

QUANDO A ARTE ENCONTRA A VIDA: A POTENCIALIDADE DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA PARA CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

WHEN ART IS LIFE: THE CAPABILITY OF EXPERIENCE BEAUTY CHILDREN IN SOCIAL VULNERABILITY SITUATION

¹RODRIGUES, V. C.; ²GUIMARÃES, A. L. B.

^{1e2}Departamento de Licenciatura em Artes Visuais –Faculdades Integradas de Ourinhos-FIO/FEMM

RESUMO

O ato de educar sempre foi visto como algo exato, uma ciência precisa e determinada, em que o aluno deve absorver os conteúdos teóricos e compreende-los a fim de encontrar respostas. De posse dessa ação de absorção, o conhecimento seria gerado. O conhecimento sempre esteve ligado às disciplinas que desempenham algum vínculo com o que a maioria considera importante para a formação, principalmente profissional, como a matemática a língua portuguesa, a química, a física entre outras especificidades que estão diretamente relacionadas às profissões popularmente tidas como mais importantes. Entretanto, pesquisas contemporâneas têm se debruçado sobre uma outra lógica do ensinar e do aprender, uma estrutura que não se paute por papéis pré-definidos, mas que compreenda a função social da educação como indissociável da vida – seja na educação formal ou na informal. Neste contexto, a arte aparece como uma potência, em especial quando o público-alvo desta ação são crianças e adolescentes em vulnerabilidade social. Destarte, o presente artigo anuncia uma pesquisa em processo, e analisa a importância das experiências práticas e da aproximação cultural conteúdo/aluno para um maior envolvimento do educando com a arte que transforma. A arte que educa para vida.

Palavras-chave: Arte-Educação. Experiência Estética. Vulnerabilidade Social.

ABSTRACT

The act of teaching has always been seen as exact a science needs and determined that the student must absorb the theoretical content and understand them in order to find answers. Armed with this action absorption, knowledge would be generated. Knowledge has always been linked to the disciplines that play some connection with what most consider important for training, particularly professional, like mathematics Portuguese, chemistry, physics and other specifics that are directly related to professions popularly seen as more important. However, contemporary research has been working on another logic of teaching and learning, a structure that not be guided by pre-defined roles, but who understand the social function of education as inseparable from life - either in formal or informal. In this context, art appears as a power, especially when the target audience of this action are children and adolescents in social vulnerability. Thus, this article announces a process in research, and analyzes the importance of practical experience and cultural approach content/student for greater involvement of the student with the art that transforms. The art that educates for life.

Keywords: Art Education. Experience Aesthetics. Social Vulnerability.

INTRODUÇÃO

Em Larrosa (2002), encontram-se ponderações da importância de uma perspectiva “teórico/prática” na educação, quando comparada à teoria “ciência/técnica”, pois somente a primeira é capaz de formar indivíduos críticos,

¹ Licenciado em Artes Visuais

² Professora Doutora do Curso de Licenciatura em Artes Visuais

dotados de “estratégias reflexivas”, pessoas com sensibilidade e amadurecimento cognitivo.

Este potencial formador da arte é apresentado por Dewey (2010) através da Experiência Estética, promovendo a educação através da vivência prática, aproximando aquilo que o aluno aprende daquilo que ele vive, de forma que a reflexão daquela ação é capaz de tocá-lo e conseqüentemente transformá-lo.

Mas para tanto é preciso entender o momento da aula como um momento de troca entre aprender e ensinar. E nessa troca o aluno o aluno doa um pouco de si enquanto absorve um pouco do outro, “aprende a olhar-se para olhar o outro”, (MEIRA, PILOTTO, 2010).

Sendo a arte capaz de provocar no indivíduo inquietações, questionamento a ponto de interferir na sua formação integral, resgatando valores de humanização, socialização e fortalecimento (PEREIRA, 1993 *apud* PIMENTEL, 1999), surgem indagações quanto ao seu potencial formador para crianças em situação de vulnerabilidade.

Takashima (1994) aponta que trabalhar com público vulnerável requer práticas inovadoras, que proporcione o resgate da subjetividade, baseando-se na humanização, no convívio social deste público, no respeito ao outro e no espaço do outro, a fim de reapropriar as capacidades de criatividade para sonhar a própria vida.

