

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ESCOLA DE BELAS ARTES

Mestrado Profissional em Artes – Prof-Artes

Nicole Carvalho de Araujo Alvares

**O ESTRANHAMENTO COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM
DE ARTE**

Belo Horizonte

2020

Nicole Carvalho de Araujo Alvares

**O ESTRANHAMENTO COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM
DE ARTE**

Artigo apresentado ao Programa de Pós-Graduação
Mestrado Profissional em Artes em rede, na Escola de
Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais,
como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre
em Artes.

Linha de pesquisa: Processos de ensino, aprendizagem e
criação em artes

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Gouthier Macedo

Belo Horizonte
2020

Ficha catalográfica
(Biblioteca da Escola de Belas Artes da UFMG)

Alvares, Nicole Carvalho de Araujo, 1987-
O estranhamento como estratégia para o ensino/aprendizagem de arte [manuscrito] / Nicole Carvalho de Araujo Alvares. – 2020.
32 p. : il.

Orientadora: Juliana Gouthier Macedo.
Dissertação em formato de artigo.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais,
Escola de Belas Artes.

1. Arte – Estudo e ensino – Teses. 2. Percepção – Teses. 3.
Aprendizagem perceptiva – Teses. I. Macedo, Juliana Gouthier, 1963-
II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes. III.
Título.

CDD 707

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Mestrado Profissional em Artes

Folha de Aprovação - Assinatura da Banca Examinadora Trabalho Final da
aluna **NICOLE CARVALHO DE ARÁUJO ALVARES** número de Registro - **2018726069**.

**Titulo: "O ESTRANHAMENTO COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM
DE ARTE",**



Profa. Dra. Juliana Gouthier Macedo – Orientadora – EBA/UFMG



Profa. Dra. Rosvita Kolb Bernardes – Titular – EBA/UFMG



Prof. Dr. João Augusto Cristelli de Oliveira – Titular – EBA/UFMG

Belo Horizonte, 25 de agosto de 2020.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha orientadora pela paciência e compreensão durante toda a orientação. Também, gostaria de agradecer à professora Rosvista Kolb e ao professor Eugenio Tadeu Pereira, coordenadores do curso, que foram decisivos para a conclusão do mestrado.

Agradeço à minha família e aos amigos que me deram muito apoio e carinho para que eu conseguisse concluir mais esta etapa.

Agradeço a todos os ensinamentos que me foram dados ao longo do mestrado, conscientizando-me do meu papel enquanto arte/educadora e, sobretudo, do valor da arte/educação neste país.

Lista de imagens

1. Imagem 1	09
2. Imagem 2	10
3. Imagem 3	11
4. Imagem 4.	12
5. Imagem 5.	13
6. Imagem 6.	29
7. Imagem 7.	30

Sumário

1. Introdução.	06
2. Diário de Viagem	07
3. Investigando o estranhamento.	14
4. O lugar da escuta - dialogando com a realidade dos/as estudantes	17
5. Cenário Urbano, Arte e Educação – tecendo relações	20
6. Amarrando alguns fios	23
7. Referências.....	25
8. Proposta Pedagógica	27

O estranhamento como estratégia para o ensino/aprendizagem de Arte

Nicole Carvalho de Araujo Alvares

Resumo

Este artigo trata da construção de uma proposta metodológica de ensino/aprendizagem de Arte fundamentada na ideia de se provocar estranhamentos nos estudantes como estratégia para, entre outras questões, aguçar a percepção, o olhar e alimentar discussões acerca da arte. O ponto de partida para a elaboração desta proposta foi um incômodo provocado por inscrições na parede de uma igreja, durante uma viagem a Ouro Preto – MG. Ao perceber o quanto aquela intervenção havia me instigado, fui buscar referências que pudessem trazer pistas para o aprofundamento da questão que surgiu: o estranhamento provocado por algumas imagens poderia potencializar os processos de construção de conhecimento em arte? Nesse processo de pesquisa, estabeleci relações, evidenciadas ao longo deste artigo, com a ideia de *curto-circuito* de Jacques Rancière, em diálogo com as proposições de educação crítica e problematizadora de Paulo Freire, bell hooks e Ana Mae Barbosa e ainda com as concepções de arte urbana de Vera Pallamim. .

Palavras-chave: Estranhamento, diálogo, *curto-circuito*, ensino/aprendizagem, arte

Abstract

This article is about the creation of a methodological proposal for teaching/learning about Art based on the idea of causing strangeness in students as a strategy to, among other issues, having their perceptions and looks sharpened, in addition to feeding their discussions about art. First of all, it is important for the elaboration of this proposal to highlight the discomfort caused by inscriptions on a church's wall, during a trip to Ouro Preto - MG. When I realized how much that urban intervention had instigated me, I decided to look for references that could bring me the clues to deepen the question that arose: could the strangeness caused by some images enhance the processes of building knowledge in art? Therefore, during this research process, I have established a link in this article with Jacques Rancière's *short-circuit* idea, in line with Paulo Freire's, Bell Hooks', and Ana Mae Barbosa's critical and problematizing education proposals; and still with Vera Pallamim's urban art conceptions.

Keywords: Strangeness, dialogue, *short-circuit*, Teaching/learning, art

Introdução

Desde que iniciei a buscar questões para desenvolver a minha pesquisa, voltada para a diversidade cultural, pensando nos estudantes com os quais trabalho, passei a ficar atenta às manifestações artísticas presentes no cenário urbano. Este artigo surgiu da associação do que pode ser considerado como arte urbana com os incômodos que inscrições na parede de uma igreja me provocaram, durante uma viagem que fiz a Ouro Preto, em Minas Gerais.

Nessa experiência, pude observar como aquelas intervenções poderiam também impactar outras pessoas. Se a forma como a escrita na parede me sensibilizou, poética e politicamente, pode ser diferente para outras pessoas, essa manifestação humana em um território considerado por muitos como sagrado, desencadeou, em mim, reflexões sobre o ensino/aprendizagem de arte, partindo da percepção de que uma imagem na cena urbana pode gerar um deslocamento no olhar crítico, como aconteceu comigo. Esse *insight* me fez procurar referências bibliográficas que dialogassem com os incômodos que a arte pode gerar. Foi dessa forma que me deparei com a ideia de *curto-circuito* de Jacques Rancière.

Para o autor, há imagens que são capazes de revelar aspectos ocultos da realidade ou, que simplesmente, não queremos ver, através de um rebatimento, que Rancière chamou de *curto-circuito*. Para a construção deste artigo, me apropriei dessa ideia, não no sentido de discutir sobre a análise das imagens, mas pensando na potência de um *curto-circuito*, que também pode ser nomeado como um estranhamento, na construção de uma possível metodologia para o ensino/aprendizagem da arte. Para desenvolver melhor esta reflexão, me debrucei na seguinte hipótese: “Pode um *curto-circuito* causar um deslocamento provocador ao ensino/aprendizagem de arte?”

Para embasar melhor esta ideia de instigar os estudantes a partir de imagens que possam causar estranhamentos, senti necessidade de recorrer a autores, como Vera Pallamim, que discutem a arte urbana, buscando, principalmente, uma relação com os deslocamentos que algumas intervenções podem provocar no cotidiano de um lugar, além da aproximação com o interesse dos estudantes sobre essas expressões artísticas. Nesse processo, também estabeleci um diálogo com autores que abordam a importância da curiosidade nos processos educativos e na construção de um olhar crítico, como Paulo Freire e bell hooks e, ainda, Ana Mae Barbosa, com suas reflexões nesse sentido

e com ênfase na arte/educação. Dentre esses autores, Paulo Freire se destaca também por falar sobre a *dialogicidade*, fundamentando a defesa de um ensino/aprendizagem que estimule a participação dos estudantes a partir do diálogo entre professor e aluno.

