

ENSINO DE ARTES VISUAS CRÍTICO E REFLEXIVO: ARTE COMO CONHECIMENTO EM 50 MINUTOS?

Francilene Brito da Silva

Universidade Federal do Piauí (UFPI)

artlenha@yahoo.com.br

Orientador: Prof. PhD Francis Musa Boakari

Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Co-Orientadora: Profa. Dra. Pollyanna Jericó Pinto Coêlho

Universidade Federal do Piauí (UFPI)

RESUMO

O ensino de arte como espaço/tempo ou lugar/momento de exploração de saberes e experiências, diferentes linguagens e diversidades de textos/obras, foi o alvo dessa reflexão crítica pedagógica. A pesquisa teve como base uma aula sobre “As Dimensões e a Escultura” filmada em 2007, numa escola pública da cidade de Teresina, PI. Durante a aula percorremos os passos dialógicos: a observação das peças (objetos do cotidiano) expostas, a visualização da imagem escultórica de Alberto Giacometti intitulada “Mulher Alta II” e a leitura/prática do trabalho da série “Bichos” de Lygia Clark, estes últimos em formato de reproduções. Ao perceber minha prática pedagógica como uma taquigrafia para um aproveitamento do tempo/espaço de aprendizagem com as/os estudantes, pude me questionar, não somente sobre o conteúdo proposto a elas/es, mas também sobre a forma como esse conteúdo é trabalhado e o que ele traz de cultural, social e político para a formação de nossas subjetividades. Dialoguei também com os pensamentos de Bakhtin (1998), de McLaren (2000), Canclini (2008), Freire (2005), dentre outras/os.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de arte, escultura, espaço/tempo e diálogos.

A diversidade de experiências culturais presente no cotidiano das/os educandas/os, da turma “B” do 7º ano, antiga 6ª série, no turno da tarde com 32 estudantes, da Escola Municipal Professor Ofélio Leitão, permitiu trabalhar as artes visuais, especificamente a escultura, como conteúdo epistemológico, reflexivo e referencial de suas subjetividades e objetividades. Mesmo com as limitações do tradicional horário escolar, as tentativas de abordar o conteúdo de arte com criticidade e reflexão foram significativas nesse contexto.

A escola fica localizada na Avenida Principal do Conjunto Porto Alegre, na Zona Sul de Teresina, capital piauiense. As/os estudantes são provenientes deste mesmo

conjunto habitacional e de vilas adjacentes. Muitos delas/es moram em antigos assentamentos que hoje já estão estruturados, tais como: Vila Irmã Dulce e Palitolândia. Em 2007, ano em que esta aula foi realizada, a Vila Irmã Dulce era considerada uma das maiores ocupações da América Latina. Também nesse ano, a escola contava com mais de mil alunas/os matriculadas/os (turnos manhã e tarde) do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental.

O presente artigo fez parte de uma das sessões reflexivas da pesquisa de doutorado intitulada “Tear Identitário: a prática docente em arte como conhecimento compartilhado” sob a orientação da doutora em educação Pollyanna Jericó Pinto Coêlho. Para refletir sobre a minha prática, escolhi esta aula filmada da disciplina Arte (Artes Visuais) com o título “As Dimensões e a Escultura”, que ministrei no dia 12 de junho de 2007. Foi também, o início de uma experiência com relação à diversidade cultural, que me propus a percorrer até os dias atuais, e que me ajudou na escolha do tema da pesquisa de mestrado iniciada nesse ano de 2010 sobre as contribuições das/os afrodescendentes para a arte brasileira e as relações étnico-raciais entre professoras/es e estudantes de arte. As discussões da equipe de professores da Associação Piauiense dos Professores de Arte e os trabalhos realizados sob a orientação do professor Pós-PhD. Francis Musa Boakari vem me ajudando, nesse processo, que foi fruto de um trabalho coletivo de dados teórico-práticos sobre o contexto das/os estudantes e das possibilidades de ensinar arte.

1 Sobre a aula e suas reflexões

Três momentos demarcaram esta aula. A observação das peças (objetos do cotidiano) expostas, a visualização de reproduções da imagem escultórica de Alberto Giacometti intitulada “Mulher Alta II” e a leitura/prática do trabalho da série “Bichos” de Lygia Clark.

