



Um Estudo de Caso com Adolescentes: Revelando a Vida e Construindo a Arte



2010000644

Joselaine Borgo Fernandes de Freitas
IA - UNESP



JOSELAINÉ BORGÓ FERNANDES DE FREITAS

**UM ESTUDO DE CASO COM ADOLESCENTES: REVELANDO A VIDA E
CONSTRUINDO A ARTE**

Instituto de Artes da UNESP

São Paulo - 2006



JOSELAINÉ BORGÓ FERNANDES DE FREITAS

AI

**UM ESTUDO DE CASO COM ADOLESCENTES: REVELANDO A VIDA E
CONSTRUINDO A ARTE**

EIA



Dissertação a ser apresentada no Instituto de Artes
da Universidade Estadual Paulista para obtenção
do título de Mestre em Artes Visuais

Orientadora: Prof.a. Dr.a. Luiza Helena da S. Christov

São Paulo – 2006



Freitas, Joselaine Borgo Fernandes.

Um estudo de caso com adolescentes: revelando a vida e construindo a arte. - São Paulo: IA da UNESP, 2006.

Orientadora: Dra. Luiza Helena da Silva Christov.
Dissertação de mestrado – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes.

1. Ensino da Arte. 2. Curadoria Educativa. 3. Experiência Estética.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado é um estudo de caso desenvolvido com um grupo de adolescentes, em que se buscou desenvolver uma proposta de ensino de arte baseada nos princípios de Dewey e de Vygotsky, considerando-se a vida como ponto de partida para qualquer experiência.

Para que a proposta pudesse ser desenvolvida foi preciso investigar as diferentes concepções do ensino da arte a que tive contato durante a minha experiência e rever algumas atitudes frente ao processo de ensino-aprendizagem da arte; bem como olhar atentamente para os adolescentes, já que para que as experiências pudessem se concretizar foi necessário uma matéria-prima muito especial, a vida de cada um dos envolvidos.

Com a vida de cada um sendo revelada, foi possível realizar uma curadoria educativa a fim de que as obras de arte apresentadas pudessem levar os adolescentes a caminharem ao encontro da arte: foi a revelação da vida e a construção da arte.

PALAVRAS-CHAVE:

Ensino da Arte; Curadoria-Educativa; Experiência Estética.



ABSTRACT

This work is a study of case developed with a group of adolescents, where if it searched to develop a proposal of education of art based on the principles of Dewey and Vygotsky, considering itself it life as starting point for any experience. So that the proposal the one could be developed was necessary to investigate the different conceptions of the education of the art that I had contact during my experience and to review some attitudes front to the process of teach-learning of the art; as well as looking at intently for the adolescents, since so that the experiences could be materialize were necessary a very special raw material, the life of each one of the involved ones. With the life of each one being disclosed, it was possible to carry through an educative guardianship so that the presented works of art could take the adolescents to walk to the meeting of the art: it was the revelation of the life and the construction of the art.

*Cheio da tua ausência me angustio
a cada hora que passa... a cada instante...
- pelo meu pensamento, como um fio,
és uma gota d'água, tremulante...*

*Uma gota suspensa e cintilante,
límpida e imóvel como um desafio...
Tua ausência, - é a presença triunfante
daquela gota que ficou no fio. . .*

*As outras todas, céleres, pingaram,
e caíram na terra onde secaram,
só tu ficaste, última gota, assim
como uma estrela sem ter firmamento,
suspensa ao fio do meu pensamento
e a brilhar, sem cair... dentro de mim...*

JG de Araujo Jorge

SUMÁRIO

Introdução	1
1. ARTE? ARTE... ARTE!!!!	10
Olhando para a arte: observando alguns sapatos	12
Ensino da arte como ensino da beleza	15
Ensino da arte como um ensino que apenas contagia	17
Ensino da arte como um " <i>laissez-faire</i> "	19
Ensino da arte subordinado a outras disciplinas	21
Ensino da arte como objeto a ser consumido ou comercializado	23
Ensino da arte como releitura	25
Em busca da concepção: calçando sandálias de professor-pesquisador	27
Arte como construção	28
Arte como conhecimento	30
Arte como expressão	32
Olhando à produção artística com sandálias de professor-pesquisador	37
Olhando, selecionando, combinando, recortando... imagens	37
Olhando o outro que olha, toca, escuta, sente... que vive a arte!	41
A experiência estética	41
Vivenciando a experiência estética	43
A experiência estética vivida pelos adolescentes	47
2. VIDA: MATÉRIA-PRIMA PARA A ARTE	54
O grupo de adolescentes	56
A instituição	76
3. VIDA É ARTE: A DESCOBERTA DE POÉTICAS PESSOAIS	80
As Estradas e Trilhas Escolhidas Para a Caminhada	82
Caminhando...	85
Primeira Parada	87
Próxima Parada...	95
Terceira Parada...	100
Olhando para a Caminhada	107
Considerações Finais	112
Bibliografia	117
Anexos	121



Introdução

Esta pesquisa se propõe a refletir sobre o importante papel da arte na educação de adolescentes econômica e socialmente desfavorecidos; interesse este que surgiu em decorrência da minha experiência profissional como arte-educadora. Inicialmente, dois anos como professora de educação infantil e, por mais quatro anos, como professora da 2ª série do ensino fundamental, todos numa instituição particular de ensino, em Jaú, interior do estado de São Paulo.

Nesta vivência pude perceber o quanto a escola estava preocupada com um ensino de arte de qualidade, oferecendo momentos de reflexão e de formação para seus professores, promovendo excursões com alunos, pais e funcionários até museus e exposições de artes, mesmo muitas vezes tendo que viajar quase quatrocentos quilômetros para chegar até eles, já que a maioria das exposições e eventos da área de arte acontece na capital do estado. Essa valorização era incorporada pelas famílias, de classe média alta, que por acreditarem na filosofia da escola matriculavam seus filhos nela. Diante destes valores atribuídos ao ensino da arte e da maneira como a arte era trabalhada, percebi o quanto os estudantes eram os principais beneficiários desta postura. Faziam leituras riquíssimas das obras de arte apresentadas, eram capazes de expressar suas idéias plasticamente e ao mesmo tempo de refletir sobre questões políticas, econômicas e sociais que as leituras suscitavam, ou seja, fruíam, produziam e

refletiam sobre a arte, e assim transformavam seu olhar em relação a si próprios e em relação ao mundo ao redor.

Todavia, há três anos, deixei a cidade do interior e a instituição particular de ensino, para residir na cidade grande e atuar como arte-educadora, numa instituição filantrópica que atende crianças de um nível sócio econômico baixo, num CAJ – Centro de Apoio a Juventude. Pude perceber que a cidade grande oferecia muitas facilidades no que se refere a visitas aos museus, teatros, espetáculos musicais... mas a condição sócio-econômica dos atuais alunos e também os valores das famílias, que preocupadas com questões básicas de sobrevivência e de trabalho, acabavam distanciando-se da oportunidade de produzir e fruir arte.

A própria instituição que atende estes alunos, apresenta uma postura de cuidados, de formação e de preparação para o universo do trabalho, e assim ao longo dos cento e nove anos de existência, limitou o ensino da arte ao ensino do artesanato. As crianças e os adolescentes que freqüentavam a instituição passavam o ano todo na oficina de artes fazendo artesanato: pintando pano de prato, camisetas, vasos, fazendo bonecas... para serem comercializadas num bazar que acontece ao final de cada ano.

Todo o contexto social e educacional era bastante diferente da experiência anterior que eu havia vivenciado na rede particular. A partir deste contraste, percebi que a proposta do ensino da arte que a instituição vinha desenvolvendo se opunha à minha concepção desta área. Encaro a arte como um equilíbrio entre o construir, o conhecer e o exprimir; em que o professor deve possibilitar ao estudante captar e transformar o real através de um olhar cuidadoso, um olhar que vê, pensa e sente, criando formas e significados que geram sentidos e provocam perguntas, criando formas de dizer e externar emoções e idéias. Com este pensamento, vinha trabalhando a fim de aproximar

os adolescentes da arte, com leituras e releituras de obras de arte, e usando o pano de prato, a camiseta e a própria tela apenas como suporte para a expressão deles.

Confrontando minha experiência como aluna de arte e a experiência dos meus alunos, perguntava a mim mesma: Como a concepção que o educador tem de arte pode interferir na relação que o educando tem com ela? Perguntava, ainda: como é possível construir um processo de arte-educação que favoreça a aproximação dos jovens alunos com a produção e a fruição de arte?

Com o objetivo de encontrar respostas efetivas para enriquecer minha prática profissional, estarei apontando diretrizes teóricas que fundamentaram minha pesquisa. Propus a realização de um estudo de caso sobre um processo de arte-educação por mim coordenado. Os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto”, ou seja, levam em conta o contexto que o objeto de estudo se situa e, desta forma, a coleta de dados nesta pesquisa foi predominantemente descritiva, através da observação participante, uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise de documentos para contextualizar a experiência, a entrevista de informantes, a participação, a observação direta e a introspecção. Pode se considerar que a pesquisa de campo iniciou-se com a minha entrada nesta instituição, pois à medida que fui desenvolvendo meus trabalhos, minha pesquisa foi sendo definida. A princípio pensava em desenvolver minha pesquisa com crianças e adolescentes, mas à medida que fui conhecendo cada público e que fui buscando bases teóricas vi que isto seria impossível; foi quando optei por trabalhar apenas com os adolescentes.

Este público também foi escolhido em função de outra característica dos estudos de casos, como estudos que buscam retratar a realidade de forma completa e profunda, enfatizando a complexidade natural das situações envolvidas, evidenciando a inter-

relação que se tem com a arte associada à concepção que diretores, coordenadores, educadores e que os próprios adolescentes têm em relação à arte.

Vemos atualmente, por parte da Secretaria Estadual de Educação, um investimento grande para a valorização do ensino da arte ao estruturarem documentos, oferecerem vídeo conferências, disponibilizarem materiais... numa constante preocupação com a formação do professores. Mas através da fala dos alunos que freqüentam o CAJ, é possível perceber que nem sempre os professores de arte das escolas estaduais que eles freqüentam, e que participam dessas formações citadas, enriquecem sua prática pedagógica.

Com a oportunidade oferecida pelo CAJ às crianças e aos adolescentes dessas escolas, busquei levá-los a vivenciarem experiências nas quais puderam atribuir significado à arte em suas vidas.

A prática do professor está atrelada à concepção que ele tem de arte, sendo assim, inicio este trabalho com uma reflexão teórica sobre concepções do ensino da arte, numa tentativa de superar visões reducionistas e simplistas que percebi no meu contato com professores e coordenadores, e, assim aproximar-me de uma visão mais ampla e complexa, que considera a arte como via de conhecimento, e desta forma o seu ensino como conhecimento, construção e expressão. Também é preciso considerar que quando falamos em arte, tendo como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais, estamos pensando em quatro linguagens carregadas de significados e singularidades: artes visuais, música, dança e teatro, mas nesta dissertação abordarei apenas as artes visuais.

Como já mencionei anteriormente, minha concepção de arte se opunha a da instituição e em vários momentos tive que ter determinadas atitudes que iam contra minha concepção, como incluir no meu planejamento decorações de festas, preparação

de lembrancinhas para datas comemorativas, trabalhar com temas que muitas vezes não eram valorizados pelos alunos, mas estavam relacionados com comemorações religiosas da instituição. O fato de ter que corresponder à visão de arte da instituição provocava em mim um grande conflito. Esta situação toda me sufocava e ao mesmo tempo me consumia, já que eu dedicava quarenta e quatro horas de trabalho durante a semana, além de quatro horas aos sábados, a fim de compensar minhas saídas para cursar as disciplinas do mestrado, sendo considerada como instrutora de artes e não como arte-educadora.

Consegui viver nesse conflito por aproximadamente dois anos, após esse período fui convocada num concurso público que não tinha nada a ver com a arte, mas que possibilitava-me trabalhar apenas seis horas diárias e dedicar mais tempo à minha pesquisa, além de possibilitar-me atuar como voluntária nesta mesma instituição citada anteriormente, sem qualquer compromisso em adotar em minha prática a concepção de arte deles.

A instituição a que me refiro é um CAJ, um Centro de Apoio à Juventude, espaço onde os alunos de sete a catorze anos freqüentam, em período oposto ao horário escolar. As crianças e adolescentes que freqüentam o CAJ são de nível sócio econômico baixo, sendo que muitos moram em favelas próximas ao local; bairro do Ipiranga, na cidade de São Paulo. O CAJ é mantido pela Fundação Nossa Senhora Auxiliadora do Ipiranga, uma entidade filantrópica.

Na medida do possível, fiz das oficinas de arte um momento de aproximar os alunos da pintura e de outras manifestações artísticas, pois a criança ou o adolescente não pode compreender arte se não a conhece; é o que afirma Miriam Celeste Martins, no seu livro *Didática do Ensino da Arte*:

Da mesma maneira que para ler os livros precisamos decodificar as letras, sílabas, dominar a gramática, enfim, ser alfabetizados nessa língua, o mesmo acontece com a arte. Quanto mais uma pessoa entra em contato com as formas artísticas, mais se aprofunda nessa linguagem, enriquece

seu repertório, conhece autores/artistas, tem acesso à compreensão da produção estética da Humanidade. (MARTINS et al, 1998, p.74).

Com este trabalho de aproximação dos adolescentes em relação à leitura visual das pinturas, das leituras de mundo, das reflexões que envolvem o fazer artístico e das atividades que os ensinam a ver, objetivei que os estudantes desenvolvessem um novo olhar para as obras que entravam em contato e para o mundo em que vivem, que passassem a valorizar sua expressão singular e que desenvolvendo sua percepção visual e imaginação criadora sentissem-se indivíduos integrantes de uma cultura.

Com esta trajetória de arte-educadora considero importante dissertar sobre duas questões inicialmente, uma diz respeito à atitude que temos frente à arte e a outra refere-se à atitude que temos frente ao outro e a vida dele, temas que são abordados respectivamente no primeiro capítulo – ARTE? ARTE... ARTE!!!! – e no segundo capítulo – VIDA: MATÉRIA –PRIMA DA ARTE .

Início o primeiro capítulo problematizando algumas concepções do ensino da arte – Olhando para a Arte –, depois caminho em busca de uma concepção, que considere a arte e seu ensino como construção, conhecimento e expressão. Em seguida volto meu olhar para a arte enquanto produção artística da humanidade, produção que é selecionada, combinada e recortada por nós educadores a fim de ser apresentada aos nossos educandos, é o momento onde são feitas algumas reflexões a cerca da curadoria educativa – Olhando à produção artística –, curadoria que requer uma preocupação com o outro no momento de escolha das imagens a serem apresentadas.

A curadoria educativa do professor revela a sua concepção de arte e como ele encara o seu ensino, ou seja, é a intenção pedagógica a ser perseguida. Assim o professor convoca o olhar dos seus alunos para ler as imagens que escolheu, levando-os a olharem, a contemplarem, a saborearem e até a estranharem o novo; ouvindo as falas e os silêncios dos seus alunos, estando atento às atitudes dos alunos que revelam seus



saberes, suas experiências, suas histórias, seus conceitos... a fim de transformar o momento do contato com a arte em momento de descobertas e encontros, encontros que promovam diálogos, em que o olhar dos alunos sejam nutridos, ampliados e a experiência estética se concretize, como desejou DEWEY, uma experiência vivida de forma integral, completa, como uma unidade, seja ela intelectual, prática ou artística; uma experiência em que ação, sentimento e significação são uma coisa só; experiência estética que será abordada também no primeiro capítulo – Olhando o outro que olha, toca, escuta, sente... que vive a arte!

Busco não só contribuir para ampliar a reflexão acadêmica sobre arte e seu ensino, analisando importante papel dela na educação de adolescentes econômica e socialmente desfavorecidos, como também, contribuir para a construção de metodologias que favoreçam a formação de cidadãos sensíveis e perceptivos em relação a si próprios, à arte e ao mundo em que vivem, já que a arte possibilita à criança estabelecer relações mais amplas quando estuda um período histórico; o aluno que exercita sua imaginação estará mais habilitado a construir um texto; a desenvolver estratégias próprias para a resolução de problemas matemáticos... e que, sobretudo, a arte, dá sentido à experiência humana, pois desenvolve a sensibilidade, a percepção e a imaginação.

O segundo capítulo – VIDA: MATÉRIA-PRIMA DA ARTE – preocupa-se em olhar atentamente ao outro, ou seja, ao grupo envolvido nesta pesquisa, olhar suas histórias, suas características, suas necessidades e seus desejos, em outras palavras, sua vida; almejando que este olhar possibilite a sensibilidade necessária para utilizar as condições físicas e sociais do ambiente em que os adolescentes estão inseridos, para delas extrair tudo que possa contribuir para um corpo de experiências sensíveis, estéticas e saudáveis.



Além de abordar o grupo envolvido, apresento também um breve histórico da Fundação Nossa Senhora Auxiliadora do Ipiranga, instituição que acolheu-me primeiramente como funcionária e depois como voluntária, possibilitando-me desenvolver a presente pesquisa.

No terceiro capítulo – VIDA É ARTE: A DESCOBERTA DE POÉTICAS PESSOAIS – apresento o meu percurso, o caminho trilhado para se chegar até aqui, ou seja, a minha arte, a minha concepção de arte e do seu ensino sendo colocada em prática, sendo vivenciada, já que mais importante do que argumentar sobre a importância da arte é o como eu faço isso, a arte já é importante por si só. Não é um trabalho de arte qualquer que vai levar o aluno a viver experiências significativas, mas sim um trabalho no ensino de arte que permita reflexão e produção de sentidos. É ainda neste capítulo que descrevo a pesquisa de campo, ou seja, as oficinas realizadas com o grupo de adolescentes; oficinas que aconteceram semanalmente e com duração variando entre duas horas e duas horas e trinta minutos, no período de fevereiro até junho de 2005.

As oficinas aconteciam na sala de artes, sala ambiente exclusiva das artes visuais nesta instituição. A sala possui várias mesas e os alunos ocupavam o espaço que acreditavam ser bom para o que queriam desenvolver.





Parte do grupo de adolescentes na oficina de artes.

É também neste capítulo que as reflexões acerca do que foi vivido pelos adolescentes e por mim são apresentadas. Nele estão as nossas aprendizagens, os desafios vencidos, os processos vividos... enfim, a nossa arte.

E nas considerações finais apresento algumas respostas encontradas ao longo desta caminhada, além de pontos que tornaram-se evidentes e mostraram-se fundamentais para o desenvolvimento de um processo de arte-educação que almeje favorecer a produção, a fruição e a reflexão da arte. Este é o momento de tentar responder o questionamento inicial que gerou esta dissertação: Como a concepção que o educador tem de arte pode interferir na relação que o educando tem com ela? E ainda: como é possível construir um processo de arte-educação que favoreça a aproximação dos jovens alunos com a produção e a fruição de arte?

Foram questões que mostraram-me que à medida que a vida é revelada, que ela é colocada à mostra, a arte é construída.

capítulo 1

ARTE? ARTE... ARTE!!!!



Zapatos Magneticos – Francis Alÿs

Assim como os sapatos magnéticos de Francis Alÿs atraem todos os metais que encontram pelas ruas na sua caminhada, em função da concepção que temos da arte e do seu ensino atraímos práticas diferentes para a sala de aula e contribuições diferentes para a vida dos nossos alunos. Na minha caminhada de professora, comecei a olhar os sapatos de vários professores e notei que cada um calçava um tipo diferente e conseqüentemente atraíam para as suas práticas coisas diferentes. Encontrei professores calçando sapatos de bico fino e salto alto e argumentando que apesar do desconforto e dos calos que tais sapatos podiam causar eram belos, eram sinônimos de realeza, de nobreza e tinham que ser usados; outros experimentaram usar tênis e acharam ótimos, macios, próprios para momentos de descontração; vi também professores de chinelo “Havaiana” dizendo que o sapato que calçam ou deixam de calçar não faz nenhuma diferença, o bom é ficar livre, bem à vontade; outros ainda estavam sem saber que tipo de sapato usar e acabaram emprestando do vizinho um modelo qualquer, mas que estava apertado, o pé inteiro não cabia no sapato: ou o calcanhar ficava de fora ou os dedos ficavam esmagados; encontrei também alguns que começaram a usar determinado modelo só porque era da moda, mesmo que causava certo desconforto. Pois é, encontrei diversos professores calçando diversos sapatos, mas ainda não parei de caminhar, continuo procurando um sapato, uma sandália, um tênis...



Olhando para a arte: observando alguns sapatos

Início a presente pesquisa trazendo algumas reflexões conceituais a cerca da Arte e do seu ensino, indagação que esteve presente durante toda a realização deste trabalho, sendo assim considero importante tal explanação fundamentada nas idéias de Levy Vygotsky, Luigi Pareyson, Alfredo Bosi, John Dewey, João Francisco Duarte Junior.

Quando olhamos para a arte e o seu ensino acredito ser importante problematizar alguns pontos, ou escrito de outra forma, olhar para alguns sapatos calçados pelos professores, realizando uma reflexão conceitual sobre a arte e o seu ensino, a fim de superar as visões mais corriqueiras entre o senso comum e aproximar-me de uma concepção epistemológica mais ampla, encontrando assim um sapato confortável, que me cause bem estar, que me deixe feliz.

Dependendo da concepção que o professor tiver e, conseqüentemente, da forma como a arte for trabalhada na escola, ela assumirá diferentes papéis em nossa sociedade e na experiência de cada indivíduo. Uma sociedade capitalista dividida em classes, em que a divisão do trabalho tem sido fator determinante das relações humanas que como conseqüência gera pessoas cada vez mais especializadas, com práticas fragmentadas, que buscam vencer o tempo, vencer o outro, lucrar... Assim deixam de sentir o mundo e de estabelecer relações estéticas com ele, vivem na maior parte do tempo preocupadas com questões puramente racionais e econômicas.

