

Conhecimento estético, tecnologias da sensibilidade e experiências formativas de crianças, jovens e professores

*Monica Fantin**

Resumen:

O texto tece algumas considerações a respeito do conhecimento estético e das tecnologias sensíveis na escola a partir de pesquisas com crianças, jovens e professores com o objetivo de refletir sobre algumas experiências estéticas na escola. Ao relacionar conceitos de estratégias sensíveis, tecnologias da sensibilidade e conhecimento estético com elementos de uma didática entendida como montagem de objetos socioculturais de conhecimento, discute-se aspectos da metodologia dos Episódios de Aprendizagem Situada aplicada em contextos investigativos. Nesse sentido, a partir de atividades com múltiplas linguagens e multiliteracies, com ênfase na arte e corporeidade, o texto traz algumas narrativas de estudantes e a percepção de professores que atuam com a referida metodologia de modo a dar visibilidade à dimensão estética da didática no processo formativo. Por fim, discute-se algumas pistas para ressignificar o sentido das práticas mídia-educativas na escola.

Palavras-chave: Conhecimento estético. Tecnologias. Formação.

* Professora Associada do Departamento de Metodologia de Ensino e do Programa de Pós-graduação em Educação, Linha Educação e Comunicação, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Líder do Grupo de Pesquisa Núcleo Infância Comunicação Cultura e Arte, NICA, UFSC/CNPq. E-mail: fantin.monica@gmail.com

Aesthetic knowledge, technologies of sensibility and formative experiences among children, youth and teachers

Abstract

This article presents some considerations about aesthetic knowledge and sensitive technologies in schools, based on studies with children, youth and teachers with the objective of reflecting on some aesthetic experiences in schools. By relating concepts concerning sensitive strategies, technologies of sensibility and aesthetic knowledge with elements of didactics understood to be an assemblage of sociocultural objects of knowledge, the paper discusses aspects of the Episodes of Situated Learning methodology as applied in investigative contexts. Thus, based on activities that use multiple languages and multiliteracies, with an emphasis on art and corporality, the paper presents narratives of students and the perception of teachers who work with the methodology mentioned, to give visibility to the aesthetic dimension in the formative process. Finally, it discusses some clues for resignifying the meaning of media-education practices in schools.

Keywords: Aesthetic knowledge. Technologies. Education

Conocimiento estético, tecnologías de la sensibilidad y experiencias formativas de niños, jóvenes y profesores

Resumen

El texto teje algunas consideraciones acerca del conocimiento estético y de las tecnologías sensibles en la escuela desde investigaciones realizadas con niños, jóvenes y profesores con el objetivo de analizar algunas experiencias estéticas en la escuela. Los conceptos de estrategias sensibles, tecnologías de la sensibilidad y conocimiento estético se relacionan con elementos de una didáctica como montaje de objetos socioculturales de conocimiento, donde se discute aspectos de la metodología de los Episodios de Aprendizaje Situada aplicada en contextos de investigaciones. En este sentido, desde actividades con múltiples lenguajes y multiliteracias, con destaque al arte y la corporeidad, el texto presenta algunas narrativas de estudiantes y la percepción de profesores que actúan con la referida metodología para dar visibilidad a la dimensión estética en el proceso formativo. Por último, discute algunas pistas para resignificar el sentido de las prácticas mediáticas en la escuela.

Palabras clave: Conocimiento estético. Tecnologías. Formación.



Introdução: educação, mídia e novas formas de cidadania

Diante do atravessamento das mídias e tecnologias nas interações construídas no contemporâneo e a multiplicidade de entendimentos sobre seu papel na educação, mais que instrumento e ambiente, as mídias se revelam no tecido conectivo em que indivíduos e grupos tecem suas relações. Diante do protagonismo da mídia e das tecnologias em nossa sociedade, a mídia não apenas participa da construção de nossas ideias sobre as coisas e o mundo, como promove mediações que contribuem para definir nosso modo de ser, estar e de se relacionar com os outros, tornando-se assim cada vez mais nossa memória do passado.

Em tal cenário, lidar pedagogicamente com as mídias e tecnologias é um dos objetivos da mídia-educação, que é uma condição de educar para a cidadania hoje, sobretudo a partir de suas perspectivas crítica-reflexiva, metodológica-instrumental, produtiva-expressiva, como sugerem diversos autores (Tuftte; Christensen, 2009, Buckingham, 2010, Fantin, 2011). Quando enfatizamos a perspectiva ecológica da mídia-educação, fazemos referência a “fazer educação usando todos os meios e tecnologias disponíveis. Ou seja, se refere a um uso pedagógico de todas as mídias e suas tecnologias (...) integrando-o com a dimensão da corporeidade, da expressividade e do contato com a natureza” (FANTIN, 2011, p.33). Assim, o uso de fotografia, cinema, televisão, rádio, internet, redes sociais, computador, videogame, câmera digital, tablet, smartphone, livros, mimeógrafos, lápis, caneta e outros artefatos na escola devem de ser integrado de forma significativa às aprendizagens informais de crianças e jovens. Tal entendimento se aproxima do papel da escola como um ecossistema pedagógico, proposto por Pretto (2014, p.348), que nos convida a pensar todas as tecnologias conectadas entre si e em rede, “fazendo com que a escola se preocupe menos com consumir informação e conteúdo, e passe a se preocupar mais intensamente com a produção de culturas e de conhecimentos, implantando-se um círculo virtuoso de produção cultural e científica”.

