

A INTERMIDIALIDADE EM PROJETOS DE TRABALHO NO PETI – GUARAPUAVA

Valdoni Ribeiro Batista¹
Margarida Gandara Rauen²

RESUMO

Este artigo considera uma prática de ensino de arte não formal por Projetos de Trabalho, com bibliografia pertinente à intermedialidade. Foi desenvolvido um projeto de trabalho para alunos de diversas faixas etárias e níveis de escolaridade, participantes do PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil), em Guarapuava, Paraná. Os resultados indicaram que a abordagem proporcionou a aplicação de protocolos de artes integradas, com ênfase na composição de uma instalação com gravuras e ostinatos.

Palavras-chave: Processos Criativos; Ensino; Produção Sonora; Artes Integradas.

INTRODUÇÃO

Nota-se uma constante transformação da sociedade na maneira como se relaciona com os conhecimentos, os quais estão em construção contínua. As políticas inclusivas de educação enfatizam que valorizar uma cultura em detrimento de outra pode trazer sérias consequências, assim como o desaparecimento de povos e modos de pensar e interagir com o mundo. Assumir certas verdades, portanto, torna-se obsoleto, já que essas ocupam um lugar do estar no mundo e não do ser. Lucia Santaella afirma que “Vivemos em um mundo hipercomplexo: na economia, política e, sobretudo, na cultura. Um mundo que repele julgamentos peremptórios e a segurança das certezas” (SANTAELLA apud WANNER, 2012, p. 13).

A mobilidade de pensamento cultural evita julgamentos taxativos e nesse contexto, tanto a arte, quanto o seu ensino, não podem ficar inertes no mundo e presos a valores de séculos passados e menos ainda ficar atrelados a experiências que deram certo para outro tempo e repetir as mesmas estruturas, aparentemente sólidas. Abordar a arte, tanto em processos de criação quanto em seu ensino, requer acompanhar essas transformações e mobilidades, tanto tecnológica quanto ideologicamente: “Nossa cultura é global e gloçal, é híbrida e cíbrida, é conectada, ubíqua e nômade, é líquida, fluida, volátil. É, em suma, uma cultura mutante” (SANTAELLA apud WANNER, 2012, p.13).

Na pesquisa para este artigo, foi considerado a metodologia por Projetos de Trabalho, a partir de referências de Fernando Hernández & Montserrat Ventura (1998), e Hernández (2007), como uma alternativa para o ensino da arte híbrida e a vivência com suas possibilidades de transpor fronteiras, sejam elas disciplinares ou de linguagens, quando ambas se entrosam para atender uma necessidade cultural.

¹Graduado em Arte-Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste, Brasil(2013).

²Pós-Doutorado em Folger Shakespeare Library, FSL, Estados Unidos(2002). Professora Associada da Universidade Estadual do Centro-Oeste, Brasil.

A INTERMIDIALIDADE EM PROJETOS DE TRABALHO NO PETI – GUARAPUAVA

A arte atual usufrui das liberdades criativas e expressivas herdadas das experimentações modernistas dos séculos XIX e XX. Estamos em um período sem crise, no qual o artista pode fazer tudo, como a utilização dos meios e materiais tradicionais, mídias digitais, criação de objetos com materiais inovadores, entre outras possibilidades. As formas de expressões artísticas se apresentam cada vez mais diluídas e falar de fronteiras nas mídias se torna difícil. Nesta perspectiva o termo intermidialidade vem sendo utilizado para, além de outras funções, definir produções artísticas caracterizadas pela interpenetração de elementos de diversas linguagens e mídias.

Para Higgins (2012) a ideia de separação entre as mídias é oriunda do período renascentista, no qual, havia uma categorização social nítida entre trabalhadores, nobres e artesões. Isso afetava diretamente as linguagens artísticas por meio das classificações e definições de campo de atuação. Atualmente a arte se desvincilhou do servilismo tradicionalista e se apresenta ao grande público que deverá usufruir e compartilhar dela, ampliando as suas significações.

Na primeira parte do artigo, reflito sobre as diferentes abordagens a respeito da educação por meio de Projetos e sobre a intermidialidade na arte. Posteriormente, apresento um estudo de caso, prática por meio da qual aprofundei algumas questões pertinentes ao processo pedagógico no ensino de arte não-formal desenvolvendo um projeto de trabalho, com jovens que participam, no período da tarde, do PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil) que funciona em contra turno as aulas regulares obrigatórias na cidade de Guarapuava, Paraná. Finalmente analiso essa experiência de campo com base na bibliografia resenhada.

1.0 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

A pesquisa para este artigo não buscou a destruição ou substituição das linguagens, mas a ampliação das formas de interação entre elas. Parto da perspectiva do ser e da arte fluidos, buscando uma proposta de ensino de arte que rompa com as classificações e encaixotamentos do conhecimento, principalmente quanto aos saberes e fazeres artísticos. A bibliografia selecionada, portanto, vem ao encontro dessa perspectiva.

