

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CARLA MARIA GARCIA FERNANDES

**PRÁTICA DA ENVOLVÊNCIA: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA A
ELABORAÇÃO DE UMA PEDAGOGIA EM ARTE NA EJA.**

Porto Alegre

2012

CARLA MARIA GARCIA FERNANDES

**PRÁTICA DA ENVOLVÊNCIA: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA A
ELABORAÇÃO DE UMA PEDAGOGIA EM ARTE NA EJA.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Susana Rangel Vieira da Cunha

Porto Alegre

2012

Carla Maria Garcia Fernandes

**PRÁTICA DA ENVOLVÊNCIA: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA A
ELABORAÇÃO DE UMA PEDAGOGIA EM ARTE NA EJA.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com o requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 29 de fevereiro de 2012.

Prof^a. Dra. Susana Rangel Vieira da Cunham - Orientadora

Prof^a. Dra. Maria Clara Bueno Fischer – UFRGS/PPGEDU

Prof. Dr. Celso Vitelli – UFRGS/IA

Prof^a. Dra. Nara Vieira Ramos – UFSM

Prof^a. Dra. Roselaine Aquino da Silva - FACOS/RS - NEPE

Dedico meu trabalho, in memoriam, ao meu amigo, professor e orientador, Nilton Bueno Fischer, que partiu muito cedo daqui, deixando em nós, que convivemos com ele, um susto e um vazio. É minha homenagem à sua inteligência, dedicação profissional, alma altruísta e dignidade.

Agradeço...

...à Susana Rangel Vieira da Cunha, minha orientadora, pelo acolhimento, sensibilidade e diálogo.

...à Dione Detanico Buseti, minha colega, parceira, revisora, apoiadora e colaboradora.

...à Giselle Fernandes Taboada, minha sobrinha, que gentilmente fez a versão do resumo para a língua inglesa e francesa.

...ao CMET Paulo Freire, pela oportunidade de ensinar e aprender com jovens e adultos.

...aos meus alunos, pelas infinitas aprendizagens que me proporcionaram.

...aos meus queridos professores de arte, por me mostrarem jeitos de ensinar.

...aos meus colegas professores de arte, pelas conversas e parcerias.

...aos meus pais, por me permitirem ser artista e professora de arte.

...às minhas filhas, pela paciência que tiveram comigo durante a escrita desta tese.

[No trabalho coletivo] de homens e ou de mulheres, há tarefas e desafios diferentes para cada um no lugar que ocupam na rede emaranhada das relações humanas. Dentre eles, lugar de aprendiz e lugar de mestre. Em cada lugar tarefas distintas, embora ao mestre, além de ensinar, caiba também a tarefa de estar sempre aprendendo. O olhar curioso e as perguntas singulares do aprendiz que aprende também ensinam o mestre.

Mirian Celeste Martins

RESUMO

Esta tese aborda a maneira como a prática pedagógica das aulas de arte, para jovens, adultos e idosos das Totalidades Iniciais e Finais do Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire (CMET Paulo Freire), instituição educacional vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, contribui para a elaboração de uma pedagogia em arte para EJA. O trabalho insere-se na temática do ensino de arte e educação de jovens e adultos. Paulo Freire, Ira Shor, Alberto Melucci, Miguel Arroyo, João Francisco Duarte Jr., Fayga Ostrower, Edith Derdyk, Marly Meira, Analice Dutra Pillar, Susana Rangel Vieira da Cunha, entre outros, foram fontes teóricas e inspiradoras deste trabalho. A metodologia utilizada está apoiada na autonarrativa, e a escrita em primeira pessoa é a forma como foi desenvolvida esta tese. Através dela, a autora pôde refazer seu percurso de *estando* professora e refletir sobre suas ações pedagógicas. Esta tese fundamenta uma trajetória de vida. Os suportes da memória da autora, assim como seus apontamentos, suas anotações, os registros das falas de alunos sobre as aulas e sobre o jeito da professora trabalhar, de mediar o conhecimento, de planejar a prática, de refletir e teorizar sua práxis nos diários de classe desde 2006 até 2011 serviram de objeto de análise. Registros fotográficos e produções visuais dos alunos, de 1997 a 2010, também se fizeram presentes, testemunhando as reflexões escritas, assim como episódios, isto é, trabalhos e exposições mencionados e lembrados pelos alunos através dos anos. A autonarrativa possibilitou o registro de trabalhos significativos das aulas de arte que os alunos guardavam e/ou lembravam e também o reconhecimento dos repertórios visuais da professora e dos alunos e como esses se entrelaçaram; oportunizou a análise das propostas pedagógicas, a discussão sobre o que são conteúdos significativos nas aulas de arte, a reflexão sobre as relações dialógicas entre professora e alunos e a seleção de episódios significativos. Todas essas reflexões tiveram o objetivo de concretizar a expressão “prática da envolvimento”, empregada por uma aluna e ratificada pelos alunos, quando caracterizou a postura docente da professora-autora, e que serviu de tema nesta tese.

Palavras-chave: ensino de arte – educação de jovens e adultos – dialogicidade – prática da envolvimento

FERNANDES, Carla Maria Garcia. **PRÁTICA DA ENVOLVÊNCIA:** Possíveis Contribuições para a Elaboração de uma Pedagogia em Arte na EJA. Porto Alegre, 2012, 185 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

ABSTRACT

This thesis discusses how the practice of teaching art classes for young, adults and elderly of the Initial and Final Totalities from the Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire (CMET Paulo Freire), an educational institution linked to the City Education Department of Porto Alegre, contributes to the development of a pedagogy for adult education in art for young and adults education. The work is part of the theme of teaching art to young and adults. Paulo Freire, Ira Shor, Alberto Melucci, Miguel Arroyo, Francis John Duarte Jr., Fayga Ostrower, Edith Derdyk, Marly Meira, Analice Dutra Pillar, Susana Rangel Vieira da Cunha, among others, were sources of inspiration and theory of this work. The methodology is supported by auto narrative reports, and writing in first person is the way this thesis was developed. This way, the author could retrace her route through being a teacher and reflect on her pedagogical actions. This thesis lays the foundation of a life path. Supporters of the author's memory, as well as her notes, your notes, records of students' speeches about her classes and the way the teacher works, mediates the knowledge, plans the practice, reflects and theorizes her practices in class dairies from 2006 to 2011 served as the object of analysis. Visual productions and photographic records of students, from 1997 to 2010 were also present, witnessing the written reflections, as well as episodes, that is, jobs and exhibitions mentioned and remembered by students over the years. Auto narrative made possible the registration of significant works of art classes that the students kept and / or recall as well as the recognition of the visual repertoire of the teacher and students and how these are intertwined; it provided an opportunity to analyze the dialogical teaching project, to discuss about what is meaningful content in art classes, to reflect on the relationship between teacher and students and the selection of significant episodes. All these thoughts had the purpose of firming the term "practice of immersion" as used by a student and approved by the students, when she characterized the teaching attitude of the author-professor, and served as the theme in this thesis.

Key-words: art teaching – young and adults education – dialogicity – practice of immersion

FERNANDES, Carla Maria Garcia. **PRÁTICA DA ENVOLVÊNCIA:** Possíveis Contribuições para a Elaboração de uma Pedagogia em Arte na EJA. Porto Alegre, 2012, 185 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

RESUMÉ

Cette thèse examine comment la pratique de l'enseignement des cours d'art pour les jeunes, adultes et personnes âgées des Totalités Initiales et Finales du Centre Municipal d'Éducation des Travailleurs Paulo Freire (CMET Paulo Freire), établissement d'enseignement lié au Département Municipale de l'Éducation de Porto Alegre, contribue au développement d'une pédagogie d'éducation des adultes dans l'art. Le travail fait partie du thème d'enseignement de l'art et d'éducation aux jeunes et aux adultes. Paulo Freire, Ira Shor, Alberto Melucci, Miguel Arroyo, João Francisco Duarte Jr., Fayga Ostrower, Edith Derdyk, Marly Meira, Analice Dutra Pillar, Susana Rangel Vieira da Cunha, entre autres, ont été sources théorique et d'inspiration de ce travail. La méthodologie utilisée est soutenue par auto narrative, et l'écriture à la première personne est le moyen par lequel a été développée cette thèse. Grâce à elle, l'auteur a pu retracer son itinéraire d'être un enseignant et de réfléchir sur ses actions pédagogiques. Cette thèse est basée sur une trajectoire de vie. Les médias de la mémoire de l'auteur, ainsi que ses notes, les enregistrements des discours des élèves sur les classes et la façon de travailler de l'enseignant, de sa médiation des connaissances de sa planification des pratiques, de sa façon de réfléchir et de théoriser ses pratiques dans la vie quotidienne aux carnets de notes de 2006 à 2011 ont servi comme objet d'analyse. Productions visuelles et des documents photographiques d'étudiants, de 1997 à 2010, sont également présents, témoignant des réflexions écrites, ainsi que des épisodes, soit, des travaux et des expositions mentionnés et rappelés par les étudiants au fil des ans. L'auto narrative a permis l'enregistrement des œuvres significatives des cours d'art que les élèves ont maintenu et/ou ont rappelé et de reconnaître le répertoire visuel de l'enseignant et des élèves et comment ils se sont entrelacés; a fourni l'occasion d'analyser la pédagogie dialogique, la discussion sur ce qui est contenu significatif dans les classes de l'art, la réflexion sur la relation entre l'enseignant et les élèves et la sélection des épisodes significatifs. Toutes ces pensées avaient le but de compléter l'expression «pratique de l'immersion», utilisée par une étudiante et approuvée par la classe, quand elle a caractérisé l'attitude du professeur enseignant-auteur, et qui a servi de thème à cette thèse.

Mots-clés: l'éducation artistique - éducation des jeunes et des adultes – dialogicité – la pratique de l'immersion.

FERNANDES, Carla Maria Garcia. **PRÁTICA DA ENVOLVÊNCIA:** Possíveis Contribuições
Elaboração de uma Pedagogia em Arte na EJA. Porto Alegre, 2012, 185 p. Tese (Doutor
Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Unive
Federal do rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

LISTA DAS FIGURAS

Figura 01 Noiva	30
Figura 02 Sereia	30
Figura 03 Escultura em tamanho natural	33
Figura 04 Visita à exposição de Brennand	36
Figura 05 Desenhos nos cadernos de receita	43
Figuras 06 e 07 Pinturas de Lucy G. Fernandes	43
Figura 08 Alunos desenhando com linhas seus trajetos na sala de aula	71
Figura 09 Alunos fechando planos com plásticos coloridos	71
Figura 10 Aluna desenhando com arame	71
Figura 11 Alunos criando planos nos desenhos com arame	71
Figura 12 Volume vivenciado com o próprio corpo	72
Figuras 13 Alunas desenhando objetos de seus estojos em suportes diferentes	72
Figuras 14 Desenho de observação de potes	73
Figura 15 e 16 O que o outro desenhou de nós	75
Figura 17 e 18 Reconhecendo os planos do rosto do outro	75
Figura 19 Costurando as Madonas	76
Figura 20 Organização da sala em grupo	77
Figura 21 Desenhando em conjunto	78
Figura 22 Montando em conjunto uma produção	79
Figura 23 Almofada “Casa da Infância”	83
Figura 24 Almofadas em exposição	84
Figura 25 Maria Luíza usando as mãos nos “bonecos grandes”	89
Figura 26 Alunos trabalhando na colcha “Histórias de Amor”	116
Figura 27 Exposição “Muito pano pro manga”	118
Figura 28 Aluna modelada com gesso calcinado	119
Figura 29 Máscara de gaze gessada sendo cortada	120
Figura 30 Desenho-escultura em papelagem	121
Figura 31 Alunos construindo desenhos-esculturas em papelagem ...	121
Figura 32 Tipos Brasileiros	123

Figura 33 Mãos desenhando	140
Figuras 34 a 37 Teia da Vida	141
Figuras 38 a 43 A Teia dos Mitos	142
Figuras 44 a 49 Identidades	144
Figuras 50 a 53 Sombras Coloridas	146
Figuras 54 a 56 Autorretratos: Olhares e Auto-olhares	147
Figuras 57 e 58 Desenhando Saudades	148
Figuras 59 e 60 Histórias de Amor	149
Figuras 61 e 62 A Casa da Infância	150
Figuras 63 e 64 Caixas de Segredo	151
Figura 65 Madonas	152
Figuras 66 e 67 Projeto Hudertwasser	153
Figuras 68 a 70 O Banquete	154
Figuras 71 e 72 Alguns Brasis	155
Figuras 73 a 76 Um Menino Vai para o Colégio	156
Figuras 77 e 78 Jardins Internos	157

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 A PESQUISA AUTONARRATIVA	22
1.1 OS ALUNOS	24
1.2 OS SUPORTES DA MEMÓRIA	27
2 PUXANDO UM FIO DO EMARANHADO DAS NOSSAS MEMÓRIAS..	29
2.1 AS PELES, SERES SABEDORES-FAZEDORES	32
2.2 AMPLIANDO REPERTÓRIOS	35
2.3 MEMÓRIAS DE MINHA ESCOLARIZAÇÃO	37
3 REPERTÓRIOS VISUAIS E CULTURAIS	42
3.1 BELO E FEIO: RUPTURAS	46
3.2 IMAGEM COMO MIMESE	50
3.3 A BELEZA PARA OS ALUNOS	51
4 COMO ESTOU SENDO PROFESSORA? COMO ME CONSTITUO PROFESSORA DE ARTE?	53
4.1 APRENDIZAGENS NA PRÁTICA COTIDIANA	58
4.2 CARACTERÍSTICAS DE ESTAR SENDO PROFESSORA	61
5 AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS	66
5.1 O DESENHO	68
5.2 A ORGANIZAÇÃO DA SALA DE AULA	76
6 O QUE SÃO CONTEÚDOS EM ARTE?	80
7 RELAÇÕES ENTRE PROFESSORA E ALUNOS	93
8 EPISÓDIOS	104
8.1 O NÃO-SABER DESENHAR	104
8.2 O USO DA BORRACHA E O USO DA RÉGUA	111
8.3 AS VISITAS A EXPOSIÇÕES	113
8.4 HISTÓRIAS DE AMOR	115
8.5 CORPOS.....	118
8.6 ALGUNS BRASIS.....	122
9 A PRÁTICA DA ENVOLVÊNCIA	125
9.1 DIMENSÕES DA ENVOLVÊNCIA.....	125

9.2 OS MODOS DA ENVOLVÊNCIA	131
9.3 O QUE A PRÁTICA DA ENVOLVÊNCIA POSSIBILITA?	134
9.4 NO QUE A PRÁTICA DA ENVOLVÊNCIA SE APOIA?	135
9.5 COMO LIDAR COM AS DIFERENÇAS?.....	137
10 ALÉM DOS CADERNOS, UM ENCANTAMENTO VISUAL.	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	165
APÊNDICE 1	170
APÊNDICE 2	179

INTRODUÇÃO

A educação de jovens e adultos da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, especificamente a do Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire – o CMET Paulo Freire – lugar onde trabalho e onde desenvolvi esta pesquisa, tem pressupostos teóricos claros, vinculados à educação popular e ao construtivismo-interacionista. Por opção e por acreditar nesses pressupostos, busquei (e ainda continuo perseguindo) a dialogicidade como cerne das aulas que ali desenvolvo. Isto significa que o conhecimento do aluno é o ponto de partida, “nunca o ponto de chegada” (FREIRE, 1995, p. 5-12); este conhecimento deve ser ampliado e ou transformado na busca de outros saberes, inclusive o acadêmico. Entendo que todos nós construímos conhecimento na relação com o outro e com o objeto a ser conhecido.

Como professora de arte neste Centro de ensino fundamental (que já existe há 21 anos), trabalho com jovens, adultos e idosos cujas idades variam entre 15 a 92 anos. Muitos deles são deficientes visuais, auditivos, intelectuais, mentais ou motores, e, durante meu mestrado, os estudos seguiram o rumo do significado da arte para a população de jovens e adultos do CMET Paulo Freire, no contexto das aulas de arte do ano de 2004.

Observei que, para esses jovens e adultos, as aulas de arte foram momentos de descobertas de si mesmos, dos outros e do mundo. Dentre os vários depoimentos que apresentei na dissertação, cito os seguintes:

[...] E eu não sabia nem isso, combinar uma cor e agora eu tô aprendendo, antes eu botava a calça duma cor e a blusa da outra e o sapato da outra e a bolsa...[...] (Leontina). [...] não perco uma bienal [...] (Francisco). Eu nunca vi isso, nunca fui num museu! (Leontina). Tem muita gente capaz e muita coisa que tá escondida, é o seu... potencial (Inedmar). A arte serve pra botar aquilo que a gente tem dentro da gente pra fora, pras pessoas te conhecer melhor (Adeilda). [...] a tua mão já vai ficando mais leve até pras outras coisas.[...] (Iara). [...] a vida não é tão triste assim... e na maneira, na arte, assim a gente vê aquele colorido aquelas coisas lindas ali... (Inedmar) (CORRAL, 2005, p. 160).

Assim, descobrimos que muito se podia fazer, sentir e observar a partir das aulas de arte: a mão menos pesada, a combinação de cores de roupas, as visitas a museus e exposições, as trocas afetivas, as alternâncias de opiniões entre pares, as possibilidades que as diferentes linguagens das artes ofereciam para cada um, as habilidades para o desenho, para a pintura, para a escultura, entre outras, nunca antes vistas. Estou certa de que as aulas de arte produziram significados para esses alunos, que aprenderam o que ainda não conheciam ou que aprenderam a reconhecer o que estava “escondido” dentro deles.

Ao iniciar o doutorado (então com o professor Nilton Bueno Fischer), minha ideia de pesquisa estava direcionada aos conceitos de arte que os alunos de EJA¹/CMET Paulo Freire tinham. Esse estudo foi sugerido pela banca de mestrado, mais especificamente pelo professor-doutor João Francisco Duarte Jr. Também percebi, ao finalizar a dissertação, que, para além dos significados da arte, não havia aprofundado com os alunos que arte é um conhecimento que se soma aos demais, que arte é alguma coisa escondida dentro de cada um, que é uma novidade muito grande, é fazer algo seu, é saber-fazer coisas belas. Organizei, então, todo o meu projeto de tese com base na temática dos possíveis conceitos de arte que meus alunos de EJA pudessem ter.

Todavia, um mês antes de minha defesa de projeto, julho de 2009, o professor Nilton veio a falecer. Foi um momento muito triste e doloroso. Perdi o amigo e o orientador. O projeto de tese estava pronto, enviado à banca de qualificação, e eu teria que apresentá-lo. Naquele momento, estava com muitas incertezas, não sabia quem seria meu próximo orientador e, principalmente, tinha dúvidas da continuidade do trabalho, da pesquisa e do próprio doutorado.

O professor João Francisco, ciente da situação, entrou em contato com a professora Susana Rangel Vieira da Cunha, que também participava da minha banca de qualificação de doutorado, a fim de que ela pudesse me orientar até o final do curso. A professora Susana, em agosto de 2009, ofertou-me um lugar em seu grupo de orientação, que aceitei prontamente. Com o professor Nilton, a orientação estava mais voltada para as questões de EJA; com a professora Susana, pude aprofundar mais as questões da arte e relacioná-las com a educação de jovens e adultos.

¹ EJA – Educação de Jovens e Adultos.

Na banca de qualificação, a professora Marly Meira sugeriu que a ideia de conceito fosse revista e ampliada, como, por exemplo, que eu utilizasse a ideia de noções reflexivas sobre arte, no lugar de conceito. O professor João Francisco Duarte Jr. opinou que o foco da questão de pesquisa fosse mudado para o conceito de arte que os alunos vinham construindo com base em suas experiências recentes. Dessa forma, acatando as indicações da banca, optei por reformular minha questão de pesquisa para as noções de arte que os alunos tinham com base em suas experiências recentes.

Todavia, em 2010, durante as orientações, nas conversas com a professora Susana e com o grupo, nas reflexões que sistematicamente fazíamos, foi sendo alinhavada uma outra ideia possível de pesquisar: por que não falar da prática de sala de aula, da minha experiência pedagógica? Essa ideia pareceu-nos relevante na tese, pois são raros os estudos sobre a prática de professores de arte em EJA. Por outro lado, se eu havia conseguido perceber, ao final da pesquisa de mestrado, que os alunos haviam feito autodescobertas, que eles se davam conta do outro, do mundo e que podiam exercer suas singularidades nas aulas de arte, pude ver que minha participação nisso, ou seja, que o meu jeito de dar aula também proporcionava essas descobertas.

Estudar a minha prática educativa em EJA foi o caminho escolhido. Sem dúvida, esse desafio tomou conta de mim e me deixou curiosa em relação ao que poderia descobrir sobre o meu jeito de dar aula, sobre meus modos de ser professora e de como esses modos afetavam os alunos.

Então, durante uma das reuniões, lembrei-me de um diálogo entre minhas alunas idosas sobre minha maneira de dar aula, de exigir e de atrair os alunos. Uma delas denominou esse modo de agir de “envolvência” que, em rápidas palavras, traduzia-se na noção de acolhimento, de amorosidade, de carinho, de entendimento, de compreensão, de ensino no cotidiano. A partir disso, o grupo, a professora Susana e eu ficamos empolgados com a ideia de que nossas práticas poderiam dizer de nós, dos nossos modos de agir, de reagir e de interagir com os alunos, de como ensinamos e de como os nossos alunos aprendiam.

Se minha prática tinha a dita “envolvência”, por que não pesquisar sobre isso? Segundo Freire e Shor (2000, p.12), a “[...] maioria das pesquisas em educação não é de muita ajuda nas horas agitadas da sala de aula concreta”, e a

prática que construí nas ações e nas reflexões, ao longo dos anos, em sala de aula me permitiu ensinar arte, mesmo nas “horas mais agitadas”. Acreditei que meu jeito de dar aula contribuiu para as aprendizagens dos alunos, para suas compreensões, suas percepções, seus entendimentos dos conteúdos, dos processos, das atividades. De outra parte, as práticas educativas em EJA “[...] representam muito mais do que programas de ensino, visto que evidenciam o posicionamento político-teórico da forma de educar, ver e pensar o mundo, o homem, a sociedade, a educação, a escola” (VIERO, 2008, p. 29).

Já as práticas educativas em arte refletem as concepções de arte dos professores e, conforme Cunha (2011, p. 3),

[...] direcionam seus modos de ensiná-la, sendo que estes modos de compreender e ensinar arte estão disseminados em várias outras instâncias, como nos museus, nas publicações especializadas, nos documentos oficiais governamentais (leis, diretrizes curriculares, programas escolares, etc.), entre outros materiais.

Assim se em EJA há um posicionamento político anterior, o ensino da arte também o tem, visto que as concepções dos professores do ensino de arte também refletem posicionamento político, de visão de mundo conforme suas concepções.

Assim, pude perceber o quanto minha prática pedagógica estava vinculada à reflexão sobre o que ensinar e como ensinar de modo que os alunos pudessem aprender. Estudar a minha prática pedagógica, refletir sobre ela possibilitou-me conhecer um pouco mais de mim como professora, como ser humano, e de conhecer um pouco mais do outro, no caso, o aluno.

Partindo das escutas da orientadora, do grupo de orientação e da minha experiência docente, escolhi como questão de pesquisa **“Como a(s) prática(s) da envolvimento contribui(em) para a elaboração de uma pedagogia em arte para EJA?”**

O eixo temático no qual se insere minha pesquisa de doutorado é **Ensino de Arte e Educação de Jovens e Adultos** e o objetivo geral é **pesquisar sobre a prática da envolvimento e suas possíveis contribuições para uma pedagogia em arte na Educação de Jovens e Adultos.**

Levanto, ainda, como questão a ser pesquisada: **“Como os alunos reagem e interagem com a prática da envolvimento?”**

Tenho como perguntas norteadoras:

1) De que modo a memória das experiências vividas pelos alunos contribui com as aulas de arte?

2) Quais os/as efeitos/marcas das aulas de arte nos alunos?

Optei por realizar a pesquisa de doutorado no meu lugar de trabalho, pois o CMET é ainda uma referência em EJA para a rede municipal de ensino de Porto Alegre e do país, no que diz respeito às questões teóricas e práticas da educação popular e à defesa de um currículo que esteja a serviço da liberdade de pensamento, da criatividade, da produção de conhecimento e de uma postura crítica diante da realidade. Em 2010, a comunidade do CMET (alunos, professores, funcionários e pais), através de seu projeto político-pedagógico, ratificou seus princípios políticos e pedagógicos, que serão abordados nesta tese. Nesse processo de discussão também ficou sublinhado o papel fundamental que a área de estudo das artes assume no currículo que se vislumbra transdisciplinar, podendo apontar conteúdos nas mais diversas áreas do conhecimento.

Por isso, apesar de haver consideráveis dissertações de mestrado e teses de doutorado voltadas à educação de jovens e adultos, acredito que a temática Ensino de Arte na EJA tornou-se relevante em termos de pesquisa, uma vez que se acredita na aproximação das áreas da arte e da educação de jovens e adultos. Tenho o intuito de refletir sobre minha prática educativa em arte na EJA/CMET e de afirmar que, se esta prática ajudou a construí-la, eu também me reconstruí nela.

Tenho claro que a metodologia de pesquisa e os referenciais teóricos escolhidos possibilitaram-me tal iniciativa. É necessário pensar no quanto o ensino de arte em EJA pode possibilitar acesso a determinadas produções culturais, tais como visitas aos museus, às exposições e à fruição das mesmas, visto que muitos (diria que a maioria) alunos não tiveram essas oportunidades. Penso que um ensino assim amplia a participação cultural e social, mas também oportuniza a expressão do aluno nas mais variadas linguagens visuais, como desenho, colagem, gravura, pintura, escultura, entre outras.

De outra parte, conforme pesquisas nos bancos de dados da Capes, na área Arte e Educação de Jovens e Adultos, até o presente momento (dezembro 2011), existem raros estudos que abordam os modos de ensinar arte em EJA. Em nível de mestrado, havia onze estudos no eixo temático arte-educação e educação de jovens

e adultos, incluindo a minha dissertação, mas nenhum relacionado às práticas educativas em arte na EJA. Em nível de doutorado, não havia estudos neste campo temático.

Questiono-me por quais razões não há muitos estudos que relacionem essas duas áreas do conhecimento. Possivelmente, conforme a história da EJA, por volta dos anos 1950/1960, segundo Haddad e Pierro (2000, p. 108.), “[...] o pensamento pedagógico e as políticas públicas de educação escolar de jovens e adultos adquiriram a identidade e feições próprias [...]”. Assim, a área de educação de jovens e adultos, enquanto tal – como ela se apresenta hoje, com referenciais teóricos próprios, pensamento político-pedagógico-filosófico – é relativamente nova na educação brasileira. Naquele momento histórico, a centralidade da educação de adultos priorizava especificamente a alfabetização, visto que havia um número grande de adultos analfabetos no país. Nesse sentido, era necessário que eles dominassem o mecanismo da escrita e da leitura para finalmente integrarem-se à sociedade. A EJA no Brasil teve seu foco, durante muito tempo, na alfabetização, não oportunizando muito espaço para a arte.

No entanto, hoje, os parâmetros curriculares de arte em EJA apontam que ela “[...] pode significar muito e ser a portadora de conhecimentos e valores para os alunos, ampliando suas possibilidades de participação social e cultural de forma crítica, criadora e autônoma” (MEC, PCN ARTE EJA, p.136). O ensino da arte em EJA passa a ser obrigatório e, provavelmente, a partir de agora, torne-se presente nos currículos escolares dessa modalidade de ensino.

Como referenciais, busquei ajuda, entre outros teóricos, em Sydione Santos sobre o enfoque autobiográfico; Ecléa Bosi a respeito da memória; Susan Sontag sobre o uso da imagem fotográfica; Paulo Freire e Edith Derdyk que abordam a prática político pedagógica da educação popular e o ato de desenhar; Rosa Lavelberg sobre concepções do ensino da arte; David Hockney e seus conceitos de desenho; Fayga Ostrower na caracterização das ações pedagógicas.

Esta tese, então, está organizada da seguinte forma: no primeiro capítulo exponho a metodologia utilizada; no segundo capítulo, apoio-me nas memórias: as dos alunos (sobre trabalhos realizados comigo nas aulas de arte e que desencadearam lembranças neles) e lembranças da minha escolarização e suas reverberações na minha docência artista-professora; o terceiro capítulo fala sobre

repertórios visuais que compuseram as nossas histórias, bem como as relações entre belo e feio e imagem como cópia; o quarto capítulo relata sobre como me constituí professora de arte, procurando refletir sobre ser professor e educador e de onde nasceram minhas proposições pedagógicas; o quinto capítulo focaliza as propostas pedagógicas realizadas nas aulas de arte e a organização da sala de aula; o sexto capítulo discute o que são conteúdos em arte e os processos nas ações pedagógicas; sétimo capítulo explica como aconteceram as relações professora-alunos e as de ensino-aprendizagem na sala de aula; o oitavo capítulo relata alguns episódios: trabalhos que realizamos e que nos deixaram marcas (alunos e professora), assim como colocações e questionamentos que são recorrentes em sala; no capítulo nono, apresento a prática da envolvimento e suas dimensões, seus modos e o que ela possibilita; finalmente, no capítulo décimo, ilustro os trabalhos realizados ao longo dos anos no CMET, desde 1997 a 2010.

Para entender a pedagogia da envolvimento, abordo inicialmente o sentido que o termo tem para este trabalho. Esta questão requer a compreensão das práticas cotidianas de sala de aula. Intencionalmente, é fundamental saber o que se quer ensinar e por que razão se quer ensinar algo, assim como refletir sobre estas práticas, (re)pensar cotidianamente os atos pedagógicos, analisando as formas de ensinar ou de como se trabalhar em sala de aula e investigar sobre os modos de aprender e de ensinar ou sobre os modos de agir, reagir e interagir com os alunos.

Pude perceber o quanto minha prática pedagógica estava vinculada à reflexão sobre o que ensinar e como ensinar de modo que os alunos pudessem aprender. Estudar a minha prática pedagógica e refletir sobre ela possibilitou-me conhecer um pouco mais de mim como professora, como ser humano, e conhecer um pouco mais do outro, no caso, o aluno.

Gadotti (1989, p.155) diz que, para Paulo Freire, **prática** é “[...] o que realizamos diariamente, o nosso trabalho”. **Práxis** é “[...] a união que se deve estabelecer entre o que se faz (prática) e o que se pensa acerca do que se faz (teoria)”. Então, para além da prática, realizava, na visão freireana, a práxis. Dito assim, meus modos de trabalhar eram uma possível “práxis da envolvimento”. Esta práxis inclui professor e aluno, pois juntos ensinam e aprendem. Por isso, opto por utilizar a palavra prática, ao longo deste trabalho, imersa na ideologia de P Freire.

Freire (1999, p.25) anuncia: “Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende, ensina ao aprender”. O professor aprende no ato de ensinar percebendo e observando como os alunos recebem as propostas, e o aluno ensina ao aprender, evidenciando isso nas reações às ações pedagógicas e nos seus modos de aprender. Tanto aluno quanto professor aprendem e praticam a pedagogia da envolvimento.

Freire parte da premissa que o ato de ensinar implica em um ato de aprender. Acredito que o ensino de arte está apoiado neste princípio, pois, na nossa prática cotidiana, percebemos que a envolvimento é fundamental, que o aluno desenvolve o seu trabalho, ensinando e aprendendo, tendo como referência os modos de ensinar do professor. Aos poucos, ele vai “do seu jeito” construindo os conhecimentos pertinentes ou necessários para a aprendizagem nas aulas de arte, tais como a expressão, a imaginação, a criação, a experiência com vários materiais e vários modos de expressão, a história da arte, os artistas, suas obras e as leituras destas.

1 A PESQUISA AUTONARRATIVA

Ao eleger a minha prática docente como base de minha pesquisa, busquei a autonarrativa como forma para desenvolver esta tese. Assim, realizei reflexões sobre as minhas práticas (ações pedagógicas), compreendi como fui me constituindo professora de arte em EJA e percebi as relações afetivas de ensino - aprendizagem construídas entre mim e meus alunos e as aprendizagens de vida.

Segundo Scholze (2005, p. 24) o [...] “autonarrar-se se faz a partir das narrativas que nos contam e que são contadas de nós”. Assim, as falas de meus alunos sobre mim, meu jeito de ser e de dar aulas contam de mim. Nesse sentido, observar minhas aulas, meus alunos com o intuito de saber de mim tornou-se necessário, bem como as posteriores reflexões a respeito dessas observações.

As reflexões sobre a prática cotidiana de sala de aula possibilitaram-me a compreensão de minha trajetória como professora e sobre os atos/modos de ensinar. O ato de ensinar, segundo Santos,

[...] caracteriza-se como uma atividade complexa, contextual, imprevisível, permeada por conflitos que requerem posicionamentos políticos e éticos. Além disso, na dinamicidade da sua ação, o professor tem seu modo peculiar e idiossincrático de interpretar as situações e tomar decisões para resolver os problemas (SANTOS, 2008, p. 07).

Visto que ensinar é uma atividade complexa e única, já que cada professor tem seus modos de dar aula, um dos processos que poderia potencializar a reflexão sobre a própria prática era a autonarrativa: falar de si, contar de si, pensar sobre si, refletir sobre si. O professor pode caracterizar-se, segundo Santos (2008, p. 210), como “um narrador, um escritor e um personagem da sua própria história”. Falei de mim com que intuito? Com a perspectiva de trabalhar e significar a minha prática de sala de aula. Conforme Santos:

[...] o enfoque (auto)biográfico ou biográfico-narrativo potencializa a organização da trajetória pessoal e profissional, a reflexão sobre as práticas, a construção de novos conhecimentos. A narrativa auxilia o professor a ampliar sua capacidade de avaliar e analisar o que faz, com vistas a prefigurar o futuro (SANTOS, 2008, p.210).

A escrita de minha trajetória pessoal e profissional possibilitou o conhecimento e a reflexão de minhas ações pedagógicas. Segundo Scholze (2006) a “[...] escrita de si (autonarrativa) pode [...] estabelecer-se como exercício de autorreflexão”, assim, poderia (re)pensar minha trajetória como professora, as escolhas que fiz ao longo da vida profissional e, sobretudo, refletir sobre o modo como atuo pedagogicamente. Ainda, para Scholze (2006), ao “[...] produzir uma autonarrativa o sujeito traz para seu texto inúmeras vozes que fazem parte de sua trajetória de vida”. Então, junto à minha voz, havia a voz dos alunos. Ouvi-os quando falavam nas e das aulas, fosse quando faziam comentários furtivos sobre minha maneira de ser e de atuar junto a eles, fosse quando fazia perguntas mais direcionadas: o que entendiam sobre ser professora ou como eram as aulas para eles. Logrei entrelaçar as falas dos alunos e as minhas em uma trama que conduziu o fio dessa tese; ora uma se sobressaiu mais, ora outra para acabar falando o nós. Assim, Scholze aponta:

É por isso que precisamos exercitar nossa capacidade de nos reconstruir, reinterpretar e refazer nossas histórias pessoais através de uma viagem interior como verdadeira experiência de si, para nos compreendermos como elementos de um coletivo e inseridos socialmente. O sentido da escrita está em que através da autonarrativa o sujeito reflexiona sobre si próprio, sobre sua vida e sobre as relações que estabelece (SCHOLZE, 2006).

Ao refletir sobre si próprio o sujeito pode lançar o olhar sobre o outro, o outro que pode ser ele mesmo, pois “[...] o narrador quer ser aceito, reconhecido, considerado” (SCHOLZE, 2006). E o outro pode ser o aluno. Para Scholze (2006), este “[...] jogo entre o que se é e a história que se narra promove uma reflexão sobre o lugar que o sujeito ocupa [...]”.

Assim, ao escrever sobre minhas práticas educativas, ou seja, ao falar das minhas experiências como professora na ação de sala de aula, permito-me reconstruir minha trajetória de vida, percebendo escolhas, opções, jeitos de agir e compreendendo suas consequências. Assim, conto (a mim mesma num primeiro momento) minha história como professora. Valho-me, além da minha memória, de apontamentos, de anotações de falas dos alunos sobre as aulas, sobre mim, sobre meu jeito de abordar os alunos, as ideias, as reflexões sobre suas falas nos diários de classe desde 2006 e de fotografias desde que comecei a dar aulas de arte.

1.1 OS ALUNOS

Em conversas informais, em sala de aula ou quando visitávamos algum museu, verifiquei que os alunos jovens, adultos ou idosos da EJA/CMET que fazem parte dessa pesquisa não tinham o hábito de frequentar exposições. Muitos diziam que nunca tinham visitado ou entrado em um museu. Alguns adultos e/ou idosos frequentemente informavam que não haviam desenhado antes de entrar no CMET, pois nunca frequentaram a escola, e os jovens dali são alunos cujas experiências de vida escolar foram fracassadas, “rodando” inúmeras vezes, sendo assim excluídos da escola regular.

Os adultos e idosos, na sua maioria, não tiveram acesso à escola na infância, especialmente por duas razões: trabalho infantil e dificuldade de acesso à escola. As meninas necessitavam trabalhar em casas de família como empregadas domésticas para poderem, ao menos, se alimentar, não sendo permitido a elas o estudo em escolas regulares; meninos e meninas muitas vezes tinham que trabalhar junto aos pais nas lidas do campo, impedindo assim o estudo. Por outro lado, muitos alunos que viveram sua infância no campo e que poderiam ir à escola em um turno, tinham dificuldade de lá chegar: o acesso era difícil, era longe do lugar onde moravam ou não havia transporte. De toda forma, esses jovens, adultos e idosos, com os quais trabalho são “excluídos”. Tornaram-se excluídos socialmente porque não tiveram a oportunidade de estudar durante a infância, porque não aprenderam a ler e a escrever; estão, portanto, à margem de uma sociedade calcada na leitura e na escrita.

Os jovens, apesar de terem acesso à escola regular, foram privados da mesma, por não poderem acompanhá-la, por não compreenderem o que lhes era ensinado, repetindo o ano inúmeras vezes. Pergunto-me, então: como o ensino de arte poderia ajudar a superar esta condição de exclusão social? Quem são os alunos do CMET com os quais trabalho?

Para responder a essa pergunta, realizei o levantamento de alguns dados que me possibilitaram uma melhor compreensão sobre quem eram esses alunos de quem falo e que de mim falam. Durante o primeiro semestre de 2011, no período de 28 de fevereiro a 21 de julho (primeiro semestre de aulas), realizei observações mais atentas, visto que já havia decidido pesquisar sobre minha práxis. No diário de

classe, procurei anotar reações que os alunos tinham frente às ações pedagógicas, suas reflexões, seus questionamentos, suas surpresas, seus sentimentos, bem como minhas reações ao que eles demonstravam. Esse trabalho proporcionou-me muitas alegrias, mas também implicou em dúvidas, reflexões, questionamentos: será que os meus modos de agir estão contemplando os alunos? Será que eles estão compreendendo o que digo? Será que estou entendendo o que os alunos me dizem, me mostram?

Os primeiros dados que levantei relacionavam-se com o número de alunos e o número de turmas com as quais trabalhei. As Totalidades Iniciais² tinham um total de 114 alunos inscritos nas aulas de Artes Visuais, pois os alunos dessas Totalidades podiam escolher entre realizar aulas de música e/ou de arte, distribuídos nos turnos da manhã e tarde. Alguns desses alunos vieram duas ou três vezes às aulas de arte. Dos 114 inscritos, participaram das aulas efetivamente 108 alunos, divididos em 8 turmas. As Totalidades Finais, compostas de duas turmas de Totalidade 4 e duas turmas de Totalidade 5, do turno da manhã, tinham um total de 94 alunos nas chamadas, dos quais, 50 compareciam a todas as aulas. Essas turmas não tinham possibilidade de escolha de linguagem.

As Totalidades Iniciais são constituídas, na sua maioria, por alunos adultos, idosos e poucos meninos e meninas de abrigos municipais ou deficientes intelectuais. A ocupação dos adultos e idosos é variada. Alguns homens e mulheres são aposentados. A maioria das mulheres são donas de casa, algumas são viúvas e recebem pensão dos maridos falecidos. Os meninos e as meninas são, na sua maioria, somente estudantes, salvo alguns deficientes intelectuais que fazem estágio remunerado em instituições públicas ou privadas.

