

Mirian Celeste Martins
Gisa Picosque

**Mediação cultural
para professores
andarilhos na cultura**

Objetos propositores: a mediação provocada

Mirian Celeste Martins (organizadora) e grupo responsável pela finalização do texto: Claudia Cascarelli, Eder Feijó Añel, Isabel Orestes Silveira, Lídice Romano de Moura, Maria de Lourdes Sousa Fabro, Paula Mello Cerchiari, Pio de Sousa Santana

Demais autores dos jogos: Denise Nalini, Donizeti Fermino Louro, Edson Martins Moraes, Flávia Salazar Salgado, Flávio Fernandes de Almeida, Joselaine Borgo Fernandes de Freitas, Lígia Rodrigues Botelho, Maria Lúcia Lisboa, Márcio Pinheiro, Patrícia Volpe, Regiane Ramos da Cruz, Ricardo Seyssel, Roberta Cristina Ninin, Rosana Antunes, Selma Botton, Silvana de Oliveira Augusto, Susete Rodrigues da Silva e Vanessa Raquel Lambert de Souza

Apresentação

Quando ingressamos na disciplina *A Mediação Arte/Público*: possibilidades e limites na formação de fruidores/leitores dos signos artísticos, no Instituto de Artes da Unesp, ministrado pela Prof^a Dr^a Mirian Celeste Martins, não imaginávamos que das aulas pudesse nascer um trabalho extremamente produtivo que se transformaria numa publicação.

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

A proposta de um trabalho coletivo levou-nos a pensar em possibilidades alternativas para a mediação de obras de Arte e da cultura visual. A partir da ideia de jogo foi se ampliando até chegarmos ao conceito de *objeto propositor*, tendo como fundamento o pensamento de Lygia Clark. O contato e a manipulação com os materiais tomados da experiência vivida poderiam nutrir o desenvolvimento da imaginação, da fantasia, da percepção da Arte e da cultura? Poderiam provocar mediações que gerassem experiências estéticas?

Atentos ao outro como aprendiz de Arte, foram levantados diferentes tipos de público, no exercício de perceber suas singularidades como um grupo com certas características e necessidades específicas. Foi pela escolha

do público que os grupos se formaram, buscando criar *objetos propositores* que pudessem romper barreiras e impulsionar encontros com a Arte e a cultura.

Não seria possível reconstruir nesse texto o percurso da experiência vivida por nós, nossas lembranças das discussões acaloradas da sala de aula, mas o leitor poderá dialogar conosco sobre a importância fundamental que os jogos possuem quando observados sob a ótica do lúdico, do bem-estar coletivo e como podem se transformar em provocadores da mediação.

Assim, percorrendo caminhos diversificados, esse texto nasce coletivo, desdobrando-se como peças de um jogo que, estando engrenadas umas às outras, se relacionam harmonicamente.

Na primeira parte o leitor encontrará os conceitos de diferentes teóricos, somando pesquisas feitas individualmente. Embora não tenham sido aprofundados em nossos encontros, alimentaram a criação dos objetos/jogos como provocadores de mediação. Na segunda parte são apresentados os diferentes objetos propositores para públicos diversos, em textos que foram revistos e resumidos para a publicação e que guardam a singularidade de seus autores.

Provocar um diálogo enriquecedor por meio de objetos propositores amplia a potencialidade que ocupa um lugar não como ponte entre a Arte e o público, mas um lugar entre todos os que participam dos espaços sociais onde a Arte e a cultura se instauram. Nesse espaço, os objetos propositores como mediação lúdica se oferecem de modo didático, impulsionando a sua utilização, recriação, transformação e novas invenções.

Objetos propositores: a interatividade, o lúdico e o jogo

*Nós somos os propositores: nós somos o molde,
cabe a você soprar dentro dele
o sentido da nossa existência.*

*Nós somos os propositores: nossa proposição é o diálogo.
Sós, não existimos. Estamos à sua mercê.*

*Nós somos os propositores: enterramos a obra de arte como tal
e chamamos você para que o pensamento viva através de sua ação.*

*Nós somos os propositores: não lhe propomos
nem o passado, nem o futuro, mas o agora.*

Lygia Clark¹

Quem pode se intitular propositora em vez de artista? Quem se libertou da pintura, da moldura? Quem sonhava com o espaço e o público como participantes de sua obra?

É Lygia Clark que nos fez pensar no diálogo, no acaso, no meio ambiente, nas oportunidades de experienciar situações imprevisíveis, no tornar o pensamento vivo por meio de ações. Curiosidade, exploração e ludicidade nos

movem na disponibilidade e abertura à vida e aos momentos partilhados com outros, que como nós desejam o contato com a Arte.

Essa abertura tão presente nas crianças, como um interesse pela vida, uma fome de viver, desejo de brincar que se estabelece no aqui e agora, no instante presente, não é valorizada do mesmo modo nas escolas, embora venha inspirando novas metodologias de ensino e avanços nas práticas pedagógicas. No entanto, esse assunto não é nada atual: o jogo remonta a origem dos tempos e há quem diga que ele é parte da própria condição humana.

Johan Huizinga, pensador holandês do início do século 20, compreende o jogo como traço essencial, definidor das sociedades humanas. Para ele, o próprio conceito de homem precisa ser revisto, já que é possível encontrar vestígios da ludicidade na origem dos tempos. Antes mesmo de um ancestral *Homo Faber* ou até *Homo Sapiens*, poderíamos supor a existência do *Homo Ludens*. Huizinga² empreende um disciplinado exercício intelectual na busca de uma definição desse jogo que estaria tão presente na história da humanidade:

O jogo é uma função da vida, mas não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos. O conceito de jogo deve permanecer distinto de todas as outras formas de pensamento através das quais exprimimos a estrutura da vida espiritual e social. Teremos, portanto, de limitarmo-nos a descrever suas principais características.

Entre elas, destaca-se a capacidade que o jogo tem de romper com a lógica do cotidiano, de criar uma interação entre a realidade e a imaginação, espaço essencial de simbolização. Desse modo está relacionado aos rituais, à cerimônia, ao ócio, à atividade em si mesma, como fim único buscando prazer. O jogo seria, na verdade, um intervalo na vida cotidiana, um momento alterado por uma outra lógica que amplia a vida do homem e, conseqüentemente, da própria sociedade, provocando marcas profundas na cultura.

Para Huizinga, como função da vida, o jogo sempre apresenta as mesmas características: *ordem, tensão, movimento, mudança, solenidade, ritmo, entusiasmo*³. É nesse sentido que se pode afirmar que ainda está presente na vida adulta, guardado, simbolicamente, nas festas, nas cerimônias, nos rituais de passagem e mesmo nas atividades profissionais que colocam ao homem o desafio de se lançar ao desconhecido, de conviver com o imprevisto, de colocar-se “em jogo” na vida.

Vygotsky, autor russo contemporâneo de Huizinga, pensador marxista que revolucionou o modo de se compreender as relações entre indivíduo e sociedade no desenvolvimento infantil, também viu no jogo a mesma relação com a humanização: para ele, a primeira atitude humana é brincar. Mas, diferentemente do que salienta Huizinga, Vygotsky afirma que o

prazer não deve ser considerado como característica definidora do jogo: muitas outras atividades também dão prazer à criança e não são vistas como jogos e, por outro lado, as atividades do próprio jogo nem sempre dão prazer, o que comumente ocorre quando perdemos uma partida ou quando nos cansamos sobremaneira depois de uma aposta ou uma brincadeira corporal. Além disso, contrariando a psicologia de sua época, ele afirma que o brincar não é o aspecto predominante na infância, embora seja “um fator fundamental no desenvolvimento humano”⁴. A criança brinca porque, ao brincar, ela pode criar uma situação imaginária e isso é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, do próprio pensamento e da linguagem.

Embora Vygotsky utilize palavras diferentes para dizer jogo, brincadeira e/ou faz-de-conta e brincar, todas essas manifestações têm em comum o que é a essência do jogo: as regras. Para ele, até mesmo um jogo de xadrez cria uma situação imaginária que é o que sustenta os jogadores em atividade tão concentrada. A grande motivação para jogar está justamente na possibilidade de se subordinar à regra. A subordinação estrita às regras é quase impossível na vida, no entanto, é possível no brincar, e é dessa forma que o brincar cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança: ela se comporta para além do dia a dia, é como se ela fosse maior do que é na realidade. Para além do prazer imediato, o brincar é essencial para a criança porque

fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação numa esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivacional volitivas – tudo aparece no brincar que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar.

Vygotsky também vê a continuidade do jogo ou do brincar para além da primeira infância, permeando a atitude em relação à realidade. Isso nos permitiria pensar nas possibilidades lúdicas da mediação. Sendo elemento simbólico tão fundamental ao homem, tanto quanto a própria Arte, poderia apresentar um caminho interessante para ampliar o contato com as linguagens artísticas? Quais seriam os limites e as possibilidades dessas relações em contextos formais ou informais em que a Arte é posta em jogo a um público qualquer: alunos, adolescentes, crianças, educadores etc.

Para Huizinga, o jogo é sempre uma atividade voluntária praticada nas horas de ócio, com orientações próprias, diferentes da atividade do dia a dia. Sendo atividade própria para criar intervalos no cotidiano, deve se opor ao trabalho porque não visa, essencialmente, nem a produtos, nem a quaisquer outros resultados. Diante disso, podemos pensar: ainda que proposto pelo mediador, o jogo está sujeito à escolha do jogador que, entre tantas decisões

que precisará tomar, deverá decidir, primeiramente, se quer entrar no jogo, quando e como o fará. Para Vygotsky⁶, “o atributo essencial do brinquedo é que uma regra torna-se um desejo”. Seja no museu, na escola, na rua, é preciso o desejo de jogar. Não às pressas, não visando a nota, nem a qualquer outro resultado como parte de um plano que é externo ao próprio jogador. Mas um simples desejo de se distanciar do dia a dia e subordinar-se, por vontade própria, às regras que unem parceiros ainda que estranhos, a um mesmo propósito. O desejo por um intervalo lúdico, momento que pode mover a capacidade humana de produção de significados.

O sociólogo francês Gilles Brougère⁷, pensador das relações entre brinquedo e cultura, faz críticas com relação à tendência didatizante do jogo na escola. Diz ele:

Uma atividade de aprendizagem, controlada pelo educador, toma o aspecto da brincadeira para seduzir a criança. Porém, a criança não toma a iniciativa da brincadeira, nem tem o domínio de seu conteúdo e de seu desenvolvimento. O domínio pertence ao adulto, que pode certificar-se do valor do conteúdo didático transmitido dessa forma. Trata-se de utilizar o interesse da criança pela brincadeira a fim de desviá-la, de utilizá-la para uma boa causa. Compreendemos que aí existe brincadeira por analogia, por uma remota semelhança.

Ele aponta para a necessidade de se pensar o jogo em si, não como recurso de aprendizagens quaisquer, mas como algo cujo valor está no fato de que ao brincar se aprende a brincar, ao jogar se aprende a jogar. Mas esse brincar ou jogar são atividades complexas, com muitas outras implicações, afinal. Não seria um modo de viver a o jogo da experiência estética?

Como diz Huizinga, o jogo não é um tabuleiro, um conjunto de peças, artefatos coloridos, reluzentes ou qualquer outro acessório pretensamente divertido. “O jogo é uma função significativa, tem função social, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa em jogo que transcende as necessidades imediatas da vida e confere sentido à ação”⁸. Assim, é possível jogar sem nenhum material e, da mesma forma, é possível que não haja jogo no mais elaborado e rebuscado tabuleiro: jogo é espírito lúdico. Não há jogo onde não há ordem proposta por regras claras; tensão diante da expectativa da próxima jogada, do imprevisível, da surpresa; movimento que rege o jogador na passagem do tempo; mudança de trajetórias, de aspectos e de expectativas, o que nos mostra que as cartas não estão marcadas, que tudo está por acontecer e o final é incerto; a solenidade típica dos rituais humanos; ritmo e entusiasmo. A essência do jogo está na sua capacidade de excitar, fascinar intensamente, de ativar zonas de desenvolvimento proximal. A Arte também convoca a participação, o envolvimento, a imaginação; deseja nos afetar e aspira nos fazer hospedar a obra dentro de nós⁹.

“Cada obra deixa como que para cada um que a assimila um espaço de jogo que ele tem que preencher”, diz o filósofo Gadamer¹⁰. Assim, a essência

do jogo, e também da Arte, está na sua capacidade de excitar e fascinar intensamente provocando estranhamentos, deslocando o lugar do “já sabido”. Operando com conceitos, subjetividades, sensorialidades, os jogos podem colocar desafios de quem se propõe a mediar Arte e público e a criar jogos como objetos propositores de uma lúdica mediação.

