



ENTRE A AUSÊNCIA E O AFETO: VIVÊNCIAS NO ENSINO/APRENDIZAGEM EM ARTE

Ana Luiza Emerich Magalhães¹ - UFMG

Resumo

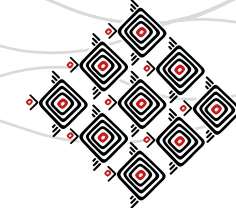
Esse texto apresenta reflexões que partiram de um exercício de pensar a influência que a minha trajetória pessoal teve na minha atuação profissional, buscando entender como me tornei a professora/artista/pesquisadora que sou hoje. Nesse processo de reflexão percebi que as minhas escolhas atuais envolvem o afeto e a ausência. Dentre diversas ausências e afetos da minha trajetória, duas delas se destacam: a ausência de lembranças do ensino de Arte na escola e o afeto envolvido em todas as experiências relacionadas à Arte que tive. Esses dois aspectos me movem a pensar como proporcionar experiências significativas no contexto da mediação em Arte, considerando os cuidados com a falta de tempo e com o excesso de informação. Fazem-me pensar, ainda, que a mediação em Arte pode se tornar uma experiência marcante por meio da escuta, do compartilhamento e do afeto. Se o docente se propuser a ser, e permitir que o aluno seja, território de passagem da experiência.

Palavras-chave: Ausência. Afeto. Ensino/aprendizagem em Arte.

Introdução

Resgatar memórias é um movimento que me habituei a fazer. Sempre gostei de passar horas olhando antigas fotografias e me lembrando dos momentos em que foram tiradas. Nem sei mais se eu realmente me lembro desses momentos ou se reinventei de tanto olhar as fotografias. Nesse resgate intuitivo da memória, também me dedico a reler textos e bilhetes além de rever objetos que guardo por ter uma relação afetiva com eles.

¹ Ana Luiza Emerich Magalhães é mestranda pelo Programa de Pós-Graduação da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, na linha de pesquisa Arte e Experiências Interartes na Educação. É professora de Arte na Fundação Clóvis Salgado (FCS). Possui Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal de Minas Gerais (2014).1. analuizaemerich@yahoo.com.br.



Porém, mesmo com esse hábito, quando me foi solicitado fazer um exercício de lembrar momentos da minha trajetória que reverberam na minha atuação enquanto professora/artista/pesquisadora, me vi com dificuldades. Para facilitar essa tarefa, dividi-a em outras duas: pensar porque me tornei professora/artista/pesquisadora e pensar porque me tornei a professora/artista/pesquisadora que sou hoje.

Porque me tornei professora/artista/pesquisadora

Para refletir sobre essa primeira tarefa, comecei por tentar me lembrar das minhas aulas de Arte quando eu estava na escola. Escolher esse espaço para investigar minhas memórias pareceu-me um movimento mais direto e assertivo. Mas, para a minha surpresa, eu não me lembrei de quase nada.

Lembrei-me, basicamente, de duas coisas. A primeira coisa que me lembrei é que a escola possuía uma sala específica destinada às aulas de Arte e, por isso, no horário reservado a mesma, nós, alunos, precisávamos nos deslocar da sala onde estávamos para essa outra sala. Nesse deslocamento, nós passávamos por um corredor onde havia um jardim com flores azuladas e encantadoras. Ainda nesse deslocamento, subíamos uma longa escada que tinha as muretas feitas de tijolinhos. A segunda coisa que me lembrei é um papel onde havia xerocado em preto e branco a imagem da obra *A noite estrelada*, de Vincent van Gogh. A professora havia nos dado esse papel para que coloríssemos.

Sobre a professora de Arte, não me lembrei nem do seu nome nem da sua imagem. Nesse aspecto, permanece um vazio em minha memória. Tenho a impressão que as minhas aulas de Arte só abordavam assuntos relacionados às artes visuais, deixando de lado conteúdos da dança, música e teatro, mas não tenho certeza.

Quando descobri que me recordava tão pouco das aulas de Arte foi que percebi que minhas memórias referentes ao aprendizado em Arte na infância são, em grande parte, vivências em ou-



tros espaços que não o espaço escolar. As exceções se constituem por essas duas lembranças que apresentei acima e a minha vivência prática com a música. Isso porque aos oito anos, incentivada por meus pais, me inscrevi para participar de um coral infanto-juvenil destinado a alunos da rede de ensino a qual minha escola fazia parte. Apesar disso, como os ensaios do coral eram realizados em outra escola que não a minha, eu sentia essa conexão entre a prática musical e a escola na qual estudava como sendo algo muito distante.