Já as Totalidades Finais são compostas basicamente por jovens excluídos de escolas regulares que repetiram algumas séries pelos mais diversos motivos: por serem hiperativos, por conversarem muito em aula, por indisciplina, por falta de concentração, por dificuldades em matemática ou em língua portuguesa, disciplinas

² A proposta político-pedagógica do EJA/SMED/PMPA está organizada em seis Totalidades de Conhecimento, correspondendo ao ensino fundamental completo. As três Totalidades Iniciais (T1, T2, T3) correspondem ao processo de alfabetização, e as turmas são atendidas por um único professor. O currículo das Totalidades Finais (T4, T5, T6) abrange as disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Língua Estrangeira, Educação Física e Educação Artística. Há um professor para cada disciplina, e as cargas horárias de todas são equivalentes. Sobre o conceito de Totalidade de Conhecimento, ver SMED, Cadernos Pedagógicos 8: Em busca da unidade perdida: totalidades de conhecimento – um currículo em educação popular. 3ª ed. Porto Alegre: SMED, 1997.

que num currículo escolar tradicional são as que mais reprovam. Alguns desses alunos trabalham no turno oposto ao da aula, em supermercados, em lojas, em farmácias, ou junto aos pais como pedreiros e eletricitas.

A frequência dos alunos é outro dado importante. Os adultos e os idosos das Totalidades Iniciais e Finais têm uma frequência regular, faltando pouco às aulas. E, quando isso acontece, apresentam atestados, informam seu afastamento à secretaria do Centro ou ao professor regente da turma. Já com os jovens, há uma diferença: tanto nas Totalidades Iniciais quanto nas Finais, os que são deficientes intelectuais vão regularmente às aulas, mas os outros têm pouca ou nenhuma frequência; estes são denominados de FICAIS³. Alguns alunos, regularmente matriculados no Centro, independente de faixa etária, especialmente nas Totalidades Iniciais, não frequentam as aulas de arte, mesmo sabendo que ela faz parte do currículo. Os possíveis motivos: não gostam de arte, não encontram utilidade nessas aulas, querem chegar mais cedo em casa, entraram na escola especificamente para aprender a ler e a escrever, não é “dia de aula regular” e, nesse caso, vão fazer alguns “bicos” (faxinas ou cuidar de alguém, a fim de aumentar a sua renda mensal), não é aula importante. Já os alunos das Totalidades Finais que não comparecem às aulas de arte ou de qualquer outra disciplina da grade curricular da EJA/CMET, não avançam para outra Totalidade. Neste caso, a frequência é mais constante.

Outro dado, então, é o tempo de permanência nas Totalidades. Nas Totalidades Iniciais, o tempo de permanência algumas vezes é maior que o tempo das Totalidades Finais. Por que isso acontece com as Iniciais?

No CMET, os alunos justificam que permanecem bastante tempo porque não aprendem, porque o que lá buscam é companhia para a sua solidão, porque não conseguem guardar na memória os conhecimentos aprendidos, porque se vinculam de tal maneira à professora regente de turma que não desejam iniciar novo vínculo, porque ir para outra Totalidade significa não poder acompanhar a matéria desenvolvida na outra etapa, criando a ideia de que a próxima Totalidade será bem

³ FICAIs são fichas utilizadas pelas Secretarias de Educação (municipais e estadual) que servem para levantamento do número de alunos menores de idade infrequentes na escola. Com elas, o sistema educacional (a escola) chama a responsabilidade dos pais ou responsáveis pelas ausências. Caso este chamado não surta efeito, o sistema pode acionar o Conselho Tutelar, instituição ligada às questões jurídicas de proteção dos direitos da criança e do adolescente.

mais difícil. De certa maneira, a permanência dá uma ideia de “processo” para o aluno, pois ele está estudando e o professor não repete conteúdos.

Já os alunos das Totalidades Finais não pensam da mesma forma. Os jovens, advindos de escolas regulares onde foram reprovados, têm a ideia de avançar rapidamente para outra Totalidade, tentando assim, “recuperar o tempo perdido”, como eles mesmos dizem. Permanecer na mesma Totalidade significa para muitos mais um insucesso na escola. Alguns avançam mais rápido que outros; alguns abandonam a escola por não conseguirem avançar em um tempo que eles mesmos determinaram, outros finalizam seus estudos do ensino fundamental com sucesso. Acredito que estes dados podem traçar um esboço da diversidade subjetiva e coletiva existente no CMET Paulo Freire, onde realizei esta pesquisa.

1.2 OS SUPORTES DA MEMÓRIA

Das nossas lembranças, minhas e dos alunos, escolhi alguns episódios que foram significativos para nós porque nos envolvemos muito com eles. Estes episódios continuam sendo mencionados pelos alunos porque se vinculam a uma proposta específica, trabalhos realizados com o fim de uma exposição, como “Histórias de Amor”, “Corpos” e “Alguns Brasis” ou a comentários recorrentes em sala de aula sobre o uso da régua, da borracha, sobre o não-saber desenhar. Também busquei registros fotográficos e produções visuais dos alunos (de 1997 a 2010) com o intuito de entender como minhas ações pedagógicas foram realizadas, considerando os processos de fazer e os resultados destes. Efetivamente, essa busca oportunizou a criação de novos trabalhos.

Acredito que estes episódios evidenciam como se caracterizam minhas ações pedagógicas e de que maneira são produzidas. Ao longo desse período, as anotações das falas dos alunos me possibilitaram rever minha prática: como agia, como explicava, como me dirigia a eles, como a proposta estava sendo entendida e, muitas vezes, as reflexões que faziam mudavam a minha maneira de abordá-la, modificavam o planejamento das aulas posteriores. As reflexões de meus alunos faziam com que eu refletisse também sobre a minha prática, mas tenho certeza de que minha postura de escuta em relação a eles foi fundamental para que também

em mim pudesse acontecer uma transformação. Agir-refletir-agir: a este processo, Paulo Freire chama-o de práxis pedagógica que

[...] pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão, levando a uma ação transformadora (ROSSATO, 2008, p.331).

Assim, mergulhada em minhas/nossas reminiscências e embasada na autonarrativa, nesta tese relato um percurso de um tempo-espço que conta de mim e de nós, alunos e professora.

2 PUXANDO UM FIO DO EMARANHADO DAS NOSSAS MEMÓRIAS

Há cerca de cinco anos, duas alunas idosas, Santa Isaura e Adelaide, presentearam-me com fotografias de trabalhos que realizaram comigo nas aulas de arte. Vieram sorridentes entregar-me as fotos, explicando-me que seriam lembranças que ficariam para toda a vida. Santa Isaura havia feito uma sereia e Adelaide uma noiva, ambas as figuras em tamanho natural. Essas fotos retratavam não apenas os trabalhos, mas sua contextualização: estavam pendurados nas paredes de suas casas, colocados sobre camas ou sofás, fazendo parte da vida e da estética do cotidiano. Eram vistos por todos que ali passavam: filhos, netos, amigos. Trabalhos feitos em um tempo e em um espaço, habitando tempos e espaços outros: o presente cotidiano e o passado da lembrança. Fotografia eternizando produções expressivas – imagens cravadas na memória.

Adelaide, muito faceira, quando me entregou a fotografia, falou que a noiva era ela! Parece haver aí uma relação de cumplicidade com a forma criada. Aos 84 anos, Adelaide ainda se lembrava do casamento. Em nossas aulas de arte, muitas memórias foram trazidas, faladas, mostradas, delineadas, desenhadas. Falávamos de experiências, desejos, vontades, sonhos, esperanças que tínhamos em relação a nós, à vida, à sociedade, ao mundo.

Assim, a compreensão do mundo era construída no cotidiano e nas experiências vividas nele. Todavia, a referida noiva encontrava-se exposta na sua casa, fazendo parte daquele lugar. Essa imagem talvez fosse uma forma de avivar a memória, pois as imagens têm o poder de evocar o passado. No caso de Adelaide, a imagem da noiva evocou a lembrança de seu casamento, bem como outras lembranças: como foi feito o trabalho, com quem, quando, em qual momento de sua vida, quais sensações ela sentiu ao realizá-lo; poderia dizer que essa imagem é uma espécie de objeto, pois “[...] representa uma experiência vivida” (BOSI, 2003, p. 441).



FIGURA 1 – Noiva

Santa Isaura colocou a sereia em tamanho natural, na parede do quarto em que seu neto preferido se hospeda quando vem a Porto Alegre. Ela disse: *É um enfeite pra ele. Ai, professora, tudo o que eu faço eu acho lindo!*⁴



FIGURA 2 – Sereia

A sereia e os demais objetos poderiam ser o melhor de Santa Isaura. A sereia é afeto, o que há de mais caro e que ela oferta a alguém que ama muito. E talvez por isso a tenha fotografado também. Conforme Sontag (2008, p.138), todas “[...] as fotos aspiram à condição de ser memoráveis – ou seja, inesquecíveis.” As

⁴ Todas as falas em que aparecem os nomes dos alunos estão referendadas pelo termo de consentimento (APÊNDICE 2). Utilizarei as transcrições destas falas da seguinte maneira: a) até três linhas, dentro do texto, espaço 1,5, fonte Arial, tamanho 12, itálico. b) fala transcrita com mais de três linhas: fora do texto, dentro de quadros, em espaço simples, sem parágrafo, fonte Arial, tamanho 11, itálico.

fotos tornam inesquecíveis os momentos, os objetos, as sensações; possivelmente por isso são suportes da memória. A foto registra um fragmento, um detalhe do cotidiano. Sontag (2008, p.139) diz também que “uma foto é um relance”, que a foto é mais uma imagem que guardamos na nossa memória, na nossa mente e que pode ser lembrada de modo instantâneo. Todas as fotos tentam tornar inesquecíveis os momentos. As fotos relacionam-se com a memória. São imagens.

Manguel afirma que

As imagens que formam nosso mundo são símbolos, sinais, mensagens e alegorias ou talvez sejam apenas presenças vazias que completamos com o nosso desejo, experiência, questionamento e remorso. Qualquer que seja o caso, as imagens, assim como as palavras, são a matéria de que somos feitos (2001, p.21).

Para Manguel (2001), somos feitos por imagens, somos constituídos por elas. Assim, as imagens estão presentes em nossas vidas. Um dos exemplos são as fotografias que Adelaide e Santa Isaura guardam em suas casas. As imagens, quadros, fotografias, objetos que compõem os cenários familiares das casas das alunas, podem ser uma forma de avivar a memória, de lembrar, de não esquecer momentos prazerosos. As imagens expostas/guardadas estão lá para serem vistas, observadas, sentidas, por quem visita e/ou habita a casa. Essas imagens que foram realizadas por Adelaide e Santa Isaura, em um determinado momento de suas vidas, têm um significado; para os outros que vêem, têm outros significados.

Os significados, para Adelaide e Santa Isaura (como elas mesmas expressaram), podiam ser a lembrança de um momento agradável, de beleza e de afeto. Para seus filhos e netos, as imagens talvez lembrem suas mães e avós, pois foram elas que as fizeram.

Santos (1993, p.72) sugere que “[...] os indivíduos interagem entre si e com seu meio e, portanto, lembram-se e esquecem-se em complexas e contraditórias formas que só adquirem um significado mais amplo em sua especificidade histórica”. As imagens estão lá em suas casas e igualmente registradas; é possível dizer que há uma necessidade de permanência da imagem e que esta “nasce da preocupação do homem de fazer com que novamente seja [...] aquilo que não pode mais ser, o passado ou a morte” (WOLFF, 2005, p.32).

Quero sublinhar a questão do registro fotográfico desses trabalhos. Samain (1994, p.7) sustenta que a fotografia são “[...] índices, marcas, rastros de fatos de

existência [...]” Ou seja, a fotografia também pode fazer parte das lembranças, da memória.

Em outro aspecto, pude também inferir que quando as fotos me foram apresentadas, de certa forma, fiquei como aquela que guarda a memória imagética. Possivelmente, essa ideia seja pretensiosa, mas como sou a professora de arte e comigo elas fizeram esses trabalhos, acredito que as alunas me presentearam porque os valorizo. Penso que pode haver aí uma relação de cumplicidade de memória, sou cúmplice porque guardo os “guardados” dessas alunas e, ao guardá-los, eles tornam-se “meus guardados” também.

Quem sabe se com as fotos, eu e as minhas alunas possamos mostrar o que foi, como foi, o que sentimos quando realizamos os trabalhos? Quem sabe as fotos possam ser testemunhas. Elas podem servir de documento de comprovação do que foi feito e, de forma subjetiva, do que foi sentido.

Ricoeur afirma que

[...] é no momento do reconhecimento [...] que culmina o esforço da recordação [...] Então, sentimos e sabemos que alguma coisa se passou, que alguma coisa teve lugar, a qual nos implicou como agentes, como pacientes, como testemunhas (RICOEUR, 2007, p.70).

As fotos, os trabalhos, ou as imagens, nos permitem perceber e reconhecer o que já foi. São testemunhas. Ao olhar para eles, buscamos encontrar, em algum momento, o que deixamos lá atrás, no nosso passado. O esforço da memória nos ajuda a compreender o que, de fato, teve lugar no dizer de Ricoeur. E nos indica o lugar de testemunhas.

Por outro lado, as fotos que me foram apresentadas falam também da relação professora-alunas, do prazer de termos feito tal trabalho, algo que deixou tão boas lembranças. Normalmente, guardamos aquilo que nos afeta, que queremos relembrar e que nos é significativo.

2.1 AS PELES, SERES SABEDORES-FAZEDORES.

Em 2006, Maria da Paz, 79 anos, em conversa informal relatou que colocara uma escultura em tamanho natural realizada em aula na sala de sua casa. Essa

escultura foi feita em papelagem e moldada no corpo de um de meus alunos. Maria participou ativamente dessa construção e das exposições com essas obras. E contou que, quando levou a escultura para casa, ainda deu várias explicações sobre o trabalho. Ela foi embora com o micro-ônibus do seu bairro. Pediu licença para o motorista e deixou a escultura na frente, ao lado dele. Segundo ela, as pessoas que entravam, espantavam-se e, depois, queriam saber o que era. Maria explicava, com muita paciência, o que era e como havia sido feita. Disse ela: *Professora, naquele dia eu cheguei em casa feliz! Eu mostrei pra muita gente o meu trabalho, a minha arte.* Essa escultura, conforme Maria afirmou, fica perto da janela, para seus vizinhos enxergarem.



FIGURA 3 – Escultura em tamanho natural

Maria colocou esses trabalhos na sala para chamar a atenção das pessoas que vão à sua casa, assim elas podem vê-los: *porque são bonitos. Tem gente que não procura nada para fazer. Mostro o colégio, o que se faz no colégio. Mostro para os meus vizinhos. Eles me veem sair todo dia e pensam: Onde será que a Maria vai?* Maria vai para a escola. E uma das coisas que faz quando não está em casa são aulas de arte.

Os trabalhos expostos na casa das alunas me fez lembrar de Hundertwasser, artista plástico e pintor das cinco peles. Restany (1997) publicou o livro “Hundertwasser: o pintor-rei das cinco peles”, no qual explica a teoria do referido artista. O pintor acredita que o homem tem cinco peles; a primeira é a epiderme/o eu-interno: quem somos nós, do que gostamos, quais são os nossos princípios, hábitos, atitudes; a segunda é o vestuário, como nos vestimos; a terceira

pele é a casa do homem ou “[...] espaço feliz [...]” (RESTANY, 1997, p.45); a quarta pele refere-se ao meio social e à identidade, ou seja, refere-se ao grupo ao qual pertencemos, seja a uma comunidade específica, seja ao país em que vivemos; a quinta e última pele é o meio global: ecologia e humanidade, o homem como parte da natureza. As ideias referentes à terceira pele, a meu ver, relacionam-se com os trabalhos de Adelaide, Santa Isaura e Maria da Paz expostos em suas casas. Quem sabe uma casa feliz/espaço feliz ou, ainda, uma extensão de suas peles.

Penso como Freire quando este diz que o aluno/sujeito assume sua identidade cultural quando se assume como ser “pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos [...]”. (FREIRE, 1999, p.46) Colocar um trabalho na parede da casa pode ser uma forma de assumir-se enquanto ser que expressa coisas belas, coisas que os outros possam ver e sentir prazer ao ver, coisas que alimentam o cotidiano com beleza.

Havia, ainda, alunos que guardavam os trabalhos em caixas. Em 2005, Francisco, 50 anos, contou-me que guardava todos os trabalhos realizados nas aulas de arte em caixas. Quando queria lembrar, ele os tirava, olhava-os, pensava em como foram feitos, admirava-os. Esses trabalhos faziam parte da sua intimidade. Nessas caixas havia o espaço da intimidade resguardada, fechada, velada. Somente quando a memória chamava, Francisco ia olhar.

Por outro lado, havia também alunos que não tinham o mesmo olhar. Nem todos eram apaixonados pelas aulas de arte, nem todos amavam aquilo que faziam ou não tinham a mesma forma de se expressar que Maria, Adelaide, Santa Isaura e Francisco. Havia aqueles que tinham muita dificuldade em fazer, em falar, em mostrar. Pareciam interditados, senão pelas aulas, pelos preconceitos em relação às aulas de arte, pelos outros, pela família que muitas vezes lhes dizia que eles tinham tão somente que aprender a ler e a escrever. Talvez, lembrando Hundertwasser, pudesse dizer que esses alunos ainda não haviam mergulhado na primeira pele, ainda não olhavam para dentro de si mesmos, ainda não se conheciam, talvez ainda não se soubessem seres sabedores-fazedores. Talvez minhas abordagens didático-pedagógicas ainda não tivessem sido suficientes para lhes despertar o gosto, o desejo, a vontade de fazer aula de artes.

2.2 AMPLIANDO REPERTÓRIOS

Em 2008, Teresinha, 76 anos, ao final de uma aula, mostrou-me um pequeno papel: *Olha, professora, onde eu fui!* O papel era o ingresso da Fundação Iberê Camargo que ela havia visitado com seu filho durante o final de semana anterior à aula. Teresinha foi visitar a Fundação porque gostava de arte, apesar de afirmar: *Eu não gostei muito dos trabalhos do Iberê, mas o meu filho disse que é arte, porque está exposto e está no museu...*

Não questioneei o gosto, mas pude perceber que Teresinha visitou um local onde há arte (COLI, 1984), e esse lugar lhe causou uma impressão que podia ou não ter relação com ideias sobre arte que ela tinha. Houve uma busca pela arte fora da sala de aula e uma indicação de convivência com arte também fora do âmbito escolar. Por outro lado, as aulas de arte também a ajudaram a ir visitar a Fundação.

Ainda neste mesmo ano, 2008, visitei o Museu de Arte do Rio Grande do Sul com alunos das Totalidades Finais, na sua maioria jovem, para ver o quadro “A Primeira Missa no Brasil” de Victor Meirelles. Fui com uma baixa expectativa, imaginando que os adolescentes não iriam gostar. Qual não foi minha surpresa quando, ao entrarmos na sala onde estava a pintura, não sei se pela grandiosidade do espaço, se pela iluminação, se pelo tamanho do quadro exposto ou outra razão qualquer, as vozes foram se silenciando ao mesmo tempo em que bocas e olhos foram se abrindo de admiração! Os passos tornaram-se lentos até pararem exatamente à frente da pintura. Silêncio. Uma aluna, 16 anos, chegou perto de mim e, em uma atitude de reverência, exclamou: *Como é lindo, professora!*

O Museu da Universidade Federal do Rio Grande do Sul apresentou uma exposição sobre Brennand, em 2008. Convidei algumas alunas idosas para uma visita em uma sexta-feira à tarde, dia em que não havia aula regular na escola, somente reunião de professores e oficinas de artesanato e música. No dia combinado chovia muito, tanto que pensei que as alunas não viriam. Enganei-me. Pontualmente, no horário marcado, estavam me esperando no CMET: Adelaide, 84 anos, Maria, 74 anos, Teresinha, 76 anos, Lair, 75 anos. Enfrentamos a intempérie e caminhamos cerca de oito quadras até o museu.



FIGURA 4 – Visita à exposição de Brennand

Para elas, tudo o que lá viram eram “coisas bonitas”. Não questionaram se era arte ou não, apenas olharam, tocaram, sentiram. Seus olhos brilhavam. Essas pinturas e objetos estavam expostos em um museu, instância que afirma o que é arte. Mas será que elas perceberam que era arte porque estava no museu? Não cheguei a lhes perguntar sobre essa minha dúvida, apenas observei-as admirando os objetos. Seus olhos diziam que era prazeroso estar em contato com aquelas esculturas e pinturas e naquele lugar.

Quando visitamos a Fundação Iberê Camargo, ainda no ano de 2008, com os alunos das Totalidades Finais, na maioria jovens, tive mais uma surpresa. Alguns alunos haviam levado máquinas fotográficas digitais para fotografar as obras. Eu não havia pedido, eles assim resolveram. Tivemos uma bela aula, vimos quadros do Iberê Camargo, um panorama geral de sua obra. Os alunos se entusiasmaram, fotografaram com os telefones celulares também. Possivelmente o fizeram porque o que ali estava era para eles bonito, importante, chamativo, diferente.

Em um primeiro momento, o que é importante para mim em uma visita a um museu, é poder olhar, sentir as obras, ver o que me chama mais atenção e quais as razões para isto. Após, tento estabelecer um diálogo entre as referências que tenho, as referências da obra e as que o mediador oferece.

Para Calligaris

[...] o debate entre saber e experiência, por mais que seja um clássico do pensamento pedagógico, é sem solução. A falta de saber compromete e empobrece a experiência, mas sem a liberdade da

experiência imediata, o saber se torna chato, estupidamente repetitivo e, no fundo, frívolo. (CALLIGARIS, 2009)

Os atos de olhar, sentir, observar, perceber obras de arte são as primeiras experiências, os primeiros contatos que, creio, devemos ter com as obras em museus, galerias, exposições. Acredito que devemos admirar para depois conhecer a história da obra, quem a fez. Assim fiz com os meus alunos. Deixei-os observar, perceber as obras.

Busquei nas minhas lembranças episódios que pudessem dizer de imagens e de memórias, a fim de entender como me constituo como professora de arte. Essa constituição diz respeito não a uma identidade, mas a um processo identitário que, conforme Nóvoa (1992, p.16), realça “[...] a maneira como cada um se sente e se diz professor”.

2.3 MEMÓRIAS DE MINHA ESCOLARIZAÇÃO

Tive a oportunidade de ter aulas de arte com diferentes educadoras, diferentes conteúdos desenvolvidos e diferentes formas de ensinar. No período de 1973 a 1980, da 4ª série do 1º grau ao 3º ano do curso de magistério, quando estudava no Instituto de Educação General Flores da Cunha, em Porto Alegre, tive aula com três professoras de arte que focalizavam maneiras diferentes de trabalhar nas aulas. Uma trabalhava dentro da linha da **livre-expressão**, outra trabalhava com **desenho de observação, visitação a monumentos públicos, visita a ateliê de artista**, e a terceira trabalhava com as várias **técnicas de desenho e pintura** realizadas com diferentes materiais. Acredito que as concepções das professoras que trabalhavam com desenho de observação, visitação a monumentos públicos, ateliê de artista e técnicas de desenho e pintura voltavam-se para a escola tradicional, cuja aprendizagem, conforme Lavelberg (2008, p.17), “[...] se dá pela fixação ou introjeção de modelos sem interpretações ou transformações do sujeito”. A livre-expressão remete-se à escola renovada onde o desenho, conforme Lavelberg (2008, p.15), “[...] é compreendido como atividade expressiva, livre e natural da infância, com centro no indivíduo, na exploração livre de materiais e técnicas (com foco no processo e não no produto) e no desenvolvimento do potencial criador”. Meu

aprendizado em arte e no desenho nesse período de tempo deu-se mediante essas concepções variadas que evidenciam modos diferentes de ver o mundo.

Creio que essas maneiras de trabalhar em arte se completam e muitas vezes apoio-me nelas durante as minhas aulas. No entanto, questiono-me sobre como ressignifiquei as aprendizagens da escola sendo professora. Quais acréscimos tive e fiz?

Entendo que a livre-expressão possibilita a criatividade, a imaginação e a expressão. Exemplo disso é o comentário de Maria Olga, 79 anos em 2010, sobre as aulas: *Aqui a gente solta a imaginação*. Nas aulas, os alunos exploram linguagens expressivas e encontram o seu modo próprio de desenhar. Nesses momentos, observo-os, acompanho de longe seus desenhos, faço poucos comentários. A ênfase desse tipo de trabalho está nos processos de fazer. Ao fazer desenhos, cada aluno encontra o seu jeito. Cada jeito reflete uma singularidade. E, ao desenvolver as singularidades, os alunos também se descobrem cidadãos...

Para mim, o desenho de observação tem bastante importância nas aulas. Esse desenho possibilita olhar com atenção o mundo à nossa volta e desenhá-lo detalhadamente. Esse tipo de trabalho requer o conhecimento de algumas regras e convenções sobre o ato de desenhar. Como desenhar um objeto qualquer em perspectiva? Como desenhar a figura humana? O desenho de observação exige muitos exercícios de olhar e desenhar. É uma maneira de conhecer figuras e objetos. É o detalhe que influencia o desenho. E a técnica possibilita o apuro manual, o desenvolvimento de habilidades, a exploração de materiais e maneiras de desenhar e pintar. Contudo, hoje, nas minhas aulas, tanto o desenho de observação quanto as técnicas remetem-se também aos jeitos de desenhar de cada um, não existindo uma única maneira.

Procuro, ainda, oportunizar conversas com artistas, visitas a ateliês, a museus e a exposições. Todavia, antes dessas visitas, fazemos uma preparação. Procuramos ver quem é o artista, quais e como são suas obras, quais perguntas lhe fariam; conversamos sobre as obras dos museus e das exposições. Tenho a pretensão de que o aluno possa tornar-se um fruidor e leitor de obras.

Durante minha escolarização, não tive oportunidade de ter aulas de história da arte, porém reconheço a importância desse conhecimento para as aulas. Assim, este conteúdo faz parte das minhas aulas; no entanto, introduzo-o conforme o que

estou trabalhando em sala. Se o foco for o desenho de linhas especificamente, busco obras e artistas que trabalharam com linhas e mostro aos alunos a fim de que eles ampliem seu repertório visual, ou seja, que conheçam outros e vários jeitos de desenhar com linhas. Não trabalho com história da arte linear, diacrônica, mas com a maneira como determinados artistas utilizam os elementos visuais em suas obras de arte, nas mais variadas épocas e nos diferentes períodos que fazem parte da história da arte.

Conforme Corral (2005, p.15) “Tornei-me primeiro artista e depois professora de arte. Primeiro conheci e dominei⁵ o processo de criação, depois reconheci o didático-pedagógico da arte e percebi que um não vive sem o outro; ambos em constante relação e tensão”. A tensão entre a arte e o ensino da arte está em um não se sobrepor ao outro, ou seja, arte e seu ensino são conhecimentos diferentes, mas complementares e relacionados entre si. De acordo com Mirian Celeste Martins (2002, p.52), como “[...] nós, professores de Arte, temos de conhecer desde os conceitos fundamentais da linguagem da arte até os meandros da linguagem artística em que se trabalha”, pois, para saber ensinar arte, acredito, preciso saber fazê-la, preciso fazer alguma proposta expressiva qualquer, conhecer os modos de fazê-la, conhecer também a expressão, a imaginação, a criação. Assim, artista e professor de arte articulam o fazer e o ensinar.

O objetivo principal das propostas que desenvolvo desde 1996, quando iniciei o trabalho com arte, é um outro olhar sobre as identidades dos alunos. Ao se expressarem nas aulas de arte, conhecem um pouco mais de si e do outro, pois percebem e reconhecem as suas potencialidades, capacidades, habilidades em relação às linguagens expressivas. Quando os alunos veem o resultado de seu trabalho em um exercício de desenho ou em uma exposição, por exemplo, compreendem que foram eles que os fizeram, pois imaginaram, criaram, construíram os desenhos e/ou os objetos. Esses desenhos/objetos são apreciados por quem os fez e por outros. Esses trabalhos dizem dos alunos, refletem experiências vividas.

A partir dos estudos de Melucci (1992), a categoria identidade “[...] é vista como resultado de uma interação com o meio social, ou seja, o eu interior de cada um vem sendo formado e transformado na relação constante com o mundo que o cerca” (apud CORRAL, 2005, p.20). Melucci (2001, p.69) ainda observa que a

⁵ Dominar no sentido de tomar, de compreender inteiramente.

identidade coletiva pode ser definida como “[...] interativa e compartilhada [...] significa construída e negociada através de um processo repetido de ativação das relações que ligam os atores”. Nas aulas de arte, as singularidades têm possibilidades de atuação, de mostrar quais seus pensamentos, vontades, desejos. Essas percepções de si e do outro potencializam a humanidade de cada um e constroem uma visão de coletivo, colocando, em relação, as diversas singularidades. Cada um continua sendo o que era, mas é acrescido da visão de si no outro e do outro em si; assim, é possível aflorar a consciência individual e a consciência coletiva, construindo assim, a cidadania.

Conforme as atividades propostas, o trabalho em arte possibilita um outro lugar na sociedade, uma nova maneira de ver o indivíduo e o coletivo, pois todos podem desenhar, ter ideias, imaginar, apreciar, fruir, refletir sobre seus desenhos e os dos colegas. Todos podem expor seus trabalhos.

Solicito muitos desenhos de observação e de memória de objetos, pessoas, sala de aula, paisagens, “[...] situações, animais, emoções, idéias; são tentativas de aproximação com o mundo. Desenhar é conhecer, é apropriar-se” (DERDYK, 1989, p.24). Penso que os alunos podem desenvolver o desenho; todos podem. Conforme Iavelberg (2008, p. 11), “[...] aprender a realizar com orientação didática”, deixar o lápis correr no papel, deixar marcas no barro, recortar formas. Acredito que a imaginação possa correr solta nas aulas. Primeiro fazer, depois pensar sobre o que foi feito. Tereza, 70 anos, disse: *“Eu tenho a mão pesada”*; Lina, 74 anos, recomendou: *“Tem que gostar das aulas de arte porque aí, a mão fica leve”*; creio que eles têm que aprender-fazendo, do mesmo modo como aprendi. De acordo com Iavelberg,

[...] o sujeito da aprendizagem no diálogo com as culturas e as situações educativas, denotam transformações de níveis de menos saber desenhista para outros de mais saber, alcançados em múltiplas interações: do desenhista com sua própria produção e com a de seus pares, e ainda, com a produção sócio-histórica de diversos tempos e contextos culturais. (IAVELBERG, 2008, p.11)

Nas aulas, muitas situações de aprendizagem são apresentadas, os alunos estão em diálogo constante entre si e comigo, os alunos estão “fazendo a aula”, o desenho, o recorte, a pintura; olham o que os colegas realizam e o que eles mesmos

fazem; comparam, discutem, criticam; observam produções de artistas em museus ou em livros. Com todas essas práticas, aprendem e ampliam seu conhecimento. Assim, ao contar sobre minha escolarização, percebo que a maneira como aprendi ajudou-me a elaborar um pensamento pedagógico para criar situações com meus alunos, proporcionando-lhes aprendizagens nas aulas de arte.

3 REPERTÓRIOS VISUAIS E CULTURAIS

Imagens, desenhos, pinturas, pessoas conversando sobre arte, pessoas desenhando, visitas a museus, tudo isso faz parte das minhas vivências e lembranças da infância e da adolescência. Cresci em meio a muitas imagens de arte, vistas em casa, em museus, em galerias, em livros. Isso compôs meus modos de ver a arte, como fui constituindo o meu olhar, as minhas interações com o que via, meus processos de ver nas mediações com estas imagens: o que podia ver, o que queria ver, o que conseguia ver. Estes processos da constituição do olhar nas mediações com a cultura, os Estudos da Cultura Visual denominam de “visualidade”.

Pertenci a um determinado universo cultural de classe média dos anos 1960 no qual a arte ou “um tipo de arte” estava presente e era aceito, lido e compreendido enquanto tal. Segundo Canclini (1984, p.12), “Ao designar e consagrar certos objetos como dignos de serem admirados e fruídos, [...] a família ou a escola, são investidas do poder delegado de impor um arbitrário cultural”. A família ou a escola possivelmente orientam a aprendizagem do gosto. As referências estéticas às quais estava exposta visualmente eram voltadas para representações próximas ao mundo que conhecia. Essas referências interferiram no meu modo de ver, no meu gosto. Então, o gosto não poderia ser também uma falta de diálogo-convivência com outro tipo de representação ou o despreparo para entender algo diferente? Segundo Canclini (1984, p.11-2), “O gosto estético pode variar de acordo com as classes sociais, as culturas e os modos de produção”. Penso que os repertórios aos quais fomos e somos expostos também organizam o nosso gosto estético.

Minhas recordações da infância são do corpo/mão fazendo riscos, rabiscos e desenhos, do corpo/olho observando desenhos feitos. Mão, corpo, olho é “[...] a espacialidade corporal e ambiental inerente à evocação da lembrança” (RICOEUR, 2007, p.157). Corpo que habita um lugar/casa, que desenha, que olha, que sente, que lembra. Meu corpo sabia direitinho como pegar um lápis para desenhar. Desde a mais tenra idade, mexia no lápis e desenhava. Meu olho sabia direitinho o que olhar. Olhava as linhas, a silhueta dos objetos, das figuras no plano e no desenho. Trago da minha dissertação a lembrança de como iniciei minha relação com o desenho. Conforme Corral,

O desenho faz parte da minha vida desde que peguei pela primeira vez um lápis e com ele deixei minha marca – um risco – sobre um papel. Desde cedo, o prazer de riscar, rabiscar, desenhar tornou-se importante dentro de mim” Havia muito incentivo para esse ato por parte da minha família. Conforme Derdyk (1989, p.43), o desenho “[...] é uma atividade perceptiva, algo que não se completa, mas que nos convida, sugere, evoca”. O desenho sempre me convidava a desenhar na areia da praia, no pátio de areia da escola, com carvão na pedra grês que cobria o pátio de casa; eu desenhava com pequenos objetos, conchinhas, pedrinhas, pétalas de flor, desenhava onde podia, até nos cadernos de receita de minha mãe (CORRAL, 2005 p. 11).

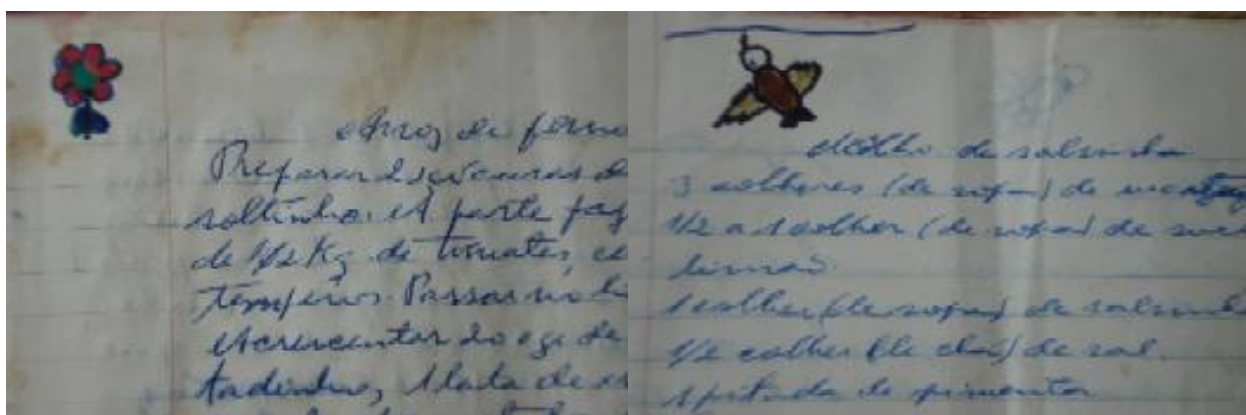


FIGURA 5 - Desenhos nos cadernos de receita



FIGURAS 6 e 7 – Pinturas de Lucy G. Fernandes

Nos anos 1960, minha mãe pintava telas com tinta a óleo. Seus quadros estavam pendurados nas paredes da casa. A lembrança da mãe que pintava casas, frutas, paisagens, que utilizava temas semelhantes ao mundo físico é viva em minha memória. Cresci olhando para essas telas. Gostava das cores que ela usava, dos

motivos de suas pinturas. Em algumas telas, a impressão que tinha era que poderia entrar dentro delas. Lembravam-me histórias de contos de fada.

Durante a minha infância, ainda tive a oportunidade de ver pessoas desenhando pessoas, animais, carros, casas de forma realista. Todas essas produções visuais tinham em comum a proximidade com a representação análoga ao mundo. E todas elas fazem parte da minha memória.

Na memória, o presente é o ausente que já foi, como já nos disse Ricoeur (2007). Hoje torno presente na memória a experiência de, na minha infância, observar pessoas desenhando de maneira realista à minha volta. Essa atividade, o desenho, era realizada pelos meus familiares. Torno presente também a experiência de desenhar quando ainda pequena que, segundo Lavelberg (2008, p.24), além “[...] do conhecimento de si mesma que a criança tem ao desenhar, ganha compreensão de mundo. Ela desenha porque existe desenho no mundo”. Desenhava porque via outros desenharem.

As recordações aparecem e, junto a elas, os vários sentimentos que as permeiam. O sentimento precisa acompanhar a lembrança, conforme Bosi (2003, p.81), “[...] para que ela não seja uma repetição do estado antigo, mas uma reaparição”. Certa vez, na minha infância, ganhei um concurso de desenho. Essa recordação me deixou a marca da frustração e um forte sentimento de tristeza por ganhar com um desenho que não se parecia com as pinturas realistas que eu tanto admirava.

Busquei, por muito tempo, realizar meus desenhos próximos ao mundo que conhecia, mas também pude perceber e aprender que não existe somente um jeito de fazer desenho, mas vários jeitos que se apoiam nos modos de vida de cada um, nas suas experiências culturais, visuais, emocionais, sociais, nas relações dos sujeitos com o mundo.

A cultura, desde a infância, conforme Lavelberg (2008, p. 35) “[...] se faz presente na apresentação e seleção de meios e suportes e na observação dos atos de desenho. Em outras palavras, a criança já está construindo suas ideias sobre o que é desenho e para que serve desenhar”.

Possivelmente, quando criança, já tivesse uma concepção sobre o que seria desenho. Essa ideia acabou constituindo minha relação com a arte: desenho, para ser desenho, deve ser uma representação semelhante ao mundo. Não importava

muito que o desenho fosse dentro dos moldes renascentistas, barrocos, neoclássicos. Importava, sim, que o desenho fosse reconhecível, se eu pudesse identificá-lo com aquilo que conhecia: uma árvore, uma casa, uma pessoa.

Assim acreditava. Isso explica porque na faculdade de arte sofri por perceber que não era ali que aprenderia a desenhar “tal que nem”⁶. Estudei Artes no Instituto de Artes da UFRGS⁷, no período de 1988 a 1993. Quando lá entrei, queria desenhar de uma forma naturalista, ou seja, um desenho que “[...] tenta recriar a semelhança (do mundo) no papel ou na tela” (HOCKNEY, 2001, p.23). Acreditei que era isso que eu aprenderia lá. Qual nada! O professor me disse: “Se tu quiseres desenhar assim, vai fazer um curso de desenho na END⁸. O desenho é duro, inexpressivo... Os traços são iguais sempre. O desenho tem que ser solto, tem que ser expressivo”. Um desenho expressivo caracteriza-se por linhas mais soltas, linhas fluidas, longas ou por linhas rápidas e curtas, com grandes espaçamentos entre elas, com grandes adensamentos, linhas carregadas de gestualidade, os traços “[...] são tateados, há sinais de hesitação [...]” (HOCKNEY, 2001, p.26). A mão faz movimentos intensos, curtos, longos, rápidos, lentos, sem uma fórmula específica.

Posso dizer que aprendi a desenhar “soltando a mão”, desenhando muito e ouvindo o que os professores e colegas tinham a dizer sobre o meu desenho. Fiz muitos desenhos de observação de objetos e de figuras humanas durante todo o período da faculdade de artes. A partir dos exercícios propostos pelos professores, criei obras, desenvolvendo, então, minha linguagem artístico-expressiva. Mas foi ali que pude conhecer outros jeitos de desenhar, jeitos que se afastavam, muito ou pouco, da ideia das representações visuais serem semelhantes ao mundo físico.

Houve um redirecionamento do meu olhar e descobri que o desenho podia não ter relação direta com o mundo que eu conhecia. Sem dúvida, as imagens e minha interação com elas, no que diz respeito à constituição do gosto e aos sentimentos que tinha em relação a elas, orientaram meu olhar sobre os processos expressivos e os conceitos sobre arte. Compreendi, ainda, o quanto essas marcas da e na memória ajudaram no meu jeito de ser professora de arte. Essa relação com a memória também me possibilitou refletir nesta tese sobre como aconteceu minha

⁶ “tal que nem’ é o mesmo que igual, semelhante, parecido.

⁷ UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

⁸ END – Escola Nacional de Desenho.

formação visual e ajudou-me a construir minha maneira de ver, de me expressar, de me constituir como professora, bem como perceber a produção artística e a arte.

Chauí (2003) explica que a memória tem a dimensão de um trabalho. Então posso dizer que memória é trabalho. Quando entramos na ocupação da memória, as imagens mentais aparecem, no início, devagar e aos poucos, mas, com sua busca contínua, podemos, além de encontrar outras imagens, relacioná-las entre si.