A ideia do lúdico, do latim *ludus* – jogos infantis, recreação, competição, representações litúrgicas e teatrais, jogos de azar –, é somada nesta fundamentação à atitude de Lygia Clark. Na década de 1970, ela rejeitou o rótulo de artista e exigiu ser chamada de “propositora”. Por meio de seus objetos propositores, caminha para uma gradativa libertação dos meios utilizados na superfície pictórica, para além da moldura. A pintura não é mais um espaço metafórico, mas um acontecimento dele. O espaço participa da obra e inova ao sugerir a participação efetiva do público, estabelecendo uma reflexão da ideia de autoria da obra. A obra convida a uma experiência que vai além do observar. Ela simplesmente propõe, tornando o expectador também o autor da obra, pois a experiência pertence a ele. A experiência é a obra.

Apropriamo-nos do conceito de objetos propositores desta “propositora”, onde a obra em si não é mais importante, é apenas um veículo por meio do qual os espectadores desvelam sua própria poética. Os “jogos de mediação” são mais do que jogos, pois desejam potencializar a experiência estética por meio de uma atitude lúdica. A disponibilidade para essa atitude é voluntária, mas pode ser instigada, não como forma de direcionar o “gosto”, ditar regras ou sugerir o que é bonito ou feio, mas como forma de despertar a capacidade que temos em sentir o prazer da beleza, com o objetivo de auxiliar o fruidor a entender seus sentimentos frente à obra de Arte, sem se ater a julgamentos de valor. É uma relação construída no meio de vários “entre”, como o educador/mediador, o fruidor, os fruidores entre si, a obra, o artista, os meios de acesso a ela, a história já vivida anteriormente etc... Tendo como caminho a provocação, os desafios, os sentidos, a experiência estética.

Compartilhando objetos propositores

Pensando em públicos específicos, foram criados diversos objetos propositores. As apresentações em classe das ideias iniciais geraram uma série de reflexões sobre o que é ouvir e observar o outro, sobre a nossa curadoria educativa na escolha criteriosa das obras, as experiências pedagógicas e estéticas já vividas.

Nem todos os objetos propositores criados estão aqui compartilhados, por motivos vários, mas é preciso destacar as criações de Denise Nalini e Silvana de Oliveira Augusto, que nos fizeram repensar sobre os jogos para crianças a partir de dois anos, tendo como foco os bichos presentes em obras de Arte; o álbum de figurinhas proposto por Flávio Fernandes de Almeida; o CD-ROM

criado por Ricardo Seyssel e Lídice Romano de Moura, *Estudando artistas de diferentes épocas, lugares e escolas*, para os alunos universitários, além das apresentações de Donizeti Louro, nas interfaces entre arte e matemática.

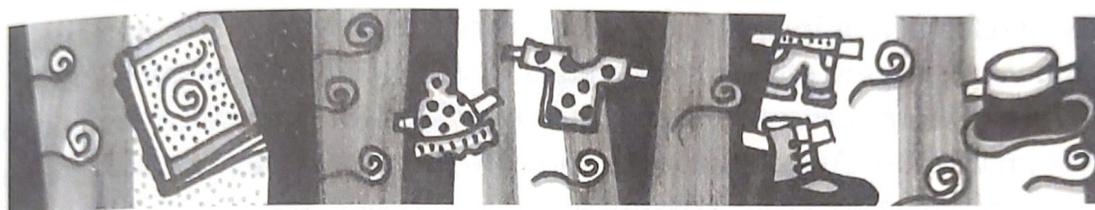
Para esta pequena publicação, as apresentações dos objetos propositores foram resumidas, mas pretendem se tornar alimento para a criação de novos objetos e novas proposições.

1. O VESTUÁRIO NA ARTE: UM LIVRO-OBJETO/BRINQUEDO

Claudia Cascarelli

Nenhum de nós foi sempre adulto. Foi a criança quem construiu nossa personalidade.

Maria Montessori



Os livros infantis introduziram a terceira dimensão em suas páginas. Livros que desdobram e surpreendem o leitor com verdadeiras arquiteturas de papel, despertando a imaginação da criança, transformando o livro num brinquedo e simplesmente, ao dobrar-se novamente, transformam-se numa página comum, como mágica. Encontram-se disponíveis também os livros-brinquedos, livros-de-banho, livro-de-pano, livro-teatro. Alguns mantêm a narrativa visual como proposta de leitura, outros conduzem a leitura com narrativas verbais e visuais, mas todos se tornam um grande companheiro de aventuras, sonhos e desafios.

A ilustração, assim como qualquer imagem, tem significados próprios, independente do texto que a acompanha. Muitas vezes ela é vista como se fosse apenas um prolongamento do texto, uma espécie de eco, incapaz de “falar” por si própria. Esta hipótese leva o leitor a buscar na ilustração apenas os significados do texto, empobrecendo sua compreensão, pois aquilo que a ilustração diz e não está no texto não é percebido, como nos diz Carmargo¹¹.

Os livros-objetos não se prendem a padrões de forma ou funcionalidade, extrapolam o conceito *livro* rompendo as fronteiras comumente atribuídas às publicações para leitura, assumindo-se como objeto de Arte. São objetos de percepção. Normalmente, são obras raras, únicas ou com tiragem reduzida. Essas obras, entretanto, poderiam representar uma das evoluções possíveis, e perfeitamente aceitáveis, da forma convencional do livro que prevaleceu

desde Gutenberg, e que o livro-objeto viria complementar sem evidentemente substituí-lo.

Criamos o livro/brinquedo selecionando imagens de obras de Arthur Bispo do Rosário, Leda Catunda, Nelson Leirner e Isabel Mendes da Cunha, além das minhas ilustrações. A proposta deste jogo: livro/objeto é de conhecer formas contemporâneas do fazer artístico, bem como provocar uma interação com as obras dispostas no livro para que a criança conheça e brinque com diferentes abordagens e que seja estimulada para o seu fazer artístico.

Ele contém: um livro-caixa, um jogo de cartas com dicas de vestuário, uma boneca de papel, várias roupinhas para serem compostas, um estojo de canetas coloridas.

Procedimentos do jogo para duas pessoas:

Após contato com as imagens do livro/objeto *O vestuário na Arte*, os participantes sorteiam uma carta para cada um que contem um desafio, tendo como referência as imagens contidas no livro. Um exemplo: "Troque a roupa da boneca Brigitte e, para completar o visual, escolha um acessório. Dica: Na obra *Quebra-cabeças e perucas*, de Leda Catunda, você encontrará o que está precisando". Após tomar conhecimento do que deverá fazer, cada participante escolhe uma roupa para desenhar e interagir com a boneca de papel juntamente com as obras indicadas no livro.

2. JOGO DA IMAGINAÇÃO

Regiane Ramos Cruz e Paula Mello Cerchiari

Pensamos em construir um jogo focando a imaginação da criança. Como explorar este assunto sem cair na rotina, sem utilizar moldes ou adaptações de outros jogos? Essa pergunta nos levou a eliminar a ideia de jogo como trilha, cartas e memória, pois pretendíamos ser mais criativas e ousadas.



Realizando uma breve pesquisa, encontramos um jogo de história da Arte em formato de brochura contendo perguntas e respostas, como se fossem charadas, além de ilustrações. A partir desta ideia, percebemos que a construção de um livro pela criança seria um bom começo e pensamos em um jogo que se transformasse por si só em um livro.

Criamos um tabuleiro contendo números correspondentes às palavras associadas a objetos diversos. Números, palavras e objetos se mesclam estimu-

lando a criança a construir um olhar a partir do ver, do observar, do pensar e do fazer. O tempo do jogo é o tempo de construção do livro pela criança, ganhando o jogo quem terminar de “construir” o livro página por página. O interessante é que todos podem construir o “seu” livro com imagens, totalmente diferentes uns dos outros.

O jogo da imaginação tem como público-alvo crianças de sete a nove anos, totalizando 15 participantes e um mediador. Compõem o jogo: um dado, um tabuleiro contendo números e palavras associados, 15 livros pequenos utilizando folhas sulfites dobradas cujas páginas contêm uma palavra escrita no canto superior direito, lápis de cor, giz de cera, lápis dermatográfico, lápis de desenho (B, 2B, 4B e 6B), uma caixa contendo penas, pedras, retalho de tecido, concha, terra e folhas etc.

Regras

O objetivo do jogo da imaginação é que o participante associe as palavras com os objetos transformando-os em desenhos na construção do livro e na sua própria história. Os participantes sentam-se em forma de semicírculo, recebendo individualmente os materiais de desenho e o livro cujas páginas brancas contêm somente uma palavra escrita no canto superior direito. O tabuleiro, a caixa contendo objetos e o dado ficam no centro.

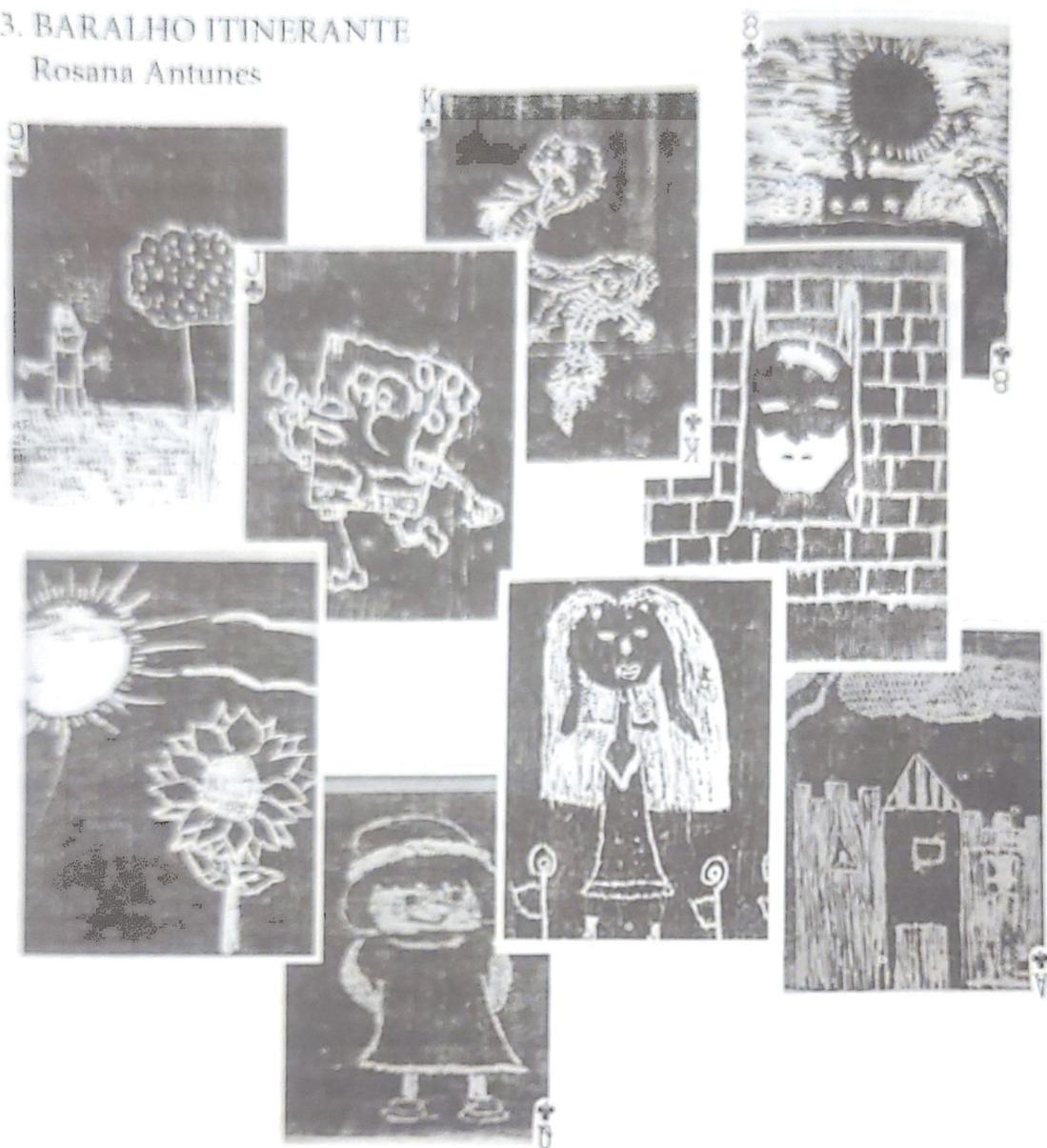
O primeiro jogador lança o dado onde um número corresponderá ao número no tabuleiro e imediatamente a uma palavra. Por exemplo: Se o dado cai no número dois, verifica-se que ele corresponde à palavra pedra (escrita ao lado do número dois no tabuleiro). O primeiro elemento deste jogador será a pedra. A pessoa que ficar no centro como mediadora do jogo retira um objeto da caixa e o apresenta a este jogador. Por exemplo: o objeto retirado da caixa foi um chapéu, portanto, o segundo elemento deste jogador é o chapéu. O terceiro elemento deste jogador é a palavra escrita no canto superior direito da página do seu livro. Os três elementos associados (pedra, chapéu e a palavra escrita no canto superior direito do livro) serão os pontos de partida para o desenho. A cada rodada, o jogador deve abrir o livro em uma página diferente.