Entre os novos estilos de vida promovidos pela presença das tecnologias que atuam como atores sociais (LATOURE, 2012) e as novas formas de cidadania na cultura digital, a cultura participativa não só transforma o espaço público em uma arena de comunicação como reafirma a importância da convergência e da interconectividade com relação aos diversos valores culturais. O desafio das novas redes multimídia e a contingência de linguagens e aprendizagens criam novas demandas à escola, que tenta acompanhar tais mudanças com novas propostas educativas construindo comunidades educativas que promovem a produção e circulação de novos saberes. Nesse sentido, a escola pode atuar como plataforma de diálogo entre diferentes sensibilidades e necessidades lidando com a pluralidade de saberes, fontes e interações na perspectiva de aprender a interconectar informações, conhecimentos, linguagens e afetos, na base das vivências e experiências de crianças e jovens no mundo atual, como sugere Pais (2013, p.373).

Tão importante quanto usar os meios que dão sentido às práticas educativas, culturais e midiáticas - que por sua vez mudam a dinâmica das negociações dos jovens sobre conhecimento e processos de ensino-aprendizagem - é identificar as estratégias que crianças e jovens utilizam para aprender dentro e fora da escola. Afinal, é possível reconhecer identidades, necessidades e motivações dos estudantes e oferecer melhores



alternativas para aprender e atuar na escola e fora dela, como sugere a pesquisa de Livingstone e Sefton-Green (2016). Nesse sentido, tanto as *Multiliteracies* (COPE; KALANTZIZ, 2000) como as *new literacies* (LANKSHEAR E KNOBEL, 2011) destacam um *novo ethos* para acessar, analisar, avaliar, criar, produzir, comunicar, compartilhar conhecimentos que hoje se constroem em diversas práticas midiáticas e autorais propiciadas pela cultura digital. Na multiplicidade de linguagens e metalinguagens que se articulam entre os designs lingüístico, a escrita, o [áudio] visual, o sonoro, o gestual, o espacial, e o multimodal evidenciamos inúmeras possibilidades de diálogo entre os campos da educação, da arte e da cultura de modo a relacionar certos conteúdos curriculares com as vivências e experiências cotidianas dos estudantes de modo significativo. No entanto, tal relação também é permeada por saberes fragmentados, atenções flutuantes e as mais diversas motivações que configuram desafios nesse ecossistema comunicativo e pedagógico de ensino, aprendizagem, produção de culturas e conhecimento que é a escola.

Para lidar com tais desafios, encontramos uma pista na relação entre tecnologias da sensibilidade, conhecimento estético e a didática como montagem a partir de algumas experiências e narrativas de pesquisa com crianças, jovens estudantes e professores. Experiências em que a arte, a tecnologia e a corporeidade atuaram como dispositivos da formação.

Tecnologias, sensibilidades e conhecimento estético

Ao buscar novos modos de entender as relações entre sujeito e mídia, cada vez mais pautada pelo tecnológico, pelo consumo e pelas regras decorrentes deste cenário, Sodré (2006) sugere outros prismas para observar o fenômeno tendo como ponto de partida a ideia de *aisthesis*. Para além do que tem sido colocado pela filosofia e pelas teorias da comunicação, da sociologia e antropologia, o autor nos convida a compreender o sentido mais amplo de tais relações superando o binômio razão-emoção de modo a perceber o outro em suas singularidades, e uma ferramenta para tal compreensão seria o afeto e a sensibilidade; Considerando as estratégias de manipulação das sensações e emoções realizadas pela mídia, em que a emoção estaria “a serviço da produção de um novo tipo de identidade coletiva e de controle social, travestido na felicidade pré-fabricada” (2006, p.51), Sodré também interpreta o *ethos* ou atmosfera afetiva da mídia, como formação de um sentimento de comunidade. Ao discutir o conceito de afeto ligado à emoção, como um sentimento, uma energia psíquica que envolve ao mesmo tempo, prazer, tensão e perturbação que afetam corpo e alma, Sodré considera “o corpo como lugar dos afetos” (p.60) e fundamenta-se em Damásio (2001) para destacar como o raciocínio lógico e o sentimento estão permeados por processos biológicos, instintivos e ambientais. Desse modo, quanto mais acessamos e interagimos com as novas tecnologias, mais nos envolvemos com elas a partir de desejos e sentimentos que são estimulados por esse sistema de exploração através do sensível: “É dentro desse horizonte que o afeto é capturado, ora pela produção, ora pelo consumo” (2006, p. 61), diz o autor, e nesse sistema, o imaginário também atua como ferramenta útil.

Nesse quadro, na tentativa de superar as dicotomias entre razão e emoção, Sodré busca outros paradigmas de comunicação de modo a considerar as estratégias sensíveis



como um modo de compreender, libertar, estimular a reflexão sobre a interação entre homem, meio e mídia. Na perspectiva da educação, Sodré (2014) defende uma ecologia de saberes que possa pensar a tecnologia para além da razão lógico-instrumental e atuar na lógica do sensível para que tal perspectiva seja de fato educativa e formativa. Nessa lógica do sensível, o afeto é entendido como categoria social e a corporeidade possui lugar de destaque, pois “é a capacidade de associação entre ideia e corpo que suscita a imaginação. Esta se eleva no plano do conhecimento e faz da corporeidade uma potência afirmativa do ser” (2006. p. 23).

