando um embate ou conflito. Assim, o trabalho coletivo propiciado pela arte na escola nem sempre traz felicidade incondicional, ele pode permitir o afloramento de tensões e dispersões em sala de aula, interpretados comumente como “bagunça” ou “falta de domínio de classe” por parte do professor.

Inserida no contexto escolar, a arte promove inter-relações através de formas individuais e/ou grupais de comunicação. Neste contexto, a escola poderá vir a criar grupos e

espaços comunicativos que mobilizem os sujeitos para a [res]significação do conhecimento e para a construção da unidade individual [identidade] e social (PORTO, 2003).

A educação é um processo de elaboração de sentidos. Como nos assegura Gutiérrez (2001), não são os conhecimentos, os saberes, as verdades e os valores verbalizados através de discursos que dão sentido à vida. O sentido não está nos planos de estudo, nem nos objetivos e nem no repasse de conteúdos. Compartilho com o autor a ideia de que o sentido se faz “de outra maneira, desde as relações mais próximas e imediatas, de cada pessoa, dos diferentes contextos nos quais se vive, dos processos e das relações significativas” (GUTIÉRREZ, 2001, p. 12).

O autor sustenta a ideia de que quando damos sentido ao que fazemos, quando compartilhamos propósitos, quando impregnamos de sentido as práticas da vida cotidiana e compreendemos o sentido de tantas outras, estamos dando significado ao mundo e ao que nos acontece. Desta forma, para o autor, o sentido

se faz e se refaz no fazer cotidiano, e é claro que o sentido, dentro da prática educativa, tem que ser pedagógico, porque requer um método e é consequência de estratégias e procedimentos pedagógicos. [Assim], ou promovemos uma aprendizagem com sentido ou pelo contrário, impomos uma aprendizagem sem sentido. A aprendizagem com sentido forma protagonistas, seres para os quais todas e cada uma das atividades, todos e cada um dos conceitos significam algo para a própria vida (GUTIÉRREZ, 2001, p. 12).

Merleau-Ponty (1989) considera a arte como a manifestação da intencionalidade do corpo no mundo da vida. Quando observamos uma expressão artística, nosso corpo participa por inteiro. São os nossos pensamentos, vivências e emoções que, conjugados, dão sentido ao que estamos observando. Neste momento, ocorre uma interação entre o sujeito e a obra, a partir dos repertórios construídos em sua caminhada vivencial.

A arte ocupa um importante papel nas questões pedagógicas tanto na expressão das subjetividades, quanto no respeito às diferenças. Freire expõe suas reflexões sobre o dever que o professor tem de respeitar a identidade e autonomia do aluno, pois para o autor, o processo de ensino pressupõe

[...] uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isso exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos (FREIRE, 2004, p.64).

Um diálogo pedagógico com obras de arte auxilia na percepção de elementos de identificação e estranhamento com as formas apresentadas, promovendo questionamentos significativos. Este diálogo evidencia leituras múltiplas que fazem aflorar tensões,

afetividades e proximidades do sujeito com a obra, evidenciando correspondências com sua maneira de ser e entender. Neste processo, ele aceita, rejeita ou fica indiferente à obra. Para isto, além das subjetividades, o sujeito vale-se de seus conhecimentos artísticos (MEIRA, 2003).

A capacidade de pensar sobre algo é tão importante quanto a capacidade do sentir. O conhecimento é uma função cognitiva e sensível, assim, a aprendizagem passa pela aceitação de si e do outro nas inter-relações vividas. As premissas fundamentais de todo sistema racional

[...] são não-rationais, são noções, relações, distinções, elementos, verdades,... que aceitamos a priori porque nos agradam. [...] Todo sistema racional tem um fundamento emocional. Pertencemos, no entanto, a uma cultura que dá ao racional uma validade transcendente, e ao que provém de nossas emoções, um caráter arbitrário (MATURANA, 1998, p.52).

