

# **FOTOGRAFIAS DA IMAGINAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO EDUCATIVO EM ARTE A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO PROJETO VILA EDUCAÇÃO E ARTE**

Carlos Weiner Mariano de Souza - USP

## **RESUMO**

O artigo reflete sobre elementos de uma experiência educacional vivenciada ao longo dos anos 2008 e 2009 no projeto Vila Educação e Arte, realizado com um grupo de crianças e adolescentes, moradores da periferia da cidade de Paranaguá, no Paraná. A relação arte-vida, bem como a busca da relação equilibrada entre o sensível e o inteligível, configuraram o eixo central do projeto que escolheu a fotografia como meio de expressão. Em especial estão recortados aqui o aspecto fenomenológico da casa como fonte de descoberta da arte, no processo de educação estética, tanto na atividade didática, como no exercício final de produção do ensaio fotográfico sobre a Vila Santa Maria. A abordagem escolhida para a análise está baseada nas teorias de Gaston Bachelard e Michel Maffesoli.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Imaginação. Fotografia. Arte.

## **ABSTRACT**

The paper reflects about the elements of an educational experience over the years 2008 and 2009 in Education and Art Village Project, conducted with a group of children and adolescents, residents of the periphery of the city of Paranaguá, in Paraná. The relationship between art and life, and the search for balance between the sensible and intelligible, shaped the central axis of the project that chose photography as a means of expression. In particular here the focus is the phenomenological aesthetic education, both in teaching activity, as in the final year of production of the photographic essay about the Santa Maria Village. The approach chosen for the analysis is based on the theories of Gaston Bachelard and Michel Maffesoli.

**KEY-WORDS:** Education. Imagination. Photography. Art

## **INTRODUÇÃO**

Entre os anos de 2008 e 2009 vivenciamos a experiência de criação e desenvolvimento de um projeto educacional, Vila Educação e Arte, cujo eixo norteador é o ensino da arte. Buscamos neste artigo refletir sobre elementos processuais de sua implementação, tendo em vista os aspectos fenomenológicos da

experiência, com base nas contribuições teóricas de Gaston Bachelard e Michel Maffesoli. O público com o qual trabalhamos foi um grupo de crianças e adolescentes moradores da periferia da cidade de Paranaguá, no Paraná, filhos de coletores de resíduos.

Na execução da proposta, vinculada às ações de extensão realizadas pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), estabelecemos desde o princípio a preocupação com os aspectos culturais e espaciais nos quais estavam inseridos os participantes do projeto. Fundamentamos os procedimentos didáticos no respeito às diferenças socioculturais e em processos que levam em conta as múltiplas formas de expressão, do erudito ao popular. O que significa dizer que as referências artísticas utilizadas durante o processo não eram apresentadas a partir de uma lógica hierarquizada, mas foram sendo incorporadas à medida que podiam estabelecer diálogos com as referências trazidas pelos jovens, em função de sua ligação com os conteúdos trabalhados em sala ou nos espaços da cidade. Buscamos, assim, reforçar a identidade dos participantes, promovendo a compreensão não distintiva da diversidade que compõe nossa realidade cultural.

A linguagem fotográfica foi escolhida como meio para conduzir o trabalho educativo e a experiência com a arte, e se materializou na forma de um curso de fotografia. Podemos dizer que no curso dois aspectos centrais estiveram articulados. O primeiro remete ao processo que envolve o conhecimento e a experimentação dos meios, equipamentos fotográficos e formas de manipulação de imagens a partir do universo imagético que compõe o cotidiano dos participantes; o segundo vincula-se à preocupação com a produção de significado relacionado ao conteúdo proposto, o que implica na busca de caminhos de aprendizado capazes de instigar no estudante o desejo de compreender, dentro de suas possibilidades e de seus esforços, o universo simbólico expresso através das imagens, tanto da arte, quanto daquelas que fazem parte do próprio cotidiano. Importante destacar que na condução do projeto a cidade exerceu papel central na conexão arte-vida e na dotação de significado afetivo e cognitivo aos conteúdos.