Numa sociedade assim, se limitarmos a arte e o seu ensino a uma concepção ao estilo “Arte é”, limitaremos também seu papel na vida das pessoas. É preciso caminhar um pouco mais: o que não é arte, o que pode ser, buscar métodos para pesquisar, para ensinar... e assim levar as pessoas, que entrarem em contato com a arte, a vivenciarem experiências estéticas, como apresenta João Francisco Duarte Junior, no livro O que é

beleza: “Experiência estética é a experiência que temos frente a um objeto ao senti-lo como belo”. (DUARTE JR, 1998, p.9)

Com base na minha experiência, acredito no potencial do ensino da arte, arte enquanto conhecimento a ser construído, enquanto linguagem a ser experimentada e fruída, expressão a ser exteriorizada e refletida. Levando nosso aluno a construir, experimentar, expressar e refletir sobre si e o mundo, estaremos considerando a arte como área de conhecimento, com características únicas e imprescindíveis ao desenvolvimento do ser humano; que é um ser total – dotado de emoção e razão, de afetividade e cognição, de intuição e racionalidade – e de uma subjetividade, que não podem ser ignoradas no processo de ensino e aprendizagem da arte, que busca quebras de dicotomias.

No geral, os professores são impelidos a escolher entre expressividade e técnica, tradição e inovação, diversão e aprendizagem, mito e profanidade, mágica e estrutura, certo e errado, bonito e feio, como se não existissem equilíbrios e desses elementos, apenas um fosse educativo.

Ana Mae Barbosa, em seu livro *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*, deixa bem claro o potencial desta via de conhecimento ao dizer que:

Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 2003, p.18)

É por acreditar e já ter experienciado este potencial da arte, que apresento e discuto algumas visões corriqueiras da arte e do seu ensino, visões presentes no senso comum e incorporadas por muitos alunos e professores, com o objetivo maior de superá-las, como descreve Miriam Celeste F. D. Martins, no material *Expedições Instigantes: Guia Educativo de Museus do Estado de São Paulo*:

De forma geral, nossa cultura não valoriza a linguagem da arte como forma de expressão e área de conhecimento, ainda vive cercada pelos mitos do bom desenho, da cópia fiel da realidade, cercada de uma auréola de elitização do universo artístico. Se não transformamos nossos esquemas referenciais não podemos perceber aspectos que estariam encobertos pelos nossos próprios filtros. (...) É preciso percebê-los para poder olhar através de outra perspectiva, mais ampla, mais aberta, mais profunda. (MARTINS, 2003, p.20)

Olhar os vários tipos de sapatos, sandálias e chinelos e desta forma escolher qual calçar. Começamos então a olhar a arte e o seu ensino por outra perspectiva!

Já foi mencionado anteriormente que o ser humano é um ser total, mas o senso comum coloca como oposição emoção e razão, subjetividade e objetividade, afetividade e cognição... e assim dicotomiza arte e ciência, dividindo o homem em partes, ignorando que é um ser total. A primeira sendo entendida apenas como forma de expressão, de lazer, de contágio, de contemplação, como objeto de consumo e, no currículo escolar, como suporte às demais disciplinas – o que era comum até o final da década de oitenta, do século passado – ou como “releitura” e, a segunda como única capaz de produzir conhecimento.

É preciso refletir sobre estas dicotomias, perceber que um equilíbrio entre elas é possível e assim superar visões do tipo: Ensino da arte como ensino da beleza; ensino da arte com um ensino que só é importante se contagiar, como um ensino unicamente para liberar as emoções; ensino da arte como um “*laissez-faire*”; ensino da arte subordinado as outras disciplinas; ensino da arte como objeto a ser consumido ou comercializado, e até a visão modernista do ensino da arte como releitura, considerando muitas vezes a releitura como cópia deixando de lado complexidade que tal ação envolve

Discutindo estas concepções, busco superá-las e assim chegar a uma que considere a arte como via de conhecimento carregada de especificidades; como um área com conteúdos próprios, que são capazes de resgatar a totalidade do ser humano, de levá-lo a viver experiências significativas.



Ensino da arte como ensino da beleza

Uma primeira visão romântica e renascentista é a que associa a arte ao belo, que por algum tempo esteve ligado à noção de Bem (Platão). Para a maioria das pessoas a arte está ligada ao belo e quando indagadas acerca do que se entende por arte, rapidamente, os grandes mestres da Renascença – Leonardo da Vinci, Rafael, Michelangelo – são usados como referência.

É comum encontrarmos professores calçando sapatos altos e de bico fino, que encaram as obras de arte da Renascença como belezas a serem contempladas e reproduzidas pelos alunos. Consideram que a criação artística deve seguir rígidos padrões associados ao ideal de beleza, ideal que em verdade é histórico e que muda de sociedade para sociedade ao longo do tempo. E mais, o que é belo para o professor pode não ser para o aluno, e desta forma o professor ignora as culturas jovens por querer impor a sua, em geral, a dominante.

Esta visão de arte vinculada apenas a preceitos acadêmicos, pode ser justificada pelos ideais trazidos por D. João VI, na Missão Francesa, em que se buscava ensinar aos colonizados o que de melhor era feito nas academias. De onde decorre a tão comum fala, de muitos leigos, diante de uma obra modernista: “Isto até eu faço!”, revelando que a expectativa que têm diante de uma obra de arte é a de encontrar uma cópia fiel da realidade.

Esta reflexão pode ser ampliada se trouxermos as idéias de Duarte Jr, sobre o que é beleza. Ele nos ajuda a pensar que a beleza não tem a ver com formas, medidas, proporções, tonalidades e arranjos pretensamente ideais que definem algo como belo, a beleza não diz respeito às qualidades dos objetos, mensuráveis, quantificáveis e normatizáveis; a beleza diz respeito à forma como nos relacionamos com os objetos – que não precisa ser necessariamente uma obra de arte –, é a relação entre sujeito e



objeto. Se tal relação for determinada pela *função* das coisas teremos simplesmente uma experiência, mas se for determinada pela sua *forma*, viveremos uma experiência completa, ou seja, uma experiência estética, como nos coloca Dewey:

Nenhuma experiência poderá constituir-se numa unidade, amenos que apresente qualidade estética. (...) Os inimigos do estético são o monótono, a submissão à convenção nos procedimentos práticos e intelectuais. (DEWEY, 1974, p.251)

Com a noção de belo ampliada a partir do pensamento destes autores poderíamos dizer que no ensino da arte não basta levar nosso aluno a entrar em contato com um quadro de um artista da Renascença, o ensino de arte deve proporcionar significativas experiências com a beleza, entendida tal como nos propões Duarte Junior: é a relação sujeito / objeto.



Ensino da arte como um ensino que apenas contagia

Outra noção importante a ser analisada é a que considera o ensino da arte como aquele responsável apenas por contagiar quem entrar em contato com a arte; arte não é o simples contágio, ou, simples emoção, como defende Tolstói, na Teoria do Contágio:

É nessa capacidade dos homens para se deixarem contagiar pelos sentimentos dos outros homens que se baseia a atividade da arte. Os sentimentos, dos mais variados, muito fortes e muito fracos, muito significativos e muito insignificantes, muito maus e muito bons só constituem o objeto da arte se contagiam o leitor, o ouvinte, o espectador. (TOLSTÓI, 1953 apud VYGOTSKY, 2001, p.303)

Esta concepção proposta por Tolstói limita o sentimento como único objeto da arte, quando na verdade a arte tem conteúdos próprios e significativos que vão além das emoções e dos sentimentos. É Vygotsky quem nos ajuda a ampliar esta concepção, trazendo uma comparação de duas impressões artísticas do próprio Tolstói, uma, suscitada pelo canto de um grande coro feminino que celebrava o casamento de sua filha, e a outra causada pela execução da sonata de Beethoven, por um músico magnífico. O canto das mulheres expressou um sentimento de alegria, ânimo e energia que Tolstói foi para casa cheio de bondade e alegria. Deste ponto de vista, o canto das mulheres é para ele a verdadeira arte, pois transmite um sentimento forte, enquanto a sonata de Beethoven é uma tentativa fracassada de arte, sem nenhum sentimento definido, sem nada de notável.

Se na minha prática de sala de aula eu tivesse como fundamentação esta teoria, não acrescentaria nada ao universo dos alunos, porque para a maioria dos adolescentes é mais contagiante um rap ou um cantor em destaque na mídia do que Beethoven, Bach, Mozart... Para se ter uma idéia, no grupo de adolescentes em questão, de dez, apenas uma adolescente gosta de música clássica. Além do mais eu estaria contribuindo para que sofressem mais uma exclusão, a exclusão cultural. Além das tantas que já sofrem! Portanto, o simples contágio é insuficiente para entender o que é arte.

Em realidade, como seria desolador o problema da arte na vida se ela não tivesse outro fim senão o de contagiar muitas pessoas com os sentimentos de uma. Seu significado e seu papel seriam extremamente insignificantes, porque em arte acabaríamos sem ter qualquer outra saída desses limites do sentimento único, exceto a ampliação quantitativa desse sentimento. (VYGOSTKY, 2001, p.307).

É Vygostky quem continua a nos ajudar a ampliar esta concepção, trazendo do evangelho, o milagre da multiplicação dos pães e dos peixes, associando à arte como contágio; caso em que o milagre é apenas quantitativo, pois pães e peixes cada um dos que presenciaram o milagre comia em sua casa, independente de qualquer milagre.

Podemos comparar a arte a um outro milagre, o da transformação da água em vinho, já que o sentido vital da arte implica transformações: a arte recolhe da vida o material, mas produz algo que está acima desse material; como o próprio Vygotsky nos coloca: “a arte está para a vida como o vinho para a uva”. (VYGOTSKY, 2001, p.307)

Estas breves comparações propostas por Vygotsky nos fazem entender que:

(...) a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam algo a mais daquilo que nelas está contido. (VYGOSTKY, 2001, p.307).

A arte transforma quem faz, quem vê e a própria matéria usada. Sendo assim, arte vai além do contágio, é um fazer humano, é uma prática, e como prática, o seu ensino tem uma finalidade, um objetivo, ou seja, uma intenção a ser perseguida.



O ensino da arte como um *“laissez-faire”*

A idéia de arte como livre expressão, ainda muito presente nos espaços escolares, surge em decorrência da criação de Lei 5692/71, lei que instituiu a Educação Artística no currículo oficial das escolas de Ensino Fundamental e Nível Médio. Esta lei implantou os cursos de Licenciatura de Arte mas não preocupou-se em investigar o papel dela nas escolas e principalmente na vida dos alunos; com raríssimas exceções, o que se via e muitas vezes ainda se vê, é um *“laissez-faire”*. Um deixar fazer qualquer coisa a partir de uma sensibilização simplista ou da apropriação de sucatas, pouco se importando com a pessoa criadora, nos seus tempos e espaços situacionais e contextuais, como revela a fala de um professor da rede estadual de ensino da cidade de São Paulo, quando questionado sobre a sua concepção de arte, durante a pesquisa de mestrado de Regina Célia Almeida Rego Prandini: “Educação Artística deve ser dada de forma mais aberta, respeitando a vontade e o gosto do aluno”. (PRANDINI, 2000, p.220)

Agindo desta forma, os professores calçam seu chinelo “Havaiana”, despreocupados e, muitas vezes descompromissados, se omitem e acabam traduzindo o fazer artístico a um simples meio de liberar emoções; tal atitude leva à alienação da realidade e retira do processo criativo a importância dos aspectos cognitivos. Um pensamento de Célia Maria de Castro Almeida, presente no livro *O ensino das Artes: Construindo Caminhos*, organizado por Sueli Ferreira, justifica a presença da arte no currículo oficial das escolas de Ensino Fundamental e Nível Médio.

As artes fornecem um dos mais potentes sistemas simbólicos das culturas e auxiliam os alunos a criar formas únicas de pensamento. Em contato com as artes e ao realizarem atividades artísticas, os alunos aprendem muito mais do que pretendemos, extrapolam o que poderiam aprender no campo específico das artes. E, como o ser humano é um ser cultural, essa é a razão primeira para a presença das artes na educação escolar. (FERREIRA, 2001, p.32)

Numa sociedade em que há o predomínio de uma concepção de educação voltada ao cientificismo, o reconhecimento da arte e de suas especificidades de



linguagens, acaba não existindo e ela passa a ser condenada como mero apêndice pedagógico, ou como oposição à ciência.

Quando na verdade, arte e ciência são faces do conhecimento, que complementam-se e ajustam-se perante o desejo de compreender o mundo. A arte não é oposição, nem contradição à ciência, todavia nos faz entender certos aspectos que a ciência não consegue fazer.

Sem uma concepção clara sobre o ensino da arte, sem conteúdos e objetivos definidos, os professores acabam deixando os alunos se expressarem livremente, como revela a fala de um outro professor da rede estadual de ensino na cidade de São Paulo, quando questionado por Prandini, em sua pesquisa, sobre sua concepção de arte: “O aluno coloca seus sentimentos mais profundos. O professor, embora sem preparo, faz o papel do psicólogo”. (PRANDINI, 2000, p.221)

Estas reflexões ajudam-nos a entender que o ensino da arte visto como um “*laissez-faire*” trabalha apenas com a dimensão afetiva do ser humano, ignora que no homem, três dimensões estão presentes – a afetiva, a cognitiva e a social – e todas devem ser consideradas no processo de ensino e aprendizagem da arte.



O ensino da arte subordinado a outras disciplinas

Outra idéia bastante presente no espaço escolar é a de que trabalhar com a arte é ser interdisciplinar, é o que acontece quando alguns professores não encontram o sapato que desejam calçar e emprestam um do vizinho, ficando com o calcanhar de fora, com os dedos apertados... Mas antes de seguir adiante com esta discussão acredito ser importante uma breve explanação sobre o conceito interdisciplinaridade.

Um texto de Ivone Mendes Richter, publicado no livro *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*, pode nos ajudar a entender tal conceito. A autora começa chamando atenção para o prefixo utilizado, prefixo que pode dar enfoques diferentes; se pensarmos no prefixo “multi”, do termo multidisciplinar, estamos pensando num trabalho entre muitas disciplinas, sem que cada uma perca suas características ou fronteiras; já o prefixo “inter”, do termo interdisciplinar, indica a inter-relação entre duas ou mais disciplinas, sem que nenhuma se sobressaia sobre as outras, mas que se crie uma relação de colaboração, sem fronteiras entre as áreas do conhecimento.

A interdisciplinaridade não ignora as especificidades, os conteúdos, as características de cada área, isso porque ela deve ser como uma sinfonia, em que todos os elementos são fundamentais. Se a interdisciplinaridade acontecer dessa forma, ótimo! O que é muito diferente de usar a arte para decorar as festas da escola, para ilustrar texto de português, ou considerar que há interdisciplinaridade quando fazem uso do origami para ensinar princípios matemáticos. É comum encontrarmos professores de artes calçando sapatos emprestados dos seus vizinhos, como revela a fala de alguns professores da rede estadual de ensino na cidade de São Paulo sobre sua concepção de arte: “Ela deve concretizar conceitos abstratos das outras disciplinas para facilitar a sua compreensão pelo aluno. Ela é fundamental para ajudar as outras disciplinas”; e mais,

“A arte serve como auxiliar das demais disciplinas, pois ela não tem conteúdos próprios”. (PRANDINI, 2000, p.220)

Contrário ao que pensam muitos professores, a arte tem conteúdo próprio. Mas, muitas vezes não é isso o que percebemos nas falas dos professores, como revelou a pesquisa de mestrado de Regina Célia Almeida Rego Prandini (2000). As entrevistas feitas por Prandini com professores de uma escola estadual do centro da cidade de São Paulo mostraram que os professores de Arte, não têm claro os conteúdos da disciplina que ministram e acabam aceitando, como seus, os conteúdos dos temas transversais, como cidadania, sexualidade, ecologia, os conteúdos das demais disciplinas, bem como aqueles referentes às datas comemorativas.

Trabalhar de forma interdisciplinar não quer dizer partir das outras disciplinas e integrá-las à arte ou colocar a arte a serviço das outras disciplinas. A arte não é um meio, é um fim em si. Ela não serve nem é servida. Ela é ela: Arte? Arte... Arte!!!!

Vista desta forma, a interdisciplinaridade será uma questão de atitude. Atitude frente ao conhecimento. É a substituição de uma concepção fragmentada do ser humano por uma única, que o considere como um todo.



Ensino da arte como objeto a ser consumido ou comercializado

Outra idéia presente no nosso meio é aquela que apresenta a arte como um objeto a ser consumido, como um bem a ser adquirido para proporcionar status; ou de maneira oposta, como um objeto a ser vendido, a fim de se obter algum ganho financeiro.

Sabemos que o homem relaciona-se com a arte segundo as influências do seu tempo e no mundo contemporâneo e capitalista em que vivemos tal relação ocorre mediada pelo consumo, quando se tem ou se deseja ter uma gravura, um livro muito bem ilustrado, quando se deseja ir a uma exposição, assistir a uma peça de teatro, quando se adquire um quadro para combinar com a parede da sua casa, quando se compra uma escultura porque o tamanho dela será perfeito para colocar no corredor... são relações puramente consumistas, e, muitas vezes elitistas.

Sendo considerada como objeto de consumo, como fica a situação dos economicamente desfavorecidos frente à arte? Neste aspecto, a arte passa a ser elitizada, já que os de um nível econômico baixo, não têm acesso a ela, por não poder “comprar”. A arte passa a ser mais uma forma de exclusão! Exclusão social e cultural.

Há ainda, aqueles que de maneira inversa, não adquirem estes bens de consumo, mas apropriam-se de determinadas técnicas para confeccionar artesanatos para comercialização e desta forma sobreviver. Não que esteja desprezando o artesanato, mas ele é mais uma questão a ser pensada quando pensamos na arte e no seu ensino. O ensino da arte não pode ser reduzido ao ensino de uma técnica pura e simplesmente, o artesanato para ter sentido, precisa estar atrelado às vivências, à cultura, à história a às experiências de um povo, de uma região.

O professor deve conhecer a cultura de seus alunos, vista muitas vezes como inferior, para poder ampliá-la e fazer com que eles se apropriem da arte de uma forma



significativa. Não como um objeto a ser comprado, pelo simples status que ele pode proporcionar, ou como uma técnica que pode render algum dinheiro, mas como uma área de conhecimento capaz de prepará-los para fruírem e refletirem sobre a produção dos artistas, para olharem dentro de si e para lerem e entenderem não apenas uma simples obra de arte, mas o emaranhado de coisas que estão no mundo afora.

Por experiência própria, o ensino da arte encarado como àquele que deve produzir objetos para serem comercializados, muitas vezes limita os adolescentes a fazerem o que o público que costuma comprar gosta, desta forma acabam produzindo coisas que na maioria das vezes não tem nada a ver com eles. No CAJ passei por situações desse tipo várias vezes, era comum ao iniciarem um trabalho me perguntarem: “Isso aqui vai para o bazar?”, referiam-se ao bazar que acontece todo final de ano na instituição, local em que as pessoas da família do conde que fundou a instituição freqüentam e compram as produções dos alunos. Os temas das pinturas revelavam esta preocupação dos adolescentes, se era uma pintura para o bazar, os temas predominantes eram naturezas-mortas e paisagens, pois era este tipo de pintura que agradava os consumidores; ao passo que se não tinha a finalidade de ser comercializado no bazar, as pinturas revelam a identidade, a cultura, os gostos e as experiências de cada um; nestes momentos a arte grafite aparecia em grande quantidade.



Ensino da arte como releitura

Outra concepção bastante presente entre os professores é a recente concepção de que ensinar arte é fazer releitura, releitura que na maioria das vezes é entendida como cópia de obras de arte, obras que se limitam a uns poucos e renomados artistas, quase sempre homens, europeus e já mortos; a pluralidade cultural e até de gênero é deixada de lado. Ignoram que para se chegar a uma releitura, um processo de leitura muito bem estruturado deve ser mediado pelo professor.

O que comumente ocorre é que a leitura é minimizada e reducionista, priorizando apenas a técnica ou o estilo, o professor chega com uma lista de perguntas relacionadas a questões técnicas e conceituais, ignorando a multiplicidade de leituras, a inesgotabilidade de sentidos da obra diante da diversidade de leitores, leitores que trazem consigo as mais variadas histórias e experiências de vida.

A leitura deve promover encontros “entre um dos infinitos aspectos da forma e um dos infinitos pontos de vista da pessoa”, como nos coloca Pareyson, e não um encontro único, como se apenas uma leitura fosse possível.

Neste momento, acredito ser importante elucidar o papel do mediador, que em muitos casos é o professor, como aquele que tem a grande questão: “Como criar desafios estéticos para mobilizar fruidores ao encontro com a poética da linguagem da arte?”, desafio apresentado por Mirian Celeste Martins na publicação *Expedições Instigantes*, de 2003.

Mediador que, independente das possibilidades físicas e materiais, possa criar situações onde o encontro com a arte, como objeto de conhecimento, possa ampliar a leitura e a compreensão de mundo.

Pois, o objetivo maior não é propiciar contato para que todos os aprendizes conheçam este ou aquele artista, mas que eles e elas possam perceber como o homem e a mulher, em tempos e lugares diferentes puderam falar de seus sonhos e de seus desejos, de sua cultura, de sua realidade, da natureza a sua volta e de suas esperanças e desesperanças, de seu modo singular de pesquisar a materialidade através da linguagem da arte. (MARTINS, 2000, p.5)



Como se vê, a leitura de uma obra de arte é um momento de encontros e provocações mediado por um educador, e é indispensável que este momento inicial anteceda a releitura, que é importante que se tenha o caráter de desafio, de desafio perceptivo, como aponta Arnheim, e não como simples cópia, como é entendida por muitos professores.