No entanto, é necessário, como nos diz Bosi (2003), não confundir o presente com o passado; é necessário reconhecer as lembranças e diferenciá-las das imagens de agora. Ratifico que Arte, para mim, tão complexa quanto o Homem, é uma certa revelação do mundo, portanto uma necessidade da vida humana, uma simbolização, que cria e recria valores de beleza, de imagem, de formas...

3.1 BELO E FEIO: RUPTURAS

Lembro que, quando pequena, muitas vezes, achava que meus desenhos eram feios, porque não estavam de acordo com os padrões naturalistas. E, possivelmente, os significados de feio e bonito também façam parte da vida, das memórias de meus alunos, sujeitos (participantes) desta pesquisa. Marlene, 67 anos, falou: “[...] *meu trabalho era horrível, professora, mas a senhora dizia que ele tava bonito. E eu achava feio! Mas a senhora não reclamava que tava feio, aí foi incentivando, dizendo que tava bonito. Aí eu fui achando que tava melhorando*”.

Essa dicotomia entre belo e feio tem raízes na filosofia, em especial na estética que estuda racionalmente o belo e o sentimento que ele desperta em nós. Alguns filósofos, como Hume (1742 – Ensaio: Morais, Políticos e Literários), Kant (1790 – Crítica do Juízo) e Hegel (1845 – obra póstuma – Curso de Estética), estudaram o belo, ora colocando-o como o gosto de cada um, ora como juízo de valor, ora como cultura e visão de mundo, conforme a época histórica. Já a fenomenologia explica que cada objeto estabelece seu próprio tipo de beleza. Esses opostos e associações de significados com o belo e o feio permeiam o nosso dia-a-dia; a todo o momento estamos relacionando belo e feio como ideias contrárias, antagônicas. Esse binarismo provoca exclusões, ou seja, se algo é feio, não pode ser belo ou vice-versa. Se, antes, as produções da arte estabeleciam parâmetros do

belo e do feio, hoje é a publicidade, a moda, a televisão, as novelas, os filmes que estabelecem normas e padrões de beleza e feiura.

Nas muitas investidas que fiz em minhas lembranças para selecionar o que poderia relacionar com meus modos de ser professora, de entender e de ensinar arte hoje – temática desta tese – observei que as primeiras imagens lembradas traziam-me prazer e alegria. Com esforço, pude perceber que havia algumas imagens mais difíceis, talvez menos prazerosas. Imagens bonitas, em minha opinião, foram fáceis de serem lembradas.

Conforme Eco (2004, p.8), “‘Belo’ [...] é um adjetivo que usamos frequentemente para indicar algo que nos agrada. [...] aquilo que é belo é igual aquilo que é bom e, de fato, em diversas épocas históricas criou-se um laço entre o Belo e o Bom”. Possivelmente, essas primeiras imagens estivessem vinculadas à noção de belo como sendo igual ao bom, no entanto as imagens mais difíceis de serem lembradas, de alguma forma, foram aquelas vinculadas à noção de feio e de ruim, porém, com os olhos de hoje, aquelas imagens não me parecem mais assim. Duarte Jr. (1991) diz que a beleza está na relação que estabelecemos com o objeto. Penso que essa relação pode ser mediada pelo tempo e pelas experiências visuais às quais somos expostos.

Quando vivenciei certas imagens visuais, algumas me causaram uma reação ruim. Hoje tenho outra reação frente a essas mesmas imagens; eu as admiro. Assim aconteceu com uma pintura cubista de Picasso que conheci, ainda criança, no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro. No momento em que a vi, a pintura pareceu-me feia, talvez por ser diferente do que eu estava acostumada a ver, mas hoje, quando revi essa mesma pintura em um livro (ela foi queimada no incêndio do MAM, em 1978), eu achei-a belíssima. Ou seja, minha relação com essa imagem/obra foi sendo modificada com as experiências visuais, culturais e emocionais que tive durante o decorrer da vida. Mas, naquele momento, no MAM, eu não sabia o que era arte moderna, mas sabia que o artista era importante. A figura humana destoava daquilo que entendia como representação de um corpo. Era uma cabeça cubista. Como pode? Mas ainda era uma cabeça!

Essas indagações ocorrem também com alguns de meus alunos. Em uma visitação recente ao MARGS⁹, no ano de 2010, um aluno, José Daniel, 68 anos, ao

⁹ MARGS – Museu de Arte do Rio Grande do Sul.

observar o quadro “O Sapateiro” de Cândido Portinari¹⁰, escreveu-me o seguinte comentário: “*Olhei atentamente a pintura quando percebi que alguma coisa estava errada. É que a parede e a rua encontravam-se no mesmo plano, ou seja, no plano vertical, anulando [...] a perspectiva de ângulo. Foi aí que [...] me escapuliu o [...]: ham!?!*”

José Daniel também ficou impressionado com a obra que viu, principalmente porque ela diferia do que ele estava acostumado a ver e sabia da importância mundial da obra de Portinari. No meu caso, talvez, já houvesse uma possível ruptura com o que estava acostumada a ver. Naquele momento, possivelmente, eu não tenha gostado das obras do Picasso porque elas não faziam parte do meu repertório de imagens registradas, conhecidas ou identificáveis (MANGUEL, 2001).

Mesmo assim, a obra de Picasso que vi, parecia-me que não estava disponível para ser desfrutada “[...] como ‘uma linguagem sem fronteiras’ – por homens de qualquer época, nação ou classe social: para receber sua ‘revelação’ [...]” (CANCLINI, 1984, p.8). Penso que as obras de arte, para serem apreciadas, admiradas, sentidas, observadas, analisadas, teorizadas precisam, em muitos momentos, ser explicadas.

Ao reler as anotações no meu caderno de aula observei o comentário de Teresinha, 76 anos, no ano de 2006, *que disse: [...] Quando o moço (o mediador) explica, parece que a gente entende melhor.* Entendo que cada obra é produto de uma cultura, de um tempo, de um espaço, de uma vivência, de modos de ver o mundo, mas muitas vezes precisamos de outro aporte, de uma explicação sobre a obra para podermos compreendê-la e, aí, desfrutá-la. Teresinha sustentou que a “explicação” que o mediador deu sobre a obra apreciada ajudou-a a “entender melhor” o que ela via.

As obras que vi no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, incluindo a obra de Picasso, mesmo que fossem muito diferentes daquilo que conhecia como arte ou que estava acostumada a ver, marcaram meu jeito de compreender arte. Percebi que havia outras maneiras de ver o mundo e de representá-lo. Isso rompeu, de certa maneira, com a minha ideia sobre arte que, conforme Hockney (2001), está

¹⁰ Cândido Portinari (1903-1962) foi um dos maiores pintores brasileiros. A temática social era uma constante em sua obra. Tinha tendências muralistas, criando várias pinturas murais. Sua pintura vai “[...] superando aos poucos sua formação acadêmica e fundindo a ciência antiga da pintura a uma personalidade experimentalista a antiacadêmica moderna”. (Disponível em <<http://www.casadeportinari.com.br/cronologia.htm>>)

dentro dos padrões “naturalistas”. No entanto, pude perceber também que o meu gosto na época continuava a ser voltado para as figuras análogas ao mundo que eu conhecia.

Essa relação entre o já conhecido e o novo recém descoberto criou em mim uma certa batalha entre o que eu gostava e o que eu ainda não conhecia. Houve uma ruptura do que eu conhecia e entendia como arte. Caldas (1999, p.12) sugere que “[...] quando julgamos o gosto, quase sempre lançamos mão de valores estéticos inerentes ao nosso universo cultural e social”.

Às vezes, esses modos de ver o mundo incluem rupturas que podem acontecer na estrutura da obra. O Cubismo, por exemplo, explorou a “[...] perspectiva cambiante [...]” (HOCKNEY, 1991, p.187) e rompeu com o jeito de representar a figura em arte. São vários pontos-de-vista que estão presentes na obra, diferentemente do Renascimento, cujo ponto-de-vista era único. Por isso, os modos de ver o mundo vão sendo mudados com o passar do tempo e a partir das experiências culturais, estéticas, emocionais que vamos tendo.

As imagens sacras também faziam parte do meu repertório visual, pois pertenço a uma família de tradição católica. Pinturas nas igrejas, imagens de santos, esculturas no Cemitério São Miguel e Almas em Porto Alegre, crucifixos, “santinhos”, coração de Jesus. Desenho que representava Jesus como nas imagens sacras do Renascimento. Jesus loiro, olhos azuis, no centro do quadro. Hoje me pergunto qual a intenção de tal representação. Sabe-se que Jesus tinha cabelos negros e pele escura. A igreja católica produziu seus acervos visuais, segundo Susana Rangel Vieira da Cunha (2005, p.168) “[...] para serem idolatrados, consumidos, preservados, admirados e, principalmente para nomear, ordenar e formular representações sobre o mundo a partir de seus pontos de vista”. Essas imagens são, então, formadoras da visualidade ao longo do tempo. Entendo que toda e qualquer imagem pertença a uma cultura, a uma época, a um modo de ver e de entender o mundo e, todas, de uma forma ou de outra, seduzem, inspiram, influenciam as pessoas.

Sendo assim, ver um trabalho de Picasso ampliou o meu universo cultural, fez com que eu pensasse que não havia somente um jeito de fazer arte, de criar imagens, no entanto, naquele momento, ainda não gostava do artista e de sua pintura. Creio que, para José Daniel, a obra de Portinari, que não era do seu

repertório habitual de imagens, causou-lhe um certo desconforto. Quem disse que o trabalho de Picasso era arte? O museu dizia. Meus parentes disseram. Aceitei isso. Assim como eu, José Daniel sabia da importância de Portinari, e interpreto aquele “ham!?!” como um susto, uma “cutucada”, como o nascimento de uma suspeita, de uma dúvida sobre seu já construído conceito de arte.

3.2 IMAGEM COMO MIMESE

Ainda na infância, naquele mundo em que vivia, as representações tinham de ser semelhantes às coisas representadas. Podemos encontrar desenhos, pinturas representando figuras humanas próximas àquilo que conhecemos como figura humana desde a Idade Média, passando pelos vários períodos da história da arte. Cada período tinha seu jeito de representar a figura. Hockney (2001) defende a tese de que, a partir de 1430 até o final do século XIX, alguns artistas descobriram e utilizaram algumas ferramentas, como a câmara escura, por exemplo, para realizar desenhos, pinturas de figuras o mais próximo do que viam. Mesmo artistas que não se valiam dessa ferramenta procuravam “[...] em vários graus e com diversos resultados, emular os efeitos naturalistas – a ‘aparência’, o ‘parecido com’ – das imagens baseadas em lentes” (HOCKNEY, 2001, p.184).

Todavia, o “próximo de” não quer dizer verossimilhança com o mundo, pois, como Hockney (2001) mostra, os artistas faziam inúmeras “distorções” para que objetos, paisagens, animais, pessoas, entre outros se assemelhassem ao mundo. Ainda hoje perdura a ideia entre todos nós, entre meus alunos também, de que um bom desenho é aquele que está o mais próximo, o mais verossimilhante possível com o mundo.

Jurema, 40 anos, em 2010 me disse: *“Bah! Mas como o Luan desenha bem, professora!”* O desenho dele é bem próximo ao mundo físico. Visto hoje, um bom desenho tem a ver com a “soltura” do gesto, da mão, tornando as linhas fluidas, leves e expressivas; necessariamente não precisa ser próximo, semelhante, “tal que nem” ao que está à nossa volta. De qualquer modo, o gosto estético de Jurema e, possivelmente, de Luan, 17 anos, relaciona-se com representações artísticas semelhantes ao mundo em que vivemos.

Assim como Aristóteles (1973, p.445) dizia que arte é mimese, que “O imitar é congênito no homem (e nisso difere dos outros viventes, pois, de todos, ele é o mais imitador, e, por imitação, aprende as primeiras noções), e os homens se comprazem no imitado”, não estou dizendo aqui que menosprezo o gosto estético de meus alunos. Reafirmo que construir conceitos complexos – tal como o conceito de arte – implica em vivenciar um processo, em construir, em ampliar e ou em desconstruir hipóteses.

3.3 A BELEZA PARA OS ALUNOS

Em 2010, solicitei aos meus alunos que trouxessem de casa objetos que, para eles, fossem arte; eles trouxeram um guardanapo de crochê, uma boneca-souvenir da Bahia, conchas marinhas, uma toalha bordada pela avó, um porta-joias enfeitado com miçangas e desenhos, um copo de bazar com um desenho bonito, diferente do que eles estão acostumados a ver. Percebi que esses objetos tinham em comum o fato de serem bonitos, de terem uma forte ligação afetiva e de serem artesanais. Penso que a beleza seja um critério bastante forte em que cabem valores subjetivos (juízos estéticos), objetivos e até morais¹¹. Uma aluna, Alzemira, 76 anos, apresentou seu objeto e eu lhe perguntei por que ela o escolhera: ela respondeu: [...] *É porque é bonito, professora!* Já Vera, 60 anos, especificou que a xícara que ela havia trazido era presente de casamento, dizendo: [...] *porque foi presente! Por isso eu trouxe!*

Por outro lado, eles mesmos disseram que esses objetos são “trabalhosos”, levam tempo para serem feitos; são bonitos e feitos por mãos humanas. Maria Luiza, 76 anos, comentou que essas mãos que fazem os objetos são [...] *divinas, maravilhosas, mãos abençoadas*. Possivelmente, as vivências culturais desses alunos lhes permitam categorizar um objeto como arte ou não, tendo o critério da beleza como parâmetro.

¹¹ Umberto Eco, no seu livro “A História da Beleza” discorre sobre o conceito que a arte adquiriu em cada época histórica. O conceito que os meus alunos construíram assemelha-se às ideias de Platão: “Platão chega à conclusão de que aquilo que chamamos de beleza sensível deve consistir em pura forma; linhas, pontos, medida, simetria e até cores puras [...] e as boas ações, no que diz respeito à vida social. [...] que a beleza não é uma propriedade das coisas ou uma realidade em si mesma, mas um valor” (MORA, 1978, p.47-8).

Conforme já comentei anteriormente, esses critérios variam entre beleza, ligação afetiva e habilidade manual. Martins (2008, p.63) afirma que as “[...] interpretações cotidianas de odores, sons e cores podem ser compreendidas como formas culturais de percepção dos ambientes [...]”. Cada pessoa tem um jeito de compreender, entender, perceber o mundo, o ambiente que a cerca e, também, como os meus alunos anteriormente citados, os objetos que classificam como arte. Essas maneiras de perceber relacionam-se com as vivências/experiências que cada um teve ou tem e com o jeito de categorizar algo ou alguma coisa como arte.

Por sua vez, essas vivências são as formas culturais de percepção. A cada interpretação das luzes da cidade ao entardecer ou ao amanhecer, das cores de uma casa, dos desenhos de uma calçada, dos formatos dos jardins de um parque entre outras coisas feitas pela mão humana ou não, os alunos, possivelmente, produzam critérios sobre o que possa ser arte.

A grande maioria dos alunos com os quais trabalho não teve acesso a experiências com bens culturais de Porto Alegre, como, por exemplo, visitas a museus de arte, a centros culturais ou mesmo a galerias de arte. Apesar disto, eles tiveram outras vivências. Alguns alunos me falam que, em seus passeios pela Rua da Praia (Centro de Porto Alegre), param para observar um artista de rua que desenha rostos de pessoas ou outro artista que pinta paisagens.

Para meus alunos, esses desenhos caracterizam-se como arte. De outra parte, há que se incluir também, nessas vivências, obras classificadas como arte pela sociedade; muitas delas também estão nas ruas, em praças, parques, em *outdoors*, nos jornais e na televisão, por exemplo. Assim, a beleza para os alunos é um critério importante, mas à medida que conhecem outras coisas, eles podem mudar e ampliar seus modos de ver.

4 COMO ESTOU-SENDO PROFESSORA? COMO ME CONSTITUO PROFESSORA DE ARTE?

O ofício de ser professora está presente na minha vida desde que me conheço por gente. Sou filha, bisneta, irmã, prima, cunhada, tia de professores. Fui educada num ambiente próprio dessa classe de trabalhadores. E, sem dúvida, essas experiências me propiciaram, nas ideias de Goodson (1992), conhecimentos valiosos para o tipo de prática educativa que faço. Ao crescer e entrar para a escola (como aluna e como professora), conheci outros professores que me mostraram, pelos seus exemplos, jeitos de ensinar, de dar aulas, de ser professora, de ser educadora. A figura do professor, conforme Arroyo,

[...] é das mais próximas e permanentes em nossa socialização. Quantas horas diárias, quantos anos vivendo com tipos tão diferentes de professores(as). Que marcas deixaram essas vivências nas representações do professor(a) que somos e que carregamos cada dia para nosso trabalho? Repetimos traços de nossos mestres que por sua vez repetiram traços de outros mestres. Esta especificidade do processo de nossa socialização profissional nos leva a pensar em algumas das marcas que carregamos. São marcas permanentes e novas, ou marcas permanentes que se renovam, que se repetem, que se atualizam ou superam (ARROYO, 2000, p. 124).

Essa convivência diária com professores, mestres ou colegas, enriqueceram e enriquecem meu *estar-sendo* professora. A escola foi e é um lugar de grande aprendizado para mim: olhares dos meus antigos mestres e de meus colegas professores, gestos, demonstrações de agrado ou desagrado em relação a algum aluno, cobranças de alunos, conversas com eles, permissões, interdições de algum tipo de comportamento deles, aceitação ou não do jeito de ser de algum aluno são marcas-formas de educar. Vejo, observo, escuto, reflito a respeito. Olho o meu jeito de ser, minha forma de atuar, de intervir, se é, ao mesmo tempo, próxima ou distante dos exemplos que tive e tenho com mestres e colegas. De certa maneira, essas pessoas foram e são um “[...] modelo funcional [...]” (GOODSON, 1992, p.72) para mim, ou seja, influenciaram “[...] provavelmente a visão subsequente da pedagogia desejável [...]” (GOODSON, 1992, p.72). Em muitos momentos, sinto-me parecida com a professora de arte da 4ª série, a “dona Nerê” – Nerê Preto – pelo jeito acolhedor de entender o aluno, aceitando o que o aluno pode fazer, propondo-lhe

desafios e, ao mesmo tempo, percebendo seus limites; ou como o professor da faculdade de arte, Alziro Azevedo, que desejava que os alunos encontrassem seu próprio jeito de desenhar; ou, ainda, como alguns colegas, professores de arte, que se entusiasmam e se fascinam com o que os alunos constroem nas mais variadas linguagens expressivas. Proponho experiências, temáticas, modos de fazer para que os alunos possam se desenvolver nas aulas de arte e eu também.

Estou-sendo professora de arte quando busco em minhas memórias as concepções de ensino de arte que me compõem e me constituem, advindas de todas as minhas experiências. Essas concepções vinculam-se a teorias ideológico-filosóficas em educação. Quais seriam os aspectos dessas tendências que me marcaram e que são recuperados/renovados nas minhas práticas de hoje?

Nesse sentido, a minha escolarização, conforme citei no capítulo três, teve fundamental importância, pois ali tive contato com a tendência idealista-liberal de educação escolar em arte. Essa tendência compreendia três outras: a pedagogia tradicional, a pedagogia renovada e a pedagogia tecnicista. Tomo como exemplo de minha escolarização a livre-expressão que se vincula com a Pedagogia Nova, “[...] também conhecida por Movimento da Escola Nova [...] *Sua ênfase é na expressão*, como dado subjetivo e individual em todas as atividades, que passam dos aspectos intelectuais para os afetivos” (FUSARI; FERRAZ, 1993a, p.31).

No Brasil, no que diz respeito ao ensino da arte, as influências desse movimento remetem-se à criação, por Augusto Rodrigues, de “[...] uma ‘Escolinha de Arte’, no Rio de Janeiro (em 1948), estruturada nos moldes e princípios da ‘Educação Através da Arte’” (FUSARI; FERRAZ, 1993a, p.31). Esses princípios fundamentavam-se no entendimento de que o aluno é um ser criativo. Diante disso, é necessário oferecer variadas possibilidades de expressão, de modo que o aluno possa “aprender-fazendo”. Esta forma de aprender que tive em boa parte da infância e início da adolescência foi marcante na minha maneira de atuar como professora de arte. De fato, acredito que o aprendizado em arte passa pelo fazer, necessita do “aprender-fazendo”, necessita da vivência, da experiência. De outra parte, “aprender-fazendo” significa conhecer o seu processo, conhecer a si mesmo.

O desenho de observação, a visitação a ateliês de artistas e a museus, bem como as técnicas, permearam as aulas que tive na escola durante a adolescência. Essas propostas vinculavam-se a outra tendência de ensino da arte: à Pedagogia

Tradicional, ou seja, às proposições envolvendo o desenho de observação “[...] seriam fixadas pela repetição e tinham por finalidade exercitar a vista, a mão, a inteligência, a memorização, o gosto, o senso moral” (FUSARI; FERRAZ, 1993a, p.30). Nessa perspectiva, as aulas de arte no Brasil, atreladas a essa pedagogia, iniciam no século XIX, pois “[...] predominava uma teoria estética mimética, isto é mais ligada às cópias do ‘natural’ e com a apresentação de modelos para os alunos imitarem” (FUSARI; FERRAZ, 1993a, p.22).

Ao revisar essa tendência em meu fazer cotidiano nas aulas de arte, encontrei aspectos ainda hoje significativos. Um dos modos de entrarmos em contato com os processos de produção artística é visitando ateliês e/ou visitando exposições em museus ou galerias. Como já salientei, muitos de meus alunos não tiveram acesso a esses locais de produção cultural e em uma sociedade que se diz democrática. Penso que é direito nosso visitar, conhecer e nos apropriar desses espaços e do que ali é mostrado/comunicado/veiculado. Essas visitas têm sido momentos de aprendizagens, conhecimento de algo ainda não visto, de questionamentos e de reflexões sobre o que vemos. Já o desenho de observação, acredito, diz respeito à importância de observar, perceber detalhes e desenhar – cada um do seu jeito – o que está no ambiente que nos circunda.

Atualmente, em virtude da tecnologia que adentrou no CMET – e, creio, em muitas escolas – não é rara a utilização desses recursos. Poderia dizer que, quando utilizo meios audiovisuais em sala de aula, quando utilizamos a sala de informática – os computadores – apresento um filme ou documentário na TV ou no multimídia ou imagens da história da arte no multimídia ou trabalhamos com imagens/fotografias no computador, utilizando algum programa específico para atuar com imagens, também me aproximo da Pedagogia Tecnicista no sentido da utilização desses materiais, apesar de a mesma ter o cunho de preparar “[...] indivíduos, mais ‘competentes’ e produtivos conforme a solicitação do mercado” (FUSARI; FERRAZ, 1993a, p.37). Entendo que essas novas tecnologias são e fazem parte da sociedade contemporânea, por isso o acesso a elas torna-se motivo de necessidade.

Quando, já no fim do curso de magistério, iniciei a leitura do livro “Conscientização” de Paulo Freire, presenteado por uma de minhas irmãs, entendi que poderia ter uma prática educativa cujo diálogo fosse o fundamento de minhas

aulas. Assim, aproximei-me da tendência realista-progressista, baseada na ideia de que a educação escolar “[...] é influenciada por muitos determinantes sociais, históricos e, ao mesmo tempo, é capaz de influenciá-lo, de intervir para que mudem, se transformem e melhorem socialmente [...]” (FUSARI; FERRAZ, 1993a, p.41). A essa tendência, se agrega a pedagogia libertadora proposta por Paulo Freire. Ao perseguir a dialogicidade em sala de aula, afino-me com a tendência realista. Ao defender que o aluno possui conhecimentos diferentes dos meus e diferentes entre si, oportunizo, muitas vezes, que o aluno costure ou borde, desenhe seus grafites ou outras manifestações culturais.

Essas práticas se imbricam no meu fazer como educadora em sala de aula, pois suas influências estão presentes em minhas propostas pedagógicas atuais. Refletir sobre elas, entendê-las como parte de mim e eu como parte delas revelam a minha história como professora e vinculam-me a outras histórias – a da educação e a da arte.

Alves aponta:

[...] os *educadores* são como as velhas árvores. Possuem uma face, um nome, uma ‘estória’ a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma ‘entidade’ *sui generis*, portador de um nome, também de uma ‘estória’, sofrendo tristezas e alimentando esperanças. A educação é algo pra acontecer neste espaço invisível e denso, que se estabelece a dois. Espaço artesanal (ALVES, 1983, p.13).

O que conecta educador e aluno é a humanidade que habita em ambos. Essa humanidade é traduzida nas histórias de vida de cada um que se entrelaçam no espaço da sala de aula.

Arroyo (2000) discute a ideia de professor como educador, revendo a história da educação recente no Brasil, em que os professores, desde o final dos anos setenta, assumem-se como categoria de trabalhadores. Para ele, ser professor é um ato que exige um saber-fazer elaborado, um ato que exige um artesanato do fazer, assim os “[...] ofícios se referem a um coletivo de trabalhadores qualificados, mestres de um ofício que só eles sabem fazer, que lhes pertence, porque aprenderam seus segredos, seus saberes, suas artes” (ARROYO, 2000, p. 18). O educador é um profundo conhecedor de um saber-fazer qualificado, por isso

entendo o professor como um trabalhador, aquele que tem um ofício. No que se refere ao educador, ele também entende de um ofício, um ofício artesanal, ele também sabe fazer educação.

As histórias distintas – a do educador e a dos alunos – se cruzam, se relacionam, se interseccionam, dialogam; criam interfaces entre ambos. O professor-educador constrói suas identidades e estas são “[...] um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 1992, p.16). Essas maneiras de ser e de estar na profissão possibilitam transformações na identidade do educador devido às relações com os alunos. Acredito ser viável resgatar, na professora, a educadora; penso ser possível acolher o desejo, a vontade, as esperanças, a amorosidade no profissional da educação, tornando a prática educativa uma prática em que o acolhimento e o diálogo prevaleçam.

Considero-me professora e educadora. Tenho um saber-fazer que se constituiu ao longo do tempo, pela minha história, nas relações com os alunos e comigo mesma, no jeito de elaborar propostas educativas, de olhar como os alunos as realizam, de compreender os alunos e de pensar nas possibilidades que a ação pedagógica oferece em relação a mim e a eles. Essas experiências fizeram com que eu fosse o que sou e o que sou me faz ser professora também, não sendo possível separar a pessoa da professora, pois, “[...] não é possível separar o eu profissional do eu pessoal, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideais [...]” (NÓVOA, 1992, p. 7).

Essas oportunidades de interações com os modos de ser e de ensinar de pessoas com quem tive contato constituíram-me professora, deixaram marcas e produziram efeitos em mim, ou seja, repensei e repenso cotidianamente o meu jeito de *estar-sendo* professora. Ao compreender essas marcas e relacioná-las com meus modos de ser, construo um **estado de professoralidade**. A professoralidade refere-se à investigação de “[...] *como se chegou a ser o que se é*” (PEREIRA, 2010, p. 63).

Esse **estado de professoralidade** no qual vivo, dialogo, relaciono-me e reinvento-me a cada dia, é um estado de constantes mudanças, transformações. É o estado de *estar-sendo*, de estar acontecendo como professora, como pessoa. A professoralidade, segundo Ferreira (2009, p.432), “[...] não é ingênua e nem se produz ao acaso; reflete as condições, as relações sociais, a subjetividade e os poderes com os quais lidam os professores cotidianamente.” Assim, esse *estar-*

sendo produz-se nas relações em um determinado tempo-espço de uma escola, de uma sala de aula, de um grupo de professores, de professores com alunos, por exemplo.

Estou-sendo professora na ação cotidiana da sala de aula. Sobre essa ação do professor, Freire (1999) aposta na ideia de que ensinar e aprender são atos complementares e contíguos. Ou, seja, só compreendo a prática educativa – ações e relações entre mim e meus alunos – fazendo movimentos de ir e vir, nos quais as idas e as vindas estão carregadas de aprendizagens tanto para mim quanto para os alunos. Talvez o movimento que expresse melhor essa prática seja o da espiral, pois retorna ao mesmo ponto, porém em um plano diferente. Tenho conhecimentos e ensino-os. Os alunos aprendem. Eu e os alunos dialogamos. Os alunos têm conhecimentos e os ensinam a mim. Nós ensinamos e aprendemos juntos.

Assim, minhas ações pedagógicas nascem do que vejo e percebo nos alunos e do que eles me dizem e ou me mostram no decorrer das aulas. Nessa perspectiva, em muitos momentos, por exemplo, mudo a maneira de explicar as propostas se percebo que os alunos não entenderam. Em outros, disponibilizo materiais diferentes dos que eles estão trabalhando. Por exemplo, se o aluno está utilizando em um desenho o instrumento lápis de desenho 6B e, como suporte, folhas de desenho de maior gramatura e está com dificuldade em realizá-lo porque tal lápis mancha e borra a folha, deixando o aluno inseguro e infeliz, disponibilizo a ele lápis de escrever, pois, via de regra, esse lápis não borra ou mancha a folha. Em outra ocasião, na realização de outro desenho, desafio o aluno a utilizar novamente o lápis 6B.

4.1 APRENDIZAGENS NA PRÁTICA COTIDIANA

No estar-sendo professora está implícita a prática da dedicação. Esse ato é uma das aprendizagens que realizo cotidianamente. Ao mesmo tempo em que me dedico, aprendo a me dedicar. Quando Olga, 79 anos, ao se organizar para iniciar um desenho, repentinamente fez um comentário sobre mim para os demais alunos presentes, dizendo: *Ela adora esses alunos e tem prazer em dar aula. Ela não faz qualquer coisinha*. Olga falava do trabalho em sala de aula, das proposições pedagógicas, da proposta temática das aulas e, também, da relação afetivo-amorosa

existente entre professora e alunos. A amorosidade é tão visível que os alunos a percebem.

Por outro lado, Olga também afirmou que não faço “qualquer coisinha”. De fato, procuro, em minhas ações pedagógicas, que os trabalhos realizados tenham “[...] uma caracterização de trabalho produtivo, trabalho em conjunto onde todos pudessem contribuir e sentir estar ganhando algo importante para a vida” (OSTROWER, 1991, p. 23). Não fazer “qualquer coisinha” implica em realizar trabalhos que marquem e signifiquem participação. Pertencer a algo implica em ter esse algo dentro de si. Sentir-se parte ao mesmo tempo em que essa parte está dentro de nós é termos a certeza de que estamos “ganhando algo importante para a vida”.

Em outra aula, Jurema, 50 anos, enquanto desenhava, conversava comigo. Em um momento da conversa, ela comentou sobre o meu jeito de ser professora, afirmando: *Tu ajuda o aluno a se descobrir como pessoa*. O “ajudar” o aluno a se descobrir como pessoa remete à tendência de ensino de arte “aprender-fazendo”, na qual o aluno conhece a si mesmo.

Por outro lado, essa afirmativa revela minha proximidade com a tendência libertadora, pois que minhas ações, meu ato de ensinar, minha prática educativa têm amorosidade e vincula-se a um querer bem. Significa, “[...] de fato, que a afetividade não me assusta e não tenho medo de expressá-la. Significa [...] a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano” (FREIRE, 1999, p.159). O aluno, ao se descobrir como pessoa, ensina-me a descobrir-me como pessoa também. Este ato, o da descoberta, é um ato humano. Nessa relação, encontramos o humano na primeira pessoa do plural: o nós. Minhas ações pedagógicas oportunizam ao aluno descobrir suas capacidades, suas possibilidades no fazer das aulas de arte; oportunizam-me descobrir minhas possibilidades e capacidades de orientar o aluno, mobilizando em mim maneiras de agir com os alunos, possibilitando repensar minhas ações.

Na continuidade da conversa com Jurema, ela fez outra reflexão. Em um determinado momento, ela parou de desenhar, olhou-me e disse: *É que tu tem muito o que apresentar pra gente, cobrar da gente. Tenho certeza que tu dá o melhor de ti e exige o melhor de nós. Porque é muito da gente não se achar capaz e, ao mesmo tempo, tu cobra, tu incentiva a gente*.

Nessa fala, a aluna evidenciou o jeito como me relaciono com os alunos ou o modo como a relação entre professora-aluno se constitui na bem-querença, no respeito, na dedicação. Diz ela que tenho “muito” que apresentar ao aluno, ou seja, talvez tenha a mostrar algo que os alunos ainda não conheçam, algo que nunca imaginaram conhecer e que, no mais das vezes, está neles mesmos, possivelmente o desenho, quem sabe? Por outro lado, a fala evidencia também que ambos, eu e os alunos, damos o melhor nas aulas, ou seja, somos dedicados uns aos outros, às propostas ali realizadas. Compartilhamos o melhor de nós. Esse compartilhamento, conforme Toniolo e Henz,

[...] se estabelece através das relações, do entrelaçamento de diversas dimensões [...] vai constituindo o humano, valorizando-o em toda a sua pluralidade (dimensões afetivas, cognitivas, biológicas, sociais, dialógicas, etc.), ou seja, por um conjunto de dimensões e aspectos que, entrelaçados complexamente, vão constituindo uma totalidade caracterizada como pessoa humana (TONIOLO; HENZ, 2008, p. 2).

Compartilhamos a dimensão do humano. Esta dimensão vai sendo compreendida na relação professora-alunos e no percurso dos modos de sermos aprendizes do ato de aprender e de ensinar.

De acordo com as reflexões de Arroyo (2000), faz parte de meu dever de ofício a escuta atenta e renovada da realidade em que se formam/formaram meus alunos. Esse meu ofício de ser professora-educadora “[...] é uma arte reinventada que supõe sensibilidade, intuição, escuta, sintonia com a vida, com o humano” (ARROYO, 1999, p.47). A sintonia com a vida, no que diz respeito às aulas de arte, pressupõe estar a par do que o aluno conhece ou sabe, quais suas vivências e experiências. Segundo Ostrower (1991, p.20), o “[...] ideal no ensino é poder partir de conhecimentos e da vivência das pessoas”. Diante desse ideal, o referencial para as aulas era, em numerosos momentos, “[...] a experiência de vida” (OSTROWER, 1991, p. 21). Muitos de meus alunos, adultos e idosos, tiveram contato com algum tipo de fazer artesanal: bordado, tricô, crochê, pintura em tecido, costura, entre outros. Muitos jovens tiveram vivências com grafite. Levar para a sala de aula esses conhecimentos também é uma forma de “ouvir” os alunos, valorizando “[...] as formas visuais que convivem com ele cotidianamente, aquelas que se encontram nos lugares por onde passa” (MEC, PCN ARTE EJA, p.147). Um dos exemplos disso

foi um trabalho que realizei em 2004, intitulado “As Madonas”, no qual os alunos tinham que construir figuras femininas em tamanho natural, usando alguma aluna como modelo para o desenho de contorno do corpo. Essas figuras eram posteriormente transpostas do papel para os tecidos, e os alunos tinham que costurar, bordar, pintar, colar, podendo utilizar os conhecimentos que já haviam adquirido na vida fora da escola.

4.2 CARACTERÍSTICAS DE ESTAR-SENDO PROFESSORA

Encontrei, em minha dissertação (CORRAL, 2005), algumas ideias sobre docência em artes, possíveis **características de um professor**, que meus alunos, na época, tinham a partir das aulas que dava, tais como a diretividade, a orientação, a exigência e a amorosidade que, penso, podem ajudar a compreender minha prática educativa, meus modos de ser professora. Posso dizer que essas características permanecem ainda hoje. Em dezembro de 2010, em uma aula em que avaliamos todo o processo de trabalho do 2º semestre, olhamos para a exposição de encerramento e surgiu esse instigante diálogo:

Noeli, 66 anos:

Eu realmente estou emocionada de ver tanta beleza, como que nós colegas conseguimos fazer uma inspiração tão linda nesse quadro que emociona muito e eu parablenizo todos vocês e a mim também, né?! Parablenizo a professora particularmente; a professora é a peça principal no trabalho.

Eu: Por quê?

Noeli:

Porque ela tem assim uma ideia maravilhosa, ela tem um jeito de lidar, ela tem... ela transmite pra gente uma segurança, mesmo que a gente teje tremendo ou não...

Eu: Onde está a segurança?

Noeli:

A segurança tá na voz, nos olhos, nos gestos.

Noeli emocionou-se com a exposição e com os trabalhos que foram feitos por ela e por seus colegas. Parablenizou, em primeiro lugar, a todos eles e a ela também, mostrando o quanto de suas autorias estava ali presente. O trabalho, a imaginação, a criação e a expressão eram deles. Quando Noeli disse que eu era a peça principal do trabalho, posso inferir que fui eu quem direcionou e orientou o

trabalho, pois, segundo ela, a professora “[...] *tem um jeito de lidar...*”, um modo de atuar com o aluno, possibilitando a ele perceber o que pode fazer, o que pode construir; que ele encontre dentro de si o seu jeito para desenvolver as propostas, de se expressar, de criar. Acredito que o professor “[...] é um agente de formação de outros sujeitos” (PEREIRA, 2010, p.64). A formação se dá na prática. Essa formação está no sentido de oferecer ao aluno possibilidades de fazer, de se expressar, de imaginar, de criar. Ao mesmo tempo em que compreendo os alunos, suas angústias e seus medos em relação às aulas de arte, eu oportunizo que eles façam o trabalho conforme suas possibilidades, seus limites, seus jeitos de pensar e de ser. Freire afirma:

É o meu bom senso que me adverte de que exercer a minha autoridade como professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte. É a minha autoridade cumprindo o seu dever (FREIRE, 1999, p.68).

Tenho **autoridade** frente ao grupo de alunos. Mostro-me pelo corpo: voz, olhos, gestos, criando um clima de acolhimento amoroso. Se nesse discurso corporal faltar amor, segundo Alves (1983, p. 23), “[...] falta o poder mágico de acordar os que dormem, falta o poder mágico para criar”. Creio que esse poder mágico de acordar quem dorme existe nas aulas de arte, conforme percebeu Noeli, até quando ela eventualmente “*treme de medo*”. Noeli percebeu a minha postura corporal e, graças a isso, ela também compreendeu a minha fala. Mas esse jeito de lidar que constitui meu jeito de ser professora é percebido em outras falas. Maria Morais, 72 anos, conseguiu fazer as atividades propostas e se sentir bem porque tinha

[...] esse carinho da professora, esse olhar gostoso que ela dá pra gente quando a gente tá fazendo uma coisa bonita; a gente não conseguia sem a ajuda da professora, sem o carinho da professora, a gente não chega a nada, a gente não chega a entender, a gente não chega a compreender... a gente gosta do trabalho, da professora e do jeito da professora... aquele olhar assim... quando ela abre o olho assim oh, ela gosta do trabalho..., o jeito da professora ajuda a melhorar muito [...].

Mais uma vez a maneira como agi orientou o trabalho, os alunos se sentiram à vontade para fazer, criar, imaginar. Maria explicitou que “[...] *sem a ajuda*

da professora, sem o carinho da professora, a gente não chega a nada". Mas que ajuda é essa a qual Maria e Noeli salientaram? Maria continuou: "[...] *ela transmite pra gente uma segurança, mesmo que a gente teje tremendo ou não*".

Ajudar e transmitir segurança relaciona-se com acolhimento, com a forma de ensinar, com diretividade, mas também com a assunção do que se é e do que se é capaz de fazer. Freire (1995, p. 6) diz que "[...] é preciso que o educando se assuma ingenuamente para, assumindo-se ingenuamente, ultrapassar a ingenuidade e alcançar maior rigurosidade", ou seja, que o aluno possa ir mais além de onde está. Ser diretivo é fazer com que o educando possa mover-se, sair de seu lugar de conforto, do que já conhece e sabe fazer, de descobrir novas e outras possibilidades nas aulas.

Freire (1999, p.38) diz que "[...] as palavras a que falta a **corporeidade** do exemplo pouco ou quase nada valem". Meu corpo falou mais do que as palavras que disse, meu olhar também falou e nele havia apoio, compreensão, entendimento do que o aluno fazia, falava, desenhava. Maria Moraes, na continuidade de sua fala advertiu:

*Eu evoluí muito (no desenho) porque... eu gosto de pintura, das cores, de como a professora é com a gente, no **olhar** que ela ensina à gente, me sinto muito... sinto uma coisa muito boa... é que dentro de mim... que eu sou muito fechada, mas assim, eu me abri, consegui me sentir realizada pela pintura.*

Por sentir-se envolvida, convidada, cativada e seduzida pelo meu modo de ser professora de artes, Maria desenhou e pintou. Sentiu-se à vontade para isso. Pelo meu olhar, pelo meu jeito de ser com os alunos, Maria conseguiu criar e soltar-se.