O tempo para desenhar na folha do livro termina quando chegar a sua vez de jogar novamente. Em uma rodada todos devem jogar uma vez, porém, se o jogador não concluir o desenho no prazo fica uma rodada sem jogar. Vence o jogo quem conseguir preencher o livro primeiro.

Variações podem ser recriadas pelos próprios participantes, que podem trazer novos objetos para a caixa e levantar outras palavras-propositoras.

3. BARALHO ITINERANTE

Rosana Antunes



O jogo aqui apresentado foi resultado de uma proposta de confecção de jogos criada pelos alunos do CEU Vila Atlântica e das oficinas de desenho de mangá (desenho japonês, como Pokémon, Cavaleiros do Zodíaco e Goku, Saori, entre outros), realizada na Oficina Cultural Raul Seixas, no Tatuapé, no Tendam da Lapa, e no Centro de Convivência de Vila Carbone, na Freguesia do Ó, sob minha coordenação.

A intenção deste trabalho com jogos é estimular nos alunos a construção de esquemas de raciocínio lógico, fazer com que suas experiências escolares sejam momentos de alegria, descontração, participação social e enriquecedora, além de explorar as diferentes linguagens das Artes plásticas, ampliando o repertório artístico, cultural e visual dos participantes.

Apresentei às turmas os diversos jogos possíveis, utilizando o livro *Jogos Inteligentes* de Gilda Rizzo¹², entre outros jogos do meu conhecimento e dos alunos também. Realizamos uma seleção entre vários jogos, e foram esco-

lhidos pelas crianças e adolescentes os que revelaram maior poder de sedução, entre eles, alguns jogos que utilizam cartas para a sua execução, como o papa-tudo, truco, entre outros. A partir desta escolha, o objeto propositor foi o baralho, para que se pudesse jogar os diferentes jogos escolhidos pelos alunos, e que fossem compatíveis com todas as idades dos vários grupos de crianças e adolescentes.

Os grupos decidiram que primeiramente seria confeccionado um único baralho itinerante, onde as diferentes turmas participariam do seu processo de criação, possibilitando a construção de um elo, uma comunicação, uma troca de experiência entre os grupos que estão localizados em vários pontos de São Paulo. Grupos que possuem diferentes idades e níveis sociais. Os alunos do CEU e do Centro de Convivência são moradores das favelas do entorno, enquanto os alunos do Tendal da Lapa e da Oficina Cultural Raul Seixas são de classe média alta.

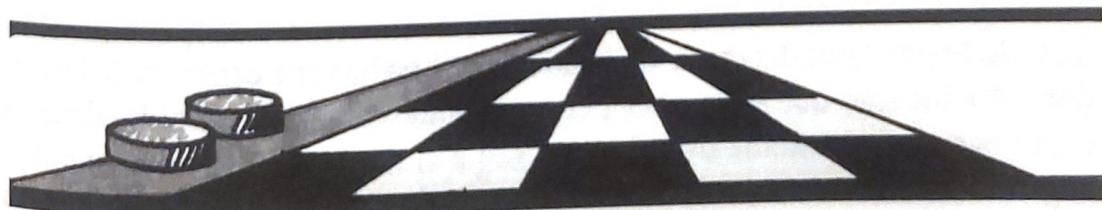
Esta proposta causou grande excitação, curiosidade e empenho entre os participantes. O processo de criação do baralho foi um trabalho diversificado, livre, onde o aluno escolheu o que desejava fazer. Penso que num ambiente de trabalho diversificado, livre, onde se exercita a opção, oferece-se espaço à discussão de ideias, valores e opiniões.

Decidimos pelo baralho que deveria conter imagens estampadas de trabalhos criados pelos alunos pertencentes às diferentes turmas, com o objetivo de cada grupo jogar e conhecer o trabalho e técnica utilizada pelo outro grupo. Assim, as imagens foram estampadas nas cartas feitas de papel Canson.

A turma do CEU, cujas idades dos alunos variam de sete a onze anos, escolheram a técnica da xilogravura para a confecção das imagens do baralho. As turmas do Tendal, da Oficina Raul Seixas, e do Centro de Convivência, cuja idade dos alunos variam de sete a vinte e um anos, decidiram utilizar alguns desenhos realizados na oficina para a confecção do jogo. O resultado final foi um baralho com imagens na técnica da xilogravura, desenho com lápis 6b, nanquim e bico de pena, ecoline e lápis de cor, confeccionado pelas diferentes turmas, com a participação de todos os alunos, os quais se envolveram completamente pela atividade e gostaram muito do baralho confeccionado, que se tornou um bem comum entre os grupos.

4. JOGO DE DAMAS COM ARTE

Selma Botton



Como minha área de trabalho e minha pesquisa são relacionadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA), escolhi esse público na hora de construir meu objeto propositivo.

As classes de EJA são, geralmente, heterogêneas em diversos aspectos: origem, raça, gênero, religião, orientação sexual, idade, nível de aprendizagem. Essa heterogeneidade enriquece as aulas e o processo ensino-aprendizagem, pois não se constrói o conhecimento apenas com os conteúdos trabalhados na aula, mas também com a troca de experiências entre os alunos. Uma grande maioria dos alunos é migrante de estados do Nordeste ou de cidades do interior de São Paulo ou Paraná. Todos vieram para São Paulo pelo mesmo motivo: trabalho. Entre os homens, muitos são trabalhadores de construção civil ou do comércio formal e informal, além daqueles desempregados que apostam numa melhor escolaridade como facilitadora do ingresso no mercado de trabalho. As mulheres: quase totalidade de donas de casa ou domésticas, que chegam às aulas com as mãos recendendo à limpeza e água sanitária. Mulheres que ainda enfrentam proibições dos maridos, a falta de quem cuide dos filhos pequenos à noite, a dupla jornada de trabalho. Uns 30% de adolescentes foram rejeitados da escola regular por terem que trabalhar precocemente, por não se adaptarem à rotina escolar, por não “gostarem de estudar” e que agora sentem necessidade da escolaridade pelo mesmo motivo dos mais velhos.

Dois aspectos são comuns à maioria dos alunos de EJA: o fato de serem fruidores ou produtores de cultura popular e a grande dificuldade na leitura interpretativa tanto de textos verbais como não-verbais. Considerando o primeiro aspecto, optei por usar um jogo muito popular e jogado democraticamente por todos os alunos (e também pelos professores): o jogo de damas. Escolhi também esse jogo por ser rápido, mesmo usando estratégias de raciocínio, e também por ser um jogo de regras simples, fáceis de serem ensinadas a quem ainda não as conhece.

Como forma de estimular a leitura interpretativa, acrescentei uma regra a mais ao jogo de damas e dirigi o jogo à leitura de obras de Arte, relacionando-as a seus títulos. Acredito assim que os alunos terão uma forma lúdica de contato com obras de Arte, de exercitar a interpretação do texto verbal, relacionando-o a um texto não-verbal (título&obra), de praticar a leitura da obra a partir de uma indicação do próprio artista, de discutir significados e ampliar seu repertório na área do letramento.

A curiosidade na aprendizagem

Paulo Freire¹³ nos diz que a curiosidade está na base na experiência formadora. A educação que estimula a pergunta, a descoberta, a pesquisa deve ter como base a curiosidade dos alunos. Não a curiosidade que silencia outra, negando-se a si mesma, nem aquela que invade a privacidade do outro. Não

a curiosidade “domesticada”, mecanizada, mas aquela que implica a “capacidade crítica de tomar distância do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de cercar o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar”. Paulo Freire afirma que o exercício da curiosidade a faz metódica, uma verdadeira epistemologia curiosa. Pensando assim, acredito que desafiar os alunos de EJA a relacionar títulos e respectivas obras de Arte, interpretando-os, procurando seus significados conotativos, relacionando suas próprias experiências com as palavras às experiências dos artistas estimula a curiosidade e não apenas fornece respostas prontas a perguntas talvez nem ainda formuladas.

Como as regras do jogo de damas tradicional são populares, assim como o seu tabuleiro de xadrez (8x8 colunas), 12 peças claras, 12 peças escuras, apresento aqui apenas as adaptações para torná-lo um objeto propositor.

Componentes:

Dividi a moldura do tabuleiro de forma que quatro linhas ficaram com moldura preta e quatro linhas com moldura branca. Substituí as casas pretas do tabuleiro por reproduções de quadros de artistas reconhecidos. Essas obras deveriam ter títulos anedóticos, mas não óbvios. Os títulos das obras foram relacionados em fichas brancas e pretas, conforme a localização das obras no tabuleiro – moldura preta ou branca (essas fichas poderão ser usadas em outro jogo sem o uso do tabuleiro: as obras relacionadas são reproduzidas em tamanho maior – A3, por exemplo – e os alunos devem identificá-las com os títulos, defendendo sua escolha com argumentação). Há ainda um outro tabuleiro menor, onde as casas pretas são janelas que permitem aos jogadores conferir o título com as obras. Produzi 12 peças circulares brancas e 12 pretas.

Objetivo: Alcançar a casa com a obra referente ao título sorteado.

Preparação:

O tabuleiro é posicionado como no jogo tradicional. Se o jogador está do lado do tabuleiro com moldura preta, deve sortear uma ficha de título branca; se estiver do lado da moldura branca, deve sortear uma ficha preta. As obras sorteadas são as casas a serem alcançadas. Antes de se dispor as peças no tabuleiro, os oponentes terão um tempo para identificar a obra cujo título foi sorteado, já que as casas serão cobertas pelas peças.

Movimentação:

A movimentação é igual ao jogo tradicional. Pode-se jogar declarando as casas a serem alcançadas ou ocultando-as. Isso será previamente combinado entre os oponentes. Quando o jogador alcançar seu objetivo, declara-o ao oponente e confere o título no tabuleiro menor.

Essa movimentação é uma sugestão, podendo ser acrescida de inovações dos próprios jogadores, que podem combinar regras a fim de tornar o jogo mais divertido.

As obras utilizadas: foram utilizadas várias obras de artistas brasileiros de várias épocas e lugares. Nesse primeiro jogo utilizei reproduções de obras de pintura, mas pode-se mudar as imagens das casas, variando as linguagens: esculturas, objetos, gravuras, ou usar conteúdos de outras disciplinas (geografia, ciências naturais etc.) com o mesmo objetivo de estimular a leitura simbólica.

Uma aula com o jogo:

Essa aula aconteceu no dia 25 de maio de 2005, na Escola Municipal de Ensino Fundamental D. Pedro I, na Vila Maria, zona norte do município de São Paulo. A turma foi uma 5ª. série de Educação de Jovens e Adultos, da qual sou professora de Artes.

Nessa quarta-feira houve várias enchentes e alagamentos em São Paulo e muitos alunos faltaram, comparecendo apenas cerca de dez alunos. Alguns alunos não sabiam as regras do jogo tradicional, então dividi a turma em dois grupos heterogêneos, com quem sabia as regras ensinando quem não sabia.

Foi uma aula muito produtiva, pois os alunos discutiam os títulos no seu grupo, antes de se decidirem por uma figura. O fato de o objetivo do jogo ser chegar a uma determinada casa, às vezes fazia o grupo que estava perdendo peças ganhar de repente, para surpresa dos adversários. Quando se chegava a uma casa errada, com o título trocado, os alunos argumentavam contra o título correto, que consideravam inadequado. Nessa hora eu intervinha, pedindo a eles que explicassem o porquê daquela escolha, e porque não outra. Pedia que olhassem novamente as figuras e escolhessem outra, eliminando as que não se encaixariam no título, e justificando a escolha. Houve várias discussões sobre os significados de palavras desconhecidas, e o fato de os grupos serem relativamente grandes (cinco alunos em cada), foi algo que eu não previra, mas funcionou bem, porque os grupos entravam em um acordo sobre o título usando argumentações e não apenas “chutando” uma figura.

