



A ESTÉTICA DO COTIDIANO NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS: O QUE APRENDEMOS COM IVONE RICHTER

THE AESTHETICS OF THE EVERYDAY IN VISUAL ARTS EDUCATION: WHAT WE LEARN FROM IVONE RICHTER

Ana Beatriz Lopes Signorelli ¹

Unespar

Sonia Tramuja Vasconcellos²

Unespar

Resumo: Esta pesquisa, de cunho teórico e bibliográfico, teve como objetivo compreender a estética do cotidiano a partir da análise de conceitos e termos apresentados por Ivone Richter em publicação de 2003, com inserção de pensamentos e autores que auxiliaram no entendimento desta abordagem de ensino. Junto com a explicitação dos termos microestética (Pereira, 2013), fazer especial (Dissanayake, 1991) e valor estético (Rader; Jessup, 1976), foi acrescentado apontamentos sobre a experiência (Larrosa Bondía, 2002; Dewey, 2010) e sobre a educação sensível (Duarte Júnior, 2001, 2010; Mesías Lema, 2019). O estudo destacou o posicionamento de Richter sobre as experiências estéticas presentes no cotidiano dos estudantes e suas famílias e a necessidade de aproximação entre a arte e a vida no debate sobre valor estético, linguagem artística e diversidade cultural. Ao se evidenciar neste trabalho a contribuição de Richter para o alargamento do conceito de arte, com a inserção de outras experiências e valores estéticos, espera-se contribuir para o entendimento de uma abordagem de ensino centrada na produção de subjetividades e que abre caminhos para a escuta, para a presença, para contextos culturais, possibilitando a exploração das diversas camadas de sentido do que é mostrado, vivenciado, alargando o campo da arte e de seus códigos simbólicos.

Palavras-chave: Estética do cotidiano; Ivone Richter; Ensino das artes visuais; Experiências estéticas.

Abstract: This theoretical and bibliographic study explores the aesthetics of everyday life through the lens of Ivone Richter's work (2003), complemented by contributions from authors in philosophy, education, and art. Central concepts such as *micro aesthetics* (Pereira, 2013), *making special* (Dissanayake, 1991), and *aesthetic value* (Rader & Jessup, 1976) are examined, alongside reflections on *experience* (Larrosa Bondía, 2002; Dewey, 2010) and *sensitive education* (Duarte Júnior, 2001, 2010; Mesías Lema, 2019). The research emphasizes Richter's perspective on the aesthetic dimensions present in the daily lives of

¹ Estudante do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, Campus de Curitiba II da Universidade Estadual do Paraná/Unespar, bolsista CNPq do Programa de Iniciação Científica 2024-2025. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4684819550185662>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-4882-676X>.

² Professora associada da Universidade Estadual do Paraná/Unespar, atuando no Curso Licenciatura em Artes Visuais, Campus de Curitiba II. Colíder do grupo de pesquisa Arte, Educação e Formação Docente (GAEFO-Unespar/CNPq) e integrante do grupo de estudo e pesquisa em Arte e Docência (ArteVersa-Ufrgs/CNPq). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7124035497111005> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0586-4874>.



students and their families, and the need to bring art and life into closer dialogue within discussions of artistic language, cultural diversity, and aesthetic value. By highlighting Richter's contribution to expanding the concept of art to include diverse experiences and sensibilities, the study points toward a pedagogical approach centered on subjectivity, cultural contexts, and the exploration of multiple layers of meaning. This approach fosters attentive listening, presence, and openness, thereby broadening the field of art and reconfiguring its symbolic codes.