No início, organizamos a sala juntas/os – professora e estudantes – e orientei que, íamos observar alguns objetos ou peças escultóricas ao som de uma música instrumental. As carteiras ficaram dispostas próximas às paredes da sala, formando um “círculo quadrado” e quatro mesas escolares ao centro com os objetos expostos sobre elas.

Mas, quais peças eram essas? Por que foram escolhidas? Como foram trabalhadas para que a compreensão do assunto viesse contribuir no conhecimento sobre arte das/os estudantes? Quais os conceitos trabalhados? Quais os fatores que limitaram esta aula? Estas foram as perguntas que conduziram minhas reflexões. Procurei auxílio em teóricos/críticos fazendo com que meu pensamento/corpo reorganizasse cada questionamento. Daí então, surgiu a necessidade de escolher alguns desses pensamentos para dialogar comigo. Foram eles: Bakhtin (1998) sobre *discurso e cronotopo*; McLaren (2000) com *experiência e subjetividade*; Canclini (2008) no que tange os *circuitos híbridos* e Paulo Freire quando discorre sobre *dialética e temas geradores*. Desta feita, encontrei, na narrativa desta aula, as razões que me fizeram procurar auxílio nestes teóricos.

1. 1 Os objetos escultóricos

As peças que usamos para compor a mesa foram formas escultóricas ou objetos volumétricos tais como figuras de anjo, figuras humanas, relógio de mesa, jarros, protetores para embalagem de eletrodomésticos, abanos e “surpresas”. Estes são objetos volumétricos feitos com palha através da técnica do trançado indígena e servem para guardar bombons; daí, quando alguém ganha este presente, corta um pedaço da “surpresa” para tirar o bombom de dentro. Geralmente é feito uma alça para que a “surpresa” possa ser segurada como uma sacolinha. As surpresas que estavam na aula foram confeccionadas pelo avô de uma das estudantes e também fizeram parte de uma exposição feita dias antes desta aula, na escola.

Havia objetos diversificados que faziam parte do cotidiano ou do repertório das/os estudantes. Feitos com os mais diferentes materiais: resina industrializada, argila, pedra sabão, gesso, poliestireno, palha. As esculturas de argila foram confeccionadas pelas/os próprias/os estudantes em aulas anteriores e por artesãos do Poti Velho – local de referência da produção de cerâmica em Teresina. A figura do anjo e as figuras esculpidas no relógio de mesa foram compradas nas lojas de “um real e noventa e nove”, denominação que diz respeito à comercialização de objetos populares com preços bem abaixo dos de outras lojas, e também de durabilidade inferior. A escultura de gesso servia para ornamentar uma parede. O objeto para encaixar a impressora na embalagem era de poliestireno e é fabricado em larga escala industrial.

Sobre os tamanhos, alguns objetos cabiam na palma da mão de uma/um adulta/o outros eram um pouco maiores, mas não ultrapassavam 40 metros de altura, largura ou comprimento. E sobre as cores, tinha objetos brancos, de gradações tonais de ocre, marrom, terra queimada, amarelo, vermelho, rosa. Os estilos estavam entre o design artesanal e industrial. Destarte, o que estava exposto ali era o nosso próprio *texto* e *contexto*, resultado de nossos processos identitários, de nossas experiências subjetivas e subjetivadas, de um mundo idiossincrático e globalizado.

No chegado momento da observação destes objetos, as/os estudantes levantam-se de seus lugares e deslocam-se até a mesa, fazendo barulho, assim como fizeram para entrar na sala de aula, como fazem em toda aula! Aqui o tempo cronológico é preponderante, um fator limite para a experiência de ser professora de arte. A arte, por si só, já exige um amadurecimento por parte de quem produz e de quem a frui ou participa. Assim também, estudante e professora necessitam do amadurecimento adquirido no processo de aprendizagem, que requer tempo e espaço próprios. Mas logo percebemos que os 50 minutos que temos, numa aula, impõe limites à prática docente, também da disciplina Arte. Sejam eles, tempo e espaço, imediatos (momento e lugar) ou remotos (história e sociedade) percebemos a importância de nos atentar para esta questão. Neles podemos nos locomover, escutar, perguntar, discordar, ampliar nossos conhecimentos.