1.1 ENSINO DE ARTE, PROJETOS DE TRABALHO

Nenhuma prática é neutra e tanto a arte quanto o seu ensino também estão sujeitos à quantificação e ao utilitarismo. Uma das formas que o capitalismo utiliza para vender seus produtos é a recepção passiva de suas propagandas, feitas para vender e não para serem questionadas. Indo em caminho oposto, a educação deve propiciar uma capacidade de escolha, uma capacidade crítica, para não apenas submeter as pessoas à produtos e valores impostos. Trata-se de problematizar o ensino de arte:

Arte, design, estética – três significantes centrais da arte e de sua educação “trabalham” bastante para se tornarem conceitos úteis, capazes de preservar a viabilidade de programas de arte e de manter seu financiamento. Mais uma vez, trata-se de uma escolha sem escolha. Devido a necessidade de avaliar e de quantificar, em nossas escolas, a fim de manter o controle de qualidade, a arte precisa ser igualmente quantificada, devido ao fato que precisamos prestar contas dos programas que instituímos, é importante que nossos projetos sejam baseados em critério e acompanhados por suas costumeiras matrizes gerenciais avaliativas.

Esta tem sido a maneira encontrada de preservar o nível de “justiça”, pois a criatividade não pode ser quantificada – eis, precisamente, a questão (JAGODZINSKI, 2009, p. 123):

Justificam-se, portanto, as propostas de trabalho que tenham em vista a realização e a humanização das pessoas, defendendo uma educação que os liberte do consumismo exacerbado e do modismo.

Libâneo (1996) corrobora o pensamento de que a atividade educativa deve abarcar o processo de humanização das pessoas no contexto de suas relações sociais, partindo da análise crítica das realidades sociais, sustentando as finalidades sociopolíticas da escola na direção dos interesses emancipatórios. Ou seja, não se deve ignorar o teor político da prática pedagógica, e principalmente da escolha dos conhecimentos a serem aprendidos. Neste sentido, desenvolver processos educativos aparentemente vazios é como apoiar a realidade imposta por uma classe e beneficiar a estrutura social vigente.

A intervenção docente se depara, portanto, com uma bifurcação e é preciso seguir uma dessas alternativas: desenvolver um ensino vazio e fingir que está mudando algo ou defender uma prática que transforme o indivíduo, possibilitando que reflita e atue sobre o mundo. Nessa perspectiva, abordo os Projetos de Trabalho no ensino. Essa metodologia é desenvolvida por Fernando Hernández e Montserrat Ventura (1998 e 2007). O primeiro foi consultor dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Brasil e integrante da reforma curricular na Espanha.

A proposta de Projetos de Trabalho surgiu por meio de reflexões a respeito da relação entre a teoria e a prática no ensino que Hernández desenvolveu com o professorado da escola Pompeu Fabra, em Barcelona, na década de 80. O livro de Hernández e Ventura motivaram pesquisas no Brasil, mas as suas bases teóricas incluem diversas fontes, tais como a aprendizagem significativa proposta por David Ausubel, o construtivismo de Jean Piaget, o conceito de desenvolvimento proximal de Lev Vigotsky, entre outros (ROCHA, PEREIRA e GONZAGA, 2008). Em relação à aprendizagem significativa, Hernández e Ventura (1998) afirmam a importância de realizar um diagnóstico inicial do conhecimento que o aluno tem sobre a informação a ser trabalhada em sala de aula. Estabelecida essa relação com o repertório individual, o conhecimento terá mais importância para os alunos, pois se refere à vida e pauta-se na vida, esperando-se que eles o compreendam, o assimilem, apliquem e transformem com mais facilidade.

Hernández (2007) se posiciona em relação à narrativa³ educacional que mostra a hegemonia do homem branco, cristão e ocidental sobre os outros povos e para isso determinam o conhecimento a ser ensinado para o outro que deve ser civilizado e, portanto, desprovido de seus saberes. Na proposta de Projetos de Trabalho, transparece uma nova narrativa que vai além das vigentes. É considerado o papel de transição que o aluno vive, propondo, com isso, uma prática por meio da qual eles construam e participem da experiência de aprendizagem.

Além desses aspectos, os Projetos de Trabalho levam em conta a globalização, a qual supera as paredes da escola e, na atualidade, está recebendo um novo sentido, “[...]”

³Narrativas são formas de estabelecer a maneira como há de ser pensada e vivida a experiência (Hernández 2007, p.11).

A INTERMIDALIDADE EM PROJETOS DE TRABALHO NO PETI – GUARAPUAVA

centrando-se na forma de relacionar os diferentes saberes, em vez de preocupar-se em como levar adiante sua acumulação” (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998, p.47). Segundo Hernández, a globalização do conhecimento deve ser feita pelo aluno, estabelecendo relações entre os diversos enfoques que um mesmo conteúdo pode ter e desenvolvendo a capacidade de propor problemas e aprender a utilizar fontes de informação, sabendo que o ponto de chegada pode ser um ponto de partida para novas pesquisas:

Não se trata de favorecer o enciclopedismo ou a acumulação receptiva de informação, e sim de estimular, através da utilização de diferentes procedimentos e estratégias, a seleção de informação para favorecer a autonomia progressiva do aluno (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998, p.50).