Estou-sendo e me formando professora em um processo contínuo, nas interações com os alunos em sala de aula. As formas como os alunos realizam um exercício de desenho, por exemplo, como organizam seu pensamento, como olham para mim, como me pedem ajuda ou não, como compreendem o que eu falo dão-me a dimensão do quanto estão entendendo as ações pedagógicas. Ao percebê-los, senti-los, atuo, dialogo, e esse diálogo me formou. Vejo como posso melhorar meu jeito de ensinar, de apresentar uma proposta em sala de aula. Assim, perguntei aos

alunos, durante uma aula em dezembro de 2010, como um professor de arte tem de ser:

Venilda, 67 anos:

*Assim como tu és, **paciente**. A gente entende, tu **explica bem**. Eu não tive outra...*

Olga, 79 anos:

*Tem que ter **paciência e estudar, explicar**. A gente tem que ter **confiança** na professora. Não tá dizendo: eu já te ensinei.*

Gerci, 65 anos:

*Tem que gostar do que faz e ter **paciência com os alunos**. Tem que ter muito **amor**.*

Venilda, 67 anos:

*Se a pessoa não tem **amor pelo que faz**, não pode fazer o que faz.*

Sérgio, 51 anos:

*A Carla **mantém a aula dela com respeito**, não tem bagunça.*

Olga, 79 anos:

*Tem todo **carinho**, mas tem **firmeza**, senão vira esculhambação. Esse jeito faz com que o aluno se coloque no lugar dele. Os alunos baixam a cabeça e trabalham.*

Sérgio, 51 anos:

*A senhora é **disciplinada**. **Alegria e disposição** é fundamental para o professor. Aí, ajuda os outros.*

Olga, 79 anos:

*Tu podes até não gostar de arte, mas no fim, tu acabas gostando de arte. Às vezes, tu não gosta porque tu vem pra cá obrigada, e pelo jeito que tu trata, que tu ensina, a pessoa acaba gostando. O teu **jeito é carinhoso**, é com **amor**.*

Amor, paciência, carinho, respeito, firmeza, alegria, disposição, disciplina, estudo e explicar bem são as ideias que alguns alunos meus apontaram como características de um professor de arte. Essas respostas refletem a experiência que eles tiveram comigo como professora e como ser humano. Refletem o meu jeito de ser, a minha maneira de ensinar, os meus modos de ajudá-los, de abordá-los, de respeitá-los. Alguns alunos, como observou Olga, não gostam das aulas de arte porque são “obrigados” a participar, mas, pela forma como recebo, trato e trabalho com os alunos, eles acabam gostando.

Para Olga há carinho ao mesmo tempo em que há firmeza. Para Sérgio, eu mantenho a aula pelo respeito. Posso relacionar carinho e firmeza com autoridade em sala de aula. Firmeza no sentido de orientar o aluno no seu fazer, nos trabalhos de sala de aula. Também posso relacionar firmeza com a exigência e com as explicações necessárias e adequadas à realização de alguma proposição: trabalho ou exercício, conforme colocam Olga e Venilda.

Mas, para que os alunos possam entender o que lhes peço, há que ter muito afeto, muito amor por eles e pelo que faço, conforme afirmam Geraci, Venilda e Olga. Esse amor é percebido na paciência com que os atendo. Talvez a alegria e a disposição sejam grandes ingredientes para as minhas aulas de arte, pois, segundo Sérgio, elas se relacionam com o amor, com o prazer em dar aula, em estar com os alunos.

Creio que eles me percebem como pessoa, como um ser humano. E, certamente, essa percepção se dá através do diálogo. As características apontadas por eles explicitam então uma educação humanizadora.

É interessante perceber as características citadas de um professor de arte. Elas referem-se às relações humanas, aos sentimentos, no meu entender ligados “[...] à formação e ao relacionamento humano que podem fazer a diferença no processo educativo” (TONIOLO; HENZ). Sim, essas características fazem a diferença pelo jeito de abordar. Pela forma de nos relacionarmos, podemos atrair ou afastar pessoas. Pela nossa maneira de ser, podemos tornar os relacionamentos saudáveis, humanos, afetivos, amorosos e a sala de aula, um espaço de aprendizagens mútuas.

Nesse processo de *estar-sendo* professora-educadora junto a meus alunos, abro espaço para que conheçamos uns aos outros, para que, juntos, possamos construir vínculos afetivos e que, para além desses vínculos, também possamos aprender.

5 AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

Ao entrar em contato, mais uma vez, com a minha memória, encontrei suportes que me auxiliaram na constituição de minhas propostas pedagógicas: meus guardados diversos e caixas de fotos (álbuns que criei e organizei durante os anos das nossas aulas). Ali encontrei imagens de alunos desenhando, alegres, concentrados, alunos “aprendendo-fazendo”.

Além das fotos, reli alguns diários de classe, nos quais planejava as aulas e anotava algumas falas que julgava significativas. Anotava o que lhes chamava a atenção, o que eles descobriam, o que lhes interessava e o que não lhes era importante. Acreditava que isso era fundamental para o processo de ensino e de aprendizagem, e que estes registros poderiam me indicar possíveis ações pedagógicas. Compreendia que essa forma de atuação (anotar falas dos alunos ou como os alunos se sentiam em determinadas atividades, por exemplo) fazia parte do meu trabalho de professora: a escuta atenta e sensível.

A partir disso, refletia identificando o que era necessário ampliar, melhorar, retomar com o aluno em relação às ações pedagógicas, conforme especifiquei no capítulo quatro. Além disso, esse material era o registro do meu fazer, de como se dava o processo de criação pedagógica.

A escuta sensível em relação aos alunos e às variadas situações que ocorriam em sala de aula contribuíram para que eu elaborasse propostas. Estas, organizadas sob três focos, sempre são propostas de conhecimento de materiais, de desenvolvimento de linguagens expressivas e de ampliação de repertórios. Todas elas estão vinculadas às escolhas temáticas ou proposições temáticas que fazíamos e fazemos semestralmente.

As propostas de conhecimento de materiais consistem em explorar uma variedade deles de acordo com a proposição temática escolhida. Exploramos diferentes tipos de papel (tamanhos, espessuras, cores e texturas), desenhando, pintando, rasgando, recortando, colando; diferentes tipos de tecidos, recortando, costurando, bordando; plásticos, recortando, amassando; vulcaespuma, argila, massa de papel maché, gesso calcinado e gaze gessada, moldando. Também utilizamos uma variedade de instrumentos, tais como lápis de escrever, lápis de desenhar (6B e 8B), canetas esferográficas, lápis de cor, giz de cera, canetinhas

hidrocor, tinta gouache, pincel, anilina, linhas, agulha, cordões e arames. Recortamos, colamos, desenhamos e pintamos sobre imagens fotográficas, utilizando programas de computador para modificá-las, ampliá-las, transformá-las. Reutilizamos garrafas de plástico, caixas de leite, caixas de sabão em pó e caixas de sapatos.

A exploração das possibilidades de materiais e/ou de novas possibilidades diz respeito à utilização, ao conhecimento e/ou ao reconhecimento de materiais que os alunos desconhecem ou que já eram conhecidos por eles. O desconhecimento poderia ser porque nunca utilizaram esses materiais ou porque nunca imaginaram que poderiam utilizá-los. Assim, os materiais são significados e ressignificados nas suas funções e possibilidades plásticas e visuais. Por outro lado, as proposições de conhecimento de materiais estão entrelaçadas com as propostas de desenvolvimento das linguagens expressivas, ou seja, conforme a proposta pedagógica, usamos uns ou outros materiais.

As propostas para desenvolver linguagens expressivas envolvem exercícios de desenho de observação, de memória e de imaginação de si e de colegas, de personagens famosos (cantores, atores, políticos), de paisagens, de objetos seus e da sala de aula, de espaços conhecidos e cotidianos. Estes desenhos são realizados no plano bidimensional. Também realizamos a construção de formas tridimensionais.

Exploramos os elementos da linguagem visual: linha, plano, volume, luz e cor, realizando exercícios nos quais utilizamos apenas um ou mais elementos. Normalmente faço a relação desses cinco elementos com as letras do alfabeto, informando que, para escrever palavras, frases e textos, precisamos da combinação de muitas letras, ao passo que, no desenho, com “[...] tão poucos elementos, e nem sempre reunidos, formulam-se todas as obras de arte, na imensa variedade de técnicas e estilos” (OSTROWER, 1991, p.65).

Evidentemente, palavras e elementos visuais não são iguais; apenas os comparo a fim de que os alunos possam entender. Nesses exercícios, exploro também as texturas, a composição (as semelhanças, os contrastes e o ritmo). Essas propostas, por sua vez, estão, de certa maneira, afinadas com as propostas de ampliação de repertórios. Como? Quando estamos trabalhando com o elemento visual linha, muitas vezes apresento obras somente com esse elemento, de modo

que o aluno, ao ter contato com as imagens, possa ampliar seus modos de fazer. Entendo ser necessário desenvolver as linguagens expressivas, porque com elas os alunos encontram seus modos/jeitos de desenhar.

As propostas de ampliação de repertórios culturais abrangem visitas às Bienais do Mercosul, às exposições em museus e nos centros culturais. Essas visitas muitas vezes se vinculam a temáticas desenvolvidas em sala de aula, outras vezes não. Conforme salientei no capítulo dois, nelas o aluno tem acesso a espaços aos quais não conhecia ou não sabia da existência. Para além dos espaços, os alunos podem observar, conhecer ou reconhecer obras de artistas. Nesse item, incluo também a História da Arte, já mencionada no capítulo três, pois conhecer artistas e suas vidas, vinculando, segundo Ostrower (1991, p. 32) “[...] a personalidade ao contexto cultural [...]”, ou seja, relacionando aos momentos históricos em que viveram, suas obras, suas maneiras singulares de fazer arte possibilitam acréscimos aos repertórios culturais.

Essas três propostas se mesclam no cotidiano das aulas de arte, sendo mais ou menos enfatizadas de acordo com os temas escolhidos para serem trabalhados semestralmente. Todas as proposições, exercícios ou mesmo visitas a museus, procuram estar associadas a esse tema. Elegemos (professores e alunos do CMET) um tema que nos acompanha durante o semestre e, às vezes, durante o ano. Esse tema pode dividir-se em subtemas. Algumas vezes proponho um assunto, outras vezes os alunos propõem. De qualquer modo, todas as propostas temáticas são discutidas, refletidas e escolhidas por nós, os alunos e eu. Uma temática pode ser, por exemplo, os mitos gregos ou as ideias de um artista plástico; no caso, as ideias ecológicas e artísticas de Hunderwasser, os nossos rostos, os nossos segredos, as nossas histórias de amor, as nossas casas da infância, o universo feminino das mulheres “madonas”, as histórias de livros, entre outras.

5.1 O DESENHO

Tenho um apreço muito grande pela linguagem do desenho; esta foi minha formação acadêmica de artista – meu bacharelado é em desenho. Derdyk aponta dois conceitos para a palavra desenho:

Um deles seria oficial, 'erudito', que representa as instituições, ligado à forma pela qual nos é ensinado o desenho dentro das escolas e universidades, abrangendo uma parte da população que tem acesso ao ensino. O outro conceito é mais informal, vive à margem, representando uma camada da população ligada às tradições, ao 'popular'" (DERDYK, 1989, p.35).

A primeira ideia vincula-se ao desenho como, tão somente, registro gráfico em duas dimensões, ou seja, linhas expressas sobre um papel. Já o segundo conceito remete à ideia de que desenho possa ser algo concebido, imaginado, projetado, ideado, configurado, delineado. Essas duas ideias são diferentes, mas não antagônicas, portanto trabalho com ambas nas aulas.

Faço desenhos com meus alunos das mais variadas formas e em vários espaços. Muitas vezes me questionava por que entendia ser importante desenvolver essa linguagem com eles. Uma possível resposta pode estar no fato de que o ato de desenhar possibilita ao ser humano reinventar "[...] todo o processo de aquisição de conhecimento por que passou a humanidade: desde o manejo de instrumentos, como a colher, a faca, o lápis, até conquistas intelectuais, como a capacidade de abstrair, corresponder, conceituar" (DERDYK, 1989, p.111). Ou seja, através do desenho estamos em contato com a técnica – manejo do lápis, por exemplo – e com a criatividade ou a capacidade de abstrair. De certa maneira, o aluno se apropria do processo de aquisição de conhecimento da humanidade.

Por outro lado, o desenho não está restrito somente ao uso do papel e do lápis; ele é encontrado por todo lugar, seja na natureza (quando vemos a formação das nuvens nos céus, as formas da revoada de pássaros, os volumes dos morros, as rugas de nossos rostos, as figuras formadas pelas constelações) seja, conforme Derdyk (1989, p. 20), pelos "[...] sinais evidenciando a passagem do homem [...]", tais como pegadas na areia, impressões digitais, marcas com batom de lábios em guardanapos. Encontramos desenhos nas ruas, em muros, no chão, em outdoors. E também observamos que o desenho está presente no prato em que comemos, no carro que usamos ou na roupa que vestimos; para chegar a estas formas, houve um projeto, ou seja, um desenho feito por alguém.

Concordo com Derdyk (1989) quando ela diz que, ao desenharmos, apropriamo-nos do mundo. Se desenharmos pessoas, buscamos de certa maneira nos aproximar dessa pessoa, conhecê-la. O mesmo se dá em relação a objetos,

animais, paisagens, sonhos, segredos, desejos, sentimentos. Desenhar é uma forma, um meio de conhecer o mundo no qual estamos vivendo e nos relacionando, por isso acredito na importância desta possibilidade de expressão.



FIGURA 8 – Alunos desenhando com linhas seus trajetos em sala de aula



FIGURA 9 – Alunos fechando os planos com plásticos coloridos

Já desenhamos no espaço da sala de arte com linhas de cordão: desenho no espaço, sem o uso do lápis e do papel, utilizando “linhas reais”. Em uma aula, a proposta temática era conhecer/reconhecer o espaço cotidiano da sala. Assim, orientei meus alunos a caminhar por ela, percebendo os caminhos feitos e demarcando-os com cordões.

Essa demarcação do caminho de cada um foi feita no alto do teto e das paredes da sala e, evidentemente, muitas linhas se cruzaram. A ideia foi compreender e conhecer o espaço que utilizavam cotidianamente.



FIGURA 10 – Aluna desenhando com arame

Conforme Iavelberg (2008, p.74), “Criar com materiais variados em superfícies variadas favorece a pesquisa do aluno em desenho. [...] Essas experiências só favorecem o aprendizado do aluno, além de ampliar o seu horizonte desenhista”. De certa forma, essa proposição, a de criar com materiais variados, oportunizou, em especial, o desbloqueio dos alunos e desconstruiu de algum modo a ideia do não saber desenhar.



FIGURA 11 – Alunos criando planos nos desenhos com arame.

Para os adultos, pareceu-me, havia uma relação direta do lápis e da folha de papel com o aprendizado da leitura e da escrita. Observei isso nas Totalidades Iniciais. Havia um certo “medo” de usar o lápis e a folha, como acontece no processo de alfabetização. E, trabalhando com cordões ou com arame, a resistência ao desenho se dissolveu. Explorei os elementos da linguagem visual – a linha, o plano, o volume, a luz e a cor – através de muitos exercícios. O volume era percebido no e com o próprio corpo, a fim de que pudessem desenhá-lo.



FIGURA 12 – Volume vivenciado com o próprio corpo.

Em situações de desenvolvimento de linguagens expressivas, sempre oportunizo variados tipos de desenhos. Uma abordagem que utilizo é o desenho de memória, já referido anteriormente. Em alguns momentos, sugiro aos alunos que desenhem um objeto de que gostem; em outros, que desenhem uma situação alegre de que se lembrem. Assim, os alunos vasculham em suas memórias objetos e/ou situações.

O desenho de memória desperta no aluno uma relação consigo mesmo, possibilitando-lhe, além do conhecimento próprio, a valorização do que era seu. Essa valorização também ocorre quando peço que desenhem objetos de seus estojos (incluo o desenho de observação, pedindo aos alunos para observarem e desenharem objetos do estojo ou do seu entorno em suportes de recortes diferentes).



Esses objetos são conhecidos por eles, mas, talvez, nunca antes vistos com detalhamento. Assim, foi comum ouvir: *Bah, como essa caneta é cheia de detalhes!*

FIGURA 13 – Alunas desenhando objetos de seus estojos em suportes diferentes

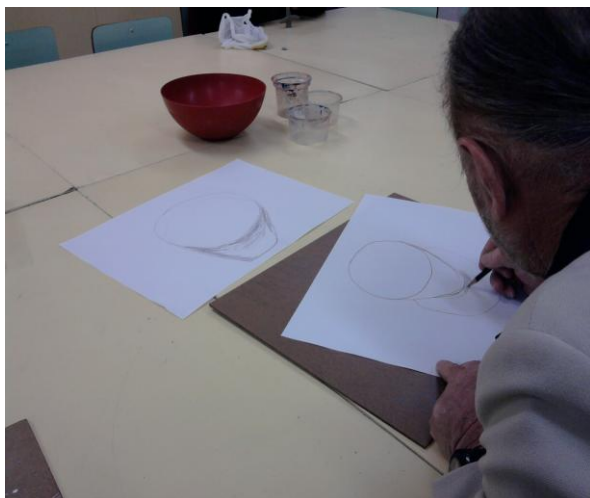


FIGURA 14 – desenho de observação de potes

Ou Esse pote é tão liso, como faço isso?
 Olhar o entorno com outros olhos, perceber, registrar o que foi visto faz parte da aprendizagem dos alunos, faz parte de conhecer o que podem apreender com seu olhar e o que suas mãos podem realizar.

Ao variar os modos de desenhar, oportunizo a interação com diversos materiais e diferentes jeitos de fazer, já que a “[...] variação de propostas técnicas reanima o fazer desenhista [...]” (IAVELBERG, 2008, p. 88). Dessa maneira, alio propostas de conhecimentos de materiais com propostas de desenvolvimento de linguagens expressivas, possibilitando ao aluno diminuir – e até mesmo dissipar – sua resistência, seus medos em relação ao não saber desenhar.

Todavia, as proposições pedagógicas para além de serem propostas de conhecimento de materiais, desenvolvimento de linguagens expressivas e de ampliação de repertórios, estão amparadas por uma meta anterior. Quanto a isso, Charlot afirma que

Todo programa pedagógico, todo currículo, todo método pedagógico tem uma dimensão política. Por trás do que às vezes parece ser uma escolha técnica, operam valores éticos e políticos, uma certa representação do ser humano, da sociedade, das relações que cada um deve manter com o mundo, com os outros, consigo mesmo (CHARLOT, 2004, p.24).

Tenho como objetivo das aulas um “outro olhar sobre as identidades dos alunos”, conforme mencionei no capítulo três, que o aluno encontre as suas possibilidades, o seu jeito de desenhar e possa se reconhecer neles, acreditando e aceitando o que realiza. Os alunos reconhecem a si e ao outro, pois as aulas de arte proporcionam o reconhecimento de seu trabalho, de suas capacidades e habilidades, de sua expressão nas relações com os demais.

Melucci (2004) se refere ao tema identidade, buscando saber o que de fato é da pessoa e o que foi adquirido por ela nas relações com o outro. De acordo com Melucci,

[...] nossa identidade é [...] uma capacidade autônoma de produção e de reconhecimento do nosso eu: situação paradoxal, porque se trata, para cada um de nós, de perceber-se semelhante aos outros (portanto, de reconhecer-se e ser reconhecido) e de afirmar a própria diferença, para ser afirmada e vivida como tal [...] (MELUCCI, 2004, p.46).

Nessa perspectiva de percepção de si (semelhante aos outros e, ao mesmo tempo, diferente), proponho trabalhos aos alunos que possibilitem esse reconhecimento, a partir de diversas propostas temáticas que dimensionem a memória da história individual, tais como as histórias de amor, a casa da infância, os segredos guardados, os momentos de felicidade e alegria ou que dimensionem os rostos de cada um, como fotografias em preto e branco ou, ainda, tipos brasileiros que nos identificam como povo.

Melucci (2004, p. 46) ainda diz que “[...] as diversas vivências da vida nos levam a sempre questionar e reformular nossa identidade”. Nesse sentido, o desenvolvimento de algumas propostas temáticas mencionadas oportuniza a compreensão de quem os alunos são, de como eram e de como as experiências desses trabalhos acrescem a ideia de identidade de cada um.

Assim, a identidade é “[...] vivida mais como ação do que como situação” (MELUCCI, 2004, p.48). A cada vivência, o aluno modifica sua maneira de ver as aulas de arte ou, a cada experiência de desenhar, o aluno conhece um pouco mais de si. Nesse sentido, a identidade não é, ela *está-sendo*, pois está em processo constante de descobertas. Ao conceito de estar-sendo, alio o conceito de identificação a que Melucci (2004) se refere: “[...] o caráter processual, autorreflexivo e construído da definição de nós mesmos” (MELUCCI, 2004, p.48).

Os exercícios oportunizam o reconhecimento de um fazer/fazer-se no e com o mundo, pois é “[...] atuando no mundo que nos fazemos” (FREIRE, 2000, p.41). Desenhar é mais do que colocar linhas no papel, ou desenhar “tal que nem” ou fazer exercícios com os elementos da linguagem plástico-visual, é aliar a esses procedimentos o (re)conhecimento de si enquanto ser que atua no e com o mundo.

Quando desenhamos, agimos sobre o mundo que nos cerca. Quando nos desenhamos, agimos sobre nós mesmos, pois nesse tipo de desenho olhamos para nossa imagem refletida no espelho, por exemplo, e tentamos aproximações com o que estamos vendo. Revelamos, nos desenhos, impressões de nós mesmos.

O desenvolvimento da linguagem expressiva do desenho foi construído através de um grande número de exercícios. O aluno sempre “aprende-fazendo”; quantos conceitos, pensamentos sobre si e sobre o outro foram revelados nos primeiros olhares, nos primeiros traços, nos primeiros desenhos?



FIGURAS 15 e 16 – O que o outro desenhou de nós.



Figuras 17 e 18 – Reconhecendo os planos do rosto do outro e desenhando-o.

Por outro lado, possibilitar que o aluno mostre sua bagagem cultural ou seus conhecimentos anteriores à escola, conforme mencionei no capítulo quatro, também

evidencia outro modo de se olhar, de se conhecer. Esta outra possibilidade de reflexão é, talvez, o início de uma tomada de consciência individual e coletiva.



FIGURA – 19 Costurando as Madonas

Assim, as ações pedagógicas visavam ao fazer desenhista, ao conhecer materiais e técnicas, à expressão e ao reconhecimento de que cada um tem um saber em desenho e um jeito próprio de desenhar. A partir de propostas temáticas que possibilitavam o conhecimento de si, do outro, e do coletivo, os alunos aprendiam a desenhar.

5.2 A ORGANIZAÇÃO DA SALA DE AULA

Acreditava que o espaço da sala de arte era “sagrado e especial”. Sagrado porque ali se criava e, especial, porque era um espaço de prazer. Nas escolas nas quais estudei havia salas de arte; uma delas era no porão, para mim um lugar escuro, cheio de segredos. Lá era o espaço especial para desenhar. Em outra escola, a sala era ampla, iluminada, cheia de janelas. Lugar onde a luz entrava, e o desenho resplandecia.

No início, o CMET não tinha sala de arte; hoje, a sala não tem janelas. Uma sala sem a luz do sol, sem aberturas para a rua. Foi necessário refazer o espaço; decidi repintar a sala na cor amarela, pois assim tínhamos a ideia de uma maior

luminosidade. No centro da sala havia um conjunto de mesas que se configurava como um grande grupo. Assim, tornei o lugar cheio de luz, diferente, agradável e próprio para o trabalho de arte, para o trabalho no coletivo.

A forma de ordenação e de organização da sala envolvia o espaço físico e a disposição das mesas e cadeiras. O jeito como organizei a sala possibilita o diálogo, a formação de um grupo e o desenvolvimento das propostas pedagógicas. A sala de arte é um espaço diferenciado da sala de aula regular. Procurei causar, com a nova organização, um certo encantamento nos alunos, pois queria que fosse um lugar especial para eles, assim como era para mim quando estudava. Algumas vezes fomos obrigados a utilizar o espaço da sala de aula regular (como na época da gripe A); os alunos reclamavam; alguns sentiam falta da sala de arte, da “nossa sala” e me perguntavam quando voltariam para lá.



FIGURA 20 – Organização da sala em grupo

Nas aulas, priorizo habitualmente o grupo. Um atrás do outro, ou seja, uma mesa atrás da outra para mim não funciona. Por quê? Essa forma espacial já foi muito discutida e estudada, essa organização hierarquiza os alunos, o professor e o conhecimento.

O grupo entende a arte na escola como um lugar em que há congregação de pessoas, metas, aprendizagens comuns e expressão conjunta. Freire (2000, p. 19) explora a ideia de que a educação “[...] deve ser integradora – integrando os estudantes e os professores numa criação e re-criação do conhecimento comumente partilhado”. Acredito que, para isso acontecer, a organização espacial da sala de aula influi.

Procuro organizar a sala sob as diferentes formas de agrupamento: vertical ou horizontal, em pequenos grupos, em “U”, em um grande grupo no centro da sala. Entendo que o conhecimento é algo que circula nesses espaços e que essas formas de organização auxiliam na formação do próprio grupo e na aprendizagem. Essas formas espaciais proporcionam a troca entre os alunos e me possibilitam circular pela sala.



FIGURA 21 - Desenhando em conjunto

Desenhar e/ou trabalhar em conjunto, em grupo, são atividades nas quais acredito, pois suscitam um sentimento de coletivo. Nesse atuar junto, os alunos ajudam uns aos outros, trocam impressões sobre as propostas, discutem sobre como solucionar os problemas que encontram em relação aos desenhos.

O conhecimento é construído na interação entre singularidades. Essas ações pedagógicas redimensionam as aulas de arte, pois o aluno, ao perceber que desenha ou que pode desenhá-lo, que se expressa, repensa a sua atitude frente a si, reconhecendo-se como um “ser fazedor”.



FIGURA 22 – Montando em conjunto uma produção visual

Melucci (2004, p. 48) sugere que a troca “[...] se fundamenta no princípio de que cada um de nós reconhece em si aquilo que reconhece no outro (igual-diferente) e vive-versa, ao menos dentro de certos limites”; assim, nas diferentes maneiras de agrupar em aula, os alunos podem se olhar, se reconhecer no outro, ajudar os colegas quando se apresentam dificuldades ou quando pedem ajuda. A ajuda e a troca entre os alunos acontecem naturalmente. Penso que minha prática promove isso; é uma forma de descentralizar minha figura, todos podem dialogar, mostrar e trocar seus conhecimentos, reconhecendo no outro semelhanças e diferenças.

6 MAS O QUE SÃO CONTEÚDOS EM ARTE?

O que são conteúdos nas nossas aulas de arte? Busquei em Junqueira (2007) reflexões sobre o significado desse termo. Diz Junqueira que conteúdo é

[...] tudo o que uma professora ou professor sabe, gosta, interessa, mobiliza, hipotetiza ou escolhe para começar a se apresentar a seus alunos. E não só se apresentar, mas também começar a conhecê-los a partir das escolhas de conteúdos que fez, buscando avaliar se essas escolhas fazem sentido [...] (JUNQUEIRA, 2007, p.12).

Visto assim, posso dizer que conteúdo é uma das formas que tenho de me mostrar para os alunos. Possivelmente conteúdo implique estar em relação com o outro, estar em processo de escuta sensível, estar disponível para conhecer; ao mesmo tempo em que me mostro, percebo o que o outro mostra. Assim, meus alunos e eu somos também conteúdos das aulas porque somos objeto de conhecimento uns dos outros, seja pelo que mostramos e como o fazemos, seja pelos nossos modos de ser e de estar nas aulas e de interagir uns com os outros.

Parte de mim é tudo o que sei, gosto, interesse-me, escolho para iniciar a me relacionar com meus alunos. Parte dos alunos é tudo o que sabem, gostam, se interessam, escolhem para se relacionar comigo. Essas partes são conteúdos das aulas. Pelas colocações de Junqueira (2007), estamos frente ao que podemos chamar de diálogo. E diálogo é uma forma de “[...] aprender a ser gente, a ser realmente ‘humano’, é uma das aprendizagens mais desafiadoras para uma educação que se diga de fato humanizadora” (TONIOLO; HENZ, 2008, p.1). Mostrar do que gostamos, o que nos mobiliza, o que nos significa é parte de nossa humanidade.

Afirma Junqueira (2007, p.13) que “[...] o processo de seleção e articulação de conteúdos programáticos [...] deve acontecer a partir [...] de dois sujeitos diferentes, complementares e necessariamente articulados um ao outro”. Ou seja, a seleção de conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas pode acontecer no diálogo cotidiano entre professor e aluno, pois o diálogo oportuniza a articulação entre ambos.

Junqueira (2007, p.13) ainda aponta que “[...] conteúdo é também tudo o que gera a possibilidade de revelação ou indagação sobre o sujeito ou objeto de

conhecimento”. Nesse sentido, posso inferir que conteúdo é aquilo que queremos aprender ou que aprendemos do outro, de nós mesmos na relação com o outro e do objeto a ser conhecido. Somos, ao mesmo tempo, sujeito e objeto do conhecimento, o que significa dizer que parte dos conteúdos de nossas aulas de arte sou eu e é o aluno. Como me apresento, como me deixo conhecer, como o aluno se apresenta, como se deixa conhecer. Como nos revelamos um para o outro? Uns com os outros? Posso dizer que nas nossas aulas os conteúdos abrangem nossos modos de dizer quem somos, pois conteúdo é “[...] o que se quer conhecer e que surge espontaneamente do sujeito ou a partir do consentimento (ou recusa) desse sujeito a uma proposta de alguém” (JUNQUEIRA, 2007, p.13).

É conteúdo o que queremos e desejamos saber, conhecer, vivenciar. Esses desejos transformam-se em propostas pedagógicas desenvolvidas nas nossas aulas de arte. Muitas vezes, nessas aulas, os conteúdos se confundem, se mesclam com as propostas temáticas ou de desenvolvimento de linguagens expressivas, ou de conhecimentos de materiais, ou de ampliação de repertórios, ou com a história da arte, ou com saberes dos alunos, ou com meus saberes, ou com os princípios da EJA/CMET.

Sob essa ótica, expresso como conteúdos de nossas aulas de arte as situações de conhecimento de materiais, de desenvolvimento de linguagens expressivas e de ampliação de repertórios culturais mencionadas no capítulo cinco. Assim, por exemplo, o desenho é conteúdo, pois o aluno aprende a desenhar de variados modos, bem como se mostra no e pelo desenho, e eu aprendo quando observo os alunos desenhando, ou seja, suas reações e jeitos de se expressarem. Ao conhecer e utilizar materiais diversos quando realiza suas produções visuais, tais como um lápis de desenho, a tinta guache ou um arame, o aluno aprende sobre como manejar/utilizar esses materiais e eu aprendo como eles interagem com esses materiais, se não estão à vontade ou se já os dominam.

Ao visitarmos uma exposição, em situação de ampliação de repertório, aprendemos sobre as obras ali expostas, sobre o artista, sobre nossas opiniões já formadas e a serem formadas a partir da exposição. Também configuro como conteúdo a História da Arte, pois quando aprendemos sobre um artista, aprendemos sobre sua linguagem expressiva, suas obras, um pouco da vida desse artista, a que

tempo ou época pertenceu e como era a vida, a sociedade, os costumes naquele momento histórico.

Faço dos meus saberes (o que sei sobre como ensinar arte, minha bagagem cultural, o que desejo apresentar ou explorar com os alunos em termos de temas a serem desenvolvidos nas aulas) e dos saberes dos alunos (o que desejam aprender nas aulas de arte, sua bagagem cultural, seus repertórios visuais), conteúdos de nossas aulas. Esses conteúdos são permeados pelo diálogo. A esta situação chamo de diálogo entre os diferentes saberes.

Contudo, ainda coloco como conteúdos os princípios da EJA/CMET, quais sejam: a construção plena da cidadania, a transformação da realidade, a construção da autonomia moral e a educação como direito de todos, pois eles permeiam o planejamento e estão intrínsecos às aulas de arte, isto é, quando seleciono conteúdos, levo em consideração os princípios citados, questionando-me se aqueles estão a serviço destes. E de onde seleciono os conteúdos? Por que acho que alguns são importantes e outros não? Os conteúdos relacionados especificamente à arte – conhecimento de materiais, desenvolvimento de linguagens expressivas, ampliação de repertórios culturais e a história da arte vinculam-se às concepções de ensino da arte que já havia mencionado no capítulo quatro: tendência tradicional e tendência expressivista. Os conteúdos relacionados aos meus saberes e os dos alunos, bem como os princípios da EJA/CMET vinculados à educação popular relacionam-se com a outra tendência, também citada no capítulo quatro: a realista-progressista.

Ainda assim, poderia dizer que esses conteúdos são sempre escolhidos “[...] sempre arbitrários, por muitos motivos” (JUNQUEIRA, 2007, p. 12). Daí a necessidade do exercício do diálogo cotidiano entre nós, para que, juntos, possamos conhecer-nos. Nas ideias de Junqueira (2007) existe uma lógica para selecionar conteúdos dessa forma, ou seja, se algo ou alguma coisa tem sentido para nós, isto pode tornar-se conteúdo; caso contrário, certamente não se tornará conteúdo. Essa maneira de ver evidencia nossas leituras de mundo. Assim, entendo como leitura de mundo tal qual Freire (1994, p. 9) nos explica: “[ela] surge no momento em que a cultura, como reflexão de si mesma, consegue dizer-se a si mesma, de maneira definida, clara e permanente. [...] A essência humana existencia-se, autodesvelando-se como história”.

Conforme relatei no capítulo cinco, desenvolvemos propostas temáticas que são escolhidas, discutidas e refletidas por todos. No ano de 2004, tive o desejo de trabalhar com a temática “Casas de Infância” ao finalizar a leitura do livro de Ecléa Bosi, “Memória e Sociedade: lembranças de velhos”. Nos depoimentos dos oito idosos, os quais a autora entrevistou, havia nas suas memórias a presença das casas de infância, descritas com riqueza de detalhes. Propus o mesmo tema, visto que naquele momento a maioria da turma era composta por idosos. Achei que poderíamos realizar um exercício de memória sobre as nossas casas de infância, contando histórias sobre elas, descrevendo-as, revisitando-as. Eles aceitaram.



FIGURA 23 – Almofada “Casa da Infância”

Assim, realizamos várias proposições pedagógicas. As histórias foram contadas oralmente, a seguir foram escritas e, depois, os alunos construíram desenhos.

Esses desenhos foram transpostos para um tecido e transformados pelo corte, pela costura e pelo bordado em almofadas. Cada aluno fazia a sua. Ao fim, cada grupo de cinco ou seis almofadas, preso por um fio de nylon, formava um móbile.

Quais seriam os conteúdos dessas aulas? A contação de histórias sobre as casas de infância, a escrita, o desenho de memória, o desenho de imaginação, o desenho de observação, o bordado e a costura. No desenho e no bordado, houve o desenvolvimento dessas linguagens expressivas através da exploração de linhas, planos, texturas, volumes, cores, composição, ritmo.



FIGURA 24 – Almofadas em exposição

Por outro lado, a memória, as vivências, as experiências, o cotidiano relacionados à temática também fizeram parte dos conteúdos da aula. Além desses, a cumplicidade, a escuta, o respeito ao outro e ao seu sentimento, o sentimento de pertencimento ao grupo, o trabalho com a autoestima também foram conteúdos, pois os alunos ouviam as histórias, emocionavam-se com elas, pediam que alguns alunos contassem mais detalhes, faziam perguntas a respeito das experiências nas casas de infância de cada um: compartilhavam sentimentos e emoções sobre uma mesma situação.

Conforme salientei no início do capítulo, também assumi como conteúdo alguns princípios da educação popular nos quais acredito. Estes estão presentes no regimento escolar do CMET e são a base de todo o trabalho que é, foi e será desenvolvido.

Acredito que a “construção plena da cidadania” ocorre na relação entre saberes populares e saberes acadêmicos ou na apropriação de saberes

acadêmicos ou na apropriação de alguns dos saberes da humanidade aos quais os alunos têm direito ao acesso, tal como a história da arte ou a partir do reconhecimento da própria capacidade de desenhar, em que o aluno pode construir um processo de pertencimento de si, do grupo, da escola, da cidade. Ao exercer seu direito e seu dever de pertencer, descobre que também é cidadão.

Quando um aluno adulto ou idoso, que nunca desenhou antes de entrar na escola, fazia um desenho, percebia-se como um ser realizador de algo até então desconhecido para ele, pois ao desenhar, segundo DERDYK (1989, p.46) “[...] nos apropriamos do objeto desenhado, revelando-o”. A percepção de si como *ser - fazedor*, criava, aos poucos, a consciência de pertencimento às aulas de arte, a um grupo – a turma das aulas de arte, à escola, à sociedade, por que não?

A partir do reconhecimento da própria capacidade de desenhar, o aluno percebe uma ação de apropriar-se de alguma coisa que em tempos passados lhe foi impedida. Por outro lado, o desenho é uma linguagem do homem. Poderia dizer que, desde que o homem é homem, ele faz desenhos para se comunicar.

O aluno percebe sua ação frente ao mundo, a si e à sociedade, pois exerce o direito ao saber, ao aprender, tornando-se, com isso, mais capaz de contribuir com a sociedade. Ao exercer um de seus direitos, que é aprender, conscientiza-se de que é um sujeito de direitos. E, para além, sente-se feliz e realizado com o que desenha, exercendo seu direito à felicidade. Assim, Jurema, 50 anos, comentou em uma aula, na qual ela estava muito feliz com o resultado de sua produção expressiva: *Esse desenho que eu fiz tá maravilhoso, até eu me sinto feliz com o que eu fiz. Não tá lindo, professora?*

A “transformação da realidade” acontece quando o aluno reconhece que aprende, que compreende, que pode fazer relações com outras aprendizagens, com outros contextos. Ao passar de um estado de “não-saber” para um estado de “saber”, o aluno transforma a sua realidade. Essa transformação é cotidiana e paulatina. Idê, 72 anos, disse-me: *Ô, Carla, eu vi uns quadros lá no Gasômetro e vou fazer nas minhas árvores o que eu vi lá: manchas vermelhas e amarelas pra mostrar que é outono e que tem várias cores nas folhas das árvores. Achei tão bonito! Parecia que tinha o sol iluminando as árvores!*

Idê reconheceu na pintura de outra pessoa o que desejava fazer na sua; “descobriu” manchas de cores que poderiam ser realizadas no seu trabalho. Pillar

(2001,p. 16) diz que o ato de olhar “[...] não é ingênuo, ele está comprometido com nosso passado, com nossas experiências, com nossa época e lugar, com nossos referenciais”. Em aula, trabalhamos com o olhar: olhamos os nossos desenhos, os dos colegas, as imagens da história da arte, as obras em museus e nos centros culturais, por exemplo. Olhamos e refletimos sobre esses olhares. Possivelmente foi isto que subsidiou o olhar de Idê, de modo que ela pôde perceber, em outra imagem, possíveis soluções pictóricas para o seu quadro; em outras palavras, Idê transformou a sua realidade de olhar.

Em outro momento, um aluno, jovem, 15 anos, exclamou em meio a uma proposição pedagógica que envolvia a prática da fotografia e de observação sobre o verde que havia nas ruas que circundam nosso entorno: *Como tem mato na volta do CMET!* Ele não havia reparado no quanto de “verde” – jardins, árvores, plantas nas janelas, nas sacadas, nas entradas dos edifícios – havia tão perto de nós.

Poderia dizer que o aluno olhou e viu, pois ver significa “[...] essencialmente *conhecer*, perceber pela visão, alcançar com a vista os seres, as coisas e as formas do mundo ao redor” (FERRAZ; FUSARI, 1993, p.74). Entretanto, “[...] vemos o que compreendemos, o que nos é significativo” (PILLAR, 2002, p. 73). O jovem compreendeu a paisagem à sua volta ao atribuir-lhe significado, ou seja, ele percebeu a riqueza de detalhes e as particularidades do local. Com isso, posso dizer que houve uma transformação de sua realidade.

A “construção da autonomia moral” ocorre quando o aluno tem consciência de seus atos e das consequências dos mesmos, se suas ações estão adequadas ou não para com o outro e consigo mesmo. Durante uma proposição pedagógica, Cristina, 53 anos, comentou: *Eu nunca tinha desenhado e nem pintado. Desenhar me deixa tranquila. Descobri que até pra quem faz bolo e torta, a gente tem que saber desenhar.*

Cristina compreendeu que o ato de desenhar lhe trouxe tranquilidade. Mas, por outro lado, entendeu a dimensão do significado da palavra desenho. O desenho, conforme Derdyk (1989, p. 46), “[...] serve aos artistas, mas serve também aos cientistas, aos técnicos e até ao caipira, para realizar a sua pequena escultura”, ou seja, o desenho também ajuda a quem faz “bolo e torta”, pois a ação de moldar, de decorar um bolo ou uma torta remete-se “[...] a um projeto mental: o desenho aí

também existe” (DERDYK, 1989, p.46). Cristina compreendeu que o ato de desenhar era uma consequência de um projeto mental.

