

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CARLA MARIA FERNANDES CORRAL

***PARTILHANDO OLHARES:
PERSPECTIVAS DA ARTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
DO CMET PAULO FREIRE***

Porto Alegre

2005

CARLA MARIA FERNANDES CORRAL

***PARTILHANDO OLHARES:
PERSPECTIVAS DA ARTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
DO CMET PAULO FREIRE***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador:

Prof. Dr. Nilton Bueno Fischer

Porto Alegre

2005

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

C823p Corral, Carla Maria Fernandes

Partilhando olhares : perspectivas da arte na educação de jovens e adultos do CMET Paulo Freire / Carla Maria Fernandes Corral. – Porto Alegre : UFRGS, 2005.

f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005, Porto Alegre, BR-RS. Orientação : Nilton Bueno Fischer.

1. Arte – Ensino – Educação de jovens adultos. 2. Aluno adulto – Produção de sentido. 3. Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire – Porto Alegre. I. Fischer, Nilton Bueno. II. Título.

CDU – 7:374.7

Bibliotecária Maria Amália Penna de Moraes Ferlini – CRB 10/449

Carla Maria Fernandes Corral

*Partilhando olhares:
perspectivas da arte na educação de jovens e adultos
do CMET Paulo Freire*

Dissertação 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 Mestre em Educação.

Aprovada em _____ de _____ de _____.

Prof. Dr. _____ - Orientador

Prof. Dr. _____
(Professor da FACED)

Prof. Dr. _____
(Professor visitante)

Prof. Dr. _____
(Professor visitante)

Aos meus alunos que, com seus atos de presença, me possibilitaram aprender em partilha.

Aos meus colegas professores que, como eu, têm um sonho e vão em busca de.

À minha mãe Lucy que, em um ato de amor e generosidade, me possibilitou vir e estar nesse mundo.

Às minhas filhas Marina, Luiza, Thaís, pelo grande amor que nos une e que nos faz crescer e evoluir.

Com carinho e respeito.

Agradeço...

...ao meu orientador Nilton Fischer, pela sensibilidade, carinho e confiança;

...aos meus colegas do grupo de orientação, pelo apoio, contribuições e pelas “escutas densas”;

...ao Evandro Alves, pela força, pelos diálogos, pelas filmagens e pelas fotos das “almofadas”...;

...à Amélia Mano, pelas nossas férteis conversas;

...aos companheiros: Isáias Quadros, Cristina Amorim e Saadya Belinni, por partilharmos diferentes olhares sobre a arte, e por estarmos juntos no Projeto de Arte do CMET Paulo Freire;

...à Mara Regina Tarouco Moreira, pelas fotos do desfile da “Teia da Vida”;

...à Bia Tifton, à Sueli Salva, à Elenice Corrêa, à Tita Strappazzon e à Dione Busetti pelos livros e textos, empréstimos generosos

...ao João Augusto Santos, ao Renato Rocha, à Ana Cristina Borsatto e à Tita Strappazzon, pelas alegrias de nossas exposições;

...à artista plástica Elenice Corrêa, pelo projeto gráfico e ilustrações elaboradas com base nos trabalhos dos alunos do CMET Paulo Freire;

...à Dione Busetti e à Izabel Ferreira, pela revisão;

...à Maria Clara Corsini, pela versão em inglês do resumo;

...à Patrícia Ramos Reuillard, pela versão em francês do resumo;

...à Amazilia Ferlini, pela realização da ficha catalográfica;

...à Tita Strappazzon, pela nossa amizade, pelas nossas muitas discussões e solidariedade nos olhares sobre as aulas, sobre os alunos, sobre a educação, sobre a arte, sobre a vida.

II

*O meu olhar é nítido como um girassol.
Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda,
E de vez em quando olhando para trás...
E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
E eu sei dar por isso muito bem...
Sei ter o pasmo essencial
Que tem uma criança se, ao nascer,
Reparasse que nascera deveras...
Sinto-me a cada momento para a eterna novidade do
Mundo...*

*Creio no mundo como num malmequer,
Porque o vejo. Mas não penso nele
Porque pensar é não compreender...*

*O Mundo não se fez para pensarmos nele
(Pensar é estar doente dos olhos)
Mas para olharmos para ele e estarmos de acordo...*

*Eu não tenho filosofia; tenho sentidos...
Se falo na natureza não é porque saiba o que ela é,
Mas porque a amo, e amo-a por isso
Porque quem ama nunca sabe o que ama
Nem sabe porque ama, nem o que é amar...*

*Amar é a eterna inocência,
E a única inocência não pensar...*

(CAEIRO, apud PESSOA, 1980, p.137)

RESUMO

Esta dissertação aborda os sentidos produzidos nas aulas de Artes Visuais para jovens e adultos das Totalidades Iniciais do Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire (CMET Paulo Freire), centro de educação de jovens e adultos vinculado à Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. O trabalho insere-se na temática da arte e educação de jovens e adultos. A pesquisa foi realizada ao longo do ano de 2004. Paulo Freire, Alberto Melucci, Miguel Arroyo, João Francisco Duarte Jr., Fayga Ostrower, Ernest Fischer, Louis Porcher, A.J.Greimas, entre outros, foram fontes teórico-inspiradoras. A metodologia utilizada está apoiada em entrevistas individuais, na esfera das histórias de vida, das entrevistas coletivas e do diário de campo.

As histórias de vida contam um pouco de como foi e como é a vida de duas idosas alunas do CMET, ilustrando quem são os adultos idosos que lá freqüentam as aulas. Nas entrevistas coletivas, três categorias foram encontradas: papel do professor, importância das aulas de arte, fazer arte. Cada uma dessas categorias expressa o olhar que o aluno tem sobre as aulas de Artes Visuais, o que lhe é significativo, o que lhe chama atenção.

São muitos os sentidos produzidos nas aulas de Artes Visuais: o tempo interno de cada um, a possibilidade de fazer arte, o cotidiano desses sujeitos de pesquisa, modificado seja pelas trocas entre pares, com professora e com familiares, seja por fazerem coisas que nunca imaginaram fazer. Os sujeitos perceberam-se seres-fazedores que, com o resultado de seu fazer, tornam-se seres-sabedores-de-beleza. Os alunos foram fazer aula de Artes Visuais e encontraram, talvez, outros sentidos para si mesmos, para a vida. Sentidos produzidos para além das aulas.

Palavras-chave: arte – educação de jovens e adultos – sentido – olhar

ABSTRACT

This abstract talks about the senses produced in the Visual Arts classes taught at the Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire (CMET Paulo Freire). This educational center is linked to the Education Department in the City Hall of Porto Alegre. This essay has to do with the theme of Arts and Education of adults and adolescent learners. The present research was done throughout the year of 2004. Paulo Freire, Alberto Melucci, Miguel Arroyo, João Francisco Duarte Jr., Fayga Ostrower, Ernest Fischer, Louis Porcher, A.J.Greimas, among others, were the inspiring sources of this essay. The methodology used is based on individual research - related to the student's life history - group research and field research.

The histories of life tell a little of what it was like and what it is like nowadays the lives of two elderly women who are students at CMET Paulo Freire. These women are examples of the kind of students we have at CMET Paulo Freire. In the group interview three categories were found: the teacher's role, importance of Arts class and Arts making. Each of these categories expresses the student's perspective on Visual Arts, what is meaningful and what calls his or her attention.

So many senses are produced in the Visual Arts class: the inner timing of each person, the possibility of making Arts, the student's daily routine - which can be changed either through the interaction with the teacher, classmates and relatives or through the class activities never done before. Students started looking at themselves as *makers*, who as a result, became people able to appreciate beauty. The students took the Visual Arts class and maybe came across other senses for themselves and for their lives. Senses produced beyond the regular class.

Key words: Arts - Arts-Education of young learners and adults - sense - look

RESUMÉ

Ce travail aborde les sens produits pendant les cours d'arts visuels pour jeunes adultes et adultes des *Totalidades Iniciais* [Totalités Initiales] du Centre Municipal d'Éducation des Travailleurs Paulo Freire (CMET Paulo Freire), centre d'éducation pour adultes rattaché au Secrétariat Municipal à l'Éducation de Porto Alegre. Le travail s'insère dans la thématique de l'art et de l'éducation de jeunes adultes et d'adultes. La recherche a été réalisée au cours de l'année 2004. Paulo Freire, Alberto Melucci, Miguel Arroyo, João Francisco Duarte Jr., Fayga Ostrower, Ernest Fischer, Louis Porcher et A.J. Greimas, entre autres, ont été les sources théorico-inspiratrices de ce travail. La méthodologie utilisée s'appuie sur des entretiens individuels, des histoires de vie, des entretiens collectifs et un carnet de notes prises sur le terrain.

Les histoires de vie racontent un peu la vie de deux dames âgées, élèves du CMET, montrant par là qui sont les séniors qui fréquentent le centre. Lors des entretiens collectifs, trois catégories ont été rencontrées : rôle du professeur, importance des classes d'art et faire de l'art. Chacune de ces catégories exprime le regard de l'élève sur les cours d'arts visuels, ce qui est significatif, ce qui attire son attention.

Les sens produits pendant les cours d'arts visuels sont très nombreux : le temps interne de chacun, la possibilité de faire de l'art, le quotidien de ces sujets de recherche modifié par les échanges entre pairs, avec le professeur et la famille, ou parce qu'ils font des choses qu'ils n'auraient jamais imaginé faire. Les sujets se perçoivent comme des êtres-faiseurs qui, avec le résultat de leur faire, deviennent des êtres-connaisseurs-de-beauté. En suivant des cours d'arts visuels, les élèves ont rencontré, peut-être, d'autres sens pour eux-mêmes, pour la vie. Des sens produits au-delà des cours.

Mots-clés : art, éducation de jeunes adultes et d'adultes, sens, regard.

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
1.1 A SIGNIFICAÇÃO DOS OLHARES.....	11
1.1.1 Os Primeiros Olhares... O Movimento da Mão.....	11
O Movimento de Educar/Educar-se.....	11
1.1.2 Configurando um Olhar... As Artes Visuais.....	14
1.1.3 Reconfigurando um Olhar... Ser Artista e Professora de Arte.....	14
1.1.4 A Intenção do Olhar Reconfigurado... A Pesquisa.....	22
2 O OLHAR RECONFIGURADO	27
2.1 FOCALIZANDO O OLHAR... O CENÁRIO DE PESQUISA.....	27
2.1.1 O Espaço.....	27
2.1.2 O Tempo ou Os Tempos.....	33
2.1.3 O Projeto de Artes.....	35
3 O OLHAR DIRECIONADO	38
3.1 TEMÁTICA, OBJETIVOS E QUESTÕES DE PESQUISA.....	38
3.2 REVISANDO A TEORIA.....	40
4 O APROFUNDAMENTO DO OLHAR DIRECIONADO	52
4.1 UMA JUSTIFICATIVA.....	52
4.2 A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL.....	55
4.3 A ARTE-EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	61
5 O OLHAR SOBRE O VIVIDO	64
5.1 VIVÊNCIAS EM ARTES VISUAIS NO CMET PAULO FREIRE.....	64
6 O OLHAR OBJETIVADO	81
6.1 OS SUJEITOS.....	81
6.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	85
7 O OLHAR SOBRE O PESQUISADOR	93
7.1 O TRABALHO DE CAMPO.....	93
8 PARTILHANDO EXPERIÊNCIAS DE VIDA	103
8.1 A HISTÓRIA DE EVA.....	104
8.2 A HISTÓRIA DE GUILHERMINA.....	110
9 OLHARES SOBRE O PROFESSOR	116

9.1 CATEGORIA PAPEL DO PROFESSOR.....	116
9.1.1 Diretividade sob Dois Pontos de Vista: o do Aluno e o do Professor.....	116
9.1.2 Orientação: Necessidade do Aluno e do Professor.....	118
9.1.3 Exigência: O Olhar do Aluno e o Olhar do Professor.....	120
9.1.4 Amorosidade: Recheio do Ato de Ensinar e do Ato de Aprender.....	121
10 OLHARES PARALELOS.....	125
10.1 CATEGORIA IMPORTÂNCIA DAS AULAS DE ARTE.....	125
10.1.1 Arte, Leitura e Escrita.....	125
11 DESCOBRINDO OLHARES E PERSPECTIVAS.....	133
11.1 CATEGORIA FAZER ARTE.....	133
11.1.1 Dom.....	133
11.1.2 Fazer com as Mãos.....	142
11.1.3 Processo de Fazer.....	145
11.1.4 Finalidade.....	149
11.1.5 Processos Terapêuticos.....	151
11.1.6 Sentimento.....	155
12 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	160
12.1 POSSÍVEIS PERSPECTIVAS.....	160
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	169
ANEXOS.....	175
Termo de Consentimento Informado.....	176



1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1.1 A SIGNIFICAÇÃO DOS OLHARES

1.1.1 Os primeiros olhares... o movimento da mão

o movimento de educar/educar-se

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. 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. Havia muito estímulo, tanto por parte de pai, quanto por parte de mãe¹. Mas não era somente na fala. Minha mãe pintava; tínhamos seus quadros espalhados pela casa. Eu podia ver alguns trabalhos prontos.

¹ Esse estímulo era tão grande que iniciei meu aprendizado em Arte, no ballet. Estudei com o prof. João Luís Rolla, em Porto Alegre, formei-me em Ballet Clássico e atuei, durante muitos anos, como bailarina no Ballet de Câmara do Sul e Unicâmara Ballet, nos anos 80, em Porto Alegre/RS.

Cresci em meio a folhas de papel, caderno, lápis preto, lápis de cor, giz de cera. Cresci também sob o governo da ditadura militar (1964/1985), momento difícil e duro de nossa história. Eu morava na Luiz Afonso, bem em frente ao quartel do comando militar do III Exército. Cresci em meio ao verde dos soldados do exército que ali se movimentavam muito, hasteando a bandeira, cantando o hino nacional, formando pelotões, batendo continência. Lembro que eu até gostava de desenhar soldadinhos, bandeira do Brasil, pira da Semana da Pátria. Eu representava o que via.

Na escola, tive bons professores de arte, daqueles que não exigiam desenho geométrico, geometria descritiva. Aulas de arte eram para desenhar, colorir, pintar, recortar, colar. Às vezes, com uma temática específica orientada pelo professor; outras vezes, desenho livre. Tive professores que permitiram a criatividade e, possivelmente, até a criação². Mesmo freqüentando a escola em plena época da ditadura, essa abertura para o desenho foi possível. Nessa época, também as escolinhas de arte estavam com toda força no país, com idéias que permitiam ao aluno expressar-se do seu jeito.

Ainda pequena, demonstrei vontade de ser professora. Talvez por influência da mãe, da irmã mais velha ou por vontade própria. O fato é que poder ajudar na transformação do outro e na própria é algo mágico e fascinante! Para mim, hoje ainda, ser professora é um encantamento, um fazer sempre novo e diferente do anterior, um contínuo ato de criação, um diálogo permanente comigo mesma e com o outro. Um ato humano, um constante olhar-se e redescobrir-se. Ser educador é,

² Criatividade e criação são processos diferentes; conforme Ostrower (1987, p.5), a criatividade “[...] representa as potencialidades de um ser único e [...] a criação [...] a realização dessas potencialidades [...]”.

conforme Arroyo (2000 p.41), “[...] ser o mestre de obras do projeto arquitetado de sermos humanos”.

Então, ao terminar o primeiro grau, optei por fazer Magistério, depois fiz a Faculdade de Letras³. Ao fazer o magistério, eu tinha como objetivo lecionar para classes menos favorecidas. Durante o curso, visitamos algumas vilas de Porto Alegre, conversamos com a comunidade, com as crianças. Era isso que eu queria. Mais ainda, queria trabalhar com uma primeira série. Ensinar a ler e a escrever é abrir portas para o mundo letrado, o mundo da escola. É fazer parte de um rito de passagem que, para mim, é sagrado. O Instituto de Educação General Flores da Cunha, escola estadual em que fiz o curso de Magistério, possuía algumas escolas anexas que se situavam em bairros pobres. Meu estágio foi em uma 1ª série, na Escola Anexa Pedro Tocchetto. Era um mundo diferente que se anunciava e que abria as portas para um contato mais próximo com as classes menos favorecidas.

Todavia, fiz o curso de Magistério durante o regime militar, nos anos de 1978 até metade de 1981, quando terminei os seis meses de estágio. Durante meus anos como estudante da escola normal, muito pouco ouvi falar de um grande educador/pensador/ser humano brasileiro, Paulo Freire. É compreensível. Meus professores quase nada falavam sobre ele, muito possivelmente fosse maldito. O pensamento filosófico de Freire sequer foi trabalhado, estudado, lido, criticado. O curso de magistério de então oferecia formação de professores para séries iniciais constituídas por crianças. Adulto analfabeto não era para nós.

³ Fiz a faculdade de Letras na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, formando-me professora de Língua Portuguesa e Literaturas Brasileira e Portuguesa, em 1988.

Eu sabia da existência do MOBRAL⁴ que, na minha época de magistério, já não funcionava bem, mas sequer esse programa foi mencionado em meus anos de estudo. Esse conhecimento falhou na escola, bem como o conhecimento relativo ao pensamento de Paulo Freire. E quem diria que, muitos anos mais tarde, eu estaria trabalhando com jovens e adultos sob os princípios da educação popular baseados em Freire? O quanto precisei e ainda preciso estudar para trabalhar com esses jovens e adultos.

Mas, se a escola não me possibilitou o conhecimento e a leitura freireanos, minha irmã mais velha, professora estadual, o fez. O primeiro livro que li de Paulo Freire foi *Conscientização*, que explicava sua metodologia, e eu, talvez naquele momento, precisasse conscientizar-me. Através de um convite de minha irmã, tive a oportunidade de vê-lo, ao vivo, em palestra em Caxias do Sul, no ano de 1983.

Freire encantou-me; criava o discurso no momento, dialogava, estava inteiro na sua conversa. Pude saber que ele era prática e teoria ao mesmo tempo; ele era práxis. Pude perceber que educação é olhar continuamente para si e para o outro, em uma intensa relação de amor que possibilita o crescimento comum. Aprendi com ele a olhar-me como professora.

1.1.2 Configurando um olhar... as artes visuais

1.1.3 Reconfigurando um olhar... ser artista e professora de arte

⁴ MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, programa de alfabetização que aconteceu no país de 1970 a 1985. O MOBRAL oferecia “[...] cursos de alfabetização funcional à população urbana analfabeta e semi-analfabeta maior de 14 anos, através de professores-monitores contratados e sem vínculo com a escola pública” (Revista do SEJA, dezembro de 1993, p.4).

Quando decidi assumir minha vontade de fazer arte também como profissão, eu já estava praticamente formada em Letras e já havia sido aprovada no concurso público para professora da rede pública municipal de Porto Alegre. Só estava aguardando ser nomeada.

Havia muito tempo, talvez desde a adolescência, que eu não desenhava ou pintava. Sentia saudades de escutar o som que o lápis fazia quando riscava o papel, sentia saudades de poder construir uma imagem com linhas, planos, volumes. Eu sentia necessidade de me expressar através do desenho. Sentia necessidade de ter um fazer que me apontasse muitas possibilidades.

Rodin (1999, p.177) coloca que “A arte indica aos homens a razão de ser, revelando-lhes o sentido da vida, iluminando-lhes o destino e, conseqüentemente, orientando-os na existência”. Ao escolher fazer o curso de Artes Plásticas, eu estava redescobrimo o sentido da minha existência, redimensionando a minha vida. 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.

Ser artista e professora de arte são duas atuações diferentes na sociedade, mas complementares. Acredito que a atividade artística pressupõe um todo e, visto dessa maneira, torna-se necessário que o professor de artes desenvolva uma atividade artística sendo também um criador. Se o artista tiver experiência na área pedagógica, possivelmente conhecerá o desenvolvimento humano, a construção do conhecimento e da autonomia humana frente à ação do conhecimento.

A arte é para mim uma necessidade básica. Preciso fazê-la e preciso que ela me constitua. A educação é o desejo de ver o outro em processo de formação e

⁵ Dominar no sentido de tomar, de compreender inteiramente.

transformação constante. Freire (1986, p.145) relaciona a tarefa de educador com a tarefa de artista no sentido de formar e moldar os alunos. Essa construção é vista por ele como “[...] necessariamente, um processo artístico. É impossível participar desse processo de modelagem, que é como um novo nascimento, sem alguns momentos estéticos”. No ato de formar, em relação ao par arte/educação, revelam-se momentos de profunda beleza. Basta pararmos para olhar.

Atualmente, trabalho com jovens e adultos no Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire (CMET Paulo Freire)⁶. O que venho desenvolvendo com meus alunos, desde 1996, quando iniciei o trabalho com arte no CMET, é um outro olhar⁷ para a arte, um outro olhar sobre as identidades⁸.

A arte sensibiliza, amplia e aprofunda o olhar. Um olhar para além das letras, palavras, frases, textos, números, mapas. O olhar da sensibilidade, do saber sensível, da contemplação. O olhar daquele que, a partir do fazer artístico-expressivo, concretiza coisas belas com as próprias mãos e com o próprio corpo. O olhar daquele que pode reconhecer e reconhecer-se no que criou, conforme fala Geni: *[...] tu cria aquilo ali e tu vê na frente... A gente diz: Ah, será que fui eu mesma? Tá tão bonito*⁹.

É através da arte “[...] que o ser humano simboliza mais de perto o seu encontro primeiro, sensível, com o mundo” (DUARTE Jr., 2001, p.22). A arte

⁶ O CMET Paulo Freire é vinculado à Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED/PMPA).

⁷ Olhar no sentido de perceber a arte de um outro jeito, a arte fazendo parte efetiva da vida dos alunos. Mais adiante, no capítulo da revisão teórica esta questão será explicitada.

⁸ No capítulo referente à revisão teórica, a questão das identidades, do “eu múltiplo”, será esclarecida a partir dos estudos de Alberto Melucci.

⁹ Utilizarei as transcrições das falas dos alunos/sujeitos de pesquisa da seguinte maneira: a) até três linhas, dentro do texto, espaço duplo, fonte Arial, tamanho 12, itálico. b) fala transcrita com mais de três linhas: fora do texto, em espaço simples, sem parágrafo, fonte Arial, tamanho 11, itálico.

proporciona um encontro sensível com o mundo, com o que somos, com as nossas possibilidades, com nossos limites, com a vida em si.

Esta dissertação¹⁰ é um estudo realizado a partir do universo com o qual trabalho, aulas de Artes Visuais para grupos de alunos, jovens e adultos do CMET Paulo Freire, das Totalidades Iniciais¹¹.

São jovens e adultos que, de alguma forma, foram apartados do processo escolar educacional no seu devido tempo, a infância. Na maior parte das falas dos alunos adultos, está presente o fato de que, na infância, eles tiveram de trabalhar junto à família ou longe dela para sobreviver, tendo, em consequência disso, sua infância longe das brincadeiras, longe da escola, longe do lápis, da caneta, do pincel. Infância longe do risco, dos traços, das marcas suas deixadas no papel. Dos alunos que chegam ao CMET, conforme aponta a pesquisa participante realizada pelo SEJA/SMED/PMPA em 1998,

[...] 47% deles são de Porto Alegre e 7% da Grande Porto Alegre. Mais de 50% têm origem urbana. Os demais, que representam 40% do total, vieram do interior do estado, não sendo, portanto, migrantes de outras regiões ou estados do nosso país. Isto já aponta para uma identidade cultural mais regional [...]" (SEJA, 1998, p.118).

Já os jovens, em sua maioria, tiveram de repetir inúmeras vezes a primeira série ou outras e, aos catorze anos, tiveram de sair da escola regular. Muitos pararam de estudar. Tiveram uma infância com muitos fracassos escolares. Ferraro

¹⁰ Para a realização desta dissertação, utilizei parte de todos os trabalhos e monografias que apresentei às disciplinas durante o curso de mestrado, bem como o memorial, quando da entrada no curso.

¹¹ 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. 3ed. Porto Alegre: SMED, 1997.

relata a pesquisa que realizou sobre o diagnóstico da escolarização de crianças e adolescentes de cinco a dezessete anos no Brasil, no período de 1997 a 1999, apontando que

[...] a importância de distinguir e, ao mesmo tempo, de analisar conjuntamente a dupla dimensão do fenômeno da exclusão escolar, a que se refere ao não-acesso à escola, que denomino exclusão *da* escola e a que se refere ao processo escolar e que é praticado dentro da escola, que denomino exclusão *na* escola. (FERRARO, 1999, p.46)

Os jovens que hoje estudam no CMET passaram por ambos os processos. Jovens e adultos parecem não ter tido acesso a uma formação/educação do sensível ao longo de suas vidas dentro e/ou fora da escola. Duarte Jr. (2001,p.14) observa a necessidade “atual e algo urgente de se dar maior atenção a uma educação do sensível, a uma educação do sentimento [...]”, referindo-se à sociedade como um todo. Mas é importante salientar que o sensível se educa e

[...] nada mais significa do que dirigir nossa atenção de educadores para aquele saber primeiro que veio sendo sistematicamente preterido em favor do conhecimento intelectual, não apenas no interior das escolas, mas ainda, principalmente no âmbito familiar de nossa vida cotidiana (DUARTE Jr. 2001, p. 14).

Entendo formação no sentido de educar-se, instruir-se, preparar-se, estar em “[...] permanente movimento de procura [...]” (FREIRE,1999, p.15) porque somos seres inacabados. Conforme reflete Freire (1999, p.15), “[...] *formar* é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas”. Assim, formar relaciona-se com o exercício inacabado de aprender. Ostrower (1996, p.68) completa, ao afirmar que “*Formar é mesmo fazer. É experimentar. É lidar com alguma materialidade e, ao experimentá-la é configurá-la*”. Ou seja, formar diz respeito a dar forma a uma materialidade, seja barro, tinta, pedra, metal, dentre outros materiais. Ao nos compreendermos como materialidade, como seres em

estado de busca constante, diríamos que, ao experimentarmos o mundo, as situações, as relações, reconfiguramo-nos, constituímos novas formas de ser e de estar no mundo. Esse movimento é flexível, busca o humano em nós.

Provavelmente aí resida a possibilidade de lançar um olhar sobre o humano e de recuperar em nossos alunos a “[...] humanidade que lhes é roubada em outros tempos e espaços [...]” (ARROYO, 2000, p.243). Sim, humanidade roubada, fruto talvez da crise que a modernidade ora enfrenta, crise esta, herança do pensamento cartesiano, que separa mente e corpo, razão e emoção. No entanto, cabe salientar que o pensamento de Descartes contribuiu, e muito, para o avanço da ciência e do pensamento científico. O corpo, as sensações, as emoções, o saber sensível foram relegados a um segundo plano, como se deixassem de ser importantes para a vida. Por isso a necessidade de, na escola, existir espaço para formar, ou seja, dar forma, constituir, educar o ser enquanto humano.

Talvez a escola deva, na fala de Arroyo (2000, p.243), “Trazer os vínculos entre educação, currículo, conhecimento e recuperação da humanidade roubada [...]”. Quando Arroyo fala em humanidade roubada, ele apóia-se nas questões de exclusão e “[...] barbárie [...]” (ARROYO, 2000, p.243) a que são submetidas crianças e adolescentes por terem um processo de desenvolvimento truncado que, por vezes, ocasiona a quebra desses processos mentais, emocionais, identitários.

Penso que, da mesma maneira, acontece uma quebra de desenvolvimento com o aluno adulto que não teve acesso à escola e, quando na infância, teve de trabalhar em tenra idade e separar-se de seus entes queridos ainda pequenos para servir a alguém. A escola, por sua vez, poderia repensar seus currículos, suas atividades, seus planejamentos pedagógicos, orientando-se no sentido de conhecer seus alunos, como sugere Arroyo (2000, p.244), enquanto “[...] sujeitos humanos,

sociais, culturais. Conhecê-los na concretude de suas existências". O CMET Paulo Freire é um lugar de infinitas possibilidades de aprendizagens e de ensinamentos, tanto para alunos quanto para professores.

Percebo que as aulas de Artes Visuais, para os alunos do CMET, estão proporcionando outros olhares sobre a vida, sobre si, sobre o outro. Olhares sobre o indivíduo e o coletivo. Olhares sobre as identidades. As aulas são um processo contínuo de descobertas e frustrações e também da necessidade de sempre ir além. Quando pegamos um lápis ou um pincel pela primeira vez para desenhar ou pintar, as mãos ainda não conhecem os movimentos que fazem quando utilizamos esses instrumentos. Mesmo quando já sabemos desenhar e ficamos um tempo sem desenhar, nossas mãos tornam-se um pouco duras, pois as articulações não se exercitaram.

As mãos dos alunos, no início, são despreparadas, duras, pesadas, medrosas, inexperientes ao riscarem, traçarem, desenharem, pintarem, recortarem, colarem. Aos poucos, com muito trabalho, tornam-se mãos carregadas de sensibilidades e, nesse "[...] processo de obrar [...]" (DEWEY, 1980, p.256), parece que um novo olhar se constrói a partir do movimento das mãos. Movimento este, carregado de emoção, de emoções talvez nunca antes sentidas, pensadas; de acordo com Ostrower (1991, p.32), "[...] a emoção faz com que o artista se expresse de uma maneira específica e não de outra". O jeito desses alunos se expressarem tem a ver com o modo como interagem consigo, com o outro, com o ambiente que os cerca, tem a ver com suas experiências de vida. O jeito de se expressarem, de se mostrarem anuncia a sua identidade.

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. Melucci (2001) explicita bastante a questão identidade individual e identidade coletiva, colocando que:

O processo de construção, manutenção, adaptação de uma identidade coletiva tem dois ângulos: de um lado, a complexidade interna de um ator, a pluralidade de orientações que o caracteriza; de outro, a sua relação com o ambiente (outros atores, oportunidades/vínculos). (MELUCCI, 2001, p.69)

Melucci traz a idéia de indivíduo e de coletivo. Um não existindo sem o outro. Fala de um coletivo formado por indivíduos que pensam, que sentem, que agem e interagem entre si, que sofrem, que têm vontades e que se relacionam com o universo à sua volta. Desta forma, percebo que a arte, além de contribuir para a construção da identidade individual, também possibilita a construção da identidade coletiva, que é “[...] interativa e compartilhada [...]”, conforme define Melucci (2001, p.69).

Talvez hoje estejamos correndo em busca do tempo sensível, quem sabe resquícios da infância perdida, quem sabe o tempo da memória, das lembranças, quem sabe o tempo do presente, do novo, o tempo de conhecer tintas, papéis, tesouras, linhas, planos, cores, volumes, luzes. O tempo de se conhecer e de conhecer o outro. A arte pode, conforme Duarte Jr.,

[...] consistir num precioso instrumento para a educação do sensível, levando-nos não apenas a descobrir formas novas até então inusitadas de sentir e perceber o mundo, como também desenvolvendo e acurando os nossos sentimentos e percepções acerca da realidade vivida.(DUARTE Jr., 2001, p.23)

Estamos em busca do tempo de deixar as mãos encontrarem outros movimentos que não sejam aqueles do uso da faca para cortar, do martelo para bater ou da vassoura para varrer. Ao encontrar outros movimentos, as mãos identificam outros prazeres, outros sentimentos, talvez estranhos porque nunca

percebidos anteriormente. O olhar organiza-se de forma diferenciada, visto que o corpo, através das mãos, já conheceu. Outras formas de conhecimento vão surgindo e, a arte, assim, inicia seu processo de desvelamento¹².

1.1.4 A intenção do olhar reconfigurado... a pesquisa

A partir do trabalho desenvolvido no CMET Paulo Freire, senti necessidade de aprofundar um pouco mais meus estudos e leituras sobre educação e arte, pois alguns alunos novos ou que já faziam parte do Centro freqüentemente faziam comentários em relação à arte, como: *Mas eu não vejo utilidade alguma nisso...* Essa afirmativa/dúvida é freqüente nas várias áreas do conhecimento, em pelo menos um ou outro conteúdo. Mas, em arte, é no todo da área. Para que serve isso se eu não vou ser artista? Todos se perguntam.

Ostrower, ao relatar uma experiência de ensino de arte para operários de uma fábrica, faz o seguinte questionamento:

Como me colocar diante dos operários a discursar sobre valores espirituais quando sabia perfeitamente que, para a grande maioria, a exaustiva tarefa continuava a ser a sobrevivência material? Não seria descaso de minha parte ignorar ou fingir ignorar isto? Diante de problemas de tamanha urgência, a própria sensibilidade pode parecer um aspecto irrelevante da vida.(OSTROWER, 1991, p.20)

Como resgatar nas aulas e nos alunos o gosto por aprender arte? Como trabalhar a sensibilidade, visto que muitos alunos só querem aprender o que pode lhes parecer “útil”? Como trabalhar com a humanidade de cada sujeito? A arte trabalha com as emoções, com os sentimentos e com a razão. Talvez, para alguns,

¹² Desvelar no sentido de mostrar-se aos poucos e infinitamente, dar-se a conhecer, como se tirássemos leves camadas de tinta de uma pintura (o contrário de velar, “veladura”: técnica de pintura em que a obra é coberta com uma leve camada de tinta, de modo a transparecer a tinta anterior e criar harmonia entre as cores. Ao longo do trabalho, este termo tem o sentido de tirar camadas).

ela “não tenha utilidade”, ficando a questão: para que arte no currículo escolar da EJA?

Eisner (1997, p.80) aponta que a “[...] arte é entendida como um terreno permissivo ante um currículo repleto de números e de palavras”. Será que alguns alunos desejam conhecer e trabalhar com o sensível, com os sentimentos e as sensações dentro da escola?