A ideia fundamental dos Projetos de Trabalho é exatamente a globalização do conhecimento e sua função é unir, por meio de pesquisas que tem uma pergunta como centro, os conteúdos que aparentemente estão separados. O diferencial deste tipo de trabalho é o conhecimento girar em torno de perguntas e, para chegar às respostas, é necessário integrar as diversas áreas do conhecimento.

Na prática de Projetos de Trabalho o docente necessita estabelecer um novo comportamento perante sua prática, deve se transformar num pesquisador incansável e seus alunos e alunas também deixarão o papel passivo para refletir sobre as informações coletadas. Ele é uma forma de ensinar a encontrar o nexos que vincula a informação que possibilita o aprender. Assim o objetivo dos Projetos é não só ensiná-lo a aprender a aprender, mas possibilitar que vivencie e reflita sobre informações que se apresentam como teorias e pontos de vista diversos.

Para se trabalhar com esta metodologia, é importante seguir algumas diretrizes, tais como: a escolha do tema; a atividade do docente após a escolha do tema; a atividade dos alunos após a escolha do projeto; a busca das fontes de informação; o tratamento da informação. Passo a detalhar, portanto, os aspectos a serem levados em conta para desenvolver um projeto.

Quanto à escolha do tema, além de poder estar prevista no currículo ou proposta de intervenção, pode envolver “[...] uma experiência comum, originar-se de um fato da atualidade, surgir de um problema proposto pela professora ou emergir de uma questão que ficou pendente em outro Projeto” (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998, p.67). Os participantes do projeto devem questionar a relevância do tema e as etapas do processo que serão necessárias para levar adiante o tema, o qual pode exigir informações prévias.

Em síntese, as atividades do docente após a escolha do tema, de acordo com Hernández e Ventura (1998) são: especificar o fio condutor para que o projeto vá além dos aspectos informativos; realizar uma primeira previsão dos conteúdos (conceituais e procedimentais) e as atividades (o que pretendo que os alunos aprendam com este projeto?); estudar as informações em torno do tema do projeto; criar um clima de interesse no grupo; fazer previsão de recursos; planejar o desenvolvimento do projeto por meio de sequência de avaliações inicial; formativa e final e, ao concluir, lembrar o percurso percorrido durante o projeto.

Complementando, MARTINS, PICOSQUE e GUERRA (1998) defendem que, após o trabalho em sala, o/a docente deve fazer a relação e articulação entre o conteúdo que é preciso trabalhar e o repertório trazido pelos participantes. Aí vem a importância de

registrar as ações e refletir sobre elas. Cada situação que o docente passar deve gerar uma avaliação e um replanejamento da ação, visando as metas a serem alcançadas.

Após a escolha do projeto os estudantes precisam realizar um índice especificando o que vão trabalhar no projeto, mostrar diferentes aspectos de cada índice e configurar o roteiro inicial da classe. Então, partem em busca de informações que complementem e ampliem o projeto. Em seguida, realizam o tratamento da informação com a classe e produzem um dossiê de síntese dos aspectos tratados e dos abertos para futuras aproximações. Por fim, eles realizam a avaliação, recapitulando os conteúdos e abrindo perspectivas para Projetos de continuidade.

Na busca de informação, os participantes devem estar cientes que o “aprender” não acontece só na escola, mas na comunidade e assim deve com a ajuda dos pais ou amigos pesquisar em casa, pois eles também têm uma responsabilidade com a própria aprendizagem. Além de fontes de informação em vídeos, textos, imagens podem apresentar fontes que sejam pessoas com relatos. Para quem não tem condições de pesquisar em casa, a biblioteca é um ótimo recurso de pesquisa em livros, assim como a Internet, quando os/as participantes têm acesso a ela.

Em relação ao tratamento da informação, esta é feita por estudantes e professores, com quatro aspectos a serem considerados:

a) A informação oferece visões da realidade. É necessário distinguir as diferentes formas de apresentá-las. [...] A distinção entre hipóteses, teorias, opiniões, pontos de vista, que adota quem oferece uma dessas visões.[...] b) A informação pode ser diferente, segundo como se ordene e se apresente. Deve-se insistir na maneira de ordená-la em relação com a finalidade do Projeto, dos capítulos do índice e das variações que surgem em contato com a própria informação. c) A aprendizagem de procedimentos (classificação, representação, síntese e visualização) permite realizar definições, propor perguntas, estabelecer prioridades e hierarquias em relação aos conteúdos da informação. d) Estabelecer relações causais e novas perguntas que expliquem as diferentes questões derivadas do processo de tratamento de informação. (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998 p.73-74)

Por meio dessas considerações, pode-se realizar uma ampla análise dos veículos de divulgação e das influências que as informações sofrem até chegarem ao receptor. Este necessita estar ciente de que uma informação não é uma verdade e está sujeita a alterações. O tratamento da informação é um momento crucial para os Projetos de Trabalho, pois nele, o/a estudante entende que o importante não é apenas estar informado, mas sim, questionar o conteúdo apresentado.