Diário de Viagem

Em julho de 2019, tive a oportunidade de conhecer Ouro Preto, uma das cidades mais belas do país, localizada no estado de Minas Gerais. Foi um longo caminho, de mais de oito horas, até chegar ao destino, pois teve como ponto de partida a cidade de Niterói, onde moro, localizada no estado do Rio de Janeiro. Como no município de Niterói não possui ônibus para Ouro Preto, foi necessário fazer uma baldeação até a rodoviária Novo Rio, na cidade do Rio de Janeiro, aumentando ainda mais o percurso para chegar ao local proposto.

Assim que cheguei na rodoviária de Ouro Preto, avistei a Igreja de São Francisco de Paula com características do movimento artístico Rococó, como a presença das *rocailles*¹ na sua fachada frontal. É uma igreja muito isolada, em comparação à maioria, que se situa no centro histórico do município, mas, próxima à rodoviária, situada num lugar por onde passa um número considerável de turistas diariamente.

A igreja, que na época estava com uma aparência um pouco descuidada, se localiza no alto da cidade e, por isso, seu entorno serve como um mirante, de onde se revela a beleza do lugar. Em meio à imagem de abandono, me chamou à atenção um aspecto que a diferenciava das demais, as inscrições que ocupavam parte da sua fachada externa.

Não me preocupei em saber ao certo quem fez, nem quantas pessoas participaram desse ato de se expressar no entorno da igreja. Contudo, essas inscrições e as pouquíssimas pichações² que encontrei no local me sugeriram um caráter passageiro. Não sei dizer exatamente porque, mas deduzi que alguém que estava de passagem por aquela área resolveu deixar sua marca registrada de alguma forma, utilizando as paredes, alicerces da construção, como uma lousa escolar.

No decorrer da minha passagem por Ouro Preto, tive alguns problemas com a passagem de ônibus para voltar para casa, o que me obrigou voltar à rodoviária algumas

¹ É um ornamento com base nas formas e linhas da natureza como a concha.

² As inscrições se diferem das pichações por não ter uma ênfase voltada para a marcação de território com uma determinada assinatura, que caracteriza as pichações, em sua grande maioria. Os nomes gravados na parede da igreja por si só já apresentam uma diferença entre as duas formas de expressão, mas o fator mais relevante é o caráter político das inscrições que marcam a parede de uma igreja, provocando um deslocamento no olhar crítico.

vezes. Aproveitando essas idas à rodoviária, fazia questão de passar pela Igreja para observá-la com maior atenção.

Fiquei por seis dias em Ouro Preto e, sempre que passava pela Igreja, sentia como se estivesse em um ambiente vazio e isolado. Mas, para mim, aquelas inscrições representavam as centenas de pessoas que já tinham estado naquele lugar. A cada dia que voltava ali percebia algo diferente. Os registros, de alguma forma, me impactavam.

Os detalhes das inscrições, que se concentravam na área externa do corpo estrutural da igreja, não só capturaram o meu olhar, mas me despertaram questionamentos, que iam surgindo conforme os observava e tentava compreendê-los. Essas expressões, que considero como artísticas, me provocaram uma sensação de ruptura diante da imponência de um espaço simbólico sagrado.

As inscrições na igreja que, na minha percepção, rompem com a soberania de um território religioso, despertaram a minha atenção, não só pela ousadia de quem as fez, mas também por me fazerem pensar que, em suas entrelinhas, associados ao seu caráter transgressor, havia questões poéticas, políticas, estéticas e, sobretudo, artísticas. A partir dessas impressões, problematizando a cena com a qual me deparei, comecei a refletir sobre os paradigmas e os preconceitos que poderiam estar envolvidos na relação entre o espaço religioso e as manifestações artísticas urbanas, considerando, também como desafio, compreender se aquelas inscrições poderiam, ou não, ser consideradas como expressões artísticas.

Sempre que passava pela igreja, também percebia, em algumas pessoas, provavelmente turistas, um olhar de reprovação. Cheguei a escutar comentários relacionando as inscrições à uma invasão de território. Nesse contexto, surgiu a vontade de fotografar as inscrições na igreja.

A intenção, a princípio, era apenas a de registrar as imagens como uma lembrança turística de Ouro Preto, mas as inquietações que aquelas cenas me provocaram permaneceram em mim, principalmente pela tensão que sentia pelo fato de que aquelas inscrições estavam na parede de uma igreja.

Imagem 1



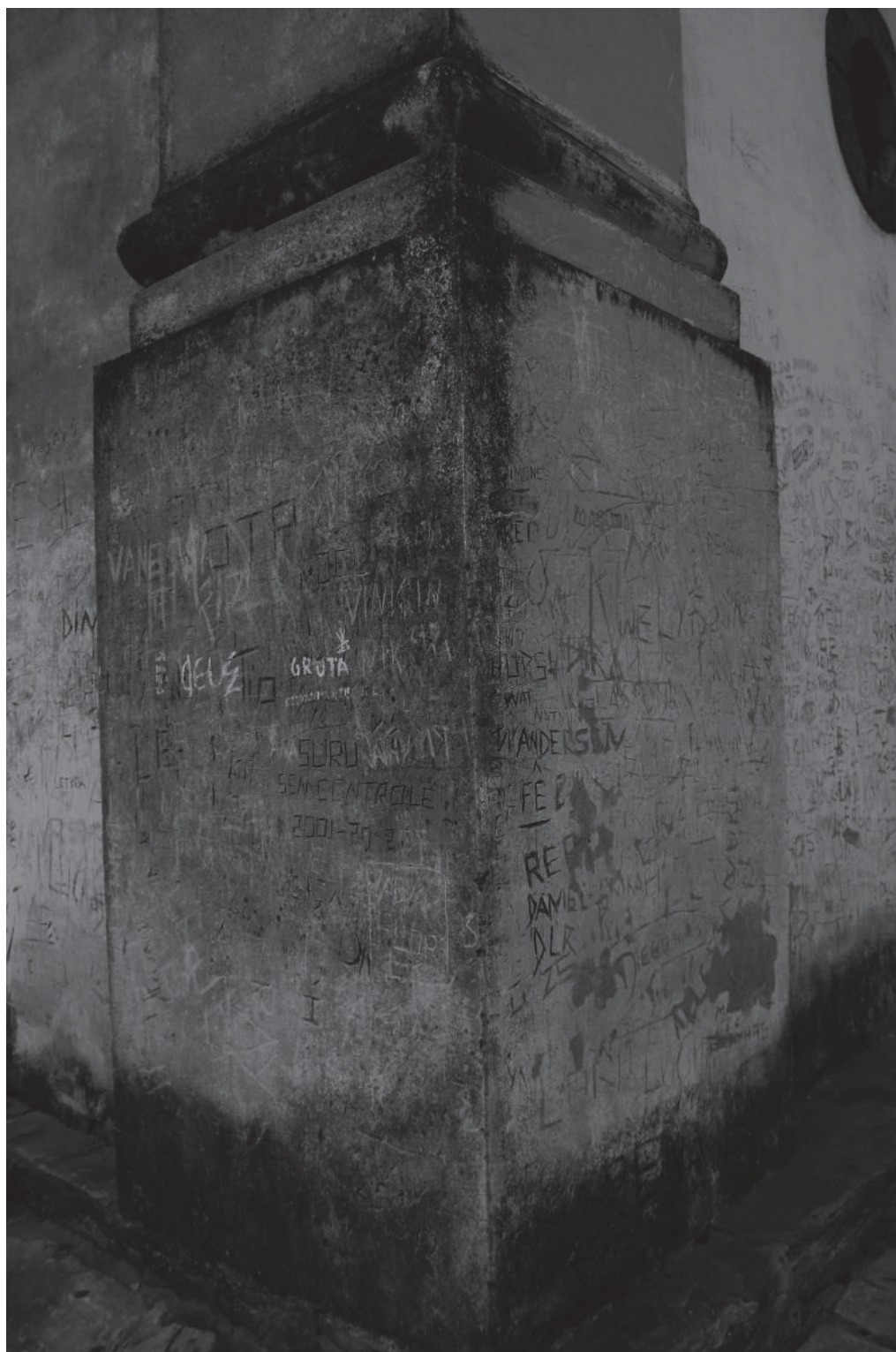
ALVARES, Nicole. Estudo fotográfico de igreja, 2019