Para trabalharmos com arte temos que estar inteiros, termos consciência de um passado, de um presente e um vislumbre de futuro, consciência, talvez, de nossa humanidade. Será que os alunos desejam voltar ao passado, revivendo dores e perdas especialmente em um ambiente que também lhes foi roubado? Naturalmente, a arte trabalha com a humanidade de cada ser e, dessa forma, podemos “Sentir plenamente a vida antes de nela pensarmos, antes de a recuperarmos enquanto signo, enquanto significado: esta a nossa tarefa” (DUARTE Jr., 2001, p.156).

No entanto, existem ainda outras questões, como, por exemplo, o mito da habilidade, da técnica de desenhar. Muitos alunos colocam que não sabem desenhar; outros acreditam que não nasceram para isso. É interessante perceber que, nessas falas, há a mitificação do artista, um ser superior que já nasce sabendo, e a mitificação do desenho em si. Seguindo essa linha de raciocínio, pode-se ver o quanto a arte está longe dos alunos, das suas necessidades básicas.

Eisner (1997, p.78) aponta que “[...] a arte tem conteúdo específico a oferecer, algo inerente às artes”. Talvez o que possamos fazer a esse respeito é tornar a arte próxima aos alunos, trabalhando com um fazer desmistificado, aliado à capacidade de cada um, um fazer que não está a serviço da técnica, mas a técnica que está a serviço do fazer artístico-expressivo, um fazer reflexivo, que permita ler e

interpretar os trabalhos realizados em aula e as obras de arte que fazem parte da História da Arte.

A arte proporciona o acesso aos bens culturais, à cultura em si, aquilo que o homem deixa como legado histórico, fruto das várias civilizações que viveram e vivem nesse mundo. Proporciona também o trabalho com a sensibilidade, a imaginação e a crítica. Esses conhecimentos e saberes fazem parte da educação. E, nesse sentido, quando Eisner (1987) é questionado sobre os objetivos da educação, ele enfatiza que a arte representa uma forma de pensar e de saber e que por isso mesmo, deveria fazer parte dos currículos escolares. A arte enquanto componente curricular é uma necessidade, conforme alertam os PCN¹³ da Arte:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracteriza um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas.

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é a condição fundamental para aprender. (PCN da ARTE, 2001, p.19)

Por outro lado, há outro problema: aquele aluno que é visto como alguém que desenha “bem”. Mas o que é desenhar bem? Conforme sugere Penteadó (2001, p.88), alguns alunos da EJA entendem o “saber-fazer”, o saber desenhar, como “[...] uma representação realista e naturalista dos objetos”. É desenhar “tal-que-nem”, “igualzinho” ao real, tanto para objetos como para figuras humanas, plantas e animais. Desenho este dentro dos cânones renascentistas.

¹³ PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

Afirmo que a escola não tem o papel de formar artistas, mas, possivelmente, a meta de formar seres sensíveis, criativos, criadores. Acredito que cada ser humano, através de suas diferentes interações sócio-culturais, constrói diferentes momentos, portanto independente de possíveis “talentos” ou “tendências” apresentados pelos alunos. Conforme Barbosa (1991, p.32), a “[...] escola seria a instituição pública que pode tornar o acesso à arte possível para a vasta maioria dos estudantes em nossa nação”. Uma das funções da escola é proporcionar o acesso à arte, seja ela teatro, dança, música, artes visuais. Na escola, podemos encontrar estudos e atividades sistematizados e continuados sobre algumas áreas do conhecimento humano, entre elas a arte. Estudos práticos, reflexivos e da história da arte são, nessa instituição, oferecidos.

Olhares configuram-se e reconfiguram-se, formam-se e são formados nas relações com a educação de jovens e adultos e a arte. Olhares que se dividem em doze capítulos.

No primeiro capítulo, narro um pouco da minha vida e as relações que faço com a arte e a educação. São os primeiros olhares: sobre mim, sobre arte, sobre educação. No segundo capítulo, falo do lugar onde trabalho, contextualizo o CMET e a EJA em Porto Alegre e conto um pouco de como foi minha entrada nesse Centro. No terceiro capítulo, o olhar torna-se mais direcionado, quando falo da temática, dos objetivos e das questões de pesquisa. E, mais uma vez, o olhar é reconfigurado quando reviso a teoria.

No capítulo quatro, aprofundo esse olhar, justificando a pesquisa e falando brevemente da história da EJA e da história da arte-educação no país. No quinto capítulo, falo das vivências em artes visuais possibilitadas no CMET Paulo Freire de 1996 até 2005. No sexto capítulo, a metodologia, os instrumentos de coleta de

dados e os critérios de escolha dos sujeitos de pesquisa são colocados. No sétimo capítulo, narro como foram realizadas as entrevistas, a coleta de dados; são as memórias do pesquisador, é o olhar voltado para o pesquisador a partir do olhar do aluno. No capítulo oito, as histórias de Eva e Guilhermina são relatadas. Nos capítulos nove, dez e onze, escrevo sobre as categorias encontradas nas tantas falas dos alunos, respectivamente: papel do professor, importância das aulas de arte e fazer arte. No décimo segundo capítulo, encontram-se as considerações finais. Olhares que finalizam e reiniciam seu percurso de olhar.

Os muitos olhares que falo nesse estudo partem de um espaço específico: o CMET Paulo Freire. Onde é esse lugar? Como ele é?



2 O OLHAR RECONFIGURADO

2.1 FOCALIZANDO O OLHAR...O CENÁRIO DE PESQUISA

2.1.1 O espaço

[IM1] Comentário:

[C2] Comentário: Fotos no texto!!!



Figura 1: O Prédio do CMET Paulo Freire

Entre o burburinho do centro de Porto Alegre, lugar de muitas gentes, cheiros, ruídos, buzinas, barulhos, livrarias, encontra-se o Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire, ou simplesmente CMET Paulo Freire. 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),

oferece ensino fundamental e a educação em permanência, e atende jovens e adultos desde os 14 anos, em três turnos: manhã, tarde e noite.

A experiência em EJA de Porto Alegre tem seu início em 1989, quando a Secretaria Municipal de Educação criou o Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA). Nesse ano, algumas turmas 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 vincula com o conceito de alfabetização da UNESCO: alfabetizado é aquele que cumprir o currículo de educação básica, o que, em outras palavras quer dizer, alfabetizado é quem estudou de 1ª à 4ª série. E isso, sem dúvida, o diferencia 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 quinze 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 8799 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.

A proposta político-pedagógica está atualmente organizada em Totalidades de Conhecimento¹⁴ e o currículo para as Totalidades Iniciais e Finais foi montado e organizado pelos professores em 1993.

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

¹⁴ A noção de Totalidade de Conhecimento remete-se à idéia de que a educação faz parte de um todo que está em constante processo, gerando uma totalidade, onde cada parte está relacionada entre si. Conforme aponta Liana 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).

O CMET recebe pessoas que vêm de vários bairros da cidade, inclusive de cidades da grande Porto Alegre, como Viamão, Alvorada, Gravataí. Elas vêm de ônibus, de carro, de Kombi escolar ou caminhando. Localizado no bairro Centro, já de imediato remete-se a um lugar de encontro, de muitos encontros. É um lugar onde muitas diferenças convivem. Diferenças de gênero, de etnias, geracionais, de desenvolvimento mental. Lugar de meninos e meninas de rua e/ou de abrigos municipais, de idosos, de andarilhos, de moradores de rua, de empregados e desempregados, de portadores de necessidades educativas especiais (cegos, surdos e deficientes mentais), de pessoas com transtornos de saúde mental. Lugar de muitas identidades. Lugar de muitos olhares.

No entanto, o que poderia ser efetivamente um lugar próprio para um jovem ou um adulto estudar, aprender, refletir, é inadequado em termos de espaço. 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. O ar condicionado funciona apenas no primeiro andar. No verão, todas as salas dos demais andares têm apenas um aparelho de ventilador. O elevador, no mínimo uma vez ao ano, tem uma pane.

Mas, ainda assim, o Centro oferece sala de informática, laboratório de ciências, sala de artes, sala de letramento, sala de professores, sala de funcionários, sala de SOE¹⁵ e psicopedagogia, secretaria, sala da direção, biblioteca, auditório, sala de S.I.R¹⁶, depósito de materiais e de gêneros alimentícios.

¹⁵ SOE significa serviço de orientação educacional.

¹⁶ S.I.R. significa sala de integração e recursos.

Há sanitários 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.



Figura 2: Sala de artes visuais do CMET.

A sala de artes fica no quarto andar, e o acesso é pelo elevador ou pela escada. Ela não tem janelas. Há cerca de um ano e meio, foi feita uma reforma; ela passou a ter 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. Antes tinha apenas uma porta e um metro a menos no comprimento. 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 bege. Essa parede está bem em frente à porta que é mais utilizada como

entrada. As demais paredes são na cor gelo, cor das divisórias. Quem entra pela porta que fica em frente ao elevador, depara-se com uma televisão 29 polegadas sobre uma mesinha.

Ao fundo tem um espelho que ocupa metade da parede no sentido horizontal. Ao lado direito deste espelho, após uma coluna divisória, tem um quadro branco e, ao lado dele, um mapa-mundi encontra-se pendurado. Nessa mesma parede, abaixo do quadro e do mapa, há uma pia de aço inox com duas cubas.

Na parede em que se encontra a pia, há duas fileiras de azulejos brancos. Embaixo da pia, há uma cortina branca para cobrir caixas de plástico que contêm tintas, pincéis, vidros, anilina, nanquim e demais materiais utilizados nas aulas de arte. Ao lado direito da pia, tem um ventilador que seguidamente não se encontra na sala.

Ao lado da pia há uma escrivaninha de linhas retas em madeira escura. Embaixo dela estão guardadas caixas de papelão forradas com papel gessado amarelo. Nessas caixas, há panos, retalhos.

Nesse canto, em frente a essa escrivaninha há um rolo de papel *kraft*. Seguindo o canto, ao lado do rolo de papel *kraft*, existe outra porta que dá para os sanitários. Esta porta só é aberta quando está muito quente e abafado.

Ao lado direito desta porta, existem dois armários de aço; o último fica no canto e, em frente a eles, uma carteira comum de aula que serve de mesa do professor.

No meio da sala, encontram-se oito mesas quadradas, 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 teto, para poder circular melhor o ar dentro da sala.

2.1.2 O tempo ou os tempos

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 anos¹⁷. 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, a perna enferma dói muito, impedindo o ato

¹⁷ 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.

de caminhar. Há uma infinidade de motivos relativos à vida adulta que impossibilitam a vinda à aula.

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, anoitece mais rapidamente no inverno, horários de trabalho, ida ao banco, ida ao médico, psicólogo ou dentista, compras de Páscoa, Natal, aniversário. Alguns alunos pedem licença para ir ao banheiro, outros não. Alguns, ainda, pedem para resolver problemas na secretaria, tipo 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.

2.1.3 O projeto das artes

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. 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 visa 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 auto-estima 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, fazemos muitas descobertas, mas também temos 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, 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, representamo-lo ao nosso modo. Assumimos o quanto de compreensão temos sobre o mundo, mostramo-nos por inteiro.

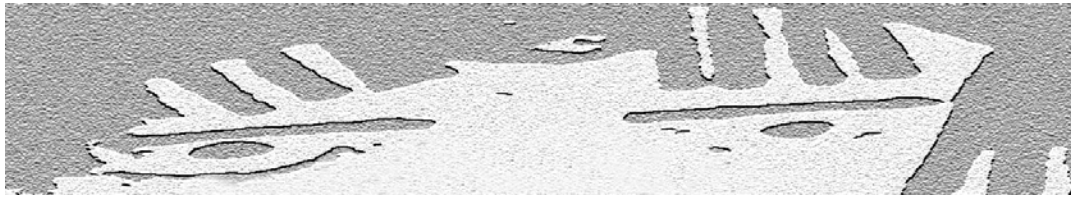
Eu ainda acrescentaria as operações motoras, ou seja, as articulações que são treinadas para realizar determinados movimentos com o lápis. Talvez, por isso, o desenho ou, no caso, as Artes Visuais, desenvolvam a mente e as mãos, em outras palavras, desenvolvem o pensamento e o movimento.

Entretanto, o projeto não tem a intenção de tornar os alunos “artistas”. Cada ser humano, através de suas diferentes interações sócio-culturais, 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 visa desenvolver o potencial de criatividade de cada aluno, proporcionando novas aprendizagens e trocas nas interações coletivas. Esse projeto torna o CMET a única escola de EJA da rede municipal que oferece 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 podem optar entre Artes Visuais, expressão corporal e música. Ao turno da noite, é oferecida a linguagem da música. Dessa forma, o projeto garante arte para todos os turnos da escola e para todas as Totalidades Iniciais.

E se um aluno optar por Artes Visuais, essa escolha pode evidenciar pistas sobre a importância da mesma para a vida dele?



3 O OLHAR DIRECIONADO

3.1 TEMÁTICA, OBJETIVOS E QUESTÕES DE PESQUISA

Uma aluna idosa, em uma avaliação recente das aulas de Artes Visuais, comenta:

Eu entrei aqui sem saber nada (nas aulas de Artes Visuais) e, não sei, de repente, na segunda aula, gostei e estou gostando. Prá mim é bom. Hoje tenho o meu retrato feito em casa. Perco o sono à noite. Durmo sozinha. Me levanto e vou lá na sala rabiscar. Os meus netos adoram ver eu desenhar. Está sendo bom até para a saúde. Eu melhorei em tudo.

É uma fala densa que evidencia uma certa reflexão sobre a arte na vida dessa aluna; mas, será só isso que acontece? Que produção de sentidos houve nessa vivência? A produção de sentidos tem a ver com os sentidos construídos nas relações que o sujeito faz com o que viveu e o que vive, com o que sentiu e o que sente. O que realmente marcou na vida desse sujeito.

Frente a esta fala, a tantas outras e à minha percepção das aulas, a questão que me motivou a investigar é **que sentidos são produzidos nas aulas de Artes Visuais para jovens e adultos das Totalidades Iniciais do CMET Paulo Freire?**

Mas, deparei-me com este desafio: Será o tempo da pesquisa suficiente para ver os múltiplos sentidos que os sujeitos produziram/produzem? Vejo em Melucci (2004,p.22) uma resposta, quando este afirma que “A representação do

tempo e a sua medida são duas faces do mesmo problema, ou seja, saber como conseguimos dar sentido à experiência”.

O tempo contado, fixado, cronológico é diferente do tempo interno de cada um, de quanto se leva para compreender uma experiência, ou seja, uma experiência pode produzir um sentido agora ou, às vezes, dois anos depois, por exemplo. Uma vivência de hoje pode necessitar repercussões em outras áreas do conhecimento para, finalmente, produzir algum sentido. Percursos de olhares se abrem, tempos diferenciados estarão juntos, mas há uma dificuldade “[...] de encontrar uma forma única para medir tempos tão diferentes e integrar essas diversidades [...]”. (MELUCCI, 2004, p.28).

Assim, estabeleci como tema de minha pesquisa **Arte e Educação de Jovens e Adultos**, tendo como objetivo geral **pesquisar sobre a importância das Artes Visuais na educação de jovens e adultos**.

A perspectiva de conhecer o valor, o interesse, o mérito da arte na vida dos alunos do CMET Paulo Freire possivelmente permita um leque maior de significados e significações¹⁸. Dessa forma, as intersecções com a arte que o sujeito pesquisado fez em sua trajetória de vida e quais as suas implicações no processo educativo certamente aparecerão ao longo da investigação.

Pretendi investigar ainda, como questões subjacentes:

¹⁸ Significados e significações – ‘significados’ no sentido de experiências vividas e no sentido de experiências refletidas. Significação, no sentido lato: o que as coisas querem dizer. Ver mais sobre significado em Duarte Jr., João-Francisco. *Fundamentos Estéticos da Educação*. 7ª ed. Campinas: Papirus, 2000. Já para Greimas a significação engloba o significado, o conceito, e o significante, a imagem. O autor mostra que o sentido resulta da reunião do plano do conteúdo, do significado, com o plano da expressão, do significante. Ver mais sobre significado em GREIMAS, A.J. *Semântica Estrutural*. São Paulo: Cultrix, 1973. Durante o trabalho, significados e significações estão dentro dos conceitos de Duarte Jr.

- **Será que esses jovens e adultos do CMET Paulo Freire reconhecem em si alguma mudança no seu modo de olhar o mundo? O outro? Seu cotidiano? Seu passado? Seu possível futuro? Sua relação com a escola?**

- **Será que os sujeitos em questão se reconhecem mais capazes/competentes para realizar suas tarefas na escola? Nas atividades cotidianas? No trabalho?**

- **Como se manifesta a arte na vida dos sujeitos pesquisados?**

Levantei como hipóteses: 1) através das aulas de arte, há a possibilidade da transformação do olhar do aluno em relação à arte e à escola e 2) a partir das aulas de arte, as relações do aluno com a vida, com o outro e com o mundo são ressignificadas.

Escolhi pesquisar em meu próprio lugar de trabalho porque o CMET Paulo Freire é o único centro de educação de jovens e adultos que oferece artes nas Totalidades Iniciais, diferenciando-se assim das demais EJAs municipais. No entanto, é necessário o distanciamento entre pesquisar e dar aulas; desse modo, acredito que, a partir da metodologia de pesquisa e dos referenciais teóricos escolhidos, poderei proceder à investigação e à análise de dados, colocando-me o desafio de afastar minhas opiniões e olhares já formados. Dessa maneira, pretendo que esta pesquisa possa contribuir com a arte e com a EJA.

3.2 REVISANDO A TEORIA

As Artes Visuais relacionam-se, de imediato, com o olhar. Olhar, segundo Bosi (1997, p. 66), é “[...] o movimento interno do ser que se põe em busca de informações e de significações [...]”, o olhar da percepção, o olhar que apreende imagens. Em arte, é constante o olhar para si, para o outro, para a vida, para o mundo, para as relações, para o humano, para as experiências, para a própria função da arte. Conforme Ernest Fischer (1977, p.17), a função da arte é, “[...] permitir ao ‘Eu’ [...] identificar-se com a vida dos outros, apropriar-se daquilo que ele não é, e que obstante, é capaz de ser”. Precisamos focar o olhar que transforma o nosso olho, a nossa vida.

Conforme Chauí (1997, p.31), “[...] olhar é ao mesmo tempo, sair de si e trazer o mundo para dentro de si”. Olhar é captar o mundo. Partilhar o mundo talvez. Meira (2003, p.26) coloca que “O mundo compartilhado é um mundo de afecções que possam ser trabalhadas para um efetivo exercício qualitativo de interesses de mutualidade [...]”. Olhar como experiência de sensibilidade: afetar e ser afetado pelo que se vê.

Inicialmente, de tanto vermos alguma coisa, a visão nos foge e ofusca. Não sabemos mais o que é. Tornamo-nos cegos de tanto vê-la. Cardoso (1997, p.348) sugere que o olhar “[...] remete, de imediato, à atividade e às virtudes do sujeito, e atesta a cada passo nesta ação a espessura da sua interioridade”.

Então, o olhar que pretende relacionar-se às profundezas do ser, talvez volte-se para a identidade do sujeito. De tanto vermos alguma coisa, acostumamo-nos a ela, já não sabemos mais dela, não a saboreamos mais.

Nesse sentido, quando lançamos um olhar sobre algo ou sobre alguma coisa, reafirmamo-nos como seres sensíveis capazes de compreender a totalidade daquilo que é e de nós mesmos. Alves (2001, p.59) sugere que “Os olhos têm o

poder de comunicar beleza ou feiúra, transmitir vida ou morte”, isso acontecendo nos olhos de quem olha e nos olhos de quem é olhado. O olhar não é passivo, é ativo e receptivo.

O olhar pertence ao tempo-espaço que vivemos. Olho o mundo com os olhos de hoje, encharcados de vivências. Pillar afirma:

O olhar de cada um está impregnado com experiências anteriores, associações, lembranças, fantasias, interpretações. O que se vê não é de fato o dado real, mas aquilo que se consegue captar, filtrar e interpretar acerca do visto, o que nos é significativo. (PILLAR, 2002, p.71)

O que se vê é o que podemos ver, ou, talvez, o que nos permitimos ver, mas apenas vemos, olhamos. Chauí (1997, p.40) observa que “[...] o olhar apalpa as coisas, repousa sobre elas, viaja no meio delas, mas não se apropria”. O olhar contempla.

Dentro da arte, o olho e o olhar têm uma intensa relação. Conforme afirma Derdyk:

O olho é o condutor que leva e traz imagens. Olhar não é apenas ver. O olhar transforma as coisas que vemos em atividade mental. A imagem mental reapresenta o percebido, passível de ser materializado, através das várias linguagens: gráfica, corporal, escrita, falada, musical, etc. (DERDYK, 1989, p.112)

Ao transformar aquilo que vemos em atividade mental, o olhar torna-se uma condição para a existência da arte, pois é a partir dele que percebemos o mundo e através dele podemos representar as imagens do mundo. Chauí (1997, p.34) adverte que “[...] os pintores costumam dizer que, ao olhar, sentem-se vistos pela coisa, e que ver é experiência mágica”. Esta é a magia da cumplicidade dentro da arte: olhar e ser olhado, ver e ser visto, ser sujeito e objeto ao mesmo tempo.

É possível desenhar/pintar/esculpir/gravar/modelar/fotografar aquilo que vemos; no entanto, a materialização daquilo que vemos/vimos através da linguagem do desenho e de outras linguagens artístico-expressivas coloca-nos diante de nossas limitações técnicas. Muitas vezes, aquilo que o olho vê com tanta perfeição é traído pela mão iniciante e despreparada quando essa se movimenta pelo papel. Mas é no fazer continuado que a mão, o olhar, o olho, a imaginação e a técnica se relacionam, fazendo parte de um mesmo caminho.

Freire (1994, p.117) aponta: “O educando *aprende* na medida em que *apreende* o objeto que a educadora lhe está ensinando”. Se tomarmos o exemplo do desenho, ao desenhar e repetir várias vezes esse mesmo ato, o aluno e o artista constroem um saber, o saber dos traços, dos riscos, das linhas. Ambos constroem as relações entre as linhas e as ordenações das mesmas no plano, ou seja, em uma folha de desenho.

Quando desenhamos ou fazemos qualquer outro tipo de arte, agimos sobre o mundo que nos cerca. Podemos nos olhar como somos, talvez mais belos, mais capazes. Ou não. É uma necessidade olhar para si. Olhar-se exige minúcia; talvez o olhar que “[...] perscruta e investiga, indaga a partir e para além do visto e parece originar-se sempre da necessidade de ‘ver de novo’ (ou ver o novo) com o intento de olhar bem” (CARDOSO, 1997, p.348). O ato de olhar sempre mais uma vez e descobrir nuances diferentes, nunca antes vistas, produz no sujeito que olha um sentimento de descoberta/redescoberta em continuidade.

Possivelmente o sujeito que se relaciona com arte, seja fazendo, fruindo, pesquisando, lendo, de uma certa maneira, tem o seu olhar transformado. Segundo Barbosa (1991, p. 32), a arte na escola pretende “[...] formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte”. Todavia, o olhar daquele que faz, seja talvez mais

profundo. Para fazer arte, precisamos ser bons observadores, seja de imagens, seja da vida, seja do cotidiano, seja de nós mesmos. O observador necessita ter o olhar atento, o olhar investigador, o olhar que contém, o olhar que reflete, o olhar que questiona. Esse olhar, instrumento de descoberta e transformação da realidade, possibilita um fazer artístico-expressivo profundamente rico e, quem sabe, uma vida plena de significados.

Mas, há outros olhares ainda. Martins (2002, p.53-4) nos questiona: “[...] qual o olhar sobre a arte que está na escola?”, ao referir-se ao ensino da arte. Esse talvez seja o olhar de quem pensa sobre arte e sua dimensão dentro da escola. Como é esse ensino?

Segundo Barbosa (2000, apud Frange, 2002, p.45), “[...] o papel da Arte na educação é grandemente afetado pelo modo como o professor e o aluno vêem o papel da arte fora da escola”. Voltamos, então, à questão do significado da arte para professores e para alunos. E, muito provavelmente, um olhar lançado para esses significados nos permita revelar o que, de fato, a arte é *na e para a* escola.

Sem o olhar da arte dentro da escola, muito se deixa a desejar no ensino formal. Frequentemente a área da arte não recebe a mesma atenção que as demais áreas do conhecimento dentro do currículo escolar, mas Pillar (1996, p.201) adverte que “[...] a arte é importante porque é uma forma de construir conhecimentos, é uma atividade que envolve a inteligência, o pensamento, a cognição [...]”. Ao fazermos arte, uma série de processos cognitivos é acionado, e o conhecimento sucede. No desenho, uma das linguagens das Artes Visuais, o ato de desenhar e seu resultado gráfico manifestam [...] operações mentais como: imaginar, lembrar, sonhar, observar, associar, relacionar, simbolizar, representar” (DERDYK, 1989, p.121). Ao

fazermos arte, ao fruirmos, encontramos-nos de alguma maneira conosco mesmo, percebendo em nós quem somos.

Melucci (2004, p.13), ao falar sobre um possível estudo da experiência cotidiana, coloca que “[...] é sempre parcial como o olho que olha. Mas é o ponto de partida para perguntar por que, para nós e para tantos, o que se vê, não é propriamente o que é”. E, nesse sentido, cabe perguntarmo-nos se o que vemos de nós é o que realmente somos.

As muitas experiências que a vida nos propõe, às vezes, nos mostram outras facetas de nós mesmos que, até o momento da experiência, eram desconhecidas. Quem somos nós? Melucci (2004, p.15) ainda aprofunda ao dizer: “A busca de uma morada para o eu transforma-se numa vivência obrigatória, e o indivíduo deve construir e reconstruir a própria casa diante das prementes mutações dos eventos e das relações”. Parece que estamos em uma contínua busca de quem somos, do que somos.

Vivemos em um mundo complexo, onde lidamos, o tempo todo, com semelhanças e diferenças, com idas e vindas, com afirmações e negações. Onde está o nosso eu? “O eu não está mais solidamente fixado em uma identificação estável, já joga, oscila e se multiplica”, conforme sugere Melucci (2004, p.15). É, nesse sentido, que o eu é múltiplo para Melucci e “[...] para aproximar-se de um eu múltiplo, é necessário modificar o ponto de vista, assumindo um olhar capaz de perceber relações e aprender com a experiência” (MELUCCI, 2004, p.16).

Talvez hoje seja necessário perceber e compreender o caminho que se faz, que experiências tivemos e estamos tendo, como caminhamos para respondermos à pergunta: Quem somos? Já não mais podemos olhar para o eu a partir de um único ponto de vista. O olhar não é estático; precisa de mobilidade e requer compreensão

de processo. Precisa também do olhar do outro; assim, “A identidade é, em cada caso, uma relação que compreende nossa capacidade de nos reconhecermos e a possibilidade de sermos reconhecidos pelos outros” (MELUCCI, 2004, p.50).

A arte, de certa forma, nos apresenta muitos aspectos de quem somos, seja quando a fazemos, quando a fruímos, ou quando refletimos sobre ela. Às vezes, desconhecíamos aquele ser que faz; às vezes, não sabíamos que podíamos fazer ou nos encantar com o que vimos; às vezes, é o outro que nos reconhece. Há sempre múltiplas possibilidades dentro da arte que, de certa forma, nos permitem ver quem somos.

A arte é um processo que inclui, não apenas o resultado ou ponto de partida, mas o percurso que se faz e, conforme Melucci (2004, p.16), “O como pode colorir de sentido os conteúdos da experiência”. É possível construir desenhos, esculturas, obras que causem admiração no espectador, mas o importante é fazê-las e reconhecer-se nesse fazer. É possível que a arte conduza à apropriação da capacidade de ser e de fazer, de tornar presente aquilo que os nossos olhos vêem e os nossos corações sentem.

E, sob o olhar da experiência, emerge um olhar sobre os tempos. O tempo subjetivo. O tempo de ir e vir, o tempo de parar e sentir, o “tempo interno” de cada um (MELUCCI, 2004, p.32). A arte parte, originalmente, do tempo interno de cada um, que, segundo Melucci (2004, p.32), é “[...] aquele que acompanha afetos e emoções e que vive no corpo, possui características opostas. É múltiplo e descontínuo; na experiência subjetiva, tempos diversos coexistem, sucedendo-se, entrecruzando-se e sobrepondo-se”.

Os tempos dos sonhos, das necessidades, dos desejos, da sensibilidade de cada um. Certamente a arte nos possibilita olhar para dentro de nós mesmos e

percebermos nossos tempos múltiplos, vemos como somos constituídos. De outra parte, a arte também permite compreendermos a nossa própria matéria, o limite de nosso corpo, o espaço concreto que temos/habitamos. A arte nos possibilita compreender o espaço, porque ao fazer arte, conhecemos nossa capacidade corporal de desenhar, esculpir, modelar, pintar, tocar, cantar, dançar, atuar. O produto ou o que foi produzido percorreu nossos olhos, nossas mãos, nosso corpo.

É o limite do nosso corpo que pronuncia a nossa habilidade, mas continuamente estamos a ir além. Quando perdemos a noção do nosso corpo, Melucci (2004, p.31) aponta que “Somos obrigados a reaprender como exercício ou como hobby aquelas capacidades elementares de nos movermos no espaço físico, de medirmos as distâncias com base nas nossas forças de manipular os objetos.”

A arte nos oferta o processo do tempo e do espaço - externo e interno. E, de certa forma, nos possibilita reaprender a utilizar o nosso corpo, através da experiência de sentir. Se, em algum momento de nossa vida, perdemos o contato com nosso corpo por termos nos afastado de nossos sentidos, sentimentos que a arte, em certa medida, pode nos ofertar experiências que nos possibilitem aproximarmo-nos novamente do corpo.

Nesse sentido, cabe perguntarmo-nos: O que nos possibilita sentir? Que rupturas cotidianas nos permitem sentir o que está em nós, na nossa volta, na nossa vida? A arte pode provocar pequenas rupturas?

Então, surge o olhar do deslumbramento, apoiado em pequenas fendas que, aos poucos, abrimos em nosso cotidiano se, assim, nos permitimos. Segundo Gombrich (1995, p.8), “Os gregos diziam que se maravilhar é o primeiro passo no caminho da sabedoria e que, quando deixamos de nos maravilhar, estamos em perigo de deixar de saber”.

Esse olhar do “maravilhamento” está no dia-a-dia, nas rachaduras que a vida nos oferece. É o momento da fratura, da fissura diante do cotidiano. Momento de olhar um pequeno acontecimento, como se fosse algo absolutamente único, como uma “inesperada suspensão no tempo”, conforme Greimas (2002, p.23), e, de fato, paramos. Olho de uma maneira a vida, os acontecimentos, a paisagem que me cerca, mas, em um dado instante, o olhar se surpreende com algum objeto, com algum acontecimento; então “O deslumbramento atinge o sujeito e transforma sua visão: encontramos-nos diante de uma estética do sujeito.” (GREIMAS, 2002, p.26).

O cotidiano tem um mesmo ritmo, uma mesma cadência, mas, por alguma razão, em um determinado momento paramos e olhamos alguma coisa. No ritmo do cotidiano, o olho já estava acostumado. Repentinamente, esse ritmo é quebrado, fraturado, surge uma nova experiência, somos tomados por um estado de felicidade e alegria súbitas, como um “[...] relâmpago passageiro [...]” (GREIMAS, 2002, p.26). Bastando isso, redimensionamos a experiência, re-orientamos o nosso olhar, como se ele fosse inteiro ou nos desse uma visão da inteireza da experiência.

Esse momento fica na memória. Para sentir esse prazer novamente, vasculhamos nossas lembranças. Assim, o olhar sobre a memória faz com se veja o mundo sob o ponto de vista do presente, o sujeito carregado de experiências. Refletir sobre a experiência vivida talvez nos permita capturar lembranças de um momento prazeroso, um possível “evento estético” (GREIMAS, 2002, p.24)

Aquilo que vemos, torna-se nosso objeto de desejo ou objeto estético. Esse objeto, “[...] avança sobre o sujeito observador” (GREIMAS, 2002, p. 33-4). De outra parte, o olhar do sujeito observador também avança sobre o objeto. Greimas (2002, p.34) questiona “Que significa isso, senão que a apreensão estética aparece como um querer recíproco de conjunção, como um encontro no meio do caminho entre o

sujeito e o objeto, no qual um tende rumo ao outro? Sujeito e objeto quase se fundindo, em conjunção. Nesse caso, “[...] trata-se então não de um deslumbramento dos olhos, mas da fascinação do objeto”. (GREIMAS, 2002, p.35). Assim, o olhar torna-se fascinado pelo que vê e deseja ver novamente.

Do desejo de ver novamente, surge o olhar do sensível. Sensível corresponde ao termo estesia que, conforme Duarte Jr.,

[...] apresenta-se hoje como irmão da palavra *estética*, tendo ambos origem no grego *aisthesis*, que significa basicamente a capacidade sensível do ser humano para perceber e organizar os estímulos que lhe alcançam o corpo. (DUARTE Jr., 2001, p.136)

Esse sensível que é hoje tão esquecido em relação ao inteligível porque advém do corpo, é o saber que vem através da carne. Chauí (1997, p.58) afirma que “O sensível, carne do mundo, é interioridade e exterioridade, é laço que nos enlaça às coisas enlaçando nossa mobilidade a delas e nossa visibilidade a delas”. O sensível é o que nos une ao mundo, o que, junto com o inteligível, nos mostra inteiramente humanos.

Somos feitos de carne e osso. Nossa alma habita uma casa de carne e osso. Casa que é corpo. Corpo que é unidade entre razão e emoção. Aquele que conhece a vida através dos sentidos, que primeiro conhece o mundo pelas sensações, emoções, para depois racionalizar. O corpo “[...] (e toda a sensibilidade que ele carrega) consiste, portanto, na fonte primeira das significações que vamos emprestando ao mundo, ao longo da vida” (DUARTE Jr., 2001, p.130).