Ao refletir sobre a relação entre estética e novas tecnologias, Montani (2014) reconhece e discute a mudanças produzidas nos últimos anos a partir da cultura digital, constatando que pela primeira vez na história da humanidade, um grande número de pessoas tem acesso aos meios técnicos para produzir, manipular, compartilhar imagens, pensamentos, sentimentos emoções que necessitam ser elaboradas. O autor pergunta se tais inovações podem ser orientadas na direção daquele potencial de elaboração criativa e qualificada próprio da imagem? Em caso afirmativo, em que condições isso aconteceria? Nesse sentido Montani afirma o caráter interativo da imaginação (aqui entendida não como fantasia mas como faculdade de produzir imagens), partindo de uma teoria de imaginação interativa cuja premissa é o reconhecimento do seu “essencial enraizamento na sensibilidade humana”, caracterizada pela ilimitada abertura ao estímulo, à contingência e à experiência. Na relação que se instaura entre interação imaginativa, técnica e sensibilidade, o autor pontua que se de um lado tem a capacidade tipicamente humana de trabalhar criativamente na produção de artefatos técnicos e artísticos construídos pelo livre acordo entre imaginação e intelecto, do outro lado tem a sensibilidade humana (enraizada no trabalho de imaginação) predisposta a organizar-se, prolongar-se e externalizar-se em próteses técnicas. Desse modo, considerando que a aisthesis está ligada a processos técnicos de externalização, para ele, “falar de experiência estética, para o gênero humano, significa co-essencialmente referir-se a uma tecno-estética” (2014,p.39).

Para entender os eventos tecno-estéticos, o autor destaca o conceito de experiência em Dewey(2012) afirmando “uma estética que põe no centro da reflexão a interação entre corpo humano – pulsão, percepção, imaginação, emoção, sentido do possível, necessidade de compartilhamento – o que esta sensibilidade recebe, elabora e transforma.” (2104, p.40). Para o autor, os eventos tecno-estéticos que caracterizam nosso tempo situam-se no novo paradigma conceitual e disciplinar da bioética e biopolítica sendo objeto de um crescente “projeto técnico” que o leva a falar em uma “bioestética” (MONTANI, 2007).

Relacionado a tal entendimento, Perniola (2002) se pergunta se existe um modo de sentir típico de nossa época. E então afirma um novo tipo de poder: a sensologia, que “impõe um universo afetivo impessoal, caracterizado por uma experiência anônima e reificada, na qual tudo acontece como já sentido”. Tomando como o material das reflexões sobre o sentir os fenômenos de expressão da comunicação típicos da cultura de massas (e poderíamos também incluir da sociedade em rede) que atravessam nosso cotidiano, Perniola tensiona as formas de sentir construídas no contemporâneo e analisa gêneros e estilos musicais como rock, realidade virtual, ficção científica e outros “eventos/acontecimentos” configurando fatos estéticos e manifestações que a seu ver tratam o ser humano não como sujeito, mas como “coisa que sente” (2002, p.8).



Ao discutir as novas formas de sentir, Perniola (2005) pluraliza a noção de fetichismo incorporando-a à expressão cunhada por Benjamin, o “sex appeal” do inorgânico, dissolvendo a rígida contraposição entre sagrado e profano, entre simbólico e pragmático, entre selvagem e racional. Entre os conceitos de trânsito, simulacro e “rito sem mito”, ele estuda as dimensões do rito e do corpo de forma articulada à produção de imagens.

Ao retomar o problema do potencial de elaboração das imagens, Montani também recorre à Benjamin (1994) e o caráter histórico da aisthesis, em que a organização do sentir é determinada não só “naturalmente” mas também historicamente, e varia conforme as condições midiáticas. Desse modo, podemos lembrar da reflexão benjaminiana a respeito do cinema e de como ele transformou certas sensibilidades, percepções e modos de ver no início do século XX. E como a arte reflete essas transformações em diferentes tempos históricos, torna-se possível pensar na politização da arte e na estetização da política.

É nesse contexto que Montani reflete sobre a evolução tecnológica que nos torna potenciais “criadores”, “artistas-políticos”, visto que todos somos capazes de manipular, compartilhar imagens através de montagens no enorme arquivo da rede digital. No entanto, as práticas e os protocolos de interatividade ainda estão ligados a procedimentos padrões e limitados a uma [noção de] interatividade que ainda se assemelha àquelas formas de cooperação interpretativa prevista em qualquer obra. Para o autor, uma imaginação interativa transformadora envolve um “fazer criador/criativo” que vai além da obra no sentido estético tradicional, emancipando-se do estatuto de obra para, num ambiente associado, assumir uma “forma de vida técnica capaz de transformar-se de modo não programável, embora sujeita a regras” (2014, p.77).

O autor sugere que alguns dispositivos interativos (tais como *google glass*, realidade aumentada) podem ativar o potencial de elaboração das imagens. E mais que otimizar uma pré-seleção de multiplicidade de compartilhamento típica da rede, eles podem criar condições para restituir a experiência da contingência, adequando-se e modificando-se a partir dessa base. Montani (2014) cita exemplos de interatividade entendida como um processo tecno-estético aberto, em que se externaliza a sensibilidade sem perder a imprevisível abertura à multiplicidade de experiências, e para ele este pode ser um novo terreno de encontro entre arte e técnica, mas pode ser também um novo espaço e possibilidade sempre aberta das redes e das tecnologias digitais a elas conectadas. Um espaço em que podemos decidir entre a “anestesia da emoção não elaborada” ou do desenvolvimento de “novas formas criativas” capazes de estimular nossa imaginação interativa.

Nesse cenário brevemente desenhado, também poderíamos nos deter na reflexão sobre arte, estética, novas mídias e tecnologias a partir das “seis lições” propostas por Granata (2009), em que leveza, rapidez, exatidão, visibilidade, multiplicidade e consistência atuam no mundo digital. Poderíamos também adentrar na reflexão sobre a “estética do virtual” (DIODATO, 2005) e suas possíveis implicações nesse cenário. Mas diante desse amplo espectro que vai da arte às novas tecnologias digitais colocadas em jogo nos processos interativos e formativos, é importante situar o que se entende por experiência estética neste contexto.