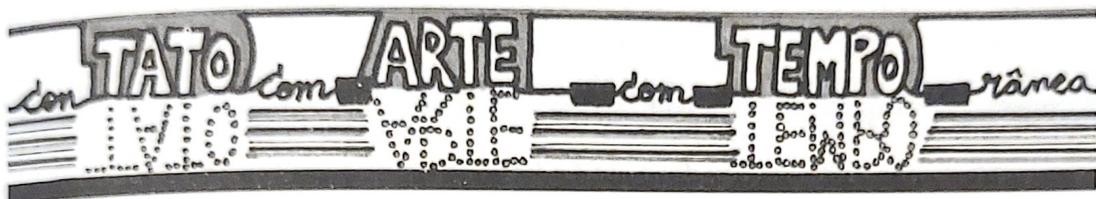
A apresentação do jogo nas aulas da Pós-graduação despertou também muito entusiasmo em todo o grupo.

5. con-TATO-com-ARTE-com-TEMPO-rânea

Isabel Orestes Silveira, Patrícia Volpi e Pio Santana

O homem só é completo quando brinca.
Schiller¹⁴

A iniciativa de criarmos um jogo interativo em que os participantes (professor e aluno) pudessem jogar de forma coletiva pareceu-nos bastante interessante, pois seria uma forma de promover o ensino da Arte contemporânea, através da mediação de um professor que possui plena consciência de que *brincar* é um ato de estar descobrindo, escolhendo e recriando, e que seu *aluno*, sendo um ser ativo, possui necessidade de se movimentar e de se comunicar, através da linguagem e da expressão, principalmente no convívio com outras crianças.



Por isso o jogo na sala de aula, sendo uma metodologia prazerosa, estimularia o potencial lúdico dos participantes através do desenvolvimento de atividades dinâmicas que possibilitariam o aprender de forma criativa e interativa, favorecendo o desenvolvimento do pensamento na medida em que o aluno: compara, exclui, ordena, categoriza, classifica, reformula, comprova e formula hipóteses. Dessa forma ele estabelece um diálogo possível entre o pensamento e a sensibilidade, sendo desafiadas a reflexão, a imaginação e a experiência estética do fazer Arte. Tal ação forma indivíduos criativos, inventivos e descobridores na busca da construção de sua própria autonomia.

Material necessário:

Dez imagens de obras contemporâneas (sugestão: reproduções de obras de instalação, fotografia, performance, pintura, gravura, desenho, escultura, objeto, Arte tecnológica e Site specific, em formato A3, coloridas), que deverão ser fixadas na lousa ou na parede da classe.

Um dado grande, com suas seis faces coloridas. Cada face do dado será um “bolso” que poderá ser fechado com velcro, que servirá para guardar os objetos do jogo. Ele tem duas funções – contém as regras, criando expectativas em cada bolso que será aberto, e determina números para o jogo. Face 1: ficha com a pergunta: “O que é Arte contemporânea?” Face 2: um envelope contendo fichas: “Como jogar”, contendo as explicações. Face 3: ficha com a frase: “Objetivo do jogo”, tendo no verso a informação. Face 4: dez fichas com os nomes dos artistas e dados das obras. Face 5: a ampulheta que marcará o tempo para o grupo responder à questão sorteada. Face 6: cartas contendo 20 perguntas.

Uma trilha em formato A3 que será utilizada na lousa (se você plastificar a trilha, ela poderá receber os peões com fita adesiva no verso, de

forma que não cairá na medida em que se anda cada casa).

Dois peões: um para cada grupo de alunos.

Materiais diversos: barbante, papéis, pedras, conchas, sucatas etc. que ficarão dispostos para o uso sobre uma mesa.

Como jogar:

Após fixar na lousa as imagens de Arte contemporânea, a trilha, e colocar sobre uma mesa os materiais diversos, já despertando o interesse a classe, será dividida em duas equipes, com três cores para cada um (as mesmas do dado). As faces do cubo serão mostradas, iniciando pela um, que traz a pergunta central do jogo: "O que é Arte contemporânea?", em seguida com as faces que explicam o jogo. Depois se inicia o jogo, lançando o dado (que já se encontra vazio) e sorteando uma pergunta que será respondida pelo grupo da cor que o dado apontar. O dado indicará também o número de casas que o jogador deverá andar na trilha, se o grupo acertar a resposta após cumprir o desafio que a carta contiver. Ganhará o grupo que primeiro chegar ao final da trilha.

As perguntas:

1) O que é Arte contemporânea? 2) O que é materialidade? 3) O objeto do cotidiano pode se transformar em Arte? 4) O que é suporte? 5) O que é uma instalação? 6) O que é site specific? 7) Fotografia é Arte? 8) Qual a diferença entre escultura e objeto? 9) É só no museu o lugar do objeto de Arte? 10) O que faz uma obra ter caráter efêmero? 11) O que é desconstrução? 12) O que significa dizer que algo está presente pela ausência? 13) Um texto pode ser Arte? 14) O que é apropriação? 15) O que é interagir? 16) O que é performance? 17) O que é intervenção? 18) Qual a diferença entre reprodução e releitura? 19) O que é construção? 20) O que é Arte tecnologia?

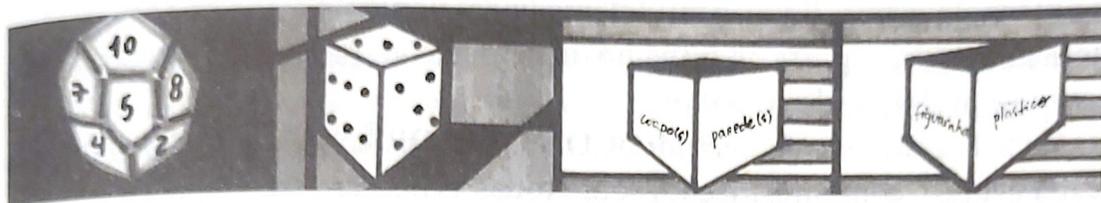
Os desafios: no verso da carta com as perguntas estão os desafios a serem cumpridos, por exemplo: escolher um material e disponibilizar o próprio corpo como suporte para construir algo; construir um objeto-arte a partir dos materiais da mesa, escolher algo do seu material usual (da mochila) como elemento de objeto artístico, criar uma instalação com diferentes materiais; pensar e projetar um site specific para o bairro ou escola; realizar uma performance ao som de uma música; utilizar-se de movimentos gestuais para projetar seu corpo na luz do retroprojetor. Para cumprir os desafios, poderão se utilizar dos materiais que foram trazidos pelo professor, além dos objetos que os alunos trazem na mochila, ou ainda utilizar o corpo, o espaço da sala etc.

O professor poderá escolher as obras de Arte contemporânea que deseja explorar com os alunos, bem como poderá acrescentar outras perguntas e

outros desafios para o **contato** com a **arte contemporânea**. Nosso objetivo é a convocação do aluno através do **Tato** no contexto da **Arte** num **Tempo** onde o jogo desperta mais do que nunca o interesse pelo aprendizado.

6. Território CONTEMPORÂNEO em JOGO

Pio Santana



Ao longo do magistério, venho encontrando muitas lacunas e deficiências no ensino da Arte na educação básica, principalmente em relação ao estudo da Arte contemporânea, suas linguagens, seus suportes e seus meios. Para mergulhar num território desafiador que percorre diversas linguagens da gramática visual contemporânea, estimulando e possibilitando a produção de imagens de forma lúdica, interessante e compreensível ao educando, recriei o jogo acima citado diversificando sua potencialidade.

É um objeto/jogo propositor educativo, criado para ser experienciado na sala de aula do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Traz uma visão panorâmica de quatorze linguagens dessa natureza e suas especificidades: Instalação, Fotografia, Performance, Pintura, Gravura, Escultura, Objeto, Arte e Tecnologia, *Ready-made*, Desenho, Intervenção Urbana, *Site specific*, Texto e *Assemblage*. Tais linguagens serão desenvolvidas e contextualizadas operando sob a luz de trabalhos de artistas contemporâneos brasileiros e alguns estrangeiros. É um jogo que reflete sobre o território da Arte, um lugar transitório, instável e efêmero. Brinca sério com questões da materialidade do objeto de Arte, dos diferentes suportes, de atitudes de apropriações, de elementos da vida cotidiana levados para o mundo da Arte, de lugares e veículos pelos quais a Arte transita neste mundo tecnológico globalizado da sociedade contemporânea, entre outras.

Materiais componentes do jogo:

1 - Quatorze imagens dos seguintes artistas: Vik Muniz (Fotografia); Marcel Duchamp (*Ready-made*); Marcelo Nitsche (Escultura); Marco Paulo Rolla (Performance); Regina Silveira (Intervenção Urbana); Nuno Ramos (*Site specific*); Cildo Meirelles (Instalação); Leonilson (Pintura); Edgard de Souza (Objeto/Escultura); Carmela Gross (Instalação/texto); Abraham Palatnik (Arte e Tecnologia); Artur Bispo do Rosário (*Assemblage*); Edith Derdyk (Desenho) e Antonio Henrique do Amaral (Xilogravura).

2 - Uma mesa contendo: objetos de grande consumo, ferro, garrafas pet, figurinhas, plásticos, água, vasilhas, barbante, papéis, papelão, pedras, conchas, tecidos, borrachas, areia, tijolos, arame, fita adesiva, madeira, caixas, fios, elásticos, objetos domésticos e objetos de uso pessoal.

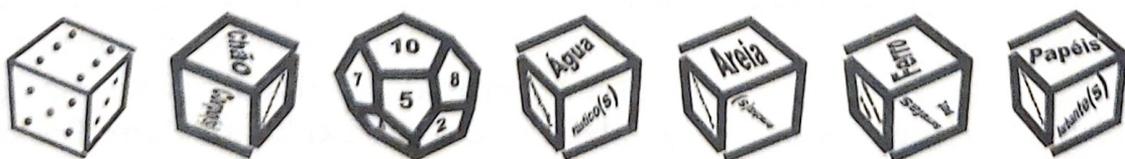
3 - Uma tabela (para uso do professor) que mostra os grupos, seus componentes e a linguagem que estão desenvolvendo.

4 - Seis fichas de registro (uma para cada grupo). Essas fichas mostrarão: o número do grupo, linguagem desenvolvida, nome do trabalho (título), materiais usados, suporte do trabalho, interpretações possíveis/comentários do grupo e avaliação dos desafios.

5 - Seis cadernos de *Território CONTEMPORÂNEO em JOGO* (um para cada grupo), com informações sobre todas as linguagens, preparado previamente pelo professor.

6 - Sete dados, com os seguintes modelos: um tradicional, um de doze faces com números e mais cinco sem nenhum desenho. Nestes cinco, você irá criar pequenas etiquetas adesivas coladas em cada uma das seis faces, gerando: dado *Suportes* (*chão, parede, cadeira(s), corpo, mesa e TV+vídeo*) e quatro dados *Materiais*, colando seis etiquetas em cada dado (objetos de grande consumo, ferro, garrafas pet, figurinhas, plásticos, água, vasilhas, barbante, papéis, papelão, pedras, conchas, tecidos, borrachas, areia, tijolos, arame, fita adesiva, madeira, caixas, fios, elásticos, objetos domésticos e objetos de uso pessoal).

As Regras: 1. Divida a sala em grupos de seis pessoas. 2. Afixe as quatorze imagens na parede ou lousa (cada imagem pertence a uma linguagem diferente e cada uma contém um número que se conectará com um dos dados do jogo). 3. Apresente as imagens esclarecendo estas regras. 4. Apresente os dados, explicando a função de cada um. 5. Mostre que os dados devem ser jogados todos de uma só vez e, ao serem jogados: um mostrará o número que o grupo receberá, outro o suporte a ser utilizado, outro a linguagem que o grupo irá desenvolver, e os outros quatro, os materiais a serem usados. Veja exemplo:



Grupo nº 6. Usará o chão como suporte. A linguagem a ser desenvolvida será uma obra com texto (pois o nº 10 corresponde àquela imagem/linguagem afixada na parede). Os materiais para a construção da linguagem serão determinados pelos outros quatro dados: água, areia, ferro e papéis.

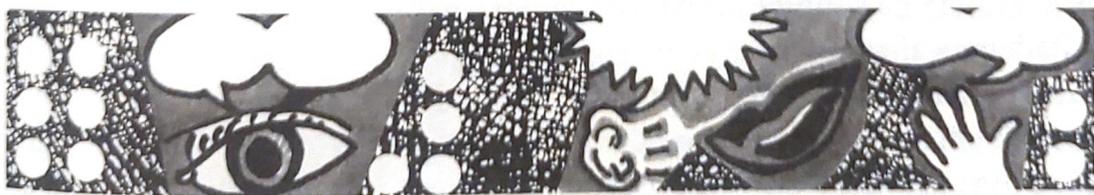
Início do jogo: Distribua para cada grupo os seguintes materiais: Ficha de Registro, os sete dados, o caderno *Território CONTEMPORÂNEO em JOGO*. Uma pessoa de cada grupo jogará os sete dados de uma única vez. Juntamente com os demais componentes irá ler e obedecer à proposta que os dados revelaram: o número do grupo, a linguagem que será desenvolvida, o suporte e os materiais que serão utilizados. Todos devem se apropriar dos materiais que estão dispostos sobre a mesa. O caderno *Território CONTEMPORÂNEO em JOGO* servirá de mediador, mostrando outros artistas utilizando aquela linguagem sorteada para o grupo. O professor acompanha a discussão e criação em cada grupo, como mediador que problematiza e alimenta.