Imagem 2



ALVARES, Nicole. Estudo fotográfico de igreja, 2019

Imagem 3



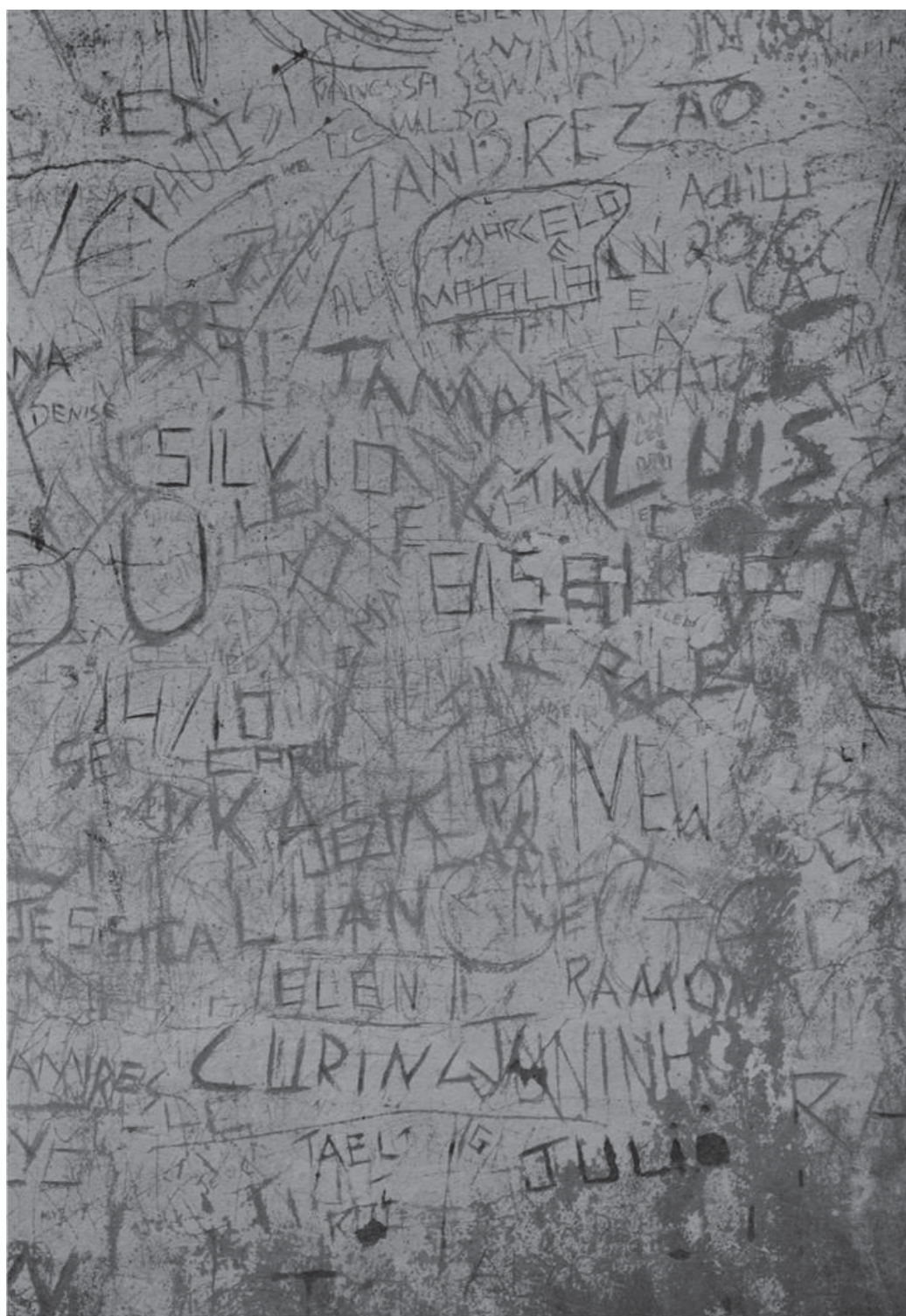
ALVARES, Nicole. Estudo fotográfico de igreja, 2019

Imagem 4



ALVARES, Nicole. Estudo fotográfico de igreja, 2019

Imagem 5



ALVARES, Nicole. Estudo fotográfico de igreja, 2019

Investigando o Estranhamento

Essa situação de estranhamento que senti diante das intervenções na parede da igreja, me levou a buscar referências bibliográficas, ou seja, autores e textos, que dialogassem com a questão da provocação que a arte pode causar, na perspectiva de refletir sobre possíveis caminhos para minha atuação como professora de arte. Foi assim que cruzei com o livro *O espectador emancipado*, de Jacques Rancière.

No livro, do autor supracitado, deparei-me com a ideia de *curto-circuito*, um termo que Rancière usa a partir da defesa de que “os conceitos e os procedimentos da tradição da crítica [social e cultural] não são de modo algum obsoletos” (RANCIÈRE, 2014, p. 27). Nessa discussão, o autor se vale da arte, “campo em que essa tradição ainda hoje é a mais viva” (p.27) para desenvolver sua análise acerca da crítica. A partir de exemplos de imagens fotográficas e instalações artísticas, evidencia as tensões que os seus autores, que chama de artistas críticos, fazem emergir ao escancararem, em suas produções, aspectos da realidade que muitas vezes não queremos ver. Para Rancière, [...] “o artista crítico sempre se propõe produzir o curto-circuito e o choque que revelam o segredo ocultado pela exibição das imagens.” (RANCIÈRE, 2014, p.32)

Se a discussão em relação à crítica cultural e social de Rancière não tem relação com este artigo - colocada aqui apenas para contextualizar a expressão *curto-circuito*, apropriada para o desenvolvimento deste trabalho -, a abordagem do autor sobre a tensão que algumas imagens podem suscitar, provocando o observador a sair da sua posição de conforto, me remeteu à sensação que tive ao me deparar com as inscrições na igreja. Avançando um pouco, me pareceu um caminho importante a ser explorado no ensino/aprendizagem de arte. Em outras palavras, apresentar aos/às estudantes imagens que possam provocar estranhamentos, instigá-los a olhar para além do que é observado no cotidiano, pode ser uma escolha metodológica para, entre outras questões, aguçar a percepção, o olhar e alimentar discussões acerca da arte.