1. 2 Dialogando sobre os objetos visualizados, tocados e vivenciados

De volta às carteiras, começamos uma sessão de perguntas-respostas-perguntas com diálogo percorrido através de frases, tons de vozes, olhares, gestos e silêncios. No sentido backhtiniano, as formas expostas são textos que, ao longo de seu *cronotopo* configura-se em heteroglossia (GRANJA, acessado em 23 abr. 2008). *Cronotopo* é formado pela junção de *khronos* (tempo, em grego) e *topos* (lugar, em grego). *Heteroglossia* vem da justaposição dos termos gregos *hétero,a,on* (outro, diferente) e *glôssa* (língua, como órgão e faculdade de fala, fonação ou linguagem). Um tempo e um espaço de experiências diversas onde os diferentes discursos emergiam e interagiam como forma de capturar e construir conhecimentos de si e das/os outras/os na aula.

A diversidade sendo a argila de nossa construção docente é o cotidiano/fonte da nossa cultura e da nossa educação em arte. Nas perguntas e respostas construídas, tentávamos uma interação e uma retrospectiva de três aulas anteriores, nas quais

háviamos trabalhado sobre unidimensão, bidimensão e tridimensão; confeccionado mini-esculturas com argila extraída do Poti Velho – bairro mais antigo de Teresina – e organizado uma exposição sobre arte indígena com objetos de palha confeccionados pelos parentes mais velhos das/os estudantes além de falado sobre obras figurativas e abstratas. Trechos da aula transcritos da gravação de vídeo ajudam a “ouvir” os “discursos” das/os estudantes. Dentre estes, podemos citar:

PROFESSORA: - Vocês reconhecem os trabalhos que vocês fizeram?

ESTUDANTE: - Foram aqueles de argila.

PROFESSORA: - qual deles? Aqueles grandes ou os pequenos?

ESTUDANTE: - Os pequenos. Por que eles estão diferentes? Mais escuros do que aqueles grandes? Eles também não são de argila?

ESTUDANTE: - Porque eles não foram pro forno ainda. Não foram queimados, né? [...]

PROFESSORA: - [...] de onde vem estas peças de argila cozidas?

ESTUDANTE: Vem do Poti Velho.

PROFESSORA: - E, o que mais tem lá no Poti Velho?

ESTUDANTES: - Artesanato. Escultura. Argila. [...] (intensidade baixa do som).

PROFESSORA: - Quais os materiais dos outros objetos?

ESTUDANTES: - A palha. [...]

PROFESSORA: - Quem fez esta *surpresa*? Só não vale responder a (fala o nome da estudante), tá bom?

ESTUDANTES: - O avô da (falamos o nome da estudante).

PROFESSORA: - Se a gente comparar as *surpresas* com a Arte Indígena, como podemos chamar estes trabalhos com palha?

ESTUDANTES: - Trançado professora. [...]

PROFESSORA: - E o gesso? Tem escultura feita de gesso aqui?

ESTUDANTES: - Tem. Só que tá pintado.

ESTUDANTES: - E esse relógio, professora?

PROFESSORA: - Sim, de que material é feito?

ESTUDANTE: - É de plástico.

PROFESSORA: - Será? [...]. Ele é feito com uma espécie de resina [...] tipo aquelas que utilizamos para fazer as tintas, a cola [...]. Aqui também tem objetos que podemos considerar figurativos e abstratos?

ESTUDANTES: - Tem sim. Aquele é abstrato (apontando para o objeto de poliestireno que serve de proteção e encaixe para impressoras). [...]

PROFESSORA: - Bem, já temos duas informações. A primeira é que todos os objetos aqui expostos foram feitos com materiais diferentes [...] e a segunda, é que alguns objetos são figurativos e outros abstratos. Agora, um detalhe, e sobre as dimensões desses objetos? Bi ou tridimensional?

ESTUDANTE I: - É bidimensional.

ESTUDANTE II: - Não. É tridimensional.

Professora: - Por quê?

ESTUDANTE III: - Porque tem três dimensões: altura, largura e profundidade (fazendo gestos com as mãos).

PROFESSORA: - Bem, pra tirar alguma dúvida, vamos olhar agora para esta imagem bidimensional (mostrando uma reprodução impressa em livro da obra “Mulher Alta II” de Giacometti). Todo mundo concorda que é uma escultura?

ESTUDANTES: - Sim, é uma “estálta”. E o material?

ESTUDANTES: - É de argila.

PROFESSORA: - Isso é ferro fundido.

ESTUDANTES: - Ferro!?