A criação de espaços educativos, flexíveis, originais, desafiantes, ricos e propiciadores da expressão de sentimentos e emoções pode proporcionar um ambiente fecundo para a manifestação das subjetividades. Quanto mais formas de expressão proporcionarmos aos alunos, mais frutífero será o processo educativo, priorizando o respeito e a conquista da ética nas relações. Neste sentido, a escola pode contribuir para a valorização dos indivíduos como uma forma de expressão e construção de identidades, proporcionando uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a possibilidade da esperança, como ressalta Freire (2004).

Referências bibliográficas

AMORIM, Verussi Melo de; CASTANHO, Maria Eugênia. Da dimensão estética da aula ou do lugar da beleza na educação. In: VEIGA, Ilma (org.). **Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008, p. 95-111.

ASSMANN, Hugo. **Curiosidade e prazer de aprender: o papel da curiosidade na aprendizagem criativa**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ASSMANN, Hugo; MO SUNG, Jung. **Competência e Sensibilidade Solidária: educar para a esperança**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BIENAL INTERNACIONAL DE SÃO PAULO, 27., 2006. Disponível em: http://bienalpaulo.globo.com/artes/noticias_eventos.asp?IDNoticias=105
Acesso em: 02 nov. 2010.

BIRMAN, Joel. **Mal-estar na atualidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

CABANNE, Pierre. **Marcel Duchamp: engenheiro do tempo perdido**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CUNHA, Susana Vieira da (org.). **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

DUARTE, Maria Lúcia Batezat. Transformações possíveis em sala de aula. **Arte na escola**, São Paulo, n. 40, p.8, dez. 2005.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados; [Uberlândia, MG]: Universidade de Uberlândia, 1981.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **A montanha e o videogame: Escritos sobre educação**. Campinas: Papirus, 2010.

FREIRE, Cristina. [comentários]. In: BIENAL DE ARTE DE SÃO PAULO, 27., 2006.
Disponível em:
<http://bienalsaopaulo.globo.com/artes/noticias/noticias_evento.asp?IDNoticia=88>
Acesso em: 02 mar. 2009.

FREIRE, Madalena. A aventura de ensinar, criar e educar. In: CUNHA, Susana Vieira da (org.). **Arte-Educação e a construção do cotidiano**. Porto Alegre: Oficina de Arte Sapato Florido/Universidade da Região da Campanha/FAPERGS, 1995.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 9.ed. São Paulo: Olho D'Água, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 30.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. **Simiente de primavera: protagonismo de la niñez y juventud**. Guatemala: Editorial Nojib'sa, 2001.

KASTRUP, Virgínia. Ensinar e aprender: falando de tubos, potes e redes. **Arte na escola**, São Paulo, n.40, p.6-7, dez. 2005.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 35-86.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. N. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LOWEN, Alexander. **Prazer: uma abordagem criativa da vida**. São Paulo: Círculo do Livro, 1987.

MAFFESOLI, Michel. **Notas sobre a pós-modernidade: o lugar faz o elo.** Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, RJ: Atlântica, 2004.

MAFFESOLI, Michel. **O ritmo da vida: variações sobre o imaginário pós-moderno.** Rio de Janeiro: Record, 2007.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagens na educação e na política.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

MEIRA, Marly Ribeiro. Educação estética, arte e cultura do cotidiano. In: PILLAR, Analice Dutra (org.). **A educação do olhar no ensino das Artes.** 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MEIRA, Mirela Ribeiro; ZAMPERETTI, Maristani Polidori. Formação estética, Cultura Visual, Letramento Sensível na formação docente. In: IV SIMPÓSIO INTERNACIONAL E VII FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO - Currículo, Formação Docente, Inclusão Social, Multiculturalidade e Ambiente. **[Anais do...]** Torres/RS, 2010, 15p.