Na implementação do projeto na Vila desenvolvemos o trabalho com um grupo de 25 estudantes, 8 meninos e 17 meninas, com idade entre 10 e 14 anos de idade. Foram realizados 8 encontros mensais, duas vezes por semana, com a carga

horária diária de 3 horas e meia. Ao todo foram 76 encontros, entre maio de 2008 e junho de 2009, incluídos aqueles que se referem à participação dos estudantes nas exposições e no processo de multiplicação do projeto nas escolas municipais da cidade.

## **FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS – O PAPEL DE ARTE NO PROCESSO EDUCATIVO**

Ao se propor à reflexão acerca das relações entre arte e conhecimento, a abordagem fenomenológica traz à tona uma das principais questões para a educação contemporânea, na medida em que destaca a multidimensionalidade do que se entende por humanidade. Da mesma forma, nos conduz à busca de uma perspectiva educativa que se oponha ao embrutecimento dos sentidos, promovido pelas orientações funcionalistas e utilitaristas derivadas da racionalidade instrumental que persistem sendo predominantes em nossa sociedade.

Partimos aqui do pressuposto de que os processos que envolvem o aprendizado do mundo dependem, para sua efetividade, da articulação equilibrada entre as formas de perceber e construir juízos sobre o que se percebe. Tal convicção emerge a partir de uma visão e prática de mundo que entendam as ações educativas em arte como imprescindíveis no processo de construção do conhecimento, no estabelecimento de relações sociais equilibradas, portanto na formação da vida humana. Destarte, o entendimento de que a arte deve ser um componente constitutivo dos processos de aprendizagem está ancorado na perspectiva de que através dos processos pedagógicos para a formação do gosto estético e artístico podemos educar tanto a percepção, quanto o juízo estético no sentido de busca de uma harmonização dos sujeitos consigo mesmos, com os outros e com o meio.

Nesse sentido, é interessante resgatar em Read (1986) o sentido da arte e da educação. Na obra desse autor os dois conceitos são fundidos de tal forma que, ao falar de arte se refere a um processo educacional, portanto, de crescimento e ao

falar de educação se refere a um processo artístico, no sentido de compreendê-lo como um processo de autocriação. Ambos, crescimento e autocriação, apontam para a completude e a complexidade do humano.

Recorremos também e fundamentalmente à perspectiva de Bachelard, que a si próprio denominou um filósofo de dupla-natureza ao trabalhar com a epistemologia de ciência e a metafísica da imaginação poética. A análise do homem das 24 horas, expressa nas faces diurna e noturna de sua filosofia, nos transmite o caráter complexo e multifacetado da natureza humana (FREITAS, 2006). Trazer para as práticas educativas em arte uma dimensão pedagógica que dialogue com esse homem das 24 horas implica em contribuir para a diversidade, em contraponto à homogeneização dos gostos.

Além disso, é importante apontar para o diálogo com os contextos culturais e espaciais nos quais os estudantes interagem, o que requer o entendimento de que cada experiência estética é única. Isto porque entendemos que os gostos estéticos são subjetivos, pois cada sujeito possui uma maneira particular de perceber e simbolizar essa percepção. Porém, como afirma Morin (2000), necessita que se compreenda que a subjetividade é ao mesmo tempo produto das relações que a configuram e produtora dessas num processo contínuo. A intersubjetividade, essa capacidade do homem de se relacionar com o seu semelhante, é produtora de imaginários compartilhados imersos em expectativas, desejos e determinações.

Maffesoli (1998) nos alerta sobre a sinergia que envolve as relações intersubjetivas e o diálogo entre a geografia dos mundos interiores e exteriores no mundo contemporâneo. Os espaços e as formas específicas de estar com, e para os outros, vêm criando um mundo diferente e estranho ao nosso sistema educacional promotor do individualismo e da competitividade. Nessa lógica educativa, o que é vivido no senso comum, essa dimensão orgânica presente e valorizada nas sociedades tradicionais, é estigmatizada e considerada irrelevante para construção do conhecimento. Esse mundo em permanente formação é visto pelo autor como um conjunto de referências partilhadas entre os homens, no qual são interrelacionadas atrações e repulsas, em um jogo constante de forças, responsáveis por gerar relações sociais de confiança e aliança.