Continuando a buscar referências para sustentar esse meu percurso, percebi a necessidade de relacionar essas questões de estranhamento com as inscrições, partindo do pressuposto que essas são manifestações associadas à poética da arte urbana.

Pallamin (2000, p.57) esboça, em seu livro, uma análise sobre a questão da arte urbana. A autora vê a poética da arte urbana como “práticas artísticas” que representam os “imaginários sociais”, produzindo “memória”, por meio das vivências, garantindo as

“referências individuais” e “coletivas” que facultam na produção de sentido, afastando-se da “amnésia” social gerada por um presente “produtivista”.

Mesmo considerando que as inscrições e as pichações possam ter sido realizadas sem qualquer intenção artística, ao dialogar com Pallamim, me aproprio das intervenções como produções poéticas, como ações que revelam um ponto de tensão entre arte e vida, capazes de produzir um *curto-circuito* no indivíduo que passa por essa experiência. Em outras palavras, a poética se inscreve justamente no contraste entre o monumento religioso, a igreja, e o caráter político que as interferências/apropriações carregam, se relacionando com o estranhamento que as inscrições são capazes de gerar em quem as observa.

Dentro do contexto da arte urbana, continuando com Pallamim (2000, p. 46) a poética está voltada para o apoderamento dos espaços urbanos, proporcionando a ressignificação de seus sentidos. Se para a autora, “a feitura da arte pode desestabilizar significados concretizados nestes espaços” (p.47), é possível inferir que, a partir da interferência/apropriação da igreja, por meio das inscrições, o espaço sacralizado pela memória social, que se relaciona com o catolicismo, foi ressignificado de forma política. As inscrições promovem o que ela chama de “reconsideração de modos usuais com os quais estes se caracterizam ou se predefinem” (p.47), ao gerar um estranhamento no entendimento que se tem de um território sagrado.

Com esses caminhos percorridos, o passo seguinte foi o de aprofundar a ideia de o estranhamento, o incômodo que senti diante das inscrições, se efetivar como algo potente para o ensino/aprendizagem da arte. A forma como essas possíveis expressões artísticas me provocaram dúvidas e questionamentos me fez pensar sobre o que a sociedade e, mais precisamente, os meus alunos, estabelecem como certo e errado e como eles constroem a validação de quando uma produção pode ser considerada como arte.

Seguindo essa linha de pensamento, com foco no ensino/aprendizagem da arte, passei a pesquisar referências sobre a inserção desse estranhamento, gerado pelo *curto-circuito*, na sala de aula. Ou seja, partindo da ideia de contemplar a questão da provocação como uma metodologia possível para o ensino/aprendizagem, considerando a importância que esses incômodos podem ter na sala de aula, na medida que podem servir como uma estratégia para instigar a curiosidade que, por sua vez, como nos ensina Paulo Freire (1996), faculta a educação.

Seguindo com as ideias de Freire (1996), no processo de ensino/aprendizagem de arte é importante contextualizar, em sala de aula, essas inquietações provocadas no cotidiano. Desta forma, a leitura de Paulo Freire foi fundamental para o aprofundamento da questão que se investiga neste artigo: “Pode o *curto-circuito* causar um deslocamento provocador ao ensino/aprendizagem de arte?”

Se, de acordo com Freire (2001), não é possível conceber o ensino/aprendizagem como algo finito, o que seria ir contra a capacidade que o ser humano tem de aprender e de se desenvolver, é preciso pensar esse processo como algo inesgotável, tendo como fundamento outra ideia do autor, a da consciência da nossa incompletude:

“Não apenas temos sido inacabados, mas nos tornamos capazes de nos saber inacabados. Aí se abre, para nós, a possibilidade de inserção numa busca permanente. [...] A consciência do inacabamento torna o ser educável. O inacabamento sem consciência dele engendra o adestramento e o cultivo. Animais são adestrados, plantas são cultivadas, homens e mulheres se educam.” (FREIRE, 2001, p. 75)

Continuando com Freire (2001), a conscientização é o que ratifica a condição da aprendizagem, pois sem esta acabar-se-ia no adestramento e no cultivo, destoando do ensino/aprendizagem. Essa condição da conscientização, que difere o ser humano dos animais e das plantas, se expande para a consciência do mundo, do lugar do indivíduo no mundo, de tentar compreendê-lo, não se limitando ao que ele chama de “experiência racionalista” (p.76). “É como uma totalidade - razão, sentimentos, emoções, desejos -, que meu corpo consciente do mundo e de mim capta o mundo a que se intenciona” (2001, p.76).

Outro ponto que Freire considera fundamental na aprendizagem é a curiosidade, que está atrelada ao fato do sentir-se desafiado. Trata-se da capacidade que o indivíduo tem de se espantar diante das coisas, uma necessidade intrínseca de compreender para explicar. Nas palavras do autor, “sem a curiosidade que nos torna seres em permanente disponibilidade à indagação, seres da pergunta – bem ou mal fundada, não importa – não haveria atividade gnosiológica, expressão concreta de nossa possibilidade de conhecer.” (FREIRE, 2001, 76)

Por isso, é importante a defesa de uma educação que instigue a curiosidade, que não se baseie em uma mera repetição. E, mais do que isso, que assuma o caráter crítico da curiosidade. Para Freire (2001), a prioridade em dar respostas ao invés de provocar

perguntas, desvaloriza a importância da curiosidade dos alunos. Nesse sentido, é possível traçar um paralelo entre o que Freire afirma e a ideia de se usar, nas aulas de Arte – como estratégia metodológica, como citado anteriormente, a partir de Rancière –, imagens que possam desencadear perguntas entre os/as estudantes.

Ou seja, indo ao encontro da defesa de Freire da necessidade de se desenvolver a curiosidade, para que esta não caia na *cotidianeidade* (p.77). Sem desconsiderar que a curiosidade também se faz presente no cotidiano, ele chama atenção para a necessidade de se ir além da curiosidade *desarmada*, ou seja “espontânea, sem rigorosidade metódica”, que ele define como ingênua (p. 77), Um aspecto fundamental que diz respeito à intencionalidade do/a professor/a em estimulá-la para que ganhe consistência, provocando reflexões, que Freire chama de *curiosidade epistemológica*. Sendo assim, quando o sujeito entra em uma posição reflexivo-crítica, o raciocínio da curiosidade espontânea pode vir a provocar uma curiosidade epistemológica.

O autor ainda trata da *curiosidade estética*, que para ele se relaciona com a ação de contemplar, de emocionar e de sentir, que se inscreve como um componente da *curiosidade epistemológica*, outra pista fundamental para o ensino/aprendizagem de arte.

Ao analisar de forma comparativa o estranhamento, segundo a ideia de *curto-circuito* de Rancière, com o pensamento de curiosidade epistemológica de Freire, pode-se perceber que esse estranhamento poderá produzir um incômodo que, por sua vez, poderá estimular a aprendizagem.