Mas, o mundo que ora vivemos “[...] preteriu quase todo saber corporal em função do conhecimento simbólico, racional e abstrato produzido pela nossa inteligência [...]” (DUARTE Jr., 2001, p.126). Hoje a razão parece ser mais importante

que a emoção. O espaço para sentir tornou-se pequeno, quase ínfimo; ele impede que a nossa humanidade se desenvolva em plenitude.

Negar o saber sensível é negar o corpo, a carne, a matéria da qual somos e estamos constituídos. Negar, talvez, a dor e o prazer que o corpo proporciona. Não somos só pensamento, só cabeça, só cérebro, só conhecimento inteligível. A arte não separa mente e corpo; ao contrário, trabalha com ambos os processos. A arte vê o sujeito como um todo. Nas palavras de Duarte Jr. :

Sensível e inteligível, portanto, deveriam caminhar ombreados no desvelar dos mistérios e maravilhas da existência. O sensível e o inteligível: duas maneiras complementares do saber que o projeto moderno houve que apartar, colocando todo seu esforço educacional em favor do segundo, furtando-nos assim o prazer do saborear enquanto componente do processo cognitivo humano. (DUARTE Jr., 2001, p.195)

Que espaço a escola proporciona para o saber sensível? Que espaço existe, na educação, para que as disciplinas relacionem o inteligível e o sensível? Porcher (1982, p. 22) coloca: “A educação não tem como criar uma oposição entre o que é sentido e o que é concebido entre a sensibilidade e a inteligência, a emoção e a razão. O importante é que os dois planos se complementem mutuamente”. A educação deveria preocupar-se em relacionar continuamente o pensar e o sentir. Em que tempo a humanidade se permite ser dentro da escola? Duarte Jr. aponta um caminho:

Tomar o sensível (e a percepção do belo a ele associada) como fundamento de um processo educacional, portanto, não tem a ver apenas com os níveis elementares da educação, com a formação da criança e do jovem exclusivamente, mas pode se estender ao longo de toda a vida adulta, com significativo incremento na qualidade de vida dos indivíduos e da sociedade como um todo. (DUARTE Jr., 2001, p.157)

É nesse sentido que se educa o sensível. Na EJA, é necessário considerar o trabalho com esta dimensão, pois a sensibilidade, talvez tenha sido perdida em meio ao mundo que hoje vivemos. A sensibilidade de olhar, de ouvir, de tocar, de

sentir, de cheirar. Talvez hoje tenhamos que reaprender a viver, olhando o mundo com outros olhos, os olhos da descoberta. A tarefa de todo aquele que trabalha com educação e arte é compreender e valorizar os aspectos que formam o ser humano, a humanidade em cada um de nós: a íntima relação entre razão e emoção. Duarte Jr. afirma:

Saber viver: o saber mais fundamental de que necessitamos agora, o qual, sem dúvida, precisa ter a sua origem na sensibilidade, esteio de todos os conhecimentos construídos por nós. Assim, dar atenção aos sentidos e auxiliar o seu refinamento, seja com base na miríade de estímulos e maravilhas dispostas pelo mundo ao nosso redor, seja através dos signos estéticos que a arte nos provê, tocando a nossa sensibilidade, constitui uma missão fundamental para o educador, desde que este não tome o seu trabalho como estando exclusivamente voltado para a mente e os processos abstrativos de seus aprendizes tudo começa pelo corpo, Grande Razão, e a ele tem de voltar, se quisermos reverter essa situação de crise em que nos metemos em nome de uma modernidade já exaurida. É preciso construir-se algo de novo e diverso (...) (DUARTE Jr., 2001, p. 221)

Urge buscar o novo ou olhar o novo, como se processa a experiência sensível vivida através do corpo. O olhar, aponta Bosi (1997, p.66), “[...] está enraizado na corporeidade, enquanto sensibilidade e enquanto motricidade.” A arte pode ser um caminho. As rupturas, no plano da educação, tendem a transformar a escola. Arroyo (2000, p.133) afirma: “[...] tentem uma escola onde haja tempos para o sentimento, para os rituais, para a cultura. Para que crianças e adultos mostrem seus rostos, sejam gente.” Gente que sente e que se permite sentir, parar, olhar, vibrar, compreender-se enquanto ser humano.

Possivelmente a arte seja um caminho de fraturas cotidianas. Fraturas que nos dizem de nossa humanidade. O caminho de se compreender o humano em cada um de nós, o caminho de ser, ou de simplesmente olhar.

Quem sabe, não devemos entrar na fenda?



4 O APROFUNDAMENTO DO OLHAR DIRECIONADO

4.1 UMA JUSTIFICATIVA

Minha investigação resulta das muitas preocupações e questionamentos que venho fazendo ao longo da minha prática como professora de arte da EJA, respostas que não encontro nas mais variadas publicações na área de artes e de educação de jovens e adultos.

O estudo de Haddad et al.(2003, p.11) aponta que “[...] as abordagens teóricas dominantes nos estudos situam-se nos campos da Sociologia, Política e Filosofia da Educação.” Observa, também, que há apenas três estudos de ordem teórico-filosófica e outros estudos teórico-práticos da Pedagogia, Didática e Psicologia da Educação, não registrando qualquer estudo referente à Arte e Educação de Jovens e Adultos.

Nos acervos pesquisados até então - INEP, Biblioteca Virtual de Educação, banco de teses da Capes e Biblioteca da Faced/Ufrgs, há apenas duas dissertações de mestrado: *A arte e a educação na escola: os caminhos da apreciação estética dos jovens e adultos de 1º de julho de 2001*, cuja autora, Cléa Penteado (2001, p.12), “[...] apresenta um estudo da apreciação estética de jovens e adultos que se encontram na escola com a intenção de concluir seus estudos.” A autora busca

compreender como pensam esses alunos, o que lhes toca a sensibilidade, como eles vêem o mundo.

A segunda dissertação, *A contribuição da arte na educação de jovens e adultos*, de 1º de maio de 2003, autora Rosilene Aparecida Oliveira Costa, PUC/SP, “[...] pretendeu introduzir a discussão sobre o estudo de Arte na educação de Jovens e Adultos, os desafios e as possibilidades do desenvolvimento de ações educativas voltadas à Arte no currículo de EJA [...]”.¹⁹ Esse trabalho buscou, a partir da análise de dados, compreender os conceitos formulados sobre o objeto artístico, conforme os repertórios pessoais, se dificultavam ou facilitavam o desenvolvimento de atividades estéticas.

É importante salientar, também, que somente a partir da segunda metade do século XX, conforme Haddad e Pierro,

[...] o pensamento pedagógico e as políticas públicas de educação escolar de jovens e adultos adquiriram a identidade e feições próprias, a partir das quais é possível e necessário pensar seu desenvolvimento futuro. (HADDAD; PIERRO, 2000, p.108)

Entendo ser necessário pensarmos, dentro das políticas de EJA, um lugar para a arte, ampliando cada vez mais as relações entre Arte e EJA.

Ainda, a fim de que a arte estivesse presente como disciplina obrigatória nos currículos da nova LDB (lei 9.394), foi necessária, conforme Frange (2002, p.42), “uma insistente e pertinente atuação dos Arte-educadores brasileiros junto aos parlamentares da Câmara e do Senado, em regime de vigilância permanente”, o que sugere um descaso sobre a importância da arte para a educação e uma inexistência de políticas públicas em seu favor.

¹⁹ COSTA, Rosilene Aparecida Oliveira. *A Contribuição da Arte na Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo: PUC/SP, 2003. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br> > Acesso: 10 mai. 2005.

Nesse sentido, a temática Arte e EJA torna-se relevante em termos de pesquisa. Por outro lado, a EJA não tem demonstrado preocupação com esta área do conhecimento. Minha intenção primeira seria a de aproximar as áreas da arte e da educação de jovens e adultos (EJA), com o intuito de resgatar a arte como possível na EJA/CMET e de afirmar que a arte também constrói a EJA/CMET e vice-versa.

A maioria das publicações em arte-educação tem como preocupação crianças e adolescentes, como é o seu processo de aprendizagem, quais os estágios de desenvolvimento do desenho, quais os conteúdos. São poucas as contribuições na área de jovens e adultos.

Nesse sentido, pesquisar os sentidos produzidos nas aulas de artes para uma população de jovens e adultos em processo de alfabetização levaria a um detalhamento maior sobre como esses alunos olham a arte, quais as transformações desses olhares a partir das aulas de arte, do fazer artístico-expressivo, quais os olhares para o fazer individual e o fazer coletivo, no que a arte contribui para a construção da identidade individual e da identidade coletiva e de como a arte poderia contribuir para o desenvolvimento do sensível, do estético, do humano, conforme colocado nas perguntas subjacentes.

A possível **contribuição** deste estudo para a EJA e a Arte, que tem maior referência de pesquisa na infância e adolescência, poderá ser profícua, abrindo caminhos, quem sabe, para que a arte possa compor o currículo das Totalidades Iniciais da EJA em Porto Alegre ao menos.

[C3] Comentário: Entrar no SITE da ação educativa para ver as publicações feitas, entre outras as que estão sendo feitas pela editora Global. (tua sugestão) Entrei, mas não achei nada que unisse as duas áreas.

4.2 A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL

A educação de adultos realizada no país tem memória. É fruto de muitas lutas, tornando-se necessário conhecer sua história e os percursos realizados por ela através dos anos até os dias de hoje.

A educação dos adultos nasceu, no Brasil, juntamente com a educação elementar comum, segundo Paiva (1987, p.165). Os jesuítas catequizavam os pequenos índios para, depois, catequizar seus pais. Nesse período, a educação de adultos tinha o cunho de um trabalho catequético.

No Brasil Colônia, não havia necessidade de escolas para os escravos e portugueses, leitura e escrita não tinham importância para a atividade econômica de então. No Brasil Império, as primeiras escolas para adultos surgem. Conforme Paiva (1987, p.165), “O surto de progresso iniciado por volta de 1870 determina o surgimento de escolas para adultos nas diversas províncias [...]”. No entanto, esse ensino acompanha o ensino elementar.

Depois da primeira grande guerra, há um olhar mais focalizado para a educação de adultos, mas somente depois da revolução de 30 “[...] encontraremos no país movimentos de educação de adultos de alguma significação”. (PAIVA, 1987, P.165). Mais adiante, durante os tempos do Estado Novo, novamente recebe especial atenção a educação dos adultos. De qualquer maneira, as questões de educação de adultos perpassam pelo domínio político e econômico, ora em oposição, ora em acordo, até o fim da ditadura militar que dominou o país de 1964 até 1985, quando da eleição de Tancredo Neves.

Sabemos de escolas noturnas para adultos desde 1860; conforme Paiva (1987, p.167), “A primeira de que temos notícia é a de São Bento, no Maranhão

[...]”.No entanto, essa escola, bem como as que se seguiram nos anos posteriores, não tinham uma metodologia própria, funcionavam como o ensino elementar. Mas, em 1928, a reforma do Distrito Federal abria novos horizontes para a educação de adultos “[...] ao reorganizar os cursos elementares noturnos e moralizar o seu funcionamento. Sob nova designação (Cursos Populares Noturnos), tais cursos deveriam ministrar o ensino primário elementar em dois anos a adultos analfabetos [...]”. (PAIVA, 1987, p.168-9).

Esses cursos passaram por muitas modificações, sob as orientações de Anísio Teixeira, primeiramente, e Paschoal Lemme, em um segundo momento. O poder público compreendeu que a classe operária (trabalhadores – operários) não tinha acesso a esses cursos, então foi pensada a instalação dos mesmos em bairros, associações de classe ou nos próprios locais de trabalho. Paschoal Lemme chegou a ser preso por organizar cursos para operários na União Trabalhista. Inicia nesse momento uma relação um tanto quanto truncada entre educadores da educação de adultos e poder do governo.

Ora abriam-se as portas, ora fechavam-se. Ora era a ditadura, ora era a democracia. Mesmo assim, muitas campanhas tiveram vez no país, todavia o problema era o conceito de analfabetismo que essas campanhas tinham. A campanha de 1947, por exemplo, era de “[...] que o adulto analfabeto era um marginal” (PAIVA, 1987, p.184), tendo como objetivo “[...] a integração do homem marginal [...]”. (PAIVA, 1987, p.184).

Na maior parte dessas campanhas, o analfabetismo era colocado como o gerador da situação econômica, social e cultural do país, idéia de cunho preconceituoso. No entanto, em 1960, conforme Paiva, há um redirecionamento do olhar sobre o analfabeto, pois

[...] movimentos voltados para a promoção da cultura popular, valorizando as expressões artísticas e culturais do povo, o combate ao preconceito torna-se mais compacto e o sistema Paulo Freire – desenvolvido a partir do conceito antropológico de cultura – e sua difusão serão de fundamental importância para formar uma nova imagem do analfabeto, como homem capaz e produtivo, responsável por grande parcela da riqueza da Nação (PAIVA, 1987, p.205).

Nasce um outro olhar para o analfabeto, o olhar da benevolência e da igualdade. Somos todos seres humanos e, como tal, temos direito ao domínio dos mecanismos de leitura e escrita. Parece que de objeto, passa a sujeito, aquele que sente, pensa, tem desejos, tem dores.

Em 1963, essas campanhas são extintas. E a ação do governo federal é “[...] apenas da cooperação financeira, da assistência técnica, da pesquisa pedagógica e da convocação de congressos e seminários, além do estabelecimento dos objetivos gerais (quantitativos e qualitativos) a serem alcançados”. (PAIVA, 1987, p. 229).

No início da década de 60, não se falava apenas em alfabetização, falava-se em arte, em cultura popular. Tentava-se juntar alfabetização e arte popular. Alguns métodos surgiram nesse momento, todos visavam preparar o sujeito para uma participação política. Assim, “[...] discutia-se o conceito de cultura popular, o papel da arte e da alfabetização, bem como a ênfase que cada uma delas deveria merecer [...]”. (PAIVA, 1987, p.231). Nesse momento de nossa história, estavam sendo pensados os papéis da arte e da alfabetização. Para tanto, os CPCs²⁰ serviram de base de orientação.

²⁰ CPCs - significam Centros Populares de Cultura que ocorreram no Brasil entre 1962 e 1964. Esses centros originaram-se do CPC da UNE (União Nacional dos Estudantes). O CPC que originou os demais é “[...] resultado de uma série de debates travados entre alguns jovens intelectuais e artistas pertencentes ao Teatro de Arena [...]” (PAIVA, 1987, p.231)

No meu ponto de vista, a arte nesse período era pensada de uma forma panfletária. Era feita para divulgar o que estava acontecendo no país, servia a uma causa, não era a causa em si. Por isso, a arte popular²¹ foi resgatada, visto que era por essa via que a comunicação com as grandes massas dar-se-ia. Assim, os CPCs tinham um objetivo comum, “[...] o de contribuir para o processo de transformação da realidade brasileira, principalmente através de uma arte didática de conteúdo político.[...]” (PAIVA, 1987, p.233).

Penso que, de certa forma, aproximava-se da educação popular que também visava à transformação da realidade brasileira, ensinando os sujeitos a pensarem. Mas, junto com os CPCs, nascem também no Brasil de então, os Movimentos de Cultura Popular ou os MCP, em 1960. Esse movimento originou-se no MCP de Recife que, conforme Paiva, “[...] nasceu da iniciativa de estudantes universitários, artistas e intelectuais pernambucanos que se aliaram ao esforço da prefeitura da capital no combate ao analfabetismo e elevação do nível cultural do povo, sob a influência de idéias socialistas e cristãs”. (PAIVA, 1987, p.236).

Mais uma vez a arte popular é valorizada e divulgada, ou seja, a cultura do povo tem vez e voz, mas, na prática, “[...] partia-se da arte para chegar à análise e à crítica da realidade social.” (PAIVA, 1987, p.237), ou seja, em certo aspecto, é novamente panfletária, está servindo a objetivos externos a ela, não que isso não possa acontecer. Mas, e os objetivos internos à arte? Por que apenas arte popular? Naquele momento, foi a via que se achou para buscar a conscientização do povo, das massas.

²¹ Arte popular – arte do povo, não acadêmica. Ernest Fischer (1977, p.71) explica: “O conceito de [...] ‘arte popular’ foi desenvolvido pelo romantismo [...] A arte popular opôs-se a todas as outras espécies de arte como fenômeno ‘natural’ [...] seu ‘anonimato’ foi considerado obra da sua criação espontânea [...]”. Cf. FISCHER, 1977.

O governo federal por sua vez, também tinha um movimento: O Movimento de Educação de Base (MEB), que era ligado à CNBB²². Esse movimento buscava oferecer alfabetização à população rural, como uma espécie de catequização, trabalhando pela formação do sujeito, dentro de parâmetros cristãos.

No Brasil do início dos anos 60, floresceram muitos movimentos que buscavam a alfabetização dos sujeitos, do povo, das massas. Qualquer associação de bairro, sindicatos ou igrejas eram lugar para se realizar a alfabetização e se discutir a cultura popular. Havia muitas idéias pedagógicas, metodológicas, todas vinculadas a um ou outro pensamento político-ideológico de então. E, nesse contexto, vinculado ao MCP, surge Paulo Freire, relacionando educação/alfabetização com a reflexão sobre o social. O pensamento filosófico de Freire foi mais abrangente e mais forte que o método que ele criou. Conforme diz Freire

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história...(FREIRE, 1980, p.39).

Ele buscava, sobretudo, a humanização do homem, ou seja, o homem deixando de ser objeto e passando a ser sujeito de sua própria história.

Os anos que se seguiram a 1964 foram de ditadura e, por isso mesmo, alfabetizar adultos resultava em um incômodo, “[...] um perigo para a estabilidade do regime [...]”. (PAIVA, 1987, p.259) Assim, houve uma repressão aos movimentos de então e às pessoas que dele faziam parte. Paulo Freire é preso em 1964, durante 72 dias e depois é exilado, voltando ao Brasil somente em 1979, quando da anistia política.

²² CNBB – Confederação Nacional dos Bispos do Brasil, órgão da Igreja Católica.

No início do governo militar, a alfabetização de adultos foi relegada a um segundo plano, mas, por pressões internacionais, teve que ser revista e retomada. Houve um movimento chamado Cruzada ABC²³, financiado pelo governo, com ajuda americana. Dessa forma, conforme Paiva:

A educação dos adultos era entregue à orientação norte-americana e as atividades se desenvolviam preferencialmente no Nordeste, onde os programas anteriores haviam semeado idéias que precisavam ser neutralizadas (PAIVA, 1987, p.261).

Em 1967, o MOBREAL é criado, começando como campanha de massa, servindo aos novos propósitos político-ideológicos do governo federal. Hoje em dia, percebe-se que campanhas de massa já não têm mais a força de antes. Experiências diferenciadas estão acontecendo em todo o país; em Porto Alegre, como já relatei anteriormente no capítulo 2, temos a experiência do SEJA, com princípios e objetivos específicos. Atualmente, já se questiona o significado da palavra campanha. A idéia não é massificar e sim focalizar, especificar.

A educação de adultos no Brasil, revelou-se cheia de idéias; algumas deram certo e outras não. Todas serviram a princípios político-ideológicos, revelando, sem dúvida, o caráter especial e importante da educação de adultos. Qual a finalidade de educar um adulto? Qual a idéia que temos desse adulto analfabeto? O que significa o analfabetismo nesse país? Para essa sociedade?

Creio que ainda estamos respondendo a essas perguntas. Alguns conceitos básicos deixaram suas marcas na história da educação e na história da sociedade brasileira. Nas idéias de Freire, o sentido da educação ainda é humanizar essas pessoas que foram excluídas do mundo da leitura e da escrita. Entendo que hoje

²³ Cruzada ABC significava Cruzada da Ação Básica Cristã; diferia em idéias e metodologia dos movimentos anteriores a 1964. O analfabeto para esse movimento era um "parasita econômico" (PAIVA, 1987, p. 268), que ao alfabetizar-se, deveria produzir e participar da vida em comunidade.

não é só aprender a ler e a escrever; é mais do que isso. O mundo evolui rápido demais e, se não soubermos quem somos, o que desejamos, o que queremos, como vamos participar dele? Como vamos atuar? Que marcas vamos deixar?

4.3 A ARTE-EDUCAÇÃO NO BRASIL

A história da arte-educação no Brasil difere da história da EJA. Se a EJA inicia no Brasil Colônia, o ensino formal de arte inicia no Brasil Império, em 1816, com a criação da Academia Imperial de Belas Artes no Rio de Janeiro. O ensino tinha como parâmetro as academias de arte européias de então, cujo objetivo era, segundo Ferraz e Fusari (1993, p. 29), “[...] atender à demanda de preparação e habilidades técnicas e gráficas, consideradas fundamentais à expansão industrial”.

O desenho era fundamental para este objetivo e, nos anos iniciais dos cursos da academia, ele era desenvolvido assim como nas escolas primárias da época. Dessa forma, o desenho passou a ser sinônimo do ensino de arte nas escolas. Podemos dizer que esse ensino colocava a arte em sentido utilitário; a arte servia para desenvolver habilidades.

Mesmo com o passar do tempo, já na República, o ensino de arte mantinha a idéia da utilidade, sendo desenvolvidos “[...] o desenho de ornatos, a cópia e o desenho geométrico [...]”. (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 30). A finalidade desses estudos era, além do produto, segundo Ferraz e Fusari (1993, p.30), “[...] exercitar a

vista, a mão, a inteligência, a memorização, o gosto e o senso moral”. Este é o ensino da pedagogia tradicional²⁴.

O ensino de arte no Brasil acompanhava as várias tendências pedagógicas no mundo, vinculando-se a uma ou a outra conforme a época. Mas, mesmo com o passar do tempo, muitas tendências ainda continuam. Com o advento da escola nova no Brasil, o ensino da arte tem uma nova orientação, passa a buscar o processo de trabalho, e “[...] sua ênfase é a *expressão*, como um dado subjetivo e individual em todas as atividades que passam dos aspectos intelectuais para os afetivos”. (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 31). Autores como Jonh Dewey, Viktor Lovenfeld e Herbert Read influenciaram a pedagogia nova.

As idéias de Read influenciaram Augusto Rodrigues e, no Brasil, em 1948, é criada a Escolinha de Arte no Rio de Janeiro, dando origem ao movimento das escolinhas de arte. Esse movimento e a escola nova viam o aluno como “[...] ser criativo, a quem se devia oferecer todas as condições possíveis de expressão artística, supondo-se que, assim ao aprender-fazendo, saberiam fazê-lo, também, cooperativamente, na sociedade” (FERRAZ ; FUSARI, 1993, p. 32).

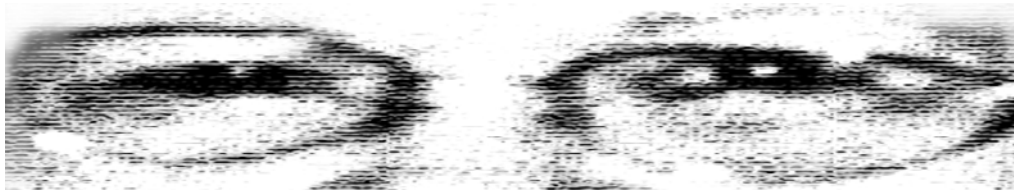
A partir de 1960/70, surge a pedagogia tecnicista²⁵, cuja idéia é centrar os planejamentos das aulas nos objetivos. Segundo Ferraz e Fusari (1993, p.32), faz parte “[...] desse contexto tecnicista o uso abundante de recursos tecnológicos e audiovisuais, sugerindo uma ‘modernização’ do ensino”. O uso de várias técnicas de desenho, de pintura, entre outras, é abundante. Normalmente, o material utilizado é a sucata.

²⁴ Pedagogia tradicional – “[...] encaminhavam os conteúdos através de atividades que seriam fixadas pela repetição[...].” (FERRAZ e FUSARI, 1993, p. 30).

²⁵ Pedagogia Tecnicista – “[...] o aluno e o professor ocupam uma posição secundária, porque o *elemento principal do sistema técnico de organização da aula e do curso*” (FERRAZ;FUSARI, 1993, p.32).

Outra importante experiência em arte que aconteceu e acontece no Brasil é a metodologia triangular que, segundo Ferraz e Fusari (1993, p. 35), “[...] refere-se a um posicionamento teórico–metodológico”, buscando alicerçar o ensino da arte em três pilares: a história da arte, a análise das obras e o fazer artístico. Esse trabalho iniciou em São Paulo, em 1990, e vem sendo desenvolvido sob a coordenação de Ana Mae Barbosa.

Por esses caminhos andou a arte-educação. Por outros caminhos andou a educação de jovens e adultos. Talvez possamos, em algum momento, fazer com que esses caminhos se cruzem ou ao menos se olhem, seja através da teoria, seja através de vivências. Por que não?



5 O OLHAR SOBRE O VIVIDO

5.1 VIVÊNCIAS EM ARTES VISUAIS NO CMET PAULO FREIRE

Por quantos caminhos a arte andou no CMET Paulo Freire? Quais percursos realizamos? Percurso de formas?

[C4] Comentário: Colocar fotos dos trabalhos realizados, não em ordem cronológica, mas organizados pelos elementos de linguagem, por exemplo.

Memórias das formas criadas/produzidas/sentidas.

Os **elementos expressivos da linguagem visual**, segundo Ostrower (1991, p.65) são “[...] cinco apenas: a linha, a superfície, o volume, a luz e a cor. Com tão poucos elementos, e nem sempre reunidos, formulam-se todas as obras de arte, na imensa variedade de técnicas e estilos”. Com esses elementos e noções de composição espacial, orientação espacial, proporção e ritmo elaboramos/realizamos o trabalho de artes visuais no CMET. Realizamos exercícios e também produtos finais, ou seja, trabalhos mais elaborados que necessitavam de um tempo maior para ser elaborado e finalizado. Os exercícios, via de regra, eram individuais e os produtos finais, freqüentemente eram coletivos. Às vezes o produto final era realizado coletivamente, às vezes, realizado individualmente, mas a montagem final, também considerada uma obra, era coletiva.

Para que as atividades em sala de aula fossem desenvolvidas, uma **temática** era escolhida. Essa escolha advém da junção das necessidades dos alunos e da professora, mas pode ser em função dos conteúdos que foram trabalhados, ou não, ou ainda do desejo de aprofundar um conteúdo, um conceito,

um conhecimento. Às vezes torna-se necessário trabalhar algumas questões e não outras. Nós fazemos o caminho.

Para a realização do trabalho, incluindo o produto final, as aulas compreendem exercícios que podem ser de desenho, de pintura, por exemplo, imagens de obras que fazem parte da história da arte, apreciação dos trabalhos realizados pelos alunos, histórias, poesias, fragmentos de capítulos de livros. Em relação às imagens de obras de artistas, são escolhidas as imagens pertinentes àquele assunto ou tema em questão, independente, portanto da linha de tempo, mas voltada para a forma e conteúdo que se aproximavam da temática proposta. Quanto aos materiais utilizados, além dos disponíveis na escola: lápis de cor, giz de cera, tinta têmpera, pincéis, lápis de desenho, folhas, papel Kraft, entre outros, buscamos tecidos variados, linhas, lãs, todos trazidos pelos alunos.

Início contando sobre os elementos da linguagem plástico-visual.

A linha pode ser real ou não. Pode estar na mão que segura o arame, pode estar no papel. A linha real movimenta-se, cruza-se, transforma-se.



De seus cruzamentos, surgem os planos.



A linha percorre o espaço real. O plano é real.



As linhas contornam, fecham-se; de seu fechamento nascem os planos.

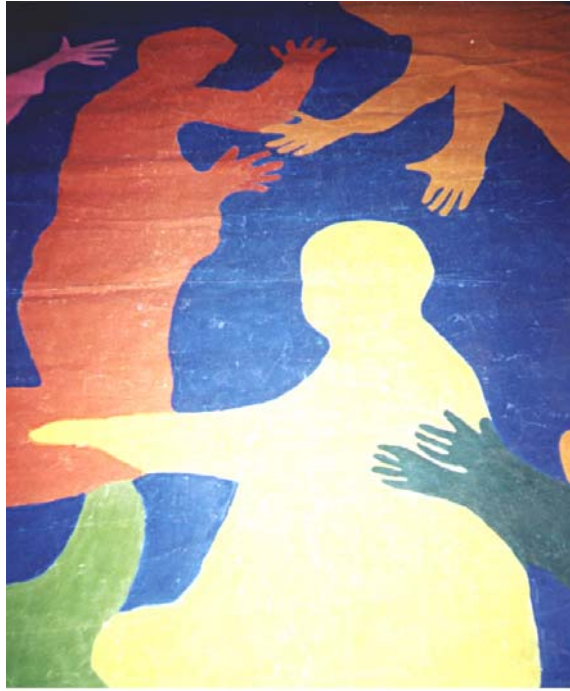
Desenhos de figuras humanas surgem. Os alunos são os próprios modelos.



Persistência e dedicação ao trabalhar com linhas e planos.



A cor ocupa seu território.



O volume é vivenciado a partir do próprio corpo.

Luz e sombra encontram-se.



A descoberta do coletivo... linha, traço, risco, marcas.



O pano/plano inerte, imóvel



Necessitando de mãos humanas para, em performance, concretizar-se na “teia da vida”.



O pano/plano/suporte ressignificado dando origem a “Teia de Mitos”



detalhe



A “teia de mitos” é fruto de um trabalho interdisciplinar com o grupo de professores das Totalidades Iniciais do CMET. Trabalho este que se desenvolveu a partir do projeto vencedor do orçamento participativo das escolas “A arte no horizonte do provável”, cuja temática era a mitologia grega. Os alunos, ao lerem e ouvirem histórias de deuses e mitos gregos, escolheram uma personagem e a construíram. Há diferentes olhares sobre esses mitos, diversas formas de representação de Sísifo, Afrodite, Apolo, Ártemis, Pigmaleão, Tirésias, Eros, Psiquê, Baco, Liríope, Prometeu, Pandora, Dafne, entre outros.

No coletivo, o individual. No coletivo, os olhares se cruzam. Param. Percebem-se. Buscam identidades.



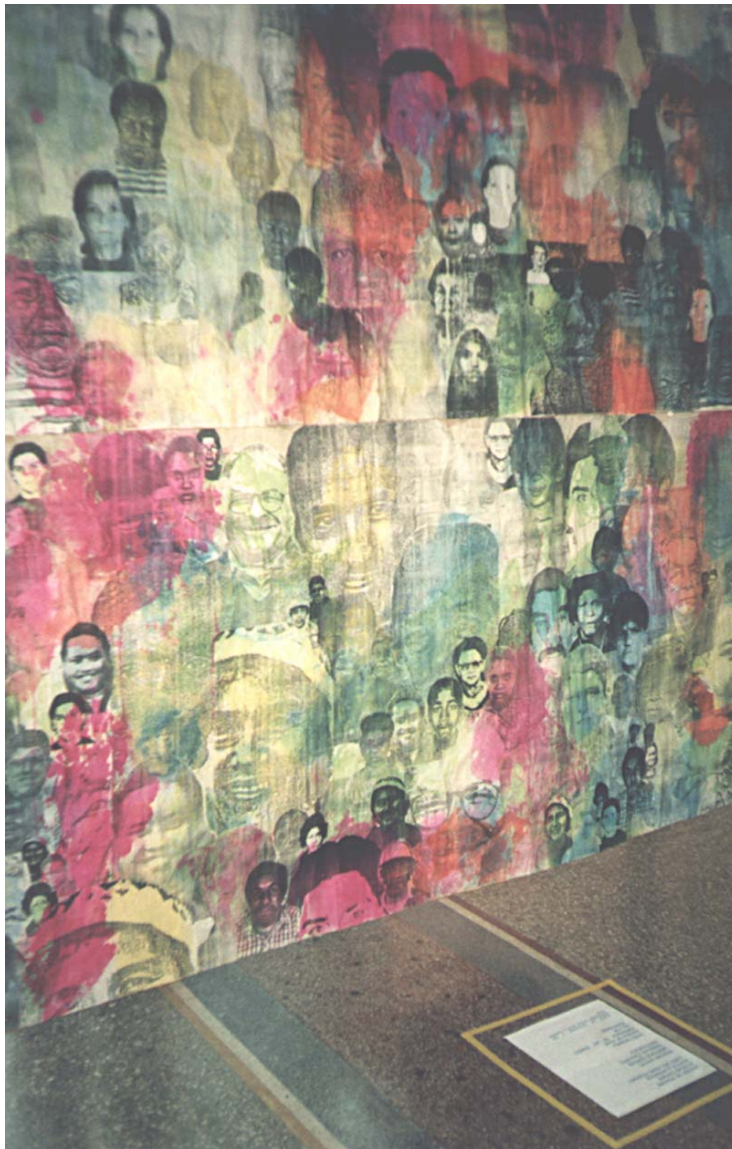
“Identidades” nasceu de uma necessidade sensível de juntos, professora e alunos, descobrirmos e percebermos a nós mesmos.

Passeio no Centro de Porto Alegre. Nosso lugar, lugar do CMET. Vimos transeuntes, o burburinho, as gentes, as flores, os cheiros, os barulhos e... o fotógrafo. O último dos lambe-lambes! Aquele fotógrafo ambulante que carrega a máquina. Sim! A máquina que bate fotos e também revela.

Momento mágico este da fotografia! Momento individual. Aluno e professora diante de uma câmera, a céu aberto, em pleno Chale da Praça XV. O fotógrafo oferece o banquinho, o pano branco é colocado atrás de quem será fotografado. Todos ajudam, tudo montado e... CLIC! A fotografia se consuma.