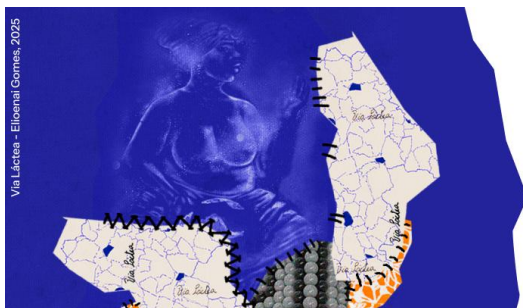
Keywords: Aesthetics of the Everyday; Ivone Richter; Visual Arts Education; Aesthetic Experiences.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo teve como foco principal a análise da estética do cotidiano no ensino das artes visuais apresentado por Ivone Richter em sua publicação de 2003. A metodologia de pesquisa envolveu o levantamento de autores e conceitos apresentados nessa publicação com o intuito de clarificar termos como o fazer especial, o valor estético e a microestética, atrelando-os a discussões sobre a experiência e a educação do sensível. Essas ações procuraram aprofundar a compreensão deste enfoque e sua relevância para o ensino das artes visuais na perspectiva da inclusão das referências culturais dos estudantes para uma relação crítica e dialógica com a arte e seus códigos estéticos.

O referencial basilar foi o livro "Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais", de Ivone Mendes Richter (2003), com recorte na discussão sobre a estética do cotidiano. A pesquisa foi dividida em três partes, sendo que a primeira detalhou conceitos apresentados pela autora como o termo "fazer especial" (*making special*) de Ellen Dissanayake (1991), a microestética de Marcos Villela Pereira (2013³) e a arte como valor humano de Melvin Rader e Bertram Jessup (1976). Esses conceitos são apresentados e analisados para demarcar o "terreno" no qual se situa a estética do cotidiano de Richter. A segunda parte do trabalho destacou o entendimento de Jorge Larrosa (2002) e John Dewey (2010) sobre a experiência e a relação de Dewey com a estética do cotidiano, abarcando também o enfoque de João-

³ No livro a autora faz referência à tese de doutoramento de Marcos Villela Pereira intitulada *A estética da professoralidade. Um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor*, de 1996. Nesse artigo utilizamos o livro de autoria de Pereira, de 2013.



Francisco Duarte Júnior (2001, 2010) e José María Mesías Lema (2019) sobre a educação do sensível. Esses aspectos estão intrinsecamente relacionados com as ideias apresentadas por Richter e auxiliaram na compreensão do que se situa como estética do cotidiano e antropologia cultural.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A COMPREENSÃO DA ESTÉTICA DO COTIDIANO

Ivone Mendes Richter é natural de Porto Alegre (RS) e considerada uma voz importante na luta pela obrigatoriedade da arte na educação no Brasil. Graduada em Desenho e Plástica (bacharelado e licenciatura) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), mestre em Arte-Educação pela *Concordia University* de Montreal (Canadá) e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Foi professora da UFSM e através de seus estudos e atuação na área promoveu discussões e movimentos para a ampliação das possibilidades do ensino de arte na escola pela perspectiva da interculturalidade e do multiculturalismo.

Entre os diversos trabalhos publicados de Richter, esta investigação se debruçou sobre o livro “Interculturalidade e Estética do Cotidiano no Ensino das Artes Visuais”, de 2003, em que apresentou uma proposta de ensino fundamentada na diversidade cultural e na estética do cotidiano em parceria com a pesquisadora Rachel Mason e a fotógrafa Iona Cruickshank. Seu estudo envolveu debates sobre códigos culturais, valor estético, multiculturalidade e uma pesquisa-ação focada na diversidade cultural de um grupo de estudantes e de suas famílias, com foco no gênero e na etnia.

De acordo com Laura Haubert (2023, p. 2), a estética do cotidiano é uma linha em desenvolvimento da teoria filosófica contemporânea que critica a relação unívoca da estética com as belas artes e procura inserir “uma vasta gama de experiências humanas que até então haviam sido completamente ignoradas” como fonte de experiências estéticas, abrindo a possibilidade para que essa experiência possa ser encontrada em eventos, objetos e ações da vida diária.

É por esse prisma que Richter (2003) situa a estética do cotidiano, definindo-a como sendo os objetos ou atividades presentes na vida de determinado grupo e



considerados de algum valor estético por eles. Esses objetos e atividades estão relacionados com a subjetividade dos sujeitos, de seus contextos culturais, “e cuja estética se organiza a partir de múltiplas facetas do seu processo de vida e de transformação” (Richter, 2003, p. 21).