O compartilhamento de referências não exige a proximidade física entre os sujeitos. As possibilidades colocadas pelos meios comunicacionais acabaram por dinamizar outras formas de interação e troca de experiências, aproximando os sujeitos e a formação de grupos com interesses comuns. Nesse processo vai se consolidando o compartilhamento dos imaginários e vão se definindo novas estruturas sociais. Nesse sentido, Maffesoli (1998) traz como dimensão estética um “vibrar comum, sentir uníssono, experimentar coletivamente. Coisas que permitem a cada um, movido pelo ideal comunitário, sentirem-se deste mundo e em casa neste mundo” (MAFFESOLI, 1998, p.207).

A imaginação, por sua vez expurgada pela ciência como fonte do erro, em contrapartida, aparece na obra de Bachelard como elemento fundamental que transpõe o devaneio e obra materializada (BACHELARD, 2001). Para Durand (1997), grande estudioso da obra de Bachelard, ela é relação dialógica e recursiva do homem com o meio, o que aponta para uma relação tríplice matéria-sensação-imaginação.

Podemos dizer que a aceitação das dualidades impõe, por sua vez, novos desafios para a educação humana. Nestes, as ações educativas através da arte apresentam um conjunto de potencialidades construtivas que abrangem ao menos três dimensões. A primeira está relacionada a contribuir, tanto para a educação da percepção, para o refinamento dos sentidos, quanto para a promoção de uma capacidade intelectiva que tenha qualidade estética. Ou, como afirma Maffesoli (1998, p. 102) “é, portanto, possível integrar à progressão de conhecimento uma dimensão sensível. Integrar os sentidos e a teoria...”. No sentido de Bachelard poderíamos dizer que é ainda mais amplo, dado que ao campo da arte coube a liberdade poética, que permite extravasar a imaginação criadora.

A segunda dimensão envolve as possibilidades que este tipo de educação focada no homem dual, complexo, pode oferecer aos sujeitos no exercício das escolhas, sobretudo por meio da expansão de repertórios e da capacidade de autoconstrução. Ainda numa terceira perspectiva, em sociedades heterogêneas como a brasileira, pode permitir o mergulho nas relações sadias entre as formas expressivas que envolvem o erudito, as manifestações artísticas populares e

tradicionais, ampliando o olhar sobre o fenômeno artístico, para além daquilo que tradicionalmente denominamos como arte.

### **Minha casa: dando vida às imagens**

O que caracteriza o laço emocional da criança com sua casa? Que imagens podem ser extraídas desse lugar, e fornecer elementos que possam mobilizar o processo educativo? Um móvel velho, uma mancha na parede, um brinquedo, uma garrafa jogada no fundo do quintal. Cada objeto conta uma história. A imaginação da criança está fortemente ligada à atividade, seus sentidos estão voltados para o presente, para a exploração das coisas, e não para o passado na busca de alguma significação, como acontece com os adultos. Ela pode cavalgar uma vassoura como se fosse um cavalo, construir castelos com um simples pedaço de pano. Nossa experiência mostrou a grande dificuldade que envolve chamar a atenção das crianças a partir de uma imagem pronta. Quando solicitadas a observar uma paisagem, uma pintura de paisagem, ou uma fotografia, rapidamente se desconcentram.

Então, porque não partir das imagens que compõem o microcosmos de cada casa, trazer para a prática pedagógica as imagens presentes no cotidiano dos estudantes? Levar ao contato com o fazer artístico a partir daquilo que suas mãos podem alcançar? Dar alma ao que está esquecido no armário, no canto do quarto, no fundo do quintal? Iniciar um processo de aprendizagem despertando, pelo fazer, antes do dizer ou do mostrar, a vontade de criar mundos que possam estabelecer diálogos entre a intencionalidade<sup>i</sup> e os elementos que compõem a linguagem plástica e visual?