Em busca da concepção: calçando sandálias de professor-pesquisador

Nessa tarefa de leitura, as sandálias de professor-pesquisador imantam imagens para compor uma seleção, uma combinação de imagens. Seleção é dizer sim e não, sempre é ênfase e exclusão. Combinação é recorte. Todo recorte é comprometido com um ponto de vista que se elege, exercendo a força de uma idéia, de um conteúdo que é desejo explorar (...) (MARTINS; PICOSQUE, 2003, p.8)

Após observar vários sapatos, calcei as sandálias de professor-pesquisador para caminhar em busca de uma concepção que considera a arte como via de conhecimento, e foi selecionando, combinando, recortando... idéias, experiências e pensamentos de alguns estudiosos, entre eles, Luigi Pareyson, um dos mais penetrantes pensadores italianos do nosso tempo, para ajudar-me a refletir sobre a arte como construção, como conhecimento e como expressão. Três experiências que estão apresentadas didaticamente separadas, mas que acontecem de forma imbricada, num encontro entre objetividade e subjetividade, consciente e inconsciente, razão e emoção.

Um trabalho artístico passa pela mente, pelo coração, pelos olhos, pelos ouvidos, pela garganta, pelas mãos; que pensa, recorda, sente, observa, escuta, fala, toca e experimenta. Um processo que desenvolve um campo de conhecimento tão importante quanto inatingíveis pela linguagem lógica e científica, tão presentes nos currículos escolares, que ainda são embasados por uma visão positivista, importando-se com a transmissão de conhecimentos prontos e acabados. Não estão preocupados em construir conhecimentos!

A partir das problematizações de como o ensino da arte é encarado e vivido por alguns professores, alunos, diretores... feitas até aqui, pretendo agora, usando as sandálias de professor-pesquisador aproximar-me de uma concepção do ensino da arte mais completa, que considere o homem como um ser afetivo, cognitivo e social.



Arte como construção

A primeira idéia que Pareyson nos apresenta é que arte é construção, arte é um fazer, um conjunto de atos pelos quais se muda a forma, se transforma a matéria oferecida pela natureza ou pela cultura, pela arte se constrói algo. Essa transformação se dá através do trabalho, de uma *techné*, que, segundo os gregos, é um modo exato de perfazer uma tarefa.

Segundo esta concepção, tanto os artistas quanto os artesãos tem um processo de produção que envolve uma *techné* – segundo os gregos: modo exato de perfazer uma tarefa, antecedente de todas as técnicas dos nossos dias – e também possuem um processo de criação que envolve uma *poiesis* – conceito de criação –. Em outras palavras: a arte tem tanto um caráter técnico, racional; quanto outro mais subjetivo, ligado ao prazer estético, seja de quem faz ou de quem frui arte. Com essas palavras verifica-se a limitação da concepção que considera a arte e o seu ensino apenas como um “*laissez-faire*”.

É preciso que a arte seja considerada como uma atividade fundamental do ser humano, pois ao se relacionar com a arte de maneira significativa possibilita que os homens entrem em relação com o universo e consigo mesmo. É o momento que produzindo arte, considerando que para produzir objetos artísticos está envolvido uma *techné*, vem à tona uma *poiesis*, é o momento em que o ser humano tem a oportunidade de entrar em contato consigo mesmo e assim descobrir a sua *poiesis*, a sua poética pessoal.

Como nos revela Pareyson, um processo de criação artístico é uma construção que tem dois grandes e fortes alicerces: a imaginação e o trabalho. Se pensarmos a cerca da palavra latina *ars* (matriz de arte no português), palavra que está na raiz do verbo *articular*, que denota a ação de fazer juntas entre as partes de um todo, entenderemos

a arte como uma articulação entre *techné* e *poiesis*, entre o útil e o belo, entre emoção e razão... como uma construção. No pintor articulam-se as ações das mãos, dos olhos e do cérebro; no mais humilde artesão há uma busca intelectual atenta em relação ao material, às formas que deseja conseguir; desta forma em ambas ações há criação e técnica.

Desde a Antiguidade houve uma preocupação com a técnica. Podemos perceber isso na Renascença Italiana, com preocupações racionais ligadas à perspectiva e à proporcionalidade. Esse caráter sistematizado permanece até os dias de hoje, como um abc do processo de aprendizagem da pintura. A arte do século XX relativiza essas “leis” estéticas, mas como os padrões da Renascença permaneceram resistentes por vários séculos ainda estão presentes no discurso de muitas pessoas, aquelas que têm a primeira concepção de arte problematizada anteriormente, de que “Arte é o belo”.

Com esta reflexão podemos concluir que arte envolve técnica, mas é importante uma outra reflexão: o grau de subjetividade presente no uso da técnica, como propõe Alfredo Bosi no livro *Reflexões sobre a Arte*: Até onde chegam as técnicas aprendidas e onde começa a poética pessoal, a forma viva? Pareyson se encarrega de responder, “o fazer do artista é tal que, enquanto opera, inventa o que deve fazer e o modo de fazê-lo”.(BOSI, 2003, p.16)

A práxis estética envolve potências lúdicas, críticas e existenciais, envolve também o modo único de ser de cada pessoa, modo que só é revelado quando a arte é vivida e experienciada significativamente. Este pensamento nos chama a atenção acerca da importância de se oferecer aos alunos um contato cada vez mais íntimo com a arte, e isso implica incluir no processo de ensino e aprendizagem algumas questões técnicas, alguns procedimentos artísticos para que a partir deles o aluno crie a sua forma pessoal, única e reveladora de quem ele é e da sua arte.



Arte como conhecimento

Outra questão abordada por Pareyson é a que apresenta a arte como conhecimento. Iniciaremos com uma análise apresentada por Bosi, feita pela lingüística indo-européia do termo arte em vários idiomas, começando pelo termo alemão para arte *kunst*, que partilha com o inglês *know*, com o latim *cognosco* e com o grego *gignosco* da raiz *gno*, que indica a idéia geral de *saber*, saber teórico ou prático, portanto um conhecimento. Mas, como entender este saber e como provocar os alunos para este saber?

Desde as mais antigas tradições teóricas, este saber do qual estamos falando, esteve ligado à representação, ou como *mimesis*, como mera imitação de traços e gestos humanos; ou como reprodução seletiva, do que parece ser mais característico em uma pessoa ou coisa, mas sempre preocupado com o realismo. Mas será que os homens de todos os tempos viram e representaram a existência da mesma maneira?

Alguns nomes da historiografia moderna, entre eles Panofsky, negam tais teorias que reduzem a arte à esfera da pura imitação, pois desde a pré-história os homens usavam a arte de forma diferente, usavam-na para registrar a existência humana.

O ver do artista é um ver afetado pelo pensar; um ver que analisa as formas e cores da natureza e as recompõe com uma nova inteligência do real. Assim, o ver-pensar é um combinar, um repensar e um transformar os dados da experiência sensível, pensamento bem claro na frase de Bosi: “Arte: percepção aguda das estruturas, mas que não dispensa o calor das sensações”. (BOSI, 2003, p.41)

A percepção estética, como causadora de uma experiência singular e poderosa, tem presença ativa e pensante do sujeito no mundo. O artista vive o seu tempo, com as visões de mundo, o espírito da época, as ideologias de classe e de grupo... com universos de valores que se fazem presentes na hora da criação artística e que são

vivididos com todo o seu empenho intelectual e ético, revelando a idéia de que arte é conhecimento, visto que o trabalho do artista ou de quem vivencia uma experiência em arte, desenvolve-se no plano do conhecimento de mundo e também no plano da construção de um outro mundo, a revelação da vida e a construção da arte.



Arte como expressão

Você pode estar se perguntando: arte é expressão?! Mas a idéia de arte como livre expressão não foi desconstruída em páginas atrás? Neste caso uma única palavra altera muito, agora estamos referindo-nos a expressão, anteriormente referíamos-nos a livre expressão. Será que temos claro o termo expressão? O que significa, em geral, “expressão”? Iremos recorrer ao Bosi para clarificar esta idéia:

A idéia de expressão está intimamente ligada a um nexos que se pressupõe existir entre uma fonte de energia e um signo que a veicula ou a encerra. Uma força que se exprime e uma forma que a exprime. (BOSI, 2003, p.50)

Há uma força e uma forma envolvidas na expressão e dependendo do seu grau de mediação a expressão será do tipo *efusão emocional*, *simbólica* ou *alegoria*. Usaremos um exemplo que Bosi coloca no livro Reflexões sobre a Arte para entendermos esses graus e como proporcionar que nossos alunos passem por todos eles.

Um grito de dor pela morte de um ser amado e uma oração fúnebre recitada em sua memória não são formas expressivas da mesma qualidade. Ambos, o grito e a oração, compõem-se de signos; ambos remetem a uma gênese psíquica, o luto experimentado por quem os proferiu. Mas diferem visivelmente quanto ao grau de mediação que intercorre entre a fonte e a forma. (BOSI, 2003, p.51)

No caso do grito, dizemos que há uma *projeção* ou *efusão emocional*, em que a expressão é direta, imediata. No segundo caso, no caso da oração, a expressão foi articulada pela escrita de frases com base em um ponto de vista, desta forma a expressão será *simbólica*. Mas suponhamos que a mesma pessoa mande esculpir sobre o túmulo do ser amado, uma figura que “interprete” o seu modo de ser, por exemplo, uma águia à qual se associe as virtudes de força e ousadia; neste caso a expressão será denominada *alegoria*, pois alcançou uma distância ainda maior entre a imagem e o conteúdo ideal.

Tendo claro estes três graus da expressão ao trabalhar com nossos alunos não devemos limitá-los a efusão, mas propiciar uma abstração tal, que passe pela expressão simbólica e chegue à alegoria.



Outra reflexão importante de ser considerada quando falamos de arte como expressão é a que considera a linguagem como *energeia*, como “força em ação”, “produção”; opondo-se a *dynamis*, cujo sentido é o de “força em estado potencial”. A expressão é mais do que um impulso é um trabalho. E se arte é expressão, neste sentido, é também construção e conhecimento.

Esta reflexão ajuda-nos a entender a diferença entre livre expressão e a expressão de que nos fala Pareyson (2001), como uma expressão que alcança a visibilidade por meio da linguagem da arte.

Construção, conhecimento e expressão que possibilitam vivências de experiências estéticas, valores estéticos que segundo João Francisco Duarte Junior (2002) devem ser incluídos no currículo escolar das instituições de ensino brasileiras; que muitas vezes valorizam uma educação baseada numa concepção cientificista, em que os professores, pais e alunos, inseridos nesta ideologia, deixam seu imaginário ser contaminado pelo mercado e pela mídia, encarando a educação como um caminho para se chegar a um bom emprego e assim conseguir prestígio econômico. Nesta visão imediatista, simplista e capitalista de sucesso, ignoram a arte e seu potencial, ignoram-na como enriquecedora da prática individual, prática no que diz respeito à construção de sentido, de significado no que fazem, observam e pensam, não no sentido mecânico e imediato que o termo prático sugere.

Numa sociedade em que a divisão do trabalho é fator determinante e as pessoas estão cada vez mais especializadas, a arte seria uma forma de resgatar a totalidade. Totalidade esta, que envolve as várias dimensões do ser humano: afetiva, cognitiva e social, numa relação integradora de emoção e razão, afetividade e cognição, subjetividade e objetividade, conhecimento e sentimento... Fragmentam-se as funções, fragmentam-se os olhos, fragmenta-se o pensamento e assim as pessoas se tornam

incapazes de perceber e atuar na sua totalidade. São pilotos, engenheiros, agrônomos, professores de artes visuais, professores de artes cênicas... São indivíduos fragmentados.

É preciso repensar a educação sob esta perspectiva. Pensar a atividade estética como um brinquedo, como um fim em si. Isso exige contrariar os princípios da sociedade industrial e capitalista em que vivemos, em que tudo é linha de montagem. A arte, assim como o brinquedo, existe em função dela mesma, da alegria que faz brotar.

Esse prazer da experiência estética e da atividade lúdica foi banido das escolas e da experiência de vida dos alunos, que amedrontados com o vestibular e com a exigência da eficácia passam sua escolaridade fazendo coisas sem entender, sem rir, sem sentir, sem brincar.

Portanto, o conhecimento artístico não deve ser considerado como um meio para outras áreas do saber, ele não pode ter como objetivo ilustrar apenas os trabalhos de português, geografia, história ou mesmo formar hábitos de limpeza, ordem, atenção, concentração ou ainda, ser usado como um instrumento para relaxar. O conhecimento artístico deve ser visto como um fim em si, como um saber carregado de especificidades, com objetivos e conteúdos próprios e que, se fundamentado numa concepção estética, além da própria disciplina escolar, que envolve beleza, símbolo e diversidade de linguagens, pode ser considerado como uma forma de sensibilização para além do ensino de artes.

Arte é um trabalho do pensamento, um pensamento emocional e específico que o ser humano produz, com relação ao seu lugar no mundo. Daí a importância de repensar a educação sob a perspectiva da arte e transformá-la numa atividade estética, num ensino criador, em que haja uma integração entre a aprendizagem racional e a estética.

Assim, conhecer será também maravilhar-se, divertir-se, brincar com o desconhecido, indagar a existência humana, interpretar diferentes papéis, arriscar hipóteses ousadas, trabalhar duro, esforçar-se e alegrar-se com descobertas.

Com esta reflexão busquei distanciar-me das visões simplistas e de senso comum que circundam o ensino de arte e aproximar-me de uma visão mais ampla, que considera a arte como via de conhecimento, como capaz de causar uma experiência singular, poderosa e total do sujeito; sujeito ativo, pensante e transformador que é o ser humano em relação ao mundo em que vive.

Estarei registrando e analisando os dados da minha pesquisa, que tem como questionamento: Como a concepção que o educador tem de arte pode interferir na relação que o educando tem com ela? E ainda: como é possível construir um processo de arte-educação que favoreça a aproximação dos jovens alunos com a produção e a fruição de arte?

Esta foi uma reflexão importante de ser feita, pois o ensino de arte e, conseqüentemente, o seu papel, estão associados à concepção que se tem da arte e do seu ensino e esta relação pôde ser investigada nesta pesquisa.

Arte como conhecimento, como a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade, como um meio de equilibrar o homem com o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida; como motivo de transformação do homem e conseqüentemente da sociedade. É esta transformação pela arte que busco alcançar com os adolescentes com que trabalho, pois considero que a aprendizagem artística envolve um conjunto de diferentes tipos de conhecimento que visam à criação de significações, exercitando fundamentalmente a constante possibilidade de transformação do ser humano, como disse Vygotsky: "A arte dirá a palavra decisiva e de maior peso. Sem a nova arte não haverá o novo homem".

(VYGOTSKY, 2001, p.329), sem uma nova concepção de arte e do seu ensino não haverá vida que se revele em arte, não haverá poética pessoal sendo descoberta e construída, haverá apenas reproduções de estilos.

Mas para essa nova arte existir algumas escolhas conscientes e cuidadosas devem ser feitas pelos arte-educadores, e uma delas, talvez a principal, diz respeito à curadoria educativa, ou seja, à escolha das obras, tema que será abordado a seguir.



Olhando à produção artística com sandálias de professor-pesquisador

Olhando, selecionando, combinando, recortando... imagens

No contato com a Arte, seja através da leitura de obras, seja através do fazer, como professores-pesquisadores nos movemos no território da mediação. Processo delicado que pede uma atenção especial revelada por uma atitude frente à arte e ao outro, seja criança, jovem ou adulto conhecedor ou não do universo artístico. (MARTINS e PICOSQUE, 2003, p. 9)

Este pensamento trazido por Martins e Picosque, no artigo Inventário dos Achados: O Olhar do Professor Escavador de Sentidos, nos alerta acerca da importância de dispensarmos atenção especial à *arte* e ao *outro*. Após apresentar algumas reflexões, ou segundo a citação acima, após dar atenção especial para a arte e seu ensino, dedicando parte de um capítulo para uma reflexão acerca das concepções de arte presente nas escolas, busco agora, oferecer esta mesma atenção ao *outro*, atenção que se revela ao realizar uma curadoria educativa.

Quando olhamos o outro e suas particularidades, começamos a atentar também sobre o que oferecer a ele: que obras, que informações, o que pode ser interessante, que perguntas, que provocações, que desafios... podemos dizer que acontece uma curadoria educativa, termo que Luiz Guilherme Vergara usou pela primeira vez no artigo “Curadorias Educativas – A Consciência do Olhar: Percepção Imaginativa Perspectiva Fenomenológica Aplicadas à Experiência Estética”, no Congresso Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, em 1996:

Uma vez que as curadorias em sua cartilha fundamental lida com as relações "objeto-conceitos-espço", a curadoria educativa que aqui está se conceituando tem como questão básica a fenomenologia da experiência estética, ampliando ou acrescentando do fator "tempo/experiência" o trinômio "objeto-conceitos-espço". (VERGARA, 1996)

Numa curadoria educativa o fator “*tempo/experiência*” é acrescentado, fato que fica mais claro a partir do recente encontro entre Martins e Vergara, encontro em que Martins propõe que Vergara fale sobre duas questões, uma que é a própria curadoria educativa e outra que é a idéia de mediação e o que ela provoca. Vergara começa

dizendo que a mediação e a curadoria educativa se juntam, se completam; considerando que são um percurso, uma performance, um acontecimento, num tempo e espaço, provocando mudanças de atitudes em quem passa por ela, ou seja, é uma nova *experiência* num determinado *tempo*.

Este conceito de curadoria foi expandido por Martins e Picosque, transferido dos espaços do museu para o espaço da sala de aula:

O conceito de curadoria aqui é expandido para uma ação educativa que tem como preocupação explorar a potência da arte pela ativação cultural de obras e artistas através da experiência e investigação estética na sala de aula. Ativar culturalmente é fazer circular, é dar acesso, aproximar. É impulsionar a potencialidade de obras e artistas submersos nos livros, nos museus, nos sites, nas reproduções esquecidas que fazem parte de nosso acervo de professores, para além daquelas sempre escolhidas. (MARTINS e PICOSQUE, 2003, p. 8)

Quando estamos fazendo valer a curadoria educativa, é preciso muitas vezes, abandonar o saber e as informações que temos para ir ao encontro do outro, para olhar o outro, com a sensibilidade de percebê-lo e assim levá-lo a pensar/sentir o mundo com o qual se relaciona e também a si próprio, tecendo diálogos internos entre o que vê, o que percebe, o que sente... e suas experiências, desta forma os alunos estarão sendo ativados culturalmente. Na curadoria educativa também é preciso cuidar do espaço em que as obras serão apresentadas aos alunos, pois como nos colocou Vergara anteriormente, o espaço em que está a obra é uma das partes do trinômio de uma curadoria.

Olhar o outro e depois olhar as imagens; um olhar profundo, sem pressa, ultrapassando o simples reconhecimento das imagens e o fim utilitário em si, buscando um *olhar escavador de sentidos*, como denomina Martins e Picosque (2003). Um olhar que escolhe as imagens a serem levadas para a sala de aula pensando no outro, nas suas necessidades, nas suas faltas. Seleção e combinação de imagens compostas por um olhar escavador de sentidos que almeja que seus alunos também tenham este olhar escavador de sentidos, não só diante das obras de arte, mas diante do mundo, que nada mais é do que uma coleção de imagens a céu aberto.



O professor-mediador é aquele que propõe desafios estéticos e não aquele que fica apenas fornecendo informações biográficas do artista ou tentando identificar o que o artista quis representar com aquela obra; esse professor tem como desafio não levar o aluno a chegar a uma resposta, mas sim tirá-lo do lugar, provocar aprendizagens, estimular o caminhar, o caminhar com sapatos, tênis e sandálias diferentes, para que cada aprendiz encontre as suas sandálias de alunos-pesquisadores, pesquisadores do mundo a sua volta e pesquisadores de si próprios, dos seus desejos, da sua vida, das suas necessidades... É importante que o professor propicie que o aluno vá ao encontro de algo, que o tire do lugar, dos seus conceitos, até dos seus pré-conceitos, uma vez que aprendemos com o estranhamento, com o que nos move, com o que nos faz sair da zona real de desenvolvimento para alcançar a zona de desenvolvimento potencial, como nos aponta Vygotsky (1987).

Outra preocupação do professor-mediador diz respeito ao repertório de imagens, ele busca um repertório de imagens que privilegie artistas de várias nacionalidades, inclusive os brasileiros e orientais, artistas do sexo feminino, artistas vivos e de estilos variados. O professor-mediador preocupa-se também com o tempo, a relação tempo / experiência que o aluno estabelece muitas vezes não é o nosso tempo, não é o tempo estabelecido para um projeto. Como podemos perceber a seleção do que olhar e do que propor que os alunos olhem, ou seja, as escolhas do professor estão vinculadas aos conceitos de arte que se tem e que se deseja ensinar. Desta forma podemos ampliar a relação citada anteriormente por Vergara (1996) de que curadoria educativa e mediação se juntam, acrescentando a elas os conceitos de arte que se tem: concepção de arte / curadoria-educativa / mediação.

Assim, somos movidos a rever nossa concepção e, sobretudo, nossa prática de arte, olhando o outro no momento de fazer as escolhas e trabalhando para transformá-lo

num escavador de sentidos, dando tempo para o silêncio, para o olhar atento e sem pressa, além de propor os desafios estéticos capazes de mover nossos alunos a calçarem as sandálias de aluno-pesquisador.

Com este trinômio – concepção do ensino da arte/curadoria-educativa/mediação – integrado, provocando verdadeiros diálogos dos alunos com as obras de arte, revelando saberes e sabores, conceitos e pré-conceitos, trabalhando-os, alimentando-os e ampliando-os propiciaremos que a experiência estética se concretize, tema que será apresentado a seguir.



