

# Arte ausente e a percepção da infância nas aulas de Arte

Fellipe Eloy Teixeira Albuquerque\*

## Questões preliminares: contexto local e inquietações

A percepção que os estudantes de escolas públicas têm sobre a construção histórica da infância é comprometida pela falta de contato com as visões anteriores que ajudaram a consolidar a aceção atual. Algumas instituições culturais, tentam ampliar o acesso do público aos seus acervos e assim preencher essas lacunas.

Esse texto parte da análise do projeto experimental de ensino formal: *Arte ausente: criação de conteúdos de áudios sobre Arte* (2021) desenvolvido junto aos estudantes da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo durante as aulas de reforço no CEU EMEF Pêra Marmelo. O projeto tentou aproximar os estudantes às iniciativas do MASP para circulação de seu acervo, além de promover a participação social e criação autoral de conteúdos sobre a aceção contemporânea de infância.

Como se trata de uma proposta desenvolvida de maneira experimental junto a estudantes que participavam de aulas de reforço escolar promovido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP), não temos dados específicos acerca das preocupações estéticas e contextuais de cada estudante envolvido. Visto que a proposta da SMESP foi pensada para agregar estudantes de regiões diferentes em um único ponto durante o período de férias escolares, ainda em tempos de pandemia do COVID-19. Contudo, mais informações sobre o contexto geral da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo são discutidas nos próximos dois subtítulos.

O texto *A arte na era da biopolítica* (2015), de Boris Groys, discute sobre a documentação de arte e de como a arte está ausente em muitos casos de apreciação estética. A experiência que muitos estudantes de escolas públicas têm com o mundo das artes é bem parecida: raramente se organizam visitas aos museus e é mais difícil ainda que obras de arte adentre nas escolas.

---

\* Pesquisador associado do CLAEC; Mestre em História da Arte pelo PPGHA- UNIFESP, Campus de Guarulhos; Especialista em Comunicação Social pelo SEPAC em convênio com a PUCSP-COGAE; Licenciado em Educação Artística pelo CEUNSP; Professor de Educação Fundamental II e Médio- Arte, pela Secretaria Municipal da Educação de São Paulo.  
E-mail: fellipe@sme.prefeitura.sp.gov.br

Algumas Unidades Escolares criam, junto com os estudantes e os artistas da região, ambientes para fruição estética, outras seguem a recomendação do *Currículo da Cidade* (2019) e apostam exclusivamente nas visitas virtuais, seja pelo aplicativo do *Google Culture* ou por vídeos institucionais. Contudo, é evidente que essas estratégias não são suficientes para transformar a percepção dos estudantes, no máximo são responsáveis por aguçar a curiosidade. Falo por experiência própria.

Em meados de setembro de 2019, foi decidido em uma reunião dos professores atuantes na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da equipe de Gestão Escolar da EMEF Pe. Leonel Franca que se criariam meios para desenvolver atividades pedagógicas norteadas pelo *Currículo da Cidade* (2019) e integradas ao compromisso global de abordar efetivamente os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) a partir de abordagens que levassem em conta um dos 5 P's, que envolve o plano de ação da Agenda 2030, a saber: o P de Pessoas. Por decorrência desse acordo, o professor de Arte, por meio da Sequência Didática: *Memória, identidades e patrimônio*<sup>1</sup> propôs um conjunto de ações que resultou na montagem junto aos estudantes da turma do 3º Termo B uma exposição em um corredor da escola.

Com o título *Coisas de mulher*, os envolvidos apresentaram para os estudantes e comunidade (por ocorrência da Mostra Cultural anual) uma homenagem a 5 representantes femininas da arte: Brígida Baltar, Rosana Paulino, Frida Kahlo, Louise Bourgeois e o Coletivo *Guerrilla Girls*, com pastiches<sup>2</sup> feitos pelo professor em parceria com os estudantes. A mostra contém dois textos curatoriais fixados na parede por adesivos e é formada por uma tela em assemblage<sup>3</sup> feita em referência à Frida Kahlo, uma instalação no formato de aranha feita em referência à Louise Bourgeois, três *ready-mades*<sup>4</sup> feitas em referência à Brígida Baltar, três galhardetes<sup>5</sup> com retratos das estudantes feitos em referência à Rosana Paulino e um cartaz com 32 retratos e uma frase de impacto, feitos em referência ao Coletivo *Guerrilla Girls*. Essa última peça acompanha um encadernado com informações sobre as artistas retratadas no cartaz (Figura 1).

---

<sup>1</sup> Projeto premiado pelo XXI Prêmio Arte na Escola Cidadã (2020) na modalidade EJA. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/premio2020/>>. Acesso em: maio 2021.

<sup>2</sup> Releitura feita como homenagem e não simples cópia.

<sup>3</sup> Técnica de criação artística, que mistura pintura (2D) com escultura ou objetos (3D).

<sup>4</sup> Objetos artísticos, descontextualizados.

<sup>5</sup> Tipo de bandeira, feita de arte impressa e técnicas de costura.

Figura 1 – Quem são e que vantagem tem essas artistas mulheres? (2019). Obras de Fellipe Eloy e estudantes do 3º Termo B (EMEF Pe. Leonel Franca). Cartaz e Anexo



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Para desenvolver a proposta e discutir sobre os lugares de salvaguarda do patrimônio foi preciso fazer visitas virtuais, já que realizar visitas físicas aos museus da cidade era inviável. O estratagema adotado foi usar o aplicativo do Google: Art & Culture, que, dentre tantas possibilidades, nos colocou dentro do Museu Nacional, o qual havia ganhado notoriedade entre os estudantes por causa do incêndio sofrido em 2018. Outro recurso que aplicamos foi a exibição de vídeos sobre o Museu Atlântico de Lanzarote e do Museu de Bilbao. Para apresentar o Instituto Inhotim, recorreremos aos vídeos do Canal do Youtube: *Vive eu Vi*, da influenciadora digital Vivian Villanova.