Para demarcar o debate sobre cultura, a autora apresentou a visão de Jean-Claude Forquin (1993) sobre as implicações educativas do pluralismo cultural, que só podem se tornar uma questão pertinente “se tiver como base uma definição antropológica e sociológica do conceito de cultura” (1993, p. 123). Richter destaca que a perspectiva antropológica da cultura abarca tudo o que é criado pelo ser humano, envolvendo produtos materiais (artefatos), produtos sociais e de comportamento (família, formas de relacionamento social) e produtos mentais (conceitos).

Essa perspectiva foi e continua sendo transformada ao longo dos anos, questionando visões etnocêntricas e inserindo outras comunidades e suas lógicas internas. “Atualmente, a cultura vem sendo entendida como um código simbólico, que possui dinâmica e coerências internas” (Richter, 2003, p. 17). Todos os indivíduos são sujeitos culturais que transformam e são transformados pela cultura. Além disso, a cultura é um meio de afirmação consciente do ser humano sobre o meio e está em constante transformação. Ao mesmo tempo, as relações culturais também expressam relações de poder, de desigualdades e contradições, deste modo, “todas as modalidades de transmissão de cultura implicam, portanto, algum poder de dominação” (Richter, 2003, p. 17).

Ao evidenciar a estética presente no cotidiano dos alunos, a autora apresenta as contribuições de Marcos Villela Pereira (2013) para a ressignificação da estética e para as diferenciações entre a macroestética e a microestética. Para este autor, cada cultura desenvolve seus próprios conceitos de beleza, de estético, assim como de certo e errado. No entanto, esses conceitos são influenciados diretamente pelo meio e também pela individualidade de cada integrante do grupo. A macroestética, para Pereira, se refere à estética que nasce no século XVIII como um campo epistemológico, como disciplina, “o produto de uma subjetividade que se quer instituir como modelo homogeneizante” (2013, p. 27), definindo o que é comumente associado como estético, belo, sublime. Já a microestética envolve o processo de produção das



subjetividades de cada um, o conjunto de conhecimentos adquiridos e elaborados por cada indivíduo ao longo da vida e que afeta o modo como o mundo é percebido por esse sujeito.

Richter ressalta o valor estético que determinados objetos e atividades cotidianas possuem para um determinado grupo cultural, utilizando o conceito de valor estético definido por Melvin Rader e Bertram Jessup (1976). Para esses autores, valor é a relação entre sujeito e objeto, podendo se dividir em valor subjetivo (qualidade do sujeito) e valor objetivo (qualidade do objeto). O valor pode ser positivo, negativo ou sem valor em relação ao gostar, não gostar ou ser indiferente a algo. Deste modo, o valor estético de Rader e Jessup é atribuído para as coisas que as pessoas gostam ao olhar, sejam elas naturais ou fabricadas. Os autores afirmam que o grande objetivo da vida e o determinante de sua qualidade seria a busca pela satisfação de interesses, sendo que o que torna a vida interessante é justamente o seu valor estético. Este interesse, que se traduz em experiência, estaria presente nas coisas comuns, já que “todas as pessoas, todos os dias, têm experiência estética, assim como todas as pessoas, todos os dias, têm experiências econômicas ou experiências cognitivas” (1976, p. 6-7). Esta busca pela satisfação - que nos leva a perseguir o prazer estético - é abordada pelos autores como a tendência que temos de tornar a vida comum mais atraente.