PROFESSORA: - [...] Falei que é uma imagem bidimensional. Como pode ser uma escultura? Se esta é tridimensional?

ESTUDANTES I, III E IV: - É porque no papel a gente tem só a altura e a largura. E na escultura, a gente vê as três [...]. Aí na fotografia ela aparece bidimensional [...]. Não dá pra vê a profundidade.

PROFESSORA: - Ah, sim. No papel a escultura aparece plana, mas na verdade ela é um volume, objeto tridimensional [...] (fazendo gestos)

ESTUDANTES: - É [...]. (COELHO, [filme – vídeo], 2007).

Logo após este momento, pedi para um menino e uma menina respectivamente, ler o pequeno texto sobre a obra de Lygia Clark, retirado do livro “A Arte de Fazer Arte” (HADDAD & MORBIN, 1999, p.112), que sinalizava para o exercício artístico com papel. A artista trouxe o papel que é plano, bidimensional e transformou-o em escultura, tridimensional. Depois, distribuí reproduções das esculturas denominadas pela artista de “Bichos”. Pedi que as/os estudantes fizessem dois círculos com papel (reaproveitado de gráficas locais) e encaixassem um no outro, tornando-os formas geométricas espaciais intercambiáveis e não mais planas somente. Cada qual trouxe a solução que lhe convinha. Alguns não conseguiram fazer com que o encaixe das peças de papel ficasse como formas volumétricas, daí usaram a mesa como apoio para que as peças ficassem “de pé”. A maioria conseguiu e ficou brincando com o trabalho pronto. De repente, bate a campainha. É hora do recreio, acabou a aula e eu, que tentava arrematar o assunto e pedir os materiais para a próxima aula, não obtive mais atenção da turma.

1. 3 A rapidez das aulas e o conhecimento crítico da arte: algumas reflexões

Toda reflexão crítica requer um problema a ser investigado, desvelado, *cinzelado*. Percebi que seria lúcido dialogar com a problemática: Como, numa aula de cinquenta minutos, podemos construir com as/os educandas/os um ensino de arte crítico e reflexivo? Também procurei considerar o que as esculturas trazem em suas dimensões de produto e discurso culturais, percorrendo a arte como conhecimento e a *pedagogia crítica* como óculos para o ensino da arte. Tais condições foram cariátides (sustentáculos) dos questionamentos.

Logo após ver a filmagem, percebendo e sentindo como professora de arte, tive a sensação de que parecia uma taquígrafa. Comecei a perceber minha participação como uma “estenógrafa mímica”, na ânsia de comunicar aquilo que aprendi sobre arte, pois, tentava, quase sempre, completar as respostas que vinham das/os estudantes. Para quê?

Para cumprir a carga-horária prevista pela escola e o sistema educacional. Percebi minha taquigrafia corporal e verbal, antes inconscientemente praticada, limitando a apropriação do assunto pelas/os estudantes. Embora o tempo-espaço percorrido tenha sido cumprido ficou a incerteza de ter colaborado para a curiosidade de cada uma/um em suas futuras investigações fora da sala de aula. Tal preocupação tornou-se pertinente quando procurei valorizar e dar visibilidade aos discursos delas/es. Pois,

Todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para qual está voltado sempre, por assim dizer, já desacreditado, contextado, avaliado, envolvido por sua névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele. O objeto está amarrado e penetrado por idéias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações. Orientado para o seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações. Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros; e tudo isso pode formar substancialmente o discurso, penetrar em todos os seus estratos semânticos, tornar complexa a sua expressão, influenciar todo o seu aspecto estilístico. (BAKHTIN, 1998, p.86).

Embora Bakhtin (1998) enfatize a estética literária, ele mesmo escreve que “a obra é viva e significativa do ponto de vista cognitivo, social, político, econômico e religioso num mundo também vivo e significativo” (BAKHTIN, 1998, p.30) e aponta para o texto como todo discurso comunicante que opera com alteridades dispostas a interagir. Texto é diálogo, é produto ideológico. Neste sentido, a arte e os objetos cotidianos, bem como a fala/gesto/silêncio das/os estudantes foram tomados como discursos. Tecidos juntos no processo que durou pouco menos de cinquenta minutos. Salvo a música posta no início, tudo se entrelaçava, mesmo com a “correria” pedagógica. Talvez, a música ou o estilo, no momento, não tenha sido propício pelo fato da preocupação não ser o *apreciar* e sim o *dialogar*, “*ler*”.

