

O estranhamento como estratégia para o ensino/aprendizagem de Arte

Nicole Carvalho de Araújo Álvares¹
Juliana Gouthier Macedo²

Submetido em 23/02/2021
Aprovado em: 19/04/2021

DOI: 10.5965/2358092525252021024

1. Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Artes - PROF-ARTES, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora de Artes da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro. E-mail: nicolearteduc@gmail.com.

2. Doutora em Artes pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora adjunta da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: juliana.gouthier@gmail.com.

RESUMO

Este artigo traz a discussão acerca de uma proposição para o ensino/aprendizagem de arte fundamentada na ideia de se provocar estranhamentos como estratégia para, entre outras questões, aguçar a percepção 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) - que se revelou potente para desencadear o que Paulo Freire chama de curiosidade epistemológica. Ou seja, algo que nos instigue tende a gerar questões e catalisar a construção de sentido para o processo de aprendizado. Na busca por referências que pudessem trazer pistas para refletir sobre a relação entre o estranhamento provocado por algumas imagens com as quais nos deparamos no nosso cotidiano e os processos de construção de conhecimento em arte, a discussão ganhou corpo 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, ensino/aprendizagem, Arte.

ABSTRACT

This article discusses a proposition for teaching / learning art based on the idea of causing strangeness as a strategy to, among other issues, develop the perception and increase discussions about art. The starting point for the elaboration of this proposal was a discomfort caused by inscriptions on the wall of a church - during a trip to Ouro Preto (MG) - which proved to be potent to unleash what Paulo Freire calls epistemological curiosity. In other words, something that instigates us tends to generate questions and catalyze the construction of meaning for the learning process. Seeking for references that could bring clues to find a relationship between the strangeness caused by some images that we encounter in our daily lives and the processes of knowledge construction in art, the discussion was fomented by the idea of Jacques Rancière's short circuit, in dialogue with the critical and problematizing education propositions of Paulo Freire, Bell Hooks and Ana Mae Barbosa, in addition to Vera Pallamim's urban art conceptions.

Keywords: strangeness, teaching/learning, Art.

INTRODUÇÃO

O cenário urbano é sempre instigante e nos revela referências estéticas de diferentes grupos sociais e culturais que habitam e/ou transitam na cidade. Se os espaços por onde transitamos cotidianamente muitas vezes não nos chamam a atenção, aqueles com os quais não estamos habituados, muitas vezes, aguçam o nosso olhar. E, não por acaso, numa viagem a Ouro Preto, Minas Gerais, algumas inscrições na fachada de uma igreja me provocaram, talvez por não esperar encontrar ali as interferências tão comuns nos grandes centros urbanos.

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 é capaz de gerar um deslocamento crítico no olhar, como aconteceu comigo. Esse insight me fez procurar referências bibliográficas que dialogassem com os incômodos que a arte pode gerar, pensando também nos meus alunos, jovens que certamente transitam e estabelecem diálogos estéticos nos diferentes espaços urbanos. Nesse processo 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 ele 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 estratégia 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 essa ideia de instigar os estudantes a partir de imagens que possam causar estranhamentos, recorri a autores, como Vera Pallamin, 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 destaca-se, 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

Assim que cheguei à rodoviária de Ouro Preto, avistei a Igreja de São Francisco de Paula, uma construção com características do movimento artístico Rococó, com a presença das rocailles³ na sua fachada frontal. Afastada do centro histórico do município, a igreja fica próxima à rodoviária, por onde passa um número considerável de turistas diariamente. Além disso, está situada no alto da cidade, de onde se pode avistar a beleza do lugar. Ao passar por ali, o que mais me chamou a atenção foram as inscrições em boa parte da sua fachada externa.

E, tanto as inscrições como as pouquíssimas pichações⁴ me sugeriram um caráter passageiro. Não sei dizer exatamente porque, mas deduzi que alguém que estava de passagem por aquela área resolveu deixar ali a sua marca, utilizando as paredes, alicerces da construção, como uma lousa escolar.

Fiquei por seis dias em Ouro Preto e sempre que passava pela Igreja percebia algo diferente. Os registros, de alguma forma, impactavam-me. Os detalhes das inscrições, que se concentravam na área externa do corpo estrutural da igreja,

3. Ornamento com base nas formas e linhas da natureza como a concha.

4. 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.

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, me provocaram não só pela ousadia de quem as fez, mas também por me fazerem pensar que, em suas entrelinhas, associadas ao seu caráter transgressor, havia questões poéticas, políticas, estéticas e, sobretudo, artísticas. A partir dessas impressões, problematizando sobre 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.



Figura 1: fachada da Igreja

Fonte: arquivo da autora - estudo fotográfico de igreja (2019)



Figura 2 e 3: detalhes da fachada

Fonte: arquivo da autora - estudo fotográfico de igreja (2019)

INVESTIGANDO O ESTRANHAMENTO

O estranhamento diante das intervenções na parede da igreja me levou a buscar 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.

Neste livro, 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” (RANCIÈRE, 2014, p. 27) para desenvolver sua análise acerca da crítica. A partir de exemplos de imagens fotográficas e instalações artísticas, ele evidencia as tensões que os seus autores, que chama de artistas críticos,

fazem emergir ao escancarar, 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 sobre a crítica cultural e social de Rancière não tem relação com este artigo - citada 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 estratégia importante 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 as questões de estranhamento com as inscrições, partindo do pressuposto de que essas são manifestações associadas à poética da arte urbana. Pallamin (2000, p. 57), por exemplo, 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 do que ela chama de 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 Pallamin (2000), 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 religio-

so, 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 Pallamin (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” (PALLAMIN, 2000, 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 na igreja promovem um estranhamento que se relaciona com o que ela chama de “[...] reconsideração de modos usuais com os quais estes se caracterizam ou se predefinem” (PALLAMIN, 2000, p. 47).