Neste contexto, o objetivo do presente trabalho é investigar como a experiência estética interfere positivamente no aprendizado da criança e do adolescente em situação de vulnerabilidade. Através da prática artística é possível reconstruir a subjetividade perdida no vínculo familiar conturbado, resultando em mentes questionadoras e promovendo nesta fase tão importante da formação a auto-estima e a autonomia, para que possivelmente esse processo gradativo, resulte na transformação da vida das crianças envolvidas, não por imposição, mas por escolha delas, pois passam a reconhecer seu valor enquanto pessoa.

METODOLOGIA

Esta é uma investigação de abordagem qualitativa, na modalidade pesquisa-ação. Os estudos se pautam pela análise bibliográfica (LARROSA, 2002; DEWEY, 2010; DUARTE JUNIOR, 1998) e análise discursiva das ações empreendidas pela pesquisadora no e pelo grupo em questão – crianças e adolescente em situação de

vulnerabilidade social em um Projeto de Educação Informal. Para tanto, utilizamos como procedimentos de coleta: entrevistas, vídeos e proposições artísticas que, são analisadas a luz do referencial teórico (GIL, 2002).

DESENVOLVIMENTO

Definir um significado para a palavra arte é uma tarefa que com certeza gera uma boa discussão. Surgem os mais distintos pensamentos sobre o assunto: o indivíduo mais ligado ao meio artístico vai dizer que a arte é a expressão dos sentimentos; para o artesão ela é trabalho, fonte de sobrevivência; um admirador vê na arte seu objeto de contemplação; para alguns ela é sinônimo de status social, para outros é uma fuga da realidade, ou uma maneira metafórica de representar o mundo. Há ainda aquele que diga que a arte não serve para nada, mero elemento decorativo que não designa profissão. Apesar destas tantas possibilidades, devemos concordar com Sampaio (2015), ao afirmar que “[...] as pessoas em períodos diferentes, em contextos sociais diferentes, em momentos diferentes da própria vida possuem concepções diferentes de arte e se relacionam com ela de modos variados”.

Quando em um museu ou em qualquer exposição ou apresentação artística o espectador se depara com o resultado de um processo longo de trabalho, muitas vezes não se atenta ao fato de que para alcançar aquele resultado o artista passou por várias tentativas, por vezes mal sucedidas, um aprofundamento de pesquisa que muitas vezes resultaram em grandes descobertas. Gombrich (2012) acentua de maneira plausível este processo quando descreve a busca do artista Rafael pelo equilíbrio adequado da obra *Virgem do Prado (1505-6)*:

Havia muitas folhas desse gênero no seu caderno de esboços, nas quais buscou repetidamente encontrar o equilíbrio dessas três figuras da melhor maneira. Mas se voltarmos a olhar a obra realizada, vemos que ele conseguiu obter, finalmente, a solução certa. Tudo na tela parece estar no lugar apropriado, a postura e a harmonia que Rafael obteve com o seu árduo trabalho parecem tão naturais e espontâneas que mal lhes prestamos atenção. Entretanto, justamente essa harmonia torna a beleza da Madona ainda mais bela, e a doçura das crianças ainda mais doce (GOMBRICH, 2012, p.35).

Tais ponderações em torno da arte, quanto ao seu conceito e utilidade sempre existiram, e seria impossível explicá-los de forma única e objetiva. Aliás, cabe aqui

uma pergunta: é preciso/possível explicar a arte de forma objetiva e utilitária? Não se pode negar que ao longo do itinerário da humanidade a arte serviu a muitos e diversos propósitos, entretanto sempre se manteve única em seu diálogo com as questões do subjetivo, do enredamento que provoca e dos pensares que convoca no fruidor.

Mais do que compor um significado único, seria preciso compreender o papel que a arte ocupa na vida do homem. Nos dias atuais, os usos das mídias e das novas tecnologias colaboraram muito para o avanço da arte. A arte está mais próxima ao espectador, uma vez que este deixa de ser somente um contemplador e passa a interagir diretamente no objeto artístico; na contemporaneidade, o sujeito está dentro da obra e pode intervir nela. Ainda assim há um distanciamento das pessoas com a arte, principalmente pelas massas, que ficam alienadas ao lixo midiático facilmente encontrado – como os ‘livros de colorir’ ou as revistas de fofoca que engendram brindes de determinado artista, disponíveis nas bancas de jornal da esquina.