Na “mediação entre sensibilidade e razão”, Diodato destaca que a “ciência intuitiva é conhecimento estético enquanto condição de possibilidade da potência da imaginação,



visto que a imaginação não é um gênero de conhecimento que deve ou pode ser superado.” (2012, p.161). Para o autor, a ciência intuitiva pode significar uma certa concepção de conhecimento estético:

o conhecimento estético é um saber próprio daqueles momentos em que pensar e sentir são inseparáveis, em que o corpo e a mente estão entrelaçados, interconectados.(...) Se trata de um saber propriamente: de uma experiência que por sua natureza e atividade, é um conhecer e junto um fazer, um construir, um manipular, um gostar, e que é exemplificável na atividade artística, mas também em certas atividades sociais e relacionais, e em sentido lato, da esfera política. (DIODATO, 2012, p. 157).

Assim, o conhecimento estético é “um enraizamento do conhecimento da mente no seu corpo, que aumenta nossa potência e nossa alegria”, enfatiza Diodato (2012, p.158). E na experiência afetiva e intelectual que envolve a educação, há uma partilha de conhecimentos e afetos produtores de sentido que necessariamente inclui a dimensão do corpo na construção do conhecimento estético, tal como discutem alguns os autores acima que são referências desta reflexão.

Desse modo, a potência afirmativa do ser, sugerida por Sodré quando relaciona corpo e imaginação, pode dialogar com o sentido de imaginação interativa sugerida por Montani. Tais entendimentos por sua vez, podem tensionar ou mesmo se articular com a definição provisória de conhecimento estético, acima mencionada, que emprestamos de Diodato. E poderíamos ampliar tal reflexão pensando noutros usos e formas de interação nas redes, para além dos conceitos de remix, compartilhamento e as diversas possibilidades colocadas pela cultura digital. Pensar também em uma didática outra para atuar nessa perspectiva criadora a partir da ideia de montagem.

A didática como montagem e a metodologia dos episódios de aprendizagem situada

A ideia da didática como montagem cultural restitui uma imagem da escola como uma oficina ou um lugar em que se produz objetos culturais e o trabalho cognitivo como uma atividade artesanal em que se constrói e desconstrói, monta/remonta os pedaços da cultura, diz Rivoltella (2013). Tal entendimento de didática se constrói no contexto da metodologia dos Episódios de Aprendizagem Situada, EAS, proposto pelo autor e que tem origem no *Mobile Learning* e nas atividades de *microlearning*, que diz respeito a “um processo de aprendizagem informal relacionado aos fenômenos que atravessam as culturas de mídias atuais, suas fragmentações e recombinações de formatos textuais e transmídiaáticos” (2013, p.51).

O Episódio de Aprendizagem Situada é uma “atividade de ensino-aprendizagem - TLA, *Teaching Learning Activity* - que através de um conteúdo circunscrito, um desenvolvimento temporal reduzido e um agir contextualizado se propõe como forma de ensino eficaz e oportunidade de aprendizagem significativa” (RIVOLTELLA, 2016, p.40). A metodologia articula-se ao princípio de rapidez no contexto do *microlearning* e sua estrutura organiza-se em três momentos: preparatório (situações em que o estudante se



depare com um problema e/ou estímulo ao seu pensar como primeira aproximação sobre o assunto); operatório (atividade em que o estudante em pares ou em grupo “aprende fazendo” por meio de micro atividades de produção de modo a resolver determinado problema relacionado ao momento anterior); reestruturador (trabalho de síntese, reflexão conceitual e metacognitiva sobre a atividade desenvolvida evidenciando as aprendizagens produzidas).

Na didática como montagem cultural, há alguns aspectos particularmente interessantes. Uma primeira observação é que ela permite reavaliar o saber escolar e o significado que o termo escolar tem e/ou pode ter, sobretudo quando coloca em questão a péssima representação social que a escola possui hoje, mas também quando recupera seu papel, pois “[...] a função da escola hoje é fazer um trabalho de design cultural” (RIVOLTELLA, 2013, p. 123). Nessa proposta, o termo design cultural aparece vinculado ao conceito de multiliteracies proposto pelo New London Group (COPE; KALANTZIS, 2000), cujo fundamento didático se organiza em torno do conceito de Design.

Na abordagem das multiliteracies, o ponto de partida do agir didático em sala é o *Designed*, entendido como “[...] recursos de significado disponíveis: informações, teorias, um conjunto de construtos que compõem o mainstream de uma cultura” (RIVOLTELLA, 2013, p. 124). E essas formas simbólicas culturalizadas que resultam de processos de significação que outros leram, escreveram e produziram antes de nós, são entendidas como *Designed*, o patrimônio da tradição que a escola se propõe a transmitir.

A partir desse sistema de objetos, se faz atividades de *Designing*, entendido como “[...] o trabalho desenvolvido com e sobre o *Designed* em função da construção de significados”, diz o autor (2013, p. 124). Ou seja, o agir didático trabalha com os objetos da cultura conhecendo, modificando e adaptando-os, e é o que ocorre no EAS quando se sugere atividades para que os alunos trabalhem com pedaços de sua cultura de modo a ter uma compreensão mais profunda do seu significado, o que também ocorre no debriefing, ao reconstruir e rearticular o sentido.

Tal processo resulta no *Redesigned*, entendido como “apropriação e transformação dos objetos culturais que produz novos objetos culturais” (RIVOLTELLA, 2013, p. 124). Para o autor, este seria o momento de êxito da situação didática, pois remete a uma circularidade em que se encontra significados depois destes terem sido reelaborados. E isso ocorre no momento do compartilhamento e da publicação dos produtos do agir didático, como “resultado do trabalho de design desenvolvido em sala no circuito da cultura”, destaca ele. (2013, p. 124-125).