O ensino por Projetos de Trabalho não se pauta na divisão do conhecimento em disciplinas, mas atende ao conhecimento em forma de espiral negando o acúmulo de informação e privilegiando inter-relações entre fontes de informações ligadas a estruturas de conhecimentos. Neste sentido, trabalha-se com questões elementares inicialmente, abrindo perspectivas para que, no decorrer da vida escolar, sejam acrescentados outros níveis de complexidade.

Desta maneira, o processo avaliativo “[...] pretende ser formativo, contínuo, global, adaptado á diversidade, auto-avaliativo e recíproco (dos alunos e do professorado)” (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998, p.41). A avaliação não surge como uma forma de classificar os indivíduos e retê-los em séries, mas sim para perceber como cada aluno está se comportando com relação à informação e participação nas aulas.

A avaliação não deve ser apenas direcionada aos alunos, pois o professorado deve ter controle das aulas e necessita auto-avaliar sua prática. Todas as etapas do processo educacional devem estar Inter-relacionadas com complementariedade. A ação necessita de planejamento, assim como a avaliação se pauta na ação.

1.2 A INTERMIDIALIDADE NA ARTE

Falar de categorização estável na arte e na sociedade é quase impossível, pois tudo está em constante mutação. Deste modo, não pretendo utilizar a intermídia enquanto categorização, mas como uma especificidade de composições artísticas que fundem diversas linguagens. As inovações tecnológicas contribuíram grandemente para a arte alcançar a liberdade de composição. A fotografia possibilitou muitas discussões em relação à função da arte abrindo caminho para outras formas expressivas, um novo modo de fazer e perceber a arte, que mais tarde acabou conduzindo a intermídia com o surgimento da tecnologia digital nas artes visuais. Dessa maneira, as imagens passaram a habitar vários tipos de espaços, contribuindo com a sociedade global, na qual a comunicação se dá em tempo real entre pessoas de diversas partes do mundo. Consequentemente, “[...] as tecnologias foram tomando a linha de frente do experimentalismo nas artes até o ponto de muitos curadores terem abandonado as formas tradicionais de arte, pintura e escultura, por não considerá-las contemporâneas” (SANTAELLA, 2005, p.14).

Com isso a intermídia emergiu como um campo de estudo que requer uma compreensão ampla e não se restringe a conceitos estéticos formalistas. Procuo, então, apresentar como esta terminologia se adequa aos conceitos artísticos que promovem a transposição de barreiras entre as linguagens das artes, por exemplo, as interações entre pintura, escultura e música nas instalações: “[...] tornou-se hoje pertinente, por exemplo, falar de artes intermediárias — aquelas que mais deliberadamente praticaram e praticam hibridações (ou hibridizações) e remediações na geração de novas obras.” (MENDES, 2011, p.12)

Para elucidar algumas questões com relação ao hibridismo e a intermídia cabe repensar as estruturas que os regem e as possíveis controversas que o uso destas terminologias pode suscitar. O hibridismo é uma questão discutida tanto na arte como na ciência e para WANNER et al. (2010) ao se questionar a noção de híbrido, a possível resposta é que ela conduz a cruzamentos, atravessamento, mutação e substituição de uma coisa. Mas na arte é mais que a união entre duas coisas e também suporta a ideia de reflexões sobre o território como um lugar não fixo formado por um espaço móvel, mutante. Tanto na ciência, como na arte, existe um rompimento com a ideia de um lugar fixo, ou um lugar determinado.

As práticas que tendem para as hibridizações são centrais para pensar as mídias, mas podem causar algumas confusões “[...] esta terminologia pode criar alusões a ‘relações homem-máquina, biológico-mecânico, real-virtual, dicotômico-rizomático e, passando a significar de mais, perde a sua especificidade, tornando-se excessivamente abrangente (MENDES, 2011, p. 20).”

Com isso, torna-se mais proveitoso utilizar o termo intermídia para designar um campo de experimentação que utiliza diversas linguagens artísticas de modo a readaptar os conteúdos específicos para confluir num todo com capacidades próprias e específicas.

A INTERMIDIALIDADE EM PROJETOS DE TRABALHO NO PETI – GUARAPUAVA

Neste conceito podemos situar a instalação, gênero de trabalho que ocupa espaços reais com o objetivo de estabelecer relações transformadoras da arte tradicional, ou seja, destruindo antigas convenções por meio de dicotomias, tais como a ocupação de espaços por objetos que recebem a conotação de arte a partir do momento que estabelecem relações uns com os outros e com o ambiente de sua realocação.

Há inúmeras formas de instalação que utilizam sons, luz, performances, ambientes arquitetônicos construídos, vídeos, etc. Instalação é a “[...] ocupação de um lugar, que é tratado pelo artista como um material ou parte de um material que é incorporado ao conceito do trabalho. [...] é a arte do espaço tridimensional.” (SANTAELLA apud WANNER, 2012, p.208).

