

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Programa de Pós-Graduação em Educação



Dissertação

O Eu e o Outro na sala de aula:
Ocultando e revelando MÁSCARAS

Maristani Polidori Zamperetti

Pelotas, 2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

MARISTANI POLIDORI ZAMPERETTI

**O EU E O OUTRO NA SALA DE AULA:
Ocultando e revelando máscaras**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tania Maria Esperon Porto

Pelotas, 2007

Dados de catalogação na fonte:
Aydê Andrade de Oliveira CRB - 10/864

Z26e Zamperetti, Maristani Polidori
 O Eu e o Outro na sala de aula : ocultando e
 revelando máscaras / Maristani Polidori Zamperetti. –
 Pelotas, 2007.
 136f.

 Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de
 Educação. Universidade Federal de Pelotas.

 1. Adolescente. 2. Arte. 3. Escola. 4. Pesquisa-ação.
 5. Relação professor-aluno. I. Porto, Tania Maria
 Esperon orient. II.Título.

CDD 372.5

Banca examinadora:

Profª Drª Ana Luiza Ruschel Nunes – UFSM

Profª. Drª. Lúcia Maria Vaz Peres – UFPel

Prof. Dr. Marcos Villela Pereira – PUCRS

Profª. Drª. Tania Maria Esperon Porto – UFPel

Canção da turma 7ª A

*Muita coisa eu deixei passar
Muitas histórias que eu deixei de acreditar
Foi tudo em vão, mas então descobri
Que hoje eu dependo só de mim.
Quem sabe um dia a gente possa crer
Que todas as coisas possam melhorar
E que o destino possa me dizer
Pra onde correr quando o céu desabar.*

*Pra onde vamos então, oh, oh, oh
Se todo mundo está errado
Correr sem direção, oh, oh, oh
Fechar as portas pro passado.*

*Não, vamos para os amigos do coração
O nosso grande irmão
Onde encontramos
Amizade, fraternidade e união*

(Letra e Música dos alunos – 20.10.2005)

Resumo

ZAMPERETTI, Maristani Polidori. **O Eu e o Outro na sala de aula – ocultando e revelando máscaras**. 2007. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

As experiências pessoais da professora-artista-pesquisadora e o processo artístico vivenciado com alunos do ensino fundamental constituíram-se na motivação inicial desta pesquisa. Através de uma pesquisa-ação no ensino de Arte os alunos foram orientados para realização de auto-retratos, retratos e máscaras tridimensionais com desenhos, pinturas e colagens. Conjugadas a fichas pessoais e relatos escritos pelos alunos, as produções artísticas foram reunidas como elementos de pesquisa. Observações de aula, anotações em diários de campo e registros de conversas foram, também, utilizados como dados para a investigação-ação.

A experiência mostrou-se rica em questionamentos e múltipla na abrangência de manifestações artísticas, remetendo-se ao próprio aluno e ao seu cotidiano. Os estudantes revelam histórias pessoais e coletivas de vida, e o processo comunicacional vivido possibilita a recuperação de formas de relação destes alunos com a sua expressividade. As formas visuais surgidas neste fazer emergiram de seus interesses e gostos pessoais, da influência midiática, das inter-relações no grupo e na família, dos conflitos juvenis, da imaginação e da necessidade de extrapolação de seus próprios limites através da fantasia e inventividade. O ensino comunicacional reflexivo proporcionou à professora-pesquisadora momentos de interlocução com o fazer do aluno, de questionamentos, descobertas e aprendizagens de ambos na criação de espaços inter-relacionais.

Palavras-chave: Adolescente. Arte. Escola. Pesquisa-ação. Relação professor-aluno.

Abstract

ZAMPERETTI, Maristani Polidori. **O Eu e o Outro na sala de aula – ocultando e revelando máscaras**. 2007. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

The teacher-artist-researcher's personal experiences and the artistic process shared with primary school students constitute the initial motivation of this project work. Throughout a research-action in the field of teaching arts, students were oriented to produce self-portraits, portraits and tridimensional masks with drawings, paintings and gluing. Combined with personal files and narrative texts by the pupils, the artistic production was studied as elements of research. Class observation, field record notes and registered conversations were also as data for the research-action.

