

## HISTÓRIAS DO SUJEITO E FORMAÇÃO EM ARTE

### STORIES OF THE SUBJECT AND ART EDUCATION

**Ronaldo Alexandre Oliveira\***

**Fernando A. Stratico\***

#### RESUMO

Este artigo propõe uma discussão e uma avaliação acerca da presença do estudante nos seus próprios processos de aprendizagem e formação em arte. Busca refletir sobre a possibilidade e a viabilidade de uma proposta de formação que não exclua histórias pessoais e personalidades do sujeito educando; que tais qualidades do sujeito estejam incluídas e que possam dialogar com a história da arte legitimada. Para tanto, pontuamos proposições de arte-educadores que têm trabalhado nessa dimensão e analisamos experiências de formação em arte que têm como eixo norteador a inclusão do sujeito e suas histórias no processo de aquisição do conhecimento em arte. Essas histórias perpassam as dimensões da memória, dos objetos, da cidade e dos espaços que cada estudante configura e constrói no mundo.

**Palavras-Chave:** Formação docente em arte. Narrativas. Cidade. Objeto. Memória.

#### ABSTRACT

This paper presents a discussion and evaluation of the presence of students in their own educational processes in art. It seeks to evaluate the possibility and feasibility of an educational proposals that do not exclude personal history, as well as what regards individual life. In such processes, the qualities of the subject are included and a dialogue between those and the history of legitimate art is established. Thus, we present the work of art educators who have followed this perspective and analyze art teaching educational experiences which are guided by the inclusion of subjects and their own stories in the process of acquisition of knowledge in art. Such stories involve dimensions of memory, objects, cities and spaces which students configure and build in the world.

**Keywords:** Art Teaching Education. Narratives. City. Object. Memory.

---

\* Formação em Artes Visuais e Pedagogia; Mestre em Educação arte e história da cultura; Doutorado em Educação . Atua na Área de Metodologia da pesquisa e Ensino em arte – Universidade Estadual de Londrina.

\*\* Universidade Estadual de Londrina, Departamento de Música/Teatro. E-mail: fernando.str@hotmail.com

Em constante diálogo com os avanços e as experiências de outros países, o ensino de arte no Brasil tem construído práticas que decisivamente têm melhor situado a arte e seu papel social nos processos pedagógicos. Ainda que de maneira não homogênea, às vezes ficando no plano dos currículos prescritos, sendo em outros momentos caracterizada por ações e experiências práticas, a arte passou, no século XX, de mera ornamentação da aprendizagem a ser reconhecida como área de conhecimento, cujo valor social viria a despertar experiências únicas, tanto entre estudantes de tenra idade como entre adultos em processos de formação artística ou docente. A inclusão da história da arte, da leitura e da apreciação de obras, além da fruição da imagem (tendo em conta as várias denominações que esta prática recebe no Brasil), assim como a vivência do fazer criador, foram algumas das conquistas que refletiram uma visão global e crítica acerca do conhecimento e da prática em arte. Incansáveis arte-educadores, como Ana Mae Barbosa, incumbiram-se de erigir, ao longo de décadas, o ensino de arte, cujo vínculo com a história passou a ser um dos pontos-chaves da aprendizagem. Sistematizados principalmente pela obra *A imagem no ensino da arte* (1991), a autora nos apresentou pressupostos teóricos e práticos advindos dos seus estudos e ações desenvolvidas no período em que dirigiu o Museu de Arte Contemporânea, da Universidade de São Paulo. A metodologia resultante desse trabalho culminou com a perspectiva da presença e do diálogo constantes entre o estudante e o estudo da obra de arte, que pressupunha o fazer arte inter-relacionado com a história e a leitura de obras. O contato com a história oferecia elementos para o entendimento da arte – em seus vários períodos – assim como a elucidação e a localização da própria experiência criativa do estudante. Os benefícios dessas abordagens são indiscutíveis. Ainda que a formação dos professores, assim como as orientações com relação à transposição didática, tenham sido encaminhadas principalmente para uma ênfase sobre o sentido de fazer arte, em que predominou uma compreensão de releitura entendida como cópia, não há dúvidas de que as imagens de arte começaram a chegar às escolas, e essa foi uma grande conquista.

No entanto, tal processo, com raras exceções, na ânsia de estabelecer uma visão histórico-crítica

do ensino da arte, implicou na ausência de particularidades dos sujeitos da aprendizagem; a centralização do ensino no contato com a arte legitimada pela história acarretou a ausência da bagagem pessoal do estudante, que, em lugar de estabelecer o diálogo e a relação entre o pessoal e o histórico, passou a anular a sua própria vivência. Aqui empreendemos uma crítica e uma proposta de ensino de arte cujo centro seja não a história da arte, mas sim o sujeito e sua história, e principalmente o encontro desse sujeito com o outro.