Das fotos 3x4, cópias heliografadas são realizadas, grandes, pequenas. Muitas cópias. Imagens recortadas, rostos justapostos, sobrepostos, colados em um painel. Criação de um espaço diferenciado, calcado na busca de profundidade. Espaço que mostrasse as relações de solidariedade e parceria entre as pessoas, onde houvesse possibilidade de mostrar o individual e o coletivo.



Partilhando memórias, saudades, afetos.

Caixinhas de sapato, de leite, de sabão em pó recicladas. Que contam um pouco dos momentos felizes da vida das gentes do CMET. Foto de um momento feliz da vida de cada um. História desse momento. Desenho de observação dessa foto. Criação de cores, pintura de papéis. Recorte e colagem de papeias pintados pelos alunos criando formas, uma imagem, a sua imagem feliz.



Histórias de amor, contadas em aula. Escritas, choradas, engraçadas, de todos os jeitos. Colcha de retalhos: fragmentos de narrativas de amor.

Panos, muitos panos. Linha, agulha, tesoura. Crochê, *patchwork*, aplicações, bordados, rendas.

Falamos de amor.



A casa da infância revisitada. Perdida na memória. Esquecida. Lembrada?!
Às vezes, lembranças dolorosas, em outras, melancolia. Afetos da infância recordados. Como era a minha casa da infância?



Caixinhas de segredos, caixinha de guardados. O que guardo dentro de mim? O que guardo de mais sagrado? O que guardo e quero mostrar?



Alunos que fazem, sentem, sonham. Sujeitos capazes de concretizar seus sonhos, sua imaginação. Sujeitos capazes de fazer arte.

Sujeitos que possibilitaram esta pesquisa.



6 O OLHAR OBJETIVADO

6.1 OS SUJEITOS

Conforme Haguette (1995, p.96), “A escolha dos entrevistados não pode ser aleatória, ou seja, não pode obedecer a parâmetros da amostragem probabilística”. A fim de contemplar uma realidade escolar muito complexa e muito diferente entre si, realizei levantamento de alguns dados no ano de 2004.

As Totalidades Iniciais tinham, no ano de 2004, um total de 172 alunos inscritos nas aulas de Artes Visuais, distribuídos nos turnos manhã e tarde. Muitos desses alunos ou nunca vieram às aulas ou vieram uma ou duas vezes. Dos 172 inscritos, participaram das aulas efetivamente 89 alunos.

Essas Totalidades são constituídas, na sua maioria, por alunos adultos, idosos, meninos/as de rua, de abrigos municipais, deficientes e doentes mentais. A ocupação dos adultos e idosos é variada. Alguns fazem “bico”, um que outro é trabalhador do comércio informal, vulgo camelô, outros são funcionários municipais, outros aposentados ou donas de casa que recebem pensão dos maridos falecidos. Os adolescentes são, na sua maioria, estudantes apenas, salvo alguns deficientes mentais que fazem estágio em instituições públicas ou privadas.

A frequência dos alunos é um dado importante. Os adultos e os idosos têm uma frequência regular, faltando pouco às aulas. E, quando isso acontece, eles

apresentam atestados, informam seu afastamento à secretaria do Centro ou ao professor regente da turma. Já com os jovens, há uma diferença. Os que são deficientes mentais vão regularmente às aulas, mas os que são FICAIS²⁶ têm pouca ou quase nenhuma frequência.

Ao fazer um levantamento das idades de todos os alunos que frequentavam as aulas de Artes Visuais, pude constatar que dos 89 alunos que participavam, dezessete alunos têm de 15 até 30 anos, 33 alunos, têm de 31 a 59 anos e 39 alunos dos 60 anos em diante. Estou usando essa divisão de idades: de 15 a 30 anos, de 31 a 59 anos, de 60 anos em diante, pois esse é o olhar de muitos alunos/sujeitos de pesquisa dentro do CMET.

Ao realizar um trabalho monográfico com enfoque no impacto da televisão no idoso para a disciplina S.A.: A Escola Eletrônica, ministrada pela prof^a Analice D. Pillar, em 2000, constatei, através de um questionário aplicado, que as entrevistadas colocaram que começaram a se considerar idosas a partir dos sessenta anos, pois, como ressalta uma idosa, *Eu me sinto velha já com sessenta anos, pois fiz minha carteirinha de ônibus [...]*.

Em conversas informais com jovens do CMET, aqueles com os quais trabalhei, sentem-se jovens até, no mínimo, 30 anos, por várias razões: porque ainda estudam, fazem estágio, não têm trabalho, não se casaram, dependem dos pais, não moram sozinhos. A questão do sentir-se jovem é-nos apresentada por Melucci:

A natureza precária da juventude é um exemplo. Põe para a sociedade a questão do tempo. A juventude deixou de ser uma questão biológica e se tornou uma definição simbólica. As pessoas não são jovens simplesmente pela sua idade, mas porque assumem culturalmente as características de mudança e transitoriedade próprias da juventude (MELUCCI, 2000, p. 46-47).

²⁶ FICAIS significam fichas de alunos infrequentes.

A maioria dos alunos, na faixa etária de 15 a 30 anos, tem alguma deficiência mental, incluindo também a doença mental. Não escolhi como sujeitos os jovens infreqüentes (FICAIS), pois não vêm às aulas. Quanto aos deficientes mentais, mesmo entendendo minha falta de subsídios e estudo nessa área, creio ser possível analisar suas falas, pois muitos são alunos das Artes Visuais há cinco ou seis anos, e sua freqüência em aula é grande.

Importante salientar que, mesmo inscritos nas aulas de artes e regularmente matriculados no Centro, alguns alunos, independente de faixa etária, não freqüentam as aulas. Alguns informam afastamento à secretaria e ficam com a vaga assegurada por um limite de tempo; outros simplesmente não vêm às aulas de arte por vários motivos: ou porque não gostam, ou porque não encontram utilidade nisso, outros fogem das aulas para chegar mais cedo em casa. Há, ainda, alguma resistência.

Para a pesquisa, tenho alguns jovens até 30 anos, sujeitos adultos a partir dos 31 anos, e idosos a partir dos 60 anos, somando um total de 89 sujeitos. Considerando o número de adultos e idosos que freqüentam as aulas de arte, 72 ao todo, percebemos que essa população é maior que a de jovens. E, conforme Haguette (1995, p.96), “[...] os mais idosos deverão ter prioridade na ordem das entrevistas”, o que me possibilitou pensar primeiramente nos idosos, até pela freqüência que eles têm nas aulas.

Após o levantamento de idade, pude realizar o levantamento por sexo. A maioria é do sexo feminino. Já cruzando os dados do levantamento anterior, o CMET caracteriza-se por uma maioria de alunos adultos e idosos do sexo feminino. Conforme sustenta Palma (1999, p.24), esses dados apontam para “[...] uma visível

feminização da velhice". Esse fenômeno pode ser explicado porque "[...] é muito maior o número de mulheres que sobrevivem até atingir o limiar inferior do grupo etário idoso e, uma vez fazendo parte dele, nele permanecem por mais tempo do que os homens" (PALMA, 1999, p.24)

Outro critério então, é o tempo de permanência na Totalidade, porque no CMET os alunos, conforme conversa com eles pude aferir que, via de regra, ficam bastante tempo nas totalidades, por várias razões, porque não aprendem, porque o que lá buscam é companhia para a sua solidão, porque não guardam na memória os conhecimentos aprendidos, porque se vincularam de tal maneira à professora que não desejam iniciar novo vínculo, porque ir para outra Totalidade significa não poder acompanhar a matéria desenvolvida na outra etapa, criando um mito e apontando que a próxima Totalidade é bem mais difícil.

De certa forma, a permanência dá uma idéia de "processo" para o aluno. Ele está estudando e, como as aulas não são repetitivas, os professores sempre estão planejando algo diferente, novos assuntos são abordados, os alunos têm a idéia de estarem em "processo". E entendo que estão, sim, em processo.

Pelo que pude observar até então, ao ficarem muito tempo em uma Totalidade, ficam também muito tempo em uma mesma linguagem artístico-expressiva, desenvolvendo, sob certo aspecto, essa linguagem. E esse tempo de permanência pode ser um fator indicador de desenvolvimento da linguagem artística, podendo também ser fator de informação sobre a importância das aulas de Artes Visuais.

Cruzando esses dados todos, apontei como sujeitos de pesquisa:

- duas idosas, em história de vida. Havia 36 mulheres idosas para apenas três homens idosos. Das 36, duas disponibilizaram-se para a pesquisa/entrevistas individuais.

- jovens, adultos e idosos, em entrevistas coletivas, tentando, assim, ter uma visão do todo diferenciado que é a realidade do CMET/EJA/SMED/PMPA. Assim pude entrevistar todos os alunos com os quais trabalho, transformando-os em sujeitos.

Saliento que todos os alunos estão incluídos no diário de campo, além das histórias de vida e das entrevistas. Mas, não utilizei todas as falas dos 89 sujeitos na análise de dados, muitas refletiam as mesmas idéias. Importante lembrar que as transcrições das falas, das entrevistas individuais e coletivas e diário de campo respeitam “ipsis literis” a maneira de o alunos/sujeitos expressarem-se oralmente.

6.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Partindo do pressuposto de que é possível utilizar mais de uma técnica na metodologia de pesquisa, redirecionei meu trabalho para a utilização do diário de campo, da entrevista, e das narrativas de vida ou História de Vida, buscando com isso não ter prevalência sobre uma ou outra metodologia, mas realizar possíveis relações entre uma e outra.

Bosi (1994, p.68) sugere que “A narração da própria vida é o testemunho dos modos que a pessoa tem de lembrar”. Acredito que se os sujeitos pesquisados narrarem suas histórias de vida, quais as intersecções que fizeram ou não com a arte ao longo de sua trajetória, provavelmente encontrarei pistas que me levarão a conhecer qual o sentido/significado da arte na vida deles.

A História de Vida, conforme Haguette (1995, p.80), “[...] está preocupada com a fidelidade das experiências e interpretações do autor sobre seu mundo”. Assim, o sujeito fala de sua vida, re-interpretando ações e reações sobre fatos vivenciados.

O sujeito fala e é escutado; sua história de vida é valorizada. E, ao falar, torna-se presente, mostra-se, partilha algo seu, suas experiências, fala de como viveu sua vida, fala de seu cotidiano.

Para Meira (2003, p.55), “Plasticamente o cotidiano é o lugar em que as experiências estéticas são produzidas pelos acontecimentos”. Assim, talvez, os sujeitos – narradores contem sobre suas experiências estéticas, como vêem/viram as cores das tardes de outono, como é/era o cheiro do capim molhado, como são/eram as cores do pôr-do-sol, como aprenderam a desenhar, como se sentem/sentiam ao pegar um lápis para desenhar, como se sentiam quando das primeiras aulas de arte, como aprenderam a olhar as cores da vida.

Conforme sugere Errante (2000, p.142), “[...] nós podemos definir uma pessoa como alguém que narra”. Em frente ao pesquisador, encontra-se um narrador que vai falar sobre sua trajetória de vida, sobre sua intimidade, sobre aquilo que lhe é, talvez, mais caro. São narradores de lembranças, são momentos de saudade. Momentos de ressignificar o tempo-espaço das imagens, das vivências, dos sentimentos, das emoções. Momentos, talvez, de partilhar afetos, ou desafetos.

Para Meira (2003, p.24), “Afeto é forma e conteúdo ligados ao gesto, aos sentimentos e à criação de significações de um indivíduo”. É um espaço para olhar-se. Olhar algo que já passou, o olhar da memória. Olho o antes com os olhos do agora. Ainda sou eu mesmo? Momento de reflexão sobre si mesmo, talvez, um momento de ressignificar-se frente à vida.

Ouvir as experiências que o sujeito tem para contar, penso, contribui para o resgate da humanidade, tanto do sujeito pesquisado, quanto do pesquisador. Errante (2000, p.153) reflete: “Com cada memória íntima pessoalmente importante que os narradores me ofereciam, eles revelavam sua humanidade”. Quem sabe se o pesquisador não teria a tarefa mesma do educador? Qual seja, conforme Arroyo (2000, p.242) observa, “[...] captar e intervir no duplo movimento histórico de humanização e desumanização”.

Entendo intervir no sentido de que, ao fazermos alguém rememorar algo e partilhar dessa memória, estamos tomando parte na vida deste sujeito, pois ele, de certa maneira, irá refletir sobre o fato acontecido, sobre o que irá falar e, posteriormente, sobre o que falou. E Thomson (1997, p.57) completa: “Ao narrar uma história, identificamos o que pensamos que éramos no passado, quem pensamos que somos no presente e o que gostaríamos de ser.”

E me pergunto: qual seria o olhar do pesquisador sobre os seus sujeitos? Parece ser, como coloca Picosque e Martins (2003, p.8), “[...] um olhar escavador de sentidos”, como se cada sentido da história narrada fosse se revelando aos poucos. Errante (2000, p.150) sugere: “Eu parava de escutar o que eu podia extrair da narrativa e começava a ouvir a pessoa toda”. A atitude do pesquisador deve ser a de quem aprofunda o olhar, escava exatamente como um arqueólogo e a escuta densa, como Paulo Freire apontava.

Conforme Vidigal (1993, p.14), “Há que se ter em conta os gestos e as expressões da testemunha, os silêncios e as hesitações, as insistências num assunto e as repetições, o tom peremptório ou evasivo”. Quando narra a pessoa revela-se e desvela-se.

E, nesse sentido, Geertz aponta que

[...] a maior parte do que precisamos para compreender um acontecimento particular, um ritual, um costume, uma idéia, ou o que quer que seja está insinuado como informação de fundo antes da coisa em si mesma ser examinada diretamente. (GEERTZ, 1989, p.19)

É necessário olhar o todo, observar os detalhes, o que nos leva à idéia de “descrição densa” que Geertz nos apresenta.

Ainda para Vidigal (1993, p.13), “O que se registra na recolha de dados não é a produção do passado tal-como-ele-foi-vivido, mas tão só as lembranças e as representações que as testemunhas dele conservam.” O que se registra é o que ficou na memória e como o sujeito vê o acontecimento hoje.

Assim, conforme Camargo:

Uma entrevista do tipo aberto [...] se define como *história de vida* na medida em que utiliza a experiência do ator de maneira *longitudinal*, buscando encontrar padrões universais de relações humanas e percepções individuais [...] (CAMARGO, 1990, p.83),

Através dos dados obtidos nas narrativas de vida, podemos encontrar algo que é comum a vários sujeitos, mas também algo que lhes é peculiar. Acredito que as narrativas de vida permitam entender as razões que levaram um ou outro sujeito a relacionar-se com as Artes Visuais ou não e, com isso, ampliarmos para um todo de sujeitos. Quem sabe as narrativas de vida nos possibilitem, ao entrarmos em contato com o sujeito-narrador de sua história, um momento de humanidade, identidade, humanização, um momento sensível?

Conforme Stephanou (informação verbal)²⁷, “[...] podemos fazer três entrevistas [...]”, no que se refere às histórias de vida. Na primeira, deixar claro o objetivo da pesquisa, para que se quer o depoimento, incluindo o termo de consentimento. O entrevistador deve marcar teto de início e fim, em torno de duas

²⁷ Aula ministrada no dia 21/11/2003 - disciplina EDP53 Seq.351 – S.A.:Pesquisa em Educação – 2º semestre de 2003 – Faculdade de Educação/PPGEDU/UFRGS.

horas de conversa. A segunda, com espaço de cinco a dez dias após a primeira entrevista, sem um limite de tempo. E a terceira entrevista, mais direcionada, resgatando o que não ficou bem claro. Esses depoimentos são gravados e transcritos para posterior análise.

No entanto, cabe ressaltar, conforme sugere Errante (2000, p.150), que “Os narradores não somente escolhem o que vão lembrar e contar a você; eles também participam, negociando o contexto da lembrança”. E, segundo Amado (1997, p.146), “Conversar com os vivos implica [...] uma parcela muito maior de responsabilidade e compromisso [...]”, pois sabemos o quanto os depoimentos orais podem afetar a vida dos sujeitos entrevistados. Há que se ter cuidado com histórias contadas, com o que se escreve sobre elas, com a análise que se faz delas. As informações também precisam ser olhadas com ética e sensibilidade. E até mesmo com um certo distanciamento.

Conforme anunciei no início, além das narrativas de vida, utilizarei entrevistas. Haguette aponta que:

A entrevista pode ser definida como um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado. As informações são obtidas através de um *roteiro de entrevista*, constando de uma lista de pontos *ou* tópicos previamente estabelecidos de acordo com uma problemática central e que deve ser seguida. (HAGUETTE, 1995, p.86)

As entrevistas necessitam de uma pauta que organizei com perguntas semi-estruturadas, abertas para que os alunos pudessem falar, discordar, concordar. São elas:

- 1- Como foi o trabalho realizado durante o ano de 2004 para vocês?

- 2- O que as aulas de Artes Visuais oportunizam para o aluno?
- 3- As aulas de Artes Visuais têm a mesma importância que as aulas de leitura e escrita?
- 4- As aulas de Artes Visuais ajudam na alfabetização?
- 5- Qual o papel do professor nas aulas de Artes Visuais?
- 6- Como funcionou a proposta de iniciar o trabalho em aula, levar para casa, trabalhar nele em casa, trazer para aula e trabalhar em sala de aula novamente (tipo tema de casa)?
- 7- O tempo das aulas de artes está adequado para as necessidades de vocês e do trabalho a ser desenvolvido?
- 8- O que é arte para você?

No entanto, iniciei a coleta de dados com as narrativas de vida e as observações do diário de campo com o intuito, conforme as dúvidas e idéias surgidas, de ampliar a pauta de entrevistas já organizada.

Segundo Vidigal (1993, p.12), a entrevista “[...] deve ser conduzida com maleabilidade, permitindo espaço para a expressão de vivências pessoais”. Mais do que nunca, a entrevista deve ser rica em sensibilidade de quem a faz. E, como coloca Haguette:

Além dos dados “previstos” para obtenção através do roteiro, existem muitos outros, talvez até mais importantes, que poderão ser coletados mediante a habilidade e o sexto sentido do entrevistador para aproveitar os “pontos cegos” e as “deixas” do entrevistado. (HAGUETTE, 1995, p.97),

Então, o saber sensível, aquele que emana do corpo, nossas sensações e sentimentos, deve aqui ser considerado.

No diário de campo, encontram-se os registros das observações durante ou após o término das minhas aulas e os registros das minhas impressões pós-entrevistas, quando pude fazê-los. No diário de campo, coloquei as reações dos alunos frente ao trabalho proposto em aula, as relações com trabalhos realizados anteriormente, relações com outras formas de arte, idéias sobre o trabalho, comentários feitos em sala de aula a respeito do trabalho em andamento, o/os sentido/os do trabalho em andamento, a que horas saíam da aula, que horas chegavam, como utilizavam o material oferecido, qual a disposição que apresentavam para realizar o trabalho, como se organizavam para a realização da tarefa, entre outras coisas.

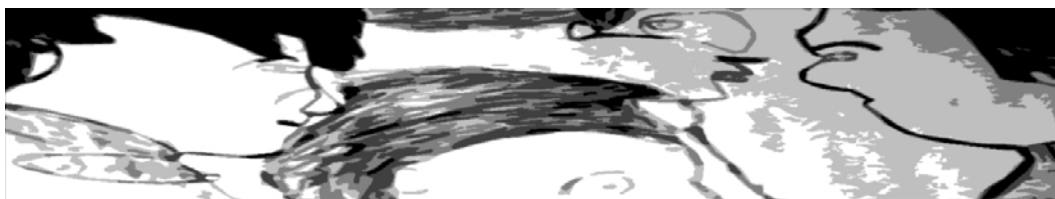
No entanto, não escrevi tudo de uma vez só; priorizo alguns pontos, ora em um dia, ora em outro. Escolhi uma cor de caneta para escrever as observações, mas, quando havia tempo, eu escrevia as minhas impressões com outra cor de caneta. Nesse sentido, a negociação com as impressões é deveras importante. Ou seja, voltar ao diário e rever por que escrevi isso e não aquilo, o que mesmo me chamou atenção, foi vital para que as observações pudessem avançar. Certamente tive dúvidas e, ao observar novamente, procurei solucioná-las.

Esses apontamentos terão igual peso que os dados obtidos nas entrevistas e narrativas de vida. Assim, poderei pesquisar os meus próprios registros, quando necessário for. Nesse sentido, Nilton Fischer aponta:

Esse exercício de revisitação a mim tem oportunizado a experiência do distanciamento, tanto em relação aos sujeitos da pesquisa como às próprias relações interativas e respectivas de repercussões das observações efetivadas. Esse princípio filtrador não significa, necessariamente, privilegiar o aspecto científico tão-somente, mas aumentar nossa capacidade reflexiva, na intenção de melhor entender o mundo vivido por aqueles que estamos organicamente vinculados [...] (FISCHER, 1999, p.12)

E, dessa forma, compreendendo o mundo vivido pelos sujeitos da pesquisa, compreendendo suas experiências, relendo e revendo as anotações pessoais feitas no diário de campo e durante a coleta de dados, a pesquisa pôde tornar-se um instrumento de reflexão mais aprofundado sobre a realidade, senão a do sujeito pesquisado, aquela do sujeito pesquisador.

Como se deu esse trabalho?



7 O OLHAR SOBRE O PESQUISADOR

7.1 O TRABALHO DE CAMPO

Momento de falar das minhas memórias enquanto pesquisadora.

Fiquei pensando em quando iniciou o trabalho de campo. Refleti sobre a professora e a pesquisadora. Torna-se necessário discutir o limite tênue existente entre essas duas identidades²⁸. De tão inserida que estou no contexto dos meus alunos, chamá-los de sujeitos de pesquisa parece, no mínimo, estranho. Pensando assim, busquei aproximar-me de Melucci (2001, p.162), quando este, ao falar da interação entre pesquisador e sujeito de pesquisa (ator, como ele denomina), levanta como um dos problemas a “[...] relação observador-observado, que, ao contrário, raramente é definida de modo explícito e não se torna objeto de reflexão metodológica”.

Professora e pesquisadora: sou ambas. Quando eu estava escrevendo sobre algumas das reações que os sujeitos tinham frente ao trabalho proposto, acontecia, além de observá-los e escrever sobre eles, de eu ter idéias para dar continuidade à atividade. De outra parte, quando eu planejava uma aula, surgiam algumas falas de alunos que eu não havia escrito no momento da observação e que eram relevantes tanto para a pesquisa quanto para as aulas, para o próprio trabalho.

Freire reflete em relação a esse ponto quando coloca que:

²⁸ Melucci atribui três características à identidade “[...] continuidade do sujeito, independentemente das variações no tempo, e das adaptações ao ambiente, delimitação desse sujeito em relação aos outros e capacidade de reconhecer-se e ser reconhecido”. (2004, p.44).

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1999, p.32).

Faço pesquisa hoje não por uma decisão externa, “Agora vou fazer”, mas por uma prática de sala de aula. Sou professora, porque pesquisadora, e pesquisadora porque professora, como a relação artista/arte-educador, mencionada no capítulo 1. Não há como desvincular uma coisa da outra. Freire aborda outra questão que não a de metodologia de pesquisa, mas acredito que, entre pesquisar e dar aulas, não há uma separação, mesmo que eu faça uma pesquisa com metodologias específicas e diferenciadas.

A metodologia é parte de um todo maior que requer uma prática rotineira, uma prática de vida, poderia dizer. Não consigo separar a Carla professora da Carla pesquisadora; a Carla é o conjunto dessas identidades, é um processo simultâneo.

Penso mais uma vez em Melucci quando diz que:

Em nosso eu coexistem simultaneamente várias partes, e o aspecto mais profundo da experiência da incerteza nasce justamente da dificuldade de usar apenas uma delas para nos identificar e da obrigatoriedade de fazê-lo para poder agir (MELUCCI, 2004, p. 64).

Eu não poderia utilizar apenas uma parte para mostrar o todo; não há separação entre dar aulas e fazer pesquisa. Busquei fazer o que já conhecia: olhar sob um outro ponto de vista. Algo absolutamente necessário, exatamente como faz o artista com sua obra: distancia-se um pouco a fim de ver o que se revela e desvela. De tão próximos, quase não vemos o que de fato é, como diz Caetano Veloso, “sou cego de tanto vê-la...²⁹”.

²⁹ VELOSO, Caetano. O estrangeiro. Caetano Veloso. In: _____. Millenium. São Paulo: Polygran, 1998. 1CD (2h08min). Faixa 19 (6min14s) Remasterização em digital

Durante cinco meses, observei minhas turmas nas aulas de Artes Visuais. Realizei um diário de campo, em que procurei anotar muitas das reações que os alunos tinham frente ao trabalho proposto, suas reflexões, seus questionamentos, suas surpresas, seus sentimentos. Esse trabalho encheu-me de alegria, mas também proporcionou-me muitos medos, dúvidas, reflexões, questionamentos: Será que o que vejo é o que é? Que rumo estou dando às observações? As perguntas das entrevistas estão adequadas?

Vejo o que posso ver.

Com esse tempo de observações, trabalhos e conversas pude ver, com certa tranqüilidade, quem se disponibilizaria para as entrevistas individuais. Conforme os critérios levantados no capítulo anterior, escolhi Eva, 82 anos, e Guilhemina, 69 anos. São minhas alunas há, pelo menos, quatro anos. Ambas encontram-se na Totalidade 1, aprendendo a ler e a escrever.

Eva é uma simpática senhora. Baixa, de cabelos curtos e grisalhos. Tem um olhar profundo. Sua fala é suave e pausada. Gesticula pouco quando fala. Anda devagar. Tem o hábito de pedir licença antes de falar, antes de pedir uma explicação. Eva sabe o que quer. Mora com um neto, faz quase tudo sozinha, cozinha, borda, faz crochê, tricô, costura, toma ônibus, anda no centro. É dona de sua própria vida. Gosta de ensinar a bordar e é muito respeitada pelos seus colegas.

Guilhermina é igualmente simpática. Alegre, faceira, gosta de estar maquiada. É baixa e tem cabelos grisalhos na altura dos ombros. Fala e anda rápido, mora e faz tudo sozinha. É decidida. Compreende rapidamente as propostas dos trabalhos em sala de aula e explica para aqueles que não entenderam bem. Ajuda na construção de aprendizagem. Às vezes, assume o papel de professora. Seus colegas a respeitam e a adoram.

Cada uma, do seu jeito, colaborou com esse trabalho.

Nos meses de novembro e dezembro, realizei as entrevistas individuais. Guilhermina e Eva me falaram um pouco de suas vidas, suas histórias de vida. Convidei primeiro Guilhermina. Ao mesmo tempo em que eu tinha uma expectativa positiva de aceitação por parte dela, havia um medo que, por momentos, tomava conta de mim. Será que ela iria aceitar? Afinal seria um compromisso. E mais do que isso seria conhecer melhor uma pessoa, partilhar de sua intimidade ou, pelo menos, daquilo que ela quisesse ou pudesse contar. Após uma aula, conversei com ela sobre sua possibilidade fazer parte da minha pesquisa. Queria que ela me contasse a sua história. Guilhermina aceitou. Falou-me que tinha disponibilidade e que gostaria de falar sobre a sua vida.

Mas onde fazer as entrevistas? Julgando-me próxima a ela, perguntei se poderia ser na sua casa. Ela concordou. Mas, segundo a professora regente de classe, Helena Carvalho, ela ficou muito preocupada/agitada com o fato de eu ir visitá-la. Guilhermina nada me falou, mas resolvi mudar de idéia; eu não queria adentrar em sua intimidade, constrangê-la talvez. Perguntei se poderíamos conversar na própria escola, durante o período das aulas. Ela aceitou. Essa sugestão de conversar com as alunas durante o período das aulas e no CMET me foi dada pela professora da Guilhermina, a Helena. Em conversa com as demais colegas sobre o assunto, a sugestão foi a mesma: afinal a pesquisa era dentro da escola, não haveria lugar melhor para conversar do que ali, na própria sala de artes, lugar onde elas estudam.

No entanto, quando há uma decisão, sempre acontecem perdas e ganhos. Teria sido melhor se tivessem sido feitas nas casas dos sujeitos? Talvez lá eu

encontrasse objetos que tivessem sido feitos em aula, talvez lá eu tivesse mais pistas.

Com Eva não foi diferente. Os receios de uma aceitação ou não sempre voltam, mas, felizmente, o convite foi aceito. Convidei-a após o término de uma aula. A primeira coisa que Eva me perguntou foi: *Ó, Carla, que é que tu queres de mim? Ah, D. Eva, quero saber da sua vida, a senhora pode me contar? Mas claro!* Tudo isso naquela voz mansa que ela tem.

Iniciei as entrevistas individuais, pedindo que elas falassem de suas vidas desde o comecinho ou desde quando se lembravam. Os olhos se perdiam às vezes nas lembranças. Claro, elas estavam contando para a professora de artes, na frente de um gravador. O gravador não parecia incomodar. Não olhavam para ele, olhavam para mim ou perdiam-se em suas memórias.

As entrevistas transcorreram sem dificuldades. Com Guilhermina, gravamos três fitas e meia em três encontros, num total de três horas e meia de entrevistas. Com Eva, gravamos duas fitas e meia, somando duas horas e meia de conversa. Ambas as entrevistas tiveram algumas pausas, alguns momentos de alegria, demos boas risadas juntas. Houve momentos de saudade, de certa tristeza, melancolia, mas tudo em um clima de muita tranquilidade.

Mesmo com o barulho dos corredores da escola, foi possível realizar as conversas. Como o ambiente era comum a nós todas, sentimo-nos muito à vontade.

No final da primeira entrevista, Eva acarinhava meu braço e me dava conselhos de bem – viver com as pessoas, conselhos para a vida. Chauí (BOSI, 2003, p. 18) afirma “A função social do velho é lembrar e aconselhar [...] unir o começo e o fim, ligando o que foi e o porvir”. Naquele momento, Eva estava imbuída de seu papel, lembrando, aconselhando, mas, sobretudo, sendo muito amorosa.

Ensinado como tratar o outro na prática do carinho e da delicadeza. Noutro momento, ela disponibilizava sua casa para que eu pudesse tomar um café com bolo, que ela mesma faz. Eu adoro café com bolo.

Que coisa linda era Eva falando do bairro em que mora, a Tristeza, zona sul de Porto Alegre. De certo modo, eu me recordava também das falas do meu pai sobre a Tristeza, recordava-me de amigos que lá moraram em outros tempos. Lembrava-me daquele bairro silencioso, cheio de casas de madeira com cara de praia gaúcha. Hoje a Tristeza já não é mais tão silenciosa, e as casas têm jeito de casa de cidade.

Às vezes, as lembranças de Eva pareciam-se com as minhas, outras vezes eu entrava no mundo de suas memórias e era como se eu viajasse no tempo e a encontrasse menina, moça, mulher.

Com Guilhermina não foi diferente, além de contar sua história também me dava conselhos sobre a vida. Fiquei pensando que entrevistar pessoas/sujeitos é bem mais do que simplesmente sentar e conversar; é escutar, “[...] é *escutando* que aprendemos a *falar* com eles” (FREIRE, 1999, p.127). Ou seja, é um exercício de solidariedade, não defendendo verdades, mas falando como sujeitos humanos, com experiências de vida diferentes umas das outras, nem melhores e nem piores, simplesmente inteiros. E para escutar precisamos parar. E assim paramos. Guilhermina tem fala rápida, curta. Falava-me com carinho de sua casa atual. Ela faz tudo dentro de casa, tem colchas de fuxico, de crochê, tem panos de prato com barrinha de crochê que ela mesma faz. Falou-me de suas costuras. Falou-me que sua casa é cheia de guardanapos de crochê sobre a mesa, os sofás, as mesinhas, o balcão...Tudo muito feminino, pessoal, íntimo.

Falar com elas me fez lembrar do filme *Colcha de Retalhos*³⁰, das histórias de vida e de amor de seis mulheres. Mulheres que costuram uma colcha de retalhos (colcha de *patchwork* com aplicações – *quilt*), cujo tema é “onde vive o amor”. Essa colcha é presente de casamento para a neta de uma das personagens. A colcha suscita lembranças, e as histórias se desenrolam. São seis narrativas que se cruzam, se entrelaçam, assim como as histórias de Eva e Guilhermina.

[c5] Comentário: o feminino, do cuidado, do “fazer com as mãos” Lya Luft (colaboração Amélia)

O quanto de colcha de retalhos não é uma pesquisa? As histórias de Eva e Guilhermina fizeram com que eu pensasse na minha história. As suas escolhas de vida também fizeram com que eu pensasse nas minhas escolhas. Em certos momentos se entrelaçaram.

Após a realização das entrevistas individuais, iniciei as entrevistas coletivas. Estas foram bem diferentes. Um certo clima de alvoroço, muita alegria. Eu havia dito que as avaliações das aulas seriam o ponto de partida para as entrevistas coletivas que eu precisava fazer para o meu trabalho.

Assim, percebi que os alunos se prepararam para elas. Mas não vieram todos. Eva e Guilhermina também participaram. Havia respeito e muitos sorrisos nos rostos. Pensei: “Mas será que eles querem me agradar? Dizer coisas bonitas?” Eles falaram muito. Queriam dizer alguma coisa, queriam falar do que sentiam nas aulas, do quanto as aulas lhes estavam dando outras oportunidades, do quanto é bom fazer coisas bonitas. Mas falaram também um pouco de suas vidas e falaram de mim também.