Objetos, discursos, significados e contextos diversos. Diversidade, pressa e conhecimento artístico, palavra e contra-palavra sem neutralidade, próprios da cultura de cada uma/um ali presentes. Desde os mais artesanais até os mais industrializados, cada objeto trouxe em si a oportunidade de falarmos de nós mesmas/os, de enfatizar o que conhecemos para buscar o conhecimento de outrem. O texto, a partir da noção de cronotopo, está na relação indissociável de tempo/espaço denunciando história/sociedade de quando/onde foi extraído cada objeto/texto/escultura.

Das *surpresas* à “Mulher Alta II” de Giacometti, adentramos numa polifonia intertextual de costumes e estéticas em histórias e sociedades diversas. O tempo, além

de ser considerado a quarta dimensão do espaço a ser percorrido na arte atual e na teoria da relatividade ou geometria não-euclidiana, concretiza-se no processo interativo dos discursos revelando significados ou rechaçando-os. Quando eu fazia uma intervenção instantânea – como uma taquígrafa – ocorria uma interrupção no discurso de outrem ou mantinha-o preso ao *cronos*, prejudicando o processo de aprendizagem, mas o empenho das/os estudantes para participar do diálogo/aula foi visível.

Os fatores que penso ter colaborado para tal atitude foram os diálogos/discursos das aulas anteriores, a relação com os objetos/materiais e as perguntas que instigaram respostas e outras perguntas. Culturalmente, estas construções culminam em processos híbridos do conhecimento em arte.

Para Canclini (2008), a Modernidade na América Latina trouxe algumas incertezas que podem ser traduzidas como os cruzamentos socioculturais em que o tradicional e o moderno se misturam – um encontro ou uma reelaboração da cultura. O culto (*cultura erudita*), o popular (*cultura popular*) e o massivo (*cultura de massa*) sofreram uma hibridação porque hoje efetuam o que podemos dizer *intercultural* (RICHTER, 2003, p.29). A interculturalidade permite que os processos artísticos se entrecruzem e inaugura um novo olhar sobre as manifestações cotidianas da nossa cultura.

Defendendo a idéia de que “o trabalho do artista e do artesão se aproximam quando cada um vivencia que a ordem simbólica em que se nutria é redefinida pela lógica do mercado” (CLANCINI, 2008, p.22), anunciamos que a “autonomia dos campos culturais não se dissolve nas leis globais do capitalismo, mas se subordina a elas com laços inéditos” (CANCLINI, 2008, p.62). Deste modo, o discurso estético se destina ao consumo; o campo artístico se submete ao jogo do comércio, da publicidade e do turismo. No *cronotopos* e na *heteroglossia* da Modernidade latinoamericana, popularizamos a arte com os produtos feitos em larga escala e sacralizamos cada vez mais as obras que o público não “iniciado” ignora. Se na estética dominante (hegemônica e culta) misturam-se o popular e o massivo é por subserviência ao capitalismo. As esculturas e objetos expostos na aula integram essa cultura híbrida e polarizada. Ao serem trazidos para a sala de aula e serem pensados, esses objetos, no dizer de Augé (1994), estão num *não-lugar*, pois existem lugares específicos para os produtos do capital, damos um status diferente no mercado, dependendo do produto.

Com a dialogicidade proposta na relação estudantes/professora e professora/estudantes, estes produtos culturais podem ter aberto canais de consciência

social. Isso quer dizer que, por exemplo, corremos o risco de não levar um conceito pronto de escultura, esperando que as vozes/gestos/silêncios discursivos manifestem-se trazendo à tona o “valor” de cada peça, de cada vivência – não só como estudante, mas também como produtor/consumidor de cultura e conhecimento.

Nossas experiências subjetivas e subjetivadas fizeram a diferença porque é através da linguagem que as nomeamos e agimos como resultado das interpretações que fazemos delas. A análise crítica do cotidiano depende desse exercício que fazemos como sujeitos do conhecimento. Compreendo que,

como uma prática humana social e culturalmente organizada, a linguagem nunca age por conta própria, mas sempre em conjunção com os leitores, suas localizações sociais, suas histórias e suas necessidades e seus desejos subjetivos. Apenas quando formos capazes de nomear nossas experiências – dando voz a nosso próprio mundo e afirmando-nos como agentes sociais ativos com vontade e propósito – poderemos começar a transformar o sentido daquelas experiências por meio do exame crítico de suposições sobre as quais tais experiências são construídas. O uso da linguagem de formas específicas pode ajudar a constranger ou possibilitar certas formas de comportamento. (McLAREN, 2000, p. 35).