O lugar da escuta - dialogando com a realidade dos/as estudantes

Após as primeiras investigações, buscando fundamentar o incômodo que as inscrições me provocaram e da possibilidade de pensá-lo como base para o desenvolvimento de uma possível metodologia para o ensino/aprendizagem de Arte, por meio da ruptura crítica-reflexiva, este tópico se desenvolve a partir de questões desencadeadas pela concepção de “experiência dialógica” de Paulo Freire. Para o autor, essa é “fundamental para o desenvolvimento da curiosidade epistemológica”(2001, p.80).

Nesse sentido, fica clara a necessidade de se perceber que

a dialogicidade é cheia de curiosidade, de inquietação. De respeito mútuo entre os sujeitos que dialogam, a dialogicidade supõe maturidade, aventura de espírito, segurança ao perguntar, seriedade na resposta. No clima da dialogicidade, o sujeito que pergunta sabe a razão por que o faz. Não pergunta por puro perguntar ou para dar a impressão, a quem ouve, de que está vivo (Freire, 2001, p.80).

Esse ponto de vista, tem como pressuposto de que só se pode chegar a uma relação dialógica quando há escuta, que, por sua vez, implica em não se perder de vista a realidade dos/as estudantes com os/as quais lidamos. Assim, nas aulas de Arte, como em qualquer outra, o/a professor/a deve conhecer o perfil dos/as estudantes com os/as quais irá dialogar e quais conhecimentos e/ou percepções eles/as têm acerca das questões que serão abordadas.

Partindo dessas considerações, para sistematizar melhor a metodologia em construção, duas questões se mostram essenciais: Qual o perfil dos/as estudantes com os/as quais trabalho? Qual a compreensão deles/as em relação à Arte? No meu caso, especificamente, lido com alunos/as de condições socioeconômicas precárias, na maioria dos casos. Sou professora em São Gonçalo, numa escola da rede estadual de ensino do Estado do Rio de Janeiro. Os/as meus/minhas alunos/as provém, em grande parte, de regiões pobres, vivendo uma realidade de precariedade econômica, violenta, de famílias desestruturadas e carentes de ações e espaços artístico/culturais.

Nesse contexto, também tem sido um desafio ao longo da minha carreira desconstruir paradigmas e estereótipos que os/as estudantes trazem para a sala de aula, que, na maioria das vezes, colocam a arte num pedestal, ou, simplesmente, a marginalizam. Propor reflexões sobre a arte que instiguem a curiosidade e, conseqüentemente, despertem o interesse por esse campo de conhecimento, tem sido algo extremamente complexo e desafiador.

Os/as aluno/as, quando ampliam a sua noção de arte, têm a oportunidade de compreendê-la para além do senso comum, como também de se identificarem com algumas de suas diversas manifestações. E, como não há apenas um caminho ou uma única vertente artística a se seguir, as abordagens vão depender também do público com o qual o professor irá dialogar. Como cada indivíduo se conecta com a arte de diferentes formas, o lugar da escuta e os saberes trazidos pelos/as estudantes em relação

à arte são fundamentais para se estabelecer o diálogo e a construção de uma consciência crítica, a partir da curiosidade epistemológica, como diz Paulo Freire.

Hooks (2013), em sua *pedagogia engajada*, ao pontuar a necessidade de se considerar os saberes dos alunos, chama a atenção para outro ponto importante: as trocas. Nesse sentido, a autora defende que os estudantes possam compartilhar saberes entre si e com os professores a partir das narrativas confessionais:

Ouvir as vozes e os pensamentos individuais uns dos outros, e às vezes relacionar essas vozes com nossa experiência pessoal, nos torna mais conscientes uns dos outros. Esse momento de participação e diálogo coletivo significa que os alunos e o professor respeitam – e invoco aqui o significado originário da palavra, “olham para” – uns aos outros efetuam atos mútuos de reconhecimento e não falam somente com o professor. A partilha de experiências e narrativas confessionais em sala de aula ajuda a estabelecer o compromisso comunitário com o aprendizado. Esses momentos narrativos são, em geral, o espaço onde se rompe o pressuposto de que todos nós partilhamos as mesmas origens de classe e os mesmos pontos de vista. (HOOKS, 2013, 247)

Se para hooks (2013) e Freire (2007), é necessário estabelecer relações dos saberes dos/as educandos com o ensino de conteúdos, este ponto deve ser ressaltado tendo em vista a formação dos professores que, muitas vezes, não contempla a realidade sociocultural dos alunos com os quais irá trabalhar.

É de importância vital que o educador participe desse processo em conjunto com o alunado para que esta troca de experiências resulte na potencialização do ensino/aprendizagem.

Com essa premissa, é possível avançar com bell hooks (2013), para quem o professor deve buscar a autoatualização, incentivando e dando abertura a autoatualização dos alunos. De acordo com a autora, “os professores que abraçam o desafio da autoatualização serão mais capazes de criar práticas pedagógicas que envolvam os alunos, proporcionando-lhes maneiras de saber que aumentem sua capacidade de viver profunda e plenamente.” (HOOKS, 2013, p. 36)

Tanto a autoatualização proposta por hooks, quanto a pesquisa, abordada por Freire (2007), para quem não existe ensino sem pesquisa, são fundamentais para lidar com uma demanda, que ainda se faz tão contemporânea, de dialogar com estudantes diversos, respeitando suas diferentes concepções e realidades artísticas. Caso não se

comprometa com esses movimentos em sua formação, aumenta tanto a vulnerabilidade do/a educador/a em tropeçar nos preconceitos e discriminações que estão imersos na sociedade, correndo o risco de tornar-se um/a agente da propagação de estereótipos, quanto o distanciamento do *universo* dos/as alunos/as, ou seja, dos seus saberes.

Cenário urbano, arte e educação – tecendo relações

Se neste artigo, como já foi dito, as imagens das inscrições na parede de uma igreja foram o ponto de partida para a construção de uma proposta metodológica a partir do incômodo que, por sua vez, se configura como estratégia para se estabelecer uma relação dialógica, outras questões emergiram no processo de pesquisa. Estas, esboçadas no início do tópico anterior, dizem respeito às diferentes concepções de arte no processo de ensino/aprendizagem. Na busca de fundamentação para essas reflexões, associadas às referências que a maioria dos meus alunos sempre trouxeram para a sala de aula, optei por investigar alguns aspectos da arte urbana a partir de Pallamin (2000).

A autora cita Michel de Certeau, para quem a arte urbana pode ser considerada uma prática social, uma vez que “aborda os espaços sociais e urbanos como dimensões abertas à reconstrução de seus sentidos” (APUD Pallamin, 2000, p.35). E, essas práticas sociais para Certeau, segundo Pallamin “ligam-se à noção de fazer-inventar, gerando procedimentos impensados previamente, usos subvertidos, valores não previstos” (p.36).

Ao pensar no território urbano como meio de processos sociais, a autora afirma que “a arte urbana [...] pode alinhar-se com interesses destacadamente distintos na produção da cidade” (PALLAMIN, 2000, p.46). Nesse sentido, é possível pensar a arte urbana como um eixo de diálogo com os/as estudantes com os/as quais trabalho, associando o ensino/aprendizagem à pesquisa e ao desenvolvimento da *curiosidade ingênua* à *curiosidade epistemológica*. Um raciocínio baseado em Freire (1996), para quem “do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo a capacidade criadora do educando.” (p.29)

Voltando à Pallamin (2000), é possível pensar que as expressões artísticas no contexto urbano fazem emergir diferentes modos de se relacionar com o cotidiano. Para a autora, “o uso propriamente não funcional que a arte promove nos espaços públicos é

uma via de reconsideração de modos usuais com os quais estes se caracterizam ou se predefinem” (p.47).