The experience was rich in questioning and multiple in artistic manifestations, addressing the student himself and its daily life. The students revealed personal and collective stories of life and their experienced communicational process made the recuperation of the students' relationship forms with their expressivity possible. The visual forms that appeared in this work came from their own interests and personal likes as well as mediatic influence, class and family inter-relationships, juvenile conflicts and imaginations and the need to pass their own limitations through fantasy and inventivity. The communicational-reflexive teaching provided the teacher-researcher moments of interlocution with the student's task, questioning, finding and learning of both parts in the creative process of inter-relations spaces.

Key words: Adolescent. Art. School. Research-action. Teacher-student relationship.

Lista de Figuras

Figura 1 - Desenho de Vitória (14 anos) – 08.09.2005	64
Figura 2 - Pintura de Caroline (12 anos) – 06.10.2005	64
Figura 3 - Desenho de Marihelia (14 anos) – 08.09.2005.....	65
Figura 4 - Pintura/Desenho de Bruna (14 anos) – 01.09.2005	65
Figura 5 - Fotografias de alunos da 7ªA	66
Figura 6 - Fotografia de Daison (13 anos) e intervenções com desenho e pintura a partir da fotografia dele – 03.11.2005.....	66
Figura 7 - Fichas pessoais das alunas Marihelia (14 anos) e Janayna (13 anos)	66
Figura 8 - Desenho de Diene (13 anos) – 01.09.05.....	71
Figura 9 - Desenho de Samanta (13 anos) – 08.09.05	73
Figura 10 - Foto e pintura do aluno Cleverson (13 anos) – 03.11.05	76
Figura 11 - Fotografias de um grupo de alunos (Cleverson, Robsom e Vitória) – 10.11.2005	82
Figura 12 - Colagem de Laira (15 anos) – 22.09.2005	93
Figura 13 - Colagem/desenho de Diene (13 anos) – 22.09.05	94
Figura 14 - Desenho de Jelison (13 anos) – 01.09.2005 e o personagem da marca <i>Bad Boy</i>	95
Figura 15 - Desenho de Bruna (14 anos) – out. 2005.....	98
Figura 16 - Técnica mista de Cleverson (13 anos) – out. 2005	98
Figura 17 - Colagem de Samanta (13 anos) – 29.09.05.....	99

Figura 18 - Colagem de Caroline (12 anos) – 29.09.05.....	100
Figura 19 - Fotografias de Cleverson (13 anos) retomando o trabalho das máscaras iniciado em 2005 – 09.03.2006	103
Figura 20 - Francisco (13 anos) retomando o trabalho das máscaras iniciado em 2005 – 09.03.2006.....	102
Figura 21 - Fotografia de Jelison (13 anos) fazendo experimentações com papelão – 09.03.2006	104
Figura 22 - Fotografia de Darlan (14 anos) brincando com um desenho – 09.03.2006	104
Figura 23 - Figura 23 - Fotografia da máscara de Dienifer (15 anos) – 16.03.2006	105
Figura 24 - Figura 24 - Fotografia da máscara de Eduarda (14 anos) – 16.03.2006	104
Figura 25 - Máscara de Janayna (13 anos) – 16.03.2006	106
Figura 26 - Máscara de Darlan (14 anos) – 16.03.2006	105
Figura 27 - Máscara de Bruno (13 anos) – 16.03.2006	105
Figura 28 - Fotografia da máscara de Samanta, 13 anos – 23.03.2006.....	108
Figura 29 - Fotografia da máscaras Caroline, 12 anos – 23.03.2006	107
Figura 30 - Fotografia de Bruna (14 anos) e sua máscara – 31.03.2006	109
Figura 31 - Fotografia da máscara de Francisco (13 anos) – 31.03.2006	110
Figura 32 - Fotografia da máscara de Cleverson (13 anos) – 31.03.2006.....	109
Figura 33 - Fotografia da máscara de Rúbia (12 anos) – 31.03.2006	112
Figura 34 - O Grito de Munch.	113