A valorização de uma determinada cultura em detrimento de outras, bem como, os estereótipos de sujeito homem-branco-europeu, polarizados como o lado hegemônico e bem querido do mundo ideologicamente pensado, escrito e falado para cada vez mais permanecer assim, nos legou muitos problemas sociais, econômicos e culturais. Aprendemos a ser sujeitos por esses cânones imaculados. Ao contrário, vejo o ensino da arte como uma transgressão para que percebamos o quanto somos diferentes, diversos. Como todo ensino que prima por uma pedagogia crítica e da *diferença* (BOAKARI, 2007), traz tempo/espço cheios de significados e acentua saberes não-eurocêntricos. A sala de aula torna-se um *cronotopos* da *práxis* (FREIRE, 2005).

Ao dialogarmos com as peças expostas e obras de Giacometti e de Lygia Clark buscamos reconhecer e construir conhecimento e não transmiti-lo.

Como pessoas/sujeitos experimentamos processos identitários que rompem com aquela identidade impensada e naturalizada, no mundo da *doxa*, que não colabora para dizermos a nossa própria *palavra* (FREIRE, 2005). Esta palavra que é diálogo, comunicação, pela intersubjetividade e que depende da objetividade para ser *dita*. Acredito que a força da nossa imersão na realidade/mundo dita, está na dialeticidade da nossa possibilidade humana de interação entre subjetividade e objetividade. O que Freire (2005) denomina *práxis* nos faz perceber que esta dialeticidade é volitiva quando

refletimos e agimos com criticidade para superar a contradição de uma cultura negada a nós mesmas/os enquanto a sustentamos-la. Assumimos a nossa subjetividade/objetividade como enfrentamento da cultura dominante, culta e hegemônica. No entanto, esta tarefa só se concretiza com uma educação problematizadora e inquietante. A dialogicidade na educação começa com os conteúdos que refletem nossa situação no mundo/realidade. Por isso,

É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação.

O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de *universo temático* do povo ou o conjunto de seus *temas geradores*.

Esta investigação implica, necessariamente, uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica.

Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos 'temas geradores' e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos. [...]

O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus 'temas geradores'. (FREIRE, 2005, p. 101).

As peças expostas são temas geradores, pois sua repercussão foi imediata na identificação com cada uma. Depois, um pouco de estranhamento com as obras de Giacometti e de Clark, mas que aproximaram-se devido o repertório já habitado. Com “Mulher Alta II” de Alberto Giacometti (MARCHAND, 1995, p. 25), começamos a “brincar” com a reprodução dessa imagem delgada através das falas, dizendo que parecia com alguns ali presentes. Outras/os ficaram sorrindo ao ver a imagem. Enfim, a maioria da turma tinha contato com o trabalho das oficinas de serralheria, pois quando falei que a escultura foi feita com ferro fundido, começaram a entender melhor o que estava sendo mostrado, penso. Já havia ferreiros em serralherias nos arredores da escola.

Numa apreensão do mundo circundante fomos configurando uma idéia do que seja escultura e suas dimensões. O trabalho de recorte e encaixe dos papéis trouxe uma atitude de apropriação do tema estudado para muitas/os estudantes. No entanto, alguns estudantes, tiveram dificuldade de acompanhar o ritmo etnográfico da aula porque tinham (como todas/os nós) seu tempo/espço próprio, e que este era mais lento.

2. Incongruências e possíveis aberturas

Numa visão geral, pude perceber que houve interesse, participação e acolhimento da proposta pedagógica trabalhada em conexão com aulas anteriores. Também percebi que apostar mais na crítica como um fator de ensino e aprendizagem, possibilita uma apropriação que liga vida e arte como elementos do conhecimento artístico.

Tal possibilidade poderia ser trabalhada em aulas posteriores, dando continuidade e aprofundando às experiências. Mas, precisamos “dar” o conteúdo programado. Somos prejudicadas/os por uma lacuna tempo/espço próprios da cultura escolar. Dessa forma, como “amadurecer” em nós os conteúdos de arte em tempo recorde?