Seguindo essa linha de pensamento associada ao ensino/aprendizagem da arte, passei a pesquisar referências sobre a inserção desse estranhamento gerado pelo curto-circuito na sala de aula. Ao se contemplar a provocação como uma estratégia para o ensino/aprendizagem, considerando a importância que esses incômodos podem ter na construção de sentido para os estudantes, fica evidente uma aproximação com Paulo Freire (1996), para quem é fundamental o despertar da curiosidade nos processos educativos. Seguindo suas ideias, os processos de ensino/aprendizagem estão imbricados com as inquietações com as quais nos deparamos no nosso cotidiano.

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 educá-

vel. 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, 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” (2001, 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” (FREIRE, 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, p. 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, imagens que possam desencadear perguntas entre os estudantes.

Ou seja, indo ao encontro da defesa de Freire da necessidade de se desenvolver a curiosidade, para que esta não caia na cotidianidade (FREIRE, 2001, 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 desar-

mada, ou seja, “espontânea, sem rigorosidade metódica”, que ele define como ingênua (FREIRE, 2001, p. 77).

Um aspecto fundamental que diz respeito à intencionalidade do professor 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 da 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 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 um caminho potente 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, “fundamental para o desenvolvimento da curiosidade epistemológica” (FREIRE, 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 estudantes com os quais lidamos. Assim, nas aulas de Arte, como em qualquer outra, o/a professor deve conhecer o perfil dos estudantes com os quais irá dialogar e quais conhecimentos e/ou percepções eles têm acerca das questões que serão abordadas.

Partindo dessas considerações, para sistematizar melhor a ideia em construção, duas questões se mostram essenciais: Qual o perfil dos estudantes com os quais trabalho? Qual a compreensão deles/as em relação à arte? No meu caso, especificamente, lido com alunos 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 meus alunos provêm, 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 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 alunos, 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 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 partilhemos as mesmas origens de classe e os mesmos pontos de vista. (HOOKS, 2013, p. 247)

Se para hooks (2013) e Freire (2007), é necessário estabelecer relações dos saberes dos 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. Por isso, é fundamental que o educador participe desse processo em conjunto com suas turmas para que a 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 educador em tropeçar nos preconceitos e discriminações que estão imersos na sociedade, correndo o risco de tornar-se um agente da propagação de estereótipos, quanto o distanciamento do universo dos alunos, 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 estratégia de ensino/aprendizagem a partir do incômodo, e numa perspectiva 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” (CERTEAU apud PALLAMIN, 2000, p. 35). E essas práticas sociais, para Certeau, segundo Pallamin, “ligam-se à noção de fazer-inventar, gerando procedimentos impen-sados previamente, usos subvertidos, valores não previstos” (CERTEAU apud PALLAMIN, 2000, 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 estudantes com os quais trabalho, associando o ensino/aprendizagem à pesquisa e ao desenvolvimento da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica. Um raciocínio baseado em Freire (1996, p. 29), 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 à capacidade criadora do educando”.

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” (PALLAMIN, 2000, p. 47). Ao abordar a relação da arte urbana com o público, a autora 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 impacto das inscrições me provocaram, ficou evidente que, abordar, na sala de aula, situações cotidianas estéticas e poéticas vivenciadas pelos 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 próxima à deles. 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 (apud BARBOSA, 2014, XVIII), que destaca a importância de o currículo se abrir aos conteúdos que estão presentes no meio social dos 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 (apud BARBOSA, 2014, XVIII), 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”. 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”(apud BARBOSA, 2014, XVIII).

É também o que diz Barbosa (1998, p. 15), 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.” 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, é uma sugestão para a construção de metodologias que não se baseiem em conteúdos, mas sim, em ações. Trata-se da forma como se aprende e, não, um modelo para o que se aprende. Para isso, se vale da 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 se relaciona 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, segundo 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 vêm 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. Além da problematização acerca de diferentes concepções acerca da arte, a questão dos lugares da arte também merece ser discutida, ampliando a compreensão de que ela pode estar presente fora os 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. Mas, ao se problematizar a ideia de que as produções artísticas se restringem aos modelos instituídos e recorrentes, se ganha mais indisciplina, abrem-se outras possibilidades. 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 outras possibilidades para a arte, rompendo com o senso de a 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, reafirmando a superação do questionamento sobre o que é arte, que se complexifica para a reflexão que busca compreender quando é arte.

Em síntese, o 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, exigindo a abertura ao diálogo, como enfatiza Paulo Freire.

Sendo assim, nota-se a importância de ações que deem voz ao aluno como as narrativas confessionais de bell hooks. Quando os estudantes são estimulados a compartilhar 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.

REFERÊNCIAS

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

BARBOSA, Ana Mae T. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

CEARA, Alex de Toledo; DALGALARRONDO, Paulo. Jovens pichadores: perfil psicossocial, identidade e motivação. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 277-293, set. 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51772008000300002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 04 de fevereiro 2019.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: 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, p. 576-588, 2014. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2014-old/ANAIS/ANAIS.html#>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2019.

PALLAMIN, Vera M. **Arte Urbana; São Paulo: Região Central (1945-1998): obras de caráter temporário e permanente**. São Paulo: 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, p. 765-771, 2011. Disponível em:

http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/lucia_gouvea_pimentel.pdf.

Acesso em: 18 de fevereiro de 2019.

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