### Presença e construção

A ideia de uma metodologia da presença não é nova. Muitos educadores já se empenharam em implantá-la nos sistemas educacionais brasileiros. Reconhecidamente, Paulo Freire foi um de seus defensores e articuladores. Do centro da pedagogia do oprimido irradia-se a presença do estudante, que, a partir de sua vivência e relação com o mundo, constrói sua aprendizagem. A partir da história pessoal, da relação com o trabalho, com a terra, com a cidade e as pessoas, o estudante assimila os códigos da linguagem falada e escrita, além de outros sistemas do conhecimento. Para Freire, o educando não é um mero receptor de informações, a quem doses pequenas ou cavalares de conhecimento vão sendo ofertadas. Aprender, para Freire, é reconhecer a si mesmo na sua relação com o mundo; é descobrir-se como agente e sujeito de seu próprio mundo. Assim, há que reconhecer o que está próximo, o que está ao alcance da mão e dos olhos, e também o que já está impregnado na própria pele.

No campo das artes e do seu ensino, experiências pedagógicas de arte-educadoras brasileiras têm contribuído enormemente para a inclusão dos sujeitos por meio das suas histórias e narrativas, em que a ênfase não recai sobre a história da arte construída; tal história é parte de outros processos, que apostam prioritariamente nos sujeitos constituidores de histórias. As experiências de Lucimar Bello P. Frange, por exemplo, dizem respeito à cidade, esse espaço e lugar aberto, plural, habitado e vivido por multiplicidades. A cidade se faz presente nas proposições dessa artista, educadora e pesquisadora, seja produzindo visualidades, seja estimulando o outro para que construa e descubra

as suas próprias visualidades. Encontramos tal perspectiva no projeto “Oficina de desenho urbano, as crianças, os jovens e a cidade no cerrado”, coordenado por Frange desde 2001 na cidade de Uberlândia, MG, em que o sujeito esteve presente no centro dos processos de criação em arte.

Do mesmo modo, numa perspectiva semelhante, Moema Martins Rebouças coordenou o projeto “A cidade que mora em mim”, em Vitória, ES, tendo como aporte teórico a semiótica discursiva. A pesquisadora investigou as visualidades advindas das oficinas de criação voltadas para crianças e adolescentes, cujo objetivo maior foi estimular cada participante a deixar emergir a cidade que vive em cada um de nós. No ato de permitir que as cidades possíveis e imaginadas aparecessem, Moema fez com que as histórias de cada um viessem à tona. Tal processo se aproximou daqueles vivenciados por tantos artistas cujas cidades também foram imaginadas, pensadas ou recriadas. Essa experiência está registrada na publicação que leva o mesmo nome do projeto: *A cidade que mora em mim*, de Moema Rebouças Martins e Adriana Magro, 2009.

Numa perspectiva que também acolhe o sujeito que aprende, Terezinha Sueli Franz, em sua pesquisa de doutoramento, sob a orientação de Fernando Hernandez, entre 1997 e 2000, objetivou refletir o processo de avaliação das compreensões às estratégias de ensino e aprendizagem em arte. Franz sistematizou uma proposição acerca da apreensão da obra de arte de maneira crítica, em que a biografia do sujeito que aprende a partir da imagem/obra é um ponto fundamental. Numa proposta dividida em âmbitos não lineares, na qual o educador tem o papel de proporcionar estímulos em torno da obra estudada, indo do modo mais ingênuo até abordagens mais complexas, o estudante vai, a partir da sua bagagem, inteirando-se da obra. Como ressalta Franz,

a perspectiva adotada considera as obras artísticas mediadoras de significados sobre o tempo e o espaço do qual emergem, segundo as teorias de Hernández, para quem no estudo de uma pintura há de ser priorizado o processo de interpretação, mais do que o da percepção (Franz, 2011).

O âmbito biográfico apontado por Franz diz respeito à história pessoal trazida pelo sujeito que lê, o sujeito que está diante da obra. Para a autora, o que

importa é a maneira como cada indivíduo estabelece a relação entre a obra que está estudando ou lendo e a sua biografia. Importa a maneira em que a imagem diz algo a respeito da vida do estudante e da constituição da sua identidade. De acordo com Franz, perguntas tais como “Em que medida a história pessoal do intérprete ajuda na interpretação da pintura? [...] Como ela contribui para melhorar a compreensão do mundo e de si mesmo e nesse sentido desenvolver sua identidade?” (Franz, 2011) são importantes questionamentos que balizam a relação estabelecida entre a bagagem pessoal e a arte legitimada.