O princípio de que a educação é direito de todos tem seu fundamento no respeito às diferenças intelectuais, físicas e culturais da comunidade escolar. Estas diferenças, longe de ser impedimento, são assumidas pela escola, isto é, todo o cidadão tem direito de estudar. As turmas do CMET caracterizam-se por sua heterogeneidade. Em todas as salas de aula podem-se encontrar alunos jovens, adultos e idosos. Alguns apresentam deficiência motora (fazem uso da bengala ou da cadeira de rodas), deficiência intelectual, visual e auditiva (estes estão em turmas separadas devido ser outra língua – a LIBRAS); alguns tiveram escolarização, outros nunca entraram em uma escola; alguns são multirrepetentes; alguns são sem teto, morando em abrigos e até mesmo nas ruas. É necessário que os professores deem-se conta desta diversidade que vai exigir-lhes saber fazer abordagens diferenciadas, como, por exemplo, ensinar um aluno cego a desenhar.

Em uma proposição pedagógica envolvendo fotografia (já citada), para descobrirmos o verde que existia na volta das ruas que circundavam o CMET, um aluno cego, Josué, 36 anos, fotografou também. Junto a ele ficou um aluno vidente, Lucas, 17 anos, que se esmerou ao máximo para descrever o que via a fim de que Josué pudesse fotografar. Lucas colocou a câmera fotográfica nas mãos de Josué e orientava a posição para que Josué pudesse fotografar o que desejava a partir da descrição da paisagem que Lucas fazia. Lucas foi solidário com Josué, ficou ao lado dele o tempo todo da atividade. Ao compreender a não-vidência de Josué, Lucas exerceu o direito-dever de ajudá-lo, proporcionando-lhe o direito de fotografar.

Refletir sobre por que se ensinava isso e não aquilo ou por que ensinava um conteúdo e não outro era condição para que o ensino pudesse ter sentido para o aluno e para que ele pudesse aprender. Como já afirmei no início deste capítulo, os conteúdos desenvolvidos nas aulas de arte, mediados pelo diálogo, relacionavam-se com o que desejava ensinar e com o que os alunos desejavam aprender. Uma aluna nova na escola, Jovita, 67 anos (entrou no primeiro semestre de 2011) perguntou-me se “naquelas aulas” (aulas de arte) ela iria aprender a fazer cestinhas de jornal. Respondi-lhe que, de imediato, não aprenderia a fazer cestinhas, mas que aprenderia a desenhar muitas coisas e, quem sabe, em algum momento, inclusive as desejadas cestinhas.

Era muito comum receber alunos que entendiam arte e artesanato como sendo uma mesma coisa, certamente ideias vinculadas às suas vivências. Conforme já referi no capítulo três, na perspectiva desses alunos, havia o trabalho manual em ambos, arte e artesanato. Outra questão que me chamava à atenção, ainda na ótica dos alunos, era de que no artesanato havia um modelo a seguir, portanto em arte também.

No artesanato, muitas vezes, trabalha-se com um único jeito de fazer algo ou alguma coisa. Esse jeito é explicado passo a passo. Contudo, arte e artesanato têm uma relação intrínseca. Essa relação foi bastante desenvolvida na Escola Bauhaus¹² (Alemanha, 1919 a 1933). Na referida escola, Wink (1989, p.34) diz que “[...] a base indispensável para toda criação artística é a formação artesanal básica de todos os estudantes de oficinas e ateliês, afirmando que ‘todo estudante deveria aprender um ofício’”.

Assim, artesanato relaciona-se a um saber-fazer, a um ofício. Ainda na Bauhaus, “[...] a formação dos alunos nas oficinas processava-se numa espécie de ‘sistema dual’. À frente de cada oficina estavam sempre dois diretores, um artista e um artesão [...]” (WINK, 1989, p.39). Desse modo, compreende-se que arte e artesanato estão em uma mesma categoria, visto que havia em cada oficina um artista e um artesão.

Já a relação dialógica, de acordo com Borges (1989) é uma condição à metodologia de ensino, pois sem o diálogo, torna-se sem razão o ensino-aprendizagem nas aulas de arte. A comunicação entre mim e meus alunos faz parte das relações nas aulas, é também conteúdo das aulas de arte. Aprendemos no diálogo, nas discussões, com os pensamentos contrários ou semelhantes aos nossos. Na aula conversamos, argumentamos e contra-argumentamos, pois o “[...] processo ensino-aprendizagem, sendo de responsabilidade de todos, constrói-se pela contínua interação entre os sujeitos [...]” (PPP/CMET, 2010, p.40). Aprendemos em todos os momentos das aulas, na escolha das propostas temáticas, nas proposições pedagógicas, nas trocas.

Os conteúdos trabalhados nas aulas de arte possibilitam a assunção da identidade cultural, que é, segundo Freire, “[...] propiciar as condições em que os

¹² A Bauhaus foi uma escola de arte e design, na qual conviviam várias linhas artísticas e teóricas. O fundador foi Walter Gropius, arquiteto progressista, e diretor da escola de 1919 a 1928, quando de lá saiu.

educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se” (FREIRE, 1999, p. 46).

Os alunos assumem-se culturalmente quando podem dialogar sobre os conhecimentos aprendidos na escola ou trazidos por eles a ela. Essa assunção relaciona-se com a troca, a conversa, o diálogo e também com os questionamentos sobre os conhecimentos que eles mesmos constroem. Maria Luiza, 77 anos, sentenciou: *O que sei fazer é separar roupas para a caridade, com gosto e carinho. Desenhar é que é difícil. Mas os trabalhos dos bonecos grandes (esculturas em tamanho natural) eu achei maravilhoso. Usei as mãos!*

A aluna comentava da dificuldade que tinha nas aulas de arte, mas quando usava as mãos, o trabalho se tornava “maravilhoso”. Usar as mãos era um conhecimento que ela tinha e que utilizava na escola, nas aulas.



FIGURA 25 – Maria Luiza usando as mãos nos “bonecos grandes”

Minha prática educativa cotidiana tem como foco a humanidade de cada um dos envolvidos, alunos e professora. Freire aponta:

É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o caráter formador. Se se respeita a

natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando (FREIRE, 1998, p.37).

O processo de aprender e de ensinar é um caminho que está sempre sendo feito. Sob certo aspecto, sinto-me parecida com Ostrower (1991), quando ela falava sobre como suas aulas se organizavam: “[...] um processo de criação, de formas novas de comunicação e de consciência que se articulavam nesse trabalho de grupo, do qual eu fazia parte do mesmo modo que os operários” (OSTROWER, 1991, p.24). Assim, a aula é uma estrutura viva: ao ouvir os alunos, ao refletir sobre a prática, encontro outros caminhos possíveis para o ensino e para a aprendizagem.

O caminho ou a maneira de desenvolver as propostas em sala de aula torna-se tão importante quanto o conteúdo. Isto faz parte do processo, um processo que exige diálogo, porque “[...] refletindo juntos o que sabemos e não sabemos, podemos [...] atuar criticamente para transformar a realidade” (FREIRE; SHOR, 2000, p.123).

De outra parte, diálogo implica em poder fazer perguntas. Muitas vezes não temos respostas, mas isso não tem importância. Perguntar é uma qualidade tipicamente humana, que caracteriza “[...] a consciência do homem, sua abertura e curiosidade diante dos fenômenos da vida e, sobretudo, a necessidade de compreender” (OSTROWER, 1991, p. 29). Uma das características do diálogo é também saber como fazer as perguntas e em que momentos fazê-las. No diálogo, segundo Freire (2000, p.124), “[...] o objeto a ser conhecido é colocado na mesa *entre* os dois sujeitos do conhecimento [...] para fazer a investigação conjunta”. Nesse processo, permeado pelo diálogo, selamos “[...] o relacionamento entre os sujeitos cognitivos” (FREIRE; SHOR, 2000, p.123).

Freire ainda aponta:

Claro que o educador já teve certa experiência gnosiológica para escolher este objeto de estudo, antes que os alunos o encontrassem na sala de aula, ou para descrevê-lo e apresentá-lo para discussão. O contato prévio do educador com o objeto a ser conhecido *não* significa, no entanto, que tenha esgotado todos os esforços e todas as dimensões no conhecimento do objeto (FREIRE; SHOR, 2000, p.124).

Ou seja, formei-me em desenho na universidade, no entanto, a cada aula, reaprendo o objeto desenho com os alunos pelo que eles realizam ao desenhar, por

suas dúvidas, por suas incertezas, por seus medos e suas conquistas. Esse reaprender faz parte do processo da aula e acontece mediado pelas relações dialógicas ali construídas.

Nas aulas, preocupo-me com as aprendizagens informais que dizem respeito às maneiras como nos mostramos uns para os outros. São relações entre singularidades que desejavam conhecer o que podiam fazer juntas. É importante, então, perceber o que o aluno faz, expressa, fala, pensa, sente. Mas, igualmente importante é o entendimento que tenho de tudo isso. É ele que me orienta. Com alguns alunos posso ir mais além, com outros, tenho que ir mais devagar.

Inicialmente, minhas aulas – para quem nunca fez aula de arte, ou nunca imaginou fazer – pareciam algo terrível, difícil, impossível. Os alunos me diziam que desenhar era coisa de criança, que estavam na escola para aprender a ler e escrever, que não sabiam desenhar, que não eram artistas e todos os chavões já conhecidos dos professores de arte. Percebia, então, muitos medos, apreensões, angústias frente a algo ainda não sabido. E, aos poucos, os alunos iam se soltando e trabalhando, tornando assim a aprendizagem de tudo o que uma aula de arte pode oferecer.

Um dia, uma aluna adulta, 50 anos, perguntou: *Professora, pra que servem essas aulas?* Eu acreditava que as aulas de arte desenvolviam a sensibilidade, a observação, a percepção, a expressão, a imaginação, a reflexão, as habilidades manuais, a apreciação de um objeto e, sobretudo, que *serviam* para a educação do sensível. Porém, a pergunta da aluna levou-me a outro questionamento: quais as disciplinas mais importantes do currículo escolar?

Para alguns alunos, as aulas de arte não pareciam ser necessárias ao currículo escolar, mas a matemática, a língua portuguesa e as demais disciplinas o eram. Ao entrarem no CMET, esses alunos traziam a marca social e educacional do peso dessas duas áreas do conhecimento. Há muitos anos, a escola vem priorizando o pensamento intelectual, a formação profissional e a preparação para a vida e, com isso, elegeu estas disciplinas como sendo as suas principais. A maior carga horária, no currículo escolar tradicional, é para essas duas disciplinas. Ao mesmo tempo em que as disciplinas em questão contribuem para essa formação que tanto deseja a escola e a sociedade, a própria escola seleciona e exclui, pois são também as disciplinas que mais reprovam o aluno.

Por outro lado, importa salientar, de acordo com Duarte Junior (2003, p.30), que a ciência “[...] tornou-se a pedra fundamental no edifício do saber e do agir humanos, e sobre esse conhecimento científico repousam os nossos critérios de ‘verdade’”. Sendo assim, o estatuto da ciência promove a concepção de que fatos comprovados cientificamente merecem maior crédito, “[...] relegando-se outras formas de conhecimento (arte, filosofia) a um plano inferior” (DUARTE Jr., 2003, p.31). As escolas organizaram-se na perspectiva do conhecimento racional. No entanto, somos razão e emoção, somos pensamento e vivências. A EJA/CMET, impregnada da visão de que todas as disciplinas têm um mesmo peso no currículo escolar, entende que todas são igualmente importantes na formação do aluno. Mas admito que não basta apenas essa ação, seria preciso mudar a maneira como se estabeleceu o pensamento da sociedade atual, na qual a razão é privilegiada.

Conforme Duarte Jr.,

[...] em nosso ambiente escolar, essa separação razão-emoção é não só mantida como estimulada. Dentro de seus muros, o aluno deve penetrar despindo-se de toda e qualquer emotividade. Sua vida, suas experiências pessoais não contam. Ele ali está apenas para ‘adquirir conhecimentos’, sendo que ‘adquirir conhecimentos’, neste caso, significa tão-somente ‘decorar’ fórmulas e mais fórmulas, teorias e mais teorias, que estão distantes de sua vida cotidiana. Por isso, pouca aprendizagem realmente ocorre em nossas escolas: somente se aprende quando se parte das *experiências vividas* e sobre elas se desenvolve a aplicação de símbolos e conceitos que a clarifiquem (DUARTE Jr., 2003, p.32).

O fato de a aluna perguntar para que *serviam* as aulas de arte já evidencia o quanto de razão há nesse questionamento. Possivelmente ela estivesse na escola para “adquirir conhecimentos” de modo a “decorar” informações. Nossas aulas, como já disse anteriormente, consideram as *experiências vividas*. Nesse sentido, as aulas não *servem*, mas educam, instruem, significam.

7 RELAÇÕES ENTRE PROFESSORA E ALUNOS

As relações dialógicas oportunizam a construção de laços afetivos, confiança e respeito mútuo. Entrelaçadas na amorosidade, são construídas ao longo do tempo. Freire (1997) aponta que, sem a amorosidade, o trabalho do professor perde o significado. Ele ainda completa “[...] amorosidade não apenas aos alunos, mas ao próprio processo de ensinar” (FREIRE, 1997, p. 38).

Ao mencionar, no capítulo quatro, sobre como me constituí professora, considere também a amorosidade ao ato de ensinar. Acredito que nós, com nossas singularidades, buscamos conhecimentos em arte, em nós mesmos, no outro. Colocamo-nos em atitude de escuta sensível, de entendimento, de diálogo, e um dos conteúdos das aulas de arte é nossa maneira de nos apresentarmos uns para os outros. Sobre as relações entre professora e alunos, Freire aponta que

Elas incluem a questão do ensino, da aprendizagem, do processo de conhecer-ensinar-aprender, da autoridade, da liberdade, da leitura, da escrita, das virtudes da educadora, da identidade cultural dos educandos e do respeito devido a ela. Todas essas questões se acham envolvidas nas relações educadora-educandos (FREIRE, 1997, p.51).

Ivanir, 65 anos, matriculou-se no CMET em 2010. Nunca havia desenhado antes de entrar na escola. Nas aulas em que participava, desenhava muito. Passados alguns meses, comentou com a colega ao seu lado: *A professora de arte me deu muito ânimo e me ajudou muito, então tu faz, tu vai fazer e tu consegue; ela me deu muita força, muita segurança. Eu tenho muita confiança na professora, gosto muito da professora e ela é muito legal.*

Em outra aula, Gládis, 56 anos, depois que expliquei a proposta para desenhar, ela me chamou, me olhou e disse calmamente:

[...] tu faz com que a gente faz mais o trabalho que fique mais bonito, e a gente se sente assim... levanta a nossa estima, pelo menos levanta a minha, eu acho assim... que eu adoro fazer, adoro ficar desenhando, cortando, eu acho o máximo porque tem um estímulo, isso ajuda a nós levantar... levanta a nossa estima... quando tu diz tá lindo, faz com que a gente queira fazer mais, e que eu saio daqui feliz, muito feliz mesmo!!

Assim como Gládis, eu também saía da aula feliz. Nessas falas de Ivanir e Gládis, estava presente a necessidade de minha aceitação para com seus desenhos e, a partir da aceitação alheia, elas aceitavam o que realizavam, começavam a acreditar no que faziam. Talvez isso acontecesse, porque era a primeira vez que desenhavam. Ainda não sabiam o quanto seus olhos podiam surpreendê-las, ainda não conheciam o que suas mãos podiam fazer com o lápis em um papel. Possivelmente, sentiam-se desajeitadas, despreparadas, inseguras, mas meu gesto para com essas alunas “[...] trazia uma confiança obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir” (FREIRE, 1999, p.48).

Como já mencionei em capítulos anteriores, meus alunos, em sua grande maioria, não tiveram oportunidade de estudar durante sua infância e juventude ou, se a tiveram, abandonaram os estudos muito cedo. Na escola entramos em contato com outras culturas, outros fazeres, outras vivências, outras gentes com diferentes histórias, diferentes formas de pensar, diferentes valores. Esses alunos não tiveram a chance de aproveitar isso. A falta de oportunidades e os abandonos vinculam-se às questões socioeconômicas, à necessidade de sobrevivência.

Poderia dizer que a infância foi perdida em meio a tantas outras ocupações necessárias e impostas, como cuidar da casa e dos irmãos, trabalhar no campo e na lavoura, cuidar de animais, morar em casas alheias como empregados domésticos. Dessa maneira, muitos fazeres lhe foram impossibilitados, como desenhar por exemplo. Essas condições tornaram a criança um adulto precoce e, mais perverso ainda, adulteraram-lhe a infância.

Arroyo (2000) entende essas situações como processos de desumanização aos quais esses adultos foram submetidos quando crianças e devido às condições nas quais ainda vivem. Em contraposição aos processos de desumanização, acredito que seriam necessárias experiências de sensibilidade. Por isso, nas aulas, procuro realizar proposições em que os alunos desenvolvam seus jeitos de desenhar, de expressar e de se expressar. Assim, concordo com Meira (2003, p.73) quando diz que a “[...] experiência singular de sensibilidade diz respeito às vivências. Elas estão presentes nas práticas desenvolvidas em arte e na forma pela qual situações pedagógicas podem ser propostas com arte”.

Sobre as falas de Ivanir e Gládis, creio que o ato de animá-las era outra forma de acolhê-las, e isto certamente as deixava à vontade para desenhar. Eu

assim fazia porque acreditava e acredito no potencial de cada aluno, naquilo que ele pode pensar, construir, criar, desenhar, expressar, e acredito que o desenho é “[...] o manifesto de si” (DERDYK, 1989, p.166), ou seja, pelo desenho nos mostramos, nos conhecemos, nos vemos, sabemos quem somos. E, nesse entendimento, procuro realizar propostas pedagógicas que desenvolvam as linguagens expressivas.

Uma aluna de 18 anos, que entrou na escola em 2011, conheceu-me em um encontro no qual os professores de artes, música e educação física realizavam uma prática coletiva a fim de apresentar como era a disciplina de cada um. Ela era deficiente intelectual e apresentava também uma deficiência motora. Camila escolheu fazer arte e argumentou: *Queria ficar contigo porque tu não judia de mim. Porque tu é legal, tu trabalha, tu trabalha com a gente numa boa, tu conversa, tu nos diverte... tu não é “broncuda”.*

Ao dizer que eu não judiava dela, essa aluna explicitava a minha prática, o modo como me posiciono frente ao aluno. E mais, eu não era “broncuda”, isto é, não repreendia o aluno, mas exigia do aluno o que ele podia dar e o que podia fazer, talvez de uma forma divertida e prazerosa.

Muitas vezes, em sala de aula “brincamos” uns com os outros, rimos, fazemos comentários engraçados a respeito de algum de nós. Tenho o hábito de colocar um nome a mais no aluno para chamá-lo, por exemplo: Luana “Maria” como está o teu desenho? Os alunos acham engraçado. Esse clima “um pouco mais descontraído” ou divertido é predominante. Até apelidos recebo. Alguns alunos me apelidaram de madrasta. Em uma aula, Ricardo, deficiente intelectual, 33 anos, entrou atrasado e, sorrindo, me cumprimentou dizendo: *Oi, madrasta! O que nós vamos fazer hoje?*

Pensei: O que isso representa? Esses alunos olham para mim, riem, deboçam, brincam que eu sou “madrasta”, pois exijo muito deles: que desenhem, que façam o trabalho, que se concentrem. Concordo com Shor (1986) quando ele chama a atenção para o humor dos alunos ao dizer que o humor indica a leitura que os alunos fazem dos modos de ser do professor. Inicialmente, achava que madrasta estava ligada a alguma coisa muito ruim, que eu era uma verdadeira “bruxa”. Bettelheim (1980) explica que, na visão da criança, madrasta é o oposto da mãe; a mãe é boa, e a madrasta é ruim, nenhuma delas pode ser as duas coisas ao mesmo tempo. Não há ambivalência de papéis ou de sentimentos e emoções, mas, para

esses alunos que me chamavam de madrasta, eu era as duas coisas: “boa” porque os tratava bem e deixava-os à vontade, e “má” porque exigia deles.

Guilhermina, 80 anos, quando perguntei sobre nossas aulas de arte, ela observou:

A aula passa confiança. Ah, eu posso fazer, eu tô conseguindo. Quando a gente chegou aqui a aula era um bicho, um horror! Falo da aula e de ti. Tu deixa à vontade. Às vezes, dentro do limite. A Carla dá confiança pra gente. Tu fala as coisas que é pra fazer certo e não errado. Por que vou teimar contigo e lambuzar tudo?

Um dos aspectos que merece destaque na fala de Guilhermina é a confiança, “a aula passa confiança”, ou seja, ela atesta que a aula tem crédito, que as ações e propostas pedagógicas lhe permitem ter fé de que realiza alguma coisa. De outra parte, Guilhermina chama atenção ao fato de a aula e eu termos sido “um bicho, um horror!” No início eu era mais rígida, mais severa na maneira de agir e de exigir do aluno; possivelmente repreendesse o aluno em alguns momentos.

No entanto, consegui uma pequena mudança nessa relação. A partir da leitura do livro “Medo e Ousadia” de Paulo Freire e Ira Shor, pude perceber o quanto de medo tinha em relação às respostas dos alunos às ações e proposições pedagógicas e, com isso, alterava a minha voz com muita frequência. Antes fosse só a voz; o corpo inteiro falava.

A afirmativa de Shor (1986, p.173) de que o “[...] professor fala em voz alta e os alunos falam em voz baixa”, causou-me um certo mal-estar e indagações a meu respeito e ao que postulava acreditar em termos de educação: a amorosidade aos alunos, por exemplo. As propostas pedagógicas abriam caminhos para que pudesse desenvolver a expressão, a imaginação, a criação com os alunos, mas traía-me o autoritarismo de minha voz.

O que é o medo? É não estar familiarizado com uma situação, com um lugar, com alguma pessoa, por exemplo. À medida que me familiarizava com os grupos de alunos, com suas reações e formas de pensar, de demonstrar o que sentiam e o que percebiam permitiram-me modificar meus modos de agir. Quando comecei a dialogar com eles, conheci-os. Aprendi que a prática do diálogo deve ser constante, contínua, cotidiana. E então, em aula, antes de iniciarmos qualquer

proposta pedagógica, dialogávamos, e eu mais escutava que falava. Numa das aulas, Sérgio, 51 anos, olhou-me nos olhos e disse: *Graças a Deus agora a senhora tá bem mudada.*

Respondi a ele que foram os alunos que me ensinaram. Aprendi também que o aluno, segundo Meira (2003, p. 65) “[...] se dá como entrega via sensível a nós, educadores/artistas/artesãos de vidas, a dialogar conosco por silêncios, detalhes, vestígios, signos que forçosamente temos de aprender a compreender, para fazer nossas propostas de ação e exposição”. Aprendi que precisaria ouvi-los cada vez mais intensamente, de forma sensível, como numa entrega. Aprendi que poderia ser mais branda, pois a professora, “[...] ao aprender com o educando a falar com ele porque o ouviu, ensina o educando a ouvi-la também” (FREIRE, 1997, p. 52). O resultado disso é que “deixo os alunos à vontade”, conforme disse Guilhermina. Na ideia dela, dizia “o que é pra fazer certo”.

Na verdade, explico detalhadamente, pergunto se entenderam, senão explico de outro jeito, até que todos compreendam. Por outro lado, quando olho os trabalhos e percebo que os alunos estão fazendo algo diferente do que havia sugerido, faço algumas observações. Pergunto se o aluno não entendeu a proposta ou por que razão ele decidiu fazer algo diferente da proposição inicial. Se os alunos argumentam, justificando, eu posso, ou não, contra-argumentar. Entendo isto como diálogo.

No correr do tempo, a disciplina de arte parece ser um acréscimo positivo em relação aos processos expressivos dos alunos, pois imaginam, criam e desenvolvem linguagens expressivas, em especial os das Totalidades Iniciais que não avançam para a Totalidade seguinte com tanta rapidez. Percebo que o modo como encaro o fazer – o desenhar, por exemplo – é imprescindível para as aulas de arte, pois quando os alunos participam, conforme Ostrower (1991, p.22), “[...] ativamente da feitura de formas, vendo-as nascer sob suas mãos – nem que sejam poucos traços [...] se cria uma situação afetiva imediatamente [...]”. O aluno torna-se responsável pelo que está fazendo; percebe-se um “ser - fazedor”, um ser criador. Compreende, por exemplo, que pode dominar o lápis e o papel e, com ambos, “[...] expressa a maneira pela qual se sente existir” (DERDYK, 1989, p.52). Através do trabalho das aulas, o aluno pode resgatar, segundo Derdyk (1989, p. 50), “[...] o processo de aquisição da linguagem gráfica, retomando as descobertas e as

frustrações que envolvem o ato de desenhar, revivendo as operações mentais e práticas que são exigidas pelo desenho [...].”

Cada professor tem um jeito de ser, de se relacionar e de se envolver com a aula, com sua prática, com seus alunos. Mas como é isso no ensino de artes?

Durante uma aula, na qual alguns alunos conversavam comigo e recordavam o tempo em que estive afastada por motivos de saúde (quebrara o tornozelo e ficara de licença de junho a agosto de 2010), surgiu o seguinte diálogo:

Jurema, 51 anos: *Eu não vinha nas aulas da outra (a professora que ficou no lugar). Eu não gostava dela. Ela se queixava de que ninguém vinha.*

Eu: O que te fez lembrar a outra professora?

Jurema: *A questão é que se tu não tivesse saído não ficava aquela outra que ninguém se adaptou.*

Venilda, 67anos: *Fala por ti, não pelos outros! Eu vinha nas aulas!*

Jurema: *Mas a gente poderia estar mais na frente!*

Guilhermina: *Cada um ensina de um jeito. Ruim ela não é.*

Eu: Jurema, tu não gostaste dela?

Jurema: *Não fui com o jeito dela.*

Guilhermina: *Aqui é um desafio.*

Jurema: *A opção é da pessoa. Tu tem que trabalhar da tua maneira.*

Uma questão que se apresenta neste diálogo é a criação de vínculos entre professora e alunos e também a consciência de que cada um “ensina de um jeito” ou cada um é diferente do outro ou, ainda, “[...] que somos todos seres humanos, por isso, inacabados. Não somos perfeitos e infalíveis” (FREIRE, 1997, p.55). Somos seres em constante invenção e reinvenção de nós mesmos e do outro. Percebo que a criação de vínculos está embasada na compreensão do inacabamento do ser humano e na disponibilização de cada um para construir relações.

Acredito que o modo como realizo as práticas educativas, oportunizando que o aluno encontre seu jeito de desenhar já indica a compreensão do inacabamento do ser humano. Cada aula oportuniza aos alunos a exploração de vários modos de desenhar: com lápis e papel, com cordões, com arames, com tecidos, com tesoura, com colagem, com formas no espaço, entre outros. No desenho de paisagem, da sala ou de si, todos concorrem para ressignificar o ser humano e o próprio desenho. O desenho é uma construção constante. Todavia, minha intenção está contida no meu gesto. Mas que gesto é esse? Freire observa que

O que importa, na formação do docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser 'educado', vai gerando coragem (FREIRE, 1999, p.50-1)

É o gesto da compreensão. Falo em gesto porque todo o meu corpo diz que compreende ou não o aluno. Para Meira (2003, p.38) o gesto “[...] é movimento do corpo que expressa intenção”. A prática da envolvimento se dá no desdobrar desse gesto. Para tal, é necessário que me coloque no lugar do aluno, perceba suas dificuldades e seus limites, a fim de que possa ajudá-lo a “se descobrir como pessoa”, e o gesto da compreensão ocorre no “ir-e-vir” das proposições de exercícios de desenho, por exemplo.

Se por vezes se torna difícil realizar desenhos de observação porque os alunos não se mostram satisfeitos com os resultados de suas produções, partimos, nas aulas seguintes, para desenhos de imaginação, mas em outras, voltamos para os de observação. Ora exploramos mais as linhas, ora os planos. Essa é uma forma de familiarizar os alunos com os processos de desenho, com a sua linguagem expressiva. E isto não deixa de ser um gesto de desafio, pois voltamos a modos de desenhar que em algum momento foram “difíceis” de realizar.

Trago como exemplo a seguinte situação: propus que os alunos desenhassem o seu rosto a partir do tato, ou seja, cada aluno deveria perceber o seu rosto com as mãos e desenhá-lo. Alguns me olharam e imediatamente iniciaram o processo de reconhecimento de seu rosto pelas mãos. Outros ficaram paralisados, sem saber o que fazer primeiro, se pegavam o lápis ou se passavam a mão no seu rosto. Como alguns iriam desenhar as formas do seu rosto sem enxergá-las? Como aqueles que já estavam familiarizados com o ato de desenhar poderiam ampliar o seu desenho? Finalmente, todos os alunos realizaram a proposição. Durante as análises dos desenhos, alguns me disseram que foi bem difícil fazer, mas que fizeram do jeito deles. Perguntei se nas próximas aulas poderíamos continuar a desenhar os rostos, olhando, por exemplo, para nossas fotografias da carteira de identidade. Assim, pensei, poderíamos explorar mais os planos, as linhas e os volumes, elementos da linguagem visual, tornando os desenhos cada vez mais expressivos.

Conforme os desafios e as respostas dos alunos, procuro animar, incentivar, mostrar o quanto o que está sendo feito é o que eles podem fazer no momento. Por outro lado, esses desafios ocasionam também “[...] uma busca permanente de ‘si mesmo’[...]” (FREIRE, 1998, p.28). Penso que a busca permanente de si pode dar-se na aceitação do desenho realizado.

Alguns alunos não conseguiam ouvir o que eu tinha para falar de seus desenhos quando fazíamos análises das produções. Eles tinham muitas dúvidas em relação ao que desenhavam, ao modo como o faziam, em relação aos resultados de suas produções gráficas. Ainda não compreendiam que cada um tinha um jeito de desenhar, possivelmente suas concepções em desenho tivessem cunho naturalista, ou seja, se o desenho realizado não era “igualzinho” a ele (pois a proposta era de auto-retrato), esse não seria um “bom” desenho. Essa forma de ver lhes impedia acreditar nas análises que fazia.

Dalzisa, 68 anos, ao referir-se aos desenhos de imaginação propostos e realizados em uma aula, disse:

A professora diz que tá certo sempre, nem que esteja errado. O errado pra ela tá perfeito. Não, ela não mente, porque ela acha todos os desenhos muito lindos. Pode tá errado ou não, pode tá feio. Eu que acho que tá ruim e ela acha bom. Ela diz bom pra contentar a gente, ela tá falando verdade, ela tá falando de coração, a gente vê...

E Maria Luiza, 76 anos, na mesma aula, completou: *Por que que tu vai mentir? Tem que nos levantar o nosso astral, então às vezes eu digo que eu não sei, aí tu diz, mas tá bonito, aí eu saio toda feliz e faço com mais gosto e prazer.*

No entendimento de Dalzisa e Maria Luiza, eu falava “de coração”, ocasionando o benefício de “levantar o astral” delas. Se essas alunas podiam perceber dessa maneira significava que meu gesto era de acolhimento. No entanto, diferia do jeito que elas viam o seu desenho, pois referiam-se a eles comentando: “eu que acho que tá ruim” ou “eu não sei”.

Havia duas formas de ver, a minha e a delas. As alunas levavam suas dúvidas para a sala de aula, tornavam visível a falta de crédito nos resultados de suas produções gráficas e meu acolhimento oportunizava que percebessem a capacidade de cada uma em relação a seus desenhos, mesmo que ainda não

acreditassem neles. Estavam em dúvida em relação aos seus desenhos, refletiam a respeito deles, possibilitando assim a criação de outro desafio: o de acreditar em si. E, para que isso pudesse acontecer, procurava elogiá-las.

Freire (1997, p. 74) diz que elogiar “[...] é importante, mas não pode ficar só nisso, os alunos, por via de estratégias da professora, da prática da professora, precisam acreditar em si ou no mínimo, desconfiar de que podem fazer.” Acho que a forma como conduzo as aulas oportunizo que, ao menos, eles tenham dúvidas a respeito do seu “não-saber” desenhar.

Em outra aula, propus aos alunos que realizassem um desenho de observação do espaço da sala de artes; cada um escolheria uma parte da sala. Um aluno ficou pensativo. Alguns disseram que não conseguiriam fazer. Tivemos uma longa conversa sobre as possibilidades de desenhar de cada um, sobre os vários modos de se expressar, de desenhar. Sentindo-se mais seguros, iniciaram seus desenhos.

Todavia, um jovem de 16 anos, antes de iniciar seu desenho, perguntou de forma desafiadora: *Professora, a senhora acredita em mim?! Respondi que sim, todavia seu olhar estava incrédulo. Pedi a ele que iniciasse o exercício. Quando terminou seu desenho, não se satisfez com o que realizara. Observei-o e me aproximei. Perguntei a ele o que estava acontecendo. Ele achava que o desenho não estava de acordo com as suas expectativas; queria um desenho semelhante ao que via. Perguntei-lhe o que poderia fazer para melhorar o seu desenho. Ele não sabia. Apontei para o que ele havia desenhado e mostrei-lhe que conseguira do seu jeito tudo o que vira e como realizara as linhas, a intensidade, espessura e o movimento, como fizera os planos. Ele me olhou mais uma vez e não disse mais nada. Seu olhar ainda era incrédulo, mas ficou pensando.*

Seu desenho não estava tão próximo ao que enxergara, mas era seu desenho. A concepção de fidelidade ao mundo que nos cerca (desenho naturalista), como já mencionei nos capítulos anteriores, diz respeito a “[...] uma teoria mimética [...] mais ligada às cópias do ‘natural’ e com a apresentação de ‘modelos’ para os alunos imitarem” (FUSARI; FERRAZ, 1993, p.25). O ato de imitar é uma forma de se apropriar do mundo, da cópia do mesmo.

Os questionamentos pelos quais o referido aluno possivelmente estava passando, eu também já havia vivenciado; lembrei-me disso quando o vi naquela

situação. Acreditei que se lhe apresentasse variadas situações de desenvolvimento de linguagens expressivas, ele poderia encontrar o seu modo de desenhar, de se expressar, assim como acontecera comigo. Mas, para que isso acontecesse, precisaríamos de tempo, ele e eu.

Cada um tem um tempo para desenvolver linguagens expressivas. De acordo com Derdyk (1989, p. 73) o “[...] tempo do desenho corresponde a um tempo mental e emocional em que prevalece o ritmo individual de execução”. Os processos de constituição de linguagens expressivas exigem tempo que se remete ao tempo das vivências do fazer. Assim, esse tempo é interno a cada um.

Conforme Melucci (2004, p. 32), existem “[...] momentos de angústia ou de reflexão, que passam lentíssimos, e dias inteiros que escapam entre os dedos ou que parecem voar em um segundo”. O tempo do jovem era lento, o tempo da angústia, pois ainda não acreditava em si. E eu entendia que esse tempo precisava ser respeitado, contudo percebia necessárias algumas ações pedagógicas que provocassem inquietações no seu modo de pensar e possibilitassem-lhe encontrar o seu desenho e o seu tempo nesta tarefa, pois esta linguagem expressiva, segundo Derdyk (1989, p. 59) “[...] além de ser fruto de uma ação motora, manifesta um ritmo biopsíquico de cada indivíduo, encadeado com uma repetição proveniente de uma ordem imperiosa que vem lá de dentro”.

A maneira de realizar ações pedagógicas com o aluno faz a diferença, a ponderação é imprescindível. Essas ações relacionam-se com o meu gesto de acolhimento e com a reflexão crítica que faço ao ouvir do aluno que ele não acredita nele. Procuo estratégias de modo que ele possa acreditar e ter segurança no seu fazer.

Em outro encontro, propus à mesma turma realizar outro desenho de observação; dessa vez pedi-lhes que desenhassem objetos que comumente traziam para a sala de aula, tais como lápis, estojos, cadernos, canetas, entre outros. Mudado o assunto do desenho, relacionando-o com algo mais próximo ao mundo do aluno, era possível que suas produções gráficas lhe parecessem mais satisfatórias, mais do seu agrado. E foi assim que aconteceu. Após analisar alguns desenhos, uma aluna de 65 anos comentou emocionada: *Vi sinceridade na voz da senhora, na emoção que a senhora mostrou no rosto, no semblante da senhora, sinceridade,*

entendeu?! Fico satisfeítíssima de ver a senhora elogiando todos nós, os alunos, boa professora, ótima!

Mais uma vez, não são apenas as palavras que indicam o que a professora pensa a respeito dos trabalhos, dos fazeres dos alunos, mas o gesto visto no rosto, no “*semblante*”. O gesto da aprovação. E Freire adverte:

Este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre que teríamos de refletir seriamente, É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado (FREIRE, 1999, p. 48-9).

Pelos meus gestos mostrei minha emoção, o que pensava a respeito do que o aluno estava fazendo. A compreensão da aluna lhe possibilitou confiar em mim e em si mesma. O saber dos gestos era, de certa forma, “ensinado” nas nossas aulas. Meira (2003) afirma que a corporalidade humana é essencial para nós. Somos humanos e nos fazemos humanos nos gestos de acolhida ou de indiferença, por exemplo. Em sala de aula, nossas relações buscavam a compreensão um do outro, e já demonstravam por qual caminho as aulas iriam seguir. Como seria esse caminho?

8 EPISÓDIOS

Meu trabalho em sala de aula tem sido de muitas aprendizagens, porque ensinar “[...] inexistente sem aprender” (FREIRE, 1999, p.26). As aprendizagens com os alunos, no convívio coletivo, possibilitaram-me “[...] trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar” (FREIRE, 1999, p.26). Minha prática educativa foi sendo construída a partir do ato de estar com o outro, nas relações entre o que desejava ensinar, o que os alunos desejavam aprender, o que aprendi, o que os alunos aprenderam, o que eles me fizeram perceber que eu deveria melhorar, ampliar, aprofundar ou rever em minhas ações pedagógicas.

Escolhi alguns episódios marcantes e também recorrentes nas aulas que pudessem expressar minha prática. Episódios recorrentes: a compreensão do “não-saber desenhar”, o entendimento do uso da borracha e da régua e a maneira de visitar museus. Episódios marcantes são exposições realizadas por nós e que lembramos, com certa frequência: Histórias de amor (2003), Corpos (2006) e Alguns Brasis (2008).

8.1 O NÃO-SABER DESENHAR

O que está por trás do *não-sei-desenhar* possivelmente seja o fato de o aluno entender-se incapaz, de não saber, de nunca ter feito, de nunca ter experimentado fazer. Em especial, essa fala procedia dos adultos e dos idosos. Em minha experiência de EJA, trabalhando há 18 anos, percebi que *não-sei-desenhar* tem a ver com o fato de nunca terem estudado ou frequentado uma escola antes e que desenhar é coisa de criança, não de adulto. Mas não é só isso.

Esse não-saber está ligado a um determinado tipo de desenho, o parâmetro do desenho naturalista, que busca ser o mais próximo possível do mundo que nos cerca. Como apontei no capítulo três, quando puxei o fio das nossas memórias, narrei que no início da minha vida também desejei desenhar o mais semelhante possível ao que eu via, que entrei para a faculdade de arte pensando que lá aprenderia esse jeito de desenhar. Percebo que esta ideia do “bom” desenho perdura até hoje nos meus alunos. Muitos acham que desenhar bem é desenhar “tal que nem”, “igualzinho” ao que está à nossa volta.

Muitos jovens das Totalidades Finais não pronunciam um não-saber; ao contrário, vêm para o CMET com experiências variadas em desenho, conhecendo desde o desenho de observação até o de criação. Alguns o fazem de forma semelhante aos quadrinhos japoneses (mangá), outros como grafite (alguns são grafiteiros), outros, ainda, próximo ao desenho naturalista. Não há resistências em relação ao desenho, todos já experimentaram o ato de desenhar.

Pergunto-me, então: como a questão do *não-sei-desenhar* se refletiu em mim? O que fiz com essa informação? Entendo que o “não saber desenhar” foi sendo construído também em razão da desvalorização daquilo que o aluno sabe. Não posso negar que eles, que entraram tardiamente na escola e que, de alguma forma, foram expulsos das escolas regulares, tiveram passado pela experiência do “não-saber” em alguma área do conhecimento. Sempre disse aos alunos que ninguém nasce sabendo, que estamos na escola para aprender e que todos nós aprendemos alguma coisa. Meu objetivo é desconstruir a ideia do “não-saber”. Procuro desenvolver essa habilidade, a do desenho, trabalhando com muitos exercícios. Penso que habilidade se desenvolve, se aprende.