Isso convoca o indivíduo a pensar a arte como manifestação humana de primeira grandeza, uma espécie de passaporte para a vida e não apenas como ilustração de uma determinada situação, e implica numa relação mais aprofundada com o objeto artístico. É preciso, pois, cuidado com essas questões, como já dizia Dewey, porque “[...] quando, por sua imensa distância, os objetos reconhecidos pelas pessoas cultas como obras de belas-artes parecem anêmicos para a massa popular, a fome estética tende a buscar o vulgar e o barato” (DEWEY, 2010, p.64).

A arte não responde, mas estimula a busca pelas respostas, tornando o indivíduo mais interessado pelo mundo e pelos problemas do mundo. Através da arte é possível transformar principalmente a criança e o jovem em um ser mais questionador, dotado de senso crítico e personalidade, afinal

Arte é uma área de conhecimento que opera com a organização imaginativa do sujeito a partir da experiência universal da humanidade e das experiências particulares de cada um, resguardados os princípios da unidade na diversidade, da harmonia na heterogeneidade e do equilíbrio das diferenças, consolidando-se como fator de humanização (ao resgatar a consciência da dignidade humana), de socialização (ao proporcionar a apropriação do processo criativo como compromisso histórico com a humanidade) e de fortalecimento da identidade cultural (gerado pela prática da experiência estética, integradora do pensar e do sentir) (PEREIRA, 1993 *apud* PIMENTEL, 1999, p41).

Reconhecer a arte por estes três eixos: humanização, socialização e fortalecimento da identidade cultural, possibilita ter uma noção da sua abrangência e como ocorre a possível transformação do indivíduo levando em conta as experiências do todo, mas tendo como base, também sua própria experiência.

Ao contemplar um quadro, por exemplo, não se encontra nele um significado e sim uma expressão, os símbolos ali retratados nada são além de representações que mostram algo. O que vai definir-lhe sentido é a visão do espectador. Sem o contato obra / espectador não há a experiência estética, pois um objeto de arte sozinho nada “diz”. Neste sentido pode-se pensar a obra de arte como uma espécie de espelho, em que o fruidor vê-se refletir na obra os sentimentos que o dominam e as referências estéticas que possui – seja uma pintura, uma escultura, uma gravura, uma fotografia ou até mesmo uma instalação.

Quanto à “intenção do artista” ao criar este objeto, esta é somente dele e está muito longe de ser o fato mais importante deste contato. O que importa é como essa expressão nos toca; é o espectador, em seu tempo e contexto histórico, que consegue através da linguagem artística estabelecer uma relação com este objeto que faça alguma diferença para si, que modifique o seu pensar, e de modo geral que garanta-lhe o prazer estético. Encontra-se aí uma das principais vertentes da arte: a de deslocar o espectador da sua zona de conforto para começar a ser / pensar / sentir outra coisa que não vinha sendo.

Para Lucca (2013), o que difere o artista da pessoa comum é a capacidade de se expressar artisticamente, “ele vê beleza onde ninguém mais viu”, dá vida a momentos e objetos que passariam despercebidos aos olhos comuns. E Duarte Júnior conclui que “[...] ele é um artista não tanto em virtude de seus próprios sentimentos, quanto de seu reconhecimento intuitivo de formas simbólicas de sentimento, e sua tendência a projetar conhecimento emotivo em tais formas objetivas” (DUARTE JÚNIOR, 1998, p. 85). E é nesse saber escolher, experimentar, combinar de formas, cores, imagens, luzes e sons que a obra vai tomando corpo, se configurando e se “com-formando”. A ação criadora passa a ter seu ápice na execução da própria forma: eis-la pronta! *Es finita!*

As palavras de Duarte Júnior (1998) se encaixam ao ser artista, mas cabem perfeitamente ao professor em sala de aula: é ele quem experimenta, escolhe, recria provocações e convocações estéticas com seus alunos. Ele é o mediador do

conhecimento artístico. Cabe a ele elencar maneiras atraentes de convidar seu aluno ao prazer estético. Neste contexto,

O professor, como artista, ou como artista-professor, é um mostrador de afetos. O afeto é primeiro sinal de que o professor está se dando bem ou mal no que faz ou com o que se propõe a fazer, porque é um mapa sensível do que acontece em aula, com o que chega e sai dela, transmutado em valor para a vida pessoal e social (MEIRA; PILLOTTO, 2010, p.11).