Contudo, o que se percebeu é que para o grupo de estudantes o contato com obras de arte ainda era distante. Assim como Boris Groys (2015) sugere em seu texto, o que estávamos fazendo de verdade era entrar em contato com documentos de arte, registros de segunda mão. Algo que por dedução, não era arte propriamente dita.

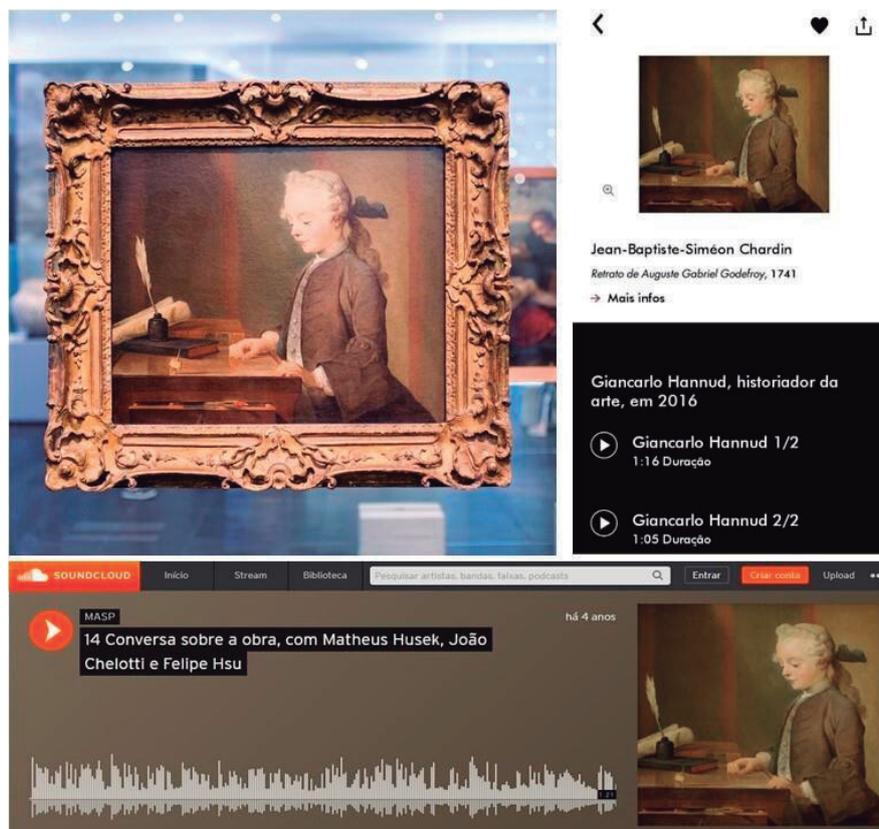
Por conta dessa constatação e em decorrência da experiência do desenvolvimento da Sequência Didática: *Memória, identidades e patrimônio* (2019), chamou-me a atenção, não apenas o aplicativo do Google, mas outros vinculados diretamente com instituições museais e seus Educativos. Para ilustrar como outras instituições podem atender tal demanda nos atemos a citar o exemplo de uma das

principais instituições paulistas, o MASP e seus respectivos recursos de realidade ampliada ou de formação de público.

O aplicativo MASP Áudios para o sistema *Android* ou *IOS*, é um recurso de reconhecimento e descrição de obras do acervo que pode ser usado por professores para complementar as explicações das aulas, do mesmo modo como os demais áudios disponíveis na plataforma SoundCloud e os conteúdos das redes sociais, em especial os vídeos e transmissões do perfil do MASP no Instagram. Na plataforma de áudios SoundCloud há um número considerável de áudios não listados no aplicativo, enquanto nas redes sociais, geralmente os conteúdos são voltados para fomentar o interesse do público para as exposições temporárias, nem sempre são formadas pelo acervo da instituição.

Para os aparelhos celulares *smartphones* que suportam todos os recursos do MASP Áudios há um conjunto de reproduções do acervo, geralmente, acompanhadas por três ou mais comentários dos curadores, convidados e/ou artistas associados com a instituição. Por exemplo, sobre a obra *Retrato de Auguste Gabriel Godefroy* (1741), de Jean-Baptiste-Siméon Chardin, há comentários em arquivos de dois áudios de Giancarlo Hanud (historiador de arte) e de um áudio de crianças (estudantes da Escola Municipal Desembargador Amorim Lima e do Colégio São Domingo). O primeiro áudio, do especialista, é descritivo e provocador acerca da iconografia da obra, enquanto no segundo arquivo, há explicações sucintas sobre a evolução da técnica de pintura a óleo. O áudio das crianças se limita à descrição da aparência, vestimenta, ambiente em que está e à ação do retratado.

Figura 2 – Vista da pintura *Retrato de Auguste Gabriel Godefroy* (1741), de Jean-Baptiste-Siméon Chardin no MASP; seguida das configurações padrão das audiodescrições no aplicativo MASP Áudios; e na plataforma de áudios SoundCloud



Fonte: MASP. Disponível em: <<https://bit.ly/3sjN0XH>>. Acesso em: maio 2021.

A obra *Retrato de Auguste Gabriel Godefroy* (1741) de Chardin, apresentada na Figura 2, é uma dentre tantas as obras do acervo do MASP que também contam com audiodescrição na plataforma SoundCloud, porém, diferente do aplicativo, há uma playlist intitulada *Histórias da infância*<sup>6</sup>, com um conjunto de 48 áudios gravados apenas por crianças das referidas escolas: EMEF: Des. Amorim Lima e do Colégio São Domingo.

Esses e outros recursos tecnológicos não expõem obras de arte físicas, porém, estão para além das discussões levantadas por Walter Benjamin (2020) sobre a reprodutibilidade técnica da arte – e por estarem além das contribuições de Benjamin não carecem de aprofundamento nas ideias desse autor – estão em um limiar entre a função educativa e lúdica da experiência estética. São opções engenhosas para a falta

<sup>6</sup> Disponível em: <<https://soundcloud.com/maspmuseu/sets/historias-da-infancia>>. Acesso em: maio 2021.

de acesso, mas, segundo minha compreensão, ainda insuficientes para substituir a experiência *in loco*.