Esta tendência de tornar o cotidiano mais prazeroso e significativo se relaciona com outro conceito destacado por Richter, o “fazer especial” (*making special*) de Ellen Dissanayake (1991). Este fazer se caracteriza como o ato de reconfigurar algo que é comum e ordinário em algo especial, o que requer intenção e deliberação. Ou seja, é uma ação ou gesto cujo valor estético possui um sentido mais amplo que o insere em outra esfera, considerada especial. A autora defende que essa noção amplia o nosso entendimento sobre arte e permite a inclusão de artefatos produzidos por diversas culturas, para além dos moldes ocidentais. Dissanayake explica o fazer especial como o resultado da necessidade estética humana, mas que não pode ser alargado a ponto de abarcar práticas industriais ou repetitivas, já que assim perderia sua característica de especialidade (Dissanayake, 1991).



No trabalho de Richter, o fazer especial se relacionou com a estética familiar de um grupo de alunos, com atenção ao “papel da mulher como disseminadora e promotora da herança cultural e estética, por meio de seu trabalho na família” (2003, p. 54). Os trabalhos envolveram crochê, tricô, bordado, origami, tecelagem e “outros trabalhos manuais que essas mães, tias e avós produzem para fazer da casa um ambiente muito especial” (Richter, 2003, p. 59). Ao mencionar as diferentes percepções que as mulheres tinham sobre seus próprios fazeres especiais, Richter evidencia como a atribuição de valor está relacionada com a bagagem cultural do indivíduo, já que, como abordado por Rader e Jessup, a vivência estética influi sobre a atribuição de valor a partir do referencial do sujeito, que é culturalmente condicionado. Sendo assim, “a vivência cultural é um aspecto importante para o ensino da arte, pois demonstra a necessidade de ampliar os referenciais sobre a arte de outras culturas como forma de elaboração do valor estético” (Richter, 2003, p.111).

Ao problematizar as relações entre escola, cultura e ensino de arte, a estética do cotidiano de Richter incentiva a exploração e inclusão de referências estéticas relacionadas aos contextos e costumes de estudantes e de suas comunidades. Essa inclusão possibilitaria a inserção de valores estéticos de grupos sociais para além dos valores e códigos consagrados pelo sistema de arte.

2.2 A EXPERIÊNCIA E A EDUCAÇÃO (DO) SENSÍVEL

A estética do cotidiano traz, em seu bojo, a experiência em processo, a conexão entre estética e vida e a educação do sensível, envolvendo o que é familiar. Para John Dewey (1934/2010), as experiências cotidianas podem se tornar extraordinárias, em graus distintos de experiência, formulando uma teoria em que o comum e o artístico podem se alinhar a despeito dos distintos graus de compreensão e de completude. Haubert (2023, p. 4), ao situar o pensamento de Dewey sobre a estética do cotidiano, exemplifica desse modo: “se algo captou a atenção do sujeito, mesmo que seja algo comum, existe já um grau de extraordinário nesse objeto ou nessa situação”. Ao discorrer sobre a experiência, Dewey (2010) a situa enquanto algo cotidiano, algo que acontece depois da interação do ser com o meio em que está inserido, sendo que o



ser humano realiza experiências o tempo todo, entretanto, nem sempre estas experiências são consideradas como singulares, pois isto exige um fluxo que vai de algo para algo, levando a um ato de conclusão. A experiência está relacionada com o fazer, mas também com o estar submetido e afetado por algo. Portanto, se o sujeito da experiência não estiver aberto ao que lhe acontece, a experiência se torna parcial e distorcida (Dewey, 2010, p.123).

Ao conectar a experiência com a estética, Dewey relata que a experiência estética é uma experiência em que o sujeito e o objeto entram em adaptação um com o outro, já que o estético se refere ao ato de percepção do objeto e ao prazer. Ademais, a experiência estética de um indivíduo necessita de reflexão para que possa ter significado já que a experiência parte de uma impulsão, de um desejo que vai de dentro para fora, sendo que estas impulsões são conscientizadas através das interferências e resistências do meio, do outro. Para Dewey (2010), a realização de uma ação, mesmo que cotidiana ou trivial, quando propicia ordem e tranquiliza as emoções, gera a sensação de ter realizado algo emocionalmente gratificante. Por isso, a emoção estética, para o autor, não está isolada de outras experiências emocionais, porém se distingue delas. Richter (2003) afirma que a arte é parte da vida cotidiana e que qualquer um pode produzir objetos estéticos, desde que com intencionalidade. A arte não é a experiência estética em si, mas uma qualidade que a permeia. A experiência estética é social, é uma manifestação que registra e celebra a vida de uma civilização.