Sumário

Resumo.....	4
Abstract.....	6
Lista de Figuras.....	7
Sumário.....	9
Apresentação.....	11
1 Era uma vez dos porquês.....	14
1.1 EU , Eu e o Desenho, os Outros e um pouco mais (bem mais!).....	14
1.2 EU – Artista – Professora – Os outros e EU	18
1.3 Os outros expostos em MIM ou <i>como lidar com tudo isso?</i>	26
2 Arte – NÓS e as máscaras.....	33
2.1 O que será Arte [para NÓS]?.....	33
2.2 NÓS e a Arte [procurando identidades].....	39
2.3 NÓS no estar-junto – A Arte na Escola.....	44
2.4 Máscaras – NÓS e VOCÊS	48
3 Em exposição – ELES e Eu no contexto.....	54
4 Eu e a pesquisa.....	60
4.1 O que era prá ser, será: NÓS metodológicos.....	60
4.2 Revelando-me através de ELES – Histórias de sala de aula.....	67
4.2.1 “O que vamos fazer hoje?”.....	67
4.2.2 [...], já tem as notas?.....	70
4.2.3 Recortando e colando sentimentos.....	72
4.2.4 Dados pessoais são dados por pessoas.....	75

4.2.5 Mascarando o meu pânico – <i>Professora, quer um?</i>	79
4.2.6 A minha máscara? Tá na cara!	81
5 Máscaras – ocultando e revelando	84
5.1 NÓS – Criando espaços internos e externos	84
5.2 NÓS – O que não se faz sentir, não se entende [...].	89
5.3 NELES – o corpo se torna papel	96
5.4 MÁSCARAS	101
6 UM POUCO DO QUE NÃO FOI AINDA DITO	115
Referências	122

Apresentação

[...] Revela-te para que,
a partir de ti, eu possa
ser e fazer o diferente;
eu tomarei de ti o supérfluo, não a verdade
que mata e congela;
eu tomarei tua ignorância
para construir minha inocência
(MATURANA, 1996, p.93).

Vivemos num universo de culturas múltiplas, constelações móveis e contextos sujeitos a mudanças contínuas, onde indivíduos procuram deixar suas marcas, constituindo-se em identidades fragmentadas e significados líquidos. Através de digitais indeléveis, de registros artísticos, deixamos a nossa marca em tudo e, simbolicamente, vivemos desenhando e registrando histórias que procuram demarcar territórios.

É neste contexto, firmado no cotidiano escolar e com os olhos no horizonte, que trago, neste relatório, algumas reflexões e conclusões de uma experiência de investigação datada num tempo/espaço, originando a dissertação que ora apresento. A pesquisa “O Eu e o Outro na sala de aula – ocultando e revelando máscaras” surgiu dos meus questionamentos a partir de constatações dos processos artísticos vivenciados com uma turma de adolescentes e das tentativas de compreensão deles conjugadas à minha atuação docente.

Quem sou eu, quem somos nós? – era a indagação que intermediava as dúvidas face à postura docente e atuação dos jovens no processo cotidiano. Eu e os adolescentes na sala de aula – o que estamos fazendo além da vivência dos papéis predestinados a nós? Foram questionamentos surgidos das histórias de sala de aula constituídos num capítulo que, tomando corpo, elucidou vários aspectos acerca da pesquisa, do ensino e dos processos artísticos vivenciados naquele contexto.

Esta pesquisa-ação contribuiu para minha compreensão do ensino-aprendizagem, visto de uma forma ampla, extrapolando as questões da Arte, que eram o meu campo inicial de estudo. Por força da necessidade de entendimento das situações acontecidas em sala de aula, ampliei meus estudos, e busquei outras áreas de reflexão, nas quais me atrevo a adentrar e tecer comentários.