Acredito que, assim como os pesquisadores, os estudantes também precisam ver obras de arte, entrar em contato direto com elas, sentir o cheiro, talvez até tocá-las. A experiência virtual é válida, mas não pode ser a única.

## Concepção de infância e adolescência e mediação ativa

Segundo os artigos 4º e 71º do *Estatuto da Criança e do Adolescente* (BRASIL, 1990), a cultura é um direito assegurado à criança e ao adolescente. Enquanto o seu art. 58 estabelece que, durante os processos educacionais, além de terem seus valores e práticas culturais respeitadas, também lhes é garantido “a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura” (BRASIL, 1990). Considerando minha experiência com o processo educacional, noto que, majoritariamente, o referido acesso garantido, sobretudo quando nos referimos aos aparelhos culturais, acontece por meio de reproduções e/ou por intermédio de fontes digitais ou audiovisuais, raramente de forma direta.

Essa constatação profissional evidencia a existência de um nicho/demanda social para os produtores de conteúdo, que, conseqüentemente, minimizam os efeitos da falta de contato direto dos estudantes (crianças e adolescentes) com obras de arte originais, mas reforço: não resolve o problema completamente. É consensual que a experiência resultante da fruição artística direta/presencial auxilia no desenvolvimento crítico e cultural dos seres humanos em formação.

Quando essa experiência precisa ser mediada, mesmo que inevitável, não surte o mesmo efeito, por isso deve ser, e é estimulada inclusive pelos documentos oficiais, que aconteça apenas nos casos em que o contato direto é inviável. Jesús Martín-Barbero (2013) já advertia sobre essa lacuna deixada pela mediação, que geralmente é preenchida por opiniões de outrem, que sabendo das características próprias da relação que cada grupo tem com a *mass media*, oportunamente, explora sua fraqueza.

A massificação afetou a todos, mas nem todos a perceberam e sentiram da mesma forma. As classes altas aprenderam muito cedo a separar a demanda das massas – com sua carga de periculosidade política e também seu potencial de estimulação econômica – da oferta massiva de bens materiais e culturais “sem estilo”, pelos quais não podia sentir senão desprezo. Para as classes médias, pequeno-burguesas, aqueles que, por mais que desejassem, não podiam distanciar-se, a massificação foi especialmente dolorosa [...] Para as classes populares, por outro lado, embora fossem as mais indefesas diante das

novas condições e situações, a massificação trouxe mais ganhos do que perdas. Não só estava nela sua potencialidade de sobrevivência física, como também sua possibilidade de acesso e ascensão cultural. A nova cultura, a cultura de massa, começou sendo uma cultura que não era apenas dirigida às massas, mas na qual ela se encontravam retomadas, desde a música até as novelas de rádio e ao cinema, algumas de suas formas de ver o mundo, senti-lo é expressá-lo (MARTÍN-BARBERO, 2013, p. 227, grifo do autor).

É importante que falemos sobre mediação e seus efeitos, sobretudo, por que a prática docente na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo é norteadada por um currículo próprio. Um dos efeitos mais notáveis da instituição ou adesão do uso de um currículo é que esse sirva como um documento mediador da aprendizagem. E, assim como notou Martín-Barbero (2013), acreditamos que o acesso mediado aos bens culturais, traz mais “ganhos do que perdas”.

O *Currículo da Cidade* (SÃO PAULO, 2019), assim como se espera de qualquer documento orientar construído democraticamente (por várias mãos), respeita os valores socialmente constituídos. Por estar alinhado com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), reconhece como parte da sua concepção de Infância e Adolescência que “a criança e o adolescente são sujeitos de direito que devem opinar e participar das escolhas capazes de influir nas trajetórias individuais e coletivas” (SÃO PAULO, 2019, p. 16). Quando combinamos essa premissa com a concepção do Componente Curricular: Arte, a mediação é reconhecida, com a ressalva:

Essa mediação, contudo, não deve ser compreendida como aplicação, como cumprimento mecânico de tarefas. O professor se insere num permanente processo de criação, trazendo proposições lúdicas, invenções, situações diversas de fruição e nutrição estética, intervenções, interações, diálogos e ações poéticas. Em outras palavras, trata-se de um pouco *mediador ativo* e propositor frente às políticas educacionais (SÃO PAULO, 2019, p. 63, grifo do autor).

A ideia de “mediação ativa” não se encaixa plenamente aos produtores de conteúdos digitais e principalmente aos de produtos audiovisuais amplamente utilizados. O que torna o mero uso desses recursos ou acesso ineficazes. As aulas interativas e as transmissões ao vivo (*lives*) conseguem informar e prender a atenção dos estudantes, mas em sua grande maioria os produtos disponíveis nesse nicho do audiovisual são de influenciadores digitais que interagem pouco com seus espectadores. Provavelmente porque esses mesmos espectadores nem sempre buscam conteúdos seriais, mas específicos para determinada demanda.

Atentem-se ao exemplo do Canal *Vivi eu Vi* da influenciadora Vivian Villanova: toda sexta-feira é publicado um conteúdo novo sobre a retrospectiva da semana, mas os vídeos com mais visualizações são aqueles sobre biografias de artistas, pois esses são utilizados para incrementar as aulas, sanar dúvidas, curiosidades e outros fins. Faço isso recorrentemente<sup>7</sup>, na maioria das vezes não transmito o vídeo completo.

Em suma, de acordo com o *Currículo da Cidade* (SÃO PAULO, 2019) cabe ao professor ou professora de Arte, por meio dos espaços e recursos disponíveis, fazer a mediação ativa dos processos educacionais. Ou seja, diante da crescente demanda para a produção de conteúdo cultural (digitais e audiovisuais), os professores protagonizam no ensino-aprendizagem “a mediação da mediação”. Para, assim, minimizar e direcionar o foco de suas ações, para sanar os efeitos da arte ausente.