A partir desta série de questionamentos é que propusemos às crianças que fotografassem a imaginação, dessem vida aos objetos trazidos de casa e estabelecessem diálogos entre eles, através de suas formas, cores e tamanhos. Cobrimos as mesas com um fundo branco e solicitamos que fotografassem histórias sem palavras (Figura 1). O fundo branco convida ao desenho, à ação que anima o

espaço, ao diálogo entre formas e cores e chamar o corpo para o movimento. Andamos ao redor da mesa, agachamos, levantamos, subimos em uma cadeira para ver a pino, buscamos o nosso lugar no ato de fotografar.



Figura 1: Fotografia: Exercícios de Composição, 2008.

Alguns objetos trouxeram histórias particulares, afetos que ornavam o quarto dos estudantes. Outros, não menos importantes, foram escolhidos porque as cores ou formas atraíram a atenção. No jogo simbólico elaborado pelas crianças com objetos variados os significados são transformados, transmutados pela imaginação, e com isso são criadas outras possibilidades de escolha, de reelaboração e criação de novos significados.

Bachelard (2008) nos revela a importância de cativar a imensidão interior que advém dos significados íntimos que somos capazes de construir, nesse sentido, a casa constitui elemento central. Nas diversas facetas de brincar com os elementos da arte, provocar o sujeito por meio de suas imagens íntimas a construir outras imagens representa para nós um modo intuitivo de tangenciar a relação entre imaginação e espaço vivido. “A imaginação vive a proteção, em todas as nuances de segurança, desde a vida nas conchas mais materiais até as mais sutis dissimulações no simples mimetismo das superfícies” (p.141).

Nesse processo, Ana Carolina (Figura 1, canto superior esquerdo), foi quem mais nos chamou a atenção durante esses exercícios. Muito tímida e reservada, oferecia resistência aos exercícios em grupo, e por muitas vezes chegou a se retirar

das aulas porque não gostava de se expressar em público<sup>ii</sup>. Em um dos exercícios em sala, ela elegeu uma pequena imagem de um anjo para protagonizar entre os objetos. Ficamos atentos ao seu empenho, à forma como se concentrou na atividade. Em busca de soluções, recorria ao material preparado para consulta, explorava os recursos da máquina, e pela primeira vez a vimos recorrer aos colegas.

Todavia, um dos elementos interessantes que pudemos observar apareceu no procedimento de Ana Carolina, uma das participantes do grupo, que fazia anotações sobre suas fotografias. Quando montava uma cena com os objetos, Ana fotografava e anotava questões sobre suas composições relacionando as qualidades da imagem ao material produzido pela equipe (Figura 2). Sem qualquer indução ela nos revelava seu procedimento de apreender e aprender.

Ana Carolina questiona seu percurso: *\_ A cor do coração é igual à cor que está na garrafa. As asas do anjo fazem o mesmo movimento que o coração. E se colocar a garrafa à direita, ou no fundo. Olhe! Os desenhos da garrafa são parecidos com as asas, posso colocar um ao lado do outro para que a garrafa também tenha asas.* Percebe-se que na imaginação da criança os objetos começam a estabelecer conexões de sentidos pelas suas propriedades plásticas, não pela sua função. Observações e descobertas que revelam processos de investigação, o encontro entre sensibilidade e imaginação na ação formativa.



Outro aspecto que destacamos 2008. foi termos solicitado durante as aulas que os estudantes que tirassem fotografias sem a utilização da máquina. Percebemos que isto garantiu que eles, pelo próprio fascínio que as máquinas exercem, começassem a percebê-las de outra forma, relacionando o seu uso ao que desejavam expressar. Fechar os olhos e imaginar cenas de sua

vida, dando a atenção a cada detalhe, às pessoas, aos objetos, de onde vem a luz, as cores do ambiente. Depois disso, colocar objetos nas cenas imaginadas, mudar as pessoas de lugar, fazer surgir músicas e cheiros, encontrar uma pequena coisa, ou um simples gesto que lhes parecesse mais importante.