Olhando o outro que olha, toca, escuta, sente... que vive a arte!

A experiência estética

Se a escolha das obras de artes passar por uma cuidadosa *seleção*¹, ou seja, se realizarmos uma curadoria educativa, uma experiência estética acontecerá. Experiência que a modernidade fez adormecer, já que as pessoas são programados para ir à escola, ao trabalho, ao supermercado, ao *shopping*... Passam por entre desequilíbrios e poluições ambientais, assaltos, seqüestros, violência, pobreza, falta de moradia, como se nada significassem, como se fossem apenas algo mais na ligação entre casa e compromisso, entre escola e trabalho; algo mais na distância a ser vencida rapidamente a fim de se evitar perdas de tempo, são experiências incompletas; como nos apresenta John Dewey, no livro *A Arte Como Experiência*:

Com freqüência, entretanto, a experiência que se tem é incompleta. As coisas são experienciadas, mas não de modo tal que se componham em uma experiência. Há distração e dispersão; o que observamos e o que pensamos, o que desejamos e o que alcançamos, permanecem desirmanados um do outro. Pomos nossas mãos no arado e voltamos-nos para trás; começamos e logo nos detemos, não porque a experiência haja alcançado o fim em vista do qual foi iniciada, mas por causa de interrupções estranhas ou por qualquer letargia interna. (DEWEY, 1974, p.247)

O fato é que o crescente desenvolvimento tecnológico que estamos vivenciando vem acompanhado de regressões no social, no ambiental, no cultural, no perceptual e no estético. As formas sensíveis do ser humano relacionar-se com a vida estão adormecidas. O homem olha, mas não vê; toca, mas não percebe; sente, mas não desfruta; ouve, mas não aprecia; prova, mas não saboreia... Adormecidos com a visão, com o tato, com o olfato, com a audição e com o paladar encontram-se a sensibilidade estética, os valores, a qualidade, a forma em si; como diz sabiamente Frei Betto:

Foi-se o espírito. Agora, aqui estamos com nossas fitas métricas podemos medir cada enésimo de milímetro da superfície das coisas. Ocorre que elas também têm profundidade, mas as nossas fitas métricas não são capazes de penetrar o seu interior. (BETTO, 1997, apud DUARTE, 2001, p.68)

¹ Nessa tarefa de leitura, as sandálias de professor-pesquisador imantam imagens para compor uma *seleção*, uma combinação de imagens. Seleção é dizer sim e não, sempre é ênfase e exclusão. (MARTINS e PICOSQUE – Material Educativo, 4ª Bienal do Mercosul, 2003, p.8)

E sem a qualidade estética, nenhuma experiência se constituirá numa unidade, nenhum todo será experienciado em sua completude.

A experiência estética é apresentada como despertar dos sentidos, como capaz de propiciar o favorecimento de processos de criação, pois com os sentidos em vigília e desenvolvendo a capacidade de uma outra escuta e de um outro olhar – que não o que estamos condicionados pelo mundo moderno –, outra atitude para os sentidos, outro acolhimento para a sensação, outra sintonia com a vida... o pensamento criador será nutrido.

É importante que esta forma do ser humano relacionar-se com a vida, proporcionada pela experiência estética, que desenvolve processos de criação, não seja algo exclusivo das aulas de artes, mas fundamento de toda a educação, para que os alunos tenham uma aprendizagem significativa em todas as disciplinas. Aprendizagem significativa que bem define João Francisco Duarte Junior:

A aprendizagem significativa envolve a articulação do novo com o já existente; envolve a criação de um sentido para o aprendido, em função do já conhecido. Enquanto que na simples “memorização”, isto é, no ato de “decorar”, o novo conceito não se articula aos anteriores, não se integra à “visão de mundo” do sujeito; e, assim, por não receber uma significação e uma valoração, é rapidamente esquecido. Para que a aprendizagem e o conhecimento se dêem é necessário, portanto, este pequeno ato criativo: a constituição de um sentido e de um lugar para o novo conceito, a partir dos conhecimentos anteriores. (DUARTE, 2002, p.100)

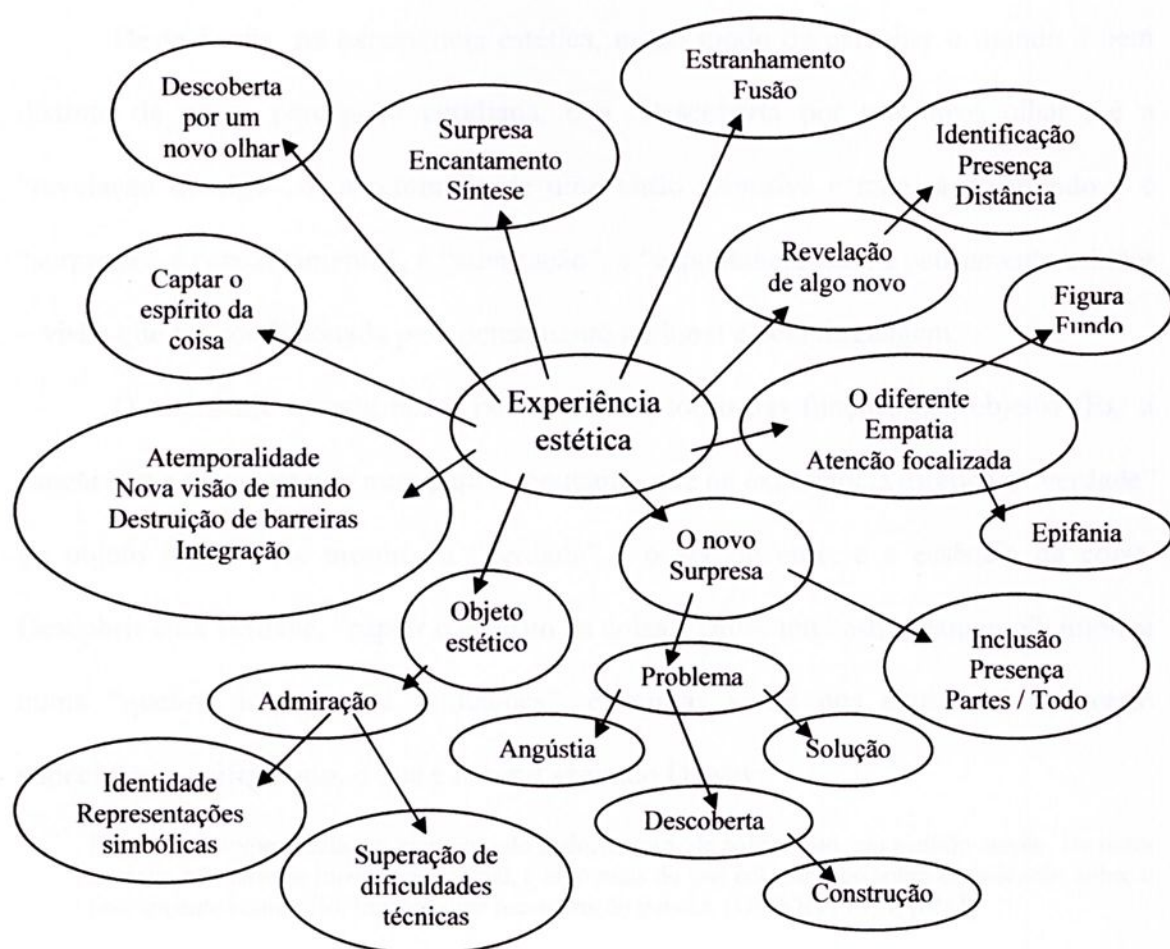
Esta aprendizagem significativa, apontada como consequência da vivência de experiências estéticas, é capaz de tornar os seres humanos mais sensíveis à sua condição humana e à sua realidade.

Vivenciando a experiência estética

Um primeiro aspecto a ser considerado na conceituação de experiência estética é o que propõe Martin Buber, afirmando que o homem pode relacionar-se com o mundo de duas maneiras distintas; através da relação “EU – ISSO” e da relação “EU – TU”. (Os termos “ISSO” e “TU” não indicam necessariamente objetos e pessoas.) O relacionamento “EU – ISSO” subtende nossa atitude cotidiana, prática, guiada pela inteligência, em que a consciência predomina e busca explicações lógicas de causa e efeito, de utilidades e usos para os entes com que nos relacionamos. Já na relação “EU – TU”, as coisas não estão subordinadas à consciência, mas mantém uma relação de igualdade, onde homem e mundo constituem um todo e é neste tipo de relação que acontece a experiência estética. A consciência não mais apreende segundo as regras do cotidiano, mas permite-se um relacionamento livre de sistemas conceituais.

Para facilitar o entendimento sobre o assunto em questão será apresentado um esquema que foi construído quando cursava a disciplina Abordagens Mediadoras do Fazer e do Pensar Criativo, juntamente com outros nove alunos da pós-graduação do Instituto de Artes da Unesp na busca de conceituar experiência estética. A disciplina foi ministrada pela professora doutora Eunice V. Yoshiura, e tal esquema surgiu na busca do grupo tentar conceituar experiência estética, partindo de vivências significativas na vida de cada um. A professora pediu que cada um escrevesse um relato de uma experiência vivida e que julgavam ser estética e então o esquema foi construído a partir de palavras chaves retiradas das descrições que cada um fez quando lidas em voz alta.

O esquema revelou o que vem sendo estudado e pesquisado acerca do termo e do conceito, ou seja, que o conceito de experiência estética compreende experiências de caráter ativo e passivo, possuem um caráter intelectual e emocional, compreendem estado de contemplação, paz e também tensão.



Buscando uma relação do pensamento de Martin Buber com o esquema construído é possível perceber que homem e mundo são dois pólos de uma totalidade, que são “partes de um todo”, como alguém se referiu na descrição da sua experiência estética. Na experiência estética o homem apreende o mundo de maneira direta, total.

João Francisco Duarte Junior, em seu livro *Fundamentos Estéticos da Educação* deixa bem claro como ocorre a experiência estética:

No momento da experiência estética ocorre um envolvimento total do homem com o objeto estético. A consciência não mais apreende segundo as regras da “realidade” cotidiana, mas abre-se a um relacionamento sem a mediação parcial de sistemas conceituais.

Na experiência estética o cotidiano é colocado entre parênteses e suspenso. Suas regras são abolidas. Por um momento o princípio do prazer coloca diante de nós a sua criação, que nos envolve carinhosamente. O mundo real parou. Desfez-se. Do seu ventre estéril surge uma nova realidade com que nos embriagamos misticamente. Esta é a experiência estética: uma suspensão provisória da causalidade do mundo, das relações conceituais que nossa linguagem forja. Ela se dá

com a percepção global de um universo do qual fazemos parte e com o qual estamos em relação. (DUARTE, 2002, p.91)

Desta forma, na experiência estética, nosso modo de perceber o mundo é bem distinto da nossa percepção cotidiana, é a “descoberta por um novo olhar”, é a “revelação de algo”. É a retomada de uma visão primitiva e mágica do mundo – é “surpresa”, é “encantamento”, é “admiração”, é “espontaneidade”, é pensamento criador – visão que foi condicionada pelo pensamento racional e pela linguagem.

O raciocínio orienta nossa percepção em torno das funções dos objetos (Ex: a caneta serve para escrever num papel), enquanto que na experiência estética a “verdade” do objeto reside nele mesmo, a “verdade” é o ser do ente, é a essência da coisa. Descobrir essa verdade, “captar o espírito da coisa”, causa um “estranhamento”, implica numa “quebra de regras e limitações”, e muitas vezes nos causa até um certo padecimento, sofrimento, o que é natural segundo Dewey:

Há em toda experiência um elemento de padecimento, de sofrimento, em sentido amplo. De outra maneira não haveria incorporação vital, é algo mais do que colocar algo sobre consciência, sobre o previamente conhecido. Implica uma reconstrução penosa. (DEWEY, 1974, p.251)

Desta forma, podemos pontuar algumas questões importantes que tanto Dewey, como Duarte Jr nos apresentam como relacionadas à experiência estética: a experiência estética constitui-se numa unidade, é aquela que amplia o olhar e as relações com o mundo para além das utilidades imediatas e racionais dos objetos do cotidiano, é aquela que integra o fazer e o sentir, lembrando que a qualidade estética pode estar presente numa experiência intelectual.

Em geral as pessoas estão acostumadas a correr para não perder o ônibus, para não chegar atrasada num compromisso, para não perder tempo... e os sentidos acabam sendo desprezados, bem como o próprio mundo ao redor. Em função da forma como a atual sociedade está organizada as pessoas são programadas para pensar e não para sentir; e são estas preocupações de ordem racional, tecnológica e útil das coisas que

alicerçam o trabalho, a educação e até as relações pessoais e são justamente estas, em palavras de Dewey – o monótono, a lassidão dos fins indefinidos, a submissão à convenção nos procedimentos práticos e intelectuais – as inimigas do estético.

Ainda segundo Dewey, a própria natureza da experiência só poder ser entendida quando se compreende que ela inclui, combinados de forma muito peculiar, um fazer e um sentir; respectivamente um elemento ativo e um passivo; um tentar, experimentar e um sentir; *trying*, *experiment* e *undergoing*.

Quando experimentamos alguma coisa, agimos de acordo com isso, fazemos alguma coisa com isso; ou seja, sofremos ou sentimos as conseqüências. Fazemos alguma coisa com o objeto e, em resposta, ele faz-nos alguma coisa: assim se estabelece a combinação peculiar.

É importante ressaltar que a experiência estética pode ser considerada como uma forma de sensibilização para além do ensino de artes, em que conhecer será também maravilhar-se, divertir-se, sentir, indagar a existência humana, interpretar diferentes papéis, arriscar hipóteses ousadas sem medo de errar, construir significados... em poucas palavras: usar os cinco sentidos para perceber-se no mundo e em sua totalidade, como sujeito da história e possuidor de uma poética pessoal a ser revelada.



A experiência estética vivida pelos adolescentes

Para muitas das atividades e das escolhas que fazemos, como, por exemplo, desviar rapidamente de um obstáculo inesperado, escolher esse perfume em vez daquele, sentar em uma cadeira na sala em vez de outra, não encontramos uma explicação racional, isso porque há em nosso corpo um saber que permanece íntegro e irreduzível a simplificações e esquemas cerebrais, como apresenta João Francisco Duarte Junior: “O corpo conhece o mundo antes de podermos reduzi-lo a conceitos e esquemas abstratos próprios de nossos processos mentais”. (DUARTE, 2002, p.126)

O que se vive atualmente é uma modernidade que despreza todo esse saber corporal em face ao conhecimento simbólico, racional e abstrato; mas a experiência estética ajuda-nos a problematizar esta situação, pois ela atua como despertador dos sentidos, ela pode recuperar a aproximação dos seres humanos às coisas do mundo, pode ativar a atenção para a esfera do sensível, pode desenvolver o pensamento criador.

A educação como mediadora do conhecimento tem esse poder, pois numa educação alicerçada em fundamentos estéticos, sentir-se sujeito da história e sentir-se integrado com o redor, são ações fundamentais para que os sentidos entrem em alerta. Se acontecer assim, qualquer pensamento ou raciocínio abstrato terá primeiro bases concretas, e antes de tudo sensíveis, além disso, o processo criativo presente nas experiências estéticas poderá ser transferido para o cotidiano, ou seja, “o pensar, o sentir e o agir integrados naquilo que se poderia chamar arte de viver”. (YOSHIURA, 1991, p.66)

Deste modo, ao apresentar a necessidade de educar o sujeito no seu mais amplo sentido, tem-se em mente propiciar uma ação que o leve a descobrir e valorizar saberes presentes na cultura onde vive, a resgatar sentimentos comuns, que por serem corriqueiros, muitas vezes não são identificados e nem valorizados em sua totalidade.

Você poderá estar pensando: Só a afirmação de que a experiência estética é capaz de despertar os sentidos não basta, quero saber como realmente isto acontece. Pois então, será descrito o relato de uma experiência realizada com os adolescentes de 11 a 13 anos de idade, do CAJ mantido pela Fundação Nossa Senhora Auxiliadora do Ipiranga, que pode ser considerada como um estudo do tipo “antes e depois” com um único grupo.

A experiência aconteceu na sala de artes, uma sala com várias prateleiras repletas de materiais com as mais diferentes propriedades, com os quais na maioria das vezes os alunos não tinham contato, a não ser quando algum deles ia explorá-lo por vontade e curiosidade própria. Os alunos estavam nas mesas que possuíam vários desses materiais: retalhos de tecidos, de isopor, papéis variados, sementes de árvores, pedaços de madeira, lãs de cores e espessuras diversas, vidros, pedras, retalhos de feltros, de tecidos diversos, rolhas... Após uma exploração inicial e espontânea por parte dos adolescentes, orientei-os a escolher três materiais que por algum motivo os atraía e um do qual não gostavam.

Iniciaram-se as escolhas! Alguns já foram certos nos materiais que desejavam, outros tiveram dúvidas... era o tempo de cada um sendo revelado neste momento. Ficaram ansiosos e imediatamente queriam saber qual seria a proposta a ser desenvolvida com tais materiais, que para eles não tinham nada de nobre, muito pelo contrário, eram materiais velhos que estavam na prateleira há algum tempo; e até que todos escolhessem seus materiais, os que já estavam com ele em mãos buscavam utilidades. A relação que estabeleciam com os materiais era do tipo “EU – ISSO”. Como já dito anteriormente, relação que busca explicações lógicas de causa e efeito, de utilidades e usos para os entes com que nos relacionamos.



Quando foi solicitado aos adolescentes que escrevessem as características e as qualidades dos materiais que escolheram, a maioria não conseguiu atentar para o objeto, estavam preocupados em nomear os materiais e com o que fazer com eles, com suas utilidades. Esta preocupação pode ser percebida na escrita de um aluno: “Isopor para espetar o palito de churrasco, para enfiar a rolha, para virar um tipo de um elevador. E umas pedrinhas coloridas de verde”.

O mundo moderno em que vivemos e a própria escolarização leva-nos a uma preocupação excessiva com resultados, com a utilidade dos entes com os quais nos relacionamos, mantendo nossos sentidos adormecidos. “Como chama este material mesmo? O que fazer com isso? Para que serve?” foram algumas das preocupações puramente racionais que os alunos tiveram no momento de observação e descrição dos materiais.

Outro aspecto interessante a ser comentado sobre a experiência dos alunos foi que o material que escolheram como o que não gostavam, foi justamente o que eles não sabiam o que fazer, não sabiam qual a utilidade daquilo, como podemos perceber na descrição de um aluno sobre o material que ele não gostava; descrição puramente racional, apenas nomeando o material escolhido: “É um pedacinho de madeira e eu não sei o que fazer com ele”.

Dando continuidade à experiência e tendo claro, a partir das pesquisas de Frank Baron, que o pensamento criador funciona mais perceptivamente do que emitindo juízos, foi realizada algumas atividades com o objetivo de estimular atitudes perceptivas, sensoriais e intuitivas por parte dos adolescentes envolvidos.

Foi pedido aos alunos que levantassem de seus lugares e em pé fizessem um círculo para ser realizado um relaxamento, incentivando “a concentração do pensamento nas atividades perceptivas e imaginativas, estabelecendo-se uma relação

criativa do indivíduo com elementos diversos: o próprio corpo, o ar, objetos, sons, o outro, o ambiente, a natureza...” (YOSHIURA, 1991, p.70). A disposição em círculo não funcionou, pois ficavam preocupados com os colegas e nem fechar os olhos conseguiam. Foi sugerido então que se espalhassem pela sala, uma sala grande, com um mezanino e vários espaços, posicionando-se num local onde se sentissem bem. Assim o relaxamento fluiu! A música que acompanhou o relaxamento foi uma das músicas que simboliza o elemento fogo, de uma coletânea produzida por Corciolli, música que aquece e juntamente com a imagem do sol, fonte de luz, que os alunos imaginaram possibilitou uma qualidade elevada na experiência dos alunos com o próprio corpo, com os sentidos, com a respiração, com os órgãos internos... e, na sequência da atividade, com os materiais que tinham em mãos.

Após a sensibilização, cada um retornou para seu lugar na mesa e olharam novamente para os materiais escolhidos e então puderam perceber o material em si, com suas qualidades e características, além de serem capazes de estabelecer algumas relações com este material. O aluno que num primeiro momento apenas buscou utilidade para os materiais que tinha em mãos, após o relaxamento conseguiu observar o material em si: “Agora eu observo que as pedrinhas são ásperas e tingidas pelo homem, que a rolha, usada para tampar garrafas tem um buraco, deixado pelo saca-rolhas. O palito está rachado e desfiando nas pontas e o isopor é branco, leve, foi cortado torto e está esfarelado”.

Esta experiência com adolescentes veio comprovar – o que outros pesquisadores já provaram –, que após atividades auto perceptivas, com os sentidos entrando em alerta, a percepção se amplifica, volta-se para o global, se sensibiliza, torna o olhar mais receptivo, estimula a subjetividade, a interpretação e o pensamento criador, além de propiciar que a experiência estética aconteça.

Como já disse, a relação que passou a existir entre os adolescentes e os materiais foi do tipo “EU – TU”, os entes não estavam subordinados ao puro pensamento lógico e racional, passou a existir uma relação de igualdade, onde homem e mundo constituíam um todo. É neste tipo de relação que acontece a experiência estética.