## Arte ausente: criação de conteúdos de áudios sobre arte

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo organiza o Ensino Fundamental a partir de Ciclos, sendo o primeiro formado pelos 1º, 2º e 3º anos e destinado para a Alfabetização, por isso é denominado de Ciclo de Alfabetização; o segundo envolve os 4º, 5º e 6º e destina-se a introduzir a Interdisciplinaridade com um número de professores específicos para os Componentes Curriculares, chamado de Ciclo Interdisciplinar; e, por fim, o ciclo que nos interessa, que é o Ciclo Autoral, definido pelos 7º, 8º e 9º anos – nesse ciclo espera-se que os professores desenvolvam estudos e fomentem atividades que valorizem a produção autoral (individual e/ou coletiva do estudantes, sendo que no 9º ano recomenda-se que o ciclo seja culminado com o desenvolvimento de um Trabalho Coletivo de Autoria (TCA), que tenha uma proposta de intervenção significativa e prática para com a comunidade local.

Indiscutivelmente, a quarentena e o ensino remoto comprometeram tal propósito. Foi por conta disso, somado à constatação de que na maioria das vezes o contato de estudantes com arte, na verdade, é com documentação de arte e não com obras de arte originais e de como, em muitos casos de apreciação estética, a arte está ausente, que o projeto foi pensado.

Foi durante as polêmicas aulas de reforço escolar<sup>8</sup> propostas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo que eu, como professor contratado de Arte,

---

<sup>7</sup> No caso da Sequência Didática “Memória, identidades e patrimônio”, transmiti o seguinte vídeo do Canal *Vivi eu Vi* para apresentar o Instituto Inhotim:

<<https://www.youtube.com/watch?v=jVpwgcmvXj0>>. Acesso em: maio 2021.

<sup>8</sup> O reforço escolar aconteceu entre os dias 11 e 29 de janeiro de 2021, ainda durante a quarentena do COVID-19.

Fellipe Eloy Teixeira Albuquerque, desenvolvi junto aos estudantes no CEU EMEF Pera Marmelo a proposta experimental: *Arte ausente: criação de conteúdos de áudios sobre Arte*, uma tentativa de testar na prática alguns preceitos do *Currículo da Cidade* (2019), assim como orientações de uma das obras que fundamentam o referido currículo: *Aprendizagem baseada em projetos* (BENDER, 2014). Resumindo o *Currículo da Cidade* sob influência dos escritos de William N. Bender e outros tantos especialistas da área da Educação, reconhece e fomenta metodologias ativas que possam ser desenvolvidas por meio de projetos.

Uma das sugestões do livro de William Bender (2014) versa sobre o uso de *podcast* – recurso que teve seu uso ampliado durante o ensino remoto<sup>9</sup> –, que segundo o autor, é uma opção para introduzir tecnologias digitais. O projeto *Arte ausente* reconhece tal recomendação de Bender, contudo, por estar em fase experimental, não incubiu os estudantes da tarefa técnica de criar um canal de podcast, mas se concentrou na criação de conteúdos textuais, imagéticos e sonoros acerca da aceção que os estudantes têm sobre a infância.

Tabela 1 – Esquema e resumo das aulas: planejadas e desenvolvidas com o projeto experimental: *Arte Ausente* (2021) (continua)

<b>Esquema e resumo das aulas:</b>
<b>Dia 12/01/2021: O que é arte?</b>
<b>Aula 1:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussão e roda de conversa sobre as definições de arte, semelhanças com o conceito tradicional de tecnologia e implicações da comparação entre ambos os conceitos (Arte e Tecnologia).</li> </ul>
<b>Aula 2:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introdução ao conceito de <i>arte ausente</i> e primeiros contatos com audiodescrição de obras de arte (consulta no canal do MASP Museu na plataforma SouldCloud).</li> </ul>
<b>Dia 13/01/2021: Arte ausente</b>
<b>Aula 3:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pesquisa e uso da plataforma MASP Áudios no intuito de evidenciar como a arte estudada nas escolas encontram-se fisicamente distante da realidade discente;</li> <li>• Escuta e análise das audiodescrições das obras: <i>O retrato de Auguste Gabriel Godefroy</i>, de Jean-Baptiste-Siméon Chardin e da obra <i>“Rosa e Azul”</i>, de Pierre-Auguste Renoir;</li> <li>• Intervenção do professor de Língua Portuguesa para elucidar a técnica de descrever imagens;             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Provocação sobre a ideia de infância associada às imagens.</li> </ul> </li> </ul>

<sup>9</sup> Modalidade de ensino adotada pela SMESP durante o advento da quarentena decretada por decorrência da pandemia do COVID-19.

Tabela 1: Esquema e resumo das aulas: planejadas e desenvolvidas com o projeto experimental: *Arte Ausente* (2021) (conclusão)

<b>Aula 4:</b>
• Exercício de escrita criativa sobre os percalços pessoais da obra: <i>Sem titulo</i> , da série <i>Brasília Teimosa</i> (2015), de Bárbara Wagner;
• Intervenção do professor de Língua Portuguesa para orientações extras sobre escrita formal de uma descrição;
• Exercício de gravação de voz (audiodescrição) diante a obra: <i>Sem titulo</i> , da série <i>Brasília Teimosa</i> (2015), de Bárbara Wagner.
<b>Aula 5: Processo de criação individual</b>
• Criação individual de livre-expressão sobre a percepção e/ou concepção de infância;
<b>Aula 6: Processo de criação coletiva (etapa 1)</b>
• Conhecer e fazer uso de materiais e recurso da pintura a óleo (secantes, tintas, pincéis, telas, vernizes, etc.);
• Criação coletiva de fundo poli/monocromático para receber intervenção com as imagens criadas pelos estudantes na etapa anterior;
<b>Aula 7: Processo de criação coletiva (etapa 2)</b>
• Criação coletiva de fundo poli/monocromático para receber intervenção com as imagens criadas pelos estudantes na etapa anterior;
• Aplicação de uma imagem via impressão por estêncil da representação de uma criança com traja nos olhos (como referência a uma infância inadequada).
<b>Aula 8: Descrição da obra coletiva (etapa 1)</b>
• Exercício de descrição escrita da obra coletiva feita na fase anterior.
<b>Aula 9: Descrição da obra coletiva (etapa 2)</b>
• Exercício de audiodescrição da obra coletiva feita na fase anterior.
<b>Aula 10: Publicação dos resultados</b>
• Explicação e compreensão do funcionamento da plataforma de podcast/áudios Anchor.
<b>Aula 11: Autoavaliação</b>
• Perguntas e respostas sobre a autopercepção diante os processos.