O trabalho de Franz se localiza na esfera das abordagens e estudos sobre a Cultura Visual, que em recentes anos, no Brasil, e fortemente influenciados por Fernando Hernandez, têm contribuído enormemente para a instalação de processos educativos que se voltam para a riqueza cultural do estudante, da vida cotidiana, das multiplicidades de estímulos e visualidades de múltiplas origens com as quais convivemos, e não somente com as obras de arte.

Os exemplos acima se somam, assim como tantas práticas e pesquisas disseminadas em congressos, a iniciativas balizadas pela perspectiva de uma metodologia do ensino de arte que se fundamenta no cruzamento entre a bagagem pessoal do estudante e o conhecimento instituído.

Talvez seja impossível não tocar no que é pessoal quando a criação artística está em jogo. É bem verdade que esse aspecto pode ser confundido com um excesso de subjetivação da experiência artística. Este é o momento em que personalidades vêm à tona e subjetividades podem ser expressas, sem, no entanto, serem compartilhadas socialmente. Há sempre muito das histórias pessoais nos desenhos infantis e nas criações de estudantes adultos. O problema reside na ausência de ligação entre os vários elementos que determinam a experiência criativa e a construção do conhecimento em arte: a criação, a relação com o contexto e com a história. A experiência pedagógica em arte pode excluir ou enfatizar um destes elementos, sem, contudo, atentar para a importância do estabelecimento de um equilíbrio entre o que é pessoal, o contexto e a ordem legitimada da arte (técnicas, história etc.).

Não basta apropriar-se de códigos expressivos como o desenho ou a gravura e conquistar recursos de acesso e expressão e possivelmente de

construção poética individual. É preciso localizar esses processos pessoais em relação ao contexto, e é preciso, sobretudo, ir ao encontro do outro, de modo a transformar a vivência pessoal em uma experiência compartilhada. Objetos, cidades, lugares, memórias e narrativas passam a ser elementos desencadeadores desse encontro e dessa localização de personalidades. Uma fotografia pessoal de casamento trazida por uma estudante de arte pode desencadear um longo estudo sobre imagens da história da arte, e pode situar o que é absolutamente pessoal numa relação direta com outras experiências humanas, e principalmente com outras formas de tratar o tema. Sobretudo, tal imagem pode trazer à tona questões delicadas e prementes como o abuso e a violência, e se conectar a trabalhos da arte contemporânea, como os de Beth Moysés, que constituem performances centradas em vestidos de noivas e mulheres vítimas da violência doméstica. Um mero pinguim de geladeira, objeto de produção industrializada, pode evocar o estudo da *Pop Art* e criar relações e reflexões sobre a arte e a indústria. Pode ao mesmo tempo ser fonte de investigações sobre a memória, a família, e sobre a questão ambiental, de modo a gerar críticas e reflexões profundas sobre nossa relação com o meio ambiente.<sup>1</sup>

Há, nas experiências descritas acima, um sentido de compartilhamento que se opõe à perspectiva modernista, ainda forte nas abordagens pedagógicas sobre a arte. Conforme argumenta Suzi Gablik, a visão moderna de artistas fechados em seus ateliês, voltados para seus processos individualizados, dá lugar, na contemporaneidade, a uma postura aberta, que apresenta pessoas dispostas a compartilhar a obra com o outro. A busca e o encontro com o outro traduz a necessidade de situar o artista em relação ao contexto, localizando o pensamento e a poética principalmente na relação com seus semelhantes. Embora a arte contemporânea, as bienais de arte estejam repletas de obras que expressam claramente essa visão, a escola ainda resiste em criar

espaços para que uma *estética conectiva* como a proposta por Gablik seja empreendida.

O grande desafio que se descortina é configurar procedimentos no ensino de arte que não excluam o sujeito dos processos de construção do conhecimento. É preciso, assim, incluir vivências, memórias, personalidades. Sobretudo, é necessário definir o lugar que ocupa o sujeito da aprendizagem nas atuais metodologias do ensino de arte. Dependendo do lugar a ser ocupado, este será um sujeito que se inclui e que constrói o conhecimento, ou um sujeito passivo que somente recebe conteúdos técnicos e históricos. Nessa perspectiva, poderemos vislumbrar uma metodologia da presença a ocupar o lugar da metodologia da ausência do sujeito.