Em um determinado momento, uma aluna resolveu me imitar, a fim de mostrar como é que um professor deve agir. Foi uma risada geral. Em outros momentos, fiquei muito emocionada com o jeito que os alunos falaram do trabalho

³⁰ O filme *Colcha de Retalhos* é de 1995, direção de Jocelyn Moorhouse, estúdios Universal Pictures.

de artes, das aulas, assim como Eva [...] *aulas de artes, esse trabalho, essas coisa que mexe com as pessoa. Pode ver, todo mundo se entusiasma, cada qual quer fazer mais bonito! Eu acho uma coisa muito bacana, viu? Eu acho.*

O trabalho “mexe” com os alunos, mexe de forma que cada um quer dar o melhor de si. Cada um pode fazer alguma coisa bonita. Cada um pode ser sujeito de seu próprio fazer. Assim, sabemos o quanto de humano/sensível temos dentro de nós e que pode ser mostrado porque é belo, é bonito, mexe conosco.

Mesmo com um roteiro de perguntas elaborado, não havia uma ordem específica nas perguntas. Geralmente eu lançava uma pergunta inicial, pedia que falassem do trabalho realizado durante o ano nas aulas de arte e, a partir daí, eu fazia as perguntas do roteiro. No entanto, é importante salientar que nem todos os alunos respondiam a todas as perguntas. Uns respondiam, outros não; outros concordavam com o que era dito, outros discordavam.

Durante as muitas falas nas entrevistas coletivas, surgiam histórias de vida. São adultos e falar das aulas, do trabalho; isso é também falar um pouco de si. Quando surgia alguma oportunidade, eles sentiam-se à vontade para colocar um pouco de suas experiências. Em muitos momentos, surpreendia-me, pois não havia como esquecer que eles estavam diante de um gravador; no entanto, parecia que esse fato não importava muito. Mas, era um gravador, e eu era a professora de artes. Se por momentos isso poderia deixá-los à vontade, em outros poderia inibi-los, mas aí, talvez, se entre alguns silêncios que poderiam ser compreendidos como discordâncias, por que não?

Durante a realização das entrevistas, surgiram outras perguntas a partir do que os alunos conversavam, salientavam, conforme o contexto. Categorias trazidas pelos sujeitos. Essas perguntas foram:

-Tudo o que se aprende nas aulas de Artes Visuais é para o bem do aluno?
(Essa pergunta aconteceu durante uma entrevista com um grupo de alunos da tarde porque uma senhora levantou que *Tudo que se aprende aqui. Tudo que... tudo que faz pra nós, é de proveito. É de proveito pra nós*). Alguns alunos começaram a se posicionar, colocando que tudo era para o seu bem, para o seu proveito. Essa fala vem de uma senhora idosa, que entende que a vida passa e que se pode tirar proveito e ensinamento de tudo. É uma questão de valores, de compreensão de vida. A arte entra nessa abertura para o mundo e acaba tornando-se significativa, uma presença boa na vida das pessoas, como sendo mais um ensinamento, mais uma aprendizagem. Ostrower aponta que “[...] todos os conhecimentos que possamos adquirir revertem, em última análise, em nosso próprio benefício, uma vez que nos enriquecem espiritualmente e até, às vezes, materialmente” (1991, p.27).

- Quais os sentimentos que precisamos ter para fazer um trabalho de arte?
Porque foi muito forte a presença de sentimentos como o amor, carinho para se realizar um trabalho artístico que, sem eles, nada aconteceria. Os alunos mencionaram muito.

- Por que a arte tem a mesma importância que a leitura e a escrita? Essa pergunta surgiu em grupo da manhã a partir da fala de uma aluna que disse aleatoriamente que a arte está no mesmo nível que a leitura e a escrita, que é tudo a mesma coisa; então, achei que poderia fazer essa pergunta para os demais grupos.

Nas entrevistas, alguns alunos lembravam-se de objetos, trabalhos realizados em outros anos, em outros momentos, em outras exposições. Por que lembraram?

A memória, normalmente, guarda aquilo que é significativo para o sujeito, como afirma Chauí (BOSI, 2003, p.22), “[...] fica o que significa”. Por que guardam

os trabalhos antigos? Talvez esse fato se relacione com a produção de sentido que as aulas de arte vêm assumindo para esses alunos.

Que histórias guardamos na memória? Quais serão as histórias de Eva e Guilhermina? Que produção de sentidos fizeram ambas?



8 PARTILHANDO EXPERIÊNCIAS VIVIDAS



Figura 3: Guilhermina



Figura 4: Eva

Histórias como as de Eva e de Guilhermina estão presentes nos corredores, nas salas de aula do CMET. Essas histórias possibilitam conhecer, em parte, como são os alunos idosos que buscam o Centro. Suas histórias têm muitas semelhanças. Eva e Guilhermina são viúvas. Depois que seus maridos faleceram, buscaram uma escola onde pudessem aprender a ler e a escrever, onde pudessem fazer algo mais das suas vidas.

8.1 A HISTÓRIA DE EVA

Eva, sentada ao meu lado na sala de artes, contou que nasceu em São Borja, RS, e foi criada em Santiago, RS. Disse ela: *Me criei sem pai. A minha mãe era viúva nova, muito bonita, casou de novo. Teve mais uns cinco ou seis anos casada, enviuvou de novo. [...] a minha mãe casou três vezes.* Eva contou que o seu padrasto, o do segundo casamento de sua mãe, era muito bom para ela, *Ele era melhor prá mim do que minha mãe.* Com o terceiro padrasto, ela não conviveu, já havia saído de casa.

Com voz pausada, Eva contou que apanhava muito de sua mãe, *com vara de marmelo, ela me batia. [...] ela saía e queria que eu desse conta da casa bem arrumada, porque ela chegava em casa e se não tivesse tudo bem arrumado, ela me batia.* Ao observá-la falando, percebi que não havia raiva, mas uma certa tristeza em seus olhos. Continuou Eva: *[...] eu andei na mão de juiz, disseram que queriam me tirar da minha mãe, mas virou e mexeu, eu me criei com minha mãe. Sai do poder de minha mãe com dezoito, dezenove anos.*



Ao falar de sua infância, colocou que não freqüentava a escola regularmente: [...] *a minha mãe não gostava que eu fosse. [...] de dia, a minha mãe me botava a costurar na máquina, me botava a bordar e, de vez em quando, a gente ia ao colégio só pra fazer bilhete pros namorados.* Sua mãe pensava que a menina precisava aprender a ser uma boa dona de casa. Eva não aprendeu a ler e a escrever, no entanto sua mãe sabia, [...] *a minha mãe se criou sem pai, seis irmãos, três foram professores. Eu não sei por que a minha mãe era assim, como se questionasse a si mesma. Por breves instantes, Eva não olhou para mim, mas sim para um ponto qualquer da parede à sua frente, como que perdida em suas lembranças. E continuou a fala sobre sua mãe:*

Ela bordava muito bem, era uma modista de 'mão-cheia', a minha mãe. Ela me ensinou a fazer várias coisas, bordado à mão, 'richelieur' à mão, pintura agulha à mão [...] Então, a mãe me ensinou várias coisa, me botava na máquina a costurar, a fazer vestido de noiva, ajudar a fazer... Até isso a minha mãe me ensinou. Cozinhar... tem que aprender a ser uma dona-de-casa [...] A minha mãe riscava e eu bordava. Eu bordava. Bainha feito à mão assim [mostrou dobrando a manga do casaco], bainha, bainha, barra de saia. Antigamente... Acho que sei fazer até hoje. Dobrava a bainha assim [mostrando], fazer bainha, não só chuleando. Desfia. É desfiado e faz um alinhavo e ali tu vai costurando, uma renda. Eu aprendi muita coisa.

Eva suspirou, parou e continuou, sem olhar para mim: *Ela foi muito má pra mim. Muito má mesmo! Mas eu, ela me ensinou muita coisa boa...* Nesse momento, Eva fez outra pausa rápida, levantou os olhos e disse: *Que às vezes compensa, não é professora?* Eva ainda conta:

Olha, professora, eu sei, eu tô com 82 anos e graças a Deus... Passei trabalho com a minha mãe; no fim, minha mãe veio morrer na minha casa, comigo. Eu que cuidei da minha mãe. Ela foi má mesmo! Ela mesma. Ah! Então, nunca sonhei com a minha mãe, nunca, mas eu acho que porque eu fiz a minha parte, né? Ela é minha mãe, não interessa, por ruim, por pior que fosse, mas ela é minha mãe. Eu nunca sonhei com minha mãe, nunca tive remorso. Aí, porque que eu não fiz... Não, eu fiz tudo o que estava ao meu alcance. Deus me ajudou. Enquanto ela morou conosco, eu tinha o meu marido, ela era muito feliz. Ela adorava aquele genro que era muito bom pra ela. Ela mudou muito, a minha mãe [...]

Eva compreende as contradições do ser humano. Compreendia as coisas boas e as coisas ruins de sua mãe. Eva também percebeu que há coisas boas que

sua mãe ensinou. Segue falando: *Eu sei fazer várias coisas, muito trabalho de mão eu sei fazer.*

Perguntei a Eva o que precisaria saber para bordar, ela me diz com muita calma:

Precisa é ter muita paciência. Tu desenhar direitinho. Bom, quero bordar uma rosa, desenha a rosa... Tem que ter conhecimento de desenho. Agora, eu tendo numa perna um transmissor, eu sei desenhar. Se eu tenho o plano aqui, boto o transmissor, boto aqui a folha que eu quero bordar por cima daquele transmissor, eu risco direitinho, bem caprichado e bordo.

Como Eva me falou que precisava saber desenhar, disse-lhe que ela sabia desenhar. Ela, imediatamente me falou que não, *Não, desenhar eu não sei.* E nossa conversa tomou outro rumo, ela começou a falar de como ela é, *E uma coisa que eu gosto muito da minha vida, de ser feliz, ser calma, saber lidar com as pessoas, aceitar as pessoas como elas são, a gente tem que aceitar. Então, tem coisas que a gente se irrita, mas “engole sapo” pra não brigar. Eu sou assim.*

Quando Eva era pequena, além de trabalhar durante o dia, ela brincava à noite, quando a mãe permitia: *[...] tinha que ela tá de muito boa veia pra gente brincar na frente da casa.* Eva começou a contar das brincadeiras, e o seu olhar modificou-se. Havia brilho. Momentos felizes.

Eu brincava bastante. Eu tinha as minhas amigas. Nós gostava de brincar de roda. Assim, com a lua clara e tinha um poste de luz bem na esquina, então aquela roda de menina, sabe assim? Fazer pula-pula aquela. Se escondendo do pano atrás de um, atrás de outro, nosso brinquedo. Todas quase da mesma idade, né? Nós morava em Santiago, lugar bonito que é até hoje [...] E eu tinha muitas amiguinhas, sempre tive. Eu sempre fui de me dar com as pessoas, conversar desde criança e nós brincava.[...]

A infância de Eva, segundo ela *[...] não foi ruim, apesar de todo o mau gênio da mãe, mas eu não posso dizer que foi de paz e amor.* O olhar de Eva estava parado, depois que falou, me olhou. Penso que seja uma virtude, um grande

aprendizado, perceber os limites de cada um, de cada situação. Creio que Eva aprendeu.

O tempo passou, Eva cresceu, tornou-se moça e resolveu enfrentar a vida sozinha. Aos dezoito anos, Eva foi trabalhar de doméstica/babá para uma família que foi de Porto Alegre para Santiago. Essa mesma família voltou para Porto Alegre, e Eva acompanhou-a. Sabia o endereço: Jacinto Gomes, 21 [...] *até hoje tá a casa ali, perto do Pronto Socorro. Ali onde entra o ônibus Santana [...] bem na entrada da rua, ali, tem a casa 21, sobrado. Ali eu vim morar.*

Em Porto Alegre, Eva aprendeu a escrever seu nome. Ela trabalhava durante o dia, cuidando dos filhos de uma professora e à noite estudava na Igreja Sagrada Família, situada à rua José do Patrocínio, quase à esquina da av. Venâncio Aires. Completa ela: *E a minha vida é isso... não é? Me vim embora para Porto Alegre, solteira, trabalhando como babá... me casei em Porto Alegre, namorei um cara. Consegui engravidar... A gente sozinha, não é?*

Eva conheceu o seu futuro marido [...] *dentro do rio Guaíba. Eu era babá e ele trabalhava num barquinho. [...] eu tava cuidando a criança que tinha 4 anos, dentro da água e ele chegou.* Contou que ele trabalhava e que nos momentos vagos queria namorar. Namoraram, e ela ficou grávida.

Ela criou cinco filhos, quatro dela e um de criação, sobrinho de seu marido. Sua primeira filha tem, hoje, sessenta anos. Eva tem vinte netos e dez bisnetos, o décimo primeiro está sendo gestado. Seu casamento foi longo, conforme Eva: *Fui casada 42 anos, eu amava meu marido, ele morreu ao meu lado. Morreu do coração. [...] meu marido sempre dizia: 'A minha mulher só tem um defeito!' [Eva mudou de voz para interpretar melhor] Ele dizia pra mãe dele: 'Ela é muito braba,*

mas é muito caprichosa e muito econômica', e, mais uma vez, Eva mudou a voz e começou a rir muito.

Eva é viúva há 21 anos e se pergunta: *Às vezes, pomba! Por que que eu não fui estudar logo que eu enfiuei?* Segundo conta, ela ficava em casa só fazendo tricô e crochê até de madrugada. O neto, que hoje mora com ela, ajudou-a a procurar escola, não encontrou. Uma vizinha lhe informou que a prefeitura de Porto Alegre tinha escola. Lá na Prefeitura lhe indicaram o CMET.

Eva é aluna do CMET desde 1998. Ela acompanhou a luta pelo prédio próprio da escola; disse: *Ajudei a procurar colégio, caminhei pra conseguir colégio, até na Câmara dos Vereadores nós fomos. Hoje, nós estamos aqui [...]* Eu adoro este colégio. Já teve aula com algumas professoras, conhece muitas pessoas, entre alunos, professores e funcionários. Para ela, o CMET é: *[...] um lugar de encontro, de colegas, a gente ama muito as pessoas, elas são muito queridas, todas! [...]* Seja garoto, seja garota, seja quem for, eu trato com carinho as pessoas. Que a gente tem que ter um amor pelo, pelo próximo, pra gente ser feliz também. Se não, a gente não é feliz. Assim, Eva é feliz dentro da escola que escolheu para estudar.

O que Eva mais deseja é aprender a ler. Mas, de vez em quando bate a desesperança, e ela diz: *E a coisa mais linda que eu acho é a leitura, apesar de eu tá nessa idade agora, que agora não tenho mais esperança de aprender mais nada.[...] Mas, eu acho lindo!* No entanto, não desiste. Procura estar sempre presente nas aulas.

Perguntei-lhe sobre as aulas de arte, como ela se sentia em relação às aulas:

Eu gosto do meu trabalho, eu gosto muito. [...] Eu gosto. [...] Porque tu tá ali trabalhando, teu pensamento tá firme aqui. Eu sou assim. Eu não gosto que esteja com "ti-ti-ti-ti". Não é comigo. Aqui a minha aula, aqui contigo, eu gosto muito, muito da minha aula. Todo mundo... Depois que eu comecei a fazer a almofada... 'Mãe, cadê aquela almofada?' [uma das filhas lhe pergunta] A tua almofada tá lá na exposição.

Eva fala da concentração nas aulas, fala do seu trabalho, uma almofada cuja temática era a casa de infância. Essa almofada, quando ela começou a fazer, já tinha dona, era de uma de suas filhas. E ela fala com prazer, olhando sua almofada que está exposta na sala de arte:

Olha, Carla, e não é assim que eu queria, eu queria um babado vermelho. Eu queria ele vermelho, não sabe? Porque eu ia botar fitinha bebê em volta, mas eu não consegui, a minha vizinha até que me conseguiu esse... Mas eu gostei dela assim mesmo. Aí, até fiz esses biquinhos meio sem graça prá não ficar só... Vamos ver, pode ser que na próxima eu faça uma mais bonita ainda.

Seus olhos passeiam pela sala e ela exclama: *Mas aqui têm trabalhos bonitos, não é, Carla?* Aos poucos ela vai falando dos trabalhos que lhe chamam mais atenção. Faz elogios. Fala de carinho: *Aliás, todas elas [as almofadas] estão bonitas. Todas elas. O trabalho das pessoas... fazem com tanto carinho.* Disponibiliza seu olhar para sentir, para olhar de outro ponto-de-vista, talvez. A possível "estética do sujeito" (GREIMAS, 2002), porque o sujeito, deslumbrado, vê o que ainda não viu e que estava sempre ali. Eva olhou as almofadas durante as entrevistas. Um momento bonito.

Mas, Eva fala mais, fala que para se poder fazer esses trabalhos, os trabalhos de arte, precisa ter carinho, precisa ter *Calma, tem que ter calma pra fazer. Tem que trabalhar com calma.[...] Paciência. [...] Pelo objetivo que tu tem que pensar naquilo. Eu vou fazer assim e faz, não é? Tem que ter disciplina, [...] ter uma coisa pra fazer e saber fazer aquilo. É isso disciplina.* A experiência do fazer, poderia dizer do viver, permite-lhe revelar o que é necessário para se saber fazer alguma coisa. Talvez a paciência seja um dos principais ingredientes da vida. Ela é

necessária para sabermos nossos limites, nossas possibilidades, nosso entorno, nossas capacidades, nossas aprendizagens em qual área seja. Eva, com 82 anos, aprendeu com a vida.

Ela resume a sua pessoa, talvez a sua vida com essas palavras:

Eu gosto de agradar as pessoa, fazer com que as pessoa fique contente, feliz... porque eu quero ser feliz, Carla. Eu não quero ser uma velha assim, frustrada, como tem muita gente. Que elas têm raiva no coração, elas têm mágoa, elas brigam às vez com o filho, às vez com o neto, por nada... por ciúme, por essas coisa. Eu não quero isso comigo! Eu quero sempre ser alegre! Então a minha vida é essa. Eu quero que a minha vida seja um livro aberto.

8.2 A HISTÓRIA DE GUILHERMINA

Guilhermina entrou na sala de artes muito sorridente. Cumprimentou-me e sentou-se ao meu lado. Ela tem 69 anos. Guilhermina conta, com uma fala rápida, que quando era pequena foi morar com os seus padrinhos, em uma fazenda no município de Giruá, perto de Santa Rosa e Santo Ângelo, região das Missões. Ela diz:

Eu fui criada pelos meus padrinhos porque a minha mãe teve muitos filhos e eu não me dava com o meu padrasto. Meu pai já tinha falecido. E daí... Eu tinha 5 anos quando eu fui morar com a minha madrinha e meu padrinho. Saí de lá com 18 anos. Saí uma moça de lá.



Os padrinhos de Guilhermina eram mãe e filho, parentes dela. Mesmo morando em outro lugar, Guilhermina via sua mãe com frequência, de quinze em

quinze dias. Antes de ir morar com seus padrinhos, ela morou um pouco na fazenda de sua avó paterna:

Eu fiquei um pouco lá na minha avó, mas depois não sei o que que houve, se a minha mãe brigou... não sei por que que eu saí, que depois a minha mãe resolveu me dar pra minha madrinha lá. Não é que eu fosse dada, assim... como é que eu vou te dizer, doada... eu fui pra lá e não quis mais ir embora. Daí eu fiquei. Porque tem umas que dão o filho né, e a mãe não, a mãe não... daí eu fui pra lá e não quis mais ir embora.

Na fazenda de seus padrinhos, ela teve que trabalhar, mesmo pequenina: *A gente tinha muito serviço, eles tinham fazenda, né? [...] Desde pequeninha eu sempre trabalhei: lavar roupa, puxar água no rio... Tirar leite das vacas, tomá-lhe coice das vacas [ela começou a rir quando lembrou-se disso].*

Perguntei-lhe por que ela não foi estudar, Guilhermina respondeu que as escolas eram longe de onde moravam. Olhando para uma parede da sala, ela fala:

[...] era longe mesmo as escola, era bem longe. Aí quando foi uma pessoa assim... Até eu me lembro que foi uma pessoa lá e perguntou se não iam me por na escola, daí disseram que não. Porque era longe... Aquela coisa toda, mas ele não é... Não foi por isso. Tenho certeza que não foi. Ah... Pra mim não sair longe deles, porque eles eram agarrados. Tanto a velha como ele era agarrado comigo. E aquele medo, talvez de me perder, de eu sair a estudar e... Sei lá... Então tinha que ficar pra trabalhar... Fazer as coisa em casa.

Com o tempo, seu padrinho casou-se e teve uma filha. Essa menina estudou. Sobre isso Guilhermina reflete:

Daí que eu não sei por que que ela estudou, botaram ela... Porque daí foi o meu padrinho, o pai que me criou, botou a filha na escola, mas e ela queria ir, de todo jeito e ela já se... De certo se impunha mais e eu não, ela era mais... De certo mais humilde, mas não ia, não tinha aquele... Eu achava... Que talvez eu achava que não tinha aqueles direito que ela tinha, né?

Guilhermina teve uma infância longe da escola; foi-lhe negado o direito de aprender a ler e a escrever quando pequena. Ela continua a sua reflexão:

Hoje a gente vê e entende. Eu até entendo muito hoje o porquê... Eles são muito ignorantes em certas coisas... Depois que a gente aprende a vida, a gente entende... O porquê. Ah, eu

acho assim, sobre os estudos, achavam que menina não precisava estudar, senão se a gente fosse estudar ia mandar bilhete pra namorar. Tinha tudo isso!

Mas, em seguida, Guilhermina, sem olhar muito para mim, muda de assunto e começa a falar das “molecagens” de menina: *Eu não era trigo limpo. Eu fui tindhosa[...]* Como toda e qualquer criança, gostava de brincar, de correr e de pular. Ela costumava buscar os animais no campo: *E eu tinha o quê... Uns 10 anos, pulava pra cima dos cavalo e saía andando. É! Eu era bem magrinha, bem miudinha.*

Suas lembranças da época de infância estão muito ligadas ao trabalho na fazenda. Mas, também falou, com muito carinho e um sorriso no rosto, dos passeios que fazia com sua madrinha:

Uma coisa que eu me lembro muito que eu saía com a finada madrinha, naquela época que aí não tinha o peão, não tinha ninguém, ela gostava muito... ela era paralítica, então ela saía de a cavalo, eu arrumava o cavalo pra ela, botava... ela usava o selim, e daí... nós... pegava e nós ia lá no... como é que... no matinho, é, um mato... a gente passava o dia, eu e ela lá tomando chima... tomando mate doce, que ela tomava, nós levava... levava assim uma comida ou levava uma galinha assada e comia. Ela fazia, eu ajudava ela a fazer, daí nós ia pra lá...Tipo... assim nos dia de semana, às vez nós ia. Aí eu ia apanhar pitanga... tinha muito... era um matinho que tinha muita pitanga, muita guabiroba, muito aquelas outras... jabuticaba. Ah! Eu apanhava aqui com... esse é o medo que eu tinha porque só ficava eu e ela, mas ela não podia caminhar, aí se eu fazia as minhas arte daí... ela não podia dar pau![...] Ah! Eu gostava de trepar lá em cima nas árvores! [terminou sua fala rindo muito].

Guilhermina lembra dos cheiros da fazenda, dos cheiros dos animais e do cheiro do mato: *O cheiro maravilhoso de mato. Aquele cheiro natural...* Mas lembra também das cobras. Ela tem medo de cobra até hoje, ficou traumatizada, pois contou que, vez que outra, entrava cobra para dentro de casa: *Aaaaaaiiii que tinha cobra!!! [...] Morria de medo. [...] olha, eu passei muito medo. Tenho medo de cobra, não posso nem ver na televisão.*

Das coisas de criança, Guilhermina ainda lembra das “bruxinhas de pano”:
Aquilo nós fazia... quando, às vez, eu acho... nos fim de semana, quando vinha

outras guria lá, a gente fazia. E, rindo muito, lembra das brincadeiras com um pedaço de pau: Montava a cavalo e andava a cavalo naqueles pau. [...] brincava correndo no terreno de cavalo. Ainda lembra das crianças que brincavam com ela: [...] era eu, meus primo, tudo... nós... morava tudo perto. Não, mas não foi assim uma infância tão... não tinha de que brincar, não tinha brinquedo, ninguém tinha brinquedo. Ninguém tinha brinquedo comprado pronto. Em um Natal, Guilhermina ganhou uma boneca:

Eu me lembro que eu ganhei de um tio meu uma bonequinha assim... "cirilóide", de Natal. Depois sumiu minha bonequinha, eu não sei quem pegou minha bonequinha [disse isso, rindo muito] Dizem que era "cirilóide" aquilo... ela era tão bonitinha, tipo Papai Noel, mas era linda aquela bonequinha. Sumiu!, mas o que... eu tinha o que... eu acho que uns 9 anos... mas é uma coisa... como a criança grava na cabeça essas coisas né? Têm coisas assim, que eu era pequena, me lembro, e outras coisas e não... de agora eu não lembro mais.

A adolescência, Guilhermina passou na fazenda, trabalhando, ajudando seu padrinho. Não foi à escola e continuou sem saber ler e escrever. Com dezoito anos, voltou a morar com a sua mãe. E, com 22 anos, veio para Porto Alegre para cuidar das crianças de uma família, parentes de sua mãe. Conheceu o homem que seria o seu futuro marido e casou-se. Ela o conheceu quando fazia as compras da família no açougue, *[...] ia buscar uma carne, eu ia lá no açougue de manhã... Encontrava quase sempre com o meu marido lá... E ali... É o que ele fazia. Ele trabalhava na fiabreria. Aí depois eu comecei a namorar ele, daí eu casei.*

Guilhermina não pôde estudar depois de casada. Ela relata que

[...] o marido tinha ciúme. Não sei se era ciúme, dizem que não era... Mas ele daí... Depois eu tinha os meus filhos... [...] Porque ele achava assim, Carla, que se eu entrasse... Que uma vez eu entrei... Onde é que foi? ... Na Policlínica ali perto da minha casa... Na mesma semana ele queria que eu soubesse ler! Eu fui, acho que uma semana... Daí depois cheguei, começava a bronquear e... Que não sei o que... Porque eu deixava a guria, porque eu deixava as criança, porque não sei o que... Eu digo: então eu não vou mais. E as criança ficavam com a mãe. A minha mãe ficava ali na minha casa.

Depois que se casou, Guilhermina trabalhou, apesar do ciúme do marido. Ela trabalhou por três anos em uma siderúrgica, servindo cafezinho e mais de vinte anos como cabeleireira, em um salão.

Ela teve um casal de filhos, mas o rapaz já é falecido. Criou mais três meninas que vieram do interior. Ficou quarenta anos casada com seu marido e é viúva há seis anos. Depois que enviuvou é que decidiu estudar. Sua filha lhe deu muita força, levando-a até o CMET. Guilhermina teve um certo sofrimento no início de sua vida escolar depois de adulta, ela tinha muita vergonha e conta

[...] daí ela me trouxe. Aí eu vim aí. Aí me inscrevi e levei um dia ainda pra... quando eu chegava... eu tinha uma vergonha que eu morria! Morria de vergonha... [...] daí eu não gostava da matemática. todo mundo me dava força! A Helena [professora dela] então! Eu sentava assim na mesa e começava a chorar... ai Jesus... aí eu voltava e dizia pra Glória [filha de Guilhermina]: ai Glória... eu acho que não sei... Que eu não tô me dando, tô achando difícil, minha filha. Mãe, vai devagar, mãe. Você não vai aprender num dia só! Ela sempre me dizia., que ela é pedagoga, ela sabe. Ela dizia: mãe, você não vai aprender de um dia pro outro! A senhora não bota na cabeça aquilo que o pai queria que a senhora aprendesse em dois dia!

Mas como o tempo, sua vergonha passou e ela ficou na escola, [...] eu hoje eu acho que... eu não saio, eu já disse, eu não saio mais da escola.

Guilhermina conhece muitos alunos, professores e funcionários do CMET. Ingressou no centro em 1999. Nesse mesmo ano, teve aulas de arte comigo. Ela recorda do início dessas aulas:

Ah, aquilo lá que... não, daí tu começou depois. Quando chegava o dia que tu me aparecia lá, eu dizia: ai Jesus! Aí um dia eu disse pra Glória: Glória, foi uma professora lá pra mim fazer desenho, eu não sei nem pegar o lápis, Glória. Fazer aquelas caretas que eu tinha que fazer lá... ai... Deus o livre! Era duas coisas que eu detestava na escola, isso eu detestava mesmo: era matemática e... as aulas de arte! Quando eu te via, eu queria fugir! Se eu pudesse eu entrava no chão e saía lá... [olhava bem para mim e ria muito] eu fugia! Hoje eu gosto!

Guilhermina enfrentou seus medos, suas vergonhas e estuda com muita alegria. Falta muito pouco às aulas, somente quando precisa ir a um médico ou fazer

algum exame. Ela gosta do Centro, e, pausadamente falou de si e das aulas: *Eu mudei muito, porque... Praticamente eu não sabia muitas coisas... Aprendi.... O que eu aprendi nesses anos que tô aqui, aprendi tudo com vocês. Tudo! [...] o aluno faz muito o professor, e o professor faz muito o aluno.*

Guilhermina é muito alegre e de bem com a vida, suas palavras explicam um pouco como ela é e como é sua forma de viver: *[...] a Glória diz: mãe, a senhora pensou o que vai dizer pra Carla, mãe? Mas eu nem penso! Eu vou dizendo o que vem na cabeça!* E, muito rápida, olha para mim e se põe a rir.



9 OLHARES SOBRE O PROFESSOR

9.1 CATEGORIA PAPEL DO PROFESSOR

9.1.1 Diretividade, sob dois pontos-de-vista: o do aluno e o do professor

Nas entrevistas coletivas, lara colocou que a persistência da professora Carla ajudou os alunos. Perguntei por que a persistência da professora Carla. Ela, então, me respondeu sorrindo com outra pergunta: *Posso fazer assim, professora?* (lara levantou-se da cadeira e começou a “imitar” o meu jeito de ser):

Não. Não, não, não. O que que eu pedi pra vocês? Eu pedi, aqui, aqui, aqui. Aí já vinha a outra: Ai professora, eu não fiz assim, que eu não fiz... Ah, não, então tu... na próxima tu grava pra mim tá, querida? (lara e o resto da turma riam muito). *Isso, isso também contou muito, se ela não tiver pulso. Porque a gente vira criança dentro da sala de aula.*

Por que eu “botei na linha?”, perguntei eu.

Claro! Lógico! Botou na linha!

lara continuou me imitando, e a turma atenta, de olhos pregados nela:

O que que eu pedi? Professora, mas eu não posso fazer assim? Não! O que que eu pedi, gente? Vamos lá de novo? Vocês não lembram? O livro que eu li pra vocês, foi assim, assim, assim. O que que eu tô pedindo em cima disso pra vocês? Ah...tá! lembraram! Então...

[E a turma toda ria, juntamente com lara] Sônia comenta: *Ela gravou bem o que a senhora disse.* lara continua

[...] ela sempre é duma maneira... é duma maneira... carinhosa, mas ela sempre se manteve firme, sabe, ela sempre se impôs. É, mas volta e meia ela dava... ela pensava assim: ah, eu acho que eu tô sendo muito chata, gente, mas infelizmente vai ser assim!

Novamente, Lara e a turma riram muito. Lara continua: *Se ela não tem pulso firme, se perde.*

Lara sentiu-se muito à vontade para colocar o que pensava sobre o meu jeito de ensinar. Falou na minha frente e na frente da turma. Talvez isso mostre uma relação de confiança, de compreensão entre professor e aluno. Talvez essa atitude mostre o espaço que ela e os demais alunos têm nas aulas. Não o fez com o intuito de agredir, mas com o intuito de mostrar exatamente como eu agia e como isso lhes dava uma certa segurança. Lara, naquela situação, mostrou a autoridade da professora, pois se ela não tiver “pulso firme”, ela perde a turma. Perde o respeito e os limites da turma. Parece-me que Lara, com o consentimento dos demais alunos, necessita de alguém que lhe mostre os limites, uma direção, alguém que divida a responsabilidade do caminhar. Alunos e professora responsabilizando-se pela aula, pelas suas formas de agir, pelos objetivos do trabalho e pelo rumo do mesmo.

Quando se propõe uma atividade à turma, com uma temática específica a ser trabalhada, juntos, professor e alunos, decidem enfrentar os desafios dessa escolha. Juntos, têm responsabilidades, por isso mesmo têm de ir além do que já conhecem. Freire (1995, p.6). afirma que “Toda prática formativa tem como objetivo ir mais além de onde se está. É exatamente essa a possibilidade que a prática educativa tem: a de mover-se até. É isso que a gente chama de diretividade na educação”

Percebo que a diretividade é fundamental para o educador que pensa em transformação do ser, idéia, talvez utópica, talvez pretenciosa, mas que Freire ainda aposta: “Sou diretivo na medida em que tenho um sonho, uma utopia. E se tenho um sonho, uma utopia, devo lutar por esse sonho, essa utopia” (FREIRE, 1995, p.6).

Para fazer arte, preciso de disciplina, palavra difícil de ser compreendida por muitos, mas aqui está no sentido de uma ordenação necessária à forma, ou seja, ordem que convém ao funcionamento, à estrutura de uma organização. Percebo que lara compreendeu esta lógica de procedimento em aula, pois pôde falar sobre ele, e mais, pôde usar seu corpo, interpretando como eu, a professora, dava aula. Então, em “[...] cada ato nosso, no exercê-lo, no compreendê-lo e no compreender-nos dentro dele, transparece a projeção de nossa ordem interior. Constitui uma maneira específica de focalizar e de interpretar os fenômenos, sempre em busca de significados” (OSTROWER,1996, p. 9).