Fonte: Material realizado pelo autor.

Como sugere a Tabela 1, esquema e resumo das aulas, as primeiras aulas (Aulas 1, 2 e 3) do projeto, introdutórias e contextuais, versaram sobre conceitos-chave que direcionaram a atenção dos estudantes, propositalmente, em torno da relação entre arte e tecnologia. Consideramos que as origens grega e latina dos termos originários: *ars* e *technology*, respectivamente, correspondem a conceitos parecidos: “modos de fazer” (WILLIAMS, 2007, p. 60-62; p. 392-393).

Depois dos estudnates terem entendido a correlação implícita, porém não tão evidente, entre arte e tecnologia, a conversa concentrou-se na definição de arte ausente, que exigiu o uso de recursos visuais e sonoros para exemplificar o termo

(Aulas 2 e 3). Foi junto a essa conceituação que o aplicativo de museu MASP Áudios e o seu referido canal no SouldCloud se manifestaram para os estudantes. Como de esperado, os estudantes não conheciam nenhum dos dois recursos, contudo, reconheciam a existência e os efeitos da arte ausente, sobretudo, por conta do uso de imagens em livros didáticos, reproduções de obras de arte e peças teatrais que nunca apreciaram pessoalmente.

Uma intervenção (Aula 3) feita pelo professor Raildo Soares de Araújo – professor contratado, encarregado em ministrar as aulas de reforço para o Componente Curricular: Língua Inglesa, mas com formação específica em Letras – acerca da relevância e recursos para se fazer uma descrição, possibilitou que as demais tarefas fossem desenvolvidas com êxito: audiodescrição das obras. Sem nos aprofundarmos, acabamos por acionar teorias acerca da crítica de arte, uma das profissões mais relevantes para a construção de conhecimentos sobre obras de arte e que, dentre as tantas outras profissões, é a que mais valoriza a tarefa de descrição, ao menos é o que sugere Terry Barrett ao destinar em seu livro *A crítica de Arte* (2014), um capítulo inteiro para tratar do tema:

É uma ideia popular equivocada a de que a crítica de arte antes de estudo julga e é negativa; a maioria das palavras escritas pelos críticos são descritivas, interpretativas e de teor positivo. Os críticos buscam oferecer aos leitores informações sobre as obras de arte, e descrever essas obras, muitas das quais não serão vistas pelos leitores, é uma das suas principais atividades. A descrição é uma espécie de apontamento verbal que o crítico faz para que as características de uma obra de arte sejam observadas e apreciadas (BARRETT, 2014, p. 66).

No contexto que foi pensada a proposta, o crítico de arte é o responsável por transcrever, a partir de argumentos textuais, a documentação de arte: arte ausente. Ou seja, o crítico de arte é o guru da documentação sobre arte, logo, foi ao se comportarem como críticos de arte que os estudantes introduziram e vivenciaram o conceito de arte ausente na prática educacional.

Contudo, o outro aspecto relevante do projeto não diz respeito às profissões, mas à possibilidade de envolvimento de não-especialistas no processo de construção de sentido. Característica que foi ressaltada pela exposição de audiodescrições publicadas por crianças/estudantes junto ao aplicativo MASP Áudios – que abordaremos mais adiante. Nesse contexto, os estudantes realizaram os primeiros exercícios de escrita descritiva (Aulas 3 e 4).

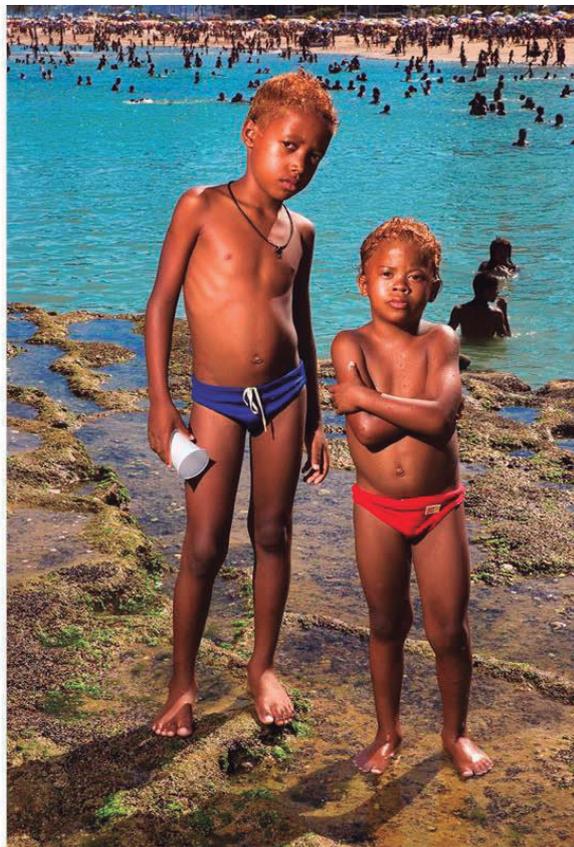
A fase final de audiodescrição e a autoavaliação (Aulas 8, 9 e 11) evidenciaram como os procedimentos criativos (Aulas 5, 6 e 7) foram relevantes para os estudantes. Aparentemente eles não tinham familiaridade com o uso de pincéis, tintas à base de óleo e com pinturas em telas, assim como com o recurso de outros tipos de materiais de pintura (giz pastel) e de conservação (vernizes).