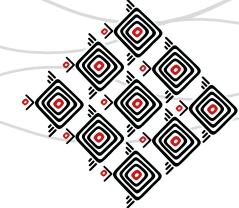
Como mencionei, o meu contato com a Música se estabeleceu devido ao incentivo dos meus pais. Foi também devido ao incentivo dos meus pais que se deu o meu contato com a Dança e com o Teatro. Dessa forma, posso dizer que meus pais são figuras centrais na minha experiência em Arte na infância, sobretudo minha mãe.

Meu pai me buscava nos ensaios do coral, enquanto minha mãe me buscava nas aulas de jazz que fazia com a minha irmã. Sempre que possível, minha mãe nos levava para assistir a peças de teatro e apresentações diversas. Minha mãe percebeu meu gosto por desenhar e me colocou para fazer aulas de pintura perto da minha casa. Permaneci fazendo essas aulas dos 10 aos 14 anos e foi a professora de pintura quem me instigou a pensar em cursar Artes Visuais.

Creio que essas vivências explicam a minha proximidade com a Arte e o meu desejo de cursar Artes Visuais. Porém, elas não explicam a minha escolha por fazer Licenciatura.

Ainda fazendo esse exercício de me lembrar de vivências que pudessem explicar a minha escolha profissional e buscando a origem do meu desejo de ser professora, percebi que sempre gostei de aprender. Desse gosto veio o meu hábito de estudar com meus colegas de escola fora do horário das aulas, por vezes, explicando-lhes os conteúdos, principalmente aqueles relacionados à área de Ciências Humanas. Iniciei essa prática de estudar com os meus colegas no começo do Ensino Fundamental II e a mantive até o final do Ensino Médio.

Por gostar de estudar e por gostar de ajudar os outros a estudarem, me pareceu quase natural que eu me dedicasse à docência em alguma área e, como eu possuía afinidade com o



desenho e a pintura, escolhi a Licenciatura em Artes Visuais. Faz-se pertinente observar que a minha escolha não se deu por ter como referência a figura de uma professora de Arte na escola. Essa escolha partiu, basicamente, da união de duas coisas com as quais tinha afinidade.

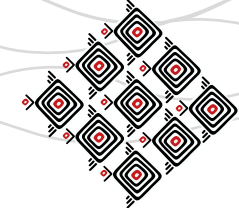
Esse meu gosto por estudar também contribuiu com outra escolha além da de ser professora. Aliado à minha curiosidade, ele me moveu a ser pesquisadora. A minha primeira vivência sistematizada no campo da pesquisa ocorreu na Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais – EBA/UFMG, por meio da Iniciação Científica. A faculdade me apresentou a pesquisa e também a gravura, forma de expressão por meio da qual agora desenvolvo a minha prática artística. Além disso, a Escola me apresentou a importância de ser professora/pesquisadora. Digo professora/pesquisadora, mas provavelmente não haja essa divisão, como alertou Paulo Freire:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indaguei 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, 2011, p. 30).

Porque me tornei a professora/artista/pesquisadora que sou hoje

Por meio dessas lembranças que apresentei até agora, pude compreender a minha escolha por ser professora/artista/pesquisadora. Por meio dessas mesmas lembranças, foi que compreendi o porquê de ser a professora/artista/pesquisadora que sou hoje.

Analisando essas memórias, percebi que a minha atuação profissional é uma consequência de dois aspectos principais: a ausência e o afeto. A ausência de lembranças do ensino de Arte na escola e o afeto envolvido em todas as experiências relacionadas à Arte que tive.



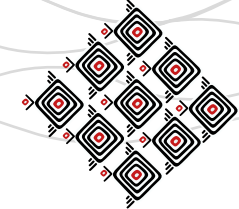
A presença de experiências fora do espaço da escola foi importante para que hoje eu escolhesse trabalhar com o ensino/aprendizagem em Arte. Porém, é a ausência de experiências em Arte dentro do espaço da escola que me faz pensar em qual professora eu quero ser para os alunos, em como quero ser lembrada quando eles pensarem nas suas aulas de Arte, nas suas visitas às exposições. Me faz pensar também em como proporcionar experiências em Arte das quais eles se lembrem quando adultos, marcar suas trajetórias com experiências significativas.