Tenho muitos alunos com dificuldades, dentre elas, a deficiência intelectual. E como o deficiente intelectual aprende? O que aprende? Aprende igual aos outros? Qual o limite? E o idoso? E o adulto? E o jovem? Aprendem do mesmo jeito? Estamos aprendendo sempre, em qualquer situação ou condição, mas o que aprendemos? Como é esse conhecimento do desenho? Cada um tem um processo e o desenvolve conforme suas possibilidades. Quais ações eu devo fazer para que o “não-sei-desenhar” se desprenda do aluno? Por onde devo ir? Que caminhos devo seguir? Descubro-os no cotidiano de nossas aulas.

As situações de desenvolvimento de linguagens expressivas são um dos caminhos. Desenhar e desenhar muito, assim faço com eles. De acordo com Lavelberg (2008, p. 70), “Duas ordens de propostas podem ser benéficas à desmistificação do ‘eu-não-sei-desenhar’, que não dependem apenas de palavras reasseguradoras, mas de propostas de atividades que dão ao aluno outra imagem de suas competências e habilidades desenhistas”. Nesse sentido, possibilito variadas formas de desenhar ou de desenvolver a habilidade para o desenho e a expressão do mesmo, nas quais o aluno desenha do seu jeito. “Esse jeito” torna o desenho expressivo. Acredito que cada um tenha uma maneira de pensar, de se

expressar e de se relacionar com o mundo, assim cada um tem um modo de desenhar.

Todavia, para esses adultos e idosos, o não-saber, muitas vezes, significa que “nunca tiveram a experiência de desenhar”. Muitos alunos me diziam que era a primeira vez que estavam desenhando na vida, pois na infância não foram à escola. Durante uma aula, perguntei a Ladir, 59 anos, enquanto realizava um desenho, se ele já havia desenhado antes de entrar para CMET. Ele respondeu: *Eu nunca tive no colégio. Nunca pude aprender a ler e a escrever.*

Para Ladir, a escola era o lugar de aprendizagens, ali se aprendia a ler, a escrever, a fazer contas e a desenhar. Ele não teve infância, com doze anos perdeu o pai e teve que tomar conta da casa, cuidar dos irmãos e da mãe doente. Ladir era filho de pais analfabetos. Em virtude dessas experiências, ele não foi para a escola e cedo aprendeu a costurar. Fazia roupas para ele e para o irmão, além de ajudar a cuidar da casa: *Com 30 anos, eu comecei no colégio, com o apoio da minha mulher, e aprendi a ler e a escrever. E aí eu comecei a desenhar junto. O acesso à escola permitiu-lhe entrar em contato com o desenho, atividade que tinha grande prazer em realizar.*

A experiência de desenhar que me foi permitida na infância, conforme mencionei no capítulo três, Ladir não a teve. Assim como ele, muitos de meus alunos aprenderam a desenhar somente no CMET. Trabalho para que essa experiência seja significativa para os alunos, compreendendo a responsabilidade que tenho quando lhes proporciono situações de desenvolvimento de linguagens expressivas. Esses alunos não tiveram a chance de desenhar, fosse onde fosse (com conchinhas na areia, com pedrinhas na terra, com gravetos no chão, com lápis sobre o papel) durante a infância. E o desenho para a criança é “[...] a manifestação de uma necessidade vital [...]: agir sobre o mundo que a cerca; intercambiar, comunicar” (DERDYK, 1989, p.51). Uma das necessidades vitais desses alunos não foi suprida, dentre outras tantas. Eles não tiveram a possibilidade de apreender o mundo que os cercava através do desenho. Não puderam, inclusive, divertir-se com o ato de desenhar.

De outra parte, tenho alunos, adultos e idosos, que me dizem não saberem desenhar, mas que seus filhos e/ou netos “desenham bem”. Ladir era um deles. Quando estava conversando comigo, ele explicou: *Professora, minha filha desenha*

tão bem! Mas também, ela começou desde pequenininha, lá no jardim de infância; ela hoje desenha melhor que as professoras dela. Ela desenha coração, quadro, casa, planta de casa, armário, balcão, o que pedir pra ela fazer, ela faz.

“Desenhar bem”, no caso, é desenhar algo que possa ser reconhecido, é desenhar “tal que nem”. Por outro lado, Ladir referiu-se também ao fato de sua filha ter começado a desenhar “desde pequenininha”. Possivelmente, para ele, esse aprendizado na infância permitiu o desenvolvimento do ato de “desenhar bem”.

Esse não-saber pode, ainda, estar relacionado a “eu não sei, porque não sou artista.” Teresa, 70 anos, comentou em uma aula após o término de um desenho: *Ah, mas se eu fosse viver do que eu desenho, eu morreria!*

Esta fala já demonstra o quanto ela pensa não saber desenhar, porque quem sabe é artista e faz desenhos que podem ser vendidos ou admirados possivelmente. No entendimento dela, seu desenho estava “ruim”, “feio”; talvez não estivesse próximo aos padrões naturalistas.

De onde vem, então, o saber desenhar? Já se nasce sabendo? É dom? Na minha dissertação, trabalhei a questão do dom¹³, observando que, para os sujeitos em questão, o dom é algo divino, algo que é dado, um valioso presente, mas que só é para alguns “iluminados”. Visto assim, torna-se uma tarefa árdua aprender a desenhar, e esse ato é somente para alguns. No entanto, nas aulas de arte, a ideia é mostrar ser possível aprender a utilizar outras linguagens expressivas, ser possível aprender e ensinar a desenhar.

Para Leandro, 29 anos, quando lhe perguntei sobre o que um professor de arte tem de fazer em aula, ele imediatamente respondeu: *A senhora ensina e a gente tem que fazer, ora!* Os alunos aprendiam porque “ensino a desenhar”, e eles, os alunos, “tem de fazer” as atividades que pedia, assim aprendiam a desenhar, na visão de Leandro. Nesse viés, meu papel pode ser visto como o de quem tem conhecimento e que esse conhecimento tem de ser respeitado porque sou a professora.

Dalzisa, 68 anos comentou após eu ter elogiado o trabalho dela:

¹³ Ver mais sobre dom em CORRAL, Carla Maria Fernandes. **Partilhando olhares**: perspectivas da arte na educação de jovens e adultos do CMET Paulo Freire. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

A professora Carla dá valor pras coisas que a gente faz porque ela é desenhista. Se tu trabalha com essa arte, tu é desenhista. Pra ser professora de arte tem que ser desenhista, tem que saber desenhar para ensinar os outros. A professora de música sabe tocar flauta e violão e ela ensina música, então a de arte tem que saber desenhar.

Partindo desta premissa de que eu sei desenhar, Dalzisa entende que só eu posso ensiná-los. A minha prática de e em desenho (poderia dizer de artista) me autoriza a ensinar.

No capítulo três comentei que a tensão entre ser artista e ser professora de arte são conhecimentos complementares de certa forma. Por outro lado, a vivência prática em desenho, conforme Derdyk (1989, p.15), “[...] ocupa um papel fundamental e inegável: sendo fato vivido, o educador mantém um grau de verdade naquilo que acredita como processo e postulado educacional”. Ou seja, o professor compreende o aluno nas suas resistências, angústias, medos, alegrias e possibilidades que o ato de desenhar proporciona, visto que ele o experienciou.

Assim como Dalzisa, eu acredito que, para ensinar desenho, preciso saber fazê-lo, pois é a partir desse saber que posso compreender o saber e o não-saber do aluno. De outro modo, por deter esse saber, devo entender o não-saber dos alunos. Se sou professora de arte, se sei desenhar, na visão de Leandro “eu ensino e os alunos têm que fazer”.

Disse anteriormente que alguns jovens já vinham com muitas experiências em desenho e que alguns queriam desenhar conforme o padrão naturalista. No próximo diálogo, essa questão tornou-se explícita na fala de uma jovem:

Eu: Amandinha!!! Tira os fones de ouvido! E não esqueça de desligar o celular! Presta atenção no que vou explicar: Vocês têm que fazer o desenho do rosto do colega, observando como é o rosto, olhando e desenhando, olhando e desenhando...

Amanda, 16 anos: *Ah! Sora... Eu não quero fazer, eu tô cansada de fazer desenho de rosto!*

Eu: Mas, Amanda, não é sempre o mesmo desenho; em cada aula, se tu lembra bem, é sempre um jeito diferente de desenhar.

Amanda: *Tá e aí? Eu não quero desenhar, eu não sei desenhar... Professora, quando é que eu vou desenhar igual a ele? Ele desenha “bem”! Ele é artista! Eu não sei fazer direito! Eu não sei!!*

Eu: Mas, Amanda, cada um desenha de um jeito. Cada um faz diferente. Se o Lucas consegue um desenho mais próximo do que ele está vendo, possivelmente ele desenvolveu essa habilidade desenhando muito. Não foi assim, Lucas?

Lucas: *Foi, sora... Eu gosto de desenhar, gosto de fazer grafite...*
Amanda só olhou e, depois de um tempo, foi fazer o seu desenho.

Amanda na verdade não estava cansada de fazer desenho, estava cansada de não saber fazer como o colega que tinha um jeito de desenhar próximo ao desenho naturalista; para ela essa modalidade era a importante. Até ela entender que o desenho necessariamente não precisa ser “tal que nem”, que era também uma habilidade que se desenvolve em um tempo, que cada um tem um jeito de desenhar, demorou. Iavelberg diz que

Desenhar muito e com frequência é a melhor forma para o aperfeiçoamento da destreza e da flexibilidade necessária ao desenhar. Na verdade, são muitos os saberes cognitivos, procedimentais e qualitativos, pois para desenhar não é necessário que o professor mostre para o aluno, passo a passo, o que ele deve fazer, dar a ele modelos para copiar ou desenhos prontos para pintar, mas sim que cada um possa construir seus próprios esquemas de desenhar (IAVELBERG, 2008, p. 74).

Aprendi a desenhar fazendo desenho, desenhando, conforme mencionei no capítulo três. Procuo fazer dessa mesma forma com meus alunos. Evito explicar “passo a passo” por acreditar que o aluno deva trazer primeiro para a folha de papel aquilo que sua mão pode fazer. Com isso, o aluno constrói seu desenho na prática. E pela prática o aluno vai precisando seu gesto, seu traço, seu olho, a “[...] conjunção mão/olho/cérebro torna-se presente e evidente no ato de desenhar” (DERDYK, 1989, p.68). Essa conjunção torna possível desenvolver e redimensionar o ato de desenhar.

Maria Luiza, 52 anos, após eu ter proposto que os alunos realizassem um desenho de imaginação de um personagem, iniciou um diálogo:

Maria Luiza: *Professora, eu entrei aqui e achei que a senhora ia ensinar a gente a desenhar.*

Eu: Como assim, Maria Luiza? Vocês não estão aprendendo a desenhar? Vocês não estão desenhando?

Maria Luiza (rindo-se toda): *Ah, professora, eu achei que a senhora ia me dizer, me mostrar como é que se faz um pé, uma perna, uma cabeça... Achei que era assim.*

Eu não “mostro como se faz”, deixo o aluno desenhar do seu jeito, possibilito que ele faça suas experiências em desenho e se reconheça nelas, deixo que o aluno construa seu desenho. Acredito que o aluno reconheça suas capacidades, limites e saiba as possibilidades de ir além das atividades de desenho. Autorizando-se a desenhar, o aluno pode desenvolver, além da habilidade, sua expressividade. Também apresento aos alunos desenhos de diversos artistas, evidenciando os modos de desenhar de cada um deles ou sua linguagem expressiva. Aponto os modos como constroem uma árvore, uma casa, uma pessoa. Penso que, assim, amplio seu repertório cultural.

Dalzisa nunca desenhava antes de entrar na escola, assim como Maria Luiza e Ladir. Todos buscaram a escola para aprender a ler e a escrever. Cristina, 53 anos, quando perguntei o que levava os alunos a buscarem uma escola, ela confirmou: *Quando a gente procura a escola é pra ler e escrever, mas se tem outras atividades, a gente tá aprendendo sempre.*

E, de repente, quando chegam à escola, todos se deparam com o desenho. Que posso fazer, então? Seduzir o aluno, antes de tudo. Proponho atividades nas quais o aluno possa, aos poucos, encontrar-se com o desenho, mostrar que é capaz, não para mim, mas para si mesmo.

Acredito que tudo o que o aluno faz é o seu melhor, de acordo com as suas capacidades e as suas limitações. O desenho que o aluno realiza é resultado de suas experiências, crenças, angústias, habilidades, seus medos e desejos.

Mas, como muitos não desenhavam antes de entrar na escola, achavam que o desenho que faziam estava “errado”. Muitas vezes me pediam desculpas dizendo: *Professora, foi tudo o que eu pude fazer, viu?! Tá tudo errado, mas foi o que eu consegui!* Ou diziam, como Eva, 71 anos: *Um dia a gente vai aprender a desenhar, não é professora Carla?* Ou ainda como Arminda, 68 anos, rindo muito, após ter finalizado seu desenho: *Eu fui fazer um gato e saiu um cachorro! Foi o que*

a mão dela, naquele momento, pôde fazer. Como poderia estar “errado”? Esses desenhos estavam “perfeitos” do ponto de vista técnico. Seu traço soltava-se aos poucos, a cada desenho, aula após aula. A técnica acompanhava o desenvolvimento formal, a expressão.

Segundo Ostrower (1999, p. 18), a “[...] técnica representa um instrumento de trabalho, que o artista precisa conhecer [...] e dominar [...] cada artista há de encontrar *suas* técnicas [...]”. Essa técnica vai sendo aprimorada com o ato de desenhar; com o passar dos anos, ela é absorvida pelas formas expressivas, ou seja, a pessoa encontra a sua maneira de desenhar, que é só sua. A técnica está presente nas situações de conhecimento de materiais e nas situações de ampliação de repertórios, ou seja, conforme o uso, esses materiais geram variadas formas de traços, de linhas, de planos, de volumes, por exemplo. E, ao desenhar mais e mais, o aluno conhece com mais propriedade os instrumentos que utiliza.

Aos poucos os alunos vão criando a consciência da expressão, tornando seus desenhos plenos de significado. O que é a expressão finalmente? São as vivências subjetivas de cada um colocadas no papel: suas emoções, sensações, seus sentimentos, suas percepções que aparecem na maneira de traçar, riscar e desenhar, e os traços são rápidos, tensos, curtos, longos, conforme o aluno desenha.

Ao acreditar que o desenho é uma possibilidade humana de expressão, oportunizo aos alunos proposições pedagógicas que desenvolvam diferentes linguagens expressivas. Muitas vezes esse desenvolvimento é lento, demorado, passa despercebido até para o aluno, mas ele existe. O desenvolvimento dá-se no tempo de cada um, no que cada um pode construir; para isso o meu olhar atento torna-se necessário, no sentido de realizar proposições que possibilitem tal crescimento.

8.2 O USO DA BORRACHA E O USO DA RÉGUA

Como já disse, o desenho é uma das linguagens expressivas que frequentemente proporciono aos alunos e, nesses momentos, por uma razão ou outra precisam da borracha para apagar. E o apagar com borracha, como fica?

Quando estudava na escola e na faculdade de artes, aprendi que não se apagavam desenhos, pois borrava a folha, dava insegurança no traço e quando eu o fazia, marcas eram produzidas no papel. A folha nunca ficava igual ao que era; a folha havia sido maculada!

Quando comecei a dar aulas de arte, preocupava-me com o uso da borracha. Procurava impedir o seu uso. No entanto, com a insistência dos alunos, comecei a questionar a razão pela qual não permitia o uso dessa ferramenta. Percebi que estava repetindo o que havia aprendido, não observando o que estava acontecendo à minha volta. Estávamos em uma escola, ora. E na escola era de uso corrente a borracha. Se os alunos apagavam nos seus cadernos, qual o problema de apagar em um desenho? Até que o aluno tivesse firmeza, segurança no seu traço e se sentisse à vontade para desenhar, podia utilizar, se desejasse, a borracha. De certa forma, esse instrumento, mesmo que não fosse utilizado, dava-lhe certa segurança, tinha esse significado. Queria que meus alunos desenhassem e se eles precisavam da ferramenta borracha nas aulas de arte, ela estava lá para ajudá-los.

Por que se criou a ideia do não-uso dessa ferramenta? Qual concepção que havia por trás disso? Essa concepção de ensino de desenho remonta ao final do século XIX e início do século passado, quando o ensino da arte “[...] se engaja como utilidade/aplicabilidade técnica no cotidiano, sendo ela [a arte] concebida como tendo utilidade real e elevada à eminência de um elemento essencial em toda a educação” (CUNHA, 2008, p.100). Nesse sentido, a arte “[...] recebe a incumbência de *educar a visão perceptiva* com minuciosa exatidão” (CUNHA, 2008, p.101). Visto que o desenho foi inserido no currículo escolar tendo como objetivo educar a visão, o “[...] professor tinha de ser muito exigente com o asseio em todo o trabalho e não consentir no uso abusivo da borracha” (CUNHA, 2008, p.101).

O não-uso da borracha vinculava-se, então, ao asseio no trabalho, ou seja, o aluno deveria traçar a linha de uma vez e de maneira “correta”, observando detalhadamente o objeto a ser desenhado. Então, nesse momento histórico, o ensino do desenho nas escolas “[...] apresentava-se ainda com uma concepção neoclássica ao enfatizar a linha, o contorno, o traçado, e a configuração” (FUSARI; FERRAZ, 1993, p.24). Ou seja, o desenho era uma habilidade a ser desenvolvida, o olho e a mão deveriam ser precisos e o traçado também.

Nas minhas aulas, não tenho o objetivo de impor regras para desenhar e, sim, que meus alunos possam “soltar a sua mão”, o seu gesto, o seu traço, e que esse último seja expressivo. A precisão de traços acontece com o tempo de desenho, com dedicação, com o desenhar constante.

Em uma ocasião, uma aluna jovem apagou várias vezes um desenho e borrou a folha; disse-me que não estava conseguindo “arrumar” o desenho. Respondi-lhe que ela não arrumaria aquele desenho, a menos que começasse outro, pois as linhas, ali, estavam em relação umas com as outras e em equilíbrio; se a aluna tirasse uma, teria que mexer em outra e em outra e em outra. Muitas vezes, era isso que acontecia quando apagávamos uma linha. Se uma relação de linhas, não “dava certo”, era preciso criar outra relação para desenhar, representar, imaginar ou copiar algo. Com o tempo e o domínio dos traços, os alunos foram diminuindo o uso da borracha.

Alguns alunos me pediam a régua para fazer linhas em seus desenhos. Usavam-na para fazer linhas retas porque “com a mão a linha ficava torta”. Valmira, 50 anos, ao iniciar um desenho, disse: *Eu não gosto de fazer linha torta, tem que ser tudo reto! Não gosto de fazer sem régua porque gosto que tudo fique certo!*

Para Valmira e muitos de meus alunos, a régua é uma condição para fazer um traço absolutamente reto. Creio que esta concepção relaciona-se à reprodução de modelos. Valmira acreditava que a sua mão tremia e, por isso, necessitava de uma ferramenta que a apoiasse: a régua. Além disso, ela tinha a visão do desenho “certo” e do desenho “errado”. Para ela, o desenho “certo” era um desenho no qual as linhas eram “retas”. O desenho geométrico e a geometria descritiva utilizam a régua. A habilidade de traçar linhas retas ou não depende da soltura do gesto, do traço. Essa habilidade pode ser aprendida se o aluno desenhar constantemente.

8.3 VISITAS A EXPOSIÇÕES

Tenho o hábito de fazer visitas com meus alunos a exposições de arte. No entanto, preocupa-me a forma da visita. Acredito que, em um primeiro momento, em uma visita a um museu ou a outro espaço qualquer de exposição de arte, é importante poder olhar, sentir as obras, ver o que chama mais atenção e por que,

tentar estabelecer um diálogo entre as nossas referências e as da obra, postura já mencionada no capítulo três.

Quando fomos visitar a exposição sobre Portinari no MARGS, em 2010, um jovem de 17 anos exclamou: *Professora, isso aqui é igual ao que a senhora mostrou pra nós na aula!* Ele referia-se a um desenho que apresentava zonas claras e zonas escuras, evidenciando o volume. Ele imediatamente fez uma relação entre o que havia na obra e o que estávamos trabalhando em sala de aula. No decorrer da visita, observei que ele olhava todas as obras com muita atenção, parecendo-me que tentava encontrar outras semelhanças formais com o que estava aprendendo nas aulas de arte. Mas, também, pude perceber o quanto esse aluno admirava as obras expostas.

Procuro orientar os alunos primeiramente a olhar as obras, mesmo que não gostem ou que não entendam. Acredito ser necessário admirá-las, percebê-las, senti-las antes de conhecer a sua história, quem a fez, ou qualquer outro pormenor. Conforme relatei sucintamente no capítulo dois, assim faço com meus alunos, oriento-os para observar a obra, pois que observar é uma forma de conhecer, de descobrir e de desvelar. Todavia, compreendo não ser possível somente observar; passados os primeiros instantes, buscamos outras informações a respeito da obra, como algumas relações formais de cor, linha, planos, volume entre outras e, finalmente, conto um pouco da história da obra.

Calligaris argumenta que

[...] o saber pode aprimorar nossa experiência estética; por exemplo, é bom apreciar uma tela de El Greco tendo conhecimento do fato de que ele pintou no século 16, pois, talvez, sem isso, sua incrível ousadia expressionista nos comova menos. Inversamente, se privilegiarmos demais o saber, tenderemos a nunca sair de caminhos trilhados e, pior, a forçar nossa experiência no molde do pouco que sabemos (CALLIGARIS, 2009.).

Penso que Calligaris pede o bom senso: equilibrar o saber anterior sobre a obra e o não-saber sobre ela. Sob esse ponto de vista é que procuro realizar as visitas às exposições com meus alunos.

Picosque e Martins interrogam:

Novas perguntas surgem quando pisamos na seara da mediação. Acreditamos que o outro à nossa frente tem um saber?

Confiamos em seu potencial sensível? Compreendemos seus conceitos e pré-conceitos desvelados por sua fala, sua gestualidade? Cremos na multiplicidade de leituras da obra de arte? [...] Não há espectador totalmente ingênuo. Portanto, há marcas culturais tatuadas nas pupilas dos olhos dos alunos que não devem ser desprezadas, mas sim incorporadas e ampliadas durante a leitura para que novas interpretações e construção de sentido possam ser desveladas (PICOSQUE & MARTINS, 2003, p.9).

Os questionamentos das autoras sugerem uma ligação com o que Freire (1999) propõe: compreender que os alunos têm um saber e uma bagagem cultural que lhes possibilitam fazer uma leitura de mundo, lhes permitem ler uma obra.

Quando, nas visitas, utilizamos a figura do mediador, peço a ele que deixe os alunos olharem primeiro, antes que ele faça qualquer comentário sobre a obra ou seu autor. Procuo interagir com o mediador, tecendo comentários quando necessário e pedindo as contribuições dos alunos sobre o que estão vendo. Acho importante a contribuição do mediador, pois ele dá um ponto de vista e, em sala de aula, na discussão pós-visita, trazemos, eu e os alunos, outros pontos de vista e, nessa interação, aprendemos.

8.4 HISTÓRIAS DE AMOR

O episódio Histórias de Amor é frequentemente lembrado por alguns alunos que dele participaram. Esta proposta temática foi realizada em 2003 e, naquele momento, escrevi em meu diário de classe alguns comentários que os alunos fizeram a respeito. Nesse episódio falávamos de amor, contávamos nossas histórias. Essa proposição temática surgiu da necessidade pessoal que eu tinha de pensar o amor naquele momento da minha vida e, conforme ressaltai no capítulo cinco, ora era eu quem fazia as proposições temáticas, ora eram os alunos, ora a escola, ora o grupo de professores; nesse caso, eu propus.

Alguns alunos perguntaram: *Mas que amor, professora?* Respondi a eles que seriam todos os tipos e formas de amor: de mãe, de filho, de pai, de irmão, de amigo, de namorado, de marido, de amante, entre outros. Durante a aula, na apresentação da proposta, uma aluna de 67 anos comentou: *Bah! Professora! Aí nós vamos ter que trazer muitos lenços, porque muita gente vai chorar, vai ter muita emoção.*

Assim, partilhamos os amores de cada um, com suas alegrias, dores, saudades, memórias através da contação de nossas histórias. As narrativas orais transformaram-se em narrativas escritas, desenhadas, recortadas em panos, alinhavadas em suportes de tecido, costuradas, bordadas. A produção visual era formada por um coletivo de afetos: uma colcha-estandarte que contava um pedaço de cada história de amor de cada aluno. Este trabalho fez parte da exposição itinerante “Muito pano pra manga”, organizada por mim que reunia outras escolas de EJA.



FIGURA 26 – Alunos trabalhando na colcha “histórias de amor”

Nessa proposta pedagógica, havia exploração e conhecimento de materiais: lápis de escrever, folhas de desenho, lápis de cor, tecidos variados de diferentes texturas, cores, espessuras, linhas de costura, linhas de bordado, lãs, agulhas, alfinetes, giz de costura, tesouras. O desenvolvimento de linguagens expressivas estava presente nos exercícios de desenho de imaginação e de memória, nos quais explorávamos as variedades de linhas, planos, volumes e as relações de cores; na confecção da colcha-estandarte estavam presentes a observação do desenho realizado por cada aluno e a transposição desses para os tecidos. Igualmente a exploração de tecidos variados formava linhas, planos e volumes.

A ampliação de repertórios culturais e visuais estava vinculada às poesias ou às crônicas sobre o amor presentes na literatura, trazidas por mim ou pelos alunos; líamos no início das aulas as histórias de amor, assistimos ao filme *Colcha de Retalhos*¹⁴, buscamos revistas e livros sobre patchwork, quilt e artesanato

¹⁴ Filme lançado em 1995, nos Estados Unidos e dirigido por Jocelyn Moorhouse. Enquanto elabora sua tese e se prepara para se casar, Finn Dodd (Wynona Ryder), uma jovem mulher, vai morar na casa da sua avó (Ellen Burstyn). Lá estão várias amigas da família, que preparam uma elaborada

envolvendo tecidos e tramas. Os saberes dos alunos, suas vivências foram revisitados: saber contar histórias, costurar, cortar, bordar. Os afetos foram falados e sentidos, do contador de histórias aos que as ouviam.

Segundo Meira (2003, p.24), afeto “[...] é forma e conteúdo ligados ao gesto, aos sentimentos e à criação de significações de um indivíduo”. Ao ouvir as histórias uns dos outros, cada um de nós era significado novamente. A partir da escuta das vivências do outro, reportamo-nos às nossas vivências, às nossas lembranças. E ao rememorar, o narrador e seus ouvintes criavam novas significações para os fatos acontecidos, pois o narrador “[...] tira o que narra da própria experiência e a transforma em experiência dos que o escutam” (BOSI, 2003, p.85). Contar histórias foi uma forma de trocar experiências entre nós.

Por outro lado, a necessidade de contar através do desenho as histórias relatadas aconteceu quase que instantaneamente após as narrativas orais. Entendo que o desenho contém a escrita. O desenho, segundo Derdyk (1989, p.221) é uma “[...] ‘escritura’”, ou seja, o desenho pode ser um conjunto de linhas dos mais diversos tipos, das mais diversas espessuras e intensidades que, juntas, criam uma trama gráfica. Essa trama, por sua vez, tem ritmo e cria uma composição, assim assemelhando-se à escrita. E, para que as histórias fossem desenhadas, realizamos um resumo de cada uma que poderia ser uma cena da história ou algo que a simbolizasse.

Assim, muitos corações surgiram. Perguntei aos alunos se havia outras formas de desenhar o amor. Propus que eles fizessem desenhos dos lugares onde conheceram seus amados, por exemplo. Foi em vão. Para muitos, não havia outra forma de desenhar. A forma do coração é um forte clichê sobre o amor, de modo que os alunos adotaram essa forma conhecida e legitimada pela sociedade, pois é uma imagem que faz parte do nosso cotidiano, e, conforme Cunha (2008), as “[...] imagens disponibilizadas cotidianamente, através dos meios de comunicação e das corporações de entretenimento, acabam se tornando as principais referências [...]”.

Entre corações e outros desenhos, realizamos uma exposição. Uma aluna, adulta, 56 anos, comentou ao visitar a exposição: *Quando a gente começou, eu pensei que era um monte de trapinho junto. Achei que seria qualquer coisa. Nunca*

colcha de retalhos como presente de casamento. Enquanto o trabalho é feito, ela ouve o relato de paixões e envolvimento (nem sempre moralmente aprováveis, mas repletos de sentimentos) que estas mulheres tiveram.

pensei que fosse dar nisso. Essa fala evidencia a surpresa ao ver o que ela e seus colegas haviam realizado. O que aparentemente poderiam ser ações cotidianas e corriqueiras, contar histórias, desenhá-las e costurá-las transformou-se em expressivas produções visuais que, por sua vez, reconfiguraram o sentir e o ver de cada um de nós.



FIGURA 27 – “Exposição Muito pano pra manga”

8.5 CORPOS

Assim, como o episódio anterior, o trabalho “Corpos” é muito lembrado pelos alunos. No final do ano de 2005, alguns professores de arte da rede municipal de ensino/SMED/PMPA, inclusive eu, fomos convidados pelo gabinete da vereadora Sofia Cavedon para participarmos de um projeto a ser desenvolvido no ano seguinte. O projeto intitulava-se “Criando a Paz com Hundertwasser”. Este projeto visava discutir, refletir e compreender as ideias do artista com nossos alunos e transformá-las em produções visuais. Ficamos empolgados e entusiasmados. Hundertwasser era um artista que desenhava, pintava, criava roupas, calçados, janelas, prédios e que se interessava pela paz no mundo e pela ecologia. Ele era comumente chamado, conforme citei no capítulo três, “o pintor-rei das cinco peles”.

Apresentei o projeto e o artista aos alunos no início do ano de 2006, e a aceitação foi imediata. Depois de estudarmos suas ideias, conhecermos suas obras e as “cinco peles”, sugeri desenvolvermos a proposta pedagógica sobre o que Restany (1997) chamaria de primeira pele – a epiderme. Esta dizia respeito ao que nos identificava como seres humanos – o nosso corpo. Nesse sentido, relacionamos corpo-carne e corpo-mente, razão e emoção.

Mencionei no capítulo seis que a emoção é preterida em relação à razão, relevando-se, assim, a um segundo plano os sentimentos, as vivências, o corpo. Duarte Junior (2001, p.128) diz que nossa “[...] humana medida do mundo [...] toma o nosso corpo como unidade e princípio orientador [...]”. Então, ao voltarmos para nosso o corpo, percebendo-o nos seus contornos, seus detalhes e suas formas peculiares, retomamo-lo como nosso princípio orientador.

Centramos o entendimento em nós e realizamos exercícios de desenhos de observação dos nossos corpos, com lápis, em folhas de desenho, recortando diretamente nos papéis coloridos e com tinta gouache e pincel sobre folhas de desenho. Após, partimos para a realização de desenhos-esculturas.

Realizamos a modelagem, com gesso calcinado, dos corpos de oito alunos. Cada aluno teve o corpo coberto por filme plástico. Foi um momento tenso e excitante, pois o gesso de secagem rápida implicava em um trabalho igualmente rápido. A sala parecia uma linha de montagem, enquanto alguns alunos recortavam panos de algodão, outros os molhavam no gesso e outros ainda os colocavam sobre os corpos dos alunos-voluntários. Dois ou três alunos alisavam o gesso e modelavam o corpo dos voluntários/modelos.



FIGURA 28 – Aluna modelada com gesso calcinado

Enquanto esperávamos a secagem do gesso, limpávamos a sala, oferecíamos água aos voluntários, preocupávamo-nos com seu bem-estar. O filme plástico comprimia o corpo, e o gesso, ao secar, também. Esse processo durava

cerca de 30 a 40 minutos. Após, utilizávamos uma tesoura hospitalar para cortar gesso dividindo o molde em duas partes e, quando o molde era retirado, vislumbrávamos parte do corpo modelado. Em seguida, colocávamos folhas de jornal amassado dentro do molde, fechávamos as duas partes com gesso calcinado novamente e o deixávamos secar.

Partíamos então para a modelagem do rosto e da cabeça, que era feita com gaze gessada. Após a secagem, cortávamos e juntávamos ao molde de gesso calcinado.



FIGURA 29 – Máscara de gaze gessada sendo cortada

Esse processo trabalhoso e minucioso rendeu comentários de vários alunos: *Bah! Professora, mas a gente tem que fazer muita coisa!* Sim, era um processo árduo que exigia muita paciência e repetição de ações: rasgar, cortar e amassar jornais, cortar panos de algodão e gaze gessada, colar papéis, tecidos e fibras nos acabamentos das produções.

O corpo modelado, revelado na sua forma, emprestou significações e vivências ao molde do corpo. A forma desvelada foi sendo “contornada” e modelada, nos seus aspectos físicos e emocionais, pelo mundo. O corpo é, conforme Duarte Junior (2001, p.130) a “[...] fonte primeira das significações que vamos emprestando ao mundo, ao longo da vida”; significa dizer que conhecemos o mundo a partir do nosso corpo, que sentimos o mundo a partir dele.

Esses corpos – desenhos-esculturas – ganharam nova significação quando decidimos, juntos, neles inscrever os significados da paz para nós: a mata verde, a água e o ar, os rostos de todas as raças, os povos primitivos, a gravidez, as flores, o corpo do homem primitivo, a palavra paz tatuada. Desse modo, transformaram-se

em produções visuais para exposição, apresentadas em vários espaços do Centro de Porto Alegre: no CMET, no Mercado Público, no Santander Cultural, no MARGS e nos Armazéns do Cais do Porto.



FIGURA 30 – Desenhos-esculturas em papelagem

Maria da Paz, hoje com 80 anos, nas muitas conversas que tem comigo e com os colegas em sala de aula, lembra com muito carinho e emoção desses “bonecões”, como ela assim chama as esculturas. Maria tem muitas histórias para contar sobre esse trabalho, e uma delas relatei no capítulo três, quando ela levou uma das esculturas para sua casa.

Quando expusemos no Mercado Público, Maria, por opção, ficou “cuidando” dos “bonecões” lá, por uma semana, durante as manhãs e as tardes. Conta que viu os transeuntes fotografarem, que os funcionários do Mercado lhe ofereceram uma cadeira para sentar, que recebeu lanche de uma banca, que muitas pessoas vinham lhe pedir informações sobre os trabalhos, que até uma “cantada” de um senhor ela recebeu. Ela disse:

Professora, a senhora nem sabe o que me aconteceu! Quando eu estava lá no Mercado, veio um homem muito distinto perto de mim, se chegou assim... e me perguntou o que eram aqueles bonecos. Eu expliquei. Aí, ele chegou mais perto e me disse que se eu precisasse de alguma coisa era só ligar para ele – ele me deu o telefone dele! – disse que eu era uma dama muito bonita e que se eu quisesse, ele me faria companhia todos os dias!

Maria ria muito depois de relatar o ocorrido; nós também. Para além disso, Maria exerceu a função de “mediadora” da exposição, do jeito dela e por opção. O preparo que ela tinha para a ação de mediar era de ter feito e vivenciado esse fazer. Maria estava apropriada desse trabalho, era uma das autoras e, por isso, tinha autonomia para “cuidar” e falar dele. Essas produções visuais, seja pelo trabalho árduo que tivemos ao construí-las, seja pelos lugares nos quais foram expostas, seja porque foram moldadas em nossos corpos, deixaram marcas em nossas memórias e, quiçá, nas lembranças de quem as apreciou.

8.6 ALGUNS BRASIS

Outra produção visual que é muito lembrada pelos alunos é o trabalho “Alguns Brasis”. No ano de 2008, a escola definiu como temática a ser desenvolvida durante o ano “Brasil: que país é este?”. Mas o que realizar com uma temática tão ampla? O que é o Brasil? Conversamos, discutimos, refletimos e chegamos a conclusão de que poderíamos explorar os tipos brasileiros que “representariam” o Brasil e que faziam parte do imaginário dos alunos: a mulata, a baiana, o padre, o gaúcho, a prostituta, a carola, entre outros. Percebi que esse imaginário estava permeado por imagens de personagens de séries e novelas brasileiras veiculadas pela televisão, ou seja, segundo Derdyk (1989, p.53) esse “[...] imaginário contemporâneo é entregue à domicílio”.

A televisão causa impacto na vida das pessoas. Pesquisas mostram o quanto a televisão influencia crianças, jovens e adultos. Sabe-se que esta tanto pode influenciar positivamente, quanto negativamente e, em alguns momentos, manipula através de seus elementos de linguagem como a imagem, o som, os fatos, as histórias, as informações, inclusive as imagens de “ser brasileiro”, entre outros. A programação mais vista pelos meus alunos, independente da faixa etária, são as novelas, pois, segundo Fischer (1984), esse tipo de programa faz com que as pessoas se identifiquem com ele ou se projetem nele.

Questionei se, para além desses tipos, poderíamos nos colocar como “representantes” desse universo. Quem éramos? O que fazíamos? Éramos brasileiros ou não? Durante essas reflexões, em uma aula, Vera, 53 anos, ressaltou:

Mas professora, nós fazemos parte do Brasil. A gente também é um tipo de brasileiro. A gente trabalha, dá duro! Eu trabalhei anos em casa de família, desde pequenininha. E eu sou brasileira!

Assim como Vera, outros alunos se posicionaram dessa forma, considerando-se “tipos brasileiros” a partir da sua profissão e, então, sob essa perspectiva, compusemos donas de casa, cozinheiras, empregadas domésticas, pedreiros, taxistas, entre outros.

Realizamos desenhos de memória e de imaginação com lápis de desenho e de cor sobre papel. Após, partimos para mais um desafio, realizar esses desenhos-projetos com outros materiais e técnicas: garrafa pet, massa de *papel maché*, papelagem. E, por fim, a pintura dos pequenos desenhos-esculturas com pincel e tinta acrílica.



FIGURA 31 – Alunos construindo desenhos-escultura em papel *maché* e papelagem

Ainda sobre os tipos brasileiros, saliento que, quando da pintura dos “bonequinhos”, como os alunos carinhosamente os chamavam, as cores das raças que os representavam tornaram-se presentes.



FIGURA 32 – Tipos brasileiros

Observei que essa proposta pedagógica provocou os alunos para se perceberem enquanto gente que constitui e constrói uma nação. Nesse sentido, concordo com Arroyo (2000, p.133), quando ele afirma: “[...] tentem uma escola onde haja tempos para [...] que crianças e adultos [...] sejam gente”. Assim, nos sentimos quando realizamos “Alguns Brasis”.

9 A PRÁTICA DA ENVOLVÊNCIA

Durante as reuniões de orientação de doutorado, lembrei-me de uma conversa com os alunos em que, pela primeira vez, ouvi o termo “envolvência”. Esse diálogo está presente na minha dissertação e ora transcrevo:

Geni: *Ela exige de nós.*

Sônia: *É.*

Eva: *É sim!*

Geni: *Com carinho!*

Eva: *Com carinho ela exige... É o que nós botamos pra fora por causa disso, né? Senão a gente fica com aquele peso, não faz nada, a gente nunca fez quando era criança.*

Gemina: *É.*

Eva: *E ela num carinho, numa envolvência que tu chega caprichar, fazer mais bonito! Sem tornar a aula pesada, né? Com carinho. (CORRAL, 2005, p. 120-1)*

O que é a envolvência? Para Eva, uma senhora de 84 anos na época da minha pesquisa de mestrado, era envolver com carinho. Conforme verifiquei, a palavra envolvência não existe nos dicionários. Encontrei, no dicionário Aurélio, o verbo envolver; esse verbo tem algumas acepções que podem especificar a “envolvência”, tais como trazer em si, seduzir, cativar, enlevar, atrair, encantar, rodear. Esse processo todo de “envolvência”, de envolver, remete-se, inicialmente, às relações de afeto que foram construídas nas aulas de arte, entre mim e meus alunos. Mas não só, também às relações de confiança, de compreensão, de conhecimento, de saber, de troca. Nessas relações há amorosidade.

9.1 DIMENSÕES DA ENVOLVÊNCIA

A envolvência relaciona-se com a amorosidade entre as pessoas e possibilita vínculos entre elas. Possivelmente, a amorosidade e o vínculo criado entre nós oportunizava, ao aluno, colocar “para fora” o seu desenho; desenho este, que estava, de certo modo, preso, esquecido, interdito em sua vida. Eva diz “[...] *É o que nós botamos pra fora por causa disso [...]*”. Eva, quando menina, não teve oportunidade de estudar, não aprendeu a ler e a escrever devido à sua condição socioeconômica. Nunca teve aulas de arte até entrar para o CMET e tampouco teve

“[...] acesso a materiais escritos e gráficos-plásticos, dificultando o seu desenvolvimento” (PILLAR, 1996, p.72). Possivelmente, os desenhos dos alunos estavam “presos” em razão de não terem tido a chance de desenhar quando crianças, pois na infância, segundo Derdyk (1989, p.19), quando a criança desenha, ela “[...] canta, dança, conta histórias, teatraliza, imagina ou até silencia [...] desenhar impulsiona outras manifestações, que acontecem juntas, numa unidade indissolúvel, possibilitando uma grande caminhada pelo quintal do imaginário”. Assim, o ato de desenhar na infância propicia uma série de outros atos que resultam em experiências que influenciarão nas aprendizagens futuras. Além do carinho que tenho com os alunos, já mencionado por Eva, minha prática pedagógica oportuniza ao aluno se expressar conforme a singularidade de cada um.