## Percepção dos estudantes sobre a infância

Comprovamos com o nosso recorte que a experiência que muitos dos estudantes de escola pública têm com o mundo das artes é, de fato, inadequada, havendo raras visitas aos museus e mostra-se mais difícil ainda fazer com que obras de arte adentrem os espaços educativos. Algumas Unidades Escolares criam, junto com os estudantes e os artistas da região, ambientes para fruição estética, outras apostam exclusivamente nas visitas virtuais, seja pelo aplicativo do *Google Culture* ou por vídeos institucionais. No entanto, essas estratégias não são suficientes para transformar a percepção dos estudantes.

Pensando nisso, o projeto experimental *Arte Ausente* propôs o uso do aplicativo MASP Áudios para conhecer obras e o posicionamento de especialistas e outras crianças sobre obras de arte que dialogam com a temática Infância. Na primeira etapa da proposta (aulas 1 a 4), os estudantes analisaram as obras o *Retrato de Auguste Gabriel Godefroy* (1741), de Jean-Baptiste-Siméon Chardin – Figura 2; *Rosa e Azul – As meninas Cahen d'Anvers* (1881), de Pierre-August Renoir – Figura 3; e a fotografia *Sem título*, da série *Brasília Teimosa* (2005), de Bárbara Wagner – Figura 4.

Figuras 3 e 4 – *Rosa e Azul* – *As meninas Cahen d'Anvers* (1881), de Pierre-August Renoir. Óleo sobre tela, 119 x 75,5 cm; *Sem título*, da série *Brasília Teimosa* (2005), de Bárbara Wagner. Impressão digital sobre papel de algodão, 59,5 x 42 cm



Fontes: MASP – Doação do povo de São Paulo, 1952; Doação Pirelli, 2009.

A percepção dos estudantes das aulas de reforço no CEU EMEF Pera Marmelo acerca das obras, são diferentes dos áudios das crianças anexados no MASP Áudios. Nos conteúdos referentes ao *Retrato de Auguste Gabriel Godefroy* (1741), o aplicativo identifica os estudantes: Matheus Neves Husek, João Monaco Ferreira Chelotti e de Felipe Sze Carvalho Hsu das escolas EMEF: Des. Amorim Lima e do Colégio São Domingo, que são perceptivelmente mais jovens do que os CEU EMEF Pera Marmelo e talvez por isso tenham dado maior atenção aos objetos, indumentária, ambiente e à postura do retratado.

No áudio dos estudantes Matheus Neves Husek, João Monaco Ferreira Chelotti e de Felipe Sze Carvalho Hsu é enfatizado a posição de pinça da mão do representado, que de imediato é associada ao peão que gira sobre a mesa; a posição da pena em detrimento ao resto da composição; as vestimentas e penteado atribuídos ao modo

como os presidentes se vestiam antigamente. Um deles acha difícil identificar se a criança representada é do sexo masculino ou feminino. Outro, acredita que a roupa desconfortável limita as brincadeiras, e o excesso de livros, mapas e gavetas abertas sugerem que se trata de um ambiente para o estudo.

No MASP Áudios, as crianças que fizeram as audiodescrições da obra *Rosa e Azul* (1881) são identificadas, mas sua relação com a escolas não é mencionada. Assim, Asantewa de Jesus e Almeida Santos, Caio Mariano Silva Albieri, Flora Barbosa Carlone e Alessandro Gadini Marinho de Carvalho percebem que as irmãs são parecidas e identificam que a roupa, maquiagem e penteado das duas são parecidos; que ambas usam fita de cetim na roupa e no cabelo; estão fazendo pose para pintar e que estão dentro de uma sala rica/suntuosa; a menina mais jovem (de rosa) está cansada e chora, enquanto que a maior tenta consolá-la. Uma estudante, mais atenta, compara e identifica diferenças no modo como os rostos e os vestidos foram pintados.

As indagações dos estudantes do Ciclo Autoral, que participaram das aulas de reforço no CEU EMEF Pera Marmelo em 2021, foram direcionadas principalmente às cores e ao ambiente em que as crianças retratadas estão inseridas. Esses estudantes ouviram as audiodescrições citadas acima e foram desafiados a usá-las como modelo para tecer suas próprias considerações sobre a construção histórica da infância. Ao contrário dos estudantes das escolas EMEF: Des. Amorim Lima e do Colégio São Domingo, eles não fizeram leituras individualizadas de cada obra, mas produziram a sua versão de audiodescrição considerando as três obras citadas em conjunto.