Para John Dewey, todas as experiências são resultado da interação entre o ser vivo e as condições ambientais. Porém, muitas vezes, há distração e dispersão nessas experiências de modo a não se constituírem uma experiência significativa. A experiência significativa é completa, como a experiência de ter vivenciado uma tempestade em determinado momento da vida, que faz com que o referencial de tempestade seja sempre aquela tempestade (DEWEY, 2010).

Para Jorge Larrosa Bondia, outro autor que aborda a questão da experiência, ter uma experiência é diferente de se ter informação sobre determinado assunto. A experiência é “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (BONDIA, 2002, p.21). O fato de se ter uma informação, somente, não é certeza de se ter uma experiência. Assim, depois

de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação sobre alguma coisa; mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou (BONDIA, 2002, p. 22).

Atualmente trabalho com mediação em Artes Visuais no espaço da galeria de Arte. Recebo grupos de alunos de escolas localizadas em lugares que nunca fui, com vivências que nunca experienciei, com um cotidiano que eu nem sequer conheço. Nesse contexto de visitas de uma



hora e meia, proponho, em média, uma hora de contato com obras de arte e meia hora de desenvolvimento de uma experimentação prática. Antes, durante e depois dessas visitas, me pergunto: Quão significativa pode ser essa experiência resumida em um breve contato com obras de arte e uma experimentação? Será que os alunos se lembrarão da visita, dos momentos de fruição e da experimentação como “aquela visita”, “aqueles momentos de fruição” e “aquela experimentação”, assim como no exemplo da tempestade de Dewey? Quando conto algo para os alunos, será que ela será uma informação “vazia”, como nos aponta Larrosa? Será que a visita será lembrada como um simples acontecimento ou como algo que realmente “aconteceu” a cada um daqueles alunos?

A primeira pergunta dessas várias que me faço se aproxima muito do alerta que Larrosa faz sobre a raridade da experiência por falta de tempo. Sobre isso, nos explica o autor:

a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. Tudo o que se passa passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera (BONDIA, 2002, p. 23).

Costumo me fazer essa série de perguntas em cada visita que atendo, mas acabo direcionando-as principalmente às crianças. Acredito que isso aconteça por causa da minha afinidade com o público infantil e por saber o quão importante foi para mim as experiências em Arte que se deram fora do espaço escolar nessa fase do meu desenvolvimento.

Gostaria de ter respostas, gostaria pelo menos de criar outras perguntas a partir do retorno dos alunos. Mas como não tenho esse retorno, cabe a mim reformular minhas perguntas a partir da busca por proporcionar vivências que possam se constituir experiências significativas. Tenho novamente como pano de fundo a ausência, a ausência desse retorno.



Fig.1. Fotografia da série *Desejos de Memória*, fotografias, 2013, arquivo pessoal.

A ausência permeia a minha relação com a Arte de forma indireta também. Minha mãe não tinha o hábito de frequentar espaços culturais e fruir Arte antes do nascimento da minha irmã mais velha. Conhecendo um pouco da história dela, acredito que não lhe foram proporcionadas vivências artísticas na infância ou que isso tenha sido proporcionado de forma muito incipiente. Ainda não perguntei para a minha mãe sobre nada disso. Talvez ainda não seja o momento e, por enquanto, eu me contento com a minha versão dos fatos. É provável que eu saiba, mesmo que a minha mãe não me diga, que ela se preocupava em nos proporcionar essas vivências porque queria nos dar o que não lhe foi dado, o que lhe foi ausente. Penso dessa forma, pois esse foi um movimento constante que hoje percebo que minha mãe fez ao longo do meu desenvolvimento.

A ausência também permeia a minha prática artística e se entrelaçada com a questão da memória, do hábito de olhar fotografias, que citei logo no início deste texto. Em alguns dos meus trabalhos, essa relação com a memória é mais evidente; já em outros sobressai a questão da ausência. Apresentarei a seguir dois exemplos de obras que exploram, respectivamente, a memória e a ausência: *Desejos de Memória* e *Colagem 1*.