Vale dizer que o ato de fotografar, em sua essência, também suplanta o fazer uma foto com uma câmera. Nele trazemos as pessoas que gostamos, as músicas que ouvimos, a casa que vivemos, os filmes que assistimos. A fotografia é um meio de expressão, contribui para o desenvolvimento da criatividade, da capacidade de observação e para a conquista de uma linguagem pessoal. Destarte, alcançar esses propósitos no processo educativo demanda um esforço de focar na relação entre sujeito e objeto, no entendimento do que afeta as crianças, e nas possibilidades de fazer com que elas dotem de afeto o que as afeta, para daí fazer emergir imagens significativas.

Buscamos materializar esse aspecto na medida em que, durante os primeiros meses, observamos a forma como as crianças utilizavam as máquinas que ficavam em seu poder, as imagens que nos traziam de seus familiares, de suas casas, dos lugares onde brincavam, dos amigos de escola. Agregamos aos exercícios fotográficos e de manipulação da imagem, propostas temáticas relacionadas ao seu cotidiano (Figuras 3 e 4).



Figura 3. Fotografia: Registros do Cotidiano.

Autores: Cristofer, Leonardo, Alessandra e

Juliana, 2008.

**O ato de fotografar: a alma inaugurando uma forma e tornando-a sua morada.**



Figura 4. Fotografia: Exercício de

manipulação das imagens, 2008.

Podemos afirmar que o processo desencadeado pela ação educativa possibilitou a percepção do bairro e da cidade a partir de outra perspectiva que não utilitarista e funcionalista, e diminuiu a distância entre os participantes do Projeto Vila e os conjuntos que a compõe. Também fortaleceu os laços afetivos, a auto-estima, e criou novos significados sobre o próprio espaço da Vila. Entretanto, o mais importante foi perceber que a ação educativa em arte, tendo a fotografia como um instrumento lúdico/pedagógico, mobilizou a imaginação poética, a imaginação que vislumbra coisas novas, que intui e esboça novas perspectivas.

As imagens produzidas no contexto da Vila Santa Maria evidenciam os elementos biográficos da comunidade. O que é oferecido à nossa percepção é oferecido por alguém, através de um documento, o fotográfico, inserido em um contexto histórico e provocador dos nossos mecanismos de interpretação do mundo, de uma compreensão corporal edificada sobre relações subjetivamente sentidas que transcendem os limites impostos pela realidade social do lugar. É com essa perspectiva que interpretamos a busca de Cristofer Luiz na produção de imagens que retratassem sua morada. A estagiária Silvia Bonfada acompanhou Cristofer durante o ensaio que os estudantes fizeram na Vila Santa Maria. Para nossa felicidade ela registrou o momento em que o estudante produziu algumas de suas imagens mais significativas (Figura 5).



Figura 5. Fotografia. Silvia Bonfada, 2008.

Diante da casa o estudante encontra seu lugar, a casa não é uma casa, é a história da própria vila, construída de restos de madeira, mas também de

pensamentos e sonhos. A casa de Cristofer é imaginada como espaço de proteção, como “casa-concha” (BACHELARD, 2008), é o símbolo do aconchego, da segurança, da tranquilidade, da posse sobre o espaço da intimidade. A casa contextualiza a apropriação que fazemos de nossa história. Na primeira fotografia (Figura 6), o estudante abre o ângulo, e nos oferece uma visão parcial de sua casa. A fachada formada pelo conjunto de tábuas dispostas verticalmente define o ritmo interrompido pelo requadro sobreposto à janela. Na fresta inferior esquerda da janela um de seus irmãos o observa. Cristofer então reduz o ângulo e nos aproxima ainda mais de sua intimidade (Figura 7).

Sua imagem poética vem das mãos que conhecem a matéria e o trabalho de quem ajudou a família a construir o abrigo, nos apresenta a imaginação que brota da dinâmica de um corpo imerso no mundo. Do olhar de seu irmão brota um sorriso que desconcerta a árida geometria que o cerca, brota a leveza que se contrapõe aos elementos de tensão da imagem. No ato de fotografar, Cristofer está dentro da casa, o sorriso do irmão é o seu sorriso, ele sonha com um mundo em que é cercado de afetividade, e se esse mundo existe em sua imaginação ele é real.