A amorosidade é estar em estado de amar, de ouvir, de trocar, de sentir, de dar, de dialogar, de trocar afetos, ou seja, de perceber e compreender o outro e a si mesmo. Nessa relação de amorosidade, penso que o professor

[...] é um mostrador de afetos, um provocador de afetos. O afeto é o primeiro sinal de que o professor está se dando bem ou mal com o que faz ou com o que propõe a fazer, porque é um mapa sensível do que acontece em aula, com que chega e sai dela, transmutado em valor para a vida pessoal e social (MEIRA; PILLOTTO, 2010, p.11).

Entendo que a relação de amorosidade parte dos afetos que provoca em meus alunos e como eles reagem. Assim, é possível observar, perceber e compreender como as relações entre nós vão se constituindo.

Para Freire (1998, p.29), ama-se “[...] na medida em que se busca comunicação, integração a partir da comunicação com os demais”. A comunicação que realizo com meus alunos e eles entre si é compreendida aqui como conversação, diálogo, entendimento. Isso tudo faz parte da amorosidade. O diálogo faz parte de ser e de tornar-se humano. Freire explica-o:

E o que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B [...] Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, 1980, p.107).

O diálogo é indispensável em todos os sentidos do nosso ser. E, quando acontece, está inserido em um clima de afeto, pois o diálogo carece de escuta, de compreensão, de limites, de disponibilizar-se a conhecer o pensamento e os sentimentos do outro.

O diálogo, imerso no dia-a-dia das aulas de arte, produz conhecimento do outro, cumplicidade e envolvimento. Está implícito o respeito em ouvir, em argumentar e em contra-argumentar. Discutimos ideias, mostramos o que pensamos. Essa discussão baseia-se em uma relação de confiança, pela conversa despretensiosa e, muitas vezes, ingênua de sala de aula. Dessa despretensão surgem os significados dos e nos diálogos. As opiniões são colocadas, os pontos de vista são discutidos. A sala de aula é o fórum eleito para que nós nos coloquemos, discutamos e aprendamos com as opiniões divergentes das nossas, aprendamos com o olhar do outro, com os gestos do outro, com o corpo do outro, o que, sem dúvida, é uma difícil tarefa.

Ao desenvolver a linguagem expressiva do desenho, o aluno adulto que nunca desenhou, por exemplo, tem muitos medos, inclusive o de ser considerado criança. Na verdade, ao desenhar o adulto reencontra a criança que foi e que ainda está consigo. Reencontrar essa criança é uma forma de viver o que ainda não pôde ser vivido e “botar pra fora”, como disse Eva, aquilo que deveria ter acontecido e ter sido realizado na infância.

Durante uma aula, Deli, 59 anos, fez um comentário. Ela disse: *Nas aulas de arte a gente fala da vida. A gente consegue expor aquilo que tá atrapalhando a gente. Aqui a gente fala porque a professora deixa.*

Quando os alunos estão realizando alguma proposta pedagógica, ficam em silêncio e/ou conversam entre si ou comigo, como já mencionei anteriormente. Muitos falam de suas vidas, do que lhes acontece, tecem comentários sobre alguma notícia de rádio ou TV. Esses comentários, por exemplo, podem ser o início de um vínculo que gera o diálogo.

De fato, o diálogo é um elemento do caráter formador da educação que “[...] perpassa pelos laços de carinho respeito, cobrança de responsabilidades, regras construídas e assumidas coletivamente, respeito à palavra do outro” (TONIOLO; HENZ, 2008, p.8).

Maria, 77 anos, no início de uma aula fez o seguinte comentário: *Professora, os alunos (com comportamento inadequado) não fazem metade do que fazem nas outras aulas; aqui com a senhora, a senhora tem pulso, leva a coisa de um jeito que é bom pra todo mundo.*

Professor-aluno é relação e relação exige dedicação, respeito, rigor e presença de amor. Na fala de Maria havia evidências de uma boa relação entre nós, inicialmente porque eu tinha “pulso” ou, em outras palavras, dava limites aos alunos, chamando a atenção quando necessário, fazendo com que eles entendessem a importância da escuta. Ainda levo “a coisa de um jeito”, não permitindo que uma determinada situação desagradável possa interferir no bom andamento da aula; procuro resolver rapidamente as questões, ouvindo os alunos e ajudando-os a refletir sobre o fato ocorrido. E, finalmente, “que é bom pra todo mundo”, de modo que as situações desagradáveis ocorridas eram solucionadas sem que o clima de entendimento e comprometimento das e nas aulas fosse quebrado.

Freire (2000, p.13) diz que “[...] o diálogo é, em si, criativo e re-criativo.” Cada um de nós, ao dialogar, recria, revê, reflete sobre si e sobre o outro, sobre o que está sendo dito, às vezes no próprio momento do diálogo, às vezes, posteriormente. Nós dizemos de nós quando conversamos, quando dialogamos. Olhamos uns para os outros. Dialogar exige olhar para o outro, olhar nos olhos do outro. Entender o que esses olhos dizem. Assim, o diálogo “[...] sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual” (FREIRE; SHOR, 2000, p.14).

Eu e meus alunos temos no acolhimento do aprender e do ensinar o rigor. Acredito que é importante ser exigente e rigorosa nas aulas, todavia a exigência e o rigor relacionam-se com percepção e conhecimento dos limites de cada aluno, isto é, exigências diferentes para diferentes alunos.

Entendo que o rigor também diz respeito à envolvimento. Rigor relaciona-se com cuidado, minúcia e escrupulo, noções que fazem parte da relação professora-alunos. Eles sentem, percebem isso. Sempre deixo claro que estamos juntos para aprender e ensinar na e com rigorosidade. Segundo Shor (2000, p.14), rigor é “[...] um desejo de saber, uma busca de resposta, um método crítico de aprender. Talvez o rigor seja também uma forma de comunicação que provoca o outro a participar ou inclui o outro numa busca ativa”. O rigor, nas minhas aulas, está relacionado com o

desejo de saber mais sobre o aluno, como ele reage às ações pedagógicas propostas, se o aluno está aprendendo. Ou seja, rigor relaciona-se com a capacidade de desestabilizar o que já conhecemos. Digo isso em relação a nós, pois desestabilizamos o que já conhecemos para poder aprender.

Procuro propor algo que motive os alunos, como, conforme citei no capítulo quatro, escolher, discutir, refletir com os alunos sobre as proposições temáticas a serem desenvolvidas nas nossas aulas. Dessa maneira, nós nos comprometemos com as escolhas feitas e nos motivamos com elas. Outra forma de motivar é explorar, nas propostas de desenvolvimento de linguagens expressivas, conhecimentos que os alunos trazem consigo: o crochê, a costura, o bordado, entre outros.

Freire (2000, p.15) diz que a “[...] motivação faz parte da própria ação. Isto é, você se motiva à medida que está atuando, e não antes de atuar”. E assim é conosco; durante as aulas nos motivamos. Era muito comum ouvir o seguinte comentário: *Ah, mas já acabou a aula?! Puxa, como passou depressa o tempo! À medida que realizávamos as propostas pedagógicas, de tão envolvidos que estávamos, em virtude de nos motivarmos no ato mesmo de fazê-las, não percebíamos o tempo passar.*

Mas, para que a motivação exista de fato, segundo Shor (2000, p.15), ela “[...] tem que estar dentro do ato de estudar, dentro do reconhecimento, pelo estudante, da importância que o conhecimento tem para ele”. É comum ouvir de adultos e de idosos, falas como estas: *Estou aqui para aprender, e tudo o que vier, vem bem. Quero aprender tudo! Quero resgatar o tempo perdido, tempo que não estudei. Quero aprender o que não aprendi.*

A motivação do ato de estar na escola está enfatizada na aprendizagem, no que o aluno adulto e idoso pode aprender. No entanto, essa motivação é diferente da motivação de alguns jovens, cuja escola já foi motivo de expulsão, exclusão, de não dar certo. Segundo Shor,

[...] digo ao jovem sobre o futuro que lhe aguarda, se o estudante estudar ou não, as [...] provas, a disciplina, os castigos, as recompensas, a promessa de emprego futuro são considerados os motores da motivação alienados do ato de aprender aqui e agora. [...] A motivação está fora da escola, da aula. Essa forma de pensar e de atuar da escola refere-se à seguinte lógica: se fizeres isso, ganhas

aquilo. É quase uma barganha/suborno intelectual (FREIRE; SHOR, 2000, p.15).

Então, para alguns jovens do CMET, a motivação está fora da aula e da escola, está em algo distante, em um futuro que lhes proporcionará alguma vantagem. Todavia, essa ideia de futuro não dimensiona o problema da falta de motivação desses jovens. Muitos estão desmotivados no momento presente. A envolvimento procura trabalhar no tempo do aluno, resgatando um motivo para que esses jovens estejam na escola ou façam atividades nas aulas de arte.

Todavia, a motivação também está em mim. Freire (2000, p.15) afirma que nunca conseguiu “[...] entender o processo de motivação fora da prática, antes da prática. É como se, primeiro, se devesse estar motivado para depois, entrar em ação”. A motivação acontece dentro de meu processo didático-pedagógico, no ato mesmo de dar a aula. A cada resposta aos trabalhos propostos, às incompreensões ou contribuições dos alunos, sinto-me motivada a desejar/querer estar e dar aulas.

Tomo como exemplo a pergunta já citada: *Para que servem as aulas de arte?* Fiz uma avaliação de como trabalhava, das propostas que fazia, de como abordava os alunos e das reações e ações dos mesmos, refletindo sobre minha prática de modo que, assim, percebi que para responder a essa pergunta eu não precisaria necessariamente “[...] abstrair ou verbalizar o sentido do fazer. O fator mais importante e convincente será mesmo a possibilidade de se vivenciar o fazer” (OSTROWER, 1991, p.21). Assim, pude entender melhor a colocação da aluna e busquei realizar outras propostas pedagógicas de modo que ela pudesse compreender, de um fazer expressivo, a “validade” das aulas de arte.

Em muitos momentos anotava o que diziam a respeito, conforme mencionei anteriormente. Freire diz que só pode descobrir o que motiva os alunos “[...] observando o que os estudantes dizem, escrevem e fazem” (FREIRE; SHOR, 2000, p.17). Ouvia os alunos e mudava muitas vezes os modos de abordá-los. Descobria a motivação deles, escutando-os, olhando-os, sentindo-os, vendo o que faziam e como estavam realizando as proposições pedagógicas.

Ainda no ano de 2011, quando realizava uma aula no laboratório de informática, pesquisando sobre alguns artistas brasileiros contemporâneos, com o intuito de ampliar os repertórios visuais dos alunos, Andreia, 16 anos, no final da

aula disse: *Essa aula tá muito chata, professora! Tu é muito melhor na sala de aula! Vamo desenhar, professora?!*

Andreia falava do seu desejo de desenhar; possivelmente para ela as aulas de arte fossem para desenhar. Estava explanando sobre as obras e os artistas, contextualizando-as, mas isso não lhe interessava naquele momento. Perguntei aos alunos se o desejo deles era desenhar e a resposta foi unânime: Sim! As aulas seguintes foram de desenho. As decisões de fazer um ou outro trabalho estavam no coletivo da aula. Nós definíamos os caminhos ou o caminho. Mas, às vezes, alguns alunos não conseguiam entrar nesse coletivo, então procurava conversar com eles e fazê-los compreender que o desejo era do grupo do qual eles também faziam parte e que às vezes precisávamos aceitar o que a maioria desejava.

Se a envolvência era um estado, um modo de ser, de estar e de criar relações coletivas na e com amorosidade, posso entendê-la como uma prática educativa que possibilitava o afeto, o diálogo, o acolhimento, a motivação entre nós. A “prática da envolvência” se relaciona com a prática do carinho, da sedução, do aconchego, do encantamento, mas também do respeito, da generosidade, da compreensão do outro, dos sonhos em comum ou do sonho de um que se tornava sonho de todos.

Penso não ser apenas a minha prática na relação professora-aluno, mas nas relações entre alunos e alunos-professora. É a prática da humanização ou a prática de ser e tornar-se humano. O ato da humanização diz respeito ao modo de *estando* no mundo; relaciona-se à nossa presença no mundo, “[...] presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também sonha, que constata, que compara, avalia, valora, que decide, que rompe” (FREIRE, 1999, p.20).

9.2 OS MODOS DA ENVOLVÊNCIA

Um dos modos da envolvência é a sedução. Nossas aulas são sedutoras, no sentido de convidar e acolher o aluno. O jeito de envolver induz à feitura de um trabalho mais caprichado, *“mais bonito!”*, segundo Eva no diálogo do início deste capítulo. Há necessidade de agradar a mim e a si mesma. Troca de agradados. Prática

da bem-querença. Prática da solidariedade. Prática do afeto. Prática do encantamento.

A tarefa da educação, segundo Pereira (2010, p.66), é empurrar “[...] os sujeitos na direção de uma condição de vida que lhes dá a propriedade de ação e paixão ao mesmo tempo”. Sobre minhas aulas, Adeilda, 57 anos, dizia: *Eu me perco no tempo, viajo.*

Adeilda compreendeu a ação do seu tempo, perdendo-se nele, sendo inteiramente absorvida pelo trabalho realizado, ou seja, concentrou-se no que fazia. A dimensão temporal parecia ter outro ritmo, talvez o ritmo do tempo interno que, segundo Melucci (2004), é o tempo das experiências subjetivas, dos sentimentos, das emoções.

Diz Melucci (2004, p. 26) que “[...] os tempos da nossa experiência cotidiana são tão diferentes que parecem até mesmo contrapostos. Existem tempos mensuráveis cuja medida é impossível determinar, tempos diluídos e tempos fortemente acelerados”. Para Adeilda o tempo que ela passava na aula de arte não tinha uma medida cronológica exata, era impossível determinar. Ela podia sentir e mergulhar no seu tempo interno, perdendo-se nele e imaginar. Para imaginar é preciso tempo, concentração, disponibilização.

Em conversa informal durante uma aula, Jurema, 50 anos, exclamou quando pintava: *O fato de tu pintar solta mais!* Jurema domina a ação de pintar, soltando-se nela. Mas solta o quê? Jurema desinibiu-se ao pintar, deixou que fosse ela mesma, assumiu-se como ser que podia fazer alguma coisa, permitiu-se pintar algo que ela ainda não havia feito. Para soltar-se é necessário ter uma curiosidade; parece que o campo da curiosidade foi aberto, curiosidade de conhecer o que é pintar. Quase uma libertação.

Em uma aula, Idê, 72 anos, comentou sobre as aulas de arte: *Essa aula relaxa. Tu esquece tudo, tu só fica naquele desenho.* Idê admite a ação de relaxar e a ação de concentrar-se. Idê parecia estar incluída no desenho que realizava. De certa maneira, essa concentração era mediada pela imaginação. Idê inventava, dava forma a um pensamento, a uma ideia. Pela imaginação, Idê estava imersa no tempo do desenho, da atividade realizada em sala de aula. Todo o seu pensamento estava convergindo para aquele momento único, breve, solitário. Aquele tempo-espaco era só de sua imaginação. Era um tempo-espaco de entrega.

Durante uma das aulas de arte, Manuel, 53 anos, disse: *Tu te sente apaixonado!* Manuel permitiu-se a ação de estar apaixonado pela aula e pelo que estava fazendo: desenho. Apaixonar-se era estar em estado de grande envolvimento e de muito entusiasmo com o que ele estava realizando, o que gerava um estado de entrega total. Talvez esse estado fosse de arrebatamento e de deslumbramento.

As ações de pintar, desenhar, perder-se no tempo e sentir-se apaixonado são ações cotidianas nas nossas aulas de arte. Ações e estados de ser e estar que acontecem quando os alunos estão realizando seus trabalhos. Assim, a aula não era apenas aula, era um encontro de singularidades que estavam juntas em um determinado tempo-espço. Muitas vezes me questiono se as ações mencionadas acima se efetivam nas demais disciplinas. Acredito que muitas delas não têm a preocupação de oportunizar ao aluno “sentir-se apaixonado” pelo que está fazendo e aprendendo, infelizmente. São outras maneiras de ver, entender, compreender o aluno e normalmente, essas maneiras “[...] oferecem apenas uma solução para os problemas, uma resposta certa para a pergunta” (EISNER, 1997, p.80).

Possivelmente, conforme apontei no capítulo seis, as demais disciplinas fundamentam-se efetivamente na razão. “Sentir-se apaixonado” diz respeito a sentimentos e emoções, assim que, nas aulas de arte, necessitamos deles, sentimos primeiro. Contudo, não descartamos a razão, pois razão e emoção são complementares.

Interessante como alguns alunos encontram o seu jeito de desenhar com esse clima de envolvimento da e na aula. Conforme Corral (2005, p.146-7), Maria Olga, 71 anos, comentou: [...] *eu fico “ideiando” como é que eu vou fazer [...]*, ao referir-se a um trabalho que iniciava. Hoje me pergunto: “Ideiando”, idear? Maria Olga ficava imaginando, pensando, idealizando, projetando, criando na ideia para que pudesse realizar. Maria Olga dialogava também com seu saber sensível que, segundo Duarte Junior (2001, p.12) é um saber “[...] primitivo, fundador de todos os demais conhecimentos [...] um saber direto, corporal, anterior às representações simbólicas que permitem os nossos processos de raciocínio e reflexão”. Maria Olga entrou em contato com esse saber primeiro, anterior à razão. Ela permitiu-se sentir e, com isso, percebia suas experiências no mundo e criava. Os tempos-espços dos silêncios, das conversas, das ideias nas aulas possibilitam também entrar em contato com o seu saber sensível.

Acredito que a envolvimento está proposta em cada ação, em cada olhar, em cada gesto, em cada conversa. Essa construção cotidiana da relação professora-aluno/aluno-professora com base no entendimento, na compreensão e no carinho é o esteio das aulas e a prática da envolvimento. Entendo a docência e a discência como docência/discência para sentir e idear.

No diálogo cotidiano, encontramos possibilidades de conhecimento de nós mesmos e do outro. Percebo que a envolvimento vincula-se à minha história, conforme já mencionei nos capítulos dois, três e quatro. Se consigo me relacionar em sala de aula de uma forma dedicada e amorosa, foi porque aprendi com meus alunos e com professores que fizeram e fazem parte da minha história. Ostrower (1996, p.5) sugere que todo “[...] indivíduo se desenvolve em uma realidade social, em cujas necessidades e valorações culturais se moldam os próprios valores da vida”. Assim, creio, os exemplos que tive de professores dedicados e amorosos, de familiares, de professores das escolas e das faculdades que cursei fizeram parte do contexto cultural no qual vivi. E a forma como ensinavam tornaram-se valores culturais para mim. A envolvimento relaciona-se a valorações culturais de se relacionar aprendidas e/ou que se podem aprender nas aulas de arte.

9.3 O QUE A PRÁTICA DA ENVOLVÊNCIA POSSIBILITA?

A prática da envolvimento possibilitava a curiosidade, pois o processo de aprender “[...] pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador” (FREIRE, 1999, p. 27). A curiosidade ocorre quando o aluno está envolvido no que faz, quando está motivado para realizar qualquer atividade em sala de aula. Ao fazer desenhos, alguns alunos comentavam: *Professora, fiz uns riscos aqui. O que será que vai sair?! Será que vai sair alguma coisa daqui?* Na verdade, pensavam em voz alta, pois não paravam de desenhar; chamavam-me, mas não era um pedido de ajuda, era um compartilhamento.

A curiosidade leva o aluno a explorar suas habilidades, sua imaginação, sua expressão; leva a ver o trabalho dos outros, a ver o trabalho exposto, a ver a reação dos colegas diante de um trabalho seu. A envolvimento autoriza o reconhecimento daquilo “[...] que pensei que conhecia [...]” (FREIRE; SHOR, 2000, p.19). A cada dia reconhece as aulas de arte, pois cada aula apresenta-se diferente. A cada jeito dos

alunos desenharem, pintarem, lidarem com as proposições expressivas que nossa aula oferecia, percebia e reconhecia o que “pensava que conhecia”. Eram novas e ricas dimensões que os alunos me apresentavam quando realizavam algum trabalho. Cada um mostrava o jeito como constituía o seu saber em arte.

Minha prática constitui-se nesse reconhecer-fazer. Quando repenso o meu fazer descubro outras maneiras de propor algum exercício. Ao ver como os alunos fazem o trabalho proposto, como usam as linhas, os planos, como são seus modos de desenhar, repenso minha prática.

Talvez o processo da envolvimento tenha se desenvolvido também devido ao tempo juntos, contudo esse tempo relaciona-se com a qualidade dele mesmo. Os alunos das Totalidades Iniciais estão há muitos anos no CMET e, por isso mesmo, se conhecem e me conhecem. Alguns estão em uma mesma turma regular, outros já estiveram juntos em outras turmas regulares. Alguns escolheram fazer aula de arte no lugar de educação física ou música, pois no CMET os alunos das Totalidades Iniciais podem escolher entre aulas de música e aulas de artes plásticas. Conhecem meu jeito de ser e de exigir. Gostam disso, sabem lidar, querem as aulas comigo. Alguns dizem: *Como a Carla, só a Carla*. Os alunos novos percebem esse clima, uns falam para os outros e escolhem fazer parte dessas relações, desse grupo, dessa “envolvência”.

Nas aulas das Totalidades Finais, os alunos não têm a chance de optar entre linguagens artísticas: música, artes, teatro. No entanto, mesmo sem essa possibilidade, entram no clima de envolvimento das aulas, uma prática que celebra o “estar juntos”.

9.4 NO QUE A PRÁTICA DA ENVOLVÊNCIA SE APOIA?

O prazer de estar em sala de aula e de dar aula faz parte de meu gesto de acolhimento. Recebemos no CMET alunos com as mais variadas dificuldades: intelectuais, emocionais, sociais. Lidar com essas dificuldades exige do professor muita atenção, disponibilidade, desprendimento, doação, prazer em dar aula. Exige ensinar a todos, não importando suas dificuldades.

Quando realizei o curso de magistério e os cursos de licenciatura em Letras e em Artes, aprendi a lidar com um aluno ideal, sem qualquer problema de ordem emocional, intelectual ou social. Na prática cotidiana, isto foi sendo desconstruído, e

o aluno com dificuldade ganhava vez e voz. Os profissionais que formavam professores pareciam estar, de certa maneira, longe da sala de aula, e a imagem passada a nós era de que tudo parecia ser asséptico, limpo, perfeito, quase sem humanidade, uma imagem ilusória de um aluno irreal. No entanto, na sala de aula "real", não há espaço para uma idealização. Os alunos, assim como eu, têm dificuldades de aprendizagem e de compreensão em alguns momentos; têm emoções, sentimentos, dores, tristezas, alegrias. Cada um com seu jeito de ser e de se mostrar ao outro, cada um com seus defeitos e suas qualidades. Penso como Freire (1998, p. 32) quando ele diz que é "[...] necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos". Sim, essa é uma forma de acolher o aluno. No entanto, acredito ainda na necessidade de dar oportunidade a mim de ser eu mesma, pois poderia melhor acolher o aluno. Dessa maneira, crescemos juntos.

Por outro lado, creio que o aluno nos coloca face a face conosco. É possível ver no aluno um espelho do que eu era. Assim, se um aluno me causava algum sentimento desagradável, possivelmente esse sentimento falasse de mim, de partes minhas difíceis de lidar. Se consigo me perceber como professora e como pessoa, foi graças a esses tantos alunos – espelhos que se colocaram na minha frente – nesses anos de sala de aula. Foi devido ao trabalho diário com o aluno e as aprendizagens que tive com eles que me tornei disponível, que pude olhar para mim e para ele.

Em muitos momentos, meu gesto não foi o de acolhimento; tive dificuldades de aceitação de alguns alunos, por entender que precisariam desenvolver mais outras habilidades para estarem em uma determinada Série ou Totalidade. Tornou-se necessário permitir-me um distanciamento do que os alunos comunicavam e escutar para além do que estavam falando, mostrando, vivendo. Que pedido me faziam? Perceber que de fato podia ajudá-los. Acho que isso foi uma escuta sensível. Foi uma escuta de entrega ao outro e, por isso mesmo, permitiu-me perguntar a mim mesma por que estava ali dando aula. Por que era professora? Qual a minha função? Essa escuta fez parte da prática da envolvimento. Por ser sensível, tive a capacidade de reconhecer o meu limite: talvez não pudesse ajudá-los em um determinado momento, todavia isso não me fez "menos professora". Nesses limites, procurei ouvir outros colegas professores e profissionais, como orientadores educacionais, coordenadores pedagógicos, psicopedagogos. Como

deveria fazer para lidar com o aluno A? Como o aluno B reagia ao meu jeito de lidar com o jeito dele ser? O aluno C me provocava medo, o que fazer? O aluno D tinha crises, gritava muito, o que eu deveria fazer? E o aluno E “sugava-me”, quais comportamentos tinha de ter?

A aula não era terapia, aula era um lugar onde se ensinava e se aprendia, cada um a seu tempo. Volto a afirmar que não precisava dar conta de tudo, de todas as diversidades. Isso não era demérito, era compreensão dos meus limites. Sou boa professora, mas não para todos. Era uma questão de percepção de quem estava à minha volta e de como poderia melhorar meu jeito de lidar com essas singularidades. A humanidade em mim mostrou-me que sou um ser limitado.

9.5 COMO LIDAR COM A DIFERENÇA?

Os alunos jovens, novos na escola, que ainda não haviam tido a experiência de terem colegas deficientes intelectuais, às vezes implicavam, faziam chacotas e piadas. Talvez se sentissem assim, deficientes em alguma parte de suas vidas, anos repetindo séries, mudando de escola com frequência, levando consigo muitos fracassos escolares. Em uma aula pedi para Marcelo, 27 anos, ajudar Patrícia, 32 anos, a fazer ponta de lápis. Ele respondeu: *Sim, Carlinha*. Patrícia tinha diagnóstico de transtorno mental, e Marcelo, de deficiência intelectual e motora, apresentando um braço imóvel e mais curto que o outro. Assim mesmo ele fez ponta no lápis de Patrícia. Houve solidariedade de Marcelo em relação à Patrícia e o que menos importava eram as suas “deficiências”.

Um outro aluno de 17 anos viu uma deficiente visual saindo do elevador, em frente à sala de arte, na qual estávamos. Assim que a viu, foi ajudá-la a subir as escadas. Se um aluno conseguia ajudar o outro, olhar para o outro com respeito e compaixão, ou seja, colocar-se no lugar do outro, isso era venerável. E fazia parte do aprendizado da vida, de estar na escola. Isso fazia parte da pedagogia da envolvimento. Se nos sentíamos envolvidos, podíamos envolver, acolher, enlevar, encantar, ter prazer nas aulas, lidando com as diferenças, sendo felizes.

Percebo que a compreensão e a interpretação que o aluno faz das aulas, de suas ações tem início no seu contexto cultural. Então procuro intervir para que os alunos superem esse entendimento, ao acolher o que o aluno pensa e ao desafiá-lo

a pensar de um outro modo. Possibilito assim a aprendizagem de um novo conhecimento. Durante uma aula, Inodênio, 69 anos, sentenciou: *Aqui a gente entra de um jeito e sai de outro*. Inodênio referia-se ao processo de aprendizagem. Precisei criar ações pedagógicas para abordá-lo e proporcionar-lhe o aprender. Fiz intervenções no processo de aprendizagem dos alunos quando necessário e/ou quando o aluno me permitiu fazê-las. Tive alunos que não suportavam uma intervenção. Necessitei modificar a ação pedagógica e esperar outra oportunidade para realizá-la. Cada aluno tinha um tempo; era necessário perceber o tempo interno de cada um. O jeito com que eu me direcionava ao aluno fazia a diferença para que ele pudesse realizar uma atividade proposta. Assim aconteceu no próximo diálogo:

Eu: Patrícia, vamos fazer o trabalho que eu pedi?

Patrícia, 32 anos: *Eu não vou fazer, eu não vou fazer, eu não vou fazer, Carla!!!!* (Ela falava muito alto, quase gritando.)

Eu: Mas o que tu vais fazer então, Patrícia?

Patrícia: *Não quero fazer o desenho do rosto do Marcelo, quero fazer o meu rosto!!*

Eu: Patrícia, olha para mim. No meu olho. O que nós combinamos fazer? Desenhar o colega, o Marcelo. O rosto dele. Então, o que é pra tu fazeres agora?

Patrícia: Vou desenhar o meu rosto porque não quero fazer o do Marcelo.

Eu: Mas porque tu não fazes o rosto do Marcelo e depois tu fazes o teu rosto também? Pode ser assim? Tu podes fazer os dois?

Patrícia: *Pode.* (E Patrícia foi fazer o desenho do rosto do Marcelo.)

Patrícia era uma aluna que apresentava um transtorno mental, como já mencionei e, em muitos momentos, tinha dificuldades em aceitar realizar propostas pedagógicas. Ela fazia sempre o que queria e não o que era proposto. Nesse caso, pensei ser possível uma negociação. Foi o que fiz. Talvez para ela fosse necessário fazer algo que fosse dela, que dissesse dela. Então, ela pôde fazer o seu rosto, mas poderia fazer também o rosto do colega. Poderia olhar para ele e não só para si. Olhar para o outro e fazer o desenho do rosto do outro é um ato de se disponibilizar ao outro também. Um jeito de conhecer o outro. Sentei ao lado dela e pedi que ela olhasse nos meus olhos. É um jeito de abordar o aluno, um jeito que mostra com o corpo a minha intenção, o acolhimento, a escuta sensível. Um jeito de dialogar/conversar com o aluno. A prática da envolvimento possibilita os gestos, os entendimentos, as negociações, os modos de ser e de dialogar.

Freire adverte:

A prática educativa, pelo contrário, é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando *presenças* marcantes no mundo (FREIRE, 1997, p. 32).

Nas palavras de Freire, ao participar da formação dos alunos, eu participo também da vida deles e, de uma maneira ou de outra, deixo marcas em cada um, boas ou ruins, conforme cada olhar, cada desafio proposto, cada maneira de acolher. Da mesma maneira, cada um dos alunos deixou marcas em mim. As abordagens e/ou negociações são sempre refletidas, no tempo do aluno e, também, no meu tempo, a fim de que possamos aprender ou nos disponibilizarmos para isto. Desse modo, a prática da envolvimento objetiva que nós nos tornemos *presenças* marcantes no mundo.

10 PARA ALÉM DOS CADERNOS, UM ENCANTAMENTO VISUAL.

As aulas de arte tinham como ritual de fim de semestre ou de ano, a realização de uma exposição que sempre resultava das temáticas trabalhadas em sala de aula, conforme expliquei no capítulo cinco. O momento de expor era importante para todos nós, dava visibilidade ao que os alunos haviam realizado nas aulas de arte. E, para esses alunos de EJA, era um modo de se sentirem incluídos na sociedade. Os trabalhos eram expostos em grandes ou pequenas instalações, nas quais a singularidade era reconhecida e construída no universo do coletivo. Esses trabalhos eram expostos em vários locais de Porto Alegre, como no Mercado Público, no MARGS, no Santander Cultural, na PUC/RS, no Solar Paraíso, no SESC, entre outros.

No ano de 2010, quando o CMET fez 21 anos, apresentei uma narrativa visual para todos: professores, alunos e funcionários da escola, sobre as tantas exposições por nós realizadas. Alguns alunos se emocionaram muito, outros se surpreenderam, outros ainda ficaram muito tempo olhando sem dizer palavra. As reações foram diversas. A maioria se viu nas imagens mostradas e se percebeu parte desses trabalhos.

FIGURA 33 – MÃOS DESENHANDO



1998

FIGURAS 34 a 37 – TEIA DA VIDA (DESFILE DE SETE DE SETEMBRO)

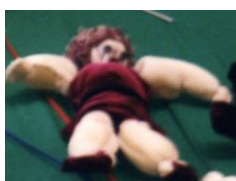


Valmira Regina, 50 anos: *Pra mim foi uma alegria poder desfilar com os colegas e carregar esse “pano verde”. Foi uma coisa boa desfilar para as pessoas verem o que eu tava fazendo, um trabalho que a gente gostava. Me sentia bem com o grupo que eu tava e ficava feliz. Gostava de fazer e ajudar as pessoas. Era um prazer pra mim. Todos os colegas juntos se ajudavam, não era só eu que tava fazendo o trabalho com o pano, mas todos os colegas.*



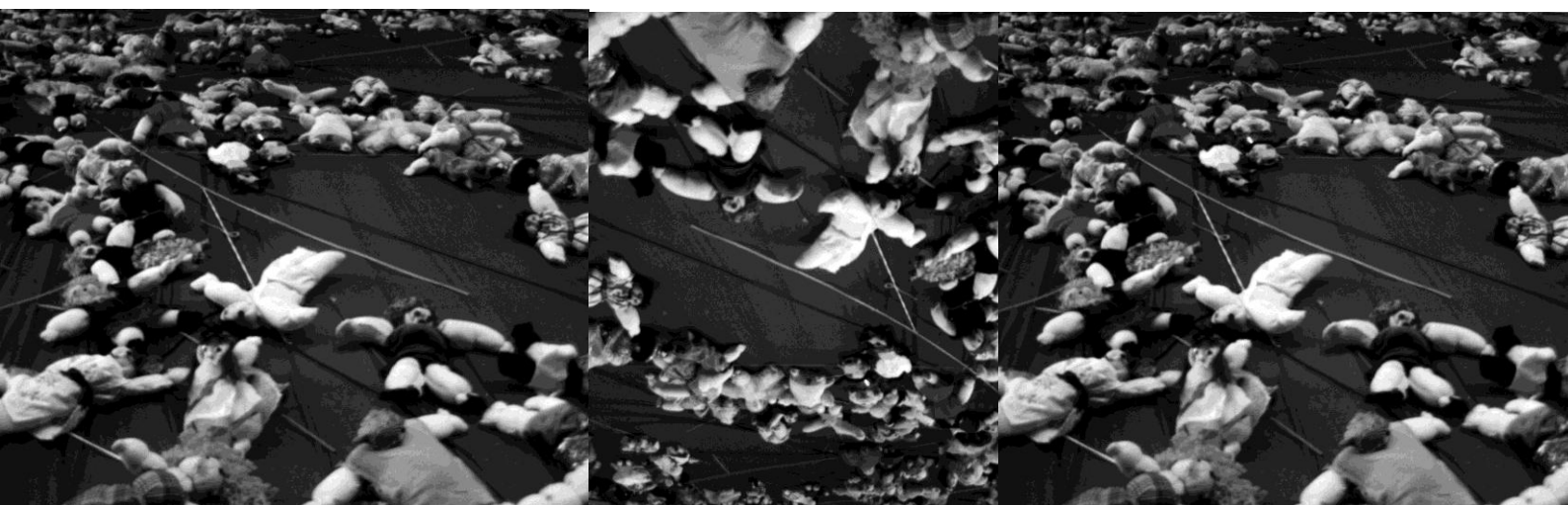
1998

FIGURAS 38 a 43 – A TEIA DOS MITOS (MERCADO PÚBLICO)



Tereza, 71 anos: *Eu fiz o Narciso. Tive um prazer de fazer uma coisa que nunca tinha pensado que iria conseguir fazer. O mais lindo foi ter visto a exposição lá no Mercado, de ver o efeito de um trabalho tão bonito. Cada um tinha feito de um jeito e estavam todos os bonecos juntos. As pessoas ficavam admiradas de ver o trabalho, porque além de nós velhos, tinha gente com muitas dificuldades de fazer e fizeram.*

Tu sente orgulho de tí, porque tu consegue fazer. Nunca pensei que ia conseguir fazer algo tão importante. Porque era uma união de ser humano, a bem dizer.



1999/2000

FIGURAS 44 a 49 – IDENTIDADES (CASA DE CULTURA MÁRIO QUINTANA)



Guilhermina, 80 anos: *Foi o primeiro trabalho que eu fiz contigo, Carla. Foi lindo demais a exposição na CCMQ. Isso me emocionava muito; às vezes eu pensava que até não estava em mim. Eu ficava feliz, aquela felicidade de fazer alguma coisa que nunca tinha feito. Eu achava assim: Como a gente tem capacidade, porque eu vim do campo, não sabia nada e fiz aquilo.*



2000

FIGURAS 50 a 53 – SOMBRAS COLORIDAS (MERCADO PÚBLICO)



Marlon, 35 anos: *Gostei desse trabalho, foi um trabalho diferente que a senhora fez. Foi a primeira vez que eu trabalhei com sombra. A gente usou tinta e misturamos as cores, tem até cores diferentes aí.*

2001

FIGURAS 54 a 56 – AUTORRETRATOS: OLHARES E AUTO-OLHARES (MERCADO PÚBLICO)

Dinah, 66 anos: *Eu tenho guardado até hoje as caixinhas com meu rosto. Senti uma emoção, a emoção de estar vendo e desenhando o nosso rosto. A gente fez e depois vê o pessoal admirando. Isso faz um bem! Tudo o que a gente faz para o público ver é muito bom. Me sinto mais feliz por causa disso.*



2002

FIFURAS 57 e 58 – DESENHANDO SAUDADES (CMET PAULO FREIRE)



Maria Luiza, 77 anos: *Eu gostei de ter feito, uma coisa diferente. Pra quem nunca botou a mão no lápis pra desenhar, fazer uma coisa dessas com as suas próprias mãos é maravilhoso, é gostoso demais. Me senti bem e realizada.*



2003

FIGURAS 59 e 60 – HISTÓRIAS DE AMOR (PUC, SOLAR PARAISO E CMET PAULO FREIRE)



Vera, 60 anos: Foi um trabalho muito marcante pra mim porque trabalhei com as mãos, me lembrei de quando conheci meu esposo, contei a nossa história de amor. Levei pra casa pra costurar e aquilo me deixou muito emocionada, porque a professora teve confiança em mim pra eu costurar. Era uma exposição importante, foi para vários lugares. Pra PUC, pro Solar Paraíso, pro CMET.

2004

FIGURAS 61 e 62 – A CASA DA INFÂNCIA (CMET PAULO FREIRE)



Adelaide, 90 anos: *Como eu estava feliz de fazer a almofada! A gente faz uma coisa e quando olha nem acredita que foi a gente que fez.*



2004

FIGURAS 63 e 64 – CAIXAS DE SEGREDO (CMET PAULO FREIRE)



Ricardo, 33 anos: Foi ótimo fazer, liberta um pouco os segredos da vida.



2005

FIGURA 62 – MADONAS (EMEF GABRIEL OBINO)



Carlos, 38 anos: *A madona amarela (boneca em tamanho natural feita com tecido e vulcaespuma há alguns anos) está lá em casa. Eu dei de presente pra minha mãe, e ela colocou no quarto. Eu dei pra mãe porque eu levei pra casa e ela achou bonito e aí, dei pra ela.*

2006

FIGURAS 66 e 67 – PROJETO HUDERTWASSER: CORPOS (SANTANDER, MARGS, MERCADO PÚBLICO, CAIS DO PORTO)



Willian, 23 anos: *Foi bom fazer os bonecos, mas foi muito trabalhoso, a gente levou seis meses fazendo. Foi bom fazer a exposição no Santander e ser reconhecido, tirar fotos no Santander, MARGS, Cais do Porto.*

2007

FIGURAS 68 a 70 – O BANQUETE (CMET PAULO FREIRE)



José, 44 anos: *Eu gostei de fazer esses pratos. As pessoas que vieram aqui gostaram. Meu trabalho ficou perfeito!*

2008

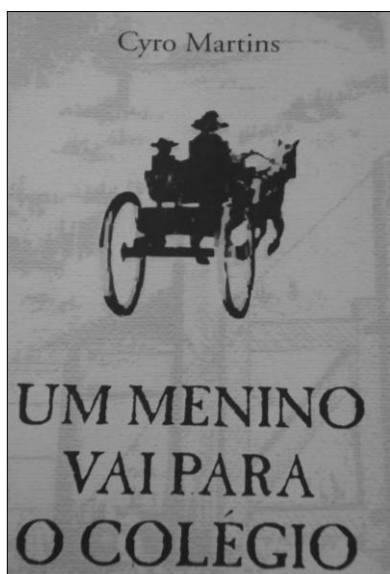
FIGURAS 71 e 72 – ALGUNS BRASIS (CMET PAULO FREIRE)

Rafael, 26 anos: Sabe aquela bonequinha que eu fiz aqui contigo? Coloquei como enfeite, na prateleira do meu quarto. Já tá meio quebrado de tanto que cai no chão. Mas aí eu achei outro lugar e coloquei ela, aí não cai mais.