A série de fotografias *Desejos de Memória* (Fig.1) é formada por imagens inventadas, assim como inventadas podem ser as memórias que a fotografia desperta. Iniciei esse trabalho escolhendo imagens dos álbuns de fotografias. Esses álbuns são seleções de momentos que minha família desejava lembrar, momentos que meus pais escolheram registrar e guardar. Muitos outros momentos se esvaíram no esquecimento, perderam a cor. E é por isso que escolhi reproduzir “sem cores”, as frágeis memórias lúdicas da infância. Mesmo frágeis, não consigo fugir à tentação de nelas acreditar, mesmo quando a pessoa representada não sou eu. Quando olhei as fotografias, algumas sensações se fizeram mais vivas e as transformei em cor. Destaquei, coleí, foquei, colori, desdobrei, montei cenários. Recortei, desfoquei, descolori, desmontei momentos. Um exercício concreto que lembra bastante outro exercício que todos nós fazemos: o de escolher, de armazenar, de esquecer e de resgatar as memórias dos instantes vividos. Quando foto-

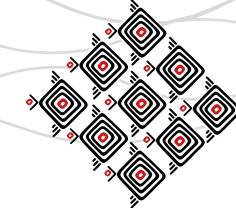


Fig.2. *Colagem 1*, serigrafia sobre papel, 2015, arquivo pessoal.

grafei esses “objetos” resultantes desse exercício, tive por intenção criar novas referências para inventar outras memórias e poder compartilhá-las.

Já a serigrafia *Colagem 1* (Fig.2) trata diretamente da questão da ausência. Há uma outra ausência que permeia a trajetória da minha mãe e, conseqüentemente, a minha: a ausência da minha avó. Há diversas fotografias que gosto de olhar de vez em quando, mas por algumas delas tenho mais carinho. Uma dessas fotografias é a da minha avó. Pouco se sabe sobre ela: dona de um anel dourado, amante das margaridas e merecedora de carinhos cultivados no imaginário dos filhos e dos quais pouco pôde usufruir. São mistérios seus hábitos, suas manias, seus humores, suas ambições. Gosto de imaginar que toda família tem um “jardim secreto”. No caso do jardim da nossa família, minha avó é a flor mais misteriosa. Sobre ela pouco se conta, mas muito se imagina. A criação dessa serigrafia foi quase como o desejo nostálgico de criar memórias sobre o que não vivi, sobre alguém que não conheci. Ao trazer a representação da minha avó, torno evidente a presença que ela sempre teve na minha família. A presença constante que se faz na ausência, que alimenta o imaginário. Essa presença do ausente se relaciona com as duas versões do imaginário de Maurice Blanchot (1987). Para esse autor, na primeira versão, a imagem é pensada como continuação do real e sua função é evocar o objeto. Na segunda versão, a ausência do objeto traz a própria possibilidade da imagem. Essa é possível pela distância em relação ao objeto, estando neste lugar que é o do distanciamento (TURRER, 2014). Desta forma, a imagem “traz” o objeto para mostrar que ele não está lá. Desta mesma forma, apresento a presença imaginada da minha vó, para mostrar que ela está ausente e que essa ausência também é uma forma de presença.

Além dessas ausências que já mencionei ao longo do texto, há uma quase ausência na minha memória que me incomoda: a do material didático-pedagógico de Arte. Não me lembro se a professora utilizava um livro didático, não me lembro quais recursos ela utilizava na sala de aula, só me lembro daquela folha com um xerox. Não sei ao certo o porquê de me lembrar exatamen-

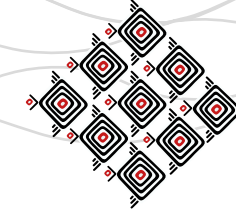


Fig. 3. *Colagem 2*, serigrafia sobre papel, 2015, arquivo pessoal.

te disso, mas é certo que uma das únicas coisas que me lembro do ensino de Arte na escola é um objeto, algo concreto, material. Talvez por isso eu considere que os materiais possam ser tão importantes no processo de construção de conhecimento em Arte. E talvez seja por isso que eu tenha optado por pesquisar as relações que os professores e alunos estabelecem com os materiais didático-pedagógicos de Arte no contexto da sala de aula: para investigar se o material didático-pedagógico é importante, se contribui para proporcionar experiências significativas, se professores e alunos se lembrarão dele. Nesses momentos acredito ser mais fácil se lembrar de um objeto do que de uma pessoa ou, ainda, se lembrar das pessoas a partir de objetos. Recorro-me de ter lido na escola o livro *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*. Achava as ilustrações muito bonitas e simpatizava com aquele menino de “cabelo agitado” que ajudou uma senhora a resgatar sua memória por meio de “objetos afetivos”.