O professor enquanto mediador é capaz de despertar o interesse do educando, indicado caminhos, propondo problemas e aguçando nele a curiosidade para assuntos alheios a gosto ou preferência. Tal como o artista que inspira o espectador com sua visão de beleza – e beleza neste sentido não tem haver com boniteza e sim com a estética expressa em qualquer obra de arte – está a arte para o professor, é ele quem vai imprimir afeto em qualquer conteúdo que garanta uma aproximação do educando com o assunto tratado; relacionando vida, sociedade e experiência estética. Considerando o professor-artista pode-se afirmar que ele “[...] então capta os sentimentos de sua época e comunidade, exprimindo-os a partir de suas experiências pessoais, de seu ‘sentir-se-no-mundo’” (DUARTE JÚNIOR, 1998, p. 85), e faz isso para quem quer que esteja à sua frente, absorvendo aquele momento.

Para o professor é uma constante troca de experiência, em que ele é ao mesmo tempo mediador, propositor e receptor. Assim como a apresentação de um espetáculo, a aula deve tocar o aluno e ele jamais esquecerá, por que é essa relação que permite a compreensão e o afeto – não se furtando aqui de reiterar que há sempre um objetivo pedagógico em jogo.

Apesar da longevidade da arte, na educação ela é considerada uma conquista recente. A arte sofreu várias adequações ao longo da história da educação, passando por vários estágios, até chegar ao formato que se tem hoje de aula de arte. Foram muitos encontros, eventos e protestos que nortearam a busca dos profissionais da área pela mudança na constituição, que garantisse a Arte como disciplina, “[...] Com a Lei n. 9.394/96, revogam-se as disposições anteriores e Arte é considerada obrigatória na educação básica: ‘o ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica de forma a desenvolver o conhecimento cultural nos alunos’ (Art.26, § 2º)” (BRASIL, 1998, p. 25). Essa

resolução possibilitou uma evolução do ensino e aprendizado de artes nas escolas, pautado por uma metodologia mais específica, visando qualidade no ensino e na formação integral do aluno.

Baseando-se no avanço histórico da educação encontrado em Brasil (1997), surgem tais questionamentos: Seria o Brasil um país privilegiado, por uma sistematização educacional tão organizada que disponibiliza nas escolas públicas um ensino em artes de qualidade; que visa o desenvolvimento do aluno não somente no ambiente escolar, mas em todos os aspectos humanos? Infelizmente não é assim que acontece conforme as constatações de Meira e Pilotto (2010)

A escola, apesar das inúmeras pesquisas realizadas sobre métodos contemporâneos para a educação, ainda continua priorizando em suas práticas um ensino e uma aprendizagem voltados para o pensamento linear, disciplinar, técnico e conseqüentemente, dando importância maior aos aspectos cognitivos do que afetivos. Para a maioria das escolas o saber intelectual vai garantir sucesso no mercado de trabalho. Nesta perspectiva, vale apontar que ensinar e aprender pela via da razão separado do afeto e do sensível não satisfaz as condições necessárias a uma formação integral.

Compartilhando ainda do ponto de vista de Meira e Pilotto (2010), é possível ver que a realidade do questionamento acima só será possível se cada profissional se conscientizar que somente as alterações curriculares não dão conta de envolver o aluno com a disciplina. Para Lucca (2013) o aluno deve ser estimulado pelo professor pois, ao sentir-se desmotivado ele não consegue fazer parte da aula. É na fase escolar que se constrói com a criança noções de caráter, bem como um maior envolvimento cultural, respeitando as diferentes culturas existentes no mundo e no meio que está inserido, inclusive na própria sala de aula. Essa visão multiculturalista, tão própria da contemporaneidade permite ao aluno conviver na diferença, facilitando a comunicação em grupo tanto na vida quanto no ambiente escolar.