Penso que lara compreendeu minha maneira de agir ao compreender-se, quando disse que “vira criança na sala de aula” e, em seguida, concorda que a professora precisa ter “pulso firme”, ou seja, responsabilidade no ato de ensinar. lara, assim, pensou porque se colocou no meu lugar e, ao fazê-lo, assumiu também a sua responsabilidade no ato de aprender, dando significado ao mesmo. Ao perceber que ensinar exige bom senso, Freire reflete:

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

Creio que a diretividade leva à compreensão dos objetivos das aulas e das formas de agir dentro delas. O bom senso é uma ferramenta valiosa e indispensável.

9.1.2 Orientação: necessidade do aluno e do professor

Edi coloca:

Eu queria dizer que o teu papel também foi importante pra nós, foi assim tipo um guia, sabe... E mostrava pra gente como a gente tinha que fazer né! Daí através disso daí ia orientando né, porque... Eu não tinha idéia nenhuma, nem como começar né, desde a primeira vez.

O professor como um guia, talvez aquele que conduza, que encaminhe, ou que mostre o caminho. Existe um caminho ou vários caminhos; eles são mostrados, cabe ao aluno escolher. É de sua inteira responsabilidade esta escolha. Edi percebeu que havia caminhos que lhe foram mostrados. Escolheu. Cada caminho é um desafio ou cada caminho tem seus desafios. Os desafios mostram formas de se chegar ao fim ou mostram tão simplesmente o caminhar.

Há várias formas de se chegar a um fim. Penso que o professor deva mostrar vários jeitos de fazer, o aluno poderá, se quiser, escolher ou descobrir outros jeitos, talvez só seus. Para que essas escolhas aconteçam ou possam tornar-se parte do cotidiano das aulas de arte, o professor poderia estar atento ao que coloca Porcher:

Contentar-se em confiar na natureza do aluno equivale, na verdade, a abandoná-lo às suas próprias possibilidades do momento. E todo mundo já deveria saber a esta altura que as possibilidades do indivíduo não são nunca independentes da sua posição na sociedade, ou seja, no caso do aluno, da sua categoria sócio-cultural. Deixá-lo entregue a si mesmo corresponde portanto a deixá-lo entregue à sociedade que está dentro dele e, ao mesmo tempo, endossar *de fato* as desigualdades sociais do acesso à arte ((PORCHER, 1982, p.22).

O aluno traz consigo um saber. Esse saber existe, é legítimo e deve ser observado e respeitado. É o ponto de partida para qualquer prática pedagógica. Mas, Edi colocou que “não tinha idéia para começar”. O professor não poderia deixá-la entregue ao espontaneísmo, pedindo que ela fizesse qualquer coisa. Era necessário mostrar possibilidades. E é isso que a arte promove e mostra: possibilidades várias. É possível fazer. E Cláudio Pedro completa: [...] *se a pessoa não tem orientação, não sabe nem que jeito vai começar o trabalho, né? Aí, acho*

que o professor ensina e o aluno faz! Acho que é assim; Inedmar pensa da mesma forma:

Então, eu acho que tanto o trabalho de artes como a professora de artes, na vida dos alunos é importante. Porque às vezes a gente chega ali e a gente não tem nem idéia do que vai fazer, né? Mas aí, o começo é nada, a professora dá o tema, e aquilo ali a gente vai criando!

O professor, então, indica o rumo, ou os rumos. Oferece uma temática, e o aluno “vai criando”, vai se apropriando, vai se tornando um ser fazedor.

As escolhas dos alunos tornam-se responsabilidades deles, pude perceber isso quando precisei afastar-me da escola em duas segundas-feiras, ou seja, por dois dias seguidos não pude dar aula para uma mesma turma. Assim Eduvirges relata:

[...] e tava todo mundo ali trabalhando, parecia que a senhora tava ali! Todo mundo tava concentrado ali fazendo. Tava tão bom, né? É. Cada um no seu trabalho, fazendo ali... É, e a sala tava cheia! Os colegas tava todos! Todo mundo trabalhando que nem irmão.

Parecia que eu estava ali. Penso que cada um dentro de sua experiência procurou fazer seu melhor, exerceu sua autonomia, responsabilizou-se pelo que havia escolhido. Penso que se comprometeram consigo, descobrindo o espaço de sua ação, descobrindo que podiam fazer por si e para si.

9.1.3 Exigência: o olhar do aluno e o olhar do professor

Durante as entrevistas surgiu uma conversa entre os sujeitos:

- *Ela exige de nós.* [diz Geni]
- *É.* [diz Sônia]
- *É sim!* [diz Eva]
- *Com carinho!* [fala Geni novamente]
- *Com carinho ela exige...* [retoma Eva] *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.*
- *É.* [Gemina]

- *E ela num carinho! Numa envolvimento que tu chega a caprichar, fazer mais bonito! Sem tornar a aula pesada, né? Com carinho [finaliza Eva].*

É possível ser exigente e ter carinho, assim pensam algumas alunas. Exigência aqui tem a ver com um olhar constante sobre o trabalho realizado, uma forma de cuidado, a rigorosidade talvez. Freire (1994, p. 17) observa: “O que se espera de quem ensina, falando ou escrevendo, em última análise, *testemunhando*, é que seja rigorosamente coerente, que não se perca na distância enorme entre o que faz e o que diz”. Parece-me que esse grupo de alunas compreende e percebe que a maneira como eu penso é exatamente a maneira como eu ajo.

Com carinho ela exige [...] e nós botamos pra fora por causa disso. A fala de Eva tem a ver com amorosidade e rigor³¹. Penso não ser possível realizar aulas de arte sem a presença desses elementos. Isso é uma prática concreta. Arroyo (2000, p.113), ao refletir sobre as práticas dos professores, observa que a docência deveria preocupar-se com o desenvolvimento intelectual dos educandos, e este dependerá mais “[...] do como [grifo meu] ensinamos do que o que ensinamos” O desenvolvimento do educando não é apenas intelectual, mas afetivo também.

Assim, quando Eva fala no carinho, ela dimensiona o afetivo e por ele, como ela mesma diz, realiza a tarefa proposta *com mais capricho*. Esse capricho parece ser uma oferta a ela mesma e ao professor. Esse capricho remete ao ‘como’ se ensina, poderia ser a resposta à amorosidade vivenciada.

9.1.4. Amorosidade, recheio do ato de ensinar e do ato de aprender

³¹ Rigor no sentido de forma precisa, exata.

Adeilda afirma: [...] *o professor de arte, ele só incentiva a minha... a pessoa a fazer. Estimula o trabalho da arte. Ela não força, ele dá um... tema de fazer [...].* Na visão de Adeilda, o professor respeita o aluno, não o forçando. Freire orienta:

A aprendizagem dos educandos tem a ver com a docência dos professores e professoras, com sua seriedade, com sua competência científica, com sua amorosidade, com seu humor, com sua clareza política, com sua coerência, assim como todas estas qualidades têm que ver com a maneira mais ou menos justa com que são respeitados (FREIRE, 1994, p.120).

Quando tenho um objetivo, acredito que não é possível desistir enquanto não tentar todas as possibilidades para se chegar ao fim (se é que ele existe.). Em uma relação, como esta de professor e aluno, faço o meu melhor, dou o meu melhor, tento tudo o que é possível para que o aluno aprenda, compreenda, perceba, mas se o aluno não quiser, não é possível obrigar, forçar; talvez não esteja no seu tempo, no seu momento. Talvez seja necessário esperar mais um pouco; talvez tenha que escolher outra linguagem da arte³². Mas, quando é possível tocar, quando me permitem tocar, busco na amorosidade esse toque. Lara pensa que o professor de arte tem que dar:

[...] um incentivo pra começar a fazer qualquer tipo de trabalho. Então... Tu deu primeiro uma folhinha e uma caneta, né? Vocês desenhem tal coisa, assim, assim... e a gente fez... uns garrancho todo... E a professora incentivando do nosso lado ali, né? Qualquer dúvida, a gente perguntava: ah, professora, tem que fazer assim, aquilo e aquilo?. Ah, então tá... torto, direito [Lara começou a rir] ou sei lá, vamos fazer! Então é esse o papel da nossa professora. É, da nossa professora, porque ela... incentivou bastante.. ela dizia: vai melhorar, daqui uns dias fica melhor, né? E realmente!

O incentivo é necessário a qualquer um, em qualquer área da vida. Cabe ao aluno escolher, querer ir adiante com o incentivo. Lara poderia ter escolhido desistir de fazer arte, de desenhar; afinal, segundo ela, *a gente fez...uns garrancho todo...*, ou seja, na visão dela, os alunos fizeram coisas feias, coisas que não eram

³² No CMET, os alunos das turmas da manhã e da tarde pode escolher entre três linguagens artes visuais, expressão corporal e música., conforme já descrito no capítulo 2.

desenhos. No entanto, apesar de os desenhos serem “garranchos”, a professora estava incentivando, orientando, ao lado do aluno. Estar ao lado nessa situação é estar junto, conquistando junto com. E de fato, se o aluno consegue movimentar-se, ampliando sua visão, enfrentando seus medos, realizando um desenho, por exemplo, o professor também se sente gratificado. Percebo que as conquistas são pequenas, são diárias.

E, quando alguns alunos ficavam desesperançosos, sem muita vontade de ir às aulas, achando que não sabiam desenhar, segundo pude observar, Geni fala: *“Tu não deu moleza quando a gente queria se afastar, sabe, ficou de marcação serrada.”* Sim! *De marcação serrada!* Conversando com os alunos, mostrando-lhes que tudo o que se faz depende do tempo de cada um, que todos podem aprender arte, que todos podem desenhar, que todos podem fazer coisas belas e coisas feias; faz parte do processo de aprender. E que bom poder contar, nesse caminho, com um professor que, ao lado do aluno, mostre muitas (talvez algumas) possibilidades de crescimento, como crê *Leontina: “Meus colegas também fizeram maravilhas, como a senhora ensinava!”*

Freire reflete:

É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido. (FREIRE, 1999, p. 161)

Prática educativa da bem querença, aquela que mostra muitas possibilidades de crescimento àqueles que os desejarem ver. Prática embasada no que cada um pode dar e pode receber. Prática que celebra o ato de estar junto. Professor e aluno, sujeitos de um tempo, atuando em um espaço comum. Prática que inclui professor e aluno, sobre a qual Leontina, sorrindo, explica: *“Se eu não*

viesses com dedicação, e a senhooooora!!! também não tivesse a sua dedicação, esse belo sorriso e esse monte de amor, não saía nada! Leontina docemente lembra: a prática do ato de estar junto, ato de encontro, ato de afetar-se e de afetar ao outro. Dupla comoção. Ato de duas responsabilidades, a do aluno e a do professor. Escolha de querer crescer juntos.



10 OLHARES PARALELOS

10.1 CATEGORIA IMPORTÂNCIA DAS AULAS DE ARTE

10.1.1 Arte, Leitura e Escrita

Leontina, ao falar das aulas de arte, fala também da leitura e da escrita:

É uma coisa que se a gente tá aqui pra aprender a ler e escrever, nós temos que aprender também a fazer a nossa arte que tá... Às vezes até escondido dentro de nós, e com isso aí a gente desenvolve essa arte e dá um valor muito grande, assim como a gente quer ter o valor de aprender a ler e escrever... A mesma coisa.

As aulas de arte oferecem, segundo Leontina, a possibilidade de descobrir o que estava escondido dentro de cada um, a possibilidade de saber fazer algo seu. De certa forma, ela observa que, se os alunos estão lá para aprender a ler e a escrever, eles também estão lá para aprender arte. Parece não haver distinção entre um aprendizado e outro, ou seja, se eu posso aprender uma coisa, eu posso aprender outra.

Quando questionada sobre a importância das aulas de arte, Maria Lúcia comenta: *“Eu quero aprender cada coisa... Porque nunca é demais a pessoa saber coisas!”* Para ela, tudo o que se aprende é importante e tem o seu valor. Então, nunca é demais saber arte e, conforme sugere Alves (2001, p. 11): *“Não há fim para as coisas que podem ser conhecidas e sabidas. O mundo dos saberes é um mundo de somas sem fim”* A arte é mais um conhecimento que se soma aos demais.

Adeilda ficou muito tempo sem freqüentar a escola; resolveu ir depois de adulta e conta:

[...] *naquela época, a gente adulta, a gente não podia ir pruma sala de aula. É verdade! A gente era escondida, colégio era só pra criança e adolescente, né. Então, quer dizer, tu era impedida de todos os lados né, mas nem por isso as pessoas que não sabia ler e escrever paravam de buscar aquilo que tinha na mente, né?*

Para Adeilda, foram tantos anos fora do mundo escolar, que, entrar para a escola depois de adulto, depois de ter criado filhos, até mesmo netos, é um ato de muita coragem. Sim, coragem de enfrentar seus medos, suas dificuldades, seus não-saberes, suas dores e seus sofrimentos. Coragem de pensar que entrar para a escola é um valor, tem um significado na sua vida. Duarte Jr. afirma:

Frente ao mundo, o homem se pergunta acerca do *valor* que as coisas têm em relação à sua vida, isto é, a respeito de sua *significação*. Assim os mecanismos interpretativos da dor e do prazer se transformam num esquema de *intrepretação de valores*, no contexto humano (DUARTE Jr., 2002, p. 28).

Adeilda sentiu a dor de ser impedida de estudar, de ter de esconder-se para freqüentar as aulas, mas compreendeu esta dor, esse impedimento e não desistiu quando, tempos mais tarde, voltou aos bancos escolares. Talvez ela tenha descoberto o valor da escola para si.

Aprender tem a ver com acolhida. Penso que, na EJA, um dos principais ingredientes é a acolhida àqueles que, de uma forma ou de outra, foram excluídos da escola. Nesta acolhida, encontra-se o respeito ao tempo do aluno. O CMET proporciona ao aluno um aprender de acordo com o tempo de cada um, *Porque aqui a gente vai aprendendo devagarinho...* sentencia Guilhermina. E o tempo interno de cada um é respeitado. Melucci (2004, p.32) afirma que “Na experiência do interior, o tempo não é mensurável. A percepção da duração varia de acordo com os

momentos e as situações [...]”Assim é para Guilhermina; no CMET, ela aprende devagar, no seu tempo, e o seu tempo tem a duração que cada sujeito lhe confere.

Idália relata:

Eu acho que se a gente soubesse primeiro saber ler, escrever, pra depois então saber fazer o restante que falta na vida da gente, daí... Sabendo ler e escrever, tu sabe te resolver, entendeu? Porque tem que fazer... Vamos dizer assim, fazer uma receita de um bolo... Se não sabe ler... Não dá pra fazer né! Mas se vai fazer uma receita tem que saber ler, tem que saber copiar a receita, tu tem que saber escrever. Então, pra mim, em primeiro lugar, eu gostaria de saber ler... Já era pra ter aprendido quando eu era criança né? Mas não deu. Tô começando agora, mas é tudo interessante na vida da gente!

Idália também foi excluída do mundo da leitura e da escrita. Muitos dos alunos que freqüentam o CMET, conforme minhas observações, tiveram que trabalhar ainda crianças para se sustentar ou ajudar no sustento da família; eles são das classes menos favorecidas. Se o conhecimento da leitura e da escrita não lhes foi permitido quando crianças, e isso lhes causa um certo desconforto, então, como é ter de freqüentar aulas de arte depois de adultos? Adeilda reflete:

Eu acho que é importante, eu acho que a gente tem que buscar, tem que ter essas coisas [aulas de arte] pras pessoas que não teve uma boa infância... Eu acho que é importante demais, tudo! Tanto a leitura, como a arte, como a educação física... Tudo! Tudo é importante na vida do ser humano.

Talvez aí esteja uma possibilidade de reconstruir algo que foi perdido na infância, o prazer de fazer coisas bonitas, o prazer de fazer arte. Tudo se torna importante porque muito foi perdido na vida. E Pacífica, ao falar das aulas de arte, sustenta: [...] *a gente aprende um pouco mais!* Nas aulas de arte se aprende um pouco mais daquilo que já se sabia.

O olhar de Geraldina coloca as aulas de arte em proximidade com a leitura e a escrita; diz ela:

[...] pra mim, eu acho que tá bom! Tanto o negócio da arte, como a leitura né, porque eu tanto tô precisando ler, como preciso fazer esses trabalho né.[...] assim como eu tô aprendendo a ler e escrever, eu tô aprendendo a fazer trabalho de artes! Então pra mim tudo tá sendo muito bom! E não quero parar!

Para ela é uma necessidade, pois admite que precisa aprender a ler e a escrever, assim como precisa fazer os trabalhos de arte. Parece que a arte faz parte da sua vida, da mesma forma que a leitura e a escrita. A arte tem um sentido, um valor para Geraldina, assim como a leitura e a escrita.

Nelma tem um jeito de pensar semelhante ao de Geraldina: *[...] eu acho assim, olha, que as duas parte faz falta pra gente, tanto a leitura como a arte né, as duas parte. É necessário na vida de todo o ser humano!* A leitura torna-se necessária porque é ela que nos inclui no mundo letrado, mundo em que vivemos, mas por que a arte seria igualmente importante? Talvez a arte aqui se relacione com o sustento da beleza, de o sujeito saber-se fazedor de coisas belas. Posso ir além do mundo das letras. Nelma finaliza seu pensamento dando sua opinião:

[...] acho que não adianta você só saber ler e não saber fazer nada na tua vida. Quer fazer um arranjo, uma decoração, uma outra coisa não sabe! Então, quer dizer, o que adianta tu ter vários estudos, vários diplomas, e não ter imaginação pra fazer um outro tipo de coisa: uma arte, uma pintura, um tricô, um crochê...

Para ela são necessários outros saberes, além dos da leitura e da escrita. No entanto, conforme minhas observações do diário de campo e de meus anos de trabalho com arte, percebo que muitos alunos vêm para as aulas de arte com muitos medos, principalmente o de não saber fazer arte ou não saber desenhar, muitos querem somente aprender a ler e a escrever, como coloca Teresinha: *[...] a leitura e escrita eu ponho em primeiro lugar. Primeiro lugar. Porque eu tinha muita vontade de aprender a ler e escrever; continuo tendo, que eu ainda não sei.*

Freire (1994, p.50) iniciou seu processo de aprendizagem de leitura e escrita em casa e depois completou na escola; ele diz: "Em casa como na escolinha, eu era convidado a conhecer e não reduzido a um 'depósito vazio' que devesse ser enchido de conhecimento". Sem que haja um convite ao conhecer, o aprender torna-se incompleto e, talvez, pouco prazeroso. Sem ele, provavelmente, a

experiência do ato de aprender não se concretize. O convite, por certo, propõe que a pessoa se posicione, que possa escolher aceitar ou não. O convite gera uma reflexão, mesmo ínfima sobre prós e contras. Isso já é uma forma de conhecer.

As aulas de arte, a fim de sua própria sobrevivência, necessitam de convite para serem conhecidas. Possivelmente, o convite amplie e aguçe os sentidos, gerando, com isso, uma experiência. É preciso saber convidar aqueles que querem somente aprender a ler e a escrever. É um processo de conquista, na maioria das vezes é diário, conforme minha experiência.

Iolanda aponta: *"[...] pra mim o mais importante é a escrita, porque ler... eu leio corretamente. É. Mas, a escrita... é... se torna bem... difícil pra mim [...] mas eu acho que é importante juntar a leitura, a escrita, com a arte, acho que pra mim fez muito bem."* Iolanda coloca que a escrita é talvez o mais importante, porque ela já sabe ler, mas escrever não, no entanto entende que é igualmente importante reunir, leitura, escrita e arte, conhecimentos já aprendidos e conhecimentos não-aprendidos, pois isso lhe faz muito bem.

Nas entrevistas realizadas, era comum os sujeitos discutirem a partir das idéias dos outros. No caso, Lara, atenta à fala de Iolanda, fala:

"[...] ela falou que ela não sabia ler nem escrever... Mas agora eu que já sei ler e escrever, eu agora já penso diferente. E a arte pra mim é como se fosse a escrita... superior ou igual à escrita. É como se a gente tivesse copiando alguma coisa do quadro, fazendo aquele trabalho."

Lara ressalta que, depois que aprendeu a ler e a escrever, pôde perceber que a arte tem o mesmo significado que as demais disciplinas. O olhar dela modificou-se depois que ela estava incluída na sociedade letrada. Talvez esses conhecimentos da leitura e da escrita tenham lhe ofertado a possibilidade de aprender arte. No entanto, mais adiante, ela, ao referir-se ao trabalho de um aluno, diz:

[...] Ele tá na T1, eu sei ler mais do que ele. Mas eu não sei fazer um trabalho igual ao dele; por mais que eu tente eu sei que eu não vou conseguir fazer. Igual o trabalho que ele fez. Ele não precisou de toda essa escrita, de toda essa leitura pra ele poder fazer aquilo ali. No meu ver... eu sempre dei muito valor à arte.

lara, creio, está perguntando a si mesma se para fazer arte precisa ler e escrever. São conhecimentos diferentes, aprendizagens diferentes. A arte relaciona-se “[...] fundamentalmente às faculdades perceptivas humanas (e não às intelectivas)” (DUARTE Jr., 2003, p. 46). Percebemos antes de conceituar. Em arte criamos formas, e essas formas criadas são percebidas por nós. A arte trabalha em conjunto com a percepção.

Para fazer arte eu preciso sentir e expressar esse sentimento através de um desenho, de uma pintura, ou outra linguagem qualquer. Conforme Duarte Jr. (2003, p. 47) “[...] a arte seria uma tentativa de descrevê-los [os sentimentos], de encontrá-lhes formas representativas”.

Os elementos da arte, não são como as palavras; no exemplo das Artes Visuais, a linha, a superfície, o volume, a luz e a cor nada representam por si só, “[...] nada assinalam, são símbolos de nada, não definem nada – nada, antes de entrarem num contexto formal” (OSTROWER, 1991, p. 65), ou seja, sem estarem em relação uns com os outros ou em relação consigo mesmo, os elementos não têm um significado “a priori”. Uma palavra sempre tem um significado.

Para alguns alunos, conforme posso aferir a partir de minhas observações, a arte tem o mesmo sentido que as demais aulas, principalmente as aulas de leitura e escrita. Assim mostra Maria Joaquina:

Porque a gente tá aprendendo a mesma coisa! Aprendendo alguma coisa importante pra gente, pra pessoa, pra gente... Eu acho que é muito importante. É igual. [...] A senhora tá ensinando a mesma coisa como a outra tá ensinando a escrever! A gente tá aprendendo a mesma coisa. Tanto pra escrever, quanto fazer arte...

Penso que ela refere-se à arte como área do conhecimento humano. Ao colocar-se dessa maneira, Joaquina acredita que a arte é um saber que tem seu lugar dentro da escola; há um discernimento e uma compreensão do papel da arte dentro da escola.

Tudo o que se aprende nas aulas de arte é bom, o aprender não está restrito somente ao conhecimento veiculado nas aulas de arte, mas se aprende no geral. Teresinha aposta [...] *tudo que se aprende é bom pra nós*. Se é tudo, a arte também é bom pra “nós”. Nessa fala, Teresinha evidencia que arte também se aprende. Penso que a gente se dispõe a aprender quando se está maduro para a vida, quando as experiências de vida já falam por si e já deixaram suas marcas, mas também penso que a escola assume o papel de apresentar o que ainda não é conhecido, um lugar que oferece e possibilita muitas experiências diferentes.

Na escola, “Aprendizes e mestres celebram o conhecimento a cada dia, quando ensinam e quando aprendem. A aula é uma refeição, um banquete, uma confraternização amorosa, uma comunhão de inteligência [...]”, conforme coloca Martins (2002, p.50). Penso que as aulas de arte possam ser também um banquete amoroso de trocas de experiências, um tempo-espaco de sentir-se bem. Geraldina observa [...] *me sinto bem, me sinto outra pessoa fazendo esses trabalhos*. Sentir-se outra pessoa, segundo Geraldina é, talvez ter encontrado um significado particular nos trabalhos realizados nas aulas de arte, um significado vivido através de uma experiência, da celebração do conhecimento.

Em arte pode errar, não tem que acertar, ou não tem o certo. Iara reflete:

[...] ficava naquela coisa ali: eu tenho que acertar, não posso errar. Eu tenho que acertar, eu tenho que... ali. Daí volta e meia eu lembrava, por causa que na artes a gente faz um trabalho mais leve, mais... é, sabe, é mais... a gente usa mais a nossa coordenação. Foi pra lá um pouquinho a gente sabe que tem que trazer mais pra cá. É tudo lento. Não é nada naquela coisa... não é nada naquela coisa assim, sabe, que tu tem que escrever ali, tu tem que... sabe, tu não pode errar, mas depois já passa a borracha pra apagar aquele erro, eu já rasgava até a folha também. E eu falei pra Márcia [professora da

turma], *eu não faço mais isso. Hoje eu falei. Eu já não faço mais isso, por causa que na artes é um trabalho tão leve, acho que tu vai pegando aquilo ali... vai... sabe, vai indo por aquilo ali, sabe?*

Iara compreendeu que, em arte, não há certo ou errado, correto ou incorreto. Compreendeu que não precisa utilizar o recurso da borracha para apagar algo pretensamente errado; assim, ela pôde levar esse conhecimento às demais aulas, chegando até a comentar sobre isso com a professora da turma. Ela significou o ato de apagar/não-apagar.



11 DESCOBRINDO OLHARES E PERSPECTIVAS

11.1 CATEGORIA FAZER ARTE

11.1.1 Dom

Para alguns alunos, fazer arte tem a ver com dom. Edi diz, referindo-se ao trabalho de um colega, que, segundo o olhar de todos, estava perfeito, uma obra-de-arte: *Acho que é um dom que já vem com ele aquilo ali. Então... não tem o que aprender... já nasce com aquela disposição...* Dom não se aprende, as pessoas têm ou não, nascem com ele ou não.

De certa forma, isso transfere a responsabilidade ao ser de aprender, visto que não se aprende: é inato. A mesma aluna ainda coloca: *Eu acho que é um dom que a pessoa tem; fazer um trabalho de arte assim tão bonito que nem ele fez...* Há a idéia de que, para se fazer um trabalho belo, é necessário ter dom. Talvez para esta aluna quem tem dom faz bonito.

Edi também entende que fazer bonito é: *[...] pensar e... botar as coisas assim que combina uma coisa com a outra[...]*. Para ela, fazer bonito é combinar elementos/coisas, criar algo agradável ao olhar. Criar algo que “encha os olhos” e a alma. Quem sabe criar algo que torne o olhar um tanto mais sensível, um possível olhar estético. Conforme Duarte Jr. (2001, p.98), “O olhar estético não interroga, mas deixa fluir, deixa ocorrer o encontro entre uma sensibilidade e as formas que lhe configuram emoções, recordações, e promessas de felicidade”.

[c6] Comentário: Ao analisar os dados registrados nas entrevistas coletivas e no diário de campo encontrei três categorias, quais sejam: fazer arte, importância/comparação e papel do professor. Em nota de rodapé, no primeiro capítulo em que aparece a fala dos alunos colocar que a escolha está em itálico, quando tem mais de três linhas...

Olhar e perceber que uma coisa combina com a outra é tornar possível o encontro entre a própria sensibilidade e as formas vistas. O olhar sensível é mais apurado e mais disponível. Edi consegue ter esse olhar. Consegue perceber a boniteza que o outro faz. E perceber a boniteza é também perceber a inteireza do ser, daquele que faz e daquele que olha.

O olhar estético é também uma descoberta do ser: posso olhar e sentir prazer. Assim foi com Leontina que estava com os olhos brilhando de tanta felicidade quando foi visitar uma exposição de tapeçarias francesas no MARGS³³. Tudo para ela era lindo, tudo era novo e maravilhoso.

Durante a visita guiada, ela fazia constantes comentários sobre a beleza dos tapetes, como eram feitos, de onde eram. Ficou tão emocionada que chegou a tocar em um deles. Só olhar não bastava, precisava sentir com a mão sua concretude. Qual não foi o susto quando um dos guardas do museu, delicadamente, lhe chamou a atenção. Ela, imediatamente, pediu-lhe desculpas pela “gafe” cometida. Leontina usou a palavra gafe, por entender que havia cometido uma ação impensada. Mesmo assim, ela continuava extremamente feliz de estar no museu vendo belezas, dizendo em seguida: *Quanta coisa linda a senhora mostra pra nós, professora! Eu nunca vi isso, nunca fui num museu!* Em um momento, ela perguntou para a guia se poderia voltar lá sem a presença da professora. A guia disse que sim. E, uma semana depois, ela voltou novamente à exposição com uma amiga.

Quando eu estava junto com Leontina, pude aferir que o olhar estético foi muito intenso; ela deixou-se envolver pelas formas expostas, pela magia do local e inteiramente por sua sensibilidade, encontrando-se por inteiro, tornando-se, pela apreciação, parte do mundo da arte. Durante as entrevistas, ela admitiu que o

³³ MARGS – sigla de Museu de Arte do Rio Grande do Sul Ado Malagoli, situado à Praça da Alfândega, s/n, em Porto Alegre.

trabalho que eles, os alunos, haviam feito para a exposição era também arte: [...] *eu não tive nunca no colégio. Nunca! Isso pra mim é uma novidade muito grande! Então isso é uma arte, tanto quanto aquela tapeçaria que a gente viu lá!* [no MARGS] *É. De tão lindo que hoje... Até dá vontade da gente chorar de tão emocionada!* Certamente um choro de alegria. Leontina disponibilizou sua sensibilidade para o que estava ao seu redor. Sentiu, viveu uma experiência, conforme diria Dewey (1980).

No entanto, nem só de satisfação fazer arte compõe-se. Eliane diz [...] *o que vem da arte assim, o que a pessoa pode fazer, pode até ser um dom, mas daí... eu já não conseguiria fazer.* Para ela, assim como para muitos dos alunos, conforme minhas observações, a frustração de tentar fazer e não dar certo, de ficar feio, o medo de mostrar o que sabe e o que não sabe, o medo, talvez, de mostrar que não tem dom algum, relaciona-se de imediato com a auto-estima, ou seja, com a imagem que o sujeito tem dele mesmo. Essa imagem, no caso dos alunos entrevistados, tem a ver com seu entorno social, com o fato de terem sido afastados da escola ou de não terem acesso à mesma quando crianças, com o fato de não saberem ler e escrever, de não saberem que museus, em Porto Alegre, são gratuitos, por exemplo.

Eliane não conseguiria fazer um trabalho de arte porque, na sua visão, isso seria um dom. Novamente, colocando-me no lugar de meus alunos, pergunto-me: Mas o que há de tão lindo e diferente no trabalho de alguns colegas que o meu não tem? Será mesmo que alguns têm dom e outros não? Dom, sob certo aspecto das falas dos alunos, remete-se à magia/poder. O que é dom? Dom³⁴ significa presente, dádiva; também pode ser mérito, vantagem natural ou, ainda, faculdade, privilégio adquirido por um modo sobrenatural, virtude, propriedade, poder; o bem que se goza

³⁴ Dicionário Caldas Aulete – Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa, 2 ed. Brasileira, RJ: editora Delta, vol.2, p. 1275.

considerado como uma concessão da Providência. Dom³⁵ tem a ver com poder, virtude, privilégio.

A crença da arte vinculada à magia parece ser ancestral, remontando aos primórdios da civilização, ao homem primitivo. Conforme Ernest Fischer (1977, p.42), a “[...] arte foi o instrumento mágico que ajudou o homem a dominar a Natureza e a desenvolver as relações sociais”. Esse instrumento de que nos fala Fischer detinha poder sobre a natureza, sobre os homens, sobre os desejos. A magia dá poder a quem a tem, a quem a faz. Magia relaciona-se com crença em forças sobrenaturais, algo que vem do alto, algo divino.

Mas, quando Fischer observa sobre essa relação intrínseca entre arte e magia, ele também aponta que, nas sociedades primitivas, todos os homens dela participavam: “Esta magia que está na própria raiz da existência humana, e que criou um sentimento de impotência ao mesmo tempo que uma potência de força, um temor da Natureza ao mesmo tempo que a faculdade de dominar a Natureza, é a própria essência de toda a Arte” (FISCHER, 1977, p.39). Magia, então, sob certo aspecto, relaciona-se com dom, no sentido de que dom é uma possível dádiva divina, o dom é dado pelo sobrenatural. E o dom dá um certo poder àquele que o tem, assim como a magia dá um certo poder a quem a tem.

Penso que, se um aluno enxerga que alguns têm dom e outros não, talvez ele pense: alguns podem mais do que eu, muitos podem mais que eu. Um presente do qual não sou merecedor. Que poder é esse que eu não tenho? Por que o presente é dado a alguns e não a todos? Mas o que eu posso? O que me resta senão a sobra? Até faço o trabalho, mas nunca vai ser tão bom quanto o trabalho de quem tem o dom. Geni diz que a obra ou o trabalho artístico *Vem da mente da*

³⁵ Novo Dicionário da Língua Portuguesa – Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, 1ª ed. RJ: Editora Nova Fronteira, s/d,p.491

pessoa, sai aquela... Acho que vem de berço já. Eu, pra mim, acontece essas coisa de vez em quando também. Para ela, já se nasce com aquela predisposição.

Mais uma vez o dom aparece como algo que já vem com o ser, fazer arte não é conhecimento, processo, reflexão, mas sim algo que se ganha, que vem pronto uma dádiva. No entanto, os trabalhos são realizados, são expostos, todos podem.

Mas, creio, o artista não tem uma identidade diferenciada dos demais somente pela questão do dom. Nas sociedades primitivas, a arte fazia parte da identidade coletiva dos homens. Nas sociedades atuais, onde há a preponderância do individual sobre o coletivo, Fischer (1977, p.50) observa que a “[...] individualização dos seres humanos, podia finalmente traduzir-se nas artes”.