Quando digo “objetos afetivos”, incluo também os “não-objetos afetivos”. Gosto de pensar nessa ideia da imaterialidade, das sensações. Por isso valorizo os cheiros e os sabores que me lembram de momentos especiais, mesmo que simples. Ainda preciso criar uma ideia pertinente sobre não-materiais didático-pedagógicos, mas considero que eles existem.

Penso essa questão das sensações e dos sentidos não só em materiais didático-pedagógicos, mas também em algumas imagens que produzo. Apresentarei a seguir o exemplo de uma dessas imagens: a obra *Colagem 2*.

A serigrafia *Colagem 2* (Fig.3) é um exercício de pensar sentidos que despertam memórias. Memórias que nem sei se são minhas, mas sinto que não são só minhas. É possível que sejam memórias dos costumes, memórias das gerações, daquelas tão intensas e enraizadas que nos despertam vontades e hábitos que não sabemos de onde vem, mas que continuamos sentindo e fazendo. Esse trabalho parte de um desejo, o desejo de registro das sensações, cheiros, cores, hábitos e texturas que se prestam ao papel de disparadores, desencadeando instantes do lembrar. Tentei apresentar essas conexões e enredos por meio de uma imagem, para que essa



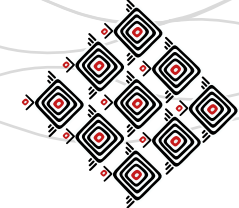
possa desencadear memórias de costumes nas pessoas que a veem, como: o aroma das flores no quintal, o cheiro do café a se espalhar pela casa do interior, pela casa de vó.

“Objetos afetivos”, “não-objetos afetivos”, afeto. Como citei anteriormente, percebi que minha educação e minha experiência em Arte são marcadas pelo afeto. Apesar de não conseguir me lembrar da professora de Arte da escola, me lembro da minha professora do terceiro ano do Ensino Fundamental. Foi essa professora que me apresentou o livro *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*, além de muitos outros. Foi por meio dela que passei a frequentar constantemente a biblioteca e li um livro que me marcou muito, *Linéia no jardim de Monet*. Além de me apresentar o mundo dos livros, ela incentivou minha criatividade em todos os campos com as suas encantadoras histórias de contadora. Minhas experiências em Arte fora do espaço escolar também são carregadas de afeto: a regente do coral, a professora de jazz, a professora de pintura e a presença e o apoio constantes dos meus pais em todas essas atividades.

Acredito que já sabia dessa importância do afeto para a aprendizagem antes de fazer esse exercício de lembrar, mas não de maneira consciente. Na EBA, por exemplo, elaborei um material didático-pedagógico de gravura que explorava a memória. Esse material foi a base para que eu desenvolvesse com os alunos do terceiro ano do primeiro ciclo um estudo sobre a gravura, no ano em que trabalhei como professora bolsista de uma escola.

Para desenvolver o trabalho, comprei várias caixinhas e propus que cada aluno guardasse as suas produções ali, como se ela fosse uma “caixa da lembrança”. Porém, essa caixa da lembrança não era de memórias do passado. Cada trabalho desenvolvido abordava coisas que eram caras para eles no presente: objetos, pessoas, lugares. Assim, no futuro, essa seria uma caixa das memórias da infância. Acho que se fosse nomeá-la novamente, hoje daria o nome de “caixa do afeto”.

Deslocando essa preocupação em relação ao afeto da sala de aula para dentro da galeria de Arte, cabem as seguintes perguntas: como estabelecer esse afeto em um encontro tão transitório quanto o de uma visita? Quanto tempo o afeto precisa para se estabelecer? Será que é preciso tempo?



Desde que comecei meu trabalho com a mediação tenho cada vez mais perguntas e cada vez menos respostas. Tenho também cada vez mais convicção de que isso não é um problema, muito pelo contrário, porque o conhecimento começa pela pergunta, pela indagação, pela curiosidade (FREIRE; FAUNDEZ, 1985).

Além de todas essas perguntas, tenho outras. Não sei como tornar um material didático-pedagógico mais “afetuoso”. Mas sei que os professores do curso de Licenciatura em Artes Visuais me fizeram acreditar nessa possibilidade. Professores que, inclusive, só contribuíram para reforçar em mim a convicção de que a aprendizagem passa pelo afeto, pois foi exatamente dessa forma que me aproximei do conhecimento da faculdade, pelo afeto proporcionado por eles. Foram esses professores que me apresentaram a possibilidade de professores de Arte elaborarem o próprio material para utilizar na sala de aula, colocando um pouco das suas afinidades nele e observando as necessidades e o cotidiano dos seus alunos.