A instalação, como forma de arte une as linguagens e possibilita aos espectadores integrarem-se nas composições artísticas. Para tanto, a instalação articula várias poéticas, por meio de construções espaciais, atingindo diretamente o público, que necessita percorrer o espaço expositivo percebendo os objetos e realizando conexões.

Retomando a intermedialidade e com um olhar pragmático, recorro a Higgins (2012) para pensá-la enquanto possibilitadora do melhor entendimento sobre a obra e suas potencialidades expressivas e significativas permitindo um contato que sem a intermedialidade seria quase impossível:

[...] para continuar no entendimento de qualquer obra dada, devemos olhar em outro lugar – para todos os aspectos da obra e não apenas para sua origem formal, e para os horizontes que a obra envolve, com o fim de encontrar um processo hermenêutico apropriado para ver o conjunto da obra em minha própria relação com ela. (HIGGINS, 2012, p.50)

A intermedialidade pode funcionar enquanto análise formal e se apresenta nos espaços de instalações permitindo as interrelações entre o espectador e a obra de arte. A partir da realização do contato com as significações estéticas e poéticas a intermedialidade possibilita a ampliação dos horizontes interpretativos da composição artística.

2.0 O PROJETO DE TRABALHO EM AÇÃO

O estudo de caso⁴ desenvolvido para a aplicação do referencial bibliográfico resenhado consistiu de um projeto de trabalho com aproximadamente 25 alunos na faixa etária entre 6 e 15 anos que participaram do PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil) no período da tarde e em contra turno às aulas regulares obrigatórias. O PETI é um projeto federal que está presente em vários municípios do país. A pesquisa foi desenvolvida no município de Guarapuava, PR,⁵ após obtenção de autorização para realizar o trabalho, com a secretária de Assistência Social Helena Aparecida Pereira e a inserção do projeto de trabalho no cronograma do mês de agosto de 2012 do PETI-Guarapuava.

⁴A pesquisa participante é a “[...] modalidade de pesquisa que utiliza como técnica de investigação a observação participante” (APPOLINÁRIO, 2009, p.155).

⁵O projeto integrou a programação do PETI, mas os participantes também tomaram ciência dos objetivos antes do início das atividades e seus tutores assinaram um termo de consentimento para participação.

Para realizar o Projeto, organizei 4 encontros no decorrer de uma semana. Em cada encontro, trabalhamos com questões diferentes que se integravam aos conhecimentos de arte. O Projeto de Trabalho foi desenvolvido em 8 horas e em 4 encontros, durante o mês de agosto de 2012. Considerando o precário contexto socio-econômico dos alunos, optei por desenvolver o Projeto com materiais recicláveis disponíveis no próprio ambiente do PETI.

No primeiro encontro, realizei um diagnóstico inicial dos conhecimentos que os estudantes tinham sobre hibridismo, iniciando por suas origens. Os participantes comentaram as origens de suas famílias e buscaram informações em algumas fontes alternativas, já que o espaço em que ocorreram as aulas, não disponibilizava biblioteca ou Internet e não havia a liberação para retirar os alunos da instituição. Desse modo, o projeto foi prejudicado, já que os alunos são de regiões periféricas e, na maioria das vezes, seus familiares não dão muita atenção à educação e acabam por não participar na busca de informações com os alunos. Foram poucos os alunos que perguntaram a seus pais sobre suas origens e assim a análise e discussão das informações trazidas pela turma se restringiu, muitas vezes, a informações apresentadas pelo professor, tais como imagens, vídeos e composições sonoras. No primeiro encontro, também propus perguntas sobre o hibridismo cultural. Perguntei se os alunos conheciam a palavra ou o conceito. No entanto, todos ficaram quietos e demonstraram estar totalmente alheios ao assunto. Comentei alguns exemplos de hibridismo, na zoologia e na cultura de plantas. Os alunos começaram a se familiarizar com a palavra e seus possíveis significados. Desta maneira, a aprendizagem tornou-se significativa, pois não se prendeu somente a questões que os alunos desconheciam.

Passei, então, à exibição de imagens de obras de arte intermidiáticas de diversos períodos, iniciando um diálogo mais aberto com os participantes a respeito destas confluências artísticas. Na continuidade deste relato, citei algumas interações transcritas de gravação feita durante o primeiro encontro. Todos participaram ativamente das conversas, com indagações e considerações pertinentes aos aspectos formais e poéticos das obras:

Professor: Vou apresentar algumas imagens de obras em que os artistas não dividem as linguagens, vocês sabem quais são as linguagens nas artes?⁶

Alunos: Música, desenho.

Professor: Isso mesmo. Música. Vamos usar artes visuais que abrange pintura, desenho, escultura e outras manifestações.

Alunos: TV (ri).

Alunos: Teatro, dança.

Professor: A intermidialidade vai unir estas linguagens, vai trabalhar com pintura e escultura; música com dança. Dança com teatro.