Os alunos receberam a nova provocação, de se representar usando os materiais que tinham em mãos, com um pouco de espanto, de estranhamento: “Como vou conseguir me representar com estes materiais?” Este estranhamento moveu-os a saírem do lugar e caminharem em busca de um processo de criação próprio, explorando cada característica do material que tinham em mãos. O que aliviou um pouco a tensão deles foi a de saber que esta seria um trabalho para eles, sem qualquer finalidade do tipo exposição ou comercialização no bazar, pois os alunos já têm interiorizado que os produtos que são comercializados no bazar devem ter uma aparência que agrade as pessoas que visitarão o bazar, a fim de serem comercializados.

Durante a realização da produção artística foi possível observar o envolvimento dos alunos com seus materiais e as idéias que foram surgindo durante a execução e a exploração dos materiais, cortando-os, quebrando-os, pregando-os, colando-os... explorando suas propriedades, suas qualidades, sua forma. Notava-se que os alunos estavam usando a intuição, compreendendo as coisas aos pulos, sem a necessidade de examinar cada coisa numa seqüência lógica, ou mesmo de construir algo figurativo.

Nesta experiência pudemos ver em funcionamento o hemisfério direito do cérebro, como nos apresenta Betty Edwards:

A modalidade intuitiva, subjetiva, holística, atenta às relações entre as partes e independente do tempo. É também a modalidade desprezada, fraca, canhota que, em nossa cultura, não recebe a atenção que merece. Grande parte do nosso sistema educacional destina-se a cultivar as aptidões do hemisfério esquerdo – verbal, racional, pontual – e, com isto, metade do cérebro de todos os estudantes deixa de desenvolver-se. (EDWARDS, 1984, p.50)

Numa educação preocupada com a sensibilidade, a experiência estética possibilita o funcionamento do hemisfério direito, levando ao desenvolvimento do pensamento criador, como é possível perceber na fala de um dos adolescentes: “Eu me senti muito bem ao realizar a atividade, porque eu não sabia que com os materiais que eu escolhi eu pudesse fazer um boneco que me representasse”. Sem uma preocupação racional, com conceituações ou resultados, a experiência vivida pelo aluno torna-se significativa, pois ele pode expressar o seu interior, sem qualquer preocupação com resultados ou com a dicotomia que os persegue na escolaridade: o certo ou errado.

Tendo como concepção de educação aquela que preocupa-se em colocar o indivíduo em contato com os sentidos que circulam em sua cultura, para que, assimilando-os possa nela viver; não está no direito do professor escolher significados ideais a serem impostos ao educando, ao professor cabe levar o educando a entrar em contato com as significações.

Educar significa permitir que o educando conheça as múltiplas significações e as compreenda a partir de suas vivências. Neste sentido, a experiência estética, com seu caráter subjetivo, mostra-se como capaz de tornar a aprendizagem significativa, como aponta o comentário de João Francisco Duarte Junior, ao observar que:

Quando a educação se fundamenta na realidade existencial dos educandos, a aprendizagem significativa tem maior possibilidade de ocorrência. Pelo fato já discutido de que nossa compreensão está radicada na vivência que temos do mundo. Assim na multiplicidade de sentidos de nossa cultura, o educando somente pode apreender e aprender aqueles que auxiliem-no a compreender-se. Em contato com os sentidos em circulação, a capacidade criadora crítica para compreendê-los e selecioná-los é o fator central para que a aprendizagem ocorra. E nisto reside a capacidade criadora: construir, a partir do existente, um sentido que norteie nossa ação enquanto indivíduos. Ou seja: reside na busca de nossos valores, dentre os inúmeros provenientes da estrutura cultural, educação que pura e simplesmente transmite valores asfixia a valoração como ato. O ato de valoração e significação somente se origina na vida concretamente vivida; valores e significados impostos tornam-se, portanto, insignificantes. A educação é, fundamentalmente, um ato carregado de características lúdicas e estéticas. (DUARTE, 2002, p.61)

Enquanto a escola estiver preocupada em desenvolver determinadas habilidades para serem exercidas posteriormente no trabalho, preocupada com leis estritamente

científicas, racionais, lógicas e capitalistas, em detrimento de um auto-conhecimento que permite um equilíbrio entre o sentir, o pensar e o fazer, um equilíbrio próprio da vida quando vivida esteticamente, ou quando a Fundação Nossa Senhora Auxiliadora do Ipiranga estiver preocupada apenas com a confecção de produtos para serem comercializados no bazar; não haverá experiência estética, os sentidos continuarão adormecidos, o pensamento criador não se desenvolverá e a aprendizagem não será significativa, será apenas mecânica. A vivência de experiências que façam sentido aos adolescentes, que possibilitem revelar suas culturas, suas vidas, suas necessidades e seus desejos poderá ser um caminhar em direção a descoberta de poéticas pessoais.

Produção de sentido, que vai além da produção de puros significados, a produção de sentido pode advir como manifestação derivada de uma experiência intensiva, de uma experiência estética. Produção de saber passa pelo saber-se; passa pelo aprender-se na realidade na qual vivemos; passa pela aprendizagem de pôr-se à escuta, de pôr-se à olhar, à tocar, à saborear... é o aprender sentindo. É um deixar-se tocar, sensivelmente, para perceber as qualidades presentes em nós e no mundo.



capítulo 2

VIDA: MATÉRIA-PRIMA PARA A ARTE



Este grupo de adolescentes caminhou a meu lado durante a realização desta pesquisa, deram a melhor contribuição que puderam para este trabalho, deram suas vidas, suas culturas, seus desejos, suas ansiedades... e eu fui fazendo-os perceber que quando a vida é revelada, a arte é construída.

Nada posso lhe oferecer que não exista em você mesmo. Não posso abrir-lhe outro mundo além daquele que há em sua própria alma. Nada posso lhe dar, a não ser a oportunidade, o impulso, a chave. Eu o ajudarei a tornar visível o seu próprio mundo, e isso é tudo. (HESSE, 1971)

Foi este o meu papel diante do grupo de adolescentes! Hermann Hesse, poeta alemão expressou de maneira sábia o papel que os professores deveriam assumir, se considerarmos a educação segundo os princípios de Vygotsky e Dewey apresentados nesta pesquisa. Cabe ao professor dar o desafio, a oportunidade, o impulso... para o aluno caminhar. E assim esta caminhada possibilitará descobertas, encantamentos... como o próprio poeta nos coloca:

Onde palavra e som se combinam e soa o canto, a arte se revela, e cada cântico e cada livro, cada imagem, é uma descoberta – uma milésima tentativa de cumprimento da vida una. (HESSE, 1971)



O grupo de adolescentes

(...) a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido. E este algo supera esses sentimentos, elimina esses sentimentos, transforma a sua água em vinho e assim se realiza a mais importante missão da arte. (...) a arte recolhe da vida o seu material mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material. (VYGOTSKY, 2001, p.307)

No capítulo anterior já fiz referência aos pensamentos de Vygotsky para problematizar algumas concepções de arte e de seu ensino, agora novamente retomo este autor para pensar a relação vida/arte. A arte é criada e recriada a partir da matéria-prima que temos em mãos, a nossa vida; a partir das experiências sentidas e vividas, a partir do meio em que vivemos e das influências que nele sofremos. Ao refletir sobre arte e seu ensino, se estou considerando a vida como matéria-prima da arte, nada mais importante do que procurar conhecer as vidas que contribuíram com esta pesquisa, as vidas que estão ali presentes na foto de abertura deste capítulo.

No pré-projeto de pesquisa foi apresentado como objeto de estudo o papel da arte para crianças e adolescentes econômica e socialmente desfavorecidos, sem definição de faixa etária e de quantidades de alunos envolvidos.

A disciplina Metodologia de Pesquisa Científica em Ciências Humanas, deixou claro a importância de fazer um recorte no tema a ser pesquisado e em conversa com a orientadora pude depurar meu interesse e optei por desenvolver esta pesquisa com um grupo de adolescentes. O número de jovens participantes foi determinado pela preocupação em pesquisar a história de vida de cada um em detalhes, de acompanhar de perto sua relação com a arte e isso só é possível com um grupo pequeno. A seleção do grupo de participantes fundamentou-se em meu conhecimento deste grupo e no desejo de cada um deles colaborar com esta pesquisa, cuidando para que o processo não fosse interrompido. Todos sentiram-se felizes pela oportunidade de participar deste estudo.

Outros adolescentes sentiram-se atraídos por este trabalho, no percurso e participaram de alguns encontros também.

Então, o grupo inicialmente foi formado por onze adolescentes, com idade variando entre onze e treze anos, sendo cinco do sexo masculino e cinco do sexo feminino. São adolescentes que freqüentam o CAJ – Centro de Apoio à Juventude – da Fundação Nossa Senhora Auxiliadora do Ipiranga, à rua Dom Luis Lasagna, 300, no período da manhã.

Os encontros com este grupo eram semanais e com duração média de duas horas; mas como os adolescentes do grupo de pesquisa freqüentam a escola regular no período da tarde e no período em que ficam no CAJ também precisam realizar as lições de casa da escola regular, um adolescente sempre tinha lição para realizar no momento da oficina, o que acabou fazendo com que ele deixasse de participar do grupo.

No CAJ os alunos realizam suas tarefas, pesquisas, trabalhos da escola regular e participam de oficinas diversas, entre elas: artes, música, teatro, dança, higiene, beleza, biblioteca, datilografia, culinária, informática, bordado, esportes e coral, possuem ainda atendimento médico, dentário, fonoaudiológico, psicológico e formação religiosa, visto que a instituição é dirigida por freiras e mantida pela família do Conde José Vicente de Azevedo, fundador da mesma há cento e nove anos.

Atualmente, o CAJ atende em média trezentas crianças e adolescentes, entre sete e catorze anos de idade. Muitas oficinas atendem grupos reduzidos, em função das habilidades de cada um ou em função da faixa etária. A oficina de artes é uma das poucas que atende a toda faixa etária, ela acontece uma vez na semana e tem duração de cinquenta minutos. Nosso grupo de adolescentes participou das oficinas da pesquisa em horário extra a sua turma, visto que neste grupo há alunos de salas variadas e o horário extra, foi uma forma de agrupá-los.



Dewey, como defensor de uma educação pautada na experiência, não se cansa de dizer que a experiência não acontece no vácuo, há fontes fora do indivíduo que a fazem surgir. Parece óbvio dizer que uma criança da favela tem experiência diferente de uma criança de classe média, que um menino do campo tem experiência diversa da experiência de um menino da cidade, mas quando o educador reconhece tal obviedade e dirige a experiência do aluno sem imposição, ele estará considerando as particularidades de cada um e colocando em prática o fato de que circunstâncias ambientais/culturais conduzem a experiências que propiciam crescimento e estará considerando a diversidade de matéria-prima entendida como vida para produzir e usufruir arte. Dewey, no livro *Experiência e Educação*, dá um conselho ao educador: ele diz que acima de tudo, o educador deve saber como utilizar as condições físicas e sociais do ambiente para delas extrair tudo que possa contribuir para um corpo de experiências saudáveis. (DEWEY, 1976, p. 32)

Foi pensando nessas orientações de Dewey que antes de planejar qualquer oficina, busquei familiarizar-me com as condições físicas, históricas, econômicas e sociais do grupo de adolescentes, a fim de poder considerá-las como recursos educativos.

Em comum, os adolescentes possuem a mesma idade, os mesmos interesses, praticamente a mesma situação econômica e social, como será observado no relato individual da história de vida de cada um deles a seguir. Nenhum deles apresenta sérias defazagens série escolar / idade; alguns apresentam dificuldades de aprendizagem, problemas com a leitura e a escrita; mas para a arte grande interesse, alguns uma verdadeira paixão, como poderá ser observado em alguns comentários dos adolescentes.

Aline



Aline é uma adolescente de treze anos, nascida em 17/01/1993 em São Paulo; atualmente freqüenta a 6ª série da escola estadual Nossa Senhora da Glória e mora numa casa alugada na região do Ipiranga, juntamente com a mãe, o padrasto e dois irmãos. Sobre o local onde mora, diz ser gostoso por ter várias famílias e o que a incomoda em tal local é a presença dos “nóias”¹.

A mãe de Aline possui o segundo grau completo e trabalha como escriturária num hospital e como atendente de *telemarketing* numa outra empresa, o pai possui o segundo grau incompleto e trabalha como mecânico.

Apesar de morar com a mãe e o padrasto, quinzenalmente passa o fim de semana com o pai, que é alcoólatra a antes da separação agredia a mãe, situação que Aline presenciou várias vezes.

A adolescente faz tratamento para obesidade, pois está acima do peso. Gosta de ir ao SESC, cinemas, *shopping*, casas de amigas e acessar a Internet aos finais de semanas, atividades que faz acompanhada da família ou de amigas.

Suas brincadeiras favoritas são: *stop*, verdade, nota ou consequência e elástico, não gosta de pular corda e brincar de casinha, diz serem brincadeiras infantis. Costuma

¹ Nóias: termo da linguagem popular usado para designar àqueles que fazem uso de drogas.

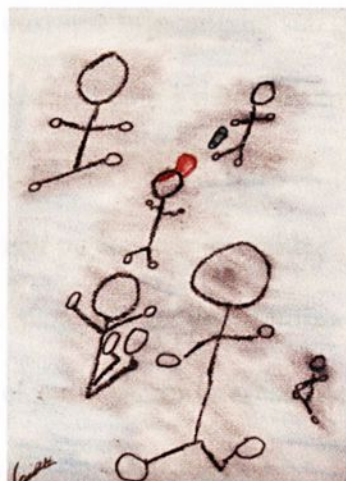
assistir televisão após chegar da escola e seus programas favoritos são as novelas e o *Big Brother Brasil*.

Aline tem o hábito de ouvir música, em casa e na escola e seus estilos preferidos são: *pop*, *rap*, *rock*, *axé*, *pagode*, *samba*, *funk*, *black music*, comenta que são coisas da idade; e o estilo que não gosta é sertanejo e forró.

Costuma freqüentar exposições de arte com a família e também com a escola, e sobre as exposições que visitou, disse ter visto vários quadros, desenhos e nomes de artistas famosos, gostou de ter aprendido bastante, só não gostou “que a moça fala muito”, como ela mesma respondeu num dos questionários.



Caio



Caio é um adolescente de treze anos, nascido em 13/10/1992 em São Paulo; atualmente mora com a mãe, a irmã, a avó e a bisavó num apartamento localizado no Ipiranga, numa situação sócio-econômica razoável. Em relação ao local onde mora, diz gostar muito, principalmente dos amigos que moram por perto, reclama o fato do apartamento ser pequeno.

Um dos problemas enfrentado pelo Caio é a ausência do pai, que apesar de ter um bom emprego, trabalhar como motorista de artistas, não se interessa pelos filhos, nem ao menos auxilia com a pensão alimentícia; outro problema está na obesidade infantil, tendo passado por tratamento no Hospital São Paulo; na doença da bisavó, que sofre de Mal de Alzheimer e na perda recente do avô, que ocupava o lugar do pai. Com a morte do avô, Caio passou a comer compulsivamente, agravando o problema da obesidade.

A mãe do Caio possui o primeiro grau incompleto e trabalha como telefonista, sua irmã, de dezenove anos, cursa faculdade de Propaganda e Publicidade, por meio de bolsa pleiteada pela Fundação Airton Senna.

O Caio cursa a 6ª série na escola estadual Nossa Senhora da Glória e apresenta um bom desempenho escolar, costuma brincar com seu gato para se divertir e em alguns sábados ou domingos também passeia com a mãe e os amigos.

A brincadeira favorita do Caio é jogar futebol, pois nessa brincadeira ele corre bastante, diz não gostar de brincar de esconde-esconde.

Costuma assistir televisão sempre que retorna da escola e seus programas favoritos são os filmes, sobre eles diz serem interessantes, em relação ao que não gosta aponta as novelas. Também gosta de ouvir música e o seu estilo favorito é o rock, não gosta de pagode.

Caio disse que nunca visitou nenhuma exposição de arte.



Jennifer



Jennifer é uma adolescente de treze anos, nascida em 19/11/1992 em São Paulo; atualmente mora num apartamento do Cingapura, no Parque Bristol, mas já morou na favela Heliópolis, onde chegou a testemunhar um crime. Em relação ao atual local, diz ser sossegado, cheio de prédios e divertido, comenta gostar muito dos amigos que tem lá, pois eles são sinceros e do “estilo” dela.

Mora com a mãe, as irmãs e o pai de suas irmãs, que considera como seu também, já que seu verdadeiro pai tem paradeiro desconhecido e Jennifer não gosta de falar dele.

A mãe é atenciosa com a filha e preocupa-se com o interesse da filha em namorar. O grau de escolaridade da mãe de Jennifer é o primeiro grau incompleto, mas recentemente resolveu voltar a estudar e atualmente trabalha como doméstica. O padrasto trabalha como ajudante geral, mas acaba gastando todo o salário nos bares, já que é alcoólatra, o que acaba gerando sérios problemas. Em casa chega a faltar alimentos e muitas contas ficam atrasadas.

Jennifer frequenta a 6ª série na escola estadual Nossa Senhora da Glória e não tem nenhum problema com o aproveitamento escolar.

Nos horários vagos, gosta de ir ao cinema, a matinê, ir ao CEU – Centro de Educação Unificado –, ler livros, escutar música e brincar de *stop*, porque desenvolve a memória. Também costuma sair com os amigos aos domingos e feriados.

Em relação aos programas de televisão, os que mais gosta são os que retratam o que acontece com os adolescentes hoje em dia, entre eles, *Malhação* (seriado que retrata a vida, os problemas e os desafios vividos por um grupo de adolescentes, tanto nas relações que acontecem na escola, com os amigos e professores, quanto nas relações familiares). Já o que não gosta são os telejornais e os desenhos, o primeiro porque “fala muito” e o segundo porque “é sem graça”.

Sua atividade favorita é ouvir música, entre elas as do estilo *rock*, *rap*, *samba*, *pagode* e *forró*, porque a fazem lembrar de coisas boas e se sente bem ao ouvi-las. Diz não gostar de música sertaneja, porque é sem graça e sem ritmo.

Jennifer visitou exposições apenas com a escola e o que chamou sua atenção foram algumas pinturas indígenas que lá viu. Disse ter gostado muito de conhecer novos pintores, mas não gostou da fila que enfrentou.



Josicléia



Josicléia é uma adolescente de treze anos, nascida em 18/07/1992 em São Paulo; mas a procedência da sua família é de Ferreiros, em Pernambuco.

Josi, como gosta de ser chamada, é filha única e mora apenas com a mãe, que possui apenas o primeiro grau e trabalha como empregada doméstica. O pai apenas registrou a filha, quase não tem contato com ela. Josi e a mãe moram num barraco na Favela Heliópolis, construído com blocos, mas sem acabamento algum.

Neste local, diz gostar muita das amigas, principalmente daquelas que conhece desde pequena; não gosta de alguns vizinhos que costumam implicar com ela.

Aos finais de semana, costuma sair com a mãe, vão para casa de amigas ou ao museu do Ipiranga. O lugar para onde foi e mais gostou foi em Pernambuco, local onde pôde andar de bicicleta na casa do tio e ir à praia.

A adolescente cursa a 6ª série na escola estadual Nossa Senhora da Glória e tem bom aproveitamento. Diz que sua brincadeira favorita é artilheiro, brincadeira que aprendeu com as adolescentes da 7ª série; já a brincadeira que menos gosta é a amarelinha, porque é infantil demais.

Josi gosta de assistir televisão e ouvir música; seus estilos favoritos são: clássica, ópera e romântica, diz que elas são leves e ao ouvi-las, você tem mais imaginação. Não gosta de *hip-hop*, *rap*, samba, forró e axé.

O contato desta adolescente, com exposições de arte, deu-se através da escola, exposição em que viu quadros de Tarsila da Amaral. Desta experiência disse ter gostado do fato que a artista usa a paisagem e também a imaginação nos seus quadros.



Luciane



Luciane é uma adolescente de onze anos, nascida em São Paulo, que vive numa casa pequena e bem simples, juntamente com a mãe e duas irmãs. Luciane e suas irmãs já foram internas na FUNSAI, época em que ainda a instituição não era um CAJ e sim um internato.

A casa é alugada e localiza-se nas imediações do Ipiranga, aluguel que a mãe consegue pagar com o salário que recebe trabalhando como auxiliar de serviços gerais em uma creche, também localizada no Ipiranga.

A adolescente cursa a 6ª série na escola estadual Nossa Senhora da Glória e tem bom aproveitamento. Luciane gosta bastante de jogar *volleyball* com as amigas que moram próximo a ela, de assistir “Malhação” e andar de bicicleta.

Aos finais de semana costuma sair com a mãe e as irmãs e o lugar que ela mais gostou de ter ido foi ao cinema.

Já visitou exposições de artes com a escola, uma das que ela se recorda foi a do Picasso e comenta que não gostou de alguns quadros, que eles eram estranhos.

Marlon



Marlon é um adolescente de catorze anos, nascido em 09/12/1991 em São Paulo; mas sua família saiu de Rio Doce, em Minas Gerais e veio em busca de uma vida melhor aqui.

Ele vive com a mãe e mais quatro irmãos, em uma casa alugada de dois cômodos, nos fundos de uma outra casa, na região do Ipiranga. Sobre o lugar onde mora, Marlon diz ser pequeno, mas legal e neste lugar o que mais gosta é da antena parabólica, pois possibilita que ele assista diversos desenhos.

A mãe de Marlon trabalha como ajudante geral em uma academia de musculação e tem apenas o ensino fundamental incompleto. O pai foi para Curitiba em 2001 e desde então não vê os filhos e nem dá notícias. O irmão mais velho, de vinte e um anos, apresenta problemas mentais e tem convulsões constantes, desta forma não apresenta condições de trabalhar para ajudar a mãe.