O relatório de pesquisa divide-se em seis capítulos, nos quais relato a trajetória percorrida nesta pesquisa-ação.

O capítulo 1, **ERA UMA VEZ DOS PORQUÊS**, traz a minha história de vida relacionada às escolhas profissionais e ao tema de estudo proposto para a dissertação.

No capítulo 2, **ARTE – NÓS E AS MÁSCARAS**, busco definir o que penso sobre Arte, a partir das minhas vivências artística e docente e as relações estabelecidas entre as identidades e a Arte na escola. Apresento também informações sobre as máscaras – objetos tridimensionais transdisciplinares presentes em todas as manifestações humanas.

O capítulo 3, intitulado **EM EXPOSIÇÃO – ELES E EU NO CONTEXTO**, descreve o ambiente escolar e os alunos pesquisados, procurando compreender a questão da adolescência e suas relações identitárias.

No capítulo 4, **EU E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO**, apresento as escolhas metodológicas identificadas com a pesquisa-ação e a proposta comunicacional de ensino em Arte utilizado como propulsor de investigação. São também trazidas algumas categorias de análise intituladas de Histórias de sala de aula onde descrevo vivências cotidianas relativas ao período de agosto a novembro de 2005 e março de 2006.

No capítulo 5, **MÁSCARAS – OCULTANDO E REVELANDO**, trago reflexões definidas como categorias nas quais identifico aspectos da relação professor-aluno, na criação de ambientes comunicacionais conjugados às aprendizagens corporais e às influências familiares e/ou midiáticas presentes nas produções artísticas. Enfatizo, ainda, os processos de construção de máscaras tridimensionais vivenciados pelos alunos e as aproximações compreensivas da professora-pesquisadora-artista para o entendimento e leitura destas criações.

No capítulo 6, **UM POUCO DO QUE NÃO FOI AINDA DITO**, apresento conclusões parciais e ensaios reflexivos a partir de leituras posteriores ao término da redação dos capítulos anteriores trazendo, ainda, algumas questões surgidas com a

pesquisa neste período.

1 Era uma vez dos porquês

o barro
toma a forma
que você quiser
você nem sabe
estar fazendo apenas
o que o barro quer
(LEMINSKI, 1999, p.50)

1.1 EU, Eu e o Desenho, os Outros e um pouco mais (bem mais!)

Sempre tive uma relação muito próxima com a Arte. Desde pequena, com menos de dois anos, já desenhava formas reconhecíveis pelos outros. As minhas preferências eram os animais que povoavam a minha imaginação: dinossauros, jacarés, girafas. Quanto mais exótico e distante melhor. Pensava em conhecê-los: *como seriam esses animais na realidade?*

Queria ir para a África, para o mar, para o futuro ou passado, para os vários lugares que eu não conhecia. As minhas viagens começaram pelo desenho. E desenhando fui viajando. E crescendo, conhecendo. Nem sabia que isso tinha nome, *ah... é arte*, diziam os mais velhos. *O que você vai ser quando crescer?* perguntavam os outros. Penso que, quando eu era criança, sabia ver ou pelo menos eu sabia o que eu queria ver. Ostrower assinala que as crianças têm a curiosidade à flor da pele.

Todas as crianças a têm. Brincando, estão experimentando e descobrindo o mundo, os materiais e os objetos que existem, as posições em que existem, em que posições poderiam ser colocados, o que de possível se poderia fazer, ou talvez até de impossível. (OSTROWER, 1991, p.60)

Interpretando a realidade não-conhecida, a princípio, eu produzia conhecimento. Ia construindo a experiência de ser eu mesma e me conhecer através de formas tão estranhas a uma criança, pois como propõe Larrosa, “o homem é, sem dúvida, um animal que se auto-interpreta” (2000, p.41).