Ao abordar a relação da arte urbana com o público, Pallamin (2000) ressalta que essa se constrói “com e pela obra”, se distinguindo conforme “os mais diversos interesses”, (p.49) observando também a possibilidade de sequer ser percebida. Nesse sentido, uma consideração importante é o fato de que, apesar de indícios de que as inscrições na fachada da igreja não tenham sido feitas com propósitos artísticos e que talvez passem despercebidas para a maioria das pessoas que transitam pelo local, não é meu propósito aprofundar na discussão de serem ou não categorizáveis como arte. Pontuo apenas que as tomo, a partir de minha percepção, como algo estético e poético, que me provocaram incômodos, afetando minha relação com aquele espaço.

A partir dos desdobramentos que o impactadas inscrições me provocaram, ficou evidente que, abordar, na sala de aula, situações cotidianas estéticas e poéticas vivenciadas pelos/as estudantes no espaço urbano pode ser um procedimento instigador para uma discussão acerca dos modos de se perceber a arte. Estimular uma discussão pautada na arte urbana, considerando onde e como ela acontece, ou seja, locais e formas ‘improváveis’, se revela como uma proposição dialógica com o universo dos estudantes e também problematizadora, uma vez que a mesma não se relaciona com os espaços e características tradicionalmente associados à arte.

Em outras palavras, falar de arte urbana com os jovens é um passo para se conquistar a atenção deles, para a construção de sentido em relação à Arte em sua formação. E, além de ser uma temática atual, se insere como parte de uma cultura apreciada pela maioria dos/as estudantes. Contudo, é importante destacar que esta não pode ser considerada a única maneira de se estabelecer diálogos sobre a diversidade cultural e que, priorizá-la em um determinado momento não significa que outras manifestações artísticas não podem/devem ser abordadas.

Estreitando as relações entre a diversidade cultural e o ensino/aprendizagem da arte, recorro a Arriaga (*in* Barbosa, 2014, XVIII), que destaca a importância de o currículo se abrir aos conteúdos que estão presentes no meio social dos/as estudantes. Para isso, o autor dialoga com a defesa histórica de Ana Mae Barbosa em relação à diversidade cultural, sem a supremacia do que se convencionou a chamar como “artes cultas”.

Para Arriaga, desde o princípio da formulação de sua Abordagem Triangular, inicialmente denominada de Metodologia Triangular, Ana Mae já nos alertava que “a educação é um dos melhores caminhos para estimular a consciência cultural e, com isso, restaurar a dignidade dos oprimidos” (*in* Barbosa, 2014, XVIII). Com isso, segundo o autor, a melhor maneira de se tratar a cultura discriminada é através da conscientização de sua importância, “resgatando a cultura local do empobrecimento folclorista e de sua mera redução a mera curiosidade etnográfica” (*Ibidem*)

É também o que diz Barbosa, para quem “uma educação libertária terá sucesso só quando os participantes no processo educacional forem capazes de identificar seu ego cultural e se orgulharem dele.” (BARBOSA, 1998, p. 15). Sendo assim, ao se abordar e valorizar expressões culturais tradicionalmente discriminadas, é possível, quando essas se relacionam aos jovens, por exemplo, promover o empoderamento desses.

A Abordagem Triangular, sistematizada por Barbosa, deixa clara a defesa da pesquisadora e educadora de uma educação pautada na diversidade, no ensino/aprendizagem multicultural e intercultural, que também defende um ensino pós-colonialista. Este modo de pensar o ensino como um meio de conscientizar e educar o indivíduo visa a aprendizagem significativa, proporcionando também o desenvolvimento da sua identidade cultural.

A Abordagem Triangular, de acordo com Barbosa (2014), é uma sugestão de metodologia que não se baseia em conteúdos, mas sim, em ações. Trata-se da forma como se aprende e, não, um modelo para o que se aprende. Para isso, baseia-se na tríade: o fazer artístico, a leitura da obra e a contextualização para fundamentar o processo de ensino/aprendizagem. De acordo com a autora:

para uma triangulação cognoscente que impulse a percepção da nossa cultura, da cultura do outro e relativize as normas e valores da cultura de cada um, teríamos que considerar o fazer, a leitura das obras de arte ou do campo de sentido da arte e a contextualização, quer seja histórica, cultural, social etc. (BARBOSA, 2014, XXXII)

Esta abordagem está direcionada para a aprendizagem significativa, isto é, pensar no fazer com reflexão e na leitura com contextualização. Do contrário, esclarece a autora, seria apenas em uma repetição, privando os alunos da criação e da reflexão. E, como já foi dito, é uma concepção que relaciona-se ao ensino pós-colonialista, pautada na diversidade cultural e no respeito aos saberes trazidos pelos alunos. De acordo com

Barbosa, “a educação cultural que se pretende com a Abordagem Triangular é uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do professor, acerca do mundo visual e não uma ‘educação bancária’.” (BARBOSA, 1998,p.40)

Um dos princípios da proposta de Barbosa é a ideia de tornar o aluno ciente da sua própria diversidade cultural, valorizando a sua realidade, pois, segunda a autora, quando o indivíduo toma ciência e se identifica com a sua cultura ele acaba por promover o empoderamento da sua identidade cultural. Já, em diálogo com Paulo Freire, observa que o ensino depositado, desconsidera o pensamento crítico-reflexivo e a realidade cultural do aluno, abstendo-se dos saberes trazidos pelos próprios estudantes.

Amarrando alguns fios

Durante o percurso deste artigo, foram contemplados diversos pontos que dialogam com questões que vem sendo discutidas no campo do ensino/aprendizagem da arte. Se a ideia partiu do meu estranhamento diante das inscrições na parede de uma igreja, a pesquisa desenvolvida com as leituras dos autores de referência possibilitou a construção de uma discussão de forma a estabelecer relações com o ensino/aprendizagem e com a própria arte em si.

As fotografias utilizadas mostram as inscrições na igreja revelando como algumas intervenções presentes no cotidiano das pessoas podem ajudar o espectador a compreender que existe arte fora dos locais “oficiais”, “sacralizados” como museus, galerias e centros culturais.

Para Macedo e Pimentel (2014), a concepção ocidental de que a arte está vinculada a museus e afins, ficou como uma “herança cultural” significativa. Ao se problematizar a ideia de que as produções artísticas se restringem aos modelos instituídos e recorrentes, ganha-se mais “indisciplina”. Para as autoras, “há que se cuidar da diversidade, considerando estruturas, a configuração das relações, alianças e ações compartilhadas, cooperativas”(MACEDO; PIMENTEL, 2014, p.579).

Assim, com a consciência de concepções mais amplas, é possível observar a realidade de um modo mais abrangente, vendo novas possibilidades para a arte, rompendo com o senso da arte estar somente relacionada a determinados modelos. Esta

visão ultrapassa a dimensão do museu e vai ao encontro da valorização das experiências cotidianas no ensino/aprendizagem da arte.

À luz do pensamento de Barbosa (1998), é possível pensar que os deslocamentos, como os provocados em mim diante das inscrições na igreja, podem gerar uma fratura na “sacralização” da arte, resultando não mais no questionamento sobre “o que é arte?”, mas sim, “quando é arte?”.