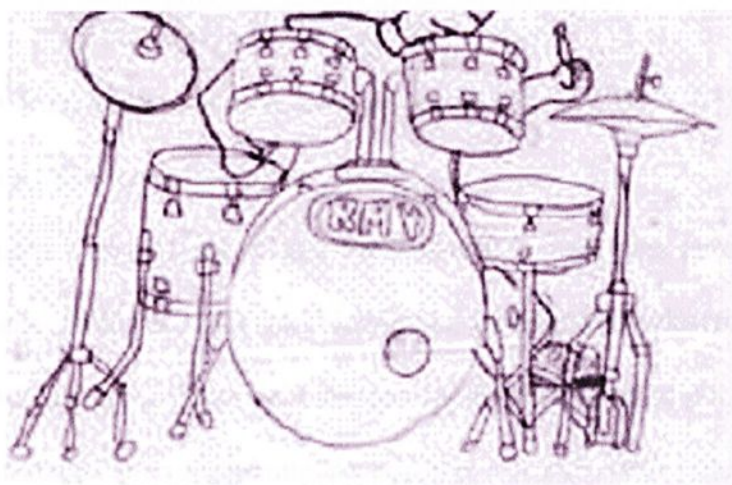
A casa em que moram é simples, com poucos móveis, possuem apenas um armário e um fogão, além disso, um dos filhos dorme no colchão no chão, já que não há cama para todos.

Assim que começou a ser alfabetizado Marlon apresentou dificuldades, tendo problemas na fala e na escrita, tendo sido acompanhado pela fonoaudióloga do CAJ.

Muitas dificuldades se estenderam até os dias atuais e hoje, na 6ª série, na escola estadual Nossa Senhora da Glória, precisa freqüentar reforço escolar.

Suas atividades favoritas são desenhar, tocar na sua banda e andar de *skate*, atividade que Marlon gosta de fazer aos finais de semana no Museu do Ipiranga, junto com os irmãos e amigos.

Marlon gosta muito de música, toca baixo em uma banda formada por ele e mais alguns colegas e seu estilo musical favorito é o *rock*.



Um dos desenhos do Marlon.

Pedro



O Pedro é um adolescente de doze anos, nascido em 10/07/1993 em São Paulo; mas sua família é de Independência, no Ceará.

Pedro mora com os pais e dois irmãos, um de dezesseis anos e uma de dez meses, numa casa invadida na Favela Heliópolis, local que ele descreve como sendo barulhento. Neste local o que o atrai é uma quadra de futebol que há por perto.

A mãe trabalha como ajudante de cozinha e o pai como balconista, em uma padaria, ambos possuem o ensino fundamental incompleto.

Atualmente Pedro está na 6ª série na escola estadual Nossa Senhora da Glória e apresenta um bom desempenho. Nas horas vagas, gosta de jogar bola, desenhar e jogar *vídeo-game*.

Às vezes passeia com a família aos fins de semana. Um lugar que gostou muito de conhecer foi o Parque do Ibirapuera.

Pedro disse nunca ter visitado nenhuma exposição de arte.



Rafael



O Rafael é um adolescente de treze anos, nascido em 09/09/1992 em São Paulo, que tem uma família estruturada, ele mora com o pai, a mãe e os irmãos, numa casa alugada de quatro cômodos, local que ele considera muito gostoso para se viver.

Tanto o pai como a mãe, possuem o ensino fundamental completo. A mãe trabalha como manicure e o pai, após dois anos desempregados, conseguiu emprego como vigilante.

Rafael sempre teve um ótimo desempenho escolar, recebendo notas máximas. Atualmente está na 6ª série da escola estadual Nossa Senhora da Glória e em período oposto, frequenta o CAJ, destacando-se em várias áreas.

Aos fins de semana costuma passear com a família e a praia foi o local que mais gostou de conhecer. Já visitou várias exposições de arte com a família e o que mais o atrai é a arte grafite, estilo que ele demonstra bastante domínio.

Nos momentos vagos Rafael costuma soltar pipa, jogar futebol e desenhar para se divertir. Também gosta de ouvir música, apesar de curtir todos os estilos, diz se identificar com o *rap*, “porque fala da realidade do povo”.

Scarllat



A Scarllat é uma adolescente de doze anos, nascida em 04/06/1993 em São Paulo.

Por ter uma família com sérios problemas: irmãs adolescentes, um pouco mais velhas que ela, que fazem uso de drogas e bebidas alcoólicas, desta forma brigas, desentendimentos e até espancamentos são freqüentes, uma delas inclusive já teve filho, acrescentado da morte recente do pai, e do desespero da mãe diante de tal situação, durante a semana fica na Casa Abrigo Maria Tereza, no Ipiranga, abrigo também mantido pela Fundação Nossa Senhora Auxiliadora do Ipiranga, e aos fins de semana vai para a residência, um apartamento próprio da família da COHAB, localizado na Vila Joaniza. Em relação ao apartamento onde mora, diz que o local é, na maioria das vezes, violento e em poucos momentos alegre.

Scarllat tem mais três irmãs, uma de quinze anos, que fica no abrigo junto com ela, outra de dezesseis anos, com problemas psicológicos e outra de dezessete anos, que já é mãe. As duas irmãs mais velhas fazem uso de drogas e de bebidas, desta forma constantemente apresentam crises e acabam fazendo pressões para que as mais novas também usem. A mãe tem apenas o ensino fundamental incompleto e trabalha como doméstica.

Os finais de semana em casa são complicados para a Scarllat, que sofre agressões das irmãs mais velhas. Raramente faz passeios com amigas ou com a família.

Scarllat teve problemas com o rim direito, que não estava funcionando corretamente e passou por uma cirurgia em 2004.

Atualmente ela está na 6ª série na escola estadual Nossa Senhora da Glória e vem apresentando um ótimo desempenho escolar.



Uriel



O Uriel é um adolescente de treze anos, nascido em 16/12/1992 em Campinas; mas que vive em São Paulo há algum tempo.

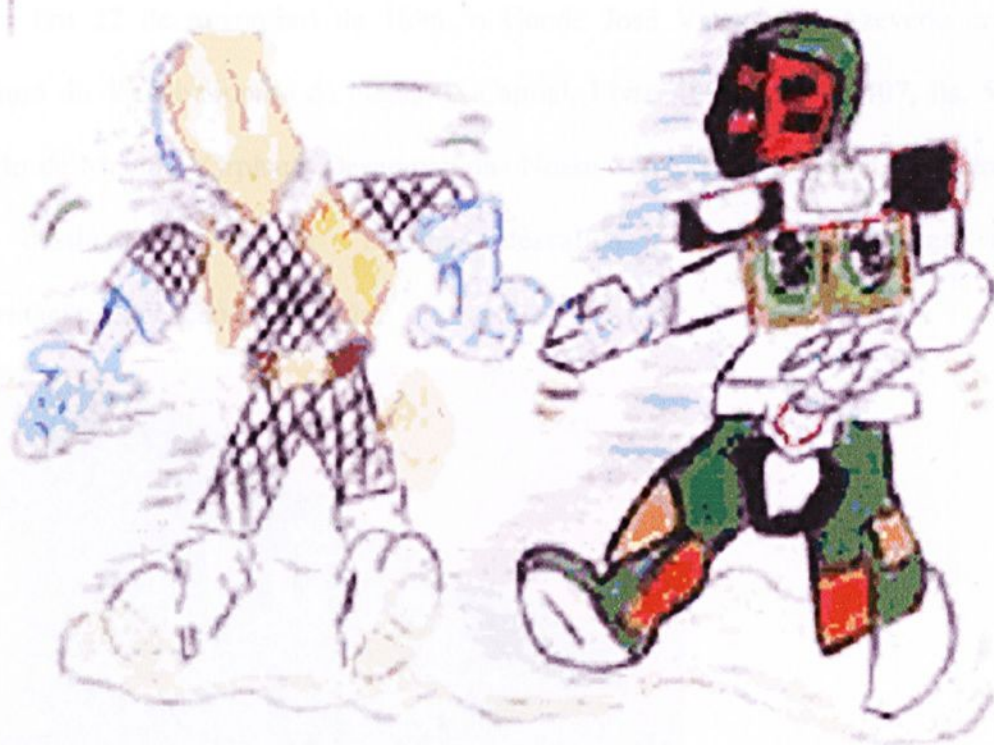
Mora com a mãe e com um irmão, dez anos mais velho que ele, nas imediações do Ipiranga, num apartamento de três cômodos alugado. Deste local, Uriel diz gostar mais da sala, pois é onde fica o seu *video-game*, e o local que menos gosta é o quarto, pois é muito pequeno. Raramente tem contato com o pai, que vive em Campinas, sentindo muita falta de tê-lo perto.

A mãe do Uriel tem o ensino médio completo e trabalha como manicure e diarista; o irmão, que também tem o ensino médio completo, trabalha como atendente em uma farmácia. A mãe é bastante dedicada aos filhos e procura a todo custo suprir as necessidades básicas da família, além de ser bastante preocupada com o futuro dos filhos, estando sempre disposta a trabalhar, não importando o tipo de serviço. Aos finais de semana costuma levar o filho para passear e um dos lugares onde Uriel gosta bastante de ir é na Liberdade.

O Uriel está na 6ª série na escola estadual Nossa Senhora da Glória e não apresenta nenhum problema em relação ao aproveitamento escolar e de indisciplina. No CAJ demonstra habilidade em várias oficinas.

Devido a alguns problemas respiratórios e em consequência os medicamentos que toma, Uriel, está oito quilos acima do peso ideal, mas segundo diagnóstico médico, como é alto para sua idade, não demonstra estar obeso.

Uriel gosta de brincar de esconde-esconde com os amigos; prefere assistir a filmes à programação normal dos canais de televisão; e em relação à música, gosta de *black* internacional, diz ser música de estilo.



Um dos desenhos do Uriel.

A Instituição

Como já foi relatado anteriormente, a presente pesquisa foi realizada no CAJ – Centro de Apoio à Juventude – localizado na Rua Dom Luis Lasagna, 300, no bairro do Ipiranga em São Paulo.

Este CAJ é mantido pela Fundação Nossa Senhora Auxiliadora do Ipiranga, que tem Maria Gabriela Franceschini, neta do seu fundador, o Conde José Vicente de Azevedo, na atual presidência.

Em 22 de novembro de 1896, o Conde José Vicente de Azevedo cria por escritura do 4º Tabelionato de Notas da Capital, Livro 406, fls. 39 e 407, fls. 59-v, o “Asylo de Meninas Orphans Desamparadas Nossa Senhora Auxiliadora do Ypiranga”, casa destinada a acolher “meninas desvalidas”, proporcionando-lhes abrigo, alimentação, educação e instrução.



“Asylo”, época de sua inauguração.

Inicialmente, este instituto destinava-se a receber e educar órfãs desvalidas, de preferência brasileiras, filhas ou descendentes de famílias outroras ricas e que se tornaram pobres. Nessas condições, poucas meninas eram atendidas, o que fez com que o critério para entrada e permanência no “Asylo de Meninas Orphans Desamparadas Nossa Senhora Auxiliadora do Ypiranga” fosse alterado, incluindo também as crianças

pobres que necessitassem, conforme informou-me Tatiana Douchkin, responsável pelo Museu Vicente de Azevedo.



Entrada principal do “Asylo”.

O antigo “Asylo”, em 1953 foi transformado em Internato Nossa Senhora Auxiliadora do Ipiranga e esteve sob a administração da Congregação Das Filhas de Nossa Senhora do Sagrado Coração e gerenciamento da Fundação Nossa Senhora Auxiliadora do Ipiranga; atendendo crianças e adolescentes de cinco a catorze anos.



Cozinha (1908).



Sala de aula (1908).

Durante a semana, as crianças e adolescentes, que tinham no INSAI a própria casa, freqüentavam as escolas oficiais das proximidades e tinham atendimento médico, odontológico, psicológico e fonoaudiológico, além das aulas específicas de reforço escolar, trabalhos manuais (bordado, pintura, etc.), noções de digitação, educação física, educação artística, incluindo grupos de teatro e coral.



INSAI, aspectos internos.



Internato (1996).

Em 2002, quando o ECA² proíbe grandes internatos, o então Internato passa a ser CAJ – Centro de Apoio à Juventude; praticamente com as mesmas atividades e oportunidades oferecidas quando internato, apenas com o diferencial do retorno para casa e do contato diário com os familiares.

² O ECA – ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE – é a lei federal que dispõe sobre os direitos de todas as crianças e adolescentes do Brasil. Não é uma lei somente dirigida às crianças desamparadas, mas a todos os meninos e meninas, enquanto sujeitos de direitos fundamentais e da garantia da prioridade absoluta em sua defesa. O ECA se define como lei de proteção integral da criança e do adolescente, e situa a criança como a pessoa até 12 anos de idade e o adolescente entre 12 e 18 anos, sendo aplicável, excepcionalmente, na faixa dos 18 aos 21 anos.

capítulo 3**VIDA É ARTE: A DESCOBERTA DE POÉTICAS PESSOAIS****Caminhando – Lygia Clark**

Em termos matemáticos, ou mais precisamente, em termos do ramo matemático da topologia, a fita de Moebius é uma superfície contínua, isto é, sem fim, e que graças a torção que apresenta, não possui a clássica divisão entre dentro e fora. Cortá-la tal como prescreve Lygia Clark, é colocar-se num caminho infinito; um exercício que traduz as indagações filosóficas sobre o limite das coisas. A obra Caminhando, de Lygia Clark, bem como as esculturas de metal com articulações (Bichos), só existe enquanto obra de arte se for manipulada pelo público, é a importância da interação obra / espectador, não é uma obra de arte passível de ser contemplada por várias pessoas ao mesmo tempo, Caminhando só pode ser vivenciada por quem resolver empreender a ação e... caminhar.



As Estradas e Trilhas Escolhidas Para a Caminhada

Toda pesquisa presume um caminhar, um sair do lugar, um ir em busca de algo, um ir em busca de respostas... Este caminhar requer que você calce sandálias ou sapatos, que você compartilhe teorias, idéias e pensamentos com autores que já pesquisaram o mesmo tema. Esta pesquisa também teve o seu caminhar, o seu percurso, não um percurso linear, mas repleto de bifurcações, de mãos duplas, de contornos, de retornos também; caminho que será descrito a seguir, ou melhor, não apenas descrito, mas um caminho que terá algumas paradas, paradas para reflexões, paradas para olhar para trás e ver o que já foi trilhado, paradas para pensar a própria ação.

Podemos considerar que o caminhar iniciou-se com a escolha de um destino, com a escolha de um lugar para se chegar, escolha que podemos comparar com o momento de definição do problema, que segundo Silvio Zamboni, é em função dele que gira a pesquisa, você caminha com o objetivo de se chegar a um destino e não simplesmente caminha por caminhar. Pode até acontecer de se caminhar sem rumo, um caminhar para ver onde se vai chegar, isto pode até acontecer, mas não caracteriza uma pesquisa e sim uma simples especulação, especulação que pode até possibilitar descobertas e soluções interessantes, que pode possibilitar a chegada a um destino interessante, mas, segundo Zamboni, a especulação não é um método de pesquisa: O indivíduo que faz especulação está consciente da vacuidade de sua proposta, está solto e descompromissado com qualquer situação que exija uma resposta, ele tenta sem saber o que conseguirá, e ele mesmo não sabe firmemente o que pretende conseguir. (ZAMBONI, 2001, p.45)

O meu problema, ou o meu destino da caminhada, consistiu em compreender a poética construída pelos adolescentes quando provocados em processos de arte-educação.



Ainda segundo Zamboni, a definição do objeto de uma pesquisa está intimamente ligada a um referencial teórico, "mesmo porque o problema só existe dentro do quadro teórico em que se projeta a pesquisa, quer se tenha consciência deste fato ou não" (ZAMBONI, 2001, p. 52), ou dizendo de outra forma, quando você tem claro o destino que deseja alcançar, é preciso descobrir quais estradas, quais ruas, quais trilhas e até quais becos levam ao local escolhido, então o levantamento do referencial teórico foi o passo seguinte desta pesquisa.

Para se chegar ao destino escolhido, como já disse, utilizei-me de algumas rodovias principais, que posso considerar como os grandes pensadores que influenciaram esta pesquisa, entre eles Luigi Pareyson, Levy Vygotsky e John Dewey; em alguns momentos precisei caminhar por estradas municipais, que possibilitaram-me adentrar em lugares interessantes, pequenos, com características únicas, refiro-me a idéias de João Francisco Duarte Junior e Alfredo Bosi; mas para se chegar a lugares de beleza única, completamente preservada, tive que caminhar por uma trilha belíssima, repleta de árvores, pássaros, flores... refiro-me as idéias e contribuições de Miriam Celeste Martins, professora que muito contribuiu para este trabalho, com suas provocações, perguntas e questionamentos, além da minha orientadora Luiza Helena da Silva Christov.

Os pensadores Vygotsky e Dewey ajudaram-me a entender a relação arte / vida / experiência estética, como uma relação que depende em muito da concepção do ensino da arte que o professor tem. Além destes três elementos, um quarto pode completar a relação, refiro-me à poética pessoal.

Acredito que este capítulo revele a parte mais rica desta dissertação, trata-se do momento em que a matéria-prima que cada um dos adolescentes trazia consigo começou a se transformar em arte. Refiro-me aos momentos em que vivenciaram

experiências estéticas e puderam expressar o que pensavam, o que sentiam, o que já sabiam a respeito, suas dúvidas, sua cultura... em relação aos temas que as imagens apresentadas suscitavam.

Este momento de transformação da vida em arte revelou a vida sim, mas revelou também algo que está acima dela, é o pensamento de Vygotsky novamente em ação: “(...) a arte recolhe da vida o seu material, mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material”. (VYGOTSKY, 2001, p.308), já que o que se via nas produções dos adolescentes não era a vida deles pura e simplesmente, pois a medida que o trabalho foi se desenvolvendo a arte foi sendo construída e poéticas pessoais foram sendo reveladas.



Caminhando...

Com o destino do caminhar já escolhido, com as estradas já previamente conhecidas, iniciou-se o caminhar propriamente dito.

Mas o meu caminhar não foi solitário, fui acompanhada por um grupo de adolescentes, com idade variando entre onze e treze anos de idade; inicialmente este grupo tinha onze adolescentes, mas um deles, como já apresentei no capítulo dois, por não poder participar com frequência das oficinas de arte em função de suas tarefas escolares, deixou de caminhar com o grupo. O restante do grupo sentiu-se bem nesta caminhada, pois era um caminho não muito conhecido por eles, o que os deixou curiosos e motivados a continuarem, além das belezas que foram descobrindo durante a caminhada.

Porém, antes de organizar e constituir este grupo elaborei um questionário piloto (anexo 1), que foi respondido por trinta adolescentes com o mesmo perfil do grupo envolvido neste caminhar. Este questionário teve como função levantar o universo cultural dos adolescentes de mesma faixa etária que os adolescentes que participariam da pesquisa, além de testar e avaliar as questões que foram feitas e as dúvidas que elas causariam, a fim de propiciar uma reformulação mais adequada para o novo questionário a ser respondido pelo grupo definitivo da pesquisa.

A partir de uma análise do questionário piloto, foi preciso ampliar algumas questões, incluir outras, sempre perguntar o porquê das respostas dadas, já que a maioria dos adolescentes desta faixa etária escreve o menos possível. Devido a esta característica, também inclui uma questão que envolve o desenho do que eles mais gostam de fazer, como mostra o anexo 2: Questionário – Universo Cultural.

A aplicação do questionário também revelou a necessidade de preparar um questionário só relacionado à arte, questionário que buscou saber o que os adolescentes

consideram como arte e como se relacionam com ela, como pode ser visto no anexo 3:

Questionário – O que é arte?

O questionário Universo Cultural, juntamente com os relatórios emitidos pela assistência social da FUNSAI, que tive acesso através da diretora do CAJ, auxiliaram-me a conhecer um pouco mais de cada adolescente, seu universo cultural, seus interesses e suas preferências, além de possibilitarem-me pensar em como conduzir as oficinas, que provocações e interferências fazer.

O passo seguinte foi dar início às oficinas, que eram semanais e tinham duração média de duas horas, e aconteceram durante os meses de fevereiro, março, abril, maio e junho de 2005, na sala de artes, no CAJ.

As oficinas tiveram por objetivo observar como os adolescentes se percebem, o que pensam, como se representam, do que gostam, do que não gostam, se a arte está presente na vida deles, de que forma... e se após viverem experiências estéticas, a percepção que têm de si próprio e a relação que eles têm com a arte sofre alterações.



Primeira Parada

A primeira oficina teve como principal objetivo revelar um pouco sobre cada um dos adolescentes envolvidos: seus desejos, seus sonhos, seus gostos, suas preferências, suas expectativas em relação à própria vida.

Iniciou-se com a realização de um auto-retrato, que teve como suporte um sulfite formato A4 e os materiais a serem usados para a realização do mesmo, ficaram a critério dos alunos, deixei a disposição deles lápis de cor, canetinhas, tintas guache, giz de cera, giz pastel, sucatas variadas...

A princípio, alguns adolescentes não acharam uma boa idéia ter que se representar, mas à medida que a atividade foi se desenrolando percebi um envolvimento cada vez maior deles com a própria representação e ao final foi comum ouvir a fala: “Nossa, e eu que pensei que não conseguiria me representar, consegui! Ficou legal, você não acha?!”

Logo em seguida, cada um colou seu auto-retrato numa cartolina e agregou à própria imagem tudo o que gostariam de ter perto de si. Os desejos de cada um podiam ser expressos através de recorte e colagem, de desenhos e de palavras. Apareceram os mais variados desejos, desde bens materiais, que vão de um simples celular, a um *skate*, um baixo, um computador, um carro, um avião, uma casa bonita – detalhe: “casa bonita e com piscina”, como coloca a Jennifer, coisa que a maioria deles não possui – até um pai presente, como coloca o Caio, que é filho de pais divorciados e o pai é completamente ausente, como ele relatou-me em conversa posterior; uma família estruturada, como coloca a Scarllat e a Luciane; um animal de estimação; saúde para a Scarllat que passou por problemas sérios nos rins há mais ou menos um ano; o desejo de fazer uma faculdade e poder conhecer vários lugares do mundo; e... para minha

felicidade o gosto pela arte, pelos artistas e suas obras, pelos museus de arte, além do desejo de ser uma pintora, como coloca a adolescente Josicléia.