A curiosidade fazia com que eu sempre buscasse algo mais; o que não

conhecia, me fascinava. Através dos desenhos iniciais, eu conseguia me construir, me reconhecer através de outros – os animais, os amigos, a família, os colegas. Um pouco de mim habitava essas imagens. As imagens me faziam ser, interpretando e descrevendo-me.

A experiência de si, historicamente construída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc. (LARROSA, 2000, p.43)

A resposta formulada pelos adultos já havia sido respondida – eu queria ser desenhista! Mas o que mesmo isso significa? Pensava: *Acho que vou precisar crescer um pouco mais, bem mais, e ir para a escola também.* Todos iam, sorrindo de nervosos. Era muita expectativa! *Quanta gente! Quem eram todas aquelas crianças?*

E assim fui convivendo com outros iguais a mim em idade e interesses, mas tão diferentes na maneira de ser e de se expressar. Trocávamos experiências, brincávamos, inserindo-nos em um grupo social mais amplo do que a família inicial – pai, mãe, irmãos. Nesse período, eu me socializava. A socialização é essencialmente uma construção

[...] lenta e gradual de um código simbólico. [...] é um processo de identificação, de construção de identidade, ou seja, de pertença e de relação, [...] assumir pessoalmente as atitudes do grupo que, sem nos apercebermos, guiam as nossas condutas. (DUBAR, 1997, p.31)

Na Pré-Escola, Jardim de Infância no ano de 1970, eu e meus colegas adorávamos os materiais de Arte e tudo que eles poderiam vir a ser, mas... eles estavam muito distantes. Como éramos pequenos e os armários altos e fechados, a minha relação com a Arte¹ na escola encerrava-se por aí. A professora é que sabia a hora que nós poderíamos usar os materiais de Arte. Então, aquilo que chamavam “Arte” na escola, não era o que esta palavra significava para mim.

As imagens em mim configuravam-se, transformando-se em sonhos, pesadelos, possibilidades, aventuras, estórias. Precisava colocá-las no papel, dar vazão à minha criatividade infantil. A cabeça estava sempre funcionando, criando algo. Eu era curiosa. Esta curiosidade me fazia ir além, auxiliando-me a transpor as barreiras dos armários fechados e as determinações dos professores: *não pode*

¹ O termo Arte é utilizado com letra maiúscula, englobando várias modalidades artísticas, tais como: Artes Visuais, Teatro, Música e Dança. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, em relação à área de Arte, é sugerida a grafia Arte, quando se trata da área curricular; nos demais casos, arte. (BRASIL, 1997)

pegar, não pode sentir. A curiosidade natural da idade me fazia ter mais vontade de saber e aprender sobre o mundo. Conforme conceitualização de Assmann: “aprender com curiosidade a aprender – é o despertar do prazer de conhecer, de compreender, descobrir, construir e reconstruir o conhecimento, ter curiosidade” (2004, p.39).

Sempre tive muito incentivo por parte da minha família para que desenvolvesse minha veia artística. Minha avó era artesã. Era artista autodidata. Reunia em si um pouco do que me faltava na escola. Convivendo com ela, mexia nas massinhas para fazer pequenas modelagens, desenhava, pintava, costurava. Vivia, compartilhava experiências, e assim me relacionava com os adultos – a idade não era barreira para nós.

Minha mãe, professora de História e Geografia, comprava os materiais – revistas, livros – que eu gostava de ver e ter. Tinha a necessidade de ir além. São boas lembranças, recordações positivas de criatividade, que eu gosto de ter. Ouvia frases incentivadoras e emancipatórias. Ainda hoje, ouço a voz da minha mãe: *você pode fazer isso, eu te ensino.* Os limites que surgiam nesta fase do meu desenvolvimento eram vistos como situações provisórias. Garcia (1995) sugere que o incentivo ao indivíduo para aprender, ultrapassar os próprios limites, a vontade de tornar-se melhor e adquirir novos conhecimentos faz parte do processo educativo, que pode se dar em qualquer ambiente.