As sociedades de classes, conforme Fischer (1977, p. 48), “[...] tentam pôr a arte – a poderosa voz da coletividade – ao serviço de seus próprios interesses”. A arte deixa de ser identidade comum e passa a ser identidade de classes sociais; hoje talvez de grupos sociais. Talvez por isso alguns possam fazer arte e outros não.

Porcher, observando o desenrolar da arte na sociedade francesa aponta que

Não há dúvida de que, até uma época recente, a arte sempre teve na sociedade uma conotação aristocrática, enquanto exercício de lazer e marca registrada da elite. [...] esse lazer ocioso, essa utilização do tempo livre não foram dados a todos por igual dentro da sociedade: constituíram-se em privilégio das classes sociais favorecidas, que foram também as classes sociais dominantes. Quando se tornou obrigatória, a escola primária não se propunha a abrir a todos o acesso a esse tipo de responsabilidades.

A escola da Terceira República não procurou entregar a cada criança todos os produtos culturais identificados como produtos de luxo. Ler, escrever e fazer contas – eis os instrumentos de que se precisava (PORCHER, 1982, p.13).

Assim, com essa visão histórica, observa-se que a arte, não poderia ocupar o mesmo lugar que as demais disciplinas dentro da escola, pois ler, escrever e fazer contas era o que a população necessitava. Naquele momento histórico, incluindo o atual, a arte, continua Porcher (1982, p. 14), “[...] privilegiava a inspiração, o dom [grifo meu], a sensibilidade imediata e espontânea, ou seja, [...] toda uma coleção de conceitos vagos que têm como denominador comum o fato de se oporem a uma pedagogia do racional, da aprendizagem, do trabalho.

O predomínio do racional sobre o sentimento é ainda fator importante dentro das escolas e do pensamento de muitas pessoas que delas fazem parte, professores, alunos, pais, funcionários, segundo pude constatar nesses anos de magistério. Dessa forma, as demais disciplinas escolares, diz Porcher (1982, p.14), “[...] pertencem ao domínio dos problemas, a arte tem por fonte o mistério [...], os poucos escolhidos, dividem entre si os benefícios da cultura artística, enquanto a multidão ingurgita laboriosamente os conhecimentos objetivos e o saber elementar”. De fato, em uma sociedade como a nossa, onde os valores são atribuídos às coisas pelo seu valor de mercado, que utilidade a arte teria? Que pessoas poderiam pagar por trabalhos artísticos que não os mais favorecidos economicamente?

Na visão de Porcher, as classes sociais favorecidas têm mais oportunidades de desenvolverem dons e talentos do que as classes sociais menos favorecidas, pois a grande maioria da população precisa trabalhar para sobreviver, distanciando-se das artes e dos valores propostos por ela. E Porcher ainda coloca que nas classes favorecidas existem mais indivíduos detentores de dons, talentos que nas classes menos favorecidas; o autor completa: “Tudo se passa como se o dom gratuito do talento e o acaso do gênio não fossem na realidade nem gratuitos nem

fortuitos, mas claramente determinados pelo critério sociológico” (PORCHER, 1982, P.14).

Assim, vemos que o dom não é inato; conforme Porcher (1982, p. 14-5), “[...] a sensibilidade é construída; o talento pode ser formado, a inspiração adquirida, a emoção preparada³⁶, o dom não passa de uma maneira de dominar provisoriamente um processo que não é misterioso, mas que não sabemos ainda explicar [...]”

Santa Isaura aponta que alguns têm facilidade *De expor ali naquele trabalho*. Facilidade de se colocar, de criar, de desenhar. De fato, alguns têm uma certa habilidade, facilidade, um certo talento, mas cada um pode ou não desenvolver essa habilidade. O fato de ter ou não dom não impede que se faça arte. Cada um tem o direito de entrar no mundo da arte e dele aprender e apreender o que há de melhor.

Todos podem aprender arte, segundo a visão dos sujeitos entrevistados. Ainda, em relação a esses sujeitos não encontrei em alguma fala ou mesmo no cotidiano da sala de aula qualquer relação entre dom e classe social, reforçando assim a idéia de dom como algo divino.

Arte trabalha com criação, e toda “[...] criação corresponde essencialmente a processos de transformação” (OSTROWER, 1982, p. 36). Ao fazer arte, o ser cria e, certamente, transforma-se. O fato de pensar que para fazer arte é necessário ter dom impede que o homem, de certa maneira, chegue também a uma transformação.

Ostrower (1982, p. 36) ainda coloca “[...] a criação encontra-se em todo fazer do homem, na arte, na ciência, na tecnologia, ou na própria maneira de ser de alguém diante do viver. Como processo de transformação, sempre afetará a

³⁶ Entendo emoção enquanto sensibilidade; assim, partilho da idéia defendida por Duarte Jr., no capítulo 3.

personalidade toda do indivíduo”. Orientando-se pela crença no dom, muitos indivíduos se perdem e perdem também uma possibilidade a mais de transformar-se. Essa crença é talvez um impedimento para que se possa ir além.

Por outro lado, o papel do artista na sociedade, ou a idéia que se tem do artista, via de regra, também contribui para que se tenha, na idéia de dom, a impossibilidade de se aprender arte. Artista é um ser iluminado por Deus, que faz coisas belas, por isso mesmo passando a ter um status diferente, acima dos demais membros da sociedade porque tem poder divino para tal.

O mito de Pigmaleão pode nos oferecer uma certa explicação. Gombrich conta: “Pigmaleão é um escultor que deseja modelar uma figura de mulher a seu gosto e se apaixona pela estátua que fez. Roga a Vênus que lhe dê uma noiva à sua imagem, e a deusa converte o frio marfim num corpo vivo. Uma deusa ou o poder divino deu ao escultor o poder de imitar a natureza, fazê-la e torná-la perfeita” (1995, p.99).

Assim acreditavam os gregos, e essa idéia passou a fazer parte da História da Arte e da postura de alguns artistas. Até mesmo Leonardo da Vinci, segundo Gombrich, “[...] exaltou o poder que tem o artista de criar” (1995, p.100). E, mais adiante, ainda completa as palavras de Da Vinci: “[...] o poder da arte para despertar paixões é, para ele, um símbolo de sua mágica” (GOMBRICH, 1995, p.101). Esse poder da arte talvez relacione-se com a mágica de encantar e fascinar os olhos de quem vê. Essa capacidade de sedução, causada pelo impacto da atração, do deslumbramento não somente do olhar, mas, muitas vezes, de todos os sentidos. Quem sabe essa capacidade que o artista tem seja um fator que o diferencie dos demais seres humanos? Quem sabe, essa qualidade, funcione para a sociedade como algo inatingível? Por isso, um dom, o poder sobre os demais, pois é dado

somente a alguns e não a todos. Mas, dom tem a ver com conhecer também. Freire afirma:

Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo a ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica. (FREIRE, 1999, p.51)

No meu ponto de vista, dom é uma forma de conhecimento que vincula-se ao ato de intuir, ao ato de perceber claramente e discernir. Ato que prescinde da sensibilidade articulada à razão.

Algumas posturas, de alguns artistas, levam a maioria das pessoas ou a sociedade em geral a pensar que o artista é mais do que qualquer um, tendo um poder além do que ele realmente tem. Mas que poder é esse que o artista tem? O poder de quem cria? O poder de quem faz coisas belas? Ou o poder daquele que sabe em relação àquele que não sabe fazer arte? Ou tudo isso junto?

Creio que, em nossa sociedade atual, exista a idéia, pelo menos em relação à arte, daqueles que sabem fazê-la (ou vendê-la) e daqueles que não sabem nada, sequer pegar um lápis e fazer um risco no papel. Essas reflexões sobre dom, poder, arte, magia estão relacionadas aos sentidos produzidos pelos alunos nas aulas de Artes Visuais, objetivo de minha pesquisa.

Geni, referindo-se ao trabalho de um colega, aponta que [...] *pra fazer uma obra de arte dessa [...] não precisa ler, escrever e nem nada*. Aprendem-se coisas na vida, sem necessariamente saber ler e escrever; podemos aprender arte também. Esses conhecimentos não são necessários para se realizar uma obra. Talvez aí ainda resida a idéia de dom, porque para saber ler e escrever não precisa de dom, são habilidades que se aprendem, isto é, são conhecimentos que se aprendem na escola, que estão ao alcance de todos.

Penso que ler e escrever nos torna iguais aos demais seres humanos, visto que vivemos em uma sociedade letrada. Mas, fazer arte, ter um dom, já é algo diferente, isso me diferencia dos demais. E isso não é dado a todos, mas a alguns. Na verdade, “esse presente” é dado para poucos escolhidos, para poucos “iluminados”. Na idéia de muitos sujeitos, a crença no dom torna-se um obstáculo, um impedimento para fazer arte ou para realizar algo que possa ser apreciado por todos.

11.1.2 Fazer com as mãos

A arte é feita com alguma parte do corpo. Dewey (1980. p.256) sustenta que “Toda arte faz alguma coisa com algum material físico, o corpo ou alguma coisa fora do corpo, com ou sem uso de instrumentos, e com vistas à produção de algo visível, audível ou tangível”. No caso das Artes Visuais, o desenho, por exemplo, é feito com as mãos, é um saber que, conforme sugere Guilhermina, [...] *é meu o saber é o que tá por dentro da gente que é aquela... O trabalhar com as mãos.*

Trabalhar com as mãos parece ser uma coisa conhecida. As mãos de muitos alunos conhecem certos movimentos, principalmente os movimentos do trabalho doméstico, do trabalho na roça. Anita, rindo sem jeito, revela sua história:

Eu sempre fiz serviços grosseiros... Até lenha eu cortava com machado. Tudo grosseiro. Tudo... Escovar... Escovar assoalho, tábua pura... Tábua assim, sem ter nada assim, até ficar branquinha. Não é assim passar paninho. Mas nunca tinha feito um... Nada, nada assim delicado. Nunca fiz. Às vez, às vez, eu ajudava a minha irmã de criação, que é onde eu me criei, a fazer... Que ela era... Ela tirou curso de culinária,, e doceira... Então aqueles... Sabe, ela fazia até as florzinha de massa, aquilo tudo em casa. Às vez eu colocava aquelas florzinha ali, mas... Ela até gostava, mas eu passava um trabalho, quebrava mais do que colocava no lugar, como ela não me xingava ... [...] A única coisa que eu fazia, mas de vez em quando... E ela não gostava muito, ela queria fazer pra ficar bem bonito,, bem feito. Então isso... É a única coisa que eu fazia. O mais era lavar aquela pia de louça que ela deixava tudo pra depois (rindo), fazendo algum... Temperava um guisadinho (rindo)... Aqueles panelão bem graaaaande!!! Os braço quase tudo lá dentro, que eu era... Sou pequenininha mesmo, o

braço curto... Então era isso aí que eu fazia. Tudo grosseiro, né, o que sobrava só quando era, quando era muito corrido, ela me pedia pra mim ajudar.

Anita parece ter a idéia de que suas mãos eram feitas para serviço pesado; o trabalho minucioso e detalhado não encontrava espaço, sensibilidade, movimento de articulações capazes de o realizar.

Quando Guilhermina fala que o trabalho das mãos “vem de dentro”, ela aponta que esse trabalho tem a ver com sensibilidade, já estava internalizado e que brotou das mãos dela. Veio de dentro, porque foi sentido, compreendido, percebido e brotou do próprio corpo, expondo parte de sua humanidade.

Fischer aponta: “A mão é o órgão essencial da cultura, o iniciador da humanização” (1977, p.23), pois ela foi um dos fatores que contribuiu para que o homem se tornasse homem; a mão apreende objetos, alimentos, outros seres. Maria Joaquina relata: *[...] eu gosto muito da aula de arte, porque eu gosto muito de trabalhar com trabalhos manuais. Eu acho muito importante pra cabeça da gente.* Ela gosta muito de fazer trabalhos com as mãos, por isso gosta das aulas de artes. Possivelmente suas mãos encontrem outros movimentos, diferentes dos movimentos para se escrever. Trabalhar com as mãos faz bem para a cabeça, para a mente. Nelson explica:

[...] a arte faz com que pessoa aprenda o movimento da mão... O movimento da mão que faz com que a pessoa pinte, devagar, suavemente, com calma e faz com a mente da pessoa pense em que tá pensando, o que tá pintando, o que tá fazendo!

As palavras de Nelson exprimem uma estreita relação solidária entre mente e mão, algo que vem das nossas origens, dos saberes dos homens primitivos. Freire observa:

Quanto maior se foi tornando a solidariedade entre mente e mãos tanto mais o suporte foi virando mundo e a vida, existência. O suporte veio fazendo-se mundo e a vida existência, na proporção que o corpo humano vira consciente, captador, apreendedor, criador de beleza e não ‘espaco’ vazio a ser enchido por conteúdos(FREIRE, 1999, p.57).

O homem, ao apropriar-se do próprio movimento, fazendo-o a partir de uma intenção, percebendo um sentido para a sua ação, permite-se, em última análise, criar. Torna-se um ser fazedor-sabedor.

Olga conta sobre um trabalho realizado em sala de aula: *A caixinha é à mão! Eu fiz à mão as minhas... bonequinhas. Foi tudo à mão!* Esse fazer com as mãos remete-se ao fazer artesanal, fazer do artesão, aquele que sabia o que estava fazendo, dono de uma técnica que foi passada de pai para filho, aquele que é dono de um saber-fazer.

Wick (1989, p. 34), ao falar da Escola Bauhaus³⁷, observa: “[...] a base indispensável para toda a criação artística é a formação artesanal básica de todos os estudantes de oficinas e ateliês, afirmando que ‘todo estudante deveria aprender um ofício’.”

Aprender um ofício é aprender um saber-fazer, o artesanato, a técnica. Esse saber-fazer com as mãos possibilita que o sujeito aproprie-se do objeto criado, conhecendo esse objeto, conhecendo os movimentos das próprias mãos e conhecendo seu pensamento.

Duarte Jr. (2001, p.130) aponta: “Nosso corpo (e toda a sensibilidade que ele carrega) consiste, portanto, na fonte primeira das significações que vamos emprestando ao mundo ao longo da vida”, por isso Guilhermina observa que seu trabalho com as mãos vem de dentro de seu próprio corpo. De certa forma, ela está

³⁷ A Bauhaus foi uma escola de arte e design, na qual conviviam várias linhas artísticas e teóricas. Um de seus fundadores, Walter Gropius, arquiteto progressista, foi diretor da escola de 1919, ano de sua fundação, a 1928, quando de lá saiu. Ele foi um dos artistas que mais contribuiu para o avanço da escola e que mais procurou relacionar arte e artesanato (saber-fazer). Bauhaus relaciona-se com “Hütten”, corporações medievais onde se reuniam vários artistas, artesãos e arquitetos que compreendiam a sua obra individual como parte de um todo maior e significativo, a obra coletiva. Era uma associação de mestres de ofício, aqueles que sabiam fazer e aqueles que juntos construíam algo. Talvez aí esteja o princípio do saber-fazer individual contribuindo para o saber-fazer coletivo.

significando seu gesto, seu desejo. Fazer com as mãos está pleno de significados e talvez seja o que de mais puro e verdadeiro ela possa oferecer.

11.1.3 Processo do Fazer

Compreender que estamos dentro de um processo faz com que nos conheçamos melhor, saibamos nossos limites e o que queremos. Fazer arte é processo. Assim aponta Sônia: *É... processo diferente! A gente aprende, a gente... troca idéia com as colegas, tudo, faz uma coisa diferente, que a gente não pensava que podia fazer e faz.*

Estar em processo é estar em percurso, buscando conhecer algo, alguma coisa, estar em contínuo processo de aprender. O ser humano, por ser inacabado, está em processo. Segundo Freire (1999, p. 55), “[...] o inacabamento do ser humano ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”. Viver é estar em processo. Viver é ter consciência de que podemos aprender, trocar idéias, saberes, descobrindo coisas novas ou pensadas de outras formas. Talvez isso nos impulse a ir adiante, a conhecer mais e mais.

Nas aulas de arte, as trocas são entre os sujeitos, de maneira coletiva, como apontou Sônia. No entanto, Geni observa: *A minha hora preferida de trabalhar é de noite, o silêncio bate e a criatividade... vem, espontaneamente. Então eu faço!* Muitas vezes é no silêncio, quando se está só, que as sensações, percepções, sentimentos e pensamentos ficam mais claros.

Esse silêncio faz parte do processo de criação de qualquer artista e por que não dos aprendizes da arte também? Momento de muita concentração, de profunda consciência e de diálogo. Se esses sujeitos não têm ainda o conhecimento

consciente desse processo, têm-no por intuição. Sabem que estão em busca de alguma coisa, algo dentro deles os impele a agir e a ir adiante. Célia admite: [...] *de repente tu olha pro troço e acha que não vai conseguir fazer aquilo! Aí tu começa... sabe, aí começa a trabalhar uma coisinha, aí pinta outra... aí quando tu vê o teu trabalho pronto, tu olha e tu não imagina que foi tu que fez?!*

Mesmo que o processo não esteja de todo consciente, ele já se mostra mais nítido, tangível até. Segundo Ostrower (1996, p.10), “[...] a percepção consciente na ação humana se nos afigura como uma premissa básica da criação, pois além de resolver situações imediatas, o homem é capaz de a elas se antecipar mentalmente”.

Quando Célia se assustou com o que deveria fazer, parou, tomou consciência e resolveu a situação apresentada no ato mesmo de fazer, ou seja, realizou o trabalho. Mesmo ainda não muito consciente, assustou-se em uma segunda vez com o resultado de seu trabalho, pareceu-lhe não ter sido feito por ela, mas ao mesmo tempo sabe que o fez; então Célia podia fazer coisas que julgava não saber.

Sobre isso, Ostrower (1996, p.55) completa: “O impulso elementar e a força vital para criar provêm de áreas ocultas do ser. É possível que delas o indivíduo nunca se dê conta, permanecendo inconscientes [...]”. Que conhecimento é esse que me possibilita fazer coisas que eu achava que não podia, que não sabia? Penso que esse conhecimento seja dos processos de criação, do conhecimento intuitivo, dessa busca incessante de ser e de se descobrir.

Ostrower (1996, p.10) afirma: “O homem cria, não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa; ele só pode crescer enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando”. Olga assume: [...] *eu fico*

“*ideiando*” como é que eu vou fazer [...], e, de fato, faz. Para fazer arte, o sujeito precisa sentir, vivenciar, refletir, encontrar-se com suas idéias que foram primordialmente sentidas, conhecidas através da experiência, no dizer de Duarte Jr. (2002, p. 97), “[...] o pensamento criador procura estabelecer novas relações simbólicas. Procura conectar símbolos e experiências que, anteriormente não apresentavam quaisquer relações entre si”.

Olga segue explicando como fez um determinado trabalho, fala que colocou *As criança brincando, aquela cachoeira correndo água... Fiz um jardim... Botei as pedrinha... Eu fui criando!* Criar no sentido de ordenar elementos, dando-lhes um significado.

Ainda em relação à criação, Inedmar explica:

[...] a vida não é tão triste assim, basta que nós queremos e como ela falou ali: a gente consegue. E na maneira, na arte assim, a gente vê aquele colorido, aquelas coisas lindas ali... A gente começa um trabalhinho e não tem nem idéia! Vai capacitando, capacitando... Quando vê tá uma coisa colorida, uma coisa linda, uma mágica. É uma mágica!

Sim, uma grande mágica que eu ainda não sei como é feita. Um processo intuitivo, mas consciente também, pois Ostrower (1996, p.55) sugere que “[...] entra nos processos criativos tudo o que o homem sabe, os conhecimentos, as conjecturas, as propostas, as dúvidas, tudo o que ele pensa e imagina”. Inedmar tinha os elementos para fazer o trabalho proposto, talvez não tivesse uma idéia inicial, mas realizou o trabalho sem necessariamente saber como seria o seu fim.

Mas, talvez o mais importante disso tudo seja o fato de que é possível fazer e, no fazer dentro de processos criativos, o ser humano se constitui. Assim pensa Adeilda: *[...] é uma maravilha a gente poder fazer alguma coisa é uma mágica na vida de todo mundo, de todo o ser humano, né? É uma caixinha de surpresa que a gente tem dentro da gente, que o trabalho bota pra fora.* Nesses processos criativos, o ser humano reencontra-se mais cada vez mais com sua humanidade.

Mas como se realiza a beleza? Como faço arte? Para fazer arte ou desenhar, a pessoa, segundo Nelson, tem que pensar [...] *o que tá fazendo, o que tá pintando, o correto... Qual é o efeito. Ela pega aquele papel, amassa, joga fora, pega outro, põe em cima da mesa, desenha de novo... Vai fazendo até atingir a perfeição do rosto da pessoa*". Creio que pensar sobre o que se está fazendo remete-se à concentração no fazer, a estar inteiro naquilo que se está fazendo, em um constante fazer e re-fazer, como de fato ocorre em um processo de criação.

No entanto, quando Nelson menciona que pretende "atingir a perfeição", pergunto-me: qual perfeição? Ainda está embutida a idéia de um desenho cuja origem remonta ao Renascimento. Um desenho figurativo-realista³⁸, igualzinho ao real. Pode-se encontrar outras formas expressivas de se fazer arte, de desenhar, mas o figurativo-realista ainda é muito presente. Talvez porque mais "concreto", de fácil e imediata compreensão ao olhar.

Às vezes, fico pensando sobre a generosidade do nosso olhar, mesmo buscando referências no concreto, não deixo de apreciar, sentir o não-figurativo. Francisco vai a museus, centros culturais para ver exposições e vai à Bienal do Mercosul³⁹. Ele observa: [...] *quando tem a bienal, na Usina eu fui em todas, não perco uma bienal. Procuo até saber mais ou menos na época em que ela vem, pra poder ir e os dias de menos movimento, que daí a gente pode olhar bem à vontade, bem descansado.*

As Bienais são eventos que apresentam arte contemporânea, muitas vezes obras não-figurativas; Francisco vai e aprecia a ponto de procurar visitar as obras em momentos de menor movimento. Se para o desenho ainda o olhar é mais

³⁸ Desenho figurativo-realista é aquele que apresenta as figuras (humanas, animais, paisagens) com base no real, são figuras reconhecíveis.

³⁹ Bienal do Mercosul é um evento artístico, uma mostra nacional e latino-americana de trabalhos artísticos que ocorre a cada dois anos em Porto Alegre.

figurativo, para a apreciação, o olhar já se torna um pouco mais generoso, abrindo-se para o não-figurativo. De certa forma, o olhar de Francisco amplia-se e aceita outras formas de arte.

11.1.4 Finalidade

Muitos alunos falaram da contribuição que a arte ofereceu à vida deles. Iara fez o seguinte depoimento:

[..] quando eu comecei aqui, eu quebrava muito... os grafite do lápis, eu sempre apertava muito e quebrava. Daí a minha filha me deu uma lapiseira, também quebrou todos, por causa que eu apertava muito, aí depois que eu comecei a fazer esse trabalho parece que eu fiquei mais... [..] descontraída. [..] a tua mão já vai ficando mais leve até pras outras coisas.[Iara parou, e entre risos continuou seu comentário] Ainda bem que o marido não apanha, né, que daí a minha mão era forte, agora... está levinha. É pra fazer carinho, né?

Em virtude dos movimentos diferenciados que realizamos ao desenhar, de fato, eles geram uma certa leveza. Para desenhar, precisamos aprender um pouco sobre nosso corpo, que movimentos fazemos com nossas mãos, quanta força dispomos para realizar um traço, um risco. O peso da mão torna-se diferenciado a cada linha que colocamos no papel. Esses movimentos não são pensados enquanto fazemos um desenho, mas são sentidos. É uma outra forma de utilizar o lápis, diferente daquela maneira utilizada para desenhar letras ou simplesmente escrever.

Esses movimentos, também exigem um fazer constante, ou seja, um desenhar constante, a fim de que não percamos a leveza conquistada. Além da leveza, Guilhermina aponta outra questão: *Eu, pra mim[..] é a coordenação que a gente vai aprendendo [..] Aprende a coordenar o trabalho da gente.* Penso que esse aprender a coordenar o trabalho signifique saber os movimentos adequados realizados pelas mãos para desenhar.

Outra utilidade ou abertura de possibilidades Leontina explica: *Ah... 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...* Possivelmente as aulas de arte estejam oferecendo ao sujeito ir além das relações propostas em aula. Combinar roupas seria uma delas.

A arte, conforme Suzana desenvolve:

A mente... tudo, tudo em geral. [...] antigamente eu tinha idéia pequena, agora já tenho mais idéia, já dá até pra fazer várias coisas, que a gente não sabia, que a gente era capaz. Agora a gente sabe fazer várias coisas pra gente. Não só estudar, estudar, tem que ter outras coisas ali, não só o estudo.

Para além do ler e do escrever, Suzana coloca o seu olhar. Olhar, talvez, daquele que vislumbra a vida escolar menos restrita, olhar daquele que percebe que a vida escolar pode lhe ofertar mais do que o aprendizado da leitura e da escrita pode lhe ofertar prazer, beleza, crescimento intelectual e afetivo.

E, como diz Inedmar, além das aulas de arte que já existem na escola, é necessário *“[...] ter muito mais atividades ainda em artes. Tem muita gente capaz e muita coisa que tá escondida o seu... potencial.* Assim, Inedmar brinda com a possibilidade de que, ao fazer arte, o ser acaba descobrindo o que dentro dele estava escondido, o seu potencial. Adeilda completa: *A arte serve pra botar aquilo que a gente tem dentro da gente pra fora, pras pessoas te conhecer melhor. Acho que é isso?! A arte é, para essa aluna, um convite a se conhecer e a mostrar-se para os outros, uma forma de se expressar, de expressar seus sentimentos, de se comunicar, de botar o dentro para fora. Uma forma de encontrar-se com a sua humanidade e com a sua sensibilidade.*

A arte pode abrir caminhos. Sob certo aspecto, ela influencia as pessoas. Alguns alunos apontam que ela *[...] Abre! Abre caminhos pra gente começar a ver o que que a gente sabe fazer!* É a descoberta. Ao fazer, a pessoa acaba se

descobrimo, ou seja, descobrimo as mãos, ou redescobrimo-as; o indivíduo manifesta-se, encontra o que há de belo em si e o faz brotar através das mãos.

Poderia aqui relacionar o conhecimento da arte com a beleza, mas também com profundas implicações existenciais-espirituais, conforme Ostrower (1982, p. 36), “[...] a arte afeta a essência humana do homem; acrescentando dimensões novas à existência, ultrapassa o ser biológico para caracterizar no homem um ser espiritual”. Faço arte e me vejo como sou, talvez belo, quem sabe?

Posso fazer belezas com minhas próprias mãos. Posso encontrar beleza no outro ou naquilo que o outro fez. “Beleza não diz respeito às qualidades dos objetos, mensuráveis, quantificáveis e normatizáveis. Diz respeito à forma como nos relacionamos com eles. Beleza é a relação (entre sujeitos e objetos)” (DUARTE Jr., 2003, p. 14). Quando faço, vejo que posso fazer, vejo que posso sentir, me olho diferente, me torno um ser de boniteza.

Se posso fazer, sou um ser que pensa, que sente, sou dono de mim. Perco talvez a ingenuidade, “saber de pura experiência feito” (FREIRE, 1999, p. 34). Freire (1999, p. 36) ainda coloca: “A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas”. Freire fala em boniteza e fala em uma nova maneira de se relacionar com o mundo, uma maneira mais cuidadosa, mais atenta, mais crítica. Poderia dizer que se descobrimo belo, capaz de realizar belezas, descobre-se digno, decente. O ser se descobre enquanto aquele que contribui para o mundo, ao fazer coisas belas.

11.1.5 Processos terapêuticos

Para muitos alunos, principalmente as idosas, conforme minhas observações, arte é um fazer que, de certa forma, tira-lhes os problemas da cabeça.

Santa Isaura admite que [...] *a gente tá ali fazendo aquelas coisas bonita, a gente não tá pensando numa coisa triste da vida.*

Iara reflete:

A gente começou a tirar tudo aquelas coisa ruim e colocar no papel, livrar da cabeça e tirar coisa úteis da cabeça da gente e colocar realmente... no trabalho! Tanta coisa ruim passava na minha vida que não tenho mais espaço pra elas. Pras coisas ruim,, só pras coisas boas, agora! Nunca tinha tido oportunidade, e quando eu tive... A arte me deu essa oportunidade, eu tirei tudo que não prestava e botei no papel, toda a cor... do tecido, tudo, e comecei a criar coisa boa,, que eu imagino que... tenho que fazer aquilo que eu gosto realmente, né? Então eu fui lá buscar! É importante e fui colocando pra fora assim... eu tô muito feliz com isso aí. Bah, foi ótimo!

Geni salienta: *Eu gosto... então nunca mais fiquei triste, deprimida sabe... de primeira uma depressão só né, xô!! Se foi embora, agora só alegria. Célia completa: [...] é uma terapia pra ti, tu aprende coisas novas, tu... aguça mais a mente da gente e tu vai conseguindo...*

Maria Joaquina adverte:

Eu acho muito importante pra cabeça da gente. Porque é uma coisa que dá uma terapia muito boa. Eu acho muito, muito, muito importante. Eu gosto muito. É muito importante. É que a gente começa a trabalhar e a gente esquece dos problemas, do que tá se passando em casa, do que se passou... Então a gente traz todo o pensamento, a imaginação pra aquilo que a gente tá fazendo. Toda a imaginação da gente tá ali. Como vai trabalhar, como vai fazer... Sabe? As cores... Eu acho tudo maravilhoso.

Luiza acrescenta: [...] *é uma terapia, somente esse negócio de ficar trabalhando com as mão, assim, eu acho que é... Uma, é uma terapia, eu gostei muito sabe?"*

Neuza sustenta:

Eu, pra mim, desenho é muito bom, que ele é tipo de uma anestesia assim, que a gente fica assim... Se sentindo muito bem, a gente se sente leve, tira toda aquela angústia que a gente vive e tem no coração, porque ali a gente sente uma paz tranqüila, a gente fica desenhando... E se esquece de tudo! Eu acho assim maravilhoso esse trabalho."

Olga ainda fala: [...] é um “relex” pra cabeça, porque a gente vem pra cá, larga a aula lá e fica... Brandina diz: *Pra mim é uma terapia que eu tenho, eu queria que tivesse mais horas de arte...* Nelma reflete: *É muito gostoso, muito bom de fazer...; a gente fica completamente descontraída fazendo [...] me dedico só àquilo ali, sabe, a minha mente fica só voltada pra aquilo ali, pras coisas boas que eu tô fazendo.*

São muitas as falas a respeito da “terapia”. Terapia, pelas falas dos sujeitos, é um não pensar em problemas, deixar a cabeça livre de pensamentos ruins e, por isso mesmo, sentir-se bem: talvez, ocupar a cabeça com outras coisas, com outros pensamentos.

Melucci (2004, p. 115) coloca que o processo terapêutico “[...] é uma via de mudança da consciência que permite à pessoa reconhecer-se no seu existir e assumir a responsabilidade pelo próprio posicionamento na realidade, em todas as suas dimensões físicas, afetivas, mentais e espirituais”. Penso que muitas alunas buscam uma mudança de consciência ao procurarem “esquecer” seus problemas por alguns momentos, dando espaço para que outros interesses venham fazer parte da sua vida.

A partir das falas das alunas, terapia não está no sentido de tratamento psicológico ou psiquiátrico que busca uma cura, mas sim no sentido de que o fazer *da* e *na* arte provoca um afastamento de problemas, sentimentos ruins, porque exige concentração e total inteireza do ser naquilo que se está fazendo, ou seja, o sujeito coloca muita energia sobre o que se está fazendo. Acaba desviando sua atenção para, quem sabe, ofertar a si e ao outro a sua beleza, o seu afeto.

Fazer arte supõe, talvez, afetar-se e afetar o outro. Poderia ser um afetar-se, afastando-se dos problemas por alguns momentos? Quando entro em relação

com o que estou fazendo, esqueço o mundo ao redor, vivo intensamente aquele momento, quase que em uma relação apaixonada. Escuto meus inúmeros sentimentos, inclusive o amor. De tão apaixonada que estou, perco os limites e me atiro, não importando o que há de mais triste. Sou capaz de, pela minha inteireza de ser triste e alegre, conceder espaço para a alegria brotar. Estou entrando em contato com o discernimento, diferenciando momentos, dispondo-me a tempos que me ajudam a crescer, porque belos, porque capazes de me fortalecer na minha humanidade, porque sou capaz da beleza, da boniteza, porque me olho como ser sensível que sou.

Fazer arte me possibilita entrar em contato com a minha sensibilidade, com o que eu tenho de melhor, porque o pior eu já conheço: os meus problemas. Posso chamar isso de processo terapêutico, por que não? A atenção recai sobre o que de melhor há em mim. Por que não mostrar? Por que não partilhar com o outro, com os outros, o que crio, o que sinto? Por que me esconder atrás da tristeza, dos problemas? Posso mais do que isso! Posso ser sujeito, posso enfrentar o medo, sentir o medo, mas ir adiante.

Afetar-se talvez tenha qualquer relação com coragem. Se o artista, conforme Meira (2003, p. 94), é “[...] um mostrador de afetos, inventor de afetos, criador de afetos, em relação com os perceptos ou as visões que nos dá”, por que não posso ser também? Se me insinuo como criador, oferto meus afetos aos outros através daquilo que crio e, assim como o artista, nas palavras de Meira (2003, p. 94), “Não é somente em sua obra que ele [o artista] os cria, ele os dá para nós e nos faz, transformarmo-nos com eles”.