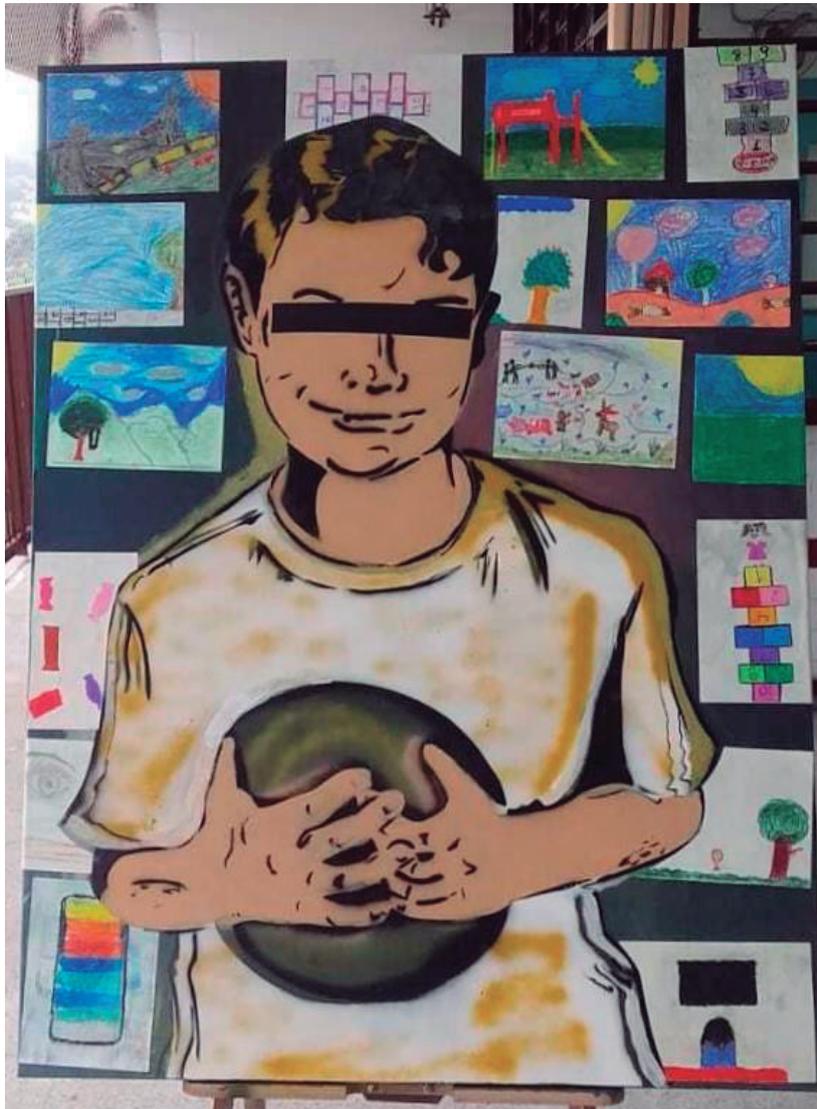
Conseqüentemente, a obra *Sem título*, de Bárbara Wagner, a mais recente das três, foi a que ganhou mais destaque, sendo descrita como repleta de cores vivas e mais alegre do que as outras. O espaço aberto foi associado à liberdade em detrimento da opressão dos ambientes escuros em que os retratos do herdeiro da família Godefroy e das irmãs Alice e Elisabeth Cahen d'Anvers foram pintados. O olhar do menino menor descrito como intimidador, sério ou contrariado. A aglomeração de pessoas no fundo arremete a um ambiente divertido e próximo da noção contemporânea de brincadeira.

Os estudantes fazem suas considerações tendo como base suas experiências pessoais com a infância, uma percepção que não leva em consideração as acepções anteriores. Contudo, ao perceberem o desconforto das crianças retratadas nas pinturas *O Retrato de Auguste Gabriel Godefroy* e *Rosa e Azul – As meninas Cahen d'Anvers*, os estudantes imaginam, ao seu modo, que em tempos remotos as crianças eram entendidas como miniadultos e que isso era opressivo.

Essa primeira intervenção não garante autorreflexão ou maior valorização do momento que vivem, afinal, falta-lhes maturidade. Porém, é uma provocação que tem potencial de ampliar o modo como sentem e entendem a infância. São construções de conhecimentos que não precisam, necessariamente, ter seus efeitos manifestos nesse tempo, mas que depois de maturado influenciaram suas decisões e comportamento futuro.

Foi só a partir daí (Aulas 5 a 7), que os estudantes e professor produziram uma versão própria de obra de arte para abordar a infância: mesclando a criação individual com a coletiva criou-se a pintura *Infâncias?* (2021), identificada na Figura 5. Os estudantes usando papel e giz pastel oleoso criaram diversos desenhos que representam algum objeto, brincadeira ou lembrança da infância. Os desenhos depois de envernizados foram fixados em torno de uma impressão de estêncil do retrato do professor quando criança, tudo em um painel pintado com tinta à base de óleo que também foi envernizado. Sobre os olhos do retrato do professor enquanto criança foi anexado uma tarja preta, como essas que visam proteger a identidade de crianças e adolescentes quando expostas na mídia.

Figuras 5 – Infâncias? (2021), de Fellipe Eloy e seus estudantes. Técnica mista, 100 x 80 x 05 cm (A x L x p)



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Depois, os estudantes produziram arquivos de áudios com reflexões e comentários sobre a obra coletiva *Infâncias?*, como se, após terem se apropriado da ideia do MASP Áudios, produzissem suas próprias versões de documentação de arte/arte ausente.

Por fim, a leitura final e as considerações dos estudantes acerca das infâncias, foram publicadas nos áudios do Canal *ArterialMente*, as quais transcrevo<sup>10</sup> a seguir:

---

<sup>10</sup> Os textos foram transcritos de forma mais parecida possível com a oralidade dos estudantes.

1. [Andrey Ângelo Alves da Silva:] A obra tem presença de cores escuras e claras, mais em parte cores escuras. Mas, mesmo assim, eu acho que tem um significado em tudo isso, por mais que a minoria sejam as cores claras, ela pode significar algo como: a leveza, a felicidade da infância! E as cores escuras por cima, pode dizer que é a infância se apagando aos poucos, assim... que... a gente vai crescendo. E isso, é algo, muito significativo e interessante! Fora isso, a obra tem diversas pinturas em volta. Acho que essas pinturas, 'foram', bem interessantes: algumas mostram brincadeiras de infância, mostram paisagens, mostram coisas que dão uma certa leveza e lembram, um pouco, de como era a infância de cada um... E isso é até legal! Fora isso, também tem a pintura em si, que 'é um menino segurando o mundo. Isso pode significar que a criança é o futuro, ou seja, o mundo está na mão da criança, ou seja, ela que precisa levar o mundo para a frente, cuidar e coisas assim... Já, a parte do olho do menino estar vendada, parece um pouco com... com notícias de jornal, quando o criminoso, marginal ou alguém assim... aparece tem 'nuvem' faixa preta em seus olhos. Fora isso, eu achei interessante os toques amarelos e brancos da pintura do menino em si, achei que deu um certo destaque para ele. Fora isso, a parte que aparece do rosto dele, parece um rosto de diversão, de alegria, talvez, ou de alguém que acabou de fazer uma traquinagem ou coisa assim... Eu achei isso muito legal! (ARTERIALMENTE, 2021, 00min:01seg-02min:26seg).