Outras ideias: É possível desenvolver com os alunos novas possibilidades com as imagens, seus títulos, autores, linguagens, suportes, materiais e os dados. Proponha que eles criem novos jogos. O jogo pode impulsionar expedições culturais para o contato direto com a Arte contemporânea. Essa ação é fundamental para ampliar experiências estéticas. Ver as obras originais, em local preparado para tal é sempre estimulante se for bem planejado. O jogo pode servir para aquecer a visita e potencializar um encontro com a Arte sensível, prazeroso.

7. JOGO DA MULTISSENSORIALIDADE

Maria de Lourdes Sousa Fabro

[...] apreender e produzir imagens através do tato. Essa percepção parece ser iluminada pela vontade de poder dialogar com o mundo exterior, sendo enclausurada entre suas mãos e encapsulada nas obras criadas por suas mentes num livre e descontraído passeio pelo mundo dos signos.
Ballestero¹⁵



O presente jogo tem como objetivo acessar o portador de deficiência visual por meio de reproduções de obras de Arte que fazem parte dos projetos *Lá Vai Maria*¹⁶ e *ArteBR*¹⁷, ambos objetos da minha pesquisa de mestrado no Instituto de Artes da UNESP, que visa observar como o professor de Arte utiliza materiais criados por instituições culturais.

A história da Arte-educação inclusiva do Brasil marca a presença de duas mulheres: Helena Antipoff, médica e educadora russa que em 1929 veio para o Brasil, desenvolvendo ações importantes em muitos campos como: educação especial, atendimento pré-escolar, assistência ao menor abandonado, criando também a Sociedade Pestalozzi e o primeiro curso universitário de Psicologia; e Noemia de Araújo Varela, que, influenciada pelas ideias de Augusto Rodrigues (criador da Escolinha de Arte do Brasil/RJ), criou na Escola de Educação Especial Ulisses Pernambuco, um ateliê de Arte voltado para o atendimento às crianças portadoras de necessidades especiais. A Arte para Noemia é advento, no sentido de começo, aparecimento, possibilidade primeira de transformação humana. Ela olhava para as pessoas especiais/diferentes pelo ângulo das potencialidades e não pelo ângulo das deficiências.

Dentro da educação inclusiva, o público especial caracteriza-se em Portadores de Necessidades Especiais, a esse grupo pertencem: Deficiências Visuais, Auditivas, Mentais, Emocional, Física, Terceira Idade e outros. Como portadores de cegueira congênita ou precoce, de cegueira tardia ou adquirida ou de visão subnormal, como eles podem estabelecer um encontro sensível com a obra de Arte?

Para Pierre Villey, citado por Amanda Tojal¹⁸: “O olho da pessoa que enxerga sintetiza rapidamente a imagem, sendo que a pessoa cega necessita unir todo um ‘quebra-cabeça’ de formas para criar uma representação”.

O deficiente visual pode entrar em contato com o desenho, não de maneira direta porque a percepção real do feito gráfico não lhe é acessível de imediato, mas sim de outras maneiras sensoriais, tais como: **Relevos** - utilizados para identificação e reconhecimento de uma grande parte de informações em substituição à visão; **Texturas** - utilizadas para identificar a diferença entre figura/fundo, mudança de cor, diferença de profundidade entre objetos, referência de objetos e onde podem identificar o objeto. O desenvolvimento desta percepção está relacionado à quantidade de experiências pelas quais o sujeito tenha passado; **Temperaturas** - esta percepção auxilia não de uma forma direta na configuração de desenhos, mas de uma maneira intuitiva.

Podemos afirmar que o cego, em sua maioria, obtém as informações por outros canais. Na didática multissensorial, a pessoa que observa deve captar do ambiente o maior número de informações por meio de todos os sentidos que possa utilizar. Dessa maneira, não existe um método individualizado de observação para não-videntes e outro para videntes, mas sim um método universal de observar. Apesar das informações entrarem por canais sensoriais diferentes, têm o mesmo destino – o cérebro – é aí que as informações se inter-relacionam, adquirindo um significado que aprendemos.

Os fundamentos da aprendizagem significativa, aliados à multissensorialidade em alunos não-videntes, são, também, válidos para os estudantes videntes.

Para que se produza um desenvolvimento adequado do tato no não-vidente, não será necessário apenas deixar tocar e explorar. Deve-se ensinar a tocar, para o que é imprescindível a educação desse sentido. Para educar a sensibilidade tátil, devem ser considerados os seguintes aspectos: a discriminação de texturas-distinção de formas e tamanhos; a estética tátil (ensino da representação tátil, bidimensional ou tridimensional, com significados que não são percebidos visualmente); o tato como componente afetivo (é pelo tato que se manifesta o componente afetivo, fundamental para o desenvolvimento da pessoa).

Escolha das imagens gerando dois jogos

Jogo 1 - Dentre os oito artistas que fazem parte do *Projeto Lá Vai Maria*, escolhi uma 'tirinha' do artista Laerte, pois contém códigos verbais e não-verbais. Acredito que a história em quadrinhos em materiais multissensoriais pode ser instigante para os deficientes visuais, devido à sua complexidade de união entre imagens e escrita em braille.



Materiais desenvolvidos: 1. Reprodução e ampliação em relevo com diversas texturas da tirinha; 2. Decomposição dos elementos da imagem em objetos no bi e tridimensional; 3. Objetos/Brinquedos: estetoscópio, aparelho de pressão, otoscópio (luz para olhar o ouvido e garganta); 4. Caixa de Primeiros Socorros com gases, mertiolato, álcool, esparadrapo etc.; 5. Gravação da história para audição.

Sugestão de Jogo Multissensorial: 1. Audição da história gravada; 2. Conversa sobre médicos/materiais utilizados/local de trabalho; 3. Tocar nos objetos/brinquedos e figuras decompostas no bi e tridimensional, na caixa de Primeiros Socorros, na ampliação em relevo. 4. Conversa sobre as relações estabelecidas entre os objetos, a obra e a percepção pessoal.

Jogo 2 - Dentre os 34 artistas que fazem parte do material "ArteBR", escolhi a reprodução da obra *Salvai Nossas Almas*, de Siron Franco – uma obra polêmica tratando de um assunto que não pode ser esquecido: o acidente com

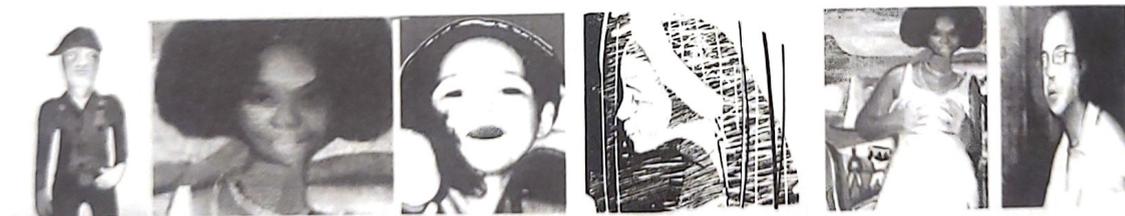
o Césio 37 ocorrido em Goiânia, em 1987. Permitir o acesso a essa obra aos deficientes visuais é poder retomar temas pertinentes à Arte contemporânea, em termos visuais e multissensoriais, um contraponto com a história em quadrinhos do Laerte.

Materiais desenvolvidos: 1. Jogo da Memória com texturas; 2. Reprodução em relevo bidimensional de roupas em diversos tamanhos e texturas; 3. Maquete da obra Rua 57; 4. Roupas em tamanho reduzido com ímã para composição da obras em placa de metal.

Sugestão de Jogo Multissensorial: 1. Cada participante toca o companheiro, sentindo a textura da roupa; 2. Jogo da memória com textura; 3. Toque na maquete da *Rua 57* e audição da música *Rosa de Hiroshima*¹⁹; 4. O professor conta a história do acidente com o Césio 37 em Goiânia, chamando a atenção para o fato de que o artista morou nesta rua; 5. Toque nas miniaturas das roupas, nas quais têm texturas e pedaços de radiografias coladas nas roupas, como na obra (para lembrar de onde veio o Césio); 6. Sentados ao redor da placa de metal, cada aluno coloca uma roupa sobre a outra, compondo a obra; 7. Ao acabar o trabalho, conversar sobre a percepção da obra e a experiência vivida.

8. ESPELHO, ESPELHO MEU!

Eder Feijó Añel, Edson Martins Moraes e Joselaine Borgo Fernandes de Freitas



A ideia inicial de criar um jogo destinado a ONGs e instituições de educação não-formal transformou-se na concepção de *Kit propositor*, instrumento facilitador na eficácia de mediação por parte do educador, propondo um desafio estético e uma participação efetiva objetivando uma resposta sensível, reflexiva e criadora diante da experiência estética. Concebido sob a abrangência do conceito de curadoria educativa, observando faltas e necessidades, tocamos na especificidade singular do nosso público-alvo: adolescentes em situação de risco. A abordagem *rizomática* de pensamento criativo, utilizado pela professora Mirian Celeste Martins na condução de nossa aprendizagem, e que se caracteriza pela multiplicidade e diversidade de conexões não-lineares, acabou se revelando extremamente enriquecedor também na construção desse projeto.

Diante da ausência de políticas públicas eficazes para amenização do quadro de abandono da infância, a sociedade civil nos últimos anos tomou a iniciativa, por meio de organizações não-governamentais, de gerir ações que focam a problemática do adolescente, assim como o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei nº 8.069 de 13/7/90) na década de 1990 obrigou as autoridades a implementarem ações sociais, entre elas as Casas de Acolhimento e Abrigos, locais de excelência na prática da educação não formal. O ECA contempla a doutrina da proteção integral: reconhecimento da criança e do adolescente como sujeito de direito e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento, bem como a exigência de absoluta prioridade das políticas públicas voltadas para a infância e juventude²⁰. O ECA é a Lei federal que dispõe sobre os direitos de todas as crianças e adolescentes do Brasil. Não é uma lei somente dirigida às crianças desamparadas, mas a todos os meninos e meninas, como sujeitos de direitos fundamentais e da garantia da prioridade absoluta em sua defesa. O ECA se define como Lei de proteção integral da criança e do adolescente, e situa a criança como a pessoa até 12 anos de idade e o adolescente entre 12 e 18 anos, sendo aplicável, excepcionalmente, na faixa dos 18 aos 21 anos.

A experimentação desse *Kit propositor* ocorreu num abrigo de uma cidade litorânea da Costa da Mata Atlântica, destinado a abrigar adolescentes de ambos os sexos, em situação de vulnerabilidade e risco pessoal (abandono, núcleo familiar desfeito, miséria, convivência com drogas, adultos aliadores, fome, trabalho precoce, violência doméstica) encaminhados pelo Poder Judiciário, e que tem por finalidade garantir aos adolescentes atenção integral para o exercício pleno de sua cidadania em regime residencial de permanência continuada de caráter provisório. Nesse contexto, uma vez institucionalizados, os adolescentes praticamente nada possuem a não ser a si mesmos, e estabelecem com as coisas uma relação de igualdade, onde homem e mundo constituem um todo e é neste tipo de relação que acontece a experiência estética.

Os adolescentes buscam uma identidade singular, buscam reflexos numa simples válvula de descarga do banheiro, nos óculos de um educador, na vidraça da janela, na tela de uma televisão, se olham a todo momento, para ajeitar o boné, furar a orelha e colocar um brinco ou um *piercing*, fazer uma maquiagem. Assim, a relação que estabelecem com esses reflexos, como nos propõe Martin Buber, é do tipo “EU – TU”²¹ eles vão além das utilidades óbvias de tais objetos (relação “EU – ISSO”); exploram a qualidade do espelho, objeto raro nas casas abrigo.

Esse interesse gerou o *Kit propositor* composto por três objetos: uma máquina fotográfica, um espelho e uma foto. O relato que se segue registra e reflete sobre a experiência do jogo que contou com a participação de três funcionários do abrigo: R. (38 anos, guarda municipal), D. (39 anos, monitora)

e do arte-educador Eder Feijó (39 anos), integrante do grupo e mediador da dinâmica oferecida aos garotos M. (16 anos), G. (17 anos) e as garotas C. (14 anos), S. (17 anos), C. (13 anos) e L. (13 anos).