Desse modo, “o ciclo *Designed-Designing-Redesigned* descreve um percurso de ida e volta do agir didático da e sobre a cultura” (RIVOLTELLA, 2013, p. 125), e no EAS pode ser preparado pelo professor como ações do planejamento proposto aos alunos em cada momento, que podem ser sintetizados em ações como : fazer experiência, conceitualizar, analisar, aplicar, discutir, publicar. Assim, nos diferentes momentos dos episódios, o professor sugere e conduz os estudantes a: se depararem com “objetos de civilidade” (fotografia, vídeo, sequencias de filme, páginas de livros, recursos on line de diversos tipos, peças musicais); a elaborar outros objetos através das atividades desenvolvidas em sala; a discutir sobre o que foi feito e a compartilhar os resultados por meio da crítica e reflexão metacognitiva, visando favorecer a re-inserção no círculo da cultura, como



propõe o autor. Desse modo, na montagem didática, o professor lida com diversos “fragmentos” da cultura para compor novas possibilidades de produção de cultura (FANTIN, 2015), e isso reafirma o entendimento da escola na perspectiva de um ecossistema comunicativo e pedagógico que vimos acima configurando-se como espaço de produção de conhecimento e culturas.

Arte, mídia e corporeidade na escola: narrativas de pesquisa com crianças, jovens e professores

A perspectiva de um trabalho com design, designing e redesign que fundamenta a metodologia dos EAS, bem como as propostas e ações didáticas que envolvem fazer experiência, conceitualizar, analisar, aplicar, discutir, compartilhar a partir das estratégias de *problem solving*, *learning by doing*, *reflective learning*, possibilitam outras dimensões do fazer criativo e das aprendizagens em redes a partir dos significados e motivações dos estudantes. Possibilitam também lidar com novas percepções juvenis, com as competências culturais (MARTÍN-BARBERO, 2008) e com as competências da mídia-educação para o século XXI (JENKINS et al 2006).

Diversos estudos partem de uma perspectiva integrada para pensar tais aprendizagens como potencialidades do sujeito e suas linguagens, multissensorialidades e corporeidades (MIRANDA;FANTIN, 2015, MALCUT, 2016, OROFINO, 2017). Na perspectiva desta reflexão, o trabalho com o corpo, com o lúdico, com a música e com outras formas de expressão envolve uma dimensão estética que muitas vezes é negligenciada na escola, como se a criança fosse só cabeça e seu corpo neutralizado. No entanto, se as formas de expressão nas culturas infantis e juvenis mudam o próprio dispositivo educativo, porque as crianças e os jovens também mudaram, como pensar o problema ético-estético de tal expressividade?

Uma das possibilidades que vislumbramos foi o “colocar-se em cena” ao trabalhar arte, corporeidade e mídia no contexto de uma pesquisa mais ampla com crianças e jovens sobre multiliteracies e aprendizagens formais e informais a partir de uma aproximação com a metodologia EAS, que foi desenvolvida em duas escolas públicas de Florianópolis entre 2014 e 2015 (FANTIN, 2015A, 2017).

No recorte deste texto destacamos alguns episódios desenvolvidos com estudantes de uma turma do segundo e do oitavo ano, no âmbito de duas pesquisas correlatas, enfatizando fragmentos e narrativas que de algum modo se aproximam de “estratégias sensíveis” propostas nas intervenções didáticas da pesquisa empírica.

No contexto da pesquisa correlata *Crianças e Arte Contemporânea: processos artísticos interativos e experiências lúdico educativas* (OROFINO, 2017), desenvolvida com crianças de 7/8 anos, os EAS propiciaram experiências artísticas às crianças por meio de interações lúdicas com a obra de diferentes artistas e suas reinterpretações criativas. A partir da perspectiva dos Parangolés de Hélio Oiticica e sua proposta de participação ativa do espectador (OITICICA, 2015), foi planejado um EAS com destaque ao corpo e ao movimento, que por sua vez, fazem parte da poética dos Parangolés. Criados a partir de tecidos variados e cores diversas, os Parangolés são estruturados e vestidos com simplicidade unindo corpo, movimento, samba e dança como elementos dessa arte, diz



Orofino (2017). Desse modo, o episódio envolveu: o momento preparatório com a introdução aos Parangolés e breve biografia do artista Hélio Oiticica, por meio de explicações e imagens; o momento operatório que possibilitou recriações dos parangolés feito pelas próprias crianças a partir de tecidos de cores e texturas diversas possibilitando vivências lúdicas e reinterpretções em que as crianças puderam experimentar não apenas o sentido proposto pelo artista mas sobretudo, recriar a partir de outras propostas de danças e brincadeiras que foram surgindo durante esse aprender fazendo; e o momento reestruturador, que pretendeu retomar a experiência da confecção e de brincar com os próprios parangolés de modo a dar visibilidade ao que as crianças sentiram e aprenderam em tal atividade, como demonstra a fala de um menino sobre o episódio: “*Eu gostei mais [de fazer] o parangolé, porque gosto de construir coisas!*” (in Orofino, 2017).

Ao refletir sobre tal experiência, Orofino apoia-se em Machado (2010, p.121) e sua ideia de criança *performer*: “vida infantil é repleta de momentos de teatralidade e dramaticidade; situações que a envolvem de tal modo que seu corpo adere às situações: a experiência é vivida com vigor e intensidade”. Assim como o *performer* realiza uma encenação de seu próprio eu, ao contrário do ator que faz o papel de outro, a autora vê na noção de *performance* e de *performer* possibilidade de compreender a criança, seu corpo e seu tempo de infância e Orofino (2017) percebe nesta atividade desenvolvida uma possibilidade de provocar a participação ativa da criança e de refletir sobre as dimensões educativas do processo artístico. Também destacamos aqui a possibilidade da didática como montagem ter propiciado a desconstrução, produção e recriação da cultura e das culturas infantis.