2. [Davi Antônio Oliveira de Castro:] O processo de criação meu, foi lembrar das coisas boas e brincadeiras, embora, eu não brinque muito. Coloquei a felicidade e a imaginação. Gostei muito de usar os gizos oleosos, usar a tinta, usar a delicadeza e a suavidade do pincel... As cores eu achei muito bonitas: um dégradé de várias cores usando o tom de preto sem exagerar ou enjoar dos tons. As representações mostram uma ou mais infâncias felizes: a liberdade de brincar. Na minha opinião, retrata uma infância infeliz e triste. Cores um pouco... cores em tons escuros representam um pouco de tristezas, solidão e infelicidade, mas achei que combinou com ele. A face dele representa, na minha opinião, raiva e infelicidade: - Não brinco e não jogo, mas o pouco disso que eu fiz, fiquei muito feliz! (ARTERIALMENTE, 2021, 02min:27seg-03min:29seg).

3. [Ana Júlia dos Santos Rodrigues:] Uma pintura feita por várias crianças com tintas coloridas que não fic... que no final ficou escuro. Tem pequenos tons de verde e amarelo. Em cima da tinta têm pequenas folhas com desenhos representando a infância, cada desenho representa um a infância diferente, isso que faz o quadro ficar colorido. No canto, nós vemos um menino segurando uma bola, que pode ser um planeta ou uma bola de futebol. O menino está com os olhos censurados, ele usa uma camiseta branca com partes amarelas meio que dourado, com um pequeno sorriso no rosto. Esse quadro lembra muito a infância: desenhos feitos aleatórios com cores vivas. Traz boas lembranças da infância (ARTERIALMENTE, 2021, 03min:30seg-04min:17seg).

4. [Andrey Ângelo Alves da Silva:] As cores usadas sobre o fundo preto são interessantes, tem cores mais escuras e algumas mais claras. As cores diferentes dão um certo destaque à obra e aso desenhos menores. E os

desenhos menores mostram coisas que eles representariam a infância: os doces, o jogo de taco e até mesmo as coisas mais novas, como o celular... ali! Fora isso, tem as paisagens, onde brincavam... O menino este com os olhos cobertos, como se fosse um marginal nas notícias. Fora isso, o menino está com uma face de alguém que gosta de aprontar. Significa que ele é uma pessoa brincalhona, ou alguma coisa assim (ARTERIALMENTE, 2021, 00min:01seg-02min:26seg).

Nota-se nas transcrições acima que os estudantes identificam na obra coletiva diversos aspectos da acepção de infância que eles próprios vivenciaram, que acreditam ser ideal ou factível. As características variam entre: lembranças de coisas boas e brincadeiras (Transcrição 2), lembranças de paisagens/ambientes saudosistas (Transcrição 1), diversas versões de infâncias (Transcrição 3) e infâncias marginalizadas/censuradas (Transcrições 3 e 4). Cada uma das transcrições trouxe à tona elementos formais e elementares da pintura: cores, contraste, degrades, sobreposição de desenhos, etc.

Na Transcrição 1 destaca-se ainda o modo como o estudante Andrey, ressalta a carga de responsabilidade que é incumbida às crianças ao determinar que o futuro está em suas mãos. Depois o mesmo estudante, na Transcrição 4 associa a figura central com a forma como algumas crianças e adolescentes são expostos na mídia, fato igualmente identificado pela estudante Ana Júlia, na Transcrição 3, com reforço à adoção da palavra “censura” em distinção de “marginal”. O estudante Davi, na Transcrição 2, de modo geral denota a ambiguidade que desmistifica a ideia de que toda infância está repleta de lembranças felizes.

Essas percepções evidenciam não apenas a dificuldade natural que os estudantes de escolas públicas, sobretudo dessa faixa etária<sup>11</sup>, têm em se expressarem de forma argumentativa, mas também que há estereótipos latentes no modo como crianças e adolescentes se veem e se identificam. Por outro lado, também demonstram que a ideia do *Currículo da Cidade* (SÃO PAULO, 2019) e do *Estatuto da Criança e do Adolescente* (BRASIL, 1990) de permitir que crianças e adolescentes tenham voz e que possam “influir nas trajetórias individuais e coletivas” (SÃO PAULO, 2019, p. 16) que lhes interessam, é plausível e deve continuar sendo estimulada no Ciclo Autoral.

Afinal, é só com a ampliação do debate que a percepção que crianças e adolescentes têm de si próprios será igualmente ampliada.

---

<sup>11</sup> Geralmente os estudantes dos 7º, 8º e 9º anos estão com idade entre 11 e 13 anos.

## Referências

ARTERIALMENTE. **Audiodescrição da obra coletiva:** Infâncias. 2021. Canal no Anchor. Disponível em: <[https://anchor.fm/Arterialmente\\_felipe-elo/](https://anchor.fm/Arterialmente_felipe-elo/)>. Acesso em: 31 jan. 2021.

BARRETT, T. A descrição da Arte, In: BARRETT, T. **A crítica de arte:** como entender o contemporâneo. 3. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014. p. 66-93.

BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos:** educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Editora Penso, 2014.

BENJAMIN, W. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica.** Porto Alegre: L&PM, 2020.

BRASIL. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** Brasília, 16 de julho de 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: jun. 2021.

GROYS, B. **Arte, Poder.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações:** comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2013.

MASP MUSEU. Todas: Destaques. **Canal no SoundCloud.** Disponível em: <<https://soundcloud.com/maspmuseu/>>. Acesso em: 18 jan. 2021.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade:** Ensino Fundamental: componente curricular: Arte. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019.