Coloquei sobre a mesa de jantar, que fica na sala principal do abrigo, o *Kit propositor*. Nada falei e aguardei o momento inquiridor, já que qualquer objeto que surja na “casa”, por mais ínfimo que possa parecer, é de pronto notado pelos abrigados e imediatamente torna-se alvo de interrogações acerca do possível proprietário, função a que se destina, e possibilidades ou restrições de apropriação do mesmo.

Poucos minutos depois, um garoto, ao passar pela sala, toma de assalto a máquina, empunha na altura da face e, simulando enquadrar o educador, dispara: “Vamos fotografar, tio!” Respondo que sim, mas então alerta que a máquina é parte integrante de um *kit* composto também pelo espelho e pela foto e que seu propósito é o de possibilitar a realização de um jogo. Dirijo-me a M., que fizera a pergunta, mas falo de maneira que todos os presentes na sala possam ouvir. Enquanto descrevo o jogo, uma garota aproxima-se, atenta à movimentação, parece cobiçar a máquina indisponível nas mãos do colega; recorre então à foto. Entre o gesto de aproximar a foto do rosto para melhor visualização, C., sorrindo e demonstrando grande surpresa, pergunta: “É o senhor, tio?”

A foto realmente retratava a mim, mas fora manipulada digitalmente, com deformações, alterações de cor e tratamentos que simulam a materialidade da pintura e mais especificamente o estilo de Modigliani. Optar pela representação de alguém que eles conhecessem pessoalmente teve intenção de ser facilitadora, tanto do reconhecimento quanto do estranhamento. Objetivou-se uma reação que, tão melhor seria quanto mais impactante fosse, e no caso foi de total aceitação e aprovação.

Numa contagiante cadeia de motivação e excitação, todos se envolveram e ouviram a explanação das etapas e procedimentos que caracterizavam o jogo como uma grande brincadeira.

Um aspecto técnico limitador foi o foco da máquina, que impossibilitava aproximação inferior a um metro e meio, o que me levou a improvisar a utilização de um cabo de vassoura que era posicionado entre o fotógrafo e o fotografado, papéis que revezaram por minha sugestão. A partir desse momento tive uma postura mais reguladora do que motivadora, diante da resposta por parte dos adolescentes de eufórica impulsividade.

M. trouxe as mãos na altura do ombro num gesto obsceno, esperava por minha reprovação, no entanto permiti e ratifiquei total liberdade expressiva com uma única restrição; nudez, imposição essa acima da minha decisão. C. foi fotografada enquanto cuidava da pele diante do espelho, descontraída enquanto S. optou por trocar a roupa e utilizar acessórios e maquiagem. Lembrei-os da figura do guarda municipal que passa a maior parte da noite

no quintal do equipamento e perguntei a eles se R. deveria integrar o jogo. Diante da afirmativa, pedi que C. fosse até ele, explicasse o jogo convidando-o a participar e pedindo permissão para fotografá-lo. Propositalmente não a acompanhei, para que tivesse a liberdade e oportunidade de se responsabilizar pela dinâmica.

Dessa primeira etapa, além do interesse gerado, ficou a expectativa dos adolescentes de verem o resultado final. Entretanto não veriam as fotos reveladas, mas fotos manipuladas digitalmente com o desafio de se reconhecerem nelas.

Combinei que os receberia na secretaria, que é um local reservado para a funcionária administrativa e o chefe. Sozinhos, um após o outro como num consultório médico sob sigilo e privacidade, eles veriam as fotos e ganharia o jogo quem conseguisse mais acertos. Posteriormente todos nos reuniríamos em torno das fotos na sala principal do abrigo, possibilitando ao grupo compartilhar consensos ou embates. Consegui assim melhor mediação, com o foco de atenção integral, tanto dos adolescentes como do mediador em torno do desafio que era levar cada adolescente a tentar reconhecer nas imagens apresentadas a representação de si mesmo, bem como dos demais companheiros, perfazendo um total de sete participantes.

Sobre a mesa estavam oito imagens, sendo que seis eram dos participantes e duas não retratavam ninguém da casa. A manipulação da foto da monitora não pode ser executada, mas foi substituída por outra imagem, como elemento complicador. Assim, tínhamos oito imagens expostas, mas apenas seis participantes representados.

Iniciei com L., que identificou a todos facilmente, inclusive a simulação de uma xilogravura de Lívio Abramo, que representava C. Essa imagem gerou dificuldade a todos e a frustração da própria representada que, inconformada, não a aceitava, apesar de identificar sua tiara: “A faixa é minha, mas meu cabelo não é tão comprido! Ah, Tio, fiquei triste!”

Na verdade foi a imagem que menos agradou a todos, tanto pela ausência de cor como pela imobilidade. A tiara bastou para L. identificar C. e a extensa área do cabelo propiciou uma associação com uma esfinge: “Essa parece bem museu, Tio, sabe aquele boneco de ouro do país que tem a múmia?”, diz L. A maioria, classificou de “melhores” as imagens que exploraram a expressão corporal, uma atitude, além de contrastes e cores mais acentuados, e se desinteressaram pelas monocromáticas e imóveis como a simulação das figuras de barro queimado de Mestre Vitalino que representava o guarda municipal.

Todos reconheceram o guarda municipal pela farda, apesar de não haver nenhuma semelhança fisionômica. G. (17 anos), que não participou das fotos, tal qual L., também acertou todos e demonstrou especial interesse na “prenda”: “Quem acertar tudo vai ganhar alguma coisa?”

C. foi a que mais se divertiu. Às gargalhadas, mesmo não aprovando sua representação na simulação da obra de Andy Warhol, disse: “Tá tirando a favela²²..., fiquei feia na foto, Tio!”. No final, sempre bem-humorada, confessou dando um beijo na sua imagem: “Fabuloso!”.

A simulação de um óleo sobre tela de Di Cavalcanti foi uma unanimidade, correspondendo a critérios de excelência ao reconhecerem na imagem uma nobreza de Arte de museu, de ter na pose uma atitude com a qual se identificaram, valorização da personagem que aparentava ser mais madura e sensual além de cores e contrastes ditos alegres.

A reprodução de uma obra de Picasso, feita na adolescência, e que retratava sua mãe, foi apresentada no jogo como elemento complicador. A imagem foi erroneamente selecionada por todos como sendo da monitora. Não há semelhança física entre elas, exceto por terem mamas fartas, mas creio que a maternidade foi o elemento de associação e reconhecimento da funcionária que substitui o papel da mãe.

Como se vê, este é um jogo cooperativo, já que implica mais em conversas e na verbalização de sentimentos e impressões acerca das imagens do que na busca da imagem correta ou de uma resposta certa. Neste tipo de jogo todos ganham. Ganham conhecimento, sensações, desenvolvem percepções, aceitação, conhecem a diversidade de linguagens e estilos presentes na Arte. Esta é talvez a parte mais rica do jogo: o momento em que se abre o debate sobre todas as imagens: percepção, forma, cor, volume, textura, contextualização histórica e cultural, além do debate em relação às diferentes formas de representação: uma fotografia, uma pintura acadêmica, uma xilogravura, um quadro cubista, um desenho, uma escultura, entre outras possíveis.

Se este jogo for utilizado por grupos de educadores e especialistas em Arte, os desafios podem ser maiores, como por exemplo: o reconhecimento do estilo dos artistas que inspiraram a manipulação da imagem.

Acreditamos que a conversa sobre as imagens fará com que os adolescentes percebam que há várias formas de representação, que a representação fiel não é a única possível, e será com esta ideia que o mediador irá propor a criação de um trabalho coletivo em que cada um representará a si próprio ou a um colega. Sugerimos que a escolha dos materiais e do suporte seja feita pelo grupo, que escolherá o material que melhor se adapte à sua ideia, levando em conta também os materiais que a instituição possui.

Uma outra etapa que enriquecerá muito este jogo está fora dele e inclui a visita a um museu, propiciando um contato com as obras reais, por exemplo, para que os adolescentes tenham o contato sensorial com uma xilogravura.

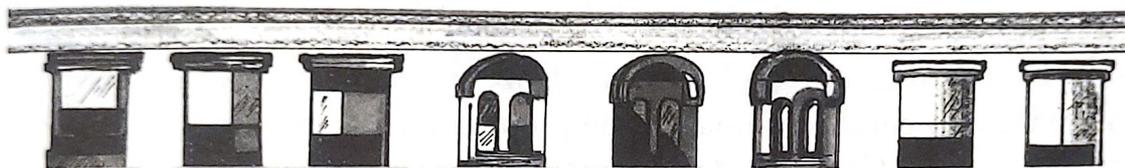
Estas são apenas algumas possibilidades do que adolescentes abrigados e em situação de risco podem vivenciar através do contato com um espelho, uma máquina fotográfica e algumas reproduções de obras de Arte.

Lembramos aqui as palavras de Paulo Freire²³ que referendam o grande desafio do jogo aqui apresentado:

A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir. [...] Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de distanciar-se dele, capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o pela sua própria criação; um ser que está sendo um ser histórico, somente este é capaz de comprometer-se. [...] O homem deve atuar, pensar, crescer, transformar e não adaptar-se fatalisticamente a uma realidade desumanizante. Tentar a conscientização dos indivíduos com quem se trabalha, enquanto com eles também se conscientiza, este e não outro nos parece ser o papel do trabalhador social que optou pela mudança.

9. DIALOGANDO COM EDWARD HOPPER

Lídice Romano de Moura



Como professora em curso universitário noturno de Educação Artística, que tem a duração de três anos, me deparo com o problema de ter constantemente que buscar motivações e inovações que possam servir para despertar os alunos que chegam às aulas já cansados após um dia de trabalho. O aluno que frequenta um curso noturno, nem sempre é aquele adolescente que acabou de sair do Ensino Médio. Às vezes nos deparamos com um aluno mais maduro, que já leciona e quer, além de aprender novos saberes, competir no mercado de trabalho, igualando-se a quem já fez um curso superior e se atualizando. Em alguns casos, também, este curso é para o estudante seu segundo curso superior.

O objetivo desta proposição é motivar esse aluno, tendo como meta o interagir com o conteúdo do material criado, provocando uma vivência. Na constante falta de recursos para visitar museus ou galerias e ter a experiência “ao vivo”, o objeto propositor – uma caixa com uma coleção de imagens – pode ser um alternativa para que se tenha uma noção de um conjunto de obra de um determinado artista, e ao mesmo tempo criar diálogos com outras imagens. A caixa propõe uma análise e vivência, uma provocação ou desafio, a partir do qual o aluno possa desenvolver seus próprios procedimentos, seja em sala de aula, seja em um museu, seja como professor ou aluno que queira ampliar seu repertório.

A produção artística e a contextualização estão mais presentes na formação dos futuros professores, mas o exercício de apreciação não tem a mesma presença. “Como analisar?”, “Por onde começar?” e “O quê analisar?” são algumas das dúvidas mais frequentes.

Há muitas maneiras diferentes de se fazer uma apreciação. E não há uma mais certa que a outra. Para gerar momentos de apreciação devemos refletir sobre os objetivos que se deseja alcançar, a idade ou o grau de conhecimento que os educandos já têm ou não a respeito da Arte ou da obra a ser analisada, ou ainda os interesses do grupo.

A partir da caixa como objeto propositor, propomos um olhar que investiga o conjunto de postais sob diversos aspectos, provocando uma estimulação de caráter lúdico fazendo a mediação. Primeiramente é apresentada uma pequena biografia do artista escolhido, Edward Hopper e a sua contextualização na época em que viveu, mas poderíamos iniciar pelas imagens, despertando o interesse para buscar novas informações sobre o artista. A partir delas, um roteiro de questionamentos pode fazer este aluno refletir sobre as imagens apresentadas.

Além das imagens de obras de Hopper, na caixa são encontradas fotografias do cotidiano, imagens de propaganda de revistas e imagens do artista Gregório Gruber por apresentarem certa semelhança com a obra de Hopper.

O material propõe também alguns questionamentos sobre a obra e o artista, como, por exemplo: É possível perceber seu processo de criação? As formas são figurativas, simbólicas ou abstratas? Quais os materiais utilizados? Quais as técnicas utilizadas? Existe um sentido narrativo na pintura? Que tipo de sensações a obra provoca? A obra está inserida em algum movimento artístico? Qual? Como se percebe essa inserção? Quais os elementos dessa estética que podem ser destacados?