Figura 6. Fotografia: A casa. Cristofer Luiz, 2008.



Figura 7. Fotografia: A casa. Cristofer Luiz, 2008.

O enquadramento, segundo Machado (1984, p. 103), “determina uma hierarquia de valores dentro do quadro”. Destacamos determinadas coisas em detrimento de outras, são escolhas. É uma representação de um aspecto

selecionado do real, como em qualquer documento fotográfico. Contudo, embora registre em seu conteúdo uma situação do mundo real, o referente, ou seja, o aspecto do real que habita a representação sempre se constitui numa elaboração, no resultado final de um processo criativo, de um modo de ver e compreender especial, que, como afirma Kossoy (2002, p. 59), é “uma visão de mundo particular do fotógrafo; é ele que, na sua mediação, cria/constrói a representação”.

Na fotografia de Leonardo da Silva, 11 anos de idade (Figura 8), os animais<sup>iii</sup>, a precária residência construída com restos de madeira e sacos plásticos e o lixo espalhado pelo quintal compõem a cena. Percebemos que as imagens dos animais e da residência formam uma linha diagonal e contínua que define a profundidade. O enquadramento vertical possibilita a Leo, nas imagens que selecionamos, apresentar a cena em sua totalidade, dotando-a de ação e grande alcance dimensional.

O que o estudante mostra é uma narrativa, a dele, a partir dos vestígios de um mundo vívido. São vestígios que nos colocam diante de um dramático contexto social. No entanto, nos mostram uma investigação, sobretudo, estética. A serenidade das cenas (Figuras 8 e 9), pelo próprio contraste com a realidade, não nos apresenta uma geografia objetiva, mas a dos mundos interiores, do imaginário, uma geografia que se move com a subjetividade. A casa envolta pela paisagem está em um plano intermediário, “mantém o homem através das tempestades do céu e das tempestades da vida” (BACHALARD, 2008, p.26). O todo se compõe em um ambiente que a primeira vista nos parece caótico.

Leonardo encontra o seu lugar, se deita no chão para fazer seu registro em ângulo de visão contrapicado (Figura 9). Enquadra as roupas no varal através do requadro formado pela cerca, abre uma janela dentro de outra janela para definir os limites entre o eu e o outro, entre a intimidade que permite acesso, mas que não deve ser invadida.

Coloca-nos como espectadores de um mundo que não fazemos parte, mas que faz parte de todos nós. No ato de fotografar, o estudante ultrapassa o

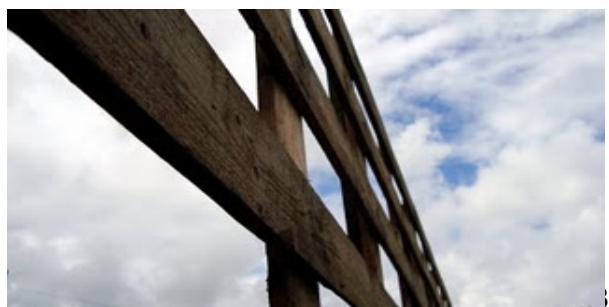


Figura 8. Fotografia: Quintal. Leonardo da Silva, 2008

Figura 9. Fotografia: A cerca. Leonardo da Silva, 2008.

primeiro instante da percepção que o motivou à captura da imagem, para nos ofertar uma ordem, uma relação dialógica entre o todo e suas partes, que aponta para algo que é universalmente significativo no particular.



## APONTAMENTOS FINAIS

Ao nos questionarmos sobre a experiência dos estudantes com as imagens, e os modos como são tratadas em nossas escolas, nos deparamos com a verticalidade de um saber que se impõe pelos domínios quase que exclusivos do inteligível, fundamentado na lógica discursiva. Em geral, o próprio fazer leva à atribuição de valores que se vinculam a um modelo pronto de referencial histórico, ou à redução do processo de aprender à produção de marcas no mundo pelo gesto espontâneo.