Além do que foi dito aparece claramente presente a cultura de cada um, sua forma de expressão, suas crenças... como coloca o Rafael, adolescente que gosta muito de fazer grafites e coloca em apenas uma palavra todo o seu desejo: SAÚDE e desenha ainda, três grandes carrancas, que segundo ele é para espantar todo o “mau olhado” que possa vir sobre si.

Esta primeira oficina possibilitou-me conhecer como cada um deles se vê. Foi como se eles traduzissem para a linguagem da arte, através de desenhos, de colagens... o que responderam nos questionários e o que os relatórios emitidos pela assistência social revelaram sobre a vida de cada um deles.

Este foi um passo importante da minha caminhada e exigiu uma parada de reflexão, inclusive uma parada para pensar como prosseguir este caminho. Estava evidente que a matéria-prima que eles utilizavam era a própria vida, mas como eu poderia propor desafios estéticos que possibilitassem aos adolescentes um caminhar significativo ao lado da arte, em direção a descoberta de poéticas pessoais?

Dando mais alguns passos nesta caminhada, propus aos adolescentes que fizessem um auto-retrato tridimensional utilizando sucatas diversas e os materiais que tínhamos disponíveis em sala, tais como: pedaços de isopor, retalhos de tecidos, linhas e lãs em cores diversas, palitos de madeira de diversos tipos – de dente, de sorvete, de churrasco –, pedaços de madeiras, papelões, papéis coloridos, pedra, sementes... Cada um fez um boneco para se representar.

A grande maioria ficou preocupada em manter a estrutura do corpo humano; apenas o Rafael não se preocupou em fazer uma representação fiel do corpo. Os adolescentes demonstraram envolvimento com esta atividade, mantiveram-se o tempo

todo concentrados no que estavam fazendo, as poucas conversas que houveram foram relacionadas à construção de si próprios.

Foi interessante ver como cada um se representou! Para mim, que vinha acompanhando este grupo há algum tempo, em cada escultura estava realmente representado cada um deles; como a foto do grupo e a foto das esculturas nos revelam!



Grupo de adolescentes



Bonecos que representam os adolescentes acima

Os garotos, no geral são mais expansivos, suas esculturas pareciam inspiradas no “*bad boy*”; quanto às garotas, tivemos o inverso, esculturas delicadas, cheias de vaidades, com rostinho de boa menina, sorridentes. Exatamente como são!

O Uriel, um adolescente calado, tímido... que gosta muito de desenhar robôs, se representou como um deles. Outro detalhe interessante de ser observado é a relação de sua escultura com outros desenhos que já realizou; nos seus desenhos começa sempre com a estrutura da cabeça, sem detalhes do rosto e na escultura foi da mesma forma, não se preocupou em representar os olhos, a boca, o nariz...



Desenho de robô do Uriel



Representação que o Uriel fez do seu boneco



Boneco do Uriel

Estas produções do Uriel me provocaram, deixando-me inquieta e preocupada, o que eu poderia fazer para que ele conseguisse perceber que há outras formas de representar pessoas e rostos, sem, no entanto, dar conceitos prontos e acabados, ou ficar verbalizando meu conhecimento. Novamente Vygotsky, em sua obra *Pensamento e Linguagem*, afirma que o conhecimento é fruto de experiências, de interações que envolvem todas as funções mentais elementares, numa combinação específica, sendo assim, o ensino direto de conceitos é impossível.

A experiência mostra que o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero. Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante à de um papagaio... (VYGOTSKY, 2000, p.104)

Estava lançado um desafio e uma questão para eu pensar: Como resgatar os interesses, as culturas, os sonhos, as dificuldades, ou seja, a vida de cada um dos adolescentes, sem no entanto parar aí, mas propiciar que caminhassem, que superassem significativamente e criativamente algumas limitações através da vivência de experiências com a arte? Estava consolidada uma questão a ser considerada no planejamento das próximas oficinas.



Adolescentes finalizando suas esculturas

À medida que foram finalizando as esculturas, propus que escrevessem uma história em que o personagem principal fosse aquela escultura, ou seja, eles próprios. Mas o fato da proposta ter sido feita a partir do “boneco” favoreceu a soltura, ou melhor, a desenvoltura no momento de escrever, possibilitou que se sentissem à vontade. As escritas retrataram curtas biografias; ou o procedimento para a construção da escultura, as sensações de se representar e os próprios julgamentos em relação à produção; momentos importantes e significativos na vida, aspectos do dia-a-dia, situações difíceis e delicadas por que passaram.

O momento da escrita foi prazeroso para o grupo e o fato de poderem trocar experiências com os colegas e falar sobre si foi enriquecedor.



Adolescentes compartilhando suas experiências

Neste grupo há sempre um adolescente me surpreendendo! Neste momento foi o Marlon, que ao escrever sobre si, me coloca como uma personagem da sua grande história, como ele mesmo apresenta no título “A grande história do Marlon”.

A grande História do Marlon

Era uma vez um pacato garotinho que se chamava Marlon, que não sabia que sabia desenhar até que um dia viu algum desenho de uma estilista e gostaria de fazer igual, e é lógico não ficou igual mas ele tentou, e com o passar o garotinho se transformou num adolescente e os seus desenhos ficaram bonitos e ele veio para um instituto que conheceu uma linda e talentosa artista que era chamada de Josi, e então passou a desenhar muito melhor e continua a desenhar com a ajuda da professora Josi, com o apoio da família e amigos.

Felizmente a forma como a educação, de uma forma geral, e todo o processo de ensino-aprendizagem estava sendo encarado, apoiado nas idéias de Dewey e de Vygotsky, favoreceu que este adolescente percebesse o quanto era capaz. Mas quantas concepções de educação acabam por bloquear o aluno?!

Alguns alunos ainda quiseram representar sua escrita através de um desenho, como foi o caso do Uriel, que fez como se fosse uma história em quadrinhos, intitulada “Eu e eu mesmo”; do Marlon, que desenhou-me, como parte importante da sua história e do Pedro, que através do desenho representou suas atividades preferidas: desenhar e jogar futebol.



Desenho do Marlon



Desenho do Pedro

Neste dia também fotografei individualmente cada adolescente. Ficaram eufóricos em serem retratados através de uma câmera fotográfica e ao verem seus retratos revelados na semana seguinte, mais ainda.

Estes primeiros passos foram importantes, ou melhor, fundamentais, para que eu pudesse realizar a curadoria educativa de algumas obras de arte para propor uma mediação para este grupo.

Como estava cursando a disciplina Mediação Arte / Público: Possibilidades e Limites na Formação de Fruidores / Leitores de Signos Artísticos, algumas provocações feitas pela professora Miriam nas aulas me preocupavam, chegando a tirar-me o sono: Que obra de arte eu deveria apresentar para este grupo? Quais as necessidades deles? Do que esses adolescentes precisavam? Como oferecer algo novo, partindo de suas vivências, que acrescentasse conhecimentos, percepções e sensações sem desrespeitá-los, sem desrespeitar suas culturas – que os fizesse pensar, refletir e sentir sobre determinado assunto? Que artista escolher? Queria sair dos famosos artistas europeus, em geral homens e que já morreram, e, também não cair na famosa Semana de Arte Moderna. Que escolha difícil!! Nesta caminhada tiver que procurar “brechas de acesso”, como coloca Martins:

Ser mediador, mobilizando a aprendizagem cultural da arte, é encontrar brechas de acesso. Tangenciando assim os desejos, os interesses e as necessidades destes aprendizes, antenados aos saberes, aos sentimentos e informações que estes aprendizes também transmitem, participando do complexo processo de comunicação. É preciso pensar em desafios instigadores, desafios estéticos, com comentários estimulantes e questões instigantes para as quais não há respostas óbvias. (MARTINS, 2003, p.9)



Próxima Parada...

Outra pausa na caminhada: agora para observar a riqueza da paisagem, ou seja, observar as produções de cada adolescente, encontrar as “brechas de acesso” e seguir caminhando.

De posse de todas as produções dos adolescentes permanecia a dúvida: Como construir um processo de arte-educação capaz de favorecer a aproximação dos envolvidos com a produção e a fruição da arte?

Bastava eu olhar para os auto-retratos que ali estavam os adolescentes, com todos seus desejos, seus anseios, seus pensamentos... Os auto-retratos deram uma boa pista sobre qual tema debater com os alunos. Foi o que fiz, tornei a observar os auto-retratos um a um, com bastante atenção e dois verbos saltavam daquelas cartolinas, era o TER e o SER.

A maioria dos adolescentes, ao agregar o que gostariam de ter perto de si, se preocupou muito mais com o TER do que com o SER, o que acaba sendo compreensível, em consequência da situação de desfavorecimento econômico que eles vivem.

Pensei então que estes dois verbos possibilitariam uma discussão interessante com os adolescentes e a curadoria educativa seguiu este pensamento. Trouxe para os alunos uma obra do brasileiro Rubem Grilo, “Malabarismo” (23 X 33cm), uma xilogravura de 1984 e também a obra “Salvai Nossas Almas I”, de 1999 de outro artista brasileiro, Siron Franco, um trabalho de 200 X 300 cm, com técnica mista, com lona, roupas coladas e radiografias.



"Salvai Nossas Almas I", 1999, 2 x 3 m.
Técnica mista: lã com roupas coladas e radiografias.

"Salvai Nossas Almas I", Siron Franco.



"Malabarismo", Rubem Grilo.

Antes de apresentar as obras escolhidas, levei o grupo para um ambiente externo à sala de artes, onde sentamos e começamos a olhar as representações que cada um tinha feito de si próprio. Este foi um momento importante para o grupo e também para mim, pois no geral os adolescentes estavam habituados a olhar, ler e conversar apenas sobre obras de artes de “artistas famosos”, como eles mesmos denominavam, e não sobre seus próprios trabalhos.

Os adolescentes perceberam alguns pontos em comum nas representações observadas! Neste momento cada um pôde falar do seu próprio trabalho, além de ouvir as diferentes percepções dos colegas. A conversa possibilitou que discutíssemos sobre os dois verbos visivelmente presentes: o SER e o TER.

Após esta conversa, apresentei primeiramente a obra Malabarismo e depois a obra Salvei Nossas Almas. Ao olharem a obra Malabarismo e ao descreveram-na já buscavam associações com os dois verbos sobre os quais havíamos conversado. Alguns acreditavam que a obra estava relacionada ao TER, porque “olha: está cheio de dinheiro, o mágico está pronto para tirar as cartas da manga, está saindo dinheiro da torneira”. Outros a associavam ao SER: “Ah, o homem é um mágico, é isso que ele gosta de ser e o papel do palhaço no circo é o de transmitir alegria às pessoas”. Mas quando problematizei o olhar deles, pedindo que atentassem para a expressão do mágico e do palhaço, seu ajudante, além de acompanharem com os olhos o movimento das coisas na cartola, rapidamente alguém percebeu: “O mágico não tira sua mágica da cartola, ele só coloca coisas nela. Além do mais, ele não parece feliz, parece estar com raiva”. Realmente nesta obra eles não parecem agir como artistas de circo, há neles uma forte tensão, seus dentes se arreganham, os ossos da mão do mágico aparecem à flor da pele, seus rostos não parecem alegres.

Após esse contato inicial com a obra, dei algumas informações sobre o artista. O que mais os espantou foi saber que Rubem Grilo é brasileiro de Minas Gerais (1946 – Pouso Alegre – MG) e que ainda está vivo. Espanto que não me espanta, já que na maioria das vezes tiveram contato com artistas europeus e que já morreram. E pensar que muitas vezes eu escolhi as obras de arte pensando nos temas das festas que a instituição faria e não nos alunos, nas suas características, nas suas necessidades, nas suas faltas, nos seus vazios... e também, e talvez sobretudo, no seu preenchimento, que é o seu interior, é o que lhe completa. Também impressionou aos alunos a técnica utilizada pelo artista, a xilogravura; técnica desconhecida pela maioria.

A obra seguinte, “Salvai Nossas Almas I”, chamou a atenção dos alunos pela sua materialidade: “Nossa professora, uma obra de arte feita com roupas, com radiografias e com uma luva velha queimada, que interessante! Que diferente não é só com tintas que se faz um quadro atraente!”

Depois da materialidade, os comentários foram sobre o próprio conteúdo da obra, sobre o que estavam vendo, entendendo e sentindo. Comentaram que parecia se tratar de morte, de pessoas em sofrimento, pessoas pobres e de várias idades ali representadas, e quando disse o título da obra, associaram ao SER: “É professora, nós temos que salvar nossas almas, nosso interior, nosso ser, se ficarmos só preocupados com o ter poderemos acabar morrendo interiormente e restará de nós apenas nossas roupas. O ser pode nos levar a ter!”

Ao dar algumas informações sobre o artista, novamente os alunos se surpreenderam com a data em que a obra foi produzida – 1999: “Nossa professora, eu já tinha nascido quando o artista Siron Franco (1947, Goiás Velho – GO) fez esta obra!”

Novas surpresas aos alunos, que já não me espantam mais! Haverá surpresas enquanto o ensino não for pautado numa linha de pensamento que valorize a cultura



local, a presença feminina no meio artístico, a possibilidade de convivermos com artistas que vivem no nosso tempo, a possibilidade de explorar os materiais que estão ao nosso redor.

Após estas leituras pedi aos alunos que escrevessem como foi conversar sobre seus trabalhos e depois ver as duas obras já citadas: No que as obras te fizeram pensar? Facilitou e enriqueceu a discussão inicial sobre a questão SER / TER? Ou nada acrescentou? O que acrescentou?

O Uriel relatou o que aconteceu com ele, como foi seu processo e no que o seu próprio trabalho, o dos colegas e o dos artistas apresentados o fez refletir.

Ser - ter

No começo eu pensei que era só desenhar e recortar figuras.

Mas depois quando a tia Josi começou a explicar o ser e o ter e quando eu descobri eu vi que só tinha colocado só ter em meu trabalho.

Aí eu vi as telas dos outros artistas.

Das duas telas eu gostei mais da tela Salvai Nossas Almas ficou muito legal porque o artista representou as pessoas com aquelas roupas.

Interessante estas reflexões do Uriel, pois deixa claro que ele começou a atentar e valorizar outras formas de representação, além do próprio desenho.

Terceira Parada...

Toda uma caminhada, todo um processo vinha sendo construído por cada um dos adolescentes; cada passo tinha sua importância, sua significação.

Demos mais um passo... propus aos alunos que fizessem um esboço de suas idéias e dos materiais que desejavam usar para expressar toda a reflexão, toda mudança de atitude, todo crescimento, todo frustração, toda alegria, todo aprendizado... que houve até o momento.

Escolhi a tela como suporte, porque é um material que dificilmente os alunos manipulam na instituição, já que a maioria dos trabalhos são feitos em papéis. O formato da tela, 30 X 30, também foi escolhido buscando fugir do tamanho que estão acostumados a usar, o A4. Os materiais ficaram livres e cada um pôde escolher o que usar. Esta escolha também teve, para mim, o objetivo de perceber se os adolescentes fariam uso de materiais que não estão habituados a usar, interessava-me perceber se o contato com as obras escolhidas, levaria-os a explorar materiais que não a simples tinta.

Alguns esboços feitos pelos adolescentes:



Esboço do Pedro



Esboço da Aline



Esboço da Josicléia

Desde o início deste trabalho até a sua finalização, vários encontros aconteceram e o envolvimento dos adolescentes com a tela que criavam, era cada vez maior. Alguns adolescentes acabaram não se atentando muito ao esboço inicial que haviam feito e nem aos materiais que pretendiam usar, como foi o caso do Marlon; outros apenas adaptaram a idéia esboçada num formato A4 para o formato quadrado da tela (30 X 30 cm), como foi o caso do Pedro, outros seguiram sua idéia do esboço, acrescentando alguns detalhes, como a Aline.

Durante o processo de criação vivido, os adolescentes experimentaram diversos sentimentos, desde a frustração de não conseguir na tela e com a tinta o mesmo resultado conseguido anteriormente no esboço, feito no papel com o lápis HB, a chateação por “borrar” o desenho, sentimento que decorre da idéia que muitos ainda tinham de que a representação de alguém ou mesmo de algum objeto deve ser fiel.

Como se percebe, nesta experiência vivida por esses adolescentes pode-se dizer

que houve padecimento, o que segundo Dewey, faz parte da experiência estética, como já dito anteriormente:

(...) há em toda experiência um elemento de padecimento, de sofrimento, em sentido amplo. De outra maneira não haveria incorporação vital, é algo mais do que colocar algo sobre a consciência, sobre o previamente conhecido. Implica uma reconstrução que pode ser penosa. (DEWEY, 1974, p. 251)

Sentimentos que foram superados de forma criativa, explorando-se a qualidade dos materiais que tinham em mãos, criando novas possibilidades a partir do que aparentemente não estava “bom”, como o caso do Uriel, que incomodado com as manchas do lápis na sua tela, resolveu dar um fundo branco na tela para esconder tais manchas, em seguida ele explorou giz pastel oleoso sobre a tinta branca, obtendo um resultado interessante.

Em todo o momento, as obras de artes que impulsionaram esses processos, estiveram ao alcance dos adolescentes, que algumas vezes consultaram-nas, servindo até como modelos, como foi o caso da Josi, que inspirou-se na expressão facial do mágico para a expressão do seu personagem da tela; do Uriel, que até o momento não desenhara os detalhes do rosto em nenhum de seus trabalhos.



Adolescentes trabalhando em suas telas

Foi grande a satisfação dos adolescentes em realizarem este trabalho e ao terminarem me perguntaram o que seria feito com tais obras de artes. Expliquei-lhes que ficaria com elas até a defesa do meu mestrado e depois daria a eles. A expressão de alegria ao saberem que ficarão com suas obras, foi enorme.



Todas estas sensações precisavam ser registradas de alguma forma, não poderia perder o momento de alegria que os adolescentes estavam vivendo, da experiência que estavam vivenciando, do que estavam sentindo, pelo que estavam sendo tocados, pois, segundo Jorge Larrosa, a experiência é o que nos passa, ou o que nos acontece, o que nos toca.

Esta vivência foi registrada de forma livre pelos adolescentes, alguns preferiram fazer o registro em trios e outros individualmente, das mais variadas formas, desde pequenos textos, cartazes com palavras e desenhos, cartazes só com palavras e, para minha surpresa houve uma aluna que fez um poema.



Trio de adolescentes debatendo a cerca de como representar



Dupla de garotos produzindo cartaz



Adolescentes que preferiram trabalhar sozinha

O que despertou em mim ao fazer os TRABALHOS

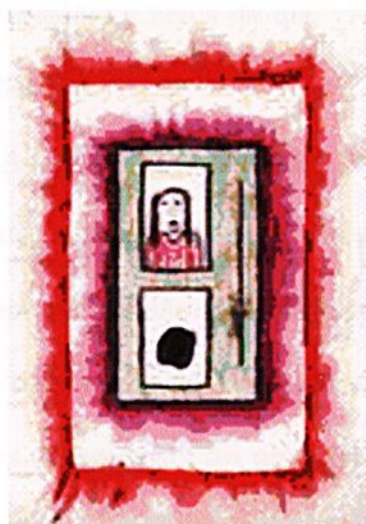
*Quando fiz os trabalhos,
Desde auto-retratos,
Até o da pintura de quadros
Despertou em mim, uma emoção
Lá no fundo do coração.
Comecei a pensar também, no ser
E não tanto no ter.
Foi uma coisa diferente,
Que bateu na minha frente.
Aprendi a não ser egoísta,
Tinha na minha vista
O brilho dos meus olhos
A alegria de viver uma vida ao lado dos outros.
Não conseguiríamos viver
Sem o ter e nem sem o ser.*

Como finalização destas oficinas, expliquei aos adolescentes que como último encontro faríamos um novo auto-retrato. Antes, porém, apresentei diversos auto-retratos, entre eles alguns auto-retratos de Rembrandt, um mestre de pinturas de si mesmo, talvez como o artista que mais se retratou; Marcel Duchamp, um inovador e um iconoclasta que também fez seus auto-retratos, seja uma assinatura ou uma composição fotográfica; Jean Michael Barquiat, artista nascido no Haiti, fez um auto-retrato que não se identifica com sua aparência física; Bram Borgat, artista habituado a grossas camadas de tintas e massas, interpretou-se na forma mais habitual desse seu trabalho; Rê Rodrigues, artista plástica brasileira, de Olinda, que adora colecionar quinquilharias e depois usá-las nas suas obras. (Anexo 4: Auto-retratos)

Os novos auto-retratos foram surpreendentes! Neste momento os adolescentes não encararam mais o auto-retrato como uma representação fiel de si, encararam mais



como uma releitura de si mesmo. Este novo auto-retrato foi só uma mostra de que a relação deles com a arte e com a forma de representação foi enriquecida pela experiência de produção e fruição da arte que vivenciaram.



Novos Auto-Retratos

Olhando para a Caminhada

Até o momento, todas as visões relatadas eram as minhas, interessava-me também conhecer qual a visão dos adolescentes em relação ao processo vivido por eles: suas impressões a cerca do que vivenciaram, seus processos, suas aprendizagens, suas decepções...