E como diálogo com as outras imagens, podemos sugerir algumas proposições, como, por exemplo: a investigação do cotidiano como tema na pintura, questionar sobre a fragilidade do ser humano face às interferências da vida “moderna”, proporcionar um exercício de leitura visual a partir da escolha da reprodução de uma pintura fazendo conexões com outras oferecidas, como entre a pintura *Approaching a city* e a fotografia *Calçada Manaus* de Jean Manzon, entre a pintura *Rooms for tourists* e a fotografia da série *Casa* de Claudia Andujar. Podemos ainda sugerir estudar o percurso artístico do artista fazendo comparações com outro da mesma época para perceber semelhanças e diferenças. Também pode ser interessante localizar um artista brasileiro que apresente semelhanças e oposições com a obra de Hopper.

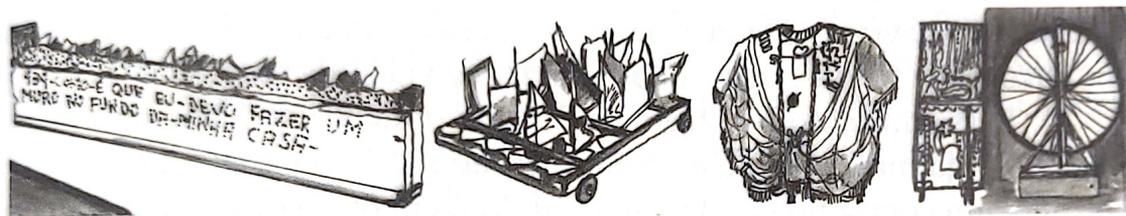
Para auxiliar a reflexão e discussão, poderemos sugerir, também, a pesquisa para o aprofundamento dos conceitos aflorados, além de propor que cada aluno crie várias produções artísticas, tendo o seu cotidiano como

tema, assim como faz Hopper. Sugestões dos próprios alunos podem servir como estímulo, já que essas produções pretendem potencializar a poética de cada um.

Esta caixa de proposições é elaborada de maneira a mostrar caminhos para que os alunos se apropriem dos universos que a Arte pode proporcionar, através da leitura das imagens e as diferentes abordagens possíveis, possibilitando a construção de novos saberes em Arte que incluam a reflexão, a imaginação e o fazer artístico são os objetivos deste material. Que outras caixas, com obras de outros artistas, os professores podem inventar como propositores de encontros com a Arte?

10. ARTUR BISPO DO ROSÁRIO E A RESSIGNIFICAÇÃO DE OBJETOS

Roberta Ninin e Ligia Botelho



Educar, mediar. Como proporcionar ao aluno processos criativos, aprimorando e fertilizando sua capacidade de imaginar? Como tornar consciente e prazerosa a maneira de transpor ideias para a linguagem simbólica da Arte? Como orientá-lo a transformar a experiência em memória e esta em expressão?

O presente jogo foi desenvolvido para provocar encontros sensíveis e lúdicos com o universo de criação de Artur Bispo do Rosário, este artista popular brasileiro que utilizou materiais usuais de seu cotidiano, enriquecendo-o de significados. Queremos estimular imagens e memórias dos participantes, especialmente os educadores, por meio de uma ambientação que os provoque esteticamente, brincando com a estrutura e o conteúdo de determinados objetos/signos.

Uma sala vazia deve ser preparada com imagens do artista e de seus trabalhos afixadas na parede. A proposta é instaurar um ambiente onírico, utilizando-se de meia-luz e almofadas no chão, objetos relacionados à vida e obra de Bispo do Rosário, que estimulem associações, um aparelho de som, quadro ou papel e caneta.

Como jogar:

1. Exercício de imaginação a partir da sensibilização corporal: recebidos no espaço preparado pelo mediador, há o primeiro contato dos educadores com obras de Bispo do Rosário. Logo, os educadores são conduzidos, em silêncio, a ocuparem todo o espaço da sala, não deixando espaços va-

zios. Com olhos vendados, inicialmente concentrados na escuta dos sons do ambiente, os participantes serão estimulados com músicas de repertório diversificado. O olfato será estimulado pelo mediador, aproximando deles objetos, frutas, frascos com essências diversas. Na sequência, o paladar do grupo de educadores é aguçado com variados sabores (limão, mel etc.). Por fim, o tato será estimulado pelo contato com objetos pré-selecionados, que também serão utilizados na próxima etapa. Só então os olhos são abertos e se inicia a próxima etapa do jogo.

2. Jogo dos objetos/signos: vários objetos que representem/reflitam o específico universo de Bispo, como por exemplo: jornal, cadeado, flores de plástico, velas, tecidos, linhas, papéis coloridos etc. compõem uma caixa. O mediador deve retirar um a um os objetos da caixa e pedir para que cada participante diga qual o significado desses objetos para si mesmo. As palavras devem ser anotadas em um quadro afixado na parede da sala. A leitura de todas as palavras em sequência, pelo mediador ou por todo o grupo, cria um novo texto. O que esse texto pode dizer da vida e da obra do artista?

3. Ressignificação de objetos: em roda, o mediador inicia uma nova etapa do jogo manipulando o objeto, encontrando para este um outro significado, uma outra função, transformando-o em outro objeto. Passa então para o jogador ao lado a função de transformar o mesmo ou outro objeto, continuando o jogo até que todos tenham respondido ao desafio da ressignificação dos objetos.

4. Montagem de quadro vivo: a partir de um dos objetos trabalhados anteriormente, sem utilizar falas (apenas podem ser usados sons intrínsecos aos referidos objetos), os participantes divididos em subgrupos com até quatro integrantes, tem como desafio um jogo de improvisação com a montagem de cenas, como se fossem situações congeladas, registros fotográficos. A construção dos quadros vivos, explorando os objetos como adereços, cenários e personagens podem expressar as interpretações do grupo sobre os objetos e suas significações afloradas desde o início do jogo.

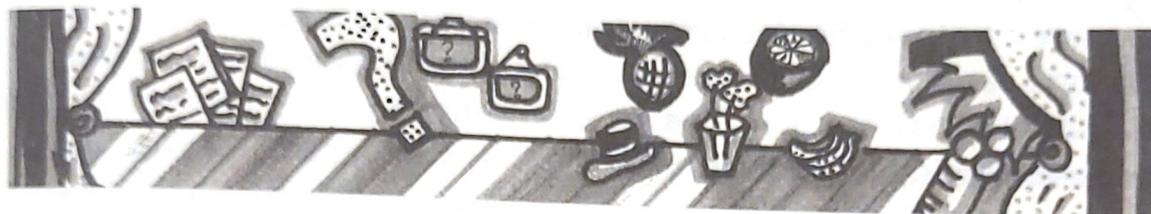
5. Finalizando: quais as interpretações possíveis dos “quadros vivos”? A partir da frase de Bispo do Rosário: “Dizem que o que eu faço é Arte, mas é minha salvação na Terra”, das reproduções de suas obras, e da conversa sobre as experiências vividas, cada subgrupo é desafiado a expor suas interpretações das produções dos outros subgrupos, conectando-as à obra de Bispo.

Com esse jogo pretende-se que o universo de criação do artista se torne ponto de partida para a leitura de suas obras e o reconhecimento da pluralidade de significados que um signo/objeto pode provocar. Que avaliação os educadores participantes fazem da experiência vivida? Haveria possibilidade de recriar o jogo para iniciar o contato com outro artista?

11. OBJETOS PROPOSITORES: DO PICTÓRICO CONHECIDO PARA O TRIDIMENSIONAL ANIMADO

Vanessa Raquel Lambert de Souza e Maria Lucia Lisboa

Um jogo para a Terceira Idade: "O que já se conhece bem para o que talvez se conheça pouco"



Pensamos em experimentar ações que tivessem por objetivo estabelecer reflexões acerca da ideia de representação. Lembrarmos dos jogos comercializados que lançam mão da figuração humana, do jogo da memória, das bonecas de papel, do quebra-cabeça, do teatro de animação, da casinha de boneca, do jogo de mímica, do cara-a-cara, além de outros. Surgiu a ideia de adaptarmos os recursos do teatro de animação, desafiando a passagem do pictórico conhecido para o tridimensional animado.

O teatro de animação é uma alternativa enriquecedora para discussão da ideia de símbolo e suporte na obra de Arte. A proposta é a seguinte: focalizando a ideia de figuração, suas origens, e as perguntas que ela suscita no que se refere à Arte, sugerimos a construção de um cenário a partir de uma caixa de papelão que pode acolher as possíveis "releituras animadas" de obras previamente selecionadas. Um exemplo: *Caipira picando fumo* de Almeida Jr. Um participante pode resolver eleger o elemento palha seca para representar a personagem que irá animar, o caipira, por exemplo.

O jogo: um ou mais membros de cada equipe sorteará um cartão que contém uma obra de Arte a ser animada na caixa de papelão, transformando-a em um palco em miniatura. Objetos-símbolos, cores e formas podem "encenar" a obra, sem uma preocupação descritiva, mas sim expressiva. O objetivo é descobrir quais as obras que foram representadas tridimensionalmente. Vence a equipe que descobrir o maior número de obras. O tempo para adição pode ser limitado de acordo com as possibilidades dos participantes. Uma alternativa facilitadora: cada equipe escolhe um fragmento da obra (como parte de um quebra-cabeça) para oferecer como pista.

Materiais necessários: Palco para animação - caixa de papelão com abertura frontal e superior, de tamanho suficiente para conter pequenos objetos. A parte externa da caixa será decorada com imagens das obras referenciadas. Reproduções de obras de Arte de diferentes estilos e épocas. Pistas - quebra-cabeça à parte de cada uma das reproduções selecionadas. Pequenos objetos e materiais que poderão funcionar como símbolos, relacionados ao conteúdo de cada obra. Fichas para sorteio - reproduções de cada uma das

obras selecionadas para o jogo, com informações básicas destas (autor, técnica, data, estilo etc.).

A análise da obra e de sua proposição tridimensional pode levar a posteriores discussões sobre conceitos como o tempo e o espaço na obra de Arte, a *box-maker* ou *Box-form*²⁴, *assemblage*, performance, e a própria ideia dos signos utilizados para representá-la. Pode também impulsionar uma pesquisa sobre o teatro de bonecos em miniatura²⁵.

12. JOGO AFRO

Susete Rodrigues da Silva

Dinamizando o panorama da cultura afro-brasileira, o Jogo Afro tem por objetivo aproximar os adolescentes e demais públicos da cultura africana e afro-brasileira. Conhecer o continente africano é entrar em contato com as profundas raízes por muito tempo esquecidas e negadas, é estar em busca da nossa identidade como brasileiros.



Quando falamos da África, desconhecemos as muitas áfricas existentes, pois no continente convivem cerca de duas mil línguas²⁶, distribuídas em aproximadamente 43 países e 105 grupos étnicos²⁷. A violência do sistema escravista e o saque da cultura deste continente realizado pelos colonizadores europeus provocaram um distanciamento e a desarticulação destas culturas maternas. Por isso uma grande parte do patrimônio histórico destes povos encontra-se em museus europeus, como é o caso do Museu Etnológico de Berlim, que possui um rico acervo da Arte africana.

Os colonizadores objetivavam suprimir a identidade cultural dos povos que eram traficados. Todo negro capturado na África, antes de entrar no navio negreiro, tinha que dar algumas voltas na árvore do esquecimento. Os traficantes acreditavam que desta forma os escravos esqueceriam sua história de vida e eles próprios estariam livres de maldições e mandingas. Já no navio os negros eram separados para evitar organizações, como nota o professor Darcy Ribeiro²⁸:

A diversidade lingüística e cultural dos contingentes negros introduzidos no Brasil, somada a essas hostilidades recíprocas que eles traziam da África e à política de evitar a concentração de escravos oriundos da mesma etnia, nas mesmas propriedades, e até nos mesmos navios negreiros, impediu a formação de núcleos solidários que retivessem o patrimônio cultural africano.

O Brasil, fortemente marcado pelas relações de dominação eurocêntrica onde a ausência de respeito à diversidade cultural ainda é presente, precisa criar políticas públicas de preservação da cultura afro-brasileira. Expressão disto é a criação da Lei nº 10.639/03 que prevê o ensino da história e da cultura afro-brasileira nas escolas de Ensino Fundamental, a Campanha em defesa da liberdade de crença e contra a intolerância religiosa²⁹, o Estatuto da Igualdade Racial³⁰, e mais recentemente a criação do Museu Afro Brasil, situado em uma área nobre da cidade de São Paulo. Estas conquistas ampliam a luta e a resistência da comunidade negra no Brasil, e graças a este avanço podemos ter acesso à produção cultural destes povos e às suas contribuições para a formação da cultura brasileira. O incentivo a pesquisas e projetos que resgatem e preservem a cultura afro-brasileira vêm crescendo, mas ainda não o suficiente. Neste sentido reafirmamos a necessidade de criar e aplicar políticas públicas em defesa desta temática.