A aproximação entre mídia-educação, EAS e Teatro do Oprimido foi objeto da pesquisa correlata *Culturas emergentes na escola: pesquisa na internet, produção audiovisual e competências midiáticas de jovens estudantes* (MALCUT, 2016). Entre diversas atividades propostas nesta pesquisa desenvolvida com jovens estudantes de 14/15 anos, destacamos uma intervenção didática com EAS que pretendia discutir a identidade cultural dos jovens da cidade a partir de notícias na mídia. Ao trabalhar as competências midiáticas e informacionais dos estudantes, pretendíamos discutir [e desconstruir] certos estereótipos presentes na noção de identidade cultural presente na mídia. A proposta buscou articular os EAS com algumas técnicas do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal (2005) e envolveu: momento prévio/preparatório com breve apresentação de notícias de jornal relacionada ao tema da cultura na cidade de Florianópolis; momento operatório que se desdobrou nas seguintes atividades: a) escolha de uma notícia em grupo; b) a partir da notícia escolhida, realizar um Teatro Imagem sobre morar em Florianópolis (alunos de grupos diferentes deveriam criar uma “mímica” ou imagem corporal do que significa “Ser de/morar em Florianópolis” com base na notícia) e problematizar com a turma, propondo uma reformulação a partir do Teatro Fórum (mesma atividade anterior mas com falas); c) sortear uma notícia para realizar um Teatro Jornal interpretando a notícia; d) problematizar a partir de uma interpretação das entrelinhas; e) após encenação propor a reformulação da notícia. Como momento reestruturador, uma síntese sobre: as noções de cultura e estereótipos que emergiram, o papel da mídia em tal construção e as possibilidades de (re)interpretações, além da tarefa de compartilhar os registros fotográficos e a reelaboração de notícias para postar no blog da turma. O EAS evidenciou



que algumas técnicas do Teatro do Oprimido podem estimular o questionamento dos estudantes e incentivá-los a pensar em novas possibilidades. Nesse episódio, o aprender fazendo se construiu sobretudo com o Teatro Imagem e o Teatro Fórum que, além das simulações e representações, promoveram a discussão de certas interpretações das notícias da mídia entre os estudantes. O Teatro Jornal também favoreceu a reinterpretação a partir da desconstrução de reportagens e noticiários evidenciando a importância de identificar a confiabilidade das informações para a construção do pensamento crítico. Nessa experiência, a didática como montagem se revelou nas diferentes propostas de reconhecimento das imagens dos jovens nas notícias da mídia, problematização, desconstrução dos estereótipos, e reconstrução das notícias num processo que também envolveu um outro ensinar-aprender a “usar o corpo” e a “usar a mídia” a partir de outras estratégias sensíveis.

Na continuidade das reflexões desencadeadas na referida pesquisa (FANTIN, 2015 A), outras reflexões a respeito do tema emergiram no âmbito de um estudo realizado no contexto italiano (FANTIN, 2017, 2017 A), em que foram realizadas algumas entrevistas com professores que adotam a metodologia EAS. Neste recorte, trazemos o depoimento de duas professoras que atuam nos Anos Iniciais, uma professora de música e outra de educação geral, de modo a identificar suas percepções sobre a dimensão estética da didática.

(...) É óbvio que a música faz parte de mim, por isso a dimensão estética me acompanha frequentemente, ainda que associo a música a qualquer outro âmbito; pode ser um âmbito figurativo, literário, e mesmo no âmbito motor. Por isso eu vejo essa função estética mesmo trabalhando com crianças pequenas (...), onde os próprios movimentos possuem uma certa beleza, não? (...) A música pode fazer de fato uma junção entre diversos âmbitos e dar beleza, harmonia. (...) Penso a dimensão estética do EAS (...), por exemplo, trabalhando com detalhes, e a meu ver, aqui exprime a parte estética, porque vendo os detalhes pode-se perceber outras coisas, que talvez com olhar veloz não notasse. (...) Com música, se leio um texto ou talvez uma poesia (...), se apresento imagens e pinturas, posso conseguir explorar um texto com mais tempo, aqui também está a dimensão estética. (...) Exemplo de uma aula com a turma do quarto ano, quando lemos a “Pioggia nel pineto”, di D’Anunzio. É uma situação belíssima, a situação atmosférica da chuva que cai e assim por diante. E também de pensar como as palavras são usadas, não? E um EAS pode permitir o tempo para explorar essas aproximações das palavras. Para mim, a beleza também se encontra nos detalhes. Por que música? Porque a música te leva a escutar e a concentrar nos detalhes. E eu acredito muito nisso porque uma pessoa pode conhecer racionalmente a partir de um olhar, pode ter uma intuição, porém depois, pode trabalhar sobretudo as nuances que os olhares das pessoas possuem e podem concentrar-se [neles]. Senão ficam sempre no julgamento superficial e devemos ensinar as crianças a não ser superficiais, e isto é uma tarefa da escola. (E.P, D.C. 19/11/16, in FANTIN, 2017 A).

Esta narração evidencia não apenas o potencial da arte na experiência estética, mas também como a relação entre corpo-mente, música, literatura, palavra e atividade permite entender o sentido daquilo que se está aprendendo e suas aproximações a partir da percepção dos detalhes construídos também na escuta e no silêncio. Neste fragmento encontramos possíveis percursos para considerar a intuição e as nuances do olhar para



aprofundar a experiência do saber. E esta ênfase ao detalhe só é possível quando se assegura o tempo, quando refletimos sobre a qualidade que a experiência pode ter e que se dá visibilidade quando se fala e se reflete sobre ela.