### A arte que vai ao encontro do outro

Diante desse desafio, deparamo-nos com o contexto da educação e da arte no espaço político, econômico e social brasileiro. Há que atentar para nossa realidade, que difere drasticamente de outros países emergentes e muito mais daqueles chamados “desenvolvidos”. O espaço escolar brasileiro é fruto dos graves conflitos sociais em que estamos imersos: pobreza, miséria, violência são algumas das marcas do dia a dia escolar, que não poderão jamais ser esquecidas. Por outro lado, em meio a um cenário triste de desolação, há a riqueza cultural que sabemos reconhecer, embora não saibamos muitas vezes como abordá-la ou como fazê-la vir à tona. A experiência cultural, expressa por meio das manifestações artísticas, revela o lado sensível do brasileiro, que, em meio à miséria, sabe despertar em si mesmo a sensibilidade para o mundo e sabe plasmar formas maravilhosas advindas de seu cotidiano.

Não há como negar o papel da arte no sentido de despertar e proporcionar a expressão e a articulação da subjetividade. A *experiência do sensível*, como descrita por João Francisco Duarte Jr., faz-nos reconhecer quanto podemos nos tornar seres humanos melhores a partir da experiência estética. O fazer criativo é, nessa perspectiva, importantíssimo, pois oferece elementos (e instrumentos) para a significação estética. Aprender arte é, assim, apropriar-se dos códigos e das possibilidades que a arte oferece como patrimônio e como legado. Por outro lado, há uma urgência tanto na arte como na educação que

<sup>1</sup> Todos os exemplos apresentados neste artigo são advindos de experiências com turmas de graduação em Licenciatura em Artes Visuais (PARFOR) - disciplinas Metodologia do Ensino de Artes Visuais I e II, e Gravura, ministradas pelos professores Doutores Ronaldo Alexandre de Oliveira e Claudio Garcia, além do Bacharelado em Artes Cênicas - disciplina Interpretação IV, ministrada pelo professor doutor Fernando A. Stratico em 2011. Ambos são cursos da Universidade Estadual de Londrina.

faz enfraquecer a visão subjetivada dos processos artísticos. Temos urgência em ensinar, em aprender e em buscar a solução de problemas que afetam um grande número de cidadãos. A arte e os processos pedagógicos em arte não podem ficar alheios à urgência e à premência derivadas da conjuntura social em que vivemos. Não é de estranhar o grande comprometimento de artistas e de instituições com questões de cunho social. Artistas como Mônica Nador, Beth Moysés, Alexandre Siqueira têm se voltado para temáticas específicas, o que comprova quanto é fundamental a abertura de seus processos individuais criativos. Nesse sentido o sujeito da aprendizagem – o educando – precisa assumir o seu devido papel como agente de seu próprio processo de construção do conhecimento. Ignorar a bagagem cultural que o educando traz consigo e impor-lhe conteúdos é um ato de violência. É preciso saber reconhecer o valor das experiências vivenciadas pelo educando, e é preciso dar sentido à aprendizagem, colocando-a em plena inteireza com a vida.

Assim, não basta que façamos arte para alguém; é preciso incluir esse alguém nos processos de criação e significação. Lygia Clark e Hélio Oiticica muito nos ensinaram a respeito de como abdicar da autoria da obra em função do encontro com o outro. Pioneiros no que chamamos hoje “arte relacional” ou “estética conectiva”, esses artistas abriram mão inclusive dos esquemas comerciais de venda de suas obras para se voltar a uma prática compartilhada cujo enfoque principal era o outro – a nostalgia do corpo, a fantasmática do corpo. Com Clark e Oiticica aprendemos que é fundamental o entrelaçamento entre seres humanos no sentido de compartilhamento de suas experiências. Nos processos educativos, trata-se de reconhecer a personalidade muitas vezes escondida por detrás de rostos tímidos e amedrontados.

As ideias acima descritas suscitam inquietações, porém indicam uma perspectiva de transformação do ambiente escolar e da relação entre a escola e seu contexto. A cidade e seus lugares, objetos, narrativas e memórias são elementos indicadores de possibilidades de inclusão do sujeito nos processos educativos em arte. O olhar sobre esses elementos faz despertar aquele que ali habita; faz vir à tona aspectos sutis relativos ao sujeito. O espaço onde se mora, o bairro, as ruas ou a comunidade são cons-

truções expressivas de nossa relação com o mundo. É preciso reconhecer o lugar, compreender suas articulações, evidenciar suas qualidades e defeitos, mas é preciso reconhecê-lo como uma extensão de si. O desenho urbano é na verdade uma escrita, nem sempre poética, mas sempre uma escrita, a qual “fala” ou revela o cotidiano que se desenrola em suas vielas.