Jorge Larrosa Bondía (2002) nos convida a pensar a educação a partir da relação entre experiência e sentido, pois quando criamos sentido ao que nos é apresentado, sendo afetados pelo pensamento elaborado, ocorre a subjetivação, processo no qual o indivíduo constrói sua identidade dentro de um contexto social. Para o autor, pensar é dar sentido ao que somos e ao que nos acontece, sendo importante a maneira como nos expomos a algo. A palavra experiência deriva do latim *experiri* que significa provar, experimentar. “O saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana.” (Larrosa Bondía, 2002. p.26). Deste modo a experiência possui uma relação direta com a



estética do cotidiano, com a relação dos sujeitos com a vida diária e seus múltiplos acontecimentos.

No campo da educação sensível, João-Francisco Duarte Júnior (2001, 2010) e José María Mesías Lema (2019) discorrem sobre a necessidade do processo educativo abarcar saberes cotidianos e saberes ancestrais, comumente desconsiderados em nome dos saberes científicos. A educação sensível ou educação do sensível, possibilita que os alunos percebam o mundo a partir de suas vivências, do seu cotidiano, pois a “sensibilidade que funda nossa vida consiste num complexo tecido de percepções e jamais deve ser desprezada em nome de um suposto ‘conhecimento verdadeiro’” (Duarte Júnior, 2001, p. 22). Nessa perspectiva, a aula se torna uma experimentação coletiva de sensibilidade (Mesías Lema, 2019), em que as práticas envolvem o cotidiano e a diversidade de saberes.

O saber sensível é aquele criado pelo corpo por meio das relações e sensações que mantemos com o mundo. A estesia defendida por Duarte Júnior, vem do termo grego “*aisthesis*” que significa a capacidade humana de sentir o mundo, de maneira organizada, pois “há muito sentido naquilo que é sentido por nós” (2010, p. 25). O autor fala sobre uma educação que explora os sentidos de maneira cuidadosa, de modo a tornar o estudante um indivíduo mais atento ao seu redor e aberto às discussões e descobertas, refletindo sobre o que acontece, tornando-se um “sujeito de experiência” (Larrosa Bondía, 2002; Dewey, 2010).

Dewey relata que a educação age por métodos muito literais e acaba por não considerar a imaginação, os desejos e as emoções dos estudantes. Sendo assim, Mesías Lema defende que o ensino de arte deveria provocar, causar estranhamento, debates, posicionamentos com e entre os estudantes, contradizendo a visão de que a arte não exige complexidade ou que é apenas uma maneira de extravasar sentimentos.

Enquanto Richter (2003) chama nossa atenção para a exploração do cotidiano dos estudantes para ampliação do conceito de arte, Duarte Júnior fala sobre a educação dos sentidos, que abarca o cotidiano, para uma “retomada” do humano, da humanidade. Ambos os autores defendem a valorização do cotidiano e de seus saberes estéticos para uma educação mais abrangente, concordando que a educação



estética baseada no sensível envolve a exploração e o adensamento do olhar sobre aquilo que está presente em nossa vida diária.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Richter (2003) destaca as relações estéticas presentes no cotidiano dos estudantes e a necessidade de aproximarmos a arte da vida ao debatermos sobre valor estético, linguagem artística e diversidade cultural. Mesías Lema aponta que a cidade é uma trama complexa de culturas, conhecimentos e experiências e é nela que acontece a nossa vida. Sendo assim, a formação dos professores de arte precisa abarcar a vida e sua pluralidade, apresentando aspectos, por vezes contraditórios, “dos objetos para os quais nos voltamos e os diversos pontos de vista que existem para observá-los. (...) Costumamos pensar que nosso ponto de vista, se não é o único, é o melhor” (Rios, 2028, p. 17) e essa atitude contrasta com a atitude crítica que precisamos exercitar nas aulas de arte, o que inclui a abertura para a diversidade cultural dos estudantes e suas famílias, para uma educação do sensível e para a ampliação de saberes. “Uma formação sensível em arte contemporânea ajuda nossos alunos a reinventarem suas vidas e a desenvolverem uma visão mais divergente do mundo” (Mesías Lema, 2019, p. 91).