Digamos que a dimensão estética do EAS tem um papel importante no momento preparatório, quando vou criar um material para as crianças, e elas devem ser capazes de receber um pouco de todas as diferentes propostas. (...) Posso utilizar o digital, (...) o material de impresso/cartaz, e em qualquer modalidade devo oferecer condições de usufruir daquele material de forma clara (...). Portanto, no material oferecido pelo professor tem estética, tem um sistema que o professor planeja e que deve ser claro, preciso e cativante. E o fato de ser cativante, para mim, é uma das palavras que acendem o EAS (...) como uma lampadinha, um estímulo. Assim, eu ofereço o material que deve ser interessante e se professor não conhece, deve se preparar, ter vontade, ser convidado, deve entender o sentido. E entender o sentido é o que às vezes acontece quando dizemos que “uma coisa é boa”, por exemplo, “um bom texto”. Quantas vezes dizemos “bom texto” mas dizemos também “um belo texto”, como uma “bela pessoa” se torna uma “boa pessoa” (...). Portanto, (...) no momento preparatório o estímulo deve ser cativante no conjunto. E de que modo um estímulo se torna cativante? Quando te captura em várias partes, portanto não é só o áudio, tem também a imagem que permite construir mais sentidos. O estímulo deve estar ligado aquilo que você apresenta como material e como proposta de trabalho. E ali, para mim, é uma coisa circular, porque é uma atmosfera na qual leva as crianças a trabalhar, é o clima que se cria, um clima de ativação, como se você tivesse um pulsante e levasse a criança a ver aquilo que de belo pode aprender através da reelaboração daquele material que você está oferecendo. E para mim, a estética pode ser vista assim, como a organização, e a organização é o planejamento por parte do professor que leva a criança a ativar-se nesse sentido. Assim, a mesma coisa no momento operatório. Ali, a tarefa ou atividade é o que lhes permite criar, e também é um trabalho que deve ser pensado bem, para que depois eles deem o sentido estético, o sentido de organização em que a sua criatividade deve nascer, daquela situação que você propõe, mas ao mesmo tempo eles devem ter o seu espaço para poder criar. Desse modo, você olha e dá a eles as chaves de leitura para no momento reestruturador ativar ainda mais, e fazer ver o belo que ali nasceu e também compartilhar esse belo com os outros, e talvez não só na turma, mas num blog. (E.V, D.C. 20/12/16 in FANTIN, 2017 A).

Este depoimento revela uma percepção muito sofisticada da dimensão estética do EAS nos diferentes momentos da metodologia. Envolve a preparação da aula e da atividade, o cuidado com a escolha de materiais que estimulam e motivam o fazer, a *atmosfera que se cria para o fazer/criar aliada aos pensar e refletir sobre o que foi feito buscando ver e evidenciar a beleza da atividade criadora* presente nas produções e compartilhando também esse processo com os outros.

As narrativas destas professoras evidenciam uma formação e sensibilidade que certamente fazem a diferença no fazer pedagógico-poético e na construção de experiências estéticas que transcendem certas noções sobre ensino, aprendizagem, aluno, corporeidade e expressividade. Também nos levam a pensar sobre o espaço e o tempo em que diversos fatores se articulam para construir e evidenciar a dimensão estética da montagem didática. Aliado a isso, tais narrativas também podem ser entendidas na perspectiva de estratégias sensíveis que atuam como dispositivos da formação.



Algumas considerações

Como ponto de partida para um diálogo que envolveu mídia, tecnologias, conhecimento estético e educação, neste artigo buscamos entender a escola como espaço em que cultura, arte e comunicação podem se articular a outras formas de conhecimento no currículo. Procuramos situar como as estratégias sensíveis podem contribuir com a construção de outras percepções de si e das relações com o outro, com o entorno e com a cultura em uma perspectiva crítica, ética, estética e autoral.

Para tal, nos aproximamos de um entendimento da didática como montagem no contexto da metodologia de EAS e trouxemos algumas narrativas de pesquisas desenvolvidas com crianças e jovens na escola que buscavam articular aprendizagens formais e informais na perspectiva das múltiplas linguagens e multiliteracies. Também situamos alguns depoimentos de professores que atuam com a referida metodologia de modo a destacar suas percepções sobre a dimensão estética presente em tal proposta. Nesse processo, evidenciamos o quanto a arte, a tecnologia e a corporeidade podem atuar como dispositivos da formação e configurar “estratégias sensíveis” e significativas no processo de ensinar e aprender.

Neste exercício de “imaginação interativa”, para além de pensar no poder das “tecnologias usáveis”/*wearable technologies*, foi possível se aproximar de outras estratégias sensíveis e ressignificar o sentido de interação com a obra a partir da proposta de Oiticica e seus Parangolés de modo a discutir outras experiência de participação e conhecimento estético com as crianças, como um pequeno exemplo de vivência da arte contemporânea na escola. Nessa mesma perspectiva de interatividade que coloca em questão a ideia de obra e de autor, também foi possível refletir sobre uma prática com jovens estudantes de modo a ressignificar a percepção de si e de notícias veiculadas na mídia a partir de uma aproximação com o Teatro do Oprimido de Boal, que revisita o papel do ator e do espectador trazendo a possibilidade de viver o conceito de “espect-ator”. Nesse processo, também analisamos os depoimentos de professores e suas percepções sobre a dimensão estética das práticas pedagógicas que o EAS possibilita colocando o problema da expressividade e do planejamento em cena, de modo a encontrar um equilíbrio entre o conhecimento, o sentido estético, o outro e os usos das mídias para alicerçar práticas que buscam articular educação, estética e comunicação.