MERLEAU-PONTY, Maurice. O Olho e o Espírito. In: **Textos selecionados.** São Paulo: Nova Cultural, 1989. Coleção Os Pensadores.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. As xícaras amarelas: imaginários e memória de uma rede de pesquisa. In: PERES, Lúcia Maria Vaz (org.). **Imaginário: O “entre-saberes” do arcaico e do cotidiano.** Pelotas: Editora e Gráfica Universitária/UFPEL, 2004. p.91-101.

PENTEADO, Heloisa Dupas. A mídia humana e outras mídias. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12., 2004, Curitiba. **[Anais do...]** Curitiba, 2004. 15p.

PILLAR, Analice Dutra. A educação do olhar no ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da Arte.** São Paulo: Cortez, 2002. p.71-82.

PORTO, Tania Maria Esperon. A comunicação na escola e a formação do professor em ação. In: PORTO, Tania Maria Esperon (org.). **Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas.** Araraquara: JM, 2003. p.79-110.

RESTREPO, Luis Carlos. **O direito à ternura.** 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

ZAMPERETTI, Maristani Polidori. Inter-relações na sala de aula: criando espaços de aprendizagem. In: XIV ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **[Anais do...]** Porto Alegre, 2008. p. 1-5.

ZAMPERETTI, Maristani Polidori. A Formação do Arte/Educador, a Criança e a Experiência - repercussões vivenciais possíveis. In: SILVA, Ursula Rosa da; MEIRA, Mirela Ribeiro (orgs.). **Ensino de Arte e (Des)territórios Pedagógicos.** Pelotas, RS: Editora e Gráfica Universitária, 2010, p. 37-45.

ⁱ Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

ⁱⁱ Este artigo foi expandido a partir do texto original “No estar-junto, a arte e o saber de si: construindo espaços inter-relacionais e de respeito na escola” publicado nos Anais do X Simpósio de Arte-Educação Espaços de Arte. ~~Este artigo de Saber quando pôde sobre o ensino original “No estar-junto, a arte e o saber de si: construindo espaços inter-relacionais e de respeito na escola” publicado nos Anais do X Simpósio de Arte-Educação Espaços de Arte. Espaços de Saber concepções sobre o ensino da arte na contemporaneidade, em 2013, Guarapuava, PR.~~

ⁱⁱⁱ Atuei como professora de Artes Visuais na EMEF Almirante Raphael Brusque, em Pelotas, RS, no período de 1991 a 2010.

^{iv} Embora os desenhos mimeografados e/ou copiados sejam contrários à invenção artística, eles continuam sendo largamente utilizados na escola por serem considerados “de bom tom, pois são a glorificação das formas que todos aprovam (crianças, pais e professores)” (DUARTE, 2005, p.8).

^v A educação estética é, na sua essência, “[...] uma educação do corpo, tomado como o fundamento último dos saberes que nos habitam a viver construindo sentidos e significados. Uma relação mais harmônica de nossos sentidos corporais com as coisas que nos cercam, bem como um maior equilíbrio nas atividades que desempenhamos constituem o passo inicial para a percepção estética da vida que nos foi dada a viver” (DUARTE JR., 2010, p. 19).

^{vi} Pesquisa intitulada *Metamorfoses Pedagógicas: Arte, Experiência Estética e Criação Coletiva* (FAE/UFPel), que objetiva (re)pensar, no Curso de Pedagogia, o papel e o lugar da arte na formação de professores, além da Experiência Estética e da Criação Coletiva sob a perspectiva da Arte, buscando no paradigma ético-estético a categoria que possibilite a ampliação e/ou transformação das relações de convivência dos discentes e docentes.

^{vii} A cultura do narcisismo é a impossibilidade do sujeito de poder admirar o outro em sua diferença radical, concentrando-se em si mesmo como referência única de aceitação de padrões e verdades (BIRMAN, 1999).

^{viii} Segundo Penteado (2004), as relações transpessoais transcendem às relações pessoais, ultrapassando ou transbordando essas relações presenciais, em direção à comunicação à distância (textos ou mídia eletrônica), através da qual podemos compor amplas redes de participação e de aprendizagem.