11.1.6 Sentimento

Ao fazer arte, posso ter um olhar de generosidade sobre mim mesma e me tornar um ser para além dos problemas. Penso que esses momentos ditos terapêuticos possam ser pequenas fendas, por que não fissuras no cotidiano? Como se tudo parasse ao redor, e o meu tempo único fosse dono absoluto de mim. Fazer arte é talvez criar uma brecha por onde posso constituir-me em um ser de alegria. Greimas utiliza o conceito de fratura para explicar apreensão estética; ousou utilizar esse conceito para explicar as tantas falas sobre arte como uma forma de terapia.

Quando faço arte é um momento em que paro a continuidade do tempo/espaço, produzindo “[...]a descontinuidade sobre o contínuo [...]” (GREIMAS, 2002, p.34) e olho somente para o que tenho de melhor a oferecer. Entro em um processo que, pela estesia ou saber sensível, permite-me ser/ver o humano, conforme Duarte Jr. (2001, p. 136-7), “[...] ‘a estesia’ diz mais de nossa sensibilidade geral, de nossa prontidão para apreender os sinais emitidos pelas coisas e por nós mesmos”. A estesia me permite entrar em contato com toda a riqueza de ser, porque sinto o mundo. Esses processos parecem tanto com os de muitos artistas, quando em algum momento de suas vidas tiveram problemas.

Um exemplo disso é Frida Khalo, artista plástica mexicana, pintora, que, mesmo sofrendo dores terríveis em seu corpo, criava coisas belas, afastando de si essa dor ou até mesmo recriando essa dor. Se não o fizesse, talvez sofresse mais. Fazer arte é mais uma possibilidade de sentir-se humano, de distanciar-se de um problema e quando nos reaproximamo-nos dele, parece-nos menor do que era antes. Não é um tratamento, mas uma forma sensível de compreender o mundo. Fischer afirma:

A arte pode elevar um homem de um estado fragmentário para um estado de ser total e integrado. A arte permite ao homem compreender a realidade; não apenas o ajuda a suportá-la como lhe aumenta a sua determinação de a tornar mais humana e mais digna do gênero (FISCHER, 1977, p.54)

Esse fazer nos faz belos, permite-nos reconhecer o nosso mérito, muitas vezes nos possibilitando surpreendermo-nos com o resultado dos trabalhos, conforme fala Geni: *Não precisa os outros elogiar meu serviço; eu acho bonito, eu acho bonito. E isso... É, fui eu que criei mesmo.* Eraci opina, recordando-se dos trabalhos expostos: *Bah, a gente entra ali... se sente feliz, ficou a sala mais bem ajeitada aqui dentro. Muito bom.* E Leontina, rindo, completa: *Eu nem sabia que sabia fazer beleza.* Antes de entrar em contato com a arte, de fazê-la, de pensar sobre ela, não sabia que podia ver o belo e ser belo. Não sabia que podia ser um ser que oferta a boniteza sentida. Talvez não soubesse que poderia ser mais feliz no cotidiano.

Leontina ainda fala do resultado de seu trabalho sentindo: *Eu achei uma coisa muito bonita! Que eu não conhecia... Preciosa... Porque a gente bota muito amor [...] Porque eu acho que a arte sem amor... Não sai nada!* Penso que a arte pode ampliar nossa capacidade de amar. Colocamos amor, freqüentemente naquilo que nos faz bem, naquilo que nos é caro, que nos é precioso, como lembra Leontina. O processo vivido e o resultado do mesmo, um trabalho pronto, possibilitam-nos entrar em contato com sentimentos muito caros; o amor é um deles. O sensível tem um sentido, de outra parte; Duarte Jr. (2002, p.106) observa “[...] a arte não apenas permite que conheçamos nossos sentimentos, mas também propicia o seu *desenvolvimento*, a sua *educação* [...]”.

No entanto, o amor não era o único sentimento presente nas aulas de arte.

Havia muito pavor no início, conforme coloca Lara:

[...] ah, eu não gosto, não tem graça! (referindo-se aos garranchos, palavra que Lara utilizou, feitos no papel) Então eu era revoltada: ah, 2ª feira tem a aula da professora Carla... ah, eu não gosto! Ah, eu não gosto, eu dizia, não gosto... ah, mas, quando eu comecei a desenvolver minha... que eu me enxerguei com outra visão, com outros olhos.. Nossa Senhora! É o dia mais interessante pra mim até, até que a leitura né? Que eu já domino bem, graças a Deus, a escrita, mas... acho muito bom! Eu faço com tanto prazer assim, que quanto mais eu vou... fazendo assim, aquilo vai me envolvendo a minha mentalidade sabe? É uma coisa maravilhosa. Eu me sinto realizada, completamente!

Do pavor ao amor. Uma diferença de olhar, conforme coloca Lara. Ela olhou-se diferente e, aí, pouco importava se ela fazia garranchos ou belos desenhos, ela tinha prazer em fazer. Possível que esse olhar tenha sido sentido e não intelectualizado imediatamente. Esse outro olhar deu-se através da arte ou de fazer arte; assim, “Pela arte o homem explora aquela região anterior ao pensamento, onde se dá seu encontro primeiro com o mundo” (DUARTE Jr., 2002, p.102).

A tristeza, outro sentimento, também permeou as aulas de arte; Lara explica:

[...] eu vi com tristeza... lembrar passado... que a gente não tinha um brinquedo, o dia que tivesse uma boneca tinha... brincava com boneca de milho, tinha que roubar dos pais, porque senão eles davam na gente porque quebrava o milho, tinha cabelinho loiro, aquelas coisas né...e tudo escondido assim. E aí a gente tinha uma infância muito torta, muito triste, então eu achei triste quando começou a mexer... que a gente sentiu que ia ter que botar no papel ou falar, enfim, tinha dias que a gente tinha que falar, né? também, sobre aquilo ali. Aí eu achei triste, mas foi ótimo porque daí saiu e não voltou mais! Aí vem o que foi bom pra gente, né? Essa é a parte mais boa que... eu achei assim o máximo, eu tô adorando, foi muito bom.

A aula de arte era uma aula de encontros, de trocas. Alunos de turmas diferentes lá se encontram e trocam, observam o trabalho do outro, conversam, fazem parte do trabalho do outro e o outro de seu trabalho. Célia diz:

Se expressar... expor o que tu pensa, é uma troca, entendeu? Então é muito bom. Tem gente que só pensa: ah, eu não tenho nada de idéia, tenho nada dentro de mim, entendeu? [...] aí de repente tu conversa com um... cada pessoa tem uma sensibilidade diferente, entendeu? A gente conversa com um colega, conversa com outro. A gente vê a diferença. Dali tu tira um pouquinho de cada coisa, entendeu? E vai fazendo! vai montando o teu projeto, [...] Isso é uma coisa maravilhosa! Trabalhar assim, em grupo... [...] Trocar idéias! O tempo todo! Isso. Isso é muito legal. Tu tira muita coisa boa. Eu aprendi muito com meus colegas, com ela, com outras pessoas... com ela, com a Eliane... com várias pessoas! Entendeu? Olhando os trabalhos de cada um. Eu acho... foi maravilhoso pra mim, artes foi maravilhoso esse ano, eu ter participado sabe? Primeiro colégio que eu fiquei com aula de artes, pra mim... foi... essencial.

Célia aponta para além das questões da arte, o que a arte, ou as aulas de arte produziram nela. Não foi só o trabalho/produto final, mas todo o processo, incluindo a solidariedade e também a generosidade no olhar-se e no olhar o outro e os trabalhos de todos.

Presenciei que os alunos se ajudavam, encorajavam um ao outro, elogiavam um ao outro, emprestavam material para quem não tinha. Presenciei a generosidade na forma de cuidado um com o outro. Penso ainda que Célia encontrou espaço para desenvolver e educar seus sentimentos, como ela mesma diz: *Eu aprendi muito com meus colegas [...] Olhando os trabalhos de cada um.* Duarte Jr. esclarece:

Como então podem ser desenvolvidos e educados os sentimentos? Da mesma forma que o pensamento lógico racional, se aprimora com a utilização constante de símbolos lógicos, os sentimentos *se refinam* pela convivência com os Símbolos da arte. [...] o contato com obras de arte conduz a familiaridade com os Símbolos do sentimento, propiciando o seu desenvolvimento. [...] Quanto maior é o contato com a arte, maior a bagagem Simbólica para 'representar'e, conseqüentemente, compreender as minúcias do sentimento. Ao saber como expressar, ou saber onde (em quais obras) encontrar expressos meus sentimentos, possuo um guia seguro para desvendá-los e entendê-los (DUARTE Jr., 2002, p.106).

Talvez pelo fato de estar em contato com outros trabalhos artísticos e de ver como cada um se expressava por ter tido contato com possíveis símbolos da arte, por ter tido contato com 'as sensibilidades de cada um', conforme coloca Célia, ela tenha achado maravilhoso ter participado das aulas de arte e tenha compreendido os sentimentos que lhe acometeram.

Cada pessoa contribui de um jeito, cada um, um pouquinho. Parece-me que cada um ocupa um espaço e que esses vários "uns" formam um coletivo, sem, no entanto, perder o "um". Adeilda completa: *Porque o pouquinho de cada um se torna um "poucão", né?* Creio que as aulas de arte também ofertaram aos alunos

possibilidades de trocas. Penso que a arte, bem como a forma como as pessoas trabalham nas aulas, ajudam as pessoas a serem mais solidárias e a terem mais consciência das diferenças de cada um. Na verdade, é como na vida, e a vida acontece também no espaço das aulas de arte. Idália coloca:

A vida é uma troca. Se nós não soubermos trocar... Que cada um tem um jeito de ser. Têm pessoas que não gostam de dar nem um... Não tem o hábito... Então, mas eu acho assim, que a vida é uma troca. Uns... A vida, em si, é uma troca. Nossa vida, nossa convivência é uma troca.

Geni confirma, sorrindo: [...] *acho que a gente acorda trocando.* As trocas poderiam apontar para a constituição de um coletivo. Guilhermina coloca: *Em qualquer lugar que se tá, que tá num grupo, a gente já tá passando uma coisa pro outro.*

Essas trocas não acontecem somente nas aulas, assim conta Geni:

Ah, eu converso sobre os meus trabalhos com os meus filhos, meu netos... [...] por exemplo, aí minha filha chegou lá, do serviço, e perguntou: mãe, isso aí é a senhora que tá fazendo isso aí? Ah, a professora deu as dicas, tô trazendo pra fazer em casa! Aí: ah, eu não acreditava que a minha mãe fosse capaz de fazer isso aí.

Os trabalhos das aulas de arte, em muitos momentos, foram também realizados em casa. E nesse espaço de levar para casa e trazer para a aula, os trabalhos eram vistos por mais pessoas. O trabalho de Geni acabou causando surpresa aos olhos da filha, quando esta diz que não acreditava que a mãe pudesse fazer um trabalho de arte. Com essa surpresa, a filha olhou para a mãe de um jeito diferente, olhou a mãe como um ser capaz de fazer, criar arte. A filha olhou a mãe como alguém que pode, Geni olhou-se como alguém que pode e que faz belezas.



12 CONSIDERAÇÕES FINAIS

12.1 POSSÍVEIS PERSPECTIVAS

Realizei entrevistas coletivas, individuais e registros das observações nas aulas e após as aulas, sempre pensando em como isso poderia me ajudar a compreender melhor meus sujeitos de pesquisas, sempre pensando nos sentidos produzidos nas aulas de arte, sempre pensando nos afetos, nos corpos sabedores, nas rupturas, no sensível/inteligível. Assim vi/ouvi/senti os alunos refletindo:

[...]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 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).

Nessas muitas falas dos alunos/sujeitos dessa pesquisa, estão presentes pequenas, mas, creio, importantes/significativas modificações/transformações de modos de ver/olhar a arte, de ver/olhar a vida, de ver/olhar seus atos e atitudes. De seu olhar sobre a vida. Essas falas dos sujeitos pertencem a um contexto, a um tempo e a um espaço. Aulas de Artes Visuais, no ano de 2004. Nesse tempo-espaço, essas experiências aconteceram e produziram sentidos.

Quantas coisas podemos fazer no nosso cotidiano a partir das aulas de Artes Visuais, do conhecimento ali oferecido, aprendido. A mão menos pesada. A visita a um museu. A combinação de cores para se vestir. O potencial de cada um. O colorido das coisas. O olhar tornou-se mais detalhado sobre si e sobre o que há em volta.

Um dos sentidos produzidos nas aulas pode ser o tempo. Tempo de parar e olhar a beleza. Tempo suspenso; vejo o que nunca havia visto e sempre estive ali, Greimas (2002). Tempo de olhar-se: possibilidade de se ver e de ver o que pode fazer. Outro tempo, o tempo do agora, um tempo mais lento, talvez, porque é o das descobertas ou, quem sabe, das redescobertas. Olho com mais atenção. Vislumbro outros espaços.

Na partilha de olhares, há o tempo de cruzar histórias, a minha e as dos alunos. Minha história difere muito das histórias de meus alunos, sujeitos de pesquisa. Pude ter contato com as artes desde pequena, a maioria dos sujeitos entrevistados, somente agora. Mas era o tempo, assim pensa Idália: *E é porque tinha que ser agora!* Agora se está maduro para aprender, conhecer, parar, deixar a mão conhecer o prazer de desenhar com lápis, agulha, tesoura.

As experiências de infância deixaram suas marcas. As marcas dos direitos negados. De estudar na época certa, quando criança. Houve impedimento para muitos, mas será que não foi a própria vida que definiu assim? Sim, a sociedade, a classe social, as circunstâncias impediram. Sobreviver era necessário. Mas, quem sabe, não será esse o tempo de aprender arte? O tempo de aprender a ler e a escrever? Não será o tempo da maturidade mais uma possibilidade de saber e de sabor? Duarte Jr. (2001, p. 196) reflete: “[...] o prazer do sabor é, sobretudo, o prazer de se saber o mundo e a si mesmo”. O prazer de saber-se. A vida está dando uma

chance agora. Esses sujeitos sabem-se no agora. Geni salienta: *E a oportunidade... Nós tivemos a oportunidade agora... De a senhora ensinar...[...] Tudo tem um tempo.*

Um acaso significativo, talvez. Ostrower observa:

Os acasos identificariam, então, certas possibilidades nossas latentes, que encontram num incidente fortuito o momento oportuno de se realizarem. Parecem assim fornecer um trampolim para darmos um salto adiante – salto este, que de alguma maneira nós já queríamos dar porque estávamos prontos (OSTROWER, 1995, p. 23).

O momento do agora é único. Momento de estar pronto e disponível para aprender; a arte é uma possibilidade de aprendizagem. É um momento sensível.

Na infância, os aprendizados foram outros. Hoje o tempo de saber é do corpo, dos sentidos, do sensível. Hoje o tempo é de sabor, degustando, celebrando tudo o que a vida pode oferecer. A vida floresce em todas as estações para esses sujeitos da pesquisa. No tempo da velhice para alguns, no tempo da idade adulta para outros, no tempo da juventude para outros ainda.

A vida é capaz de oferecer um olhar para além do já conhecido. Aprendizagem de valores, aprendizagem daquilo que não sei. Olho o que não sei e conheço mais um pouco de mim. Não interessa a idade. Olho a escola de outra maneira como um lugar de encontro, de trocas. Olho as artes visuais de outro jeito, como nas palavras de Eva: *A gente fica chuleando que chegue aquele dia de aulas, chuleando que chegue aquele dia dos trabalhos...* Aprendizagem do prazer. Tempo de ter prazer no olhar, no fazer, no esperar. Virtude da paciência de saber aproveitar o que a vida oferece, no momento que ela oferece.

Falo da aprendizagem. A aprendizagem se dá na interação, na relação. É o que dou e me disponibilizo a receber, e o que o outro dá e se disponibiliza a receber. É um encontro onde podemos ser inteiros. Um reencontro. Ponto de encontro e reencontro. Momento da partilha do sensível. Aprender provoca a “errância”.

Provoca uma busca incessante de um lugar. Talvez o lugar que é nenhum, mas que é o espaço de estar sendo. “O mundo não é. O mundo está sendo” (FREIRE, 1999, p.85).

O conhecimento não é a “terra prometida”, mas o percurso (ou os percursos) que se faz, o percurso de ir. Sem atalhos. Eles pulam etapas e, na vida, o atalho não mostra a inteireza, mas fragmento de alguma coisa. O caminhar é movimento. No dizer de Serres (1997, p.23) “Quem não se mexe não aprende nada.” Quem não movimenta o seu ser nada aprende. Observar, apreciar o próprio movimento e o movimento da vida é necessário para o aprender.

Rodin, grande escultor, fazia modelagens e desenhos de observação de modelos vivos. Este processo está descrito por Paul Gsell no livro *A Arte*, de Rodin (1990, p.21): “Seus olhos seguem os modelos. Saboreia silenciosamente a beleza da vida que brinca neles [...] Quando um modelo proporciona um movimento que lhe agrada, pede que a pose seja mantida”. Estar atento ao movimento/acontecimento é estar atento à vida. Aprender é também estar atento à vida, assim, nas palavras de Rodin (1990, p.21): “Quanto a mim, como alguém em busca da verdade e um observador da vida [...] Extraio da vida os movimentos que observo, mas não sou eu quem os impõe.” Observar a vida e o que ela nos oferece, as mudanças que ela nos solicita é uma grande aprendizagem. Um estado humano, talvez.

Aprender é um estado do ser humano, da humanidade em nós. Arroyo (2000, p.53) sustenta: “Não nascemos humanos, nos fazemos. Aprendemos a ser.[...] Podemos acertar ou fracassar. Nessa aprendizagem também há sucesso e fracasso.” Sucesso ou fracasso, as aprendizagens são significativas. Penso como Inedmar [De]*Um pedacinho de tecido iria sair coisas lindas, ali, como saiu. Então eu acho que é válido, sim, a vida é colorida. De tudo se faz aprendizagens, das dores,*

dos medos, das alegrias, da beleza. É possível aprender a fazer dos tecidos/retalhos da vida uma bela colcha colorida. A arte pode oportunizar essas cores. Os retalhos, a vida dá.

No percurso, há o planejamento. Uma aula pensada a partir da outra, conforme os movimentos do caminhar, assim como a experiência de Ostrower (1991, p.24), “[...] uma sucessão de aulas, onde uma nascia da outra, às vezes modificando-se a partir de perguntas, sugestões [...] E eu mesma, ainda que dando a direção, deixei-me absorver nesse desdobrar estimulante”. Um desvelamento cotidiano, crescente. Uma conversa a três: o professor, o aluno e a aula.

Charlot (2004, p.25) sustenta: “Um ato pedagógico é um ato, uma prática, uma situação, um contexto, com coisas que são possíveis e outras que se gostaria de fazer, mas que não são possíveis. A realidade da escola é o que ela desejaria fazer, mas é também o que ela faz”. Penso que haja um leque de possibilidades dentro de uma aula, em virtude do professor, do aluno, da própria aula. As possibilidades é o que é possível fazer, pelo que, no momento, se pode dar. Entendo que o ato pedagógico compreende além do professor, da escola e da aula, o aluno. Há uma intenção pedagógica no ato de ensinar e, creio, uma intenção pedagógica no ato de aprender. Nas palavras de Leontina: *Se eu não viesse com dedicação e a senhooooora!!! também não tivesse a sua dedicação, esse belo sorriso e esse monte de amor, não saía nada!*

Uma via de mão dupla. Uma via onde o sentimento ganha espaço, lugar. Dedicação e amor, de ambas as partes. Eva também observa, quando diz: *E ela [a professora] num carinho! Numa envolvência que tu chega a caprichar, fazer mais bonito! Sem tornar a aula pesada, né? Com carinho.* O capricho é uma resposta a um desafio, a uma proposta. Criamos um clima favorável e construímos juntos. O

clima da “envolvência”, da sedução. Sim! Do fascínio, do maravilhamento, porque são seres humanos desejantes em diálogo. Quase um encontro amoroso, no sentido da entrega, de estar totalmente naquele tempo-espaço. Escolha de estar ali.

Penso que a aprendizagem pode se dar assim e depende do “nós”, alunos e professora. Se um não quer, não é possível ensinar e não é possível aprender. Aprender é uma escolha. Crescer é uma escolha. Há sempre tempo para aprender, basta querer.

Aprende-se aquilo que é significativo, que tem sentido para cada um. Aprende-se com amorosidade e diretividade, palavras do vocabulário de Freire (1999). Amorosidade no sentido de querer bem, do respeito ao outro, e diretividade, diferindo do espontaneísmo, no sentido de saber o que se quer, dos objetivos, variando os caminhos, respeitando os saberes dos alunos.

Se para o mestre há o ofício de ensinar, para o aprendiz parece haver o ofício de aprender. A arte de disponibilizar-se para. O artesanato de aprender. Um saber-fazer próprio do aprender que exige a escuta sensível de Freire (1999) e o olhar sensível e um espaço sensível. No dizer de Larrosa (1995, p. 87), “O estudante, para estudar, necessita fazer-se um lugar para habitá-lo e demorar-se nele. Necessita encontrar um lugar para perder-se”. Quem sabe as aulas de arte não seriam um espaço para habitar e para perder-se. Perder-se para poder reencontrar-se. Assim como Guilhermina: *Eu não sabia desenhar também... Eu não sabia, né, aprendi aqui! É maravilhoso!*

O espaço criado pelas aulas de arte na vida dos alunos pode gerar futuramente outros espaços para o se ver, o se olhar. O tempo e o espaço têm a ver com o sentido da experiência. Pode ser que eles se lembrem dessas aulas pelo resto de suas vidas, mas pode ser que isso fique guardado lá no fundo do coração e

só apareça quando os sentimentos aflorarem, quando alguém ou alguma situação evocar; acho que isso é o gostoso. Essa lembrança que a gente tira de vez em quando do fundo falso de nossos cofres/corações é sublime, especial, maravilhosa, no “[...] cofre estão as coisas inesquecíveis, inseqüecíveis para nós, mas também para aqueles a quem daremos os nossos tesouros” (BACHELARD, 2003, p. 97). E as lembranças retiradas de vez em quando são especiais.

O tempo é o tempo da aula, que ainda é um tempo linear, uniforme, unidirecional, conforme Melucci (2004). Esses sentidos estão para além do tempo das aulas. Estão para o tempo interno de cada um. Tempo interno porque dos afetos, do corpo, tempo “[...] multidirecional [...]” e “[...] continuamente reversível [...]” (MELUCCI, 2004, p. 32). Mas, sobretudo, é um tempo que não temos como medir. Conforme Melucci (2004, p. 32), “A percepção da duração varia de acordo com os momentos e as situações, [...], o tempo pode tornar-se imóvel e cessar de passar. [...] Os ritmos do interior são variáveis e não pertencem definitivamente a uma mesma categoria”. Assim sente Olga, [...] *na hora que a gente tá gostando, o tempo passou e já é hora de ir embora. Como passa rápido o tempo.*”

Muitas vezes parece que o tempo se esvai. As aulas de arte oferecem a possibilidade de percepção do tempo interno. Por outro lado, penso que esse tempo é um tempo que possibilita o sentido do sensível, uma educação do sensível que remete “[...] a uma mudança de atitude, a um enriquecimento da vida, a ser vivida, pois de maneira mais plena e consciente [...]” (DUARTE JR., 2001, p. 193).

Os alunos foram fazer aula de Artes Visuais e encontraram, talvez, outros sentidos para si mesmo, para a vida. Sentidos produzidos para além das aulas. Parece haver uma ressignificação das relações dos alunos/sujeitos consigo, com o outro, com a vida. Os sujeitos parecem enxergar os sentidos das e nas trocas

cotidianas de sala de aula, como disse Célia: *A gente conversa com um colega, conversa com outro. A gente vê a diferença. Dali tu tira um pouquinho de cada coisa, entendeu?* Guilhermina fala: *Uma ensina a outra...* Percebem que a vida pode lhes oferecer mais do que poderiam imaginar. Leontina não sabia que sabia fazer belezas. Ozana diz: *Que a gente nunca... Sabe o suficiente, né?* Maria Sueli relata: *Quando eu entrei aqui, eu não sabia nem pegar na agulha direito. E eu aprendi a costurar, com calma, eu aprendi bastante de coisa.*

Os aprendizados são muitos, as vivências também. Há aprendizados que vemos imediatamente, mas há outros que somente veremos com o passar do tempo, nos são ainda invisíveis. Talvez o vislumbre do próprio crescimento, quem sabe? Talvez o conhecimento de suas potencialidades?

Nas palavras de Ostrower,

As pessoas como que se autocriam numa espiral aberta. Na medida em que elas crescem e se desenvolvem, e descobrem as próprias potencialidades, seu horizonte se alarga num mundo espiritual que se enriquece. Nunca se chega ao fim; ao contrário, quanto mais se aprofundar a individualidade de uma pessoa, tanto mais receptiva ela se torna a novas experiências de vida. (OSTROWER, 1995, p.23)

Mas é a vida que vai mostrar. E as escolhas dos sujeitos. As aulas de arte oferecem muitas possibilidades, muitos caminhos. O estudo, depois de adultos, idosos, também. Para esses sujeitos, parece ser um outro jeito de encarar a vida, de nela ver significados. Para esses sujeitos, as aulas de arte têm importância, têm significado. Quem sabe não estariam esses sujeitos “[...] tentando alcançar, nas realidades do cotidiano, uma realidade maior e mais visionária, novas formas de beleza, contexto para um novo sentido de vida” (OSTROWER, 1995, p. 23).

E penso que esse sentido da vida é, de certa forma, central, não só para as aulas de arte, como para as demais disciplinas. Creio que o cotidiano desses sujeitos de pesquisa modificou-se, seja pelas trocas entre pares, com professora e com familiares, seja por fazerem coisas que nunca imaginaram fazer. Eles percebem-se seres-fazedores que, com o resultado de seu fazer, tornam-se seres-sabedores-de-beleza. Eles percebem-se mais felizes. Eu percebo-me também. Nós nos reconhecemos mais humanos. E ser humano remete-se à “[...] incessante procura de SER MAIS, como *possibilidade* [...] É por isso que, responsável em face da possibilidade de ser e do risco de *não ser*, minha luta ganha sentido” (FREIRE, 1994, p. 205). Vejo que as aulas de arte contribuíram para o ato de olhar o humano em cada um de nós. Humano porque a vida ganha um sentido a mais, o sentido de poder fazer algo que possa tornar a si e aos outros mais belos e mais sensíveis. Olho o mundo e a mim como se fosse a primeira vez ...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Rubem. **Concerto para corpo e alma**. 7ed. Campinas: Papyrus, 2001.
- AMADO, Janaína. A culpa nossa de cada dia: Ética e História Oral. **Revista do Programa de Pós-Graduados em História e do Depto. de História da PUCSP**, São Paulo, n. 15, p.145-55, abr. 1997.
- ARROYO, Miguel G. **O Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. 2ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BACHELARD, Gaston. **A Poética do Espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva/Fundação lochpe, 1991.
- BORGES, Liana. Bases Políticas e Pedagógicas. Em busca da unidade perdida - totalidades de conhecimento: um currículo em educação popular. In: **Cadernos pedagógicos 8**. Porto Alegre: SMED,1996.
- BOSI, Alfredo. Fenomenologia do olhar In: NOVAES, Adauto et al. **O Olhar**. 6 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p.65-87.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- CAEIRO, Alberto. O guardador de rebanhos. In: PESSOA, Fernando. **O Eu Profundo e os Outros Eus**. 19 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira,1980, p.135-65.
- CAMARGO, Aspásia et al. Histórias de Vida na América Latina. **Boletim de Bibliog. – O que se deve ler em ciências sociais**. São Paulo: ANPUCS/CORTEZ, 1990.

CARDOSO, Sérgio. O Olhar Viajante (do etnólogo). In: NOVAES, Adauto et al. **O Olhar**. 6 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p. 347-65.

CHARLOT, Bernard. Projeto Político e Projeto Pedagógico. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Ciclos na Escola, Ciclos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Art/Med, 2004.

CHAUÍ, Marilena. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, Adauto et al. **O Olhar**. 6 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p. 31-64.

_____. Os Trabalhos da Memória. In: BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. 3ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

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

DEWEY, John. **A Arte como Experiência**. São Paulo: Abril, 1980.

DUARTE Jr., João-Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação**. 7ed. Campinas: Papyrus, 2002.

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

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

EISNER, Elliot. Estrutura e Mágica no Ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte-Educação: Leitura no Subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. The role of Discipline-Based Art Education in America's Schools. *Art Education*, Reston, p.6-45. sep. 1987.

ERRANTE, Antoinette. Mas Afinal, A Memória é de Quem? Histórias Orais e Modos de Lembrar e Contar. In: **História da Educação**. Pelotas, n. 8, p.141-174, set, 2000.

FERRARO, Alceu R. Diagnóstico da Educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n.12, p.22-47, set/out/nov/dez, 1999.

FERRAZ, Maria Heloísa C. De & FUSARI, Maria F. de Resende. **Metodologia do Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

FISCHER, Ernest. **A Necessidade da Arte**. Lisboa: Ulisseia, 1977.

FISCHER, Nilton B. Educando o Pesquisador: Relações entre Objeto e Objetivo. **Estudos Leopoldenses**, São Leopoldo, v.3, n.5, p.7-18, julho-dezembro, 1999.

FRANGE, Lucimar Bello P. Arte e seu Ensino: uma Questão ou Várias Questões. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002 p.35 – 47.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 13ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. Crítico, radical e otimista. s/l: 1995. **Presença Pedagógica**, s/l, s/v, n.1, p.5-12, jan./fev. 1995. Entrevista concedida a Neidson Rodrigues

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

_____; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Conscientização**, 3ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GOMBRICH, E. H. **Arte e ilusão**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GREIMAS, A.J. **Da Imperfeição**. São Paulo: Hacher Editores, 2002

HADDAD, Sérgio. et al. O estado da arte em educação de jovens e adultos no Brasil: a produção discente no período 1986-1998. São Paulo: 2003. Disponível em:<
<http://www.cinterfor.org.uy>>

_____; PIERRO, Maria Clara Di. Escolarização de Jovens e Adultos. In: **Revista Brasileira de Educação: 500 anos de educação escolar**. Campinas, n.14, p.108 - 30, mai/jun/jul/ago, 2000.

HAGUETTE, Tereza M.F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LARROSA, Jorge. Elogio do Fogo: uma imagem do estudante e duas histórias assílicas sobre a transmissão e a renovação. In: **Revista Paixão de Aprender**, Porto Alegre, n. 9, p.84 - 90, dezembro, 1995.

MARTINS, Mirian 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, p.49 - 60.

MEIRA, Marly R. **Filosofia da Criação**: reflexões sobre o sentido do sensível. Porto Alegre: Mediação, 2003.

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

_____. **Diventare Persona** - Conflitti e Nuova Cittadinanza Nella Società Planetaria. Torino: Gruppo Abele, 2000

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

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte. 3 ed. Brasília: 2001.

OLIVEIRA, Marta Khol de. Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 12, p.59-73, set/out/nov/dez, 1999.

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

_____. **Acasos e Criação Artística**. 4ed. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

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

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 4ed. São Paulo: Loyola, 1987.

PALMA, Lúcia Teresinha Saccomori. **Educação Permanente e Qualidade de Vida:** indicativos para uma velhice bem-sucedida, Porto Alegre: UFRGS, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.

PENTEADO, Cléa. **A Arte e a Educação na Escola:** os caminhos da apreciação estética dos jovens e adultos. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

PICOSQUE, Gisa; MARTINS, Miriam Celeste. O Olhar do Professor – Escavador de Sentidos. **Revista da 4ª Bienal do Mercosul**, Porto Alegre, p.7-9, 2003.

PILLAR, Analice D., A Educação do Olhar no Ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002 p.71-82.

_____. **Desenho e Escrita como Sistemas de Representação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PORCHER, Louis.(Org). **Educação Artística:** luxo ou necessidade? São Paulo: Summus, 1982.

RODIN, Auguste. **A arte:** conversas com Paul Gsell. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

REVISTA DO SEJA. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 1993.

SEJA, Serviço de Educação de Jovens e Adultos. Falando de nós: o SEJA – pesquisa participante em educação de jovens e adultos. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre – Prefeitura Municipal de Porto Alegre. 1998.

SERRES, Michel. **O Terceiro Instruído**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

THONMSON, Alistair. Reconstituindo a memória: Questões sobre a relação entre história oral e as memórias. **Revista do Programa de Pós-Graduados em História e do Depto. De História da PUC-SP**, São Paulo, n.15, p.51-84, abr. 1997.

VIDIGAL, Luis. A História Oral: o que é, para que serve, como se faz. **Cadernos do Projeto Museológico sobre Educação e Infância**, Santarém, n.16, p.4,1993.

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

ANEXO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar que sentidos são produzidos nas aulas de artes visuais para jovens e adultos das Totalidades Iniciais do CMET Paulo Freire. O cenário de pesquisa é o próprio 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. Diário de campo, entrevistas individuais e coletivas, foram estratégias importantes utilizadas na coleta de dados.

Procurei respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho, efetuando pessoalmente as entrevistas e observações do trabalho em sala de aula. Nos relatos individuais, foi mantido sigilo a respeito do que os entrevistados solicitaram para não ser divulgado. Entretanto, permitiram e alguns pediram que os nomes reais fossem mantidos no trabalho. Permitiram, também, que eu utilizasse fotos e vídeos gravados deles e de seus trabalhos.

Como responsável por essa pesquisa, procurei esclarecer 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 nº _____, concordo com a apresentação oral, escrita ou publicação do que foi escrito nesta pesquisa e divulgação de fotos, filmagens e trabalhos em que participei.

Assinatura do/a participante

Assinatura da pesquisadora

_____, ____ de _____ de _____.

Dados da pesquisadora:

Carla Maria Fernandes Corral – artista plástica, licenciada em educação artística, mestranda em Educação/UFRGS. Professora da Rede Municipal de Ensino. E-mail: carlacorral@cpovo.net