Lucrécia D’Alessio Ferrara (1999) argumenta que o conjunto de imagens urbanas compõem a linguagem urbana, através da qual os indivíduos dialogam com a complexa multidão de signos urbanos. De acordo com Ferrara, “não pensamos o urbano senão através dos seus signos” (Ferrara, 1999, p. 202). A cidade, portanto, é um conjunto de valores, usos, hábitos, desejos e crenças expressos por marcas ou sinais que contam uma história que se articula por meio de uma linguagem (Ferrara, 1999, p. 202).

Um exercício do olhar sobre essas construções pode desencadear a consciência sobre o entorno e provocar relações extensivas com a história da habitação e das cidades, e com a história da arte. É quando os lugares passam a ser reconhecidos como plenos de significados para o ser humano. Tal olhar, do mesmo modo, pode nos remeter ao trabalho de outros artistas que se debruçaram sobre o tema, de modo a construir lugares imagéticos ou pictóricos, cuja marca é a afetividade presente.

O trajeto de casa para a escola, por outro lado, propicia um rico exercício de apreensão, que embora acostuada e automatizada com a rotina, pode ser surpreendida com detalhes nunca vistos, qualidades até então desconhecidas. Ali também há história e há pessoas, outros habitantes, autores de sua escrita urbana, grafada na casa velha de madeira, nas persianas gastas pelo tempo, no muro baixo, na pequena varanda com vaso de antúrio. Que seria se um dia parássemos para visitar essa mesma casa antiga e conversássemos com os que ali moram? Que histórias teriam para contar?

Em seu interior as imagens vivas da cidade revelam homens e mulheres, crianças e adultos com histórias de vida talvez muito semelhantes às nossas. Tais imagens da cidade repercutem em outras imagens. A história da arte possui exemplos de numerosas cidades que homens e mulheres construíram em outros tempos e lugares. Cidades ensolaradas e luminosas como aquelas pintadas pelos impressionistas. Cidades escuras e misteriosas como aquelas

que Oswald Goeldi nos apresenta; ou outras não menos sombrias, como as de Ernst Kirchner. Cidades caóticas, acinzentadas, densas, cidades corroidas como aquelas construídas por Anselm Kiefer ou ainda aquelas, como no filme *Asas do desejo*, em que Wim Wenders ambienta anjos que perambulam solitariamente. Cidades que falam da vida, da morte, cidades contemplativas, cidades que trazem as marcas da passagem do tempo, cidades que falam das nossas permanências, presenças e ausências e de nossas passagens pela vida; cidades que falam de todos nós e de cada um distintamente. Essas obras e esses artistas podem ser buscados pelos estudantes a partir de exercícios que envolvem o entorno, como o descrito acima. A interferência do professor pode mediar o olhar do estudante para outros exemplos significativos da história da arte, além daqueles que foram buscados em um primeiro momento.

Assim como os lugares, os objetos também são registros de marcas deixadas pelas pessoas. Uma sola de sapato, encontrada na rua, e uma velha sombrinha abandonada em um terreno baldio, como os que foram resgatados por nossos estudantes de teatro, muito nos instigaram a respeito da história impregnada em objetos e a respeito das pessoas que possivelmente se relacionaram com esses objetos. A presença deles no espaço urbano, por si só, desperta reflexões profundas sobre nossa relação com o meio. Os detritos urbanos são marcas de um tempo e de relações sociais específicas. E não somente o lixo apresenta pessoas por trás de sua história; cada objeto industrializado é fruto do trabalho de muita gente.

A experiência vivenciada por um grupo de educadores do PARFOR, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, instituído pelo Ministério da Educação e Cultura e promovido pela Universidade Estadual de Londrina, teve como foco essa busca pelo entrelaçamento de histórias — marcas advindas da vida — e conteúdos relativos às artes visuais. Os participantes se encontravam em pleno percurso de formação em artes visuais (licenciatura), e tiveram as disciplinas de Metodologia e Prática do Ensino de Arte I e II, e de Gravura, como um dos espaços para essa sistematização. O grupo foi composto por treze educadoras e dois educadores, os quais tiveram como pré-requisito para a sua inserção no programa o fato de já terem cursado uma primeira licenciatura e/ou terem atuado pelo menos três anos na área de artes.

A seguir, apresentamos o depoimento de uma das estudantes do PARFOR como um modo de avaliar e indicar a repercussão de tal proposta — sua extensão, suas implicações e ressonâncias. A experiência conectiva do grupo partiu das narrativas de cada um acerca de objetos pessoais e imagens, que foram levados ao recinto da universidade. Memórias, afetos e histórias de vida foram, assim, entrelaçados com a história da arte e com o fazer arte. O depoimento a seguir, que serve como base para a descrição do processo e análise, foi escrito após a realização da experiência concomitante da disciplina de Metodologia do Ensino de Arte e da disciplina de Gravura.