Em meio a discussões, inquietações e manifestações do aluno durante as aulas e principalmente durante as práticas artísticas é que se estabelecem experiências extremamente importantes para seu desenvolvimento, além do diálogo referente às questões contemporâneas. Ao passo que algo possa surpreender alguém ao ponto de provocar-lhe uma mudança, esse algo pode somente causar uma experiência passageira em outra pessoa, e em uma terceira pessoa pode simplesmente não

acontecer nada, soar como algo banal que não acrescenta nada á existência daquele ser.

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. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça (LARROSA, 2002).

Para cada pessoa a experiência se dá de uma forma distinta, mas se há a possibilidade de várias pessoas serem tocadas, eis que surge um questionamento: por que somente algumas serão afetadas? Para que se chegue à experiência o indivíduo deve estar aberto a sentir, a experiência é um momento de entrega, de troca entre o indivíduo e o meio em que vive, é uma pausa no tempo para imergir em si, questionar-se das suas necessidades, seus anseios e desejos, ao mesmo tempo que, imbuído de si mesmo, emerge sendo outro.

Larrosa (2012) assemelha a experiência à paixão, ao amor, e refere-se ao ser apaixonado, como quem está aprisionado em seu cativeiro de onde não quer sair. A paixão tem uma entrega que não é exigida, ela é espontânea, assim como o indivíduo da experiência, ele não é coagido a se entregar, ele simplesmente ausenta-se do seu ritmo cotidiano para olhar-se e olhar o mundo a partir daquilo que lhe acontece.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2012, p.24)

Esta paciência em observar a beleza que Larrosa (2012) descreve, está alheia às preocupações no campo educação. O aprendizado, pautado pela aproximação da criança com o meio onde vive possibilita um envolvimento do aluno pelo conteúdo a ser aprendido. Levando essa discussão para a educação em artes, pode-se dizer que a vivência é o ápice da apreensão dos saberes, é o momento exato da experiência

estética. As afirmações que norteiam esta discussão conduzem a um pensar sobre como a experiência estética³ pode contribuir com o aprendizado em artes, é a partir das vivências que o educando assimila a arte com seu meio, e quando essa assimilação ocorre ele traz para o ambiente formativo suas experiências, contribuindo com reflexões, discussões, e apontamentos.

A experiência estética é uma experiência de profunda percepção, um momento em que as faculdades sensoriais, emocionais e intelectuais são estimuladas. Quando se chega à experiência estética o professor consegue sensibilizar o olhar do aluno, propondo repensar o mundo a partir de um ponto de vista estético, ou seja, não somente utilitário e pragmático, mas um olhar contemplador, que se apega aos detalhes. A partir disto o aluno tem autonomia para continuar a relacionar o mundo através das suas experiências estéticas, ele mesmo buscará este prazer nas ações (LUCCA, 2016).

O despertar destes sentidos, a vivência e a passagem pela experiência estética são fatores extremamente importante para o desenvolvimento humano, e é na educação que esse processo se desempenha mais facilmente, através da arte e sua potencialidade questionadora, a aproximação do objeto estético e as vivências, sonhos e o lúdico próprio da criança. No período da infância a criança é mais aberta ao novo, tem mais amor ao próximo e convive melhor com as diferenças. Nesta fase elas estão mais propensas a se relacionar com o outro e aceitar o outro, sem tantos preconceitos; por isso a importância de tratar ainda na infância assuntos que vão reverberar lá na frente. E se a arte é trabalhada nas ações de educação formal com o objetivo de formar um indivíduo autônomo, dotado de um olhar sensível e um senso crítico; surgem então indagações a cerca de seu potencial formador em crianças que vivem em situação de vulnerabilidade social – mote deste trabalho.