A forma como encontrei para conhecer a visão de alguns deles foi através da entrevista, visto que na entrevista se cria uma relação de interação entre pesquisador e informante, o que não acontece com um questionário. A entrevista ganha vida quando o diálogo entre entrevistador e entrevistado é iniciado, e por existir uma empatia de ambas as partes, a entrevista foi produtiva, os adolescentes estavam à vontade para dar suas opiniões.

A entrevista pode ser padronizada ou estruturada, quando há um roteiro a ser seguido; não-estruturada ou não-padronizada, quando há grande liberdade, e, também semi-estruturada, quando se tem um esquema básico, mas que permite que o pesquisador faça as adaptações que julgar necessária.

Nesta etapa da pesquisa utilizei-me da entrevista semi-estruturada, ou seja, a partir do processo de cada um e também em função das respostas dadas nos questionários, das falas proferidas durante as oficinas elaborei um roteiro para direcionar cada entrevista.

Uma questão interessante revelada pelas entrevistas foram as concepções de arte dos adolescentes. Em dos questionários, o que procurava conhecer a idéia que eles tinham da arte, o Pedro assinalou que arte é conhecimento, e quando na entrevista perguntei porque, ele disse-me é conhecimento “porque leva você a saber mais e mais, leva você a ver as coisas de um modo diferente, que a arte aumenta o seu conhecimento do mundo, que algumas coisas que estavam na sua frente e você não entendia, com a

arte fica mais fácil entender”. Aproveitando esta fala do Pedro pedi então que me desse um exemplo e ele disse-me que passou a observar mais os grafites (Arte Grafite) que encontra no caminho entre a casa e a escola, que muitas coisas não são representadas do jeito que são, mas de uma forma diferente. E concluiu dizendo que achava isso muito legal!

Uma das idéias relacionadas à arte que a Aline assinalou, foi a que associa arte à construção e ao ser questionada porque escolheu tal idéia, respondeu que a arte como construção está também associada à idéia de arte como expressão (neste momento olhou o questionário que tinha respondido), porque “eu construo quando eu me expresso... quando eu construo algo que eu vejo, igual, parecido, todo deformado...”. Concluiu dizendo que construiu uma escultura dela própria, que construiu uma representação na tela, que construiu um poema.... “isso é arte para mim!”

Outra idéia que apareceu nos questionários foi a que associa a arte à expressão e quando entrevistei o Caio ele disse-me que para ele arte é expressão, porque pela arte você pode expressar tudo o que você sente, tudo o que você quer, toda sua vida, até as situações que você vive em casa.

Outra idéia que apareceu nos questionários e deixou-me inquieta, foi a idéia da arte associada ao prazer; perguntava-me se as experiências vividas pelos adolescentes estavam apenas ligadas ao prazer; e o padecimento, como integrante da experiência estética, como nos coloca Dewey?

Ao perguntar para o Rafael o porquê assinalou a idéia da arte como prazer ele simplesmente respondeu-me: “Arte como prazer, porque desenhar é bom demais!! Sinto-me mais calmo, mais feliz!” Perguntei ainda se na sua relação com a arte é apenas de prazer ou se há momentos em que se decepciona e que enfrenta obstáculos e desafios. Ele parou por alguns segundos, ficou pensativo e em seguida respondeu que há

momentos em que não consegue representar suas idéias, isso é um sofrimento, então vai vou trabalhando, trabalhando... até conseguir. Através desta fala do Rafael encontramos o padecimento como nos coloca Dewey, como parte integrante da experiência estética. Padecimento que leva a busca de novas respostas, novas soluções... para a idéia que se deseja representar, para que a experiência seja completa. Seria difícil se os adolescentes não percebessem o padecimento como parte de uma vivência em arte, porque se assim fosse, ao primeiro desafio, ao primeiro padecimento, à primeira dificuldade... abandonariam a experiência, que se tornaria uma experiência incompleta.

Ainda entrevistando o Rafael, ao lhe perguntar qual foi a oficina que mais gostou, respondeu que foi a que fez sua escultura, porque não houve qualquer preocupação com o real, foi fazer uma graça, concluiu dizendo que foi bom demais. As atitudes, as falas... e até os gostos e as preferências estão relacionadas à concepção que construíram da arte.

As entrevistas revelaram que a idéia da arte como construção, como conhecimento e como expressão estavam presentes nas concepções dos adolescentes, não porque foi lhes dito que “arte é:”, mas porque foram construindo a idéia que têm da arte a partir das vivências que tiveram, como nos coloca Vygotsky:

A experiência mostra que o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero. Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante à de um papagaio... (VYGOTSKY, 2000, p.104)

Todas estas idéias reveladas pelas entrevistas e pela própria pesquisa mostraram também a concepção de educação que estava pautando as oficinas. Dewey, no livro *Democracia e Educação*, coloca que a possibilidade de descoberta surge quando algo é experimentado; e Vygotsky, no livro *Pensamento e Linguagem*, complementa esta noção, deixando claro a importância da experiência no processo de ensino-aprendizagem, ao dizer que é impossível que o estudante construa conhecimentos puros e

simplesmente através dos conceitos “dados” pelo professor, diz ainda que um novo conceito se forma através da combinação de várias funções: intelectuais, emocionais... Foi esta concepção de educação que esteve presente durante todo o processo vivenciado pelos adolescentes.

Outro aspecto relevante desta pesquisa é a relação vida /arte, relação que foi investigada na entrevista com alguns adolescentes. Ao perguntar se conseguiam estabelecer relações entre as experiências vividas nas oficinas e os acontecimentos da sua vida, todos disseram que sim.

O Rafael disse que há momentos em que olha para uma determinada obra de arte e se identifica com ela, “tudo o que o artista colocou na obra às vezes se parece com a minha vida, como o momento que estou vivendo”; o Pedro disse que percebeu que sua vida pode se transformar em arte, “tudo o que eu vivo: o lugar onde moro, meus gostos, meus sonhos... pode virar arte!”.

Destas duas falas podemos comentar aspectos importantes, um deles é que a obra de arte possui múltiplas leituras e num determinado momento pode estar ali representada num quadro a vida de um adolescente, e não “o que o artista quis dizer quando fez determinado quadro”. Obra de arte que possibilita uma interpretação, não uma interpretação que busca responder uma lista de questões previamente formuladas, mas uma interpretação como entendida por Pareyson, como um encontro entre um dos infinitos aspectos da forma e um dos infinitos pontos de vista da pessoa.

Outro ponto importante a ser extraído da fala do Pedro é o que considera a vida, a cultura de cada um, como matéria-prima da arte. É a valorização da pluralidade cultural sendo percebida pelos adolescentes.

Nas entrevistas questioneei ainda se as experiências vividas contribuíram para mudanças na forma de expressar, de representar, de sentir e de viver de cada um. O

Rafael que sempre gostou de se expressar através da arte grafite incorporou esta forma de representação em todos os seus trabalhos. Anteriormente às oficinas, deixava a arte grafite como segundo plano nas suas produções, por exemplo, se estávamos trabalhando com determinado tema, realizava seus trabalhos de uma forma mais “tradicional”, assim que terminava pedia uma folha, momento em que fazia diversos grafites. Estas oficinas fizeram-no perceber que a sua cultura é muito rica, que ela pode estar presente em todos os momentos da sua vida, disse ainda que “as oficinas ajudaram-me a valorizar a grafite, a encará-lo como uma forma de passar algumas mensagens”.

Olhando algumas produções do Rafael é possível ver que aos poucos ele foi trazendo para as suas produções sua cultura, sua vida... e assim construiu um poética pessoal rica.

Nesta experiência ficou claro que é possível construir um processo de arte-educação que aproxime os adolescentes da produção e da fruição da arte, desde que a vida seja matéria-prima e o conhecimento seja construído a partir da experiência.



considerações finais

Ao finalizar esta dissertação apresento algumas considerações finais relacionadas aos conhecimentos construídos durante este tempo do mestrado na busca de resposta para algumas questões, em especial para os questionamentos que geraram esta pesquisa: Como a concepção que o educador tem de arte pode interferir na relação que o educando tem com ela? Como é possível construir um processo de arte-educação que favoreça a aproximação dos jovens alunos com a produção e a fruição de arte?

Entendo que a relação que o educador tem com a arte e, em consequência, a relação que os alunos criam com ela, envolve algo mais complexo que a própria arte, engloba a própria noção de educação e de como o conhecimento é construído; sendo assim, nesta pesquisa as idéias de Dewey e de Vygotsky foram fundamentais: o como o homem conhece e o como ele encontra um sentido para sua vida no mundo pode ser considerado como a pedra angular de qualquer processo educativo. Se educar é levar a conhecer, é primordial que se defina como se dá o ato de conhecimento, para que a educação toda se fundamente neste processo.

À medida que o homem vai conhecendo, vai atribuindo significações, ou seja, por meio dos símbolos o homem transcende a esfera física e biológica das coisas, transformando o mundo e a si próprio como objetos de compreensão. É através da palavra que o universo adquire um sentido, o homem vai conhecendo e atribuindo significações. Portanto, na raiz de todo conhecimento estão a palavra e os demais processos simbólicos empregados pelo homem.



Como se vê toda compreensão lógica e racional nascem com a linguagem e seus derivativos, porém antes que o pensamento tome a experiência como seu objeto, ocorre um colocar-se em relação à situação, envolvendo aspectos que estão além da consciência simbólica, ocorre o experienciar.

Vygotsky, em sua obra *Pensamento e Linguagem*, apresenta este experienciar como fundamental na construção de conceitos.

(...) o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero. Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante à de um papagaio... (VYGOTSKY, 200, p.104)

Nossa investigação mostrou que um conceito se forma não pela interação das associações, mas mediante uma operação intelectual em que todas as funções mentais elementares participam de uma combinação específica. Essa operação é dirigida pelo uso das palavras como meio para centrar ativamente a atenção, abstrair determinados traços, sintetizá-los e simbolizá-los por meio de um signo. (VYGOTSKY, 2000, p.101)

Esta dimensão vivida, experienciada não se esgota no pensamento, sempre há algo que permanece fora do alcance do pensamento e da linguagem, refiro-me ao sentimento humano, entendido como a apreensão de uma situação em que nos encontramos, anterior a qualquer significação. Dessa forma, sentir e simbolizar se articulam e se completam na construção do conhecimento.

No entanto, o conhecimento e a expressão dos sentimentos só acontecem através da utilização de símbolos que não os lingüísticos, só podem se dar através de uma consciência distinta da que se tem no pensamento racional. A arte é capaz de levar-nos a conhecer e expressar os sentimentos através da experiência estética, como pôde ser visto no capítulo um. Através da arte vivenciamos maneiras de sentirmos a nós próprios e o mundo, maneiras que a linguagem não pode conceituar.

Esta reflexão ajudou-me a entender a arte como conhecimento, outra questão bastante comentada no capítulo um, ou seja, através da arte o homem encontra sentidos que não podem se dar de outra maneira.



Tendo claro a noção de arte como conhecimento, foi ainda preciso investigar como a arte se constitui um elemento educativo, como ela possibilita que o aluno desenvolva seu conhecimento a regiões que o simbolismo conceitual e que a palavra não alcançam.

A concepção de educação esteve pautada nas idéias de Dewey e Vygotsky, uma conceituação que considera a educação como um processo formativo do homem, um processo que auxilia a desenvolver sentidos e significados no mundo em que vive.

Tanto Vygotsky como Dewey foram de grande importância nesta pesquisa, pois para ambos o termo educação transcende os limites dos muros escolares e se insere no contexto cultural onde os alunos vivem. Tendo em mente esta concepção, ao longo desta pesquisa fui percebendo que à medida que os adolescentes envolvidos traziam elementos da vida, das culturas onde vivem, das suas crenças, das suas vivências... mais ricos se tornavam seus trabalhos e mais significados adquiriam para eles.

As experiências vividas pelos adolescentes revelaram que a concepção que o educador tem da arte interfere muito na relação que o aluno tem com ela, a minha experiência e a dos adolescentes com a arte enquanto era funcionária da instituição foi uma, e depois como voluntária foi completamente diferente. Na primeira vivência, tive a impressão que os adolescentes queriam fazer coisas que agradavam a um público mais conservador; já as oficinas vivenciadas nesta pesquisa tiveram outra dimensão, nada preocupava-os, a não ser a produção que desenvolviam, produção que revelava a vida de cada um, com seus sonhos, com suas dificuldades, com seus desafios, com suas vitórias... e sobretudo com suas aprendizagens construídas a cada vivência.

Esta vivência revelou que é possível construir um processo de arte-educação que favoreça a aproximação de adolescentes com a produção e a fruição da arte, desde que

se reveja a concepção de arte e da própria educação e que algumas escolhas conscientes sejam feitas no momento de se pensar, planejar e sentir o processo educativo.

Uma concepção de educação que considera a vida dos alunos como matéria-prima para a construção de qualquer conhecimento, que propõe desafios instigantes, capazes de dialogar com a vivência dos envolvidos no processo educativo e como consequência uma curadoria educativa, feita levando-se em conta as reais necessidades dos educandos, seus desejos e seus anseios em conhecer o mundo, a pluralidade cultural, de gêneros e de nacionalidades são alguns aspectos que se revelaram fundamentais para que exista um encontro com a arte, possibilitando únicas e inesperadas descobertas.



bibliografia

ARHEIN, Rudolf. *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora*. São Paulo: Pioneira, 1998.

_____. *Intuição e intelecto na arte*. São Paulo: Martins Fontes: 1989.

BARBOSA, A. M. (Org.) *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2003.

BOSI, A. *Reflexões sobre a arte*. São Paulo: Ática, 2003.

BUBER, Martin. *Eu e Tu*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1977.

COELHO, J. G.; BROENS, M. C.; LEMES, S. S. (Orgs.) *Pedagogia cidadã: cadernos de formação – metodologia de pesquisa científica e educacional*. São Paulo: UNESP, 2004.

DEWEY, John. *Dewey*. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Coleção Os Pensadores)

_____. *Experiência e educação*. São Paulo: Nacional, 1976.

DEWEY, J. *Democracia e educação*. São Paulo: Nacional, 1979.

DUARTE JUNIOR, J. F. *Fundamentos estéticos da educação*. Campinas: Papirus, 2002.

_____. *O que é beleza*. São Paulo: Brasiliense, 1998.

_____. *O sentido dos sentidos*. Curitiba: Criar, 2001.



ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

EDWARDS, Betty. *Desenhando com o lado direito do cérebro*. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1984.

FERREIRA, Sueli (Org) *O ensino das artes: construindo caminhos*. Campinas: Papirus, 2001.

HESSE, Hermann. *Para ler e guardar*. Record: Rio de Janeiro, 1971.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. *Didática do ensino da arte: a língua do mundo – Poetizar, Fruir e Conhecer Arte*. São Paulo: FTD, 1998.

MARTINS, Mirian Celeste. *Expedições instigantes*. In: SÃO PAULO, Secretaria de Educação. *Expedições culturais: Guia Educativo de Museus do Estado de São Paulo*. São Paulo: FDE/SSE/SP, 2003.

_____. *Mediação: tecendo encontros sensíveis com a arte*. In: ARTEunesp. São Paulo: 13: 221-234, 1997.

_____. *Mostra do redescobrimento – material educativo*. São Paulo: Associação Brasil 500 anos Artes Visuais, 2000.

_____. *Mapas para viajantes aprendizes de arte*. In: Pátio - Revista Pedagógica, Porto Alegre: 15:62-65, nov. 2000-Jan.2001.

_____. *Novas paletas para o ensinar e aprender arte*. In: Pátio - Revista Pedagógica. Porto Alegre: 9:57-58, 1999.

_____. e PICOSQUE, Gisa. *Inventário dos achados: o olhar do professor-escavador de sentidos -material educativo*. Porto Alegre: 4a. Bienal do Mercosul/Ação Educativa, 2003.

PANOFSKY, Erwin. *Significado nas artes visuais*. São Paulo: Perspectiva, 2001.



Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte / Secretaria da Educação Fundamental. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PRANDINI, Regina C. de A. R. (200). *Professor de arte: ensino de arte na escola. Para quê?* São Paulo. PUC. Tese de mestrado.

QUINTÁS, Alfonso López. *La Experiencia Estética, Fuente Inagotable de Formación Humana*, 2001. Disponível em
<<http://.hottopos.com/convenit6/quintasarte.htm>>. Acesso em 27 nov. 2004.

VERGARA, Luiz Guilherme. *Curadorias educativas - A consciência do olhar: percepção imaginativa - Perspectiva fenomenológica aplicadas à experiência estética*. In: Anais ANPAP 1996, Congresso Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, p. 240-247.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2000.

YOSHIURA, Eunice V. *Desenvolvimento criativo: uma proposta metodológica*. ARTEunesp, São Paulo, v. 7, p.65-77, 1991.

ZAMBONI, Silvio. *A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência*. Campinas: Autores Associados, 2001.



Questão 1: Quantificando o Poder – Educação Cultural

1. Qual é o maior? De que se trata, exatamente?

2. Como quer viver, então?

3. Qual o poder da educação? De qual lado está o poder, exatamente?

4. Qual o poder da escola? Qual o poder da família?

5. Qual o poder da cultura?

6. Qual o poder da linguagem?

anexos

7. Qual o poder da arte? Qual o poder da música?

8. O que você entende por educação cultural?

9. Qual é o maior poder de se sentir educado? De que se trata?

10. Qual o poder da escola? Qual o poder da família? De que se trata?

11. Qual o poder da cultura? De que se trata?

12. Qual o poder da linguagem? De que se trata? De que se trata?

13. Qual o poder da arte? Qual o poder da música? De que se trata?

14. Qual o poder da educação? De que se trata? De que se trata?

15. Qual o poder da escola? Qual o poder da família? De que se trata?

16. Qual o poder da cultura? De que se trata?

17. Qual o poder da linguagem? De que se trata?

18. Qual o poder da arte? Qual o poder da música? De que se trata?

Anexo 1: Questionário Piloto – Universo Cultural

1. Qual a sua idade? Em que série você está?

2. Com que você mora?

3. Qual o grau de escolaridade dos adultos que moram com você?

() ensino fundamental incompleto () ensino fundamental completo

() ensino médio incompleto () ensino médio completo

() ensino superior incompleto () ensino superior completo

4. Onde você mora? Conte um pouco sobre o lugar.

5. O que você costuma fazer para se divertir?

6. Você tem hábito de assistir televisão? Em que horário?

7. Quais os programas de televisão que mais gosta e quais não gosta?

8. Costuma ouvir música? Onde?

9. Qual o seu estilo musical preferido? Que tipo de música você não gosta?

10. Quais as suas brincadeiras favoritas? Com quem aprendeu?

11. Você costuma fazer passeios? Para onde? Acompanhado por quem?

12. Frequenta exposições de arte?

() nunca visitei nenhuma

() apenas com a escola

() sempre que possível com a família

() _____

Anexo 2: Questionário – Universo Cultural

Identificação: _____

1. Qual a sua idade? Em que série você está?

2. Com quem você mora?

3. Qual o grau de escolaridade dos adultos que moram com você?

☐ ensino fundamental incompleto ☐ ensino fundamental completo☐ ensino médio incompleto ☐ ensino médio completo☐ ensino superior incompleto ☐ ensino superior completo

4. Como é o lugar onde você mora?

5. O que você mais gosta neste lugar? Por quê?

6. O que você menos gosta neste lugar? Por quê?

7. O que você costuma fazer para se divertir?

8. Você costuma fazer passeios? Em quais dias da semana? Com quem?

9. Quais os lugares em que você passou que mais gostou?

10. Quais as brincadeiras que você mais gosta? Por quê? Com quem aprendeu?

11. Quais as brincadeiras que você menos gosta? Por quê?

12. Você tem o hábito de assistir televisão? Em que horário?

13. Quais os programas que você mais gosta? Por quê?

14. Quais os programas que você menos gosta? Por quê?

15. Você costuma ouvir música? Onde?

16. Qual o estilo musical que você mais gosta? Por quê?

17. Qual o estilo musical que você não gosta? Por quê?

18. Freqüenta exposições de arte?

() nunca visitei nenhuma

() apenas com a escola

() sempre que possível com a família

() _____

19. O que você viu na exposição?

20. O que você mais gostou? E o que você não gostou? Por quê?

21. Agora desenhe o que você mais gosta de fazer.

Anexo 3: Questionário – O que é arte?

Identificação: _____

1. O que é arte para você?

2. Em quais momentos você tem contato com a arte? O que você acha destes momentos?

3. Você considera a arte importante para a sua vida? Por quê?

4. Faça um X nas idéias e palavras que para você se relacionam à arte:

- ☐ tarefas
☐ prazer
☐ sentimento
☐ razão
☐ desenhar
☐ expressão de idéias e sentimentos
☐ arte é conhecimento
☐ arte como construção
☐ artesanato
☐ decoração de festas
☐ confecção de lembrancinhas para datas comemorativas
☐ ler obras de arte
☐ desenho geométrico
☐ conhecer artistas, suas idéias e suas obras
☐ pintar
☐ _____

5. Escreva apenas uma palavra que melhor represente a sua relação com a arte.

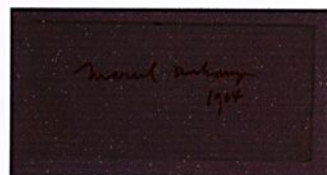
6. Agora tente representar sua relação com a arte através de um desenho.

Anexo 4: Auto-retratos

Rembrandt



Marcel Duchamp



Jean Michael Barquiat



Bram Bogart



Rê Rodrigues





um estudo de caso, é só uma gota!
É um estudo pequeno!
É aquela gota que ficou no fio...
mas que pode significar o germinar de uma vida
e o florescer da arte.





Onde palavra e som se
combinam e soa o canto, a arte
se revela, e cada cântico e cada
livro, cada imagem, é uma
descoberta – uma milésima
tentativa de cumprimento da
vida una. (HESSE, 1971)