Durante a exibição das imagens observamos os materiais que os artistas utilizam e se trabalham a intermidialidade ou apresentam formas de arte em linguagem. Vale descrever uma pequena parte do diálogo em sala a respeito da primeira imagem referente à obra medusa do artista Vik Muniz:

⁶As falas são transcritas com correções devido aos vícios de pronúncias, e a interferência do dialeto regional.

Professor: Com que material é feita esta obra?

Alunos: Macarrão e molho de macarrão.

Professor: E como que o artista fez para registrar esta obra, já que ela não deve ter durado muito tempo?

Alunos: Ele tirou uma foto.

Professor: Isso mesmo tira uma foto.

Alunos: Depois ele pode comer!

Professor: Não sei se ele comeu a obra, mas se quisesse poderia. E esta representação, vocês sabem o que é apresentado?

Alunos: Uma mulher.

Professor: Uma mulher comum?

Alunos: Não sei.

Professor: Ela representa a medusa, alguém sabe quem é medusa?

Alunos: Uma serpente.

Alunos: Uma mulher com cabeças de cobra da mitologia grega.

Alunos: Assisti no filme que se a gente olhar no olho dela, a gente vira estátua.

Professor: Este trabalho é híbrido ou não?

Alunos: É.

Alunos: Ele está trabalhando com macarrão como pintura e com fotografia

Professor: Será que podemos falar que tem escultura nesse trabalho?

Alunos: sim.

Outro momento interessante da conversa aconteceu quando apareceu uma imagem da obra *Linda do Rosário* da artista brasileira Adriana Varejão, que desenvolve um trabalho com arte contemporânea. Os alunos tiveram estranhamento, pois não conheciam este trabalho:

Professor: E esta?

Alunos: É feita com carne ou com o que? (espantados)

Professor: É uma boa pergunta. Mas vocês acham que é híbrido ou não?

Alunos: Não, sim.

Professor: Então, este trabalho é da artista brasileira Adriana Varejão e não é feito com carne, é feito com pintura na técnica de óleo sobre tela e os trabalhos que parecem carne é feito com fibra de vidro pintada. Por isso a obra é híbrida, pois mistura escultura e pintura.

Após os alunos entenderem a intermedialidade nas instalações e nas obras pictóricas dei sequência com apreciação de áudios e clipes de músicas midiáticas de diferentes gêneros, tais como rap, rock e sertanejo. Todos os alunos se manifestaram demonstrando conhecimento para tais distinções, já que esses conhecimentos fazem parte de suas rotinas. Na última atividade deste encontro, retomamos o tema das descendências, novamente conversando sobre o hibridismo cultural e a miscigenação do povo brasileiro. Propus então, uma produção em isopor-gravura, na qual os alunos desenvolveram uma composição sobre a família e sua ascendência. Expliquei, no início da atividade, que as produções fariam parte de um trabalho a ser realizado no fim do projeto.

No segundo encontro, para reforçar as questões da intermedialidade, apresentei imagens projetadas de instalações que tratavam da arte em sua forma fluida, tais como *Surrounded Islands* de Christo e Jeanne-Claude; *Imemorial* de Rosângela Rennó; *Art Eggcident* de Henk Hofstra. Durante a apreciação das imagens, conversamos sobre as instalações e como o artista havia integrado vários elementos em uma única obra. Os alunos demonstraram interesse pelas obras e participaram ativamente da conversação a respeito das formas integradas, pois já estavam familiarizados com tais conceitos.

Para dar continuidade ao tema e pensando nos materiais que os alunos iriam utilizar para produzir uma instalação, ao fim do encontro, assistimos um documentário da Rede Arte na Escola com o título “Arte e Matéria”, apresentando o processo criativo de dois artistas, Artur Lescher e Flávia Ribeiro, que utilizam diversos materiais em sua produção artística (UTUARI, 2006). Lescher nos mostra uma materialidade riquíssima em suas obras escultóricas e Flávia apresenta diversas possibilidades de impressão em chapas de gravura. Pedi aos alunos que, antes de assistirem o vídeo, prestassem atenção em como os artistas empregam o material nas suas composições. Assim, no momento de vivenciar o processo criativo, procurariam lembrar dessa referência de experimentação. A figura 1 ilustra a atividade.



Figura 1

No terceiro encontro, trabalhei com ostinatos⁷. Eles não conheciam o termo, mas tinham experiência com produção de ostinatos, conforme verifiquei em conversa introdutória. Realizei a explicação com exemplos práticos por meio de percussão com latinha e audição em músicas. Durante esta atividade, os alunos poderiam reproduzir os ostinatos que estavam ouvindo por meio de batidas na carteira. Quando solicitada tal ação, um aluno se propôs a produzir o ostinato. Ele tinha a idade de sete anos e os colegas riram, pois acreditavam que não conseguiria devido a sua pouca idade. No entanto, o ostinato foi produzido com perfeição e todos os alunos perceberam que a idade não define os conhecimentos de cada pessoa.

⁷Pequeno fragmento musical, que se repete durante toda uma composição musical ou apenas parte dela.