O efeito de maneira geral pode até ser o mesmo, mas as experiências que uma criança pertencente a este grupo traz consigo, e o potencial transformador deste processo, esses podem ser bem diferentes se levarmos em consideração que a criança em situação de vulnerabilidade “encontra-se diretamente ligada à situação de

³ Estética: “[...] esta palavra vem do grego *‘aisthesis’* que significa ‘faculdade de sentir’ ou ‘compreensão pelos sentidos’. Os sentidos referidos são visão, audição, tato, olfato e paladar. Recentemente a Ciência incluiu o ‘senso de equilíbrio físico’ também como um sentido no modo referido acima (...) adotaremos este significado da palavra ‘estética’, portanto não trataremos da ‘estética’ no seu sentido moderno e contemporâneo enquanto o ‘estudo do belo’ que inclui o estudo de obras de arte e as questões que envolvem o ‘gosto’” (PHYLOSOPHI, 2016).

pobreza e ao perfil de distribuição de renda no país” (FERRARI; KALOUSTIAN, 1994, p.12), e passa ainda por uma série de outras problemáticas preocupantes, como a questões de violência familiar, abuso e a proximidade com a criminalidade. Pensando nesta perspectiva iniciou-se uma proposta de educação informal em artes com crianças de um projeto social na Estância Turística de Piraju – Município no interior de São Paulo.

O Projeto Vida é um serviço ofertado pelo SUAS (Sistema Único de Assistência Social), possui caráter preventivo, pautado na defesa e afirmação de direitos e no desenvolvimento de capacidade dos usuários. Segundo as Coordenadoras do Projeto Vida, Célia Cristina de Almeida Mello e Suellen Cristina Ferreira as atividades rotineiras do Projeto consistem em atividades que promovam a formação integral do aluno. É relevante salientar que o foco do projeto são as crianças em alta vulnerabilidade ou em situação de acolhimento, mas o atendimento do serviço não está restrito a este grupo especificamente. Cristina acredita que a missão de um projeto consiste em “[...] não ser um lugar só de depósito de criança, um canil, aonde você dá água e comida [...]”, mas trabalhar para transformar e fazer refletir esse processo no futuro, na sociedade.

Oficinas de artes vêm sendo desenvolvidas com um grupo de alunos do Projeto Vida, formado por alunos entre 10 e 14 anos de idade em contra turno escolar. O principal objetivo das oficinas é proporcionar aos alunos vivência estética e uma aproximação da arte, desmistificando a arte como sendo apenas aquela vista em museus e grandes casas de espetáculo. A aula se torna um momento de relações entre obra de arte e vida e surgem várias discussões sobre fatos cotidianos e as contribuições culturais e sociais deles são importante ferramentas para o desenvolvimento das aulas, levando em conta principalmente conceitos que tenham alguma ligação com o que é da cultura deles, como por exemplo, a música popular, o grafite, a dança de rua entre outras linguagens, passíveis de formar um questionamento sobre as problemáticas presentes no convívio familiar deles, como a violência, as questões raciais e de gênero, a vida de interior entre tantas outras mazelas da vida. Pois

Retirar do contexto o seu dia-a-dia, seu bairro, as suas representações, o seu micro-universo de significações tão marcantes, imaginando soluções mágicas ou dispensando atenção unilateral a apenas uma de

suas necessidades, não levará a uma ação transformadora, mas permanecerá numa intervenção periférica e superficial, sujeita a retrocessos (TAKASHIMA, 1994, p.90).

Os alunos do projeto Vida demonstraram certa recusa às oficinas no primeiro momento, e coisas simples como, por exemplo, formar uma roda no centro da sala de aula tornaram-se grandes desafios de realizar. A própria condição de vida a que estão submetidos gera nesses alunos certa “armadura”, uma proteção contra o novo, o desconhecido. Em uma situação de aprendizado em que trabalhamos jogos teatrais eles chegaram na aula sem vontade de participar, não queriam levantar das cadeiras e qualquer proposta que eu sugeriu eles fingiam não ouvir e definitivamente não queriam realizar. Então começamos a desenvolver alguns jogos com interpretações coletivas e somente quatro alunos de um grupo de vinte resolveram me acompanhar; eu não parei com as propostas e apesar da conversa excessiva, continuei propondo os jogos e o número de alunos foi aumentando. A intenção naquele primeiro momento não era uma sala organizada, mas sim causar alguma inquietação, tirá-los do seu conforto.