### As narrativas e o sujeito

Rosângela Almeida Lopes apresentou, como objeto pessoal, as sapatilhas de bailarina que há muito já não usava. Ao escrever sobre a experiência, a estudante relatou o porquê das pontas velhas e gastas, e o que significavam as longas aulas sobre pontas. Quando questionada sobre o que a ligava às imagens também escolhidas, a aluna nos informou:

[...] Escolhi duas imagens, uma do Teatro Ouro Verde, onde fiz várias apresentações, e outra da minha sala de aula de balé. Lá passei muitas horas dos meus dias, e muitos dias da minha vida. Estudei balé desde a infância e este lugar marcou minha vida [...] (Lopes, 2011).

Rosângela nos fala das suas referências com a cidade a partir dos vínculos estabelecidos desde sua infância: “O Teatro Ouro Verde é um local marcante, é um patrimônio histórico de Londrina e um local onde fiz várias apresentações. Nasci e cresci em Londrina. Tenho construído minha história aqui” (Lopes, 2011).

Para a estudante, as sapatilhas de balé são marcas da dança e das bailarinas. Rosângela fez que as sapatilhas velhas e gastas fossem acompanhadas de imagens da pintura de Edgard Degas. Seus comentários revelaram seu conhecimento sobre o artista, e concentraram-se principalmente no fato de Degas ter pintado bailarinas dançando, ensaiando e em aulas, com detalhes de seu dia a dia, como o gesto de amarrar as sapatilhas, divinas no auge dos aplausos e exauridas após ensaios. A estudante fala

de si mesma como quem já dançou, já fez arte. Seu olhar, que se une à visão de Degas, tem origem na experiência de quem viveu a dança. Rosângela sabe o que representam horas exaustivas de ensaio para uma bailarina. Nesse sentido, sua experiência como estudante de balé a impulsiona a ter um olhar propício para fruir arte. Um olhar de quem vê arte por dentro, olhar de quem conhece aquilo que vê. As experiências sobre as quais a estudante tece sua narrativa foram colhidas de vivências em seu próprio corpo:

[...] trouxe as sandálias de bailarina, perdem-se as unhas. Foi uma das últimas sapatilhas que usei. [...] Rememorar o passado, tirar as sapatilhas dos guardados, falar do objeto e também escrever sobre o mesmo não é tarefa fácil. Aliás, acredito que falo melhor dançando, aprendi assim desde pequena. Escrever é um modo de lavar a alma. Dá pra ir pensando um pouco, chorando um pouco, mas principalmente revendo um pouco, ou muito, do que a gente todo dia vê no espelho e não consegue enxergar. Nós mesmos. Eu mesma. [...] (Lopes, 2011).

O universo de Rosângela foi ampliado a partir de outras referências, apresentadas pelo professor, cujo conjunto abordava outras manifestações artísticas sobre a mesma temática. Eram também imagens da dança em outras culturas e em outros tempos. Dentre elas estava a série de dançarinas da artista portuguesa Paula Rego. Esse mesmo procedimento foi usado em relação aos demais participantes do exercício. Para cada um dos estudantes foram buscadas maneiras de tornar mais amplas as referências e o universo pessoal afetivo trazido pelos alunos. Ao mesmo tempo em que eram ampliados o espectro e a abrangência de uma estudante em particular, ampliava-se o alcance coletivo do grupo, por meio de outras referências e imagens da arte contemporânea.

É interessante perceber quanto as reflexões de Rosângela a respeito do seu processo apresentou um sentido da aprendizagem em arte. Percebemos, do mesmo modo, quanto a disciplina, o exercício de reflexão sobre metodologias geradas a partir da vida do educando trouxe ao mesmo tempo a oportunidade de resgate de fatos, histórias que se faziam distantes no tempo. Para ela, o processo criador:

[...] Foi um bom exercício, foi bom tentar desenhar a minha velha sapatilha; queria dar pra ela a minha cara através do desenho. Tenho muitas fotos dela

e com ela, mas a sua representação pelas minhas mãos foi importante; de certa forma foi um jeito de possuí-la novamente, via mãos, já que com os pés não é mais possível. [...] (Lopes, 2011).