Quando os alunos tinham clareza sobre o ostinato e como se apresentava nas composições musicais, parti para outras atividades práticas tais como produção de ostinato com repetição e criação, estrofe refrão e composição minimalista.

Por fim, dividi a turma em grupos, para realizar a atividade de composição, na qual deviam produzir um ostinato utilizando latinhas para percutir ou friccionar. A sala ficou repleta de sons, dificultando aos alunos ouvirem o que estavam produzindo intensamente, com bons resultados. No início da atividade, expliquei que os ostinatos seriam gravados e utilizados na última aula na produção de uma instalação.



Figura 1 - Alunos apresentando a composição com ostinatos.

No último encontro, tendo uma visão geral dos materiais confeccionados no decorrer do projeto e dos materiais reciclados (caixas de papelão, latinhas de alumínio e baú de isopor) que seriam integrados para dar corpo a instalação; produzimos uma instalação integrando as propostas de todas as aulas.

A turma foi dividida em três grupos que deviam apresentar uma proposta de instalação com seus materiais. O primeiro devia trabalhar com as latinhas, o segundo com o isopor, o terceiro com as caixas de papelão.

O grupo que trabalhou com as latinhas, após muita conversa decidiu construir uma cama com o material, pois queriam chamar a atenção para o fato de a escultura representar o real, mas não substituí-lo. Utilizaram a representação para trabalhar com a impossibilidade de se deitar numa cama de latinhas que é frágil e pode ser destruída se caso alguém ouse deitar.

O grupo dos baús de isopor tentou muitas possibilidades de integrar os materiais sem preocupações com significados concretos. Inicialmente, um dos integrantes apresentou uma composição figurativa de um símbolo rítmico. No entanto, não foi aceito pelos colegas, que queriam explorar mais o material. Por fim, após muitas tentativas, os alunos construíram uma figura abstrata com tentáculos.

Um dos alunos não ficou satisfeito com o objeto de isopor e pediu para trabalhar com uma caixa que estava sem utilização. Começou a investigar as possibilidades expressivas, até entender que ela poderia ser utilizada como uma máquina de enxergar. Percebeu que poderia introduzir imagens no interior da caixa e, por meio de pequenas frestas, entraria a luz que ajudaria o observador a perceber tais imagens.

As crianças que ficaram responsáveis pela composição com as caixas de papelão produziram uma cama, uma televisão e uma miniatura de prédio. Para fazer o acabamento, utilizaram tinta para colorir partes dos objetos.

Quando todos haviam produzido seus objetos, solicitei que os colocassem no meio da sala para encontrarmos uma composição. Logo, percebemos que os trabalhos eram pequenos universos. Uma aluna relatou que se tratava de um quarto, bagunçado, de adolescente.

Pensando nesta proposta de quarto, partimos para a composição integrando as produções desta aula e das anteriores. As gravuras produzidas na primeira aula foram jogadas ao chão para realizar a integração dos objetos e retratar a bagunça. Os obstinados foram reproduzidos com o notebook que ficou escondido dentro da representação de Tv e assim parecia que a escultura reproduzia os sons. Ao fim da composição, obtivemos um trabalho heterogêneo, com fragmentos de trabalhos de cada aluno que representava um modo de pensar e se situar no mundo.

A instalação foi visitada pelos alunos do PETI que estudam no período da manhã. Muitos dos visitantes questionavam o objeto de isopor, porque não sabiam do que se tratava ou não estavam acostumados com imagens abstratas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto na pesquisa bibliográfica, quanto na intervenção, com ênfase no processo de ensino aprendizagem e hibridização na prática de ensino e abordando a metodologia de Projetos de Trabalho, foi possível perceber algumas questões relevantes para serem discutidas e pensadas com relação a arte e seu ensino nas instituições de ensino não formais.

A primeira questão se refere à análise das teorias sobre a intermidialidade e Projetos de Trabalho. Elas são consonantes, pois ambas vão além de fronteiras impostas ao ensino de conteúdos fragmentados, proporcionando vivências sociais e artísticas, permitindo abordar a arte como um ponto de encontros em que as, antes divididas, linguagens se mesclam formando um novo objeto. O método de Projetos de Trabalho trata a informação como forma de globalizar o conhecimento, ou seja, o indivíduo necessita integrar o aprendido com outros conhecimentos de diferentes áreas.

A segunda envolve o desafio em trabalhar, em apenas oito aulas, com este método de ensino, neste caso, com alunos de várias idades e em projetos sociais, nos quais estão acostumados a participar de encontros sem finalidades criativas; as atividades se resumem as brincadeiras livres com bolas e cordas. A questão de haver alunos de 7 e 14 anos na mesma sala, também dificultou a interação porque muitos não são alfabetizados e não se pode conduzir interações a partir de leituras. Na minha experiência docente, porém, atuei como mediador do referencial teórico e conceitual pertinente ao Projeto de Trabalho.