Surgiu durante a aula uma série de apontamentos negativos dos alunos: *"pra que essa aula"*, *"não somos obrigados fazer essa aula"*, *"odeio aula de artes"*, *"vou começar a faltar neste dia"*; enfim, eles definitivamente usaram todas as formas de resistência, alguns alunos saíram da sala. Mas passado o momento de estranhamento o grupo que permaneceu, em torno de treze alunos, começou a participar e gradativamente foram entrando nos jogos e participando da proposta. Aos poucos todos estavam mais calmos e trocando ideias sobre a atividade. Ao final da aula quando pedi para formarem a roda novamente foi mais fácil, eles também fizeram apontamentos a respeito das relações que encontraram nas interpretações com fatos do próprio dia a dia, já que havíamos trabalhado comportamento familiar nas interpretações. O mais gratificante é a compreensão que eles têm de si ao final de cada aula, o que talvez possa garantir a transformação e refletir no futuro de alguns deles.

CONCLUSÃO

O público do Projeto Vida de maneira geral é oriundo das áreas de risco do município e vivem em uma linha tênue entre a infância e a criminalidade. Por conta

das dificuldades que eles enfrentam ainda na infância e na adolescência sua identidade está subestimada e o campo da subjetividade tornou-se algo fútil e desnecessário. Neste sentido é natural que cada aula se inicie com a mesma recusa, porém na maioria das vezes terminam em discussões construtivas, a esta medida eles vão se reconstruindo a partir das vivências artísticas, a partir das experiências estéticas e as relações propostas.

É perceptível que aos poucos está aumentando a participação deles nas aulas. Eles não são obrigados a participar, mas diferente da primeira aula, eles já não saem mais da sala, ficam muitas vezes sentados observando o desenrolar das atividades, mas ao final todos estão na roda de conversa, ouvindo ou participando das discussões; salvo raras exceções, eles têm contribuído nas conclusões de aula com suas vivências e tecem relações das atividades, do objeto de arte em questão com cenas do próprio cotidiano. Este é o potencial transformador que a arte é capaz de proporcionar, em pequenas doses vai lapidando o aparato sócio cultural do aluno e desenvolvendo nele um caráter emancipador.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental, **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Brasília: MEC, 1997.

DEWEY, Jonh. **Arte como Experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010. disponível em: <http://www.academia.edu/4551514/104307644_Arte_como_esperiencia_palestras_1_2_e_3_John_Dewey>, acessado em 10 de abr de 2016

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação**. São Paulo: Papirus, 1998.

FERRARI, Mário; Kaloustian, Sílvio Manoug. Introdução. IN: KALOUSTIAN, Sílvio Manoug (org). **Família Brasileira, a base de tudo**. São Paulo: Cortez, 1994.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI: O minidicionário da língua portuguesa**. 4.ed. rev.ampliada. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMBRICH, Ernest Hans. **A História da Arte** – 16ª ed.; trad. Álvaro Cabral. - [Reimpr.]. – Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GUIMARÃES, A. L. B. **Atravessamentos: A Construção da Identidade Profissional em um Curso de Formação de Professores de Artes Visuais.** 2016. 161 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016 (p. 92-97)

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>, acessado em 24 de mai de 2016

LUCCA, Lisie. 2013, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OMh-KQvYeoY>, acessado em 05 de abr de 2016.

MEIRA, Marly Ribeiro; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **Arte, Afeto e Educação.** Porto Alegre: Mediação, 2010.

PHYLOSOPHY, disponível em: <http://www.philosophy.pro.br/estetica_cognicao_etica.htm> acessado 13 de jun de 2016

PIMENTEL, Lúcia. **Limites em expansão: Licenciaturas em artes visuais.** Belo Horizonte: C/Arte, 1999.

SAMPAIO, Renato Tocantins. Disponível em: <http://www.comfor.unifesp.br/wp-content/docs/CONFOR/biblioteca_virtual/EIIA/mod5/M5_Aula2_EIIA.pdf>, acesso em 08 de abr de 2016.

TAKASHIMA, Geney M. Karazawa. **O desafio da política de atendimento à família: dar vida às leis – uma questão de postura.** IN: KALOUSTIAN, Sílvio Manoug (org.). **Família brasileira, a base de tudo.** São Paulo: Cortez, 1994.