Na aula seguinte tinha que esperar as/os estudantes entrarem na sala, retomar o conteúdo trabalhado, “fazer a chamada”, organizar a sala de acordo com a aula planejada, envolver as/os estudantes construindo juntas/os tal aula. Isso tudo em cinquenta minutos!

As aulas de Arte no Ensino Fundamental ocorrem duas vezes por semana na Rede Municipal. Às vezes, por não ser considerada uma disciplina “importante” no currículo oculto da escola, sofrem interrupções de outras disciplinas e atividades extras. São detalhes que pesam na construção dialógica do ensino/aprendizagem crítico e reflexivo.

Mas há que se trabalhar com os fragmentos e aproveitar toda amálgama de dificuldades e possibilidades para continuar tentando encontros entre o que temos e somos com o que podemos ter e ser.

Depois dessa aula, minha percepção de ser professora de arte trouxe um desafio a ser trilhado de forma acadêmica: a pesquisa sobre o universo afrodescendente. Os objetos e obras trabalhadas, a vida extra-escolar das/os estudantes e os limites presentificados pelo meu corpo/tecnologia de professora abriram, em conjunto com minha vivência nos movimentos sociais e políticos, caminhos outros. Formatei novas perguntas diante das diferentes manifestações artísticas exploradas e fui percebendo que os saberes artísticos também trazem marcas identitárias sobre uma égide hegemônica, que não considera a presença significativa das/os negras/os que ajudaram a construir a cultura brasileira e mundial.

Na diversidade das formas artísticas e presenças estudantis a prática pedagógica pode seguir propondo temas que geram tempos/espços e linguagens outras na superação de seus limites e na busca de conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUGÉ, Marc. Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Tradução: Maria Lúcia Pereira. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1994.

BAKHTIN, Mikhail. Questões de literatura e de estética (teoria do romance). 4. ed. São Paulo: Hucitec LTDA, 1998.

BOAKARI, Francis Musa. Pedagogia do diferente: o poder transformador da educação – social e escolar. Resenha: Bernardino, Joaze, & Galdino, Daniela (orgs.). Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. & Gomes, Nilma Lino, & Martins, Aracy Alves (orgs.). Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. Resenhas educativas: uma revista de resenhas de livros, Fevereiro 26, 2007. Disponível em: <<http://edrev.asu.edu/reviews/revp52index.html>>. Acesso em: 11 out. 2010.

CANCLINI, Néstor Garcia. Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução: Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa; tradução da introdução: Gênese Andrade. 4. ed. 3. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. Ensaio Latino-americanos, 1).

COÊLHO, Pollyanna Jericó Pinto. Aula Prof^a Francilene Brito da Silva. [Filme – vídeo]. Produção e direção de Pollyanna Jericó Pinto Coêlho. Teresina, PI: 2007. 1DVD, 18:19min. Color. Son.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GRANJA, Sérgio Ribeiro. Heteroglossia, cronotopo, transgrediência e outras leituras bakhtinianas. Universidade Estácio de Sá, jun. 2006. Seção Rede de Letras. Disponível em: <<http://www.estacio.br/rededeletas/numero18/mirante/texto2.asp>>. Acesso em: 23 abr. 2008.

HADDAD, Akel Denise e MORDEM, Gonçalves Dulce, A arte de fazer arte. Vol.: 5. 1ª Ed. São Paulo: Saraiva. 1999.

McLAREN, Peter. Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Tradução: Márcia Moraes e Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MARCHAND, Pierre (dir.). O trabalho dos escultores. Tradução: Célia Regina de Lima. São Paulo: Melhoramentos, 1995. Série: As Origens do Saber.

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

ANEXOS



Mulher Alta II, Alberto Giacometti, 1960.

Disponível em: <http://t1.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcQ44KIkierwRe-Syb5icSS8M7Zm0im4fe4jsYzOxwzMp8RvG1g&t=1&usg=__BSIH3GgoGpLJ36hJhwqbFFOB11A=>.
Acesso em: 30 out. 2010.



Escultura da série **Bichos**, Lygia Clark. A partir de 1960. "Favor tocar. Please touch" era o recado que estava escrito na frente dos *Bichos* numa exposição da artista.

Disponível em: <<http://entretenimento.uol.com.br/arte/bienal/1994/>>. Acesso em: 30 out. 2010.