A arte africana rotulada de exótica ou de primitiva na verdade possui valores universais, que comunicam ideias, conceitos, símbolos das riquezas culturais do continente africano.

O fato estético na arte africana é completo. O artista, muitas vezes, usa a sua produção em cultos e rituais, onde se congregam diferentes significados religiosos, mágicos, com diferentes linguagens artísticas: expressão plástica, corporal, musical, dança etc.³¹

Esta Arte, seja através da expressão pictórica dos tecidos ou esculturas, objetos ornamentais e principalmente das máscaras, traz em sua estrutura simbólica o culto à sabedoria dos ancestrais, às forças naturais, que representam-se também no culto aos Orixás. Essa possibilidade de relação entre o sagrado e o profano é uma peculiaridade da Arte negra, muito presente na cultura e nas religiões afro-brasileiras.

Ana Maria Amaral³² amplia a compreensão sobre a máscara:

Num ritual, o homem, em máscara, transforma-se em Deus, em animal, em forças cósmicas. A máscara provoca transformações imediatas, com ela a pessoa passa de sua condição para outro. É magia porque magia é um fenômeno que surge quando duas realidades diferentes, mesmo opostas, são conectadas. A máscara, sendo um objeto material, também representa algo não-matéria.

As máscaras presentes nos ritos africanos estão associadas aos ritos agrários, funerários e de iniciação dos jovens. Ao escolhermos máscaras e o mapa do continente africano para compor o jogo, estaremos relacionando a especificidade estética das máscaras, seu local de origem dentro da diversidade africana.

As vivências propostas pretendem contribuir para a construção da identidade afro-brasileira. Acreditamos que o jogo poderá sensibilizar e despertar novos interesses sobre a cultura africana, levando os jovens a pesquisarem para além dos horizontes da diáspora.

O jogo se desenvolve em quatro momentos. Cada momento deve ser finalizado com uma roda de conversas, conforme o costume tradicional das sociedades africanas. Tanto para o educador como para os integrantes do jogo, o diálogo possibilitará compartilhar novas ideias e descobertas, além de socializar novos conhecimentos.

1º Momento – Quebra-cabeça do mapa do continente africano: o quebra-cabeça do mapa do continente africano será montado no chão. O jogo terá 43 peças e cada peça será um país. Depois de montado o mapa, os alunos irão consultar o quadro dos grupos étnicos para verificar quantos grupos étnicos existem em cada país.

2º Momento – Jogo da memória das máscaras africanas: selecionamos 17 máscaras de alguns grupos étnicos. Cada máscara terá duas cópias, um par, que serão misturadas e viradas no avesso. O jogo consiste em achar o par.

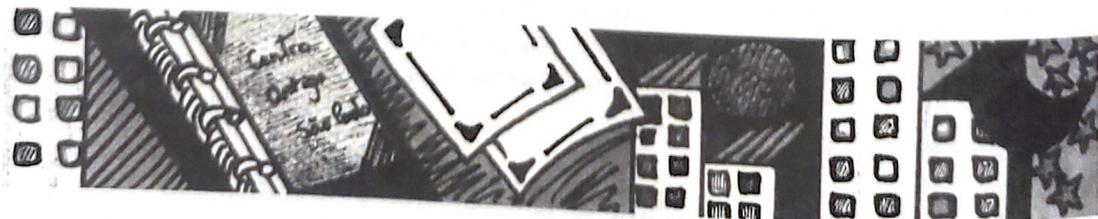
3º Momento – Máscara x grupo étnico x país: após o exercício do olhar apurado para as máscaras por meio do jogo da memória, os alunos deverão procurar no quadro e posteriormente no mapa o grupo étnico e o país aos quais pertence a máscara.

4º Momento – Construção da máscara neutra: sugerimos que os alunos construam uma máscara-base, que poderá ser explorada com jogos dramáticos. Depois poderão empapelar, e com técnicas de pintura poderão criar a sua máscara com elementos e signos das máscaras africanas.

Após desenvolver os momentos propostos, o educador poderá dar continuidade com novos desdobramentos. Propomos ainda uma visita ao Museu Afro Brasil e, para fechamento do projeto, uma exposição das máscaras e performances realizadas pelos integrantes do grupo.

13. FICHÁRIO: CENTRO ANTIGO - ARTE CONTEMPORÂNEA/ ARQUIVO SÃO PAULO

Márcio Pinheiro



Considerando que uma cidade pode ser percebida como uma “obra de arte”³³, um “museu”³⁴ e até mesmo ser relacionada à “sala de aula”³⁵, pareceu-me interessante, oportuno e desafiador a possibilidade de criação de um objeto propositor no sentido de buscar aproximar indivíduos e grupos ao

espaço urbano. Com o objetivo de aguçar, provocar e instigar o outro a aproximação à cidade, criei um fichário onde coloquei 50 envelopes plásticos. Em 20 deles foram colocados:

- Reproduções de obras de artistas contemporâneos relacionados ao espaço e às cidades, como Sarah Morris, Alexander Apostol e Thomas Ruff.
- Informações, perguntas como fonte de diálogo e manifestações artísticas realizadas por mim, como fotografias, colagens, desenhos etc., sobre o centro antigo de São Paulo.

Envelopes plásticos foram deixados vazios para que os participantes pudessem somar suas produções artísticas como fotos, desenhos, colagens etc., além de registros e informações, a partir da escolha do seu itinerário, de suas perspectivas, do seu olhar sobre o centro antigo de São Paulo.

O fichário poderá ser apreciado de maneira individual ou coletiva, como momentos de troca. Como objeto propositor o fichário poderia ser destinados aos transeuntes, público informal e interessados como eu, na paisagem urbana – Arte, urbanismo, arquitetura e cultura. Seu destino poderia ser um arquivo que pudesse ficar numa biblioteca ou instituição cultural no centro de São Paulo, ou mesmo em escolas, para impulsionar os alunos a visitar o centro antigo e estabelecer relações com obras contemporâneas.

Convites para a recriação

O sonho das ideias aqui colocadas é gerar outras tantas... Ideias mediadoras que, ludicamente, possam trazer para uma boa conversa a Arte e a experiência rica e sensível frente a ela.

Fica aqui mais um convite para que se inventem outros objetos propositores ou que se transforme os que aqui foram esboçados. A atitude mediadora exige de nós o estar disponível e atento ao outro, seja como observador ou como ouvinte, percebendo conceitos e pré-conceitos, preferências e o que causa estranhamento. Ludicamente podemos chegar até nossos alunos por vias mais ousadas, menos “escolares”, mais repletas da vida que a Arte reflete.

Fica também a certeza que os jogos aqui apresentados podem refletir apenas palidamente as conversas, as sínteses estéticas e escritas, as discussões sobre os textos de apoio, a “cenoura”, quase mascote do grupo, os mapas traçados, as presenças de Maria Ângela Serri contando sobre o espaço lúdico do Museu de Arte Contemporânea/USP e de Alberto Tembo, Camila Lia, Christiane Coutinho e Fábio Tremonte, coordenados pela Prof^a Dr^a Rejane Coutinho, expondo o jogo criado para a exposição do artista Nuno Ramos no Centro Cultural Banco do Brasil, além das presenças e da generosidade de todos na vida coletiva e amorosa dos 12 encontros com a disciplina Mediação Arte/Público: possibilidades e limites na formação de fruidores/leitores dos signos artísticos, nas manhãs das segundas-feiras, no primeiro semestre de 2005.

NOTAS

- ¹ Fonte: Catálogo da exposição Lygia Clark na Fundación Antony Tàpies, Barcelona, 1997, p. 233. (texto do Livro-Obra: Rio de Janeiro, 1983.).
- ² HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva, 1996, p. 10.
- ³ Idem, p. 21.
- ⁴ VIGOTSKY, Lev S. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p.133.
- ⁵ Op. cit, p. 135.
- ⁶ Op. cit., p. 131.
- ⁷ BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1995, p. 96.
- ⁸ Citado por BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1995, p. 1.
- ⁹ Sobre “hospedar a obra em nós”, leia mais em MARTINS, M.C. et al. *A língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998, p. 74-86.
- ¹⁰ GADAMER, Hans-Georg. *A atualidade do belo: a arte como jogo, símbolo e festa*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985, p. 43.
- ¹¹ CAMARGO, 2003, p. 7. *Ilustração no livro infantil*. Belo Horizonte: Lê, 1995, p. 7.
- ¹² RIZZO, Gilda. *Jogos inteligentes: a construção do raciocínio na escola natural*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p. 118 a 122.
- ¹³ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- ¹⁴ CHATEAU, Jean. *O Jogo e a criança*. São Paulo: Summus, 1987. p. 15.
- ¹⁵ BALESTERO-ÁLVAREZ, J. A. *Multissensorialidade no ensino de desenhos a cegos*. 2003. Escola de Comunicações e Arte/USP, Dissertação (Mestrado), p.16.
- ¹⁶ Projeto “Lá Vai Maria”. Centro Universitário Maria Antônia, São Paulo, 2004.
- ¹⁷ Projeto “ArteBR”. Instituto Arte na Escola, São Paulo, 2003.
- ¹⁸ Pierre Villey citado por Amanda Tojal no Curso Ensino da Arte na Educação Especial e Inclusiva, Abril a Junho/2005.
- ¹⁹ *Rosa de Hiroshima*, de Vinicius de Moraes e Gerson Conrad, CD “O melhor da música de Ney Matogrosso”, 1998.
- ²⁰ LLONGUERAS AROLA, Ramón. *Casa não é lar: O abrigo como contexto de desenvolvimento psicológico*. São Paulo: Editora Salesiana, 2000, p. 70.
- ²¹ DUARTE JUNIOR, J. F. *Fundamentos estéticos da educação*. Campinas: Papirus, 1988.
- ²² A palavra “favela” aqui é uma gíria, uma expressão que pode significar desqualificação, menosprezo, humilhação.
- ²³ FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 2003, p. 16, 17, 60.
- ²⁴ *Box-form*: arte em forma de caixa, construída geralmente em colagem com diferentes

materiais. A escala reduzida faz com que o espectador, em limitação corporal, viaje com os olhos pelo espaço circunscrito. Provenientes da tradição renascentista flamenga, quando era moda fazer mostruários de coisas curiosas e interessantes que as viagens de descobrimento e exploração revelavam, segundo a artista Marília Diaz no "Material educativo para o professor propositor" da DVDteca Arte na Escola, 2005 (documentário: ZIMMERMANN: o criador de atmosfera).

²⁵ Para saber mais sobre teatro de bonecos, pesquise em <www.sesibonecos.com.br/index.html>. Acesso em 24 set. 2005.

²⁶ ASHER, R. E. & SIMPSON, J. M. Bantu Languages. In: *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Vol. 1, Oxford, New York. Seoul. Tokyo, Pergamon Press: 302 - 311, s/d.

²⁷ JUNG, Peter, HUG, Alfonso (orgs.). *Arte da África: obras-primas do Museu Etnológico de Berlim*. Rio de Janeiro: Banco do Brasil, 2004.

²⁸ PRUDENTE Celso. *Mãos Negras: antropologia da Arte negra*. São Paulo: Panorama: p.38, 2002 apud RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: evolução e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras: p.115, 1995.

²⁹ SILVA JUNIOR, Hédio e BENTO, Maria Ap. Silva. *Campanha em defesa da liberdade de crença e contra a intolerância religiosa*. São Paulo: CEERT, 2003.

³⁰ PAIM, (senador) Paulo. *Estatuto da igualdade racial*. Brasília: 2003.

³¹ PRUDENTE Celso. *Mãos Negras: antropologia da Arte negra*. São Paulo: Panorama: p. 51, 2002 apud FUNARI, Regina Maria Lintz. *Valorização da cultura negro africana no ensino da arte: análise de currículos das faculdades de arte do Brasil em busca das raízes culturais africanas*, 2003, 1, Tese de Doutorado - Escola de Comunicações e Arte, Universidade de São Paulo: p.88.

³² AMARAL, Ana Maria. *O ator e seu duplo: máscaras, bonecos, objetos*. São Paulo: Senac, 2002, p. 41/42.

³³ SPINELLI, João J. (org.). *Arte pública: apontamentos e reflexões*. São Paulo: Unesp/ Instituto de Artes. Núcleo de pesquisa em arte pública CNPq/Unesp, 1998/1999, p. 07.

³⁴ Op. cit. p. 09

³⁵ ELIAS, Eduardo de Oliveira. *Escritura urbana: invasão da forma, evasão do sentido*. São Paulo: Perspectiva: Secretaria de Estado da Cultura, 198, P. 117.