Paulo Freire (2011, p. 67) nos lembra que toda prática educativa implica uma concepção de seres humanos e de mundo, sendo que o processo de orientação dos seres humanos no mundo envolve “pensamento-linguagem, envolve desejo, trabalho-ação transformadora sobre o mundo, de que resulta o conhecimento do mundo transformado.” Richter traz essa reflexão para a estética do cotidiano dos estudantes, que pode se alargar para o cotidiano de outros grupos e etnias. Pensar, apresentar e analisar fazeres especiais, propiciando a construção de saberes e a ampliação de pontos de vista.

Deste modo, aprendemos com Ivone Richter que uma abordagem de ensino baseada na estética do cotidiano está centrada na subjetivação dos indivíduos, abrindo caminhos para a escuta, para a presença, para contextos culturais e possibilitando a exploração das diversas camadas de sentido do que é mostrado,



vivenciado, alargando o campo da arte e de seus códigos simbólicos. O caminho não é a exclusão de um pelo outro, da arte “erudita” pelo que se realiza no cotidiano, mas a busca de integrações, de tensões e de reflexões críticas sobre cultura, estética, arte e conhecimento válido.

Por fim, ressaltamos que o distanciamento entre as experiências vividas pelos estudantes e os conteúdos apresentados em sala de aula reforça a reprodução cultural e a exaltação de um tipo de arte, de uma excelência artística, notadamente euronorte-cêntrica, masculina e branca, deixando de lado um universo de experiências, produções e saberes.

A inserção de outras perspectivas de produção e de acesso a códigos culturais possibilita o rompimento de hegemonias culturais e esta é uma das intenções da estética do cotidiano no contexto do ensino: dissolver barreiras entre repertórios estéticos para que o estudante valorize suas experiências estéticas enquanto conhece outras experiências, outras referências artísticas e assim tenha condições de construir mecanismos para o reconhecimento e debate - e não uma aceitação passiva - sobre os valores, sistemas e códigos que constituem o universo social estabelecido.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Carta-prefácio. In: RICHTER, Ivone Mendes. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 9-12

CARVALHO, Elma Júlia G. Educação e diversidade cultural. In: CARVALHO, Elma Júlia G.; FAUSTINO, Rosangela Célia (Orgs.). *Educação e diversidade cultural*. 2 ed. Maringá: Eduem, 2012, p. 17-56.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DISSANAYAKE, Ellen. *What is art for?* 2 ed. Seattle: University of Washington Press, 1991.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar Edições, 2001.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. *A montanha e o videogame: escritos sobre educação*. Campinas: Papyrus, 2010.



FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

HAUBERT, Laura Elizia. John Dewey e as raízes da estética do cotidiano. *Cognitio*, v. 24, n. 1, p. 1-10, jan./dez. 2023.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação* [online], n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

MESÍAS LEMA, José María. *Educación artística sensible: cartografía contemporánea para arteducadores*. Barcelona: Graó, 2019.

PEREIRA, Marcos Villela. *Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

RADER, Melvin. JESSUP, Bertram. *Art and human values*. University of Michigan, Prentice-Hall, 1976.

RICHTER, Ivone Mendes. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

RIOS, Terezinha A. “E se as unhas roessem os meninos?”: vendo a formação ao modo - ou à moda - da filosofia. In: MARTINS, Mirian Celeste; MOMOLI, Daniel; BONCI, Estela (Orgs.). *Formação de educadores: modos de pensar e provocar encontros com a arte e mediação cultural*. São Paulo: Terracota Editora, 2018, p. 16-25.