Na escola, desenhos mimeografados, cópias mal-feitas retiradas de livros já copiados por outros. Pergunto-me: *isso é escola?* Derdyk expressa em palavras a importância do grafismo infantil: “O desenho é brincadeira, é experimentação, é vivência. O desenho para a criança, [...] é o grande palco do seu universo íntimo” (1989, p.63). Parece que a possibilidade de realização de experiências gráficas através do desenho não estava presente em meu ambiente escolar. Mesmo assim, eu gostava de estar lá. E a minha relação com a Arte dava-se fora da escola, aonde eu ia conquistando experiências e adquirindo conhecimento. Moran entende que o caminho para o conhecimento integral funciona melhor se começar pela indução, pela experiência concreta, “vívida, sensorial e vai incorporando a intuição, o emocional, o racional e o transcendental. A arte é um dos pilares da nova educação e não só uma atividade complementar” (MORAN, 1996, p.51).

A convivência com os outros colegas era muito boa. Nós aprendíamos juntos. Todos tinham novidades quando chegavam à escola. Os professores exigiam

de nós seriedade, silêncio, e que fizéssemos “trabalhinhos”. Pensava eu que a escola poderia ser mais que isto. Queria que a escola propiciasse, conforme o conceito de Paulo Freire, “... uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e à esperança” (2004, p.72). E eu me questionava: *Será que os adultos são sempre assim?*

Essa situação não se modificou muito no decorrer dos anos de minha escolarização. Provavelmente, eu e os demais colegas fomos sendo desligados da nossa essência criativa. A escola não proporcionava que nos conhecêssemos bem. Estávamos alheios a nós mesmos. Como bem assinala Morin, entendo que faltava à escola “qualidade poética da vida, [...] da emoção estética e do deslumbramento” (2004, p.48).

Continuei desenhando e pintando, mantendo acesa a vontade de criar, apesar de a escola básica não ter colaborado muito para isso. *Terminei o ensino médio, e agora? É claro, queria fazer Arte!* Mas veio, então, todo o condicionamento social, perguntas como: *Vais ganhar o quê com isso? Vais sobreviver, como?* Assim, essas concepções sobrepuseram-se à minha vontade de ser artista. Convenci-me que, realmente, não conseguiria viver de Arte. Então, seguindo o exemplo do meu irmão, fui fazer Engenharia Civil, caminho bastante “duro” das Ciências Exatas. Gostava de Matemática, mais ainda de Desenho – era onde eu dava vazão à minha criatividade. Disciplinas como: Álgebra Linear, Cálculo Infinitesimal, Física e tantas outras, ocupavam o meu tempo, mostrando-me que eu estava cada vez mais longe do meu objetivo. E assim passaram-se quase dois anos, bons, até. Aprendi a ter mais afinco e disciplina nos estudos, a ter mais atenção, dedicação, a perceber que eu podia desenvolver-me em outras áreas. Mas, antes de completar esse período, já sentia necessidade de retornar aos meus interesses de origem. Precisava retornar a mim mesma. Então, voltei a desenhar, pois como diz Derdyk, “desenhar concretiza material e visivelmente a experiência de existir” (1989, p.64).

Em 1984 fiz vestibular e passei para o Curso de Licenciatura em Artes Plásticas, novamente pensando em como sobreviveria trabalhando com Arte. Então, embora o interesse inicial fosse ingressar no Curso de Bacharelado em Pintura, Desenho ou outra área artística, eu resolvi cursar Licenciatura. O detalhe é que não tinha muito claro para mim se queria ser professora. Ou melhor, eu não queria. Que conflito! Seriam as lembranças de infância, as imagens do tempo de escola ou a experiência familiar, que me afastavam da vontade de ser professora?

As experiências pessoais faziam parte de uma identidade que eu estava construindo. A memória permitia trazer de volta situações vivenciadas na infância em relação à identidade do professor – a minha mãe, professora dedicada, mas quase sempre fora de casa, trabalhando; e os professores que tive na escola básica.

A minha trajetória até então demonstrava uma maior ligação com a