Outra reflexão que fica desse processo é a constatação da importância de se provocar estranhamentos na sala de aula como potencializadores do ensino/aprendizagem. Uma reflexão que deixa o desafio de uma atenção permanente à questão: Como podemos provocar estranhamentos na aula de Arte?

Nesse sentido, outro ponto que fica como fundamental para pensarmos os processos educativos é o da importância de se compreender a diversidade presente em sala de aula e de se respeitar os saberes trazidos pelos estudantes. Lembrando que essa questão ainda é muito debatida por se tratar de um assunto atual e, de certa forma, polêmico, exigindo a abertura ao diálogo, como enfatiza Paulo Freire.

Sendo assim, nota-se a importância da adoção de metodologias que dêem voz ao aluno como as *narrativas confessionais* de bell hooks. Quando os estudantes são estimulados a compartilharem suas experiências/saberes/valores pessoais com os colegas e a dialogarem com as narrativas de vida dos próprios professores, a diversidade ganha protagonismo e respeita-se os saberes trazidos pelos estudantes.

É nesse contexto que se evidencia a importância de se trazer conteúdos para a aula de Arte que dialoguem com a realidade dos jovens, legitimando a cultura juvenil para o processo de ensino/aprendizagem. A arte urbana, por exemplo, se configura como uma alternativa importante para a construção de sentido junto aos jovens. Mesmo não sendo nenhuma novidade, faz-se contemporânea. Vale a pena ressaltar que há outras expressões artísticas a serem trabalhadas em sala de aula e que cabe a cada professor encontrar os caminhos de diálogo, atento à diversidade de cada grupo e às inúmeras questões que envolvem o conhecimento em arte. Assim, não se pode perder de vista o desafio de se elaborar proposições didáticas próprias, considerando a complexidade da arte para estabelecer conexões com os jovens na sala de aula.

Todos esses questionamentos foram essenciais e construídos durante meu percurso no mestrado profissional ProfArtes, pois se relacionam diretamente com os desafios que passo em sala de aula, desde a minha formação. Poder pesquisar e levantar reflexões, fizeram-me ter mais compreensão do meu trabalho e do meu compromisso como arte/educadora.

Assim, este percurso também tem como objetivo contribuir para a luta pela valorização da arte/educação, estimulando o empenho de professores/as em investir na construção de metodologias de ensino/aprendizagem, fundamentadas em uma educação crítica e libertadora. Por último, fica o desejo de que o compartilhamento desse trabalho possa instigar mais reflexões sobre o ensino/aprendizagem de arte.

Referências

- BARBOSA, Ana Mae T. B. *A imagem no ensino da arte*. SP: Perspectiva, 2014.
- _____. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Prece e folia, festa e romaria*. SP: Ideias & letras, 2010.
- _____. *Os deuses do povo: um estudo sobre a religião popular*. SP: Brasiliense, 1980;
- CEARÁ, A. T; DALGALARRONDO, P. *Jovens pichadores: perfil psicossocial, identidade e motivação*. SP: Psicologia USP, julho/setembro, 2018, 19(3), 277-293.
- ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano: a essência das religiões*. SP: Edição de livros do Brasil, 1956.
- FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. SP: Olho d'água, 2001.
- _____. *Pedagogia da Autonomia*. SP: Paz e Terra, 1996;
- HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. SP: Martins Fontes, 2013;
- MACEDO, J. G; PIMENTEL, L. G. *Arte emoldurada - aproximações e subversões numa perspectiva intercultural*. 23º Encontro da ANPAP - "Ecossistemas Artísticos". Belo Horizonte, 2014, p.576-588;

PALLAMIN, Vera M. *Arte Urbana; São Paulo: Região Central (1945-1998): obras de caráter temporário e permanente*. SP: Fapesp, 2000;

PIMENTEL, L. G. *Novas territorialidades e identidades culturais: o ensino de arte e as tecnologias contemporâneas*. 21º Encontro ANPAP - |Subjetividades, Utopias e fabulações. Rio de Janeiro, 2011, p.765-771

RANCIÈRE, J. *O espectador emancipado*. SP: Martins Fontes, 2014;

RANCIÈRE, J. *O espectador emancipado*. SP: Martins Fontes, 2014.

Proposta Pedagógica

Nicole Carvalho de Araujo Alvares

Título da proposta projeto: A potência do *curto-circuito* no ensino/aprendizagem de Arte – material didático-pedagógico

Faixa-etária: A proposta foi desenvolvida para ser trabalhada com o primeiro ano do ensino médio. Um aspecto importante é a perspectiva de potencializar a importância da multiplicidade de olhares, contemplando um perfil de público diverso, presente na rede pública de ensino.

Possibilidades de uso: Pensar o estranhamento em sala de aula como estímulo à *curiosidade epistemológica* e a promoção do diálogo na construção de conhecimento em Arte.

Introdução

Como professora de Arte tenho muitos desafios para superar com meus alunos. O meu trabalho é focado na valorização das diferentes identidades culturais do brasileiro e pautado na diversidade. Por isso, penso em uma proposta pedagógica, para mim, é refletir sobre uma abordagem que, primordialmente, respeite o saber trazido pelos alunos.

Esta proposta pedagógica não visa transformar-se em uma cartilha, mas em trazer provocações e ideias que possam estimular outros/as professores/as a construir suas próprias propostas com seus estudantes. Ou seja, respeita-se a autonomia do docente em sala de aula, pois como afirma Barbosa, (...) “metodologia é construção de cada professor em sua sala de aula” (BARBOSA, 2014, XXVI – XXVII). Trata-se, portanto, de uma sugestão de abordagem metodológica. As diferentes formas de apropriação dessas ideias é o que pode torná-la potente.

Apresentação

A proposta pode ser desenvolvida a partir de qualquer expressão artística, tendo como objetivo causar incômodos. Esses podem ser suscitados através da aproximação

de referências artísticas, incluindo estímulos à percepção e à contextualização, que façam o aluno refletir, por meio do diálogo com o professor e com os colegas.

Justificativa

A proposta metodológica *curto-circuito* dá-se por meio da sensibilização estética fundamentada na abordagem triangular de Ana Mae Barbosa (a leitura da obra, a contextualização e o fazer artístico), em paralelo com a *dialogicidade* de Paulo Freire e com a narrativa confessional de Bell Hooks.

A ideia de *curto-circuito* como um meio de trabalhar o ensino/aprendizagem partindo de ruídos, tem também a proposição de estimular a assunção do estudante. A importância dessa abordagem se dá em possibilitar ao/à jovem um tipo de aprendizagem dinâmica e contemporânea, que faça sentido para ele/ela, através do seu envolvimento com as questões propostas.

Objetivos

Geral: Estimular a *curiosidade epistemológica* a partir de proposições de aula que sejam desencadeadas por imagens e/ou situações que possam provocar estranhamentos nos discentes.

Específicos: Instigar reflexões e problematizar diferentes concepções relacionadas à arte, estimular o diálogo a partir de diferentes saberes trazidos pelos/as alunos/as e pelo/a professor/a.

Fundamentação e Metodologia

A fundamentação teórica metodológica desta proposta pedagógica está atrelada a concepções defendidas por autores como Paulo Freire, Ana Mae Barbosa e Bell Hooks, e à ideia de *curto-circuito* de Jacques Rancière. São fundamentais os conceitos de *dialogicidade* e o *decuriosidade epistemológica*, que se relacionam com a *narrativa confessional*. Além desses, Abordagem Triangular, sustenta o discurso de uma educação voltada para a sensibilização estética, sua contextualização, reflexão crítica e a troca de experiências.