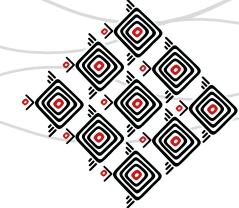
Considerações finais

Ao longo desse texto, foi impossível fugir de algumas palavras relacionadas à incerteza e ao ponto de vista pessoal, como: acredito, é possível, talvez.

O campo da memória é repleto de desvios, de caminhos tortuosos. E o campo da experiência também é. A busca por encontrar um caminho direto para investigar minha trajetória se mostrou complexa logo na primeira tentativa, quase falha.

Mas foi com essa “falha” que aprendi que, ao contrário do que eu acreditava, não é somente nossas lembranças que nos formam enquanto indivíduos. É preciso, também, lançar um olhar mais acolhedor sobre a ausência durante essa investigação, um olhar mais afetivo.

Nesse ponto é preciso retomar uma pergunta que levantei acima: como estabelecer afeto em um encontro tão transitório quanto o de uma visita mediada à exposição? Essa pergunta refle-



te uma das minhas grandes preocupações enquanto docente atualmente e quem sabe uma das mais difíceis de buscar respostas. Não tenho respostas, mas tenho uma hipótese.

Rosvita Kolb-Bernardes afirma que “é importante ouvir e se sentir ouvida na escola. Falar de nós mesmos cria um vínculo para aquele que fala e também para aquele que escuta” (KOLB-BERNARDES, 2010, p. 81-82). A pesquisadora também convida a “pensar a escola como um espaço de acolhimento; um espaço para o diálogo com os nossos desejos, sonhos, angústias e incertezas: um lugar do afeto, da memória, de compartilhar a história de vida de cada um” (KOLB-BERNARDES, 2010, p.74). Tendo em vista isso, a minha hipótese é a seguinte: a galeria de Arte pode e deve ser, assim como a escola, um espaço de acolhimento, de escuta. Creio e espero que seja.

Trabalho com colegas que, assim como eu, acreditam na importância de uma mediação pautada no diálogo, nas opiniões, questionamentos e histórias trazidas pelos visitantes. Por vezes, quando estou disponível para fazer a mediação com o público espontâneo, surgem visitantes que não fazem nenhuma pergunta. De vez em quando, nem comentário direto sobre a exposição eles fazem. Começam a contar histórias e casos que determinada obra os fizeram lembrar e quando percebemos eles já estão criando interessantes conexões com as obras sem que eu precise dizer nada, só ouvir.

Larrosa afirma que

seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura (BONDÍA, 2002, 24).

Assim, antes de mover nossas preocupações para como ensinaremos Arte e como nossos alunos aprenderão, sejamos mais sujeitos da experiência. Sejamos mais acolhimento, mais partilha, mais território de passagem. Passagem da experiência, passagem do outro.



Referências Bibliográficas

BJORK, Christina. **Linéia no jardim de Monet**. Ilustrações de Lena Anderson. Tradução de Ana Maria Machado. Rio de Janeiro: Salamandra, 1992, 48 p.

BLANCHOT, Maurice. As duas versões do imaginário. In: **O espaço literário**. Rio de Janeiro: Rocco, 1987, p. 254-265.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOX, Mem. **Guilherme Augusto Araujo Fernandes**. Ilustrações Julie Vivas. Tradução Gilda Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 1995, 30p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GOGH, Vincent van. **A noite estrelada**. Pintura a óleo, 74 cm x 92 cm, junho de 1889, Museu de Arte Moderna de New York.

KOLB-BERNARDES, Rosvita. Segredos do coração: a escola como espaço para o olhar sensível. **Cad. CEDES** [online]. 2010, vol.30, n.80, pp.72-83. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622010000100006>. Acesso em: 30/09/2017.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução João Wanderley Geraldi. **Rev. Bras. Educ.** [online], n.19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rdedu/n19/n19a09.pdf>. Acesso em: 15/06/2016.

TURRER, D. Orla exígua: a imagem como neutro em M. Blanchot. **Arte & Ensaios**, Rio de Janeiro, n.28, ano XXI, p. 77-85, dez. 2014.