Os Projetos de Trabalho necessitam que o aluno participe ativamente do processo de pesquisa. Hernández e Ventura recomendam o desenvolvimento de um índice. No entanto, os alunos demonstraram interesse pelo tema, mas não respeitaram o desenvolvimento do índice e não pesquisaram fontes alternativas para o enriquecimento das aulas. Assim, a pesquisa aconteceu, em sua maior parte, por experimentação e discussão sobre a prática e não por discussão sobre informações.

No que se refere à construção de conceitos, foi possível perceber que a maioria dos alunos estava articulando bem as informações e conteúdos. No momento das experimentações em arte, os alunos puderam constatar como os conceitos estão integrados com a prática.

Mesmo com os vários contratempos que a pesquisa enfrentou, a prática foi benéfica no sentido de constatar que o ensino por Projetos de Trabalho, mesmo sofrendo adaptações, é aplicável e possibilita tanto ao professor como aos alunos o prazer da produção coletiva de arte, por meio da integração de linguagens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPOLINÁRIO, Fabio. *Dicionário de Metodologia Científica: Um Guia Para a Produção do Conhecimento Científico*. São Paulo: Atlas, 2009.

HERNANDEZ , Fernando; VENTURA, Montserrat; *A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho: O Conhecimento é um Caleidoscópio*. Tradução: RODRIGUES, Jussara H. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. *Catadores da Cultura Visual: Transformando fragmentos em nova narrativa educacional*. Tradução: DUARTE, Ana. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HIGGINS, Dick. Intermídia. Tradução Amir Brito. In: DINIZ, Thais Flores Nogueira Diniz; VIEIRA, André Soares (org). *Intermedialidade e estudos interartes: desafios da arte contemporânea* (volume 2). Belo Horizonte/ MG: Rona Editora; FALE/UFMG, 2012. p. 41-50. Disponível em: < <http://www.lettras.ufmg.br/site/E-livros/Intermedialidade%20e%20Estudos%20Interartes%20-%20Desafios%20da%20Arte%20Contempor%C3%A2nea%202.pdf> > . Acesso em: 02 de Junho de 2014.

JAGODZINSKI, Jan; *Entre A estética e Estética: O Impacto Potencial de Deleuze-Guattari na Educação Estética* Tradução: Gisele Dionísio da Silva MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; *Educação na Cultura Visual: Narrativas do Ensino e Pesquisa*. Santa Maria: UFSM, 2009 – p.121-140.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública; A pedagogia Crítico-social dos Conteúdos*. 14ª Ed. São Paulo: Ed. Layola, 1996.

MENDES, João Maria. *Introdução às intermedialidades*. Faro, Portugal: Escola Superior de Teatro e Cinema, 2011. Disponível em: < <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/731/1/intermedialidades.pdf>. >. Acesso em: 01 de junho de 2014.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. *Didática do Ensino da Arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.

ROCHA, Sônia Cláudia B; PEREIRA, Denilson Diniz; GONZAGA, Amarildo Menezes. *Compreendendo os projetos de trabalho como possibilidade de globalização do conhecimento*. Revista IGAPÓ, 2008/01, p. 49-55. disponível em < http://www.ifam.edu.br/cms/images/revista/edicao_02/compreendendootosprojetos.pdf >. Acesso em: 10 de outubro de 2014.

SANTAELLA, Lúcia. *Por que a comunicação e a arte estão convergindo?* São Paulo: Paulus, 2005.

UTUARI, Solange. *Arte e Matéria*. Coordenação de Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque. São Paulo: Instituto Arte na Escola, 2006 (DVDteca Arte na escola – Material educativo para professor propositor; 99).

WANNER, Maria Celeste de Almeida. *Paisagens Sígnicas: Uma reflexão sobre as artes visuais contemporâneas*. Salvador : EDUFBA, 2010. Disponível em: < <https://repositorio.ufba.br> >. Acesso em: 20 de Abril de 2012.

WANNER, Maria Celeste de Almeida; SANTOS, Eriel de Araújo; WALKER, Michael; RUIZ, Maria; SILVA, Genilson Conceição da; ORNELLAS, Valter; ARAÚJO NETO, Melquíades José de. *Território Híbrido: Experiência Artística e a Pesquisa em Arte*. Cachoeira, 2010. Disponível em: < <http://www.anpap.org.br> > Acesso em: 20 de Abril de 2012.

INTERMEDIALITY IN “PETI” WORK PROJECTS IN GUARAPUAVA

ABSTRACT

This paper considers an experience of art teaching outside school settings by means of the Project Method and drawing on bibliography about intermediality. A work project was developed for students of various age ranges and school levels who participated in the “Programa de Erradicação do Trabalho Infantil/ PETI” [Program of Children Labor Eradication] in 2012, in Guarapuava, Paraná, Brazil. The results showed that this approach allowed for the application of protocols of integrated arts, with an emphasis in the composition of an installation with prints and ostinato music.

KEYWORDS: Creative processes; Teaching; Sound production; Integrated arts.

Recebido em 12 de agosto de 2014; aprovado em 20 de dezembro de 2014.