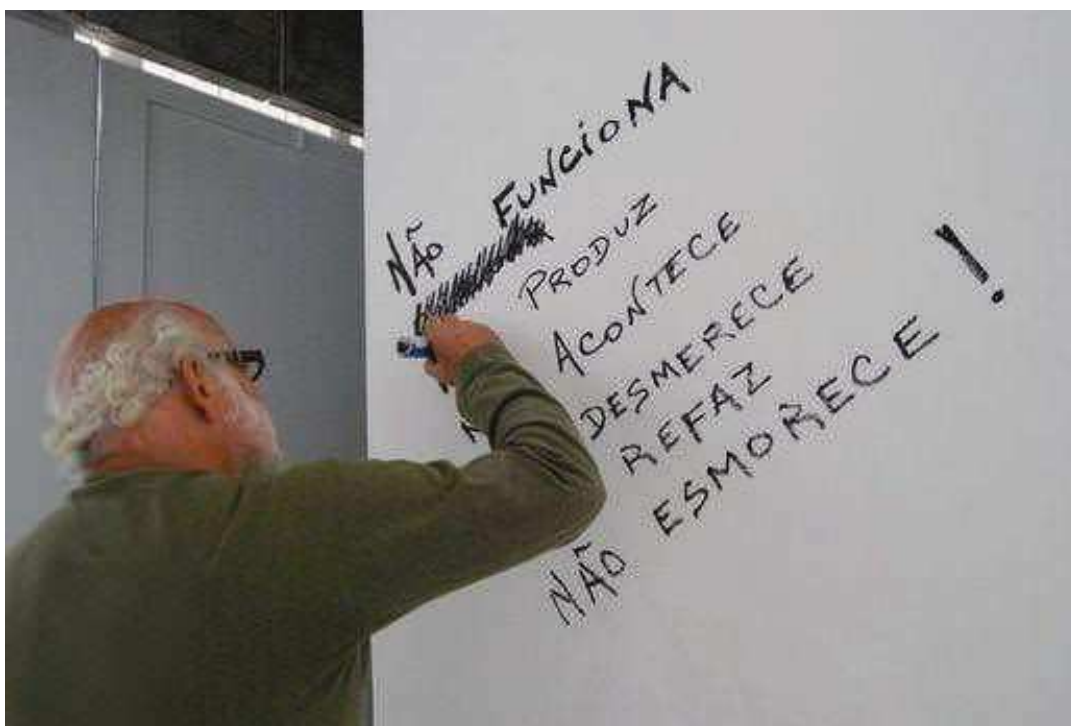
O *curto-circuito* entra como algo que possa ser provocativo, voltado para o estranhamento que uma expressão artística pode causar e, com isso, ser apropriado na construção de sentido para discussões de questões aprofundadas em relação à Arte.

Desenvolvimento / Cronograma

É importante que se utilize imagens, como de produções de artistas, que possam provocar estranhamentos nos/nas estudantes. O modo como cada professor irá conduzir o desenvolvimento de sua aula e os artistas que poderão ser associados à esta proposta cabe a cada docente. Nesse sentido, os dois exemplos aqui utilizados têm a intenção de tornar a proposta pedagógica mais clara.

A primeira imagem é referente a uma intervenção artística de Artur Barrio na parede de um espaço de exposição de sua obra.

Imagem 6



Arthur Barrio. Altura:346 pixels. Largura: 516 pixels. 96 dpi. 24 BITs. 17,4 KB. Formato JPEG. Disponível em: <<https://www.escritoriodearte.com/artista/artur-barrio>>. Acesso em: 13 de jul. 2020.

A arte de Artur Barrio está extremamente vinculada a crítica a comercialização da arte. A aproximação que surge, a partir do estranhamento que essa imagem pode causar, pode estar associada, por exemplo, à provocação que a ação de escrever na parede de uma exibição pode gerar. A parede de um museu ou galeria não é, para a maioria das pessoas, um espaço para se escrever mas, talvez, para se dependurar quadros ou, quando muito, para se desenhar ou pintar. Assim, usar imagens como a dessa ação de Barrio, traz a ideia de problematizar questões da arte com a própria arte.

A segunda imagem, “O Porco”, de Nelson Leirner, que também aborda questões do mercado e das tensões acerca do lugar da arte na sociedade contemporânea, é outro exemplo do que pode ser apresentado em sala de aula para catalisar as discussões que se relacionam direta ou indiretamente com a Arte, como as recorrentes: O que é arte? Isso é arte?

Imagem 7



Nelson Leirner – O Porco. Altura: 491 pixels. Largura: 800 pixels. 72 dpi. 24 BTIs 472 KB. Formato JPEG. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/cultura/pinacoteca-traz-a-vanguarda-dos-anos-1960/>>. Acesso em 12 de jul. 2020.

Ambas obras de arte podem ser utilizadas como recurso na aula de Arte para trazer ainda outras abordagens acerca, por exemplo, dos espaços expositivos, e da materialidade.

Etapa 1: Apresentação de imagens de expressões artísticas, obras e ou objetos que possam provocar discussões sobre questões artísticas, possibilitando ao grupo a vivência do estranhamento como catalisador de questionamentos, perguntas.

Etapa 2: Contextualização das expressões artísticas, a partir do que foi apresentado e também a partir das questões levantadas.

Etapa 3: Momento aberto para um diálogo de troca de experiências e saberes entre aluno-aluno e professor-aluno.

Etapa 4: Fazer artístico, estimulado pelas referências, questionamentos, envolvendo, inclusive, o uso de espaços e materiais pouco comuns nos exercícios artísticos realizados nas aulas de Arte.

Infraestrutura e materiais: Materiais diversos para a elaboração dos exercícios, imagens e recursos para a apresentação, como projetor e/ou livros, e possibilidades de usos de espaços diversos da escola ou fora dela.

Referências

BARBOSA, Ana Mae T. B. *A imagem no ensino da arte*. SP: Perspectiva, 2014.

_____. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. SP: Olho d'água, 2001.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. SP: Paz e Terra, 1996;

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. SP: Martins Fontes, 2013;

RANCIÈRE, J. *O espectador emancipado*. SP: Martins Fontes, 2014.

SITES:

KYOMURA, Leila. Pinacoteca traz vanguarda dos anos 1960. In: *Jornal da USP*. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/cultura/pinacoteca-traz-a-vanguarda-dos-anos-1960/>>. Acesso em 12 de jul. 2020;

METRÓPOLIS: Arthur Barrio. In: Tv Cultura. Disponível em:

<https://tvcultura.com.br/videos/60238_metropolis-artur-barrio.html>. Acesso em: 11 de jul. 2020;

MORETTI, Juliene. Nelson Leirner (1932-2020): o humor e a ousadia na arte. In: Veja São Paulo. Disponível em: <<https://vejasp.abril.com.br/blog/memoria/o-humor-e-a-ousadia-na-arte-conheca-nelson-leirner/>>. Acesso em 11 de jul. 2020;

NELSON LEIRNER. In: Enciclopédia Itaú Cultural. Disponível em:

<<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa9429/nelson-leirner>>. Acesso em: 12 de jul. 2020;