Ao desenhar, ao transformar suas próprias imagens em outras novas imagens, Rosângela também foi, pouco a pouco, reencontrando seu passado. Pelo caminho da arte Rosângela reencontrou outros aspectos da sua própria identidade. Aspectos técnicos da gravura também lhe provocaram reflexões:

[...] a madeira e a goiva criaram um embate diferente. Travamos uma luta com as diferentes “espadas de pontas cortantes” pra ferir a madeira. A goiva exige manipulação mais firme e atenção, requer mais força e o envolvimento corporal é maior. Eu realmente me achei, me senti meio escultora. Mas me debati bastante pra entalhar meu desenho na madeira [...] (Lopes, 2011).

O encantamento da estudante com a gravura a levou a uma reflexão sobre a exploração, mesmo que introdutória, de um meio tão vasto e rico como a gravura. Para ela, a gravura não tem equivalência com outras experimentações artísticas. Rosângela atesta, por meio de seu depoimento, quanto é imprescindível a experiência do fazer artístico para aquele que procura conhecer o meio:

[...] só percebi isso ao fazer. A partir dessa experiência, compreendi a importância da vivência, da experimentação prática, o fazer arte, os procedimentos artísticos que tanto se fala. Não teria feito tantas descobertas se não tivesse feito, experimentado [...] (Lopes, 2011).

A estudante menciona um “sentido da arte” no mergulho prático no universo da gravura, mesmo que iniciante. Trata-se de um sentido que se instala somente a partir da vivência e do contato com as ferramentas e os recursos da técnica. Trata-se do contato corporal e gestual com as ferramentas da gravura, que, diferentemente de outros meios, concentra seu poder na cópia, na impressão, e não exatamente no original:

[...] É evidente que essas descobertas poderiam ser feitas através da observação, da leitura, das explicações do professor, contudo, não é a mesma coisa. Tanto do ponto de vista da aprendizagem quanto do prazer ao realizar. Compreendi o sentido do fazer arte [...] (Lopes, 2011).

Quando Rosângela avalia a possibilidade de trabalhar duas disciplinas — Metodologia do Ensino de Arte e Gravura — concomitantemente, e não hesita em afirmar que “este entrelaçamento entre os dois universos possibilitou várias descobertas. Permitiu um olhar ampliado acerca do universo escolar, da nossa prática pedagógica”. Para ela, a aproximação de ambas as disciplinas tornou a experiência mais intensa, e a aprendizagem mais significativa. Tal metodologia é completa na medida em que parte da abordagem sobre objetos e memória é vivenciada por meio da exploração de uma linguagem específica. Para a estudante, a proposta da escolha do objeto em si, o que antecedeu a experiência criativa com a gravura, foi extremamente marcante. De acordo com ela, “os objetos revelam, anunciam, denunciam, são extensões de nós mesmos”. Em seu depoimento, carregado de emotividade, a estudante evidencia o quanto o objeto pode desencadear um profundo processo de reconhecimento dos limites e das extensões da vivência pessoal: “Minha sapatilha não é apenas extensão dos meus pés” (Lopes, 2011). Com essa frase, Rosângela salienta o valor do objeto como ente carregado de significados.

Sua experiência reflexiva em relação às metodologias do ensino de artes visuais trouxe-lhe questionamentos relativos a um sentido humano da aprendizagem, que tem sido esquecido ou perdido em nosso dia a dia. O objeto como ponto de encontro entre sujeitos aproxima e faz compartilhar histórias e experiências, em um processo de reconhecimento de identidades:

[...] a primeira descoberta que fiz foi perceber que há diferença na intensidade da aprendizagem, que ela pode ser marcante, prazerosa, dolorosa, intensa, verdadeira. Nesse sentido, penso na minha responsabilidade enquanto educadora. Penso no quanto as nossas interferências na vida de outros deixam marcas [...] (Lopes, 2011).

O “sentido de arte” mencionado pela estudante encontra ressonância num “sentido de aprendizagem”, que também é descrito por ela. O entrelaçamento de histórias pessoais, narrativas familiares, faz instalar um compartilhamento de experiências humanas que de outro modo poderiam deixar de habitar o espaço escolar. As narrativas pessoais aproximam as pessoas e fazem-nas comungar das mesmas trajetórias humanas. Para a estudante,

[...] Há também uma relação de aproximação entre nossa história e de nossos alunos, a minha história pode penetrar na história deles, e há uma continuação dela [...] (Lopes, 2011).

A aproximação humana no compartilhar de histórias e de relações com a história da arte fez com que a estudante vislumbrasse concepções e procedimentos de ensino que valorizassem aspectos processuais em relação ao desempenho de seus próprios estudantes. Embora fosse uma experiente professora, transformada temporariamente em estudante, essa foi uma oportunidade de rever sua postura como educadora:

[...] Pelas experiências, pude observar uma mudança no meu olhar em relação ao próprio trabalho. Tinha certa angústia em relação às produções, certa cobrança pelos resultados, mas quando produzi, reconheci as inúmeras aprendizagens que realizei, e sei que isso também acontece com meus alunos. Revi essa questão da relação produção/produto [...] (Lopes, 2011).