Evidentemente, buscamos a qualidade do pensamento no processo educativo, bem como entendemos a importância de colocar as crianças em contato com as imagens da história da arte. Todavia, a questão que sempre nos instigou é como fazer para garantir o equilíbrio na relação que envolve colocar referências à disposição dos estudantes, falar sobre a arte, valorizar o fazer a partir das diferenças e mobilizar o gesto na busca da autoria.

Encontramos a resposta para essa questão nas próprias crianças. Aprendemos com elas que aprender e apreender as coisas do mundo, só assume significado pela criação de um mundo, que antes de ser real é pessoal. Dessa

forma, buscamos destituir o processo educativo das hierarquias entre as linguagens. Palavras ditas, ouvidas ou escritas, imagens vistas ou compostas são misturadas em um caldeirão de aromas e sabores, cores e poemas.

Nesse processo, damos forma à estratégia educativa fundamentada na intertextualidade, entendendo-a em um sentido mais amplo, como aquilo que além de habitar vários textos ou imagens, também se traduz num sentido de compartilhamento do mundo. É possível dizer que aí as referências do educador se encontram com o sentimento de pertencimento que os estudantes pronunciam ao expor suas imagens, falar ou escrever sobre elas.

Na interrelação sujeito e objeto promovida pela educação através da arte, enriquecemos o processo de formação e organização de um sistema de imagens mentais /visuais, que progressivamente conduz nossa percepção a elaborações mais sutis e pensamentos mais complexos. Para Arnheim “toda percepção é também pensamento, todo o raciocínio também é intuição, toda a observação é também invenção” (1992, p.5).

A abordagem pedagógica com foco na indissociabilidade entre a expressão poética e na apreciação estética como dimensões educativas da arte possibilitou, ao longo do desenvolvimento dessa primeira etapa do Projeto Vila, encontrar um caminho que uniu a ludicidade à construção do conhecimento, sem as amarras e as dicotomias que separam a educação em arte da vida cotidiana dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual**: uma psicologia da visão criadora. 7º Ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1992.

BACHELARD, Gaston. **O ar e os sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **A poética do espaço**. Tradução Antonio de Pádua Denasi, 2º Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FREITAS, Alexander. Apolo-Prometeu e Dionísio: dois perfis mitológicos do “homem das 24 horas” de Gaston Bachelard. IN: **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.1, p. 103-116, jan/abr 2006.

KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. 3. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

MACHADO, Arlindo. **A ilusão especular: introdução à fotografia**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Tradução: Albert Christophe M. Stuckenbruck. Petrópolis – Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998.

MORIN, Edgar. **Sete saberes necessários para a educação do futuro**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/EdgarMorin.pdf>, 2000. Município=83200&btOk=ok. Acessado em: Maio de 2011.

READ, Herbert. **A redenção do robô – meu encontro com a educação através da arte**. São Paulo: Summus, 1986.

---

<sup>i</sup> Tratamos aqui intencionalidade não nos termos da filosofia clássica, que define a consciência como intencional, dirigida para um objeto real ou imaginário, mas nos termos de Gaston Bachelard (1994), que considera a ação do sujeito em relação dialética com a materialidade do objeto em situação experimental.

<sup>ii</sup> Importante destacar que trabalhamos no Projeto Vila com a perspectiva de não tornar obrigatória a presença dos participantes, de forma tal que sua adesão ao processo fosse fruto da motivação de cada um e não uma imposição. Também não estipulamos o requisito de estarem matriculados no ensino formal, nem mesmo freqüentando as aulas, já que almejávamos contribuir para uma nova motivação aos estudos.

<sup>iii</sup> Os cavalos, que auxiliam na jornada de trabalho, também estão presentes nas horas de lazer da comunidade, que durante os finais de semana disputam corridas de carroça na vila.

**CARLOS WEINER MARIANO DE SOUZA** é artista plástico graduado pela Universidade Federal de Uberlândia, Especialista em Música no Século XXI e mestrado pelo programa de Pós-graduação em Artes Visuais da Escola de Comunicação e Artes, da Universidade de São Paulo.