2009

FIGURAS 73 a 76 – UM MENINO VAI PARA O COLÉGIO (CMET PAULO FREIRE)



Gládis, 57 anos: *Esse trabalho foi importante pra mim porque me deu bastante força pra vir pra aula. Porque eu gostei da história e a história fez com que eu fizesse alguma coisa por mim mesma. O desenho me agradou e muito!.*

2010

FIGURAS 74 e 75 – JARDINS INTERNOS (CMET PAULO FREIRE)

Eloí, 52 anos: *Eu saí do elevador e vi a sala apagada, mas vi que tinha coisas dentro, então, entrei e acendi as luzes. É lindo! Eu chorei professora, eu chorei...*



Eva, 64 anos: *Esse trabalho foi muito bom. A gente fez flores, desenhou, pintou. É bom fazer essas coisas pra cabeça da gente. Foi legal fazer o trabalho, puxou pela cabeça, pela memória. Isso é muito bom. Pra mim fez muito bem.*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Descobrir e compreender como meus modos de ser professora, de agir, de interagir com os alunos e de como esses modos nos afetavam motivou-me a investigar minha própria prática pedagógica. Ao puxar o fio de nossas memórias, deparei-me com lembranças de trabalhos realizados nas aulas de arte que eram caras para nós, ou seja, assim como eu guardava fotografias de nossas produções e anotava comentários sobre as mesmas, alguns alunos tinham essas produções guardadas, fotografadas e/ou expostas em suas casas.

Percebi que nossas memórias se emaranhavam em muitos momentos, fazendo-nos sentir parte uns dos outros. Essas lembranças me diziam como eu me sentia e me dizia professora; por isso mesmo, aprofundei essas memórias, percorrendo a minha escolarização. Com isso, configurei algumas ideias sobre como ensinar e ser professora de arte, baseada nas formas de ensinar de minhas professoras de arte.

Também pude observar que os repertórios visuais e culturais que tivemos em nossas vivências oportunizaram compreensões do que poderiam ser as aulas de arte. Por outro lado, ao compreender o *estar-sendo* professora, permiti-me perceber este processo de ser e resgatei concepções de ensino de arte que me compuseram e me constituíram. Percebi que as várias práticas e concepções de ensino de arte se imbricam no meu fazer cotidiano de sala de aula, oportunizando diferentes fazeres e diferentes formas de entender e de analisar essas produções visuais.

As propostas pedagógicas realizadas evidenciaram o constante diálogo entre nós, pois planejava e organizava as ações pedagógicas de modo a desafiar os alunos nos seus jeitos de desenhar e pensar as aulas de arte. E, ao entender a prática em constante processo de fazer e fazer-se, entendi que os conteúdos das nossas aulas são o que queremos e desejamos saber, conhecer, vivenciar. Notadamente, esses *quereres-desejos* se misturam com as propostas temáticas, as propostas pedagógicas, os saberes nossos e os princípios da EJA/CMET. Mas, para que os conteúdos se constituíssem dessa forma, percebi que as relações

professora-alunos, baseadas na amorosidade, focalizavam o NÓS e oportunizavam a construção de laços afetivos, confiança e respeito mútuo.

Quando narrei alguns episódios, pude rever questionamentos recorrentes dos alunos e maneiras que encontramos para resolvê-los, assim como, ao escrever sobre algumas produções visuais, ressignifiquei momentos que marcaram as nossas memórias. Por fim, essas maneiras ou formas de constituir o NÓS resultaram na prática da envolvência, e esta tem a amorosidade, o diálogo, a rigorosidade, a motivação, a sedução, a curiosidade, o reconhecimento daquilo que se pensava que se conhecia, o tempo juntos, os modos de lidar com as diferenças ou com as singularidades, o prazer de estarmos em sala de aula.

Conforme mencionei anteriormente no capítulo dois, ao falar e pensar sobre mim, estou pleonasticamente me autonarrando. E, ao narrar-me, reflito sobre o que fiz com meus alunos, sobre as minhas práticas educativas. Dessa forma, percebo-me como professora pesquisadora porque reflexiva e reflexiva porque pesquisadora. Nóvoa (2001) diz que “[...] o professor pesquisador é aquele que pesquisa ou que reflete sobre a sua prática [...]”. Tenho procurado, nesses meus anos de magistério, refletir, pensar e repensar a minha prática cotidiana de sala de aula. Nóvoa (2001) também acredita que, na profissão docente, sempre existiram práticas reflexivas, pois “[...] elas são inerentes, no sentido em que elas são essenciais para a profissão”. Ações pedagógicas reflexivas possibilitam uma docência igualmente reflexiva. Mas, a Carla professora-pesquisadora é diferente da pesquisadora Carla que tem como objeto de sua tese a própria prática. Minha prática envolve planejamento das aulas, das propostas e das ações pedagógicas; envolve uma escuta sensível das ações e reações dos alunos.

Falar em primeira pessoa, no início, foi quase uma heresia. Como poderia dizer de mim em uma tese? No entanto, era necessário, pois a questão central era sobre como elaborei e desenvolvi propostas pedagógicas nas aulas de arte com alunos de EJA. Isso implicaria em me despir frente a mim mesma e ter o parâmetro do professor reflexivo como amparo, ou seja, aquele professor que procura superar vaseu cotidiano, no ato mesmo de sua ação.

E isso eu procurava fazer, no entanto estava entrando em um reconhecimento de mim mesma que não tinha certeza se queria de fato fazê-lo. Porém, esse reconhecer-conhecer tornou-se tentador. Não havia mais volta, era

necessário ver-me em um espelho e, naturalmente, escolher os ângulos que desejava mostrar.

O planejamento das aulas, a prática, as reflexões sobre ela, as ações e as propostas pedagógicas, as relações com os alunos passaram a ser o objeto de minha pesquisa. A curiosidade começou a tomar conta e percebi que podia conhecer um pouco mais de mim como professora, educadora, pessoa. Busquei em Melucci um aporte no sentido de me permitir falar sobre minha docência, pois, a pesquisa pode ser “[...] algumas tentativas de captar a ação no seu fazer-se, como processo que os atores constroem” (MELUCCI, 2001, p. 161).

Poderia falar sobre o que fazia: aulas de arte, no ato mesmo do fazer, ou seja, compreendia a minha ação quando a praticava. De qualquer modo, sempre fui uma professora que questionava o que ensinava, o jeito como ensinava e tentava modificar minhas abordagens conforme meus alunos reagiam a elas. Percebi que estava muito próxima da imagem, segundo Nóvoa (2001) de “[...] um professor indagador, que é um professor que assume a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, como objeto de reflexão, como objeto de análise”. E, imbuída da imagem do professor indagador, iniciei minha pesquisa propriamente dita.

A pesquisa social para Melucci (2001, p.163) “[...] se aproxima de sua natureza mais específica. Isto é, de ser um processo autorreflexivo construído socialmente no interior dos vínculos de um ecossistema”. De qual ecossistema estou falando? É o da sala de aula/escola, pois as aulas aconteciam a partir do que meus alunos diziam de minhas práticas e ações pedagógicas e de como reagiam a elas. Enxergava possíveis caminhos a seguir, conforme as reações dos alunos, pois, como salientei no capítulo sete, nossas relações baseadas no diálogo permitiram que eu conseguisse uma pequena mudança com os alunos e comigo mesma. Assim, sob a perspectiva de um processo autorreflexivo ou do professor reflexivo, construído nas interações entre mim e meus alunos, realizei esta pesquisa de doutorado. Trouxe então o ponto de vista do professor-pesquisador, aquele que continuamente reflete sobre o que faz e também aquele que, ao refletir, distancia-se do seu objeto e encontra arestas ainda não vistas.

Essa ação foi necessária a fim de evitar a cegueira da proximidade, pois o que via, dia após dia, me tornava “cego de tanto vê-la...¹⁵”. Distanciar-me um pouco a fim de ver o que se revelava e desvelava, exatamente como faz o artista com sua obra, foi necessário para esta pesquisa. Esse processo de distanciamento ocorre quando os artistas param em alguns momentos de sua criação (quando estão desenhando, pintando, esculpindo, gravando), olham o que estão fazendo, observam o que está acontecendo na obra: se falta algum elemento, de que forma os elementos estão se relacionando, ou seja, observam e percebem a composição, o ritmo, as relações entre os elementos, refletem sobre as soluções e os caminhos a seguir e retomam o processo de seu fazer.

Procurava diariamente refletir sobre o que realizava com os alunos a fim de entender melhor a eles, a mim, a nós e as aulas. Minha escuta sensível era direcionada ao que os alunos diziam a meu respeito, sobre as aulas, sobre o meu jeito de professora, pois ali estava o cerne desta tese.

Em alguns momentos, pedia aos alunos para falar um pouco mais sobre o meu jeito de ser, em outros, espontaneamente, eles faziam algum comentário sobre mim ou sobre as aulas. Essas falas sempre aconteciam nas nossas conversas de sala de aula. Percebi que estas foram geradoras de conhecimento mútuo, quase confidências muitas vezes. O ato de conversar, para Duarte Jr. (2001, p.86), “[...] é uma antiquíssima atividade humana que consiste em trocar informações, opiniões e significados através da conversa, do encontro face a face”. E nas aulas estávamos face a face e realizávamos trocas. As prosas, em alguns momentos, pareciam “rodas de conversas”, em que um assunto se conectava a outro, e esse ritual tornava-se interminável e extremamente prazeroso para todos nós.

Sim, aulas conversadas. Mas eram aulas de arte? Eram aulas de arte. Conforme salientei nesta pesquisa, organizava propostas pedagógicas a partir da escuta sensível em relação aos alunos e às variadas situações que ocorriam em sala de aula. Os alunos iniciavam a proposição, frequentemente em silêncio, e, aos poucos, a conversa se instalava. Nos primeiros momentos, parecia que havia necessidade de muita concentração, daí o silêncio. Depois a conversa ganhava espaço. Um fazia um comentário, outro respondia. Novamente silêncio. Mais um comentário, outra troca de impressões e, assim, os alunos falavam, faziam

¹⁵ VELOSO, Caetano. O estrangeiro. In:Millenium. São Paulo: Polygran, 1998. 1CD (2h08min). Remasterização em digital

perguntas entre si e para mim, diziam o que lhes ia à cabeça. Se eu estava muito quieta, teciam algum comentário a meu respeito. E toda essa conversa acabava por criar um clima de envolvimento, de cumplicidade entre nós. E esse clima gerou, então, a prática da envolvência.

Esta prática incluía, em vários momentos, as nossas memórias, pois, de acordo com Bosi (2003, p.81), não “[...] há evocação sem uma inteligência do presente, um homem não sabe o que ele é se não for capaz de sair das determinações atuais”. A prática se afirma, se atualiza e se contextualiza em nossas memórias, e elas, por sua vez, dão à prática o estatuto de sua existência no momento presente. Os alunos, durante as aulas, com frequência, faziam comentários sobre produções visuais realizadas em anos anteriores. Esses comentários diziam respeito aos trabalhos que eles guardavam em suas casas e àquilo que sentiram quando realizaram as produções e as exposições. Eu também tinha meus guardados da história que fizemos juntos – as fotografias das aulas, das ações dos alunos desenvolvendo as linguagens expressivas, das produções visuais, das exposições.

Afirmo que a prática da envolvência é permeada pelas memórias das experiências vividas, pois a vivência, segundo Derdyk (1989, p.13), “[...] seja de natureza contemplativa, seja de natureza ativa, é condição para a nossa existência”, e elas contribuíram com as aulas de modo que os alunos se abriam para novos projetos e novas propostas.

Meu entendimento era de que cada um dos alunos tinha um jeito de desenhar e que esses jeitos evidenciavam modos de ser e estar no mundo, pois diziam da humanidade de cada um, ou seja, diziam dos seus sentimentos e dos seus pensamentos. Mais uma vez, confirmo essa ideia com a fala da aluna Clarisse, 45 anos: *Eu entrei aqui sem saber desenhar, mas agora eu coloco o lápis no papel e ele desenha prá mim e eu gosto do meu desenho.*

Essas vivências nos deixaram marcas. Eu acredito que oportunizei aos alunos encontrarem o seu desenho, o seu jeito de desenhar, de se expressar, de se perceber e de se saber no mundo devido ao meu jeito de ensinar. As análises das falas dos alunos me permitiram entender que isso de fato ocorreu. Isadora, 26 anos, deficiente intelectual, quando lhe perguntei se ela gostava do meu jeito de dar aula, disse: *Hãhãhãhãhh... Sim, é que se tu não tem o jeito, não funciona. De que jeito*

eu vou aprender então? Isadora referendou os meus modos de ser professora, de trabalhar, evidenciando que eles a ajudavam a aprender.

Penso que a prática da envolvimento aponta muitas vezes para a descoberta do potencial de cada um e oportuniza a sua realização. Quero dizer que os alunos desenharam, criaram trabalhos coletivos e os apresentam para serem vistos e apreciados, mesmo tendo medos em relação aos seus desenhos, mesmo desconfiando deles, pois a descoberta do potencial é, segundo Ostrower (1995, p. 6), “[...] uma necessidade interna”.

A prática aqui descrita não tem um caráter definitivo e único, pois que é feita de pessoas, estando em constante movimento de fazer-se e refazer-se. Nesse recorte de um tempo-espaco de alguns anos de trabalho, exemplifiquei como ocorreu a prática, considerando que ela era realizada pela minha história, pelas histórias de meus alunos, pelo que nos reuniu e pelo que viemos a aprender e construir juntos. Essa aprendizagem deu-se na interação constante, contínua e cotidiana, assim que, nas ideias de Arroyo (2000), aprendemos a ser gente, descobrimo-nos gente. Essas descobertas nos produzem a compreensão de que ensinamos e aprendemos mais do que arte, aprendemos a ser humanos.

Arroyo (2000, p.53) diz que a docência “[...] é uma humana docência.” E eu complemento, dizendo que a discência é uma humana discência, o que significa dizer que professora e alunos afirmam no aprender e no ensinar as suas humanidades. E, por isso mesmo, na prática da envolvimento, buscamos nos conhecer uns aos outros, nos compreender e nos aceitar.

Entendo que minha prática pedagógica é resultado da busca da dialogicidade com o aluno, pois, no diálogo, aprendemos juntos. Para além, essa prática também é revelada pela minha experiência discente e docente, pelas minhas concepções de ensino de arte, pelas influências político-pedagógicas da EJA e pelo lugar onde trabalho, o CMET, onde realizei esta investigação. Essas reflexões tiveram o objetivo de concretizar a expressão “prática da envolvimento”, empregada por uma aluna e ratificada pelos outros, quando caracterizou minha postura docente e que serviu de tema para esta tese.

As contribuições da prática da envolvimento para a elaboração de uma pedagogia em arte para a EJA é válida diante das implicações e significações que teve a palavra aprendizagem para mim e aos alunos. Foram muitas as reflexões, e

delas posso aferir que a prática tomou sentido quando nós nos apropriamos dela, pois se tornou coletiva. Segundo Martins, no trabalho coletivo

[...] de homens e ou de mulheres, há tarefas e desafios diferentes para cada um no lugar que ocupam na rede emaranhada das relações humanas. Dentre eles, lugar de aprendiz e lugar de mestre. Em cada lugar tarefas distintas, embora ao mestre além de ensinar caiba também a tarefa de estar sempre aprendendo. O olhar curioso e as perguntas singulares do aprendiz que aprende também ensinam o mestre (MARTINS, 2002, p.50).

Aprendi com os alunos, e eles comigo. Somos mestres e aprendizes uns dos outros. Por essa via foi que a prática da envolvimento se constituiu.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1983.

ARISTÓTELES. Tópicos. Dos Argumentos Sofísticos. Metafísica. Ética a Nicômano. Poética. In: **Os Pensadores**, Vol. IV. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

ARROYO, Miguel G. **O Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

CANCLINI, Néstor García. **A socialização da arte: Teoria e prática na América Latina**. 2ª ed. São Paulo: Cultrix, 1984.

CALDAS, Waldenyr. **Uma utopia do gosto**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

CALLIGARIS, Contardo. Saber e Experiência. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 27 de ago. 2009. Folha Ilustrada, p.165.

CHAUÍ, Marilena. In: BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

COLI, Jorge. **O que é arte?** 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CORRAL, Carla Maria Fernandes. **Partilhando Olhares: perspectivas da arte na educação de jovens e adultos do CMET Paulo Freire**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

CUNHA, Fernanda Pereira da. A educação pelo olhar: aspectos das tecnologias do ensino intuitivo. In: BARBOSA, Ana Mae (org.) **Ensino da Arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Como vai a arte na educação infantil? São Paulo: 2008. Disponível em:
< <http://www.culturainfancia.com.br/.../index.php?...article...arte...arte...>> Acesso em 26 dez 2011

_____. **Educação e Cultura Visual: uma trama entre imagens e infância**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-

Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

DERDYK, Edith. **Formas de Pensar o Desenho:** desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 1989.

DUARTE Jr., João-Francisco. **Por que arte-educação?** 14ª ed. Campinas: Papirus, 2003.

_____. **O Sentido dos Sentidos:** a educação (do) sensível. Curitiba: Criar, 2001.

_____. **O que é beleza?** 3ed. São Paulo: Brasiliense, 1991

ECO, Umberto (Org.). **A História da Beleza.** Rio de Janeiro: Record, 2004.

EISNER, Elliot. Estrutura e mágica no ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org). **Arte-educação:** leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 1997.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. **Arte na Educação Escolar.** São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Metodologia do Ensino da Arte.** São Paulo: Cortez, 1993a.

FERREIRA, Liliana Soares. Professoras e professores como autores de sua professoralidade: a gestão do pedagógico na sala de aula. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação,** Porto Alegre, v.25, nº 3, p. 425-38, setembro/dezembro, 2009.

FISCHER, Rosa. **O mito na sala de jantar.** Porto Alegre: Movimento, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da Autonomia.** 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Educação e Mudança.** 22ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho d'água, 1997.

_____. Crítico, radical e otimista. s/l: 1995. **Presença Pedagógica,** s/l, s/v, nº1, p.5-12, jan./fev. 1995. Entrevista concedida a Neidson Rodrigues.

_____. **Cartas à Cristina.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. **Medo e Ousadia – o cotidiano do professor**. São Paulo: Triunfo, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1989.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

HOCKNEY, David. **O conhecimento secreto**. São Paulo: Cosac et Naif, 2001.

IABELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores**. 2ª ed. rev. Porto Alegre: Zouk, 2008.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens Geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

_____. Os conteúdos em Educação Infantil. Revista Criança do Professor de Educação Infantil: 2007. p.12-13 nº 43. Disponível em <<http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revista43.pdf>> in, agosto. Acesso em 29 nov 2011.

_____. **Linguagens Geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

MORA, José Ferrater. **Dicionário de Filosofia**. 3ª Ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1978.

NÓVOA, António (Org). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. Entrevista com Antonio Nóvoa: o professor pesquisador e reflexivo. Charqueadas: 2008. Disponível em: <http://desafiopio.blogspot.com/2008/06/entrevista-com-antnio-nvoa-professor.html> Acesso em 13 jun 2011.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARTINS, José de Souza. **A Aparição do Demônio na Fábrica**. São Paulo: 34, 2008.

MARTINS, Mírian Celeste. Aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org). **Inquietações e Mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

MEIRA, Marly. **Filosofia da Criação**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MELUCCI, Alberto **O Jogo do Eu: a mudança de si em uma sociedade global**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

_____. **A invenção do Presente:** movimentos sociais nas sociedades complexas. Petrópolis: Vozes, 2001.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação.** 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Acasos e criação artística.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

_____. **Universos da arte.** 9ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1991.

PILLAR, Analice Dutra. Leitura e releitura. In: PILLAR, Analice Dutra (Org). **A educação do olhar no ensino das artes.** Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. **Desenho e escrita como sistemas de representação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PEREIRA, Marcos Villela. Pesquisa em educação e arte: a consolidação de um campo interminável. **Revista Ibero-Americana de Educação**, Espanha, s/v, n. 52, p. 61-80, janeiro/abril. 2010.

RESTANY, Pierre. **O Poder da Arte: Hundertwasser – o pintor - rei das cinco peles.** Lisboa: Taschen, 1997.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento.** Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (orgs.) **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

SAMAIN, Etienne. **Para que a antropologia consiga tornar-se visual.** 1994. Trabalho apresentado na 2ª Reunião Anual da Compôs, Salvador, 1994.

SANTOS, Myrian. O pesadelo da amnésia coletiva: um estudo sobre os conceitos de memória, tradição e traços do passado. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, nº 23, p.70-84, publicação quadrimestral – outubro, 1993.

SANTOS, Sydione. A narrativa como estratégia de formação e de reflexão sobre a prática docente. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v.11, nº 2, p.123-244, maio/ago, 2008.

SCHOLZE, Lia. Por uma pedagogia da leitura e da escrita. *Revista Entrelinhas*: 2006.

Disponível em: <<http://www.entrelinhas.unisinos.br/index.php?e=4&s=9&a=24>>
Acesso em 27 nov 2011.

_____. **Narrativas de si:** o olhar feminino nas histórias de trabalho. Porto Alegre: UFRGS, 2005 Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SONTAG, Susan. **Ao mesmo tempo**: ensaios e discursos. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

TONIOLO, Joze Medianeira dos S. de A.; HENZ, Celso Ilgo. Educar com diálogo e amorosidade: desafios à prática educativa. Pelotas: 2008. 11p. Disponível em: <<http://www.ufpel.edu.br/fae/dialogoscompaulofreire>> Acesso em 20 mai 2011.

_____. Humanização das práticas educativas: um compromisso de todos os gestores. Santa Maria: 2006. 9p. Disponível em <<http://www.unifra.br>> Acesso em 20 mai 2011.

VIERO, Anézia. **As Práticas Educativas na educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de Porto Alegre – RS**. Porto Alegre: UFRGS, 2008. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

WINK, Rainer. **Pedagogia da Bauhaus**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WOLFF, Francis. O Poder das Imagens. In: NOVAES, Adauto (Org). **Muito Além do Espetáculo**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005.

APÊNDICE 1: ARTE NA EJA/CMET

ARTE NA EJA/CMET

A experiência em EJA de Porto Alegre teve seu início em 1989, quando a Secretaria Municipal de Educação criou o Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA). Nesse ano, foram criadas algumas turmas de adultos que funcionavam à noite nos altos do Mercado Público. Essas turmas deram origem ao que hoje é o CMET Paulo Freire. Segundo Borges, o SEJA

[...] vem desenvolvendo uma proposta político-pedagógica respaldada pelo Conselho Estadual de Educação, que estabeleceu cinco *rupturas* fundamentais, cujas bases são: *alfabetização é direito, conceito de alfabetização, currículo interdisciplinar; escola para os trabalhadores, formação de professores* (BORGES, 1996, p.12).

Dessas cinco rupturas, convém salientar que o conceito de alfabetização se vinculava com o conceito de alfabetização da UNESCO: alfabetizado é aquele que cumpriu o currículo de educação básica que, em outras palavras, queria dizer: alfabetizado é quem estudou de 1ª à 4ª série. E isso diferenciou o SEJA de outros programas de alfabetização.

Como base teórica, são apontados dois referenciais: o construtivismo-interacionista e a educação popular. Conforme a Revista do SEJA,

O construtivismo-interacionista representa a possibilidade de compreender (1) o que é aprender, (2) como se aprende e (3) onde se aprende, de uma maneira interdisciplinar. Afinal, construir o conhecimento implica estar em relação com o outro e com o objeto a ser conhecido.

Os princípios da educação popular trazem à construção do conhecimento o caráter político. Quer dizer, acrescentam à prática pedagógica a reflexão sobre (1) por que se ensina isto e não aquilo, (2) porque a relação dialógica é condição à metodologia e (3) porque é necessário o resgate do saber popular na busca do 'acadêmico' (REVISTA DO SEJA, DEZ./1993, p.12)

A EJA/SMED Porto Alegre passou por muitas transformações ao longo desses 22 anos. Muitas foram as discussões com o grupo de professores que cresceu e se diferenciou nesses últimos anos, mas os princípios pedagógicos foram mantidos e acrescidos. Inicialmente havia três princípios: construção plena da cidadania, transformação da realidade e construção da autonomia moral. Como o CMET, ao longo do tempo, foi recebendo uma variedade de alunos, inclusive com necessidades educativas especiais, o quarto princípio pedagógico é o trabalho com

as diferenças. Esse princípio foi lançado ao grupo de professores do SEJA, após a construção do regimento do CMET Paulo Freire, no ano de 1998.

Hoje o SEJA não existe mais, passou a ser chamado de EJA e está distribuído em 36 escolas municipais de Porto Alegre no turno da noite, perfazendo um total de 9799 alunos, excluindo o CMET, que tem o número de matriculados em torno de 1200 alunos. Nem todas as escolas oferecem as Totalidades Finais. Até 2004, estas Totalidades eram disputadas no Orçamento Participativo da cidade.

O CMET Paulo Freire é um marco na história da EJA/SMED/PMPA. Situa-se no burburinho do centro de Porto Alegre, lugar de muitas gentes, cheiros, ruídos, buzinas, barulhos, livrarias. Está localizado em um prédio pequeno, de quatro andares e um terraço. Situado na Jerônimo Coelho esquina com Marechal Floriano, este Centro integra a Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED/PMPA), oferecendo ensino fundamental e a educação em permanência, e atende jovens e adultos desde os 15 anos, em três turnos: manhã, tarde e noite. O CMET ainda não conseguiu implantar o Ensino Médio para EJA, embora seja um sonho dos alunos e de muitos professores.

A proposta político-pedagógica da EJA/CMET está atualmente organizada em Totalidades de Conhecimento¹⁶, e o currículo para as Totalidades Iniciais e Finais foi montado e organizado pelos professores em 1993, cujos princípios são válidos para toda a EJA/SMED/PMPA.

Naquele momento histórico, não foi levantada a possibilidade de ter um professor especializado em arte e em educação física para as Totalidades Iniciais; provavelmente a ideia era focar exclusivamente a alfabetização ou, então, trabalhar com o conceito de que o professor de séries iniciais deveria ter formação para trabalhar com qualquer área do conhecimento. De qualquer maneira, a arte não fazia parte do currículo das Totalidades Iniciais enquanto uma disciplina específica, com um professor especializado.

O ENSINO DAS ARTES NO CMET PAULO FREIRE

¹⁶ A noção de Totalidade de Conhecimento remete-se à ideia de que a educação faz parte de um todo que está em constante processo, gerando uma totalidade, em que cada parte está relacionada entre si. Conforme aponta Borges, "As TOTALIDADES DE CONHECIMENTO constituem instrumentos conceituais a partir dos quais a interdisciplinaridade poderá efetivar-se na dependência da atitude, da predisposição, dos conceitos epistemológicos dos professores (...)"(1996, p.33).

A proposta pedagógica do CMET está organizada em Totalidades de Conhecimento, assim como toda a EJA/SMED/PMPA.

O ensino de arte no CMET iniciou quando foram implantadas as Totalidades Finais no turno da noite, em 1993, pois essa disciplina era obrigatória no currículo escolar. As Totalidades Iniciais passaram a ter assessoria de Artes Visuais em 1996 quando fui convidada, pela então coordenação do SEJA, para realizar uma assessoria de Artes Visuais no CMET.

Todas as turmas de Totalidades Iniciais dos três turnos, manhã, tarde e noite, naquele ano foram atendidas. Esses encontros funcionaram como breves eventos, pois a frequência era de quatro em quatro semanas ou de cinco em cinco semanas, conforme a quantidade de turmas dos turnos em questão. Por outro lado, eu tinha apenas 20 horas para essa assessoria.

No ano seguinte, a fim de ampliar as linguagens da arte no CMET, foi implantado o projeto “Da Ação Lúdica à Expressão Criativa: uma experiência em Artes Visuais, Teatro e Música”, contando com a presença de mais um profissional da área de teatro e outro na área de música. Esse projeto foi elaborado por mim, pelo professor de teatro, Isaías Quadros, e pela professora de música, Saadya Bellini. E, finalmente, em 2000, o projeto conquistou mais uma profissional de música para as Totalidades Iniciais, a professora Cristina Amorim, a fim de que o profissional de teatro fosse atender às turmas de Totalidades Finais da tarde, ampliando o projeto para essas turmas.

Desde então, todas as turmas dos turnos manhã e tarde tanto das Totalidades Finais, quanto das Iniciais, têm aulas semanais, regulares, ou de Artes Visuais ou de teatro ou de música. O turno da noite ficou sem o projeto de arte por cinco anos, por falta de horário dos profissionais existentes na casa. Mas, felizmente, no ano de 2004, o turno da noite reiniciou as aulas de arte com a linguagem da música.

O projeto visava à construção, pelos vários grupos de alunos, do processo de conhecimento que a arte proporciona, usando como sistemática a ação-reflexão-ação. O princípio do fazer individual ou coletivo é o ponto de partida. Iniciamos o trabalho, fazendo alguma coisa com alguma materialidade concreta: o corpo ou alguma coisa fora dele. No decorrer das aulas, são analisadas criticamente as produções individuais, coletivas e da própria história da arte. Essas análises são

também realizadas sob a forma de leituras da obra, seja das artes visuais, da música ou do teatro.

Dessa forma, a autoestima do indivíduo e do coletivo é trabalhada, proporcionando momentos de prazer e dor, como em todo e qualquer processo criativo em andamento. Ao fazermos um desenho, por exemplo, há muitas descobertas, mas também algumas frustrações, por não dominarmos a técnica, por não nos concentrarmos o suficiente, por termos de fazer várias tentativas, por termos de repetir. Repetir ou fazer novamente é fundamental para desenhar. Quando um aluno adulto idoso sentencia: *O desenho desenvolve a mente e as mãos*, compreendemos que, ao desenharmos, a mão, o olho e o cérebro trabalham em conjunto.

Se a imagem vista, seja da natureza, seja da memória, seja do outro, é acompanhada pelo olho, quando ela passa para o papel, é a mão que dá o rumo. O desenho, segundo Derdyk (1989, p.51), “[...] manifesta o desejo da representação, mas também o desenho, antes de tudo, é medo, é opressão, é alegria, é curiosidade, é afirmação, é negação”. Quando desenhamos, agimos sobre o mundo que nos cerca, representando-o. Assumimos o quanto de compreensão temos sobre o mundo, mostrando-nos.

Eu ainda acrescentaria as operações motoras, ou seja, as articulações que são treinadas para realizar determinados movimentos com o lápis. Talvez, por isso, o desenho e, no caso, as artes visuais desenvolvam a mente e as mãos, em outras palavras, desenvolvem o pensamento e o movimento.

Entretanto, o projeto não tinha a intenção de tornar os alunos “artistas”. Cada ser humano, através de suas diferentes interações socioculturais, constrói diferentes momentos e diferentes sensibilidades, portanto independente de possíveis “talentos” ou “tendências” apresentadas pelos alunos. O papel da arte dentro da escola é proporcionar a aprendizagem do fazer, da reflexão sobre esse fazer e de um re-fazer.

O projeto visava desenvolver o potencial de criatividade de cada aluno, proporcionando novas aprendizagens e trocas nas interações coletivas. Esse projeto tornava o CMET a única escola de EJA da rede municipal que oferecia aulas de arte com professores especializados nas Totalidades Iniciais.

No ano de 2004, o projeto assumiu outro caráter, passou a ser considerado complemento curricular, e a ele agregamos mais uma possibilidade, a expressão corporal, dada por mim. Com esta mudança, os alunos dos turnos manhã e tarde podiam optar entre artes visuais, expressão corporal e música. Ao turno da noite, era oferecida a linguagem da música. Dessa forma, o projeto garantia arte para todos os turnos da escola e para todas as Totalidades Iniciais.

Em 2006, houve uma mudança na orientação dos complementos. Artes Visuais, Música e Educação Física são disciplinas que fazem parte do currículo escolar das Totalidades Iniciais, portanto deviam ser oferecidas a todos os alunos dessas Totalidades. A expressão corporal deixou de ser oferecida e, em seu lugar, entrou educação física. Nesse mesmo ano, as artes visuais foram também oferecidas ao turno da noite. Desde então, artes, música e educação física fazem parte do currículo das Totalidades Iniciais, e suas aulas são dadas por professores especializados, com a devida formação. Importa salientar que os alunos optam entre artes visuais e música. Se desejarem, podem fazer as duas linguagens. Essas aulas ocorrem em horários diferentes das do professor regente de turma, ou seja, os alunos, num determinado dia da semana, vêm para o CMET somente para fazer essas disciplinas.

O ESPAÇO DO CMET

O que poderia ser efetivamente um lugar próprio para um jovem ou um adulto estudar, aprender, refletir, o CMET oferece um espaço inadequado. O CMET ocupa um prédio adaptado, comprado pela PMPA via Orçamento Participativo e verba do Ministério de Educação. Nesse prédio funcionava uma imobiliária. O prédio tem quatro andares e mais um terraço.

As salas (de aula e também as outras) são pequenas, algumas sem janela. Há cerca de um ano, em virtude da epidemia de gripe A, foram instalados aparelhos de ar-condicionado em todas as salas. Há um elevador apenas, e sua manutenção é mensal. Algumas vezes acontecem panes, e muitos alunos não podem subir as escadas, mas logo tudo é resolvido.

Ainda assim, com todas essas limitações espaciais, o Centro oferece sala de informática, laboratório de ciências, sala de artes, sala de música, sala de

letramento, sala de professores, sala de funcionários, sala de coordenação pedagógica e de coordenação pedagógica de surdos, sala de SOE¹⁷, duas salas de S.I.R.¹⁸ visual, sala de S.I.R. especial – educação especial, sala de psicopedagogia, secretaria, sala de coordenação de turno, sala da direção, biblioteca, auditório, cozinha, depósito de materiais e de gêneros alimentícios.

Há sanitários minúsculos femininos e masculinos em cada andar. A cozinha prepara apenas lanches, pois não é industrial, e os alunos fazem sua merenda nas salas de aula, pois também não há refeitório. Não tem pátio. Não há lugar adequado, com instalações apropriadas, para o corpo ser trabalhado.

A sala de artes fica no quarto andar, e o acesso é pelo elevador ou pela escada. Ela não tem janelas. Tem seis metros de comprimento por cinco de largura e duas portas. O pé direito é de 2m50cm, o forro é coberto com placas de gesso. A sala tem iluminação com lâmpadas fluorescentes (doze ao todo). Uma das portas dá para o corredor do elevador, bem em frente a ele; a outra (que mantenho habitualmente fechada) dá para os sanitários.

A sala é clara, tem uma parede de alvenaria pintada com tinta acrílica na cor amarelo gema de ovo. Essa parede está bem em frente à porta que é mais utilizada como entrada. As demais paredes são na cor amarelo claro, cor das divisórias. Quem entra pela porta que fica em frente ao elevador, depara-se com duas prateleiras amarelas e um armário da mesma cor, uma mesa de professor, forrada com pano bege escuro e uma cadeira marrom. Ao fundo tem um espelho que ocupa metade da parede no sentido horizontal. Ao lado direito deste espelho, após uma coluna divisória, há uma pia de aço inox com duas cubas sobre um armário de madeira pintado de amarelo. E, ao lado da pia, existe um outro armário de aço fechado, também pintado de amarelo.

Na parede em que se encontra a pia, há duas fileiras de azulejos brancos. No armário embaixo da pia, são guardados pincéis, tintas, vidros, anilina, nanquim e demais materiais utilizados nas aulas de arte. Na parede sobre a pia tem um ventilador de parede.

Na parede que segue a pia, há uma porta que, como mencionei anteriormente, dá para os sanitários. Do lado direito desta porta, tem um quadro

¹⁷ SOE significa serviço de orientação educacional.

¹⁸ S.I.R. significa sala de integração e recursos.

branco grande pendurado e na parede que segue a esta, encontram-se duas prateleiras amarelas.

No meio da sala, encontram-se oito mesas quadradas, pintadas de amarelo, que ficam dispostas em duas fileiras, ambas com quatro mesas juntas formando uma grande mesa. Esse desenho muda conforme a proposta de trabalho. Em volta delas, há 25 cadeiras.

As paredes divisórias (tanto para a outra sala, quanto para os corredores) são em aglomerado de papelão revestido de fórmica fosca, sem qualquer proteção acústica, ou seja, tudo o que se fala nos corredores ou na outra sala é ouvido na sala de artes e vice-versa. Há duas divisórias vazadas no alto, próximas ao para poder circular melhor o ar dentro da sala.

O TEMPO OU OS TEMPOS NO CMET

Além do espaço, o tempo é outra questão a ser pensada. Mais precisamente, o tempo dos alunos.

Tempo de permanência na Totalidade: alguns alunos permanecem na mesma Totalidade por vários anos¹⁹. Outros, às vezes, ficam apenas um mês em uma determinada Totalidade, avançando rapidamente.

Tempo em movimento de ir e vir: a frequência é outro fator a ser colocado. Há alunos que se afastam por um tempo: um, dois, três, seis meses, um ano, depois retornam. Os motivos são variados: alguma doença, cirurgia, trabalho temporário, cuidar de marido, parente em hospital ou em casa. Há alunos que faltam durante a semana com frequência para ir ao médico, psicólogo, pagar contas, ir ao banco, resolver alguma pendência judicial ou, às vezes, alguns alunos não vêm porque choveu muito na noite anterior e a casa alagou. Há outros motivos: os netos não têm com quem ficar e a avó tem que cuidar ou a perna enferma dói muito, impedindo o ato de caminhar. Há uma infinidade de motivos relativos à vida adulta que impossibilitam a vinda à aula.

¹⁹ Ainda não identificamos as causas dessa permanência, mas já existe uma pesquisa, junto à Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação, sobre esta questão. Essa pesquisa intitula-se “Estudo sócio-cognitivo na alfabetização de jovens e adultos”, sob a coordenação da professora Denise Comerlato, da UFRGS/Faced.

Tempos de entrar e sair: alguns alunos saem mais cedo da aula ou chegam mais tarde. Os motivos são os horários dos ônibus, a distância do lugar onde moram, o anoitecer mais rápido no inverno, os horários de trabalho, a ida ao banco, ao médico, psicólogo ou dentista, as compras de Páscoa, Natal, aniversário. Alguns alunos pedem licença para ir ao banheiro, outros não. Alguns, ainda, pedem para resolver problemas na secretaria: carteira de estudante, atestado, aviso de que vão se afastar da escola.

Tempo de descansar: alguns alunos, porque trabalham à noite, adormecem, por alguns instantes, na sala de aula. Alguns meninos de abrigos municipais, porque não conseguem dormir nesses locais, também cochilam na sala da aula. Outros alunos adormecem porque o remédio que tomam causa-lhes sonolência. Todavia, a maioria dos alunos fica na sala da aula do início ao fim, participando com afinco. A EJA, no CMET, procura respeitar os tempos desses alunos, à medida do possível.

APÊNDICE 2: TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar como a prática da envolvimento contribui para a elaboração de uma pedagogia em arte para EJA, criada nas práticas cotidianas e em reflexões sobre estas nas aulas de artes visuais para jovens, adultos e idosos das Totalidades Iniciais e Finais do CMET Paulo Freire, Centro vinculado à Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, situado à Rua Jerônimo Coelho, 254, bairro Centro. Os jovens, adultos e idosos pesquisados são alunos do referido Centro. Anotações de falas de alunos, suas fotografias e de seus trabalhos, comentários sobre as aulas, memórias foram estratégias importantes utilizadas na coleta de dados para dar crédito à pesquisa.

Respeitei os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho, efetuando pessoalmente as observações e anotações de falas dos alunos, os trabalhos em sala de aula e as visitas a exposições. Nas anotações de falas de alunos foi mantido sigilo a respeito do que os alunos solicitaram para não ser divulgado. Entretanto, permitiram e muitos pediram que os nomes reais fossem mantidos. Permitiram também que eu utilizasse fotos, vídeos de suas falas, desenhos, trabalhos e suas imagens pessoais. Como responsável por essa pesquisa, esclareci adequadamente as dúvidas sobre sua divulgação, deixando os jovens, adultos e idosos pesquisados muito à vontade para participar ou não do trabalho.

Após ter sido devidamente informado/a de todos os aspectos desta pesquisa, revisada e aprovada a transcrição de minhas falas e ter esclarecido todas as minhas dúvidas,

Eu, _____, RG sob o nº _____, concordo com a apresentação oral, escrita e publicação do que foi escrito nesta pesquisa, bem como a divulgação de fotos, filmagens e trabalhos dos quais participei.

Assinatura do participante e/ou responsável legal.

Assinatura da pesquisadora.

Porto Alegre, _____, de _____ de _____.

Dados da pesquisadora: Carla Maria Garcia Fernandes – artista plástica, licenciada em educação artística, mestre em Educação/UFRGS. Professora da Rede Municipal de Ensino. E-mail: carlamgfernandes@hotmail.com