Como atesta o depoimento, não bastam a experiência e a vivência por si sós. A experiência desinformada e obstinada não é garantia de aprendizagem profunda, na qual o “sentido de arte”, assim como o “sentido humano” estejam em sintonia. Não basta a experiência de assimilação dos códigos da gravura, seja introdutória, seja aprofundada:

[...] Acredito muito na importância da experiência, da vivência. É um processo pelo qual precisamos passar. Contudo, vivenciar apenas não garante a aprendizagem, é preciso estabelecer relações com as situações vividas ao longo da vida, digerir os fatos, compreender estes fatos vividos. Nesse sentido, a aprendizagem significativa faz toda a diferença, pois o envolvimento pode ser completo [...] (Lopes, 2011).

Estabelecer relações com as “situações vividas”, como no entender de Rosângela, diz respeito a situar o fazer artístico no cruzamento do que carregamos como bagagem pessoal. Essa perspectiva nos situa num espaço que vai além da suposta segurança do trabalho individualizado e protegido dos ateliês. Trata-se de um espaço da arte e da escola que se situa em um terreno de convergência de sujeitos.



### Considerações finais

Uma metodologia da presença, como vislumbramos, depende necessariamente de um projeto arrojado que se disponha a investir na presença do sujeito da aprendizagem. O estudo aqui apresentado uniu informações e argumentos a respeito de práticas que se fundamentam na noção de presença, e demonstram, sobretudo, a necessidade e a viabilidade de tal projeto.

A análise apresentada uniu, além de argumentação teórica, informações advindas de práticas de pesquisa e de ensino. O foco central de tal análise se concentrou no estudo específico da avaliação empreendida por meio de relatório e depoimento pessoal. Trata-se de um interessante processo, que resgata a avaliação dissertativa de sujeitos que, de forma vívida, podem falar a respeito de seus próprios processos de aprendizagem. Assim, como narrativas e histórias pessoais são o cerne de muitas das abordagens provocadoras da aprendizagem aqui elencadas, o ato de narrar é mais uma vez provocado e evocado, como forma de identificar a repercussão de determinadas práticas sobre o indivíduo.

O depoimento de Rosângela, entre os vários testemunhos coletados, enriquece a experiência da pesquisa e ensino na medida em que acresce o tom e o enfoque pessoal à experiência. Temos no depoimento de Rosângela um exemplo honesto e direto de avaliação pessoal das vivências de alguém que é professora e estudante ao mesmo tempo, e que a partir de sua experiência de aprendizagem pode transformar seu modo de proceder no espaço escolar.

### Referências bibliográficas

- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos – a educação (do) sensível**. Campinas: Criar Edições, 2001.
- FRANGE, L. B. P.; VASCONCELOS, Luiz Gonzaga Falcão. Oficina de Desenho Urbano. **As crianças, os jovens e a cidade no cerrado**. 1. ed. Uberlândia: Edufu, 2002.
- FERRARA, Lucrecia D'Alessio. **Olhar periférico: informação, linguagem, percepção ambiental**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1999.
- FRANZ, Teresinha Sueli. **Da avaliação das compreensões às estratégias de ensino: o caso de uma pintura histórica**

**brasileira**. Disponível em: <http://www.journal.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8495/7794>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GABLIK, Suzi. Estética conectiva: a arte depois do individualismo. In GUINSBURG, J.; BARBOSA, Ana Mae. (Orgs.). **O pós-modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**. V. 12, n. 35 mai./ago. 2007. Tradução: Eurize Caldas Pessanha e Marta Banducci Rahe. Revisão técnica: Elizabeth Macedo. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a05v1235.pdf>>. Acesso em 30mar.2011.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KEHL, Maria Rita. **27ª Bienal Internacional de São Paulo**. São Paulo: Cobogó, 2008.

LOPES, Rosângela A. **Depoimento** (manuscrito). Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2011.

MOYSÉS, Elizabeth de Melo Camargo. **Abrigo da memória**. Dissertação de mestrado. Campinas: Unicamp, 2004. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000330072&opt=1>>. Acesso em: 10mar.2012.

REBOUÇAS, Moema Martins; MAGRO, Adriana. **A cidade que mora em mim**. Vitória: Edufes, 2009.

Artigo Submetido:13/06/2013

Artigo Aprovado:13/09/2013