Neste cenário educativo destacamos o papel da imagem, da corporeidade, do fazer-refletir, da motivação de professores e estudantes para uma apropriação significativa de elementos da cultura ressignificando certas experiências com a arte, com as mídias e suas linguagens. Como indicações para a formação e pesquisa, destacamos a importância de se construir práticas mídia-educativas inovadoras e transformadoras com estratégias sensíveis que possam ir além da lógica instrumental das competências midiáticas de modo a promover experiências estéticas que ressignifiquem o processo de ensino-aprendizagem imaginando a escola como um espaço estético da formação humana.¹

¹ Agradeço ao CNPq pelo financiamento da pesquisa que propiciou estas reflexões.



Referencias

- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOAL, A. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo: Record, 2005.
- BUCKINGHAM, D. Do we really need media education 2.0? Teaching in the age of participatory media. In DROTNER, K.;SCHRØDER, C. (eds). **Digital Content Creation: perceptions, practices& perspectives**. New Yoirk: Peter Lang, p.287-304, 2010.
- COPE, B.; KALANTZIS.(eds). **Multiliteracies: literacy learning and the design oh social futures**. London: Routledge, 2005.
- DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- DEWEY, J. **Arte come esperienza**. Palermo: Aesthetica edizioni, 2012.
- DIODATO, R. **Estetica del virtuale**. Milano: Mondadori, 2005.
- DIODATO R. **L'invisibile sensibile: itinerari di ontologia estética**. Milano: Mimesis, 2012.
- FANTIN, M. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. **Olhar de professor**, 14(1): 27-40, 2011.
- FANTIN, M. Novos Paradigmas da Didática e a Proposta Metodológica dos Episódios de Aprendizagem Situada, EAS. **Educação & Realidade**. v.40, n.2, p.443 -464, 2015.
- FANTIN, M. Aprendizagens formais e informais, dispositivos móveis, multiliteracies e EAS na formação de crianças, jovens e professores. **I Seminário Multideas**. UFSC. Florianópolis, 2015 A.
- FANTIN, M. Approssimazioni: EAS, Media Education e partecipazione nel territorio. In LIMONE, P.; PARMIGIANI, D. (Org.). **Modelli pedagogici e pratiche didattiche per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti**. Bari:Progedit, v.1, p.385-395, 2017.
- FANTIN, M. **Narrativas de um percurso estético-formativo: o estágio pós-doutoral**. Milano: UCSC, 2017 A.
- GRANATA, P. **Arte, estética e nuovi media."Sei lezioni" sul mondo digitale**. Bologna: Fausto Lupetto Editore, 2009.
- JENKINS, H. at al. **Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21 Century**. Cambridge: MIT PRESS, MacArthur, 2006.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New Literacies : everyday practices and classroom learning**. New York: McGraw Hill/Open University, 2011.
- LATOUR, B. **Reagregando o social: uma intordução à teoria do Ator-Rede**. Salvador: Eufba, São Paulo: Edusc, 2012.
- LIVINGSTONE, S.;SEFTON-GREEN J. **The Class Living and Learning in the Digital Age**. New York: New York University Press, 2016.
- MACHADO, M. M. A Criança é performer. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 2, p. 115-137, maio/agosto 2010.
- MALCUT, B. **Culturas que emergem na escola: pesquisa na internet, produção audiovisual e competências midiáticas de jovens estudantes**. Dissertação de Mestrado. UFSC/PPGE, 2016.
- MARTÍN-BARBERO, J. El cambio en la percepción del los jóvenes. Socialidades, tecnicidades y subjetividades. In MORDUCJHOWICZ, R. (org). **Los jovenes y las pantallas**. Barcelona:Gedisa, p.24-45, 2008.
- MIRANDA, L.T.; FANTIN, M. A singularidade na multiplicidade: crianças e tecnologias móveis na escola no contexto da cultura digital. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 8, p. 85-97, 2015.



MONTANI, P. **Bioestetica. Senso comune, tecnica e arte nell'età della globalizzazione**. Roma: Carocci, 2007.

MONTANI, P. **Tecnologie della sensibilità: estetica e immaginazione interativa**. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2016.

OITICICA, H. Textos e Entrevista de Hélio Oiticica. In FAVARETTO, C. **A invenção de Hélio Oiticica**. São Paulo: Editora da USP, p.227-8, 2015.

OROFINO, K. **Crianças e Arte Contemporânea: processos artísticos interativos e experiências lúdico educativas**. Tese de Doutorado PPGE/UFSC. Florianópolis, 2017.

PAIS, J.M. Entre culturas, pesquisas, currículos e cotidianos: uma conversa com J. M. Pais. In CARVALHO, J. M.; SILVA, S.K.; DELBONI, T.M; PAIS, J.M. **Currículo Sem Fronteiras**, v.13, n.3, p.361-374, set/dez 2013.

PERNIOLA, M. **Del sentire**. Torino: Einaudi, 2002.

PERNIOLA, M. **O sex appeal do inorgânico**. São Paulo: Studio Nobel, 2005.

PRETTO, N. Redes sociais e educação: o que quer a geração alt+tab nas ruas? **Liinc em Revista**, v.10, n.1, p.344-350, maio 2014.

RIVOLTELLA, P.C.R. **Fare didattica con gli EAS: Episodi di Apprendimento Situati**. Brescia: La Scuola, 2013.

RIVOLTELLA, P.C.R. **Che cos'è un EAS. L'idea, il método, la didattica**. Brescia: La Scuola, 2016.

SODRÉ, M. **As estratégias sensíveis: afeto, mídia e política**. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

SODRÉ, M. **Reinventando a Educação**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TUFTE, B.; CHRISTENSEN, O. Mídia-educação: entre a teoria e a prática. **Perspectiva**, v.27, n.1, p.98-116, 2009.

Recebido em 01 de abril de 2018.

Aceito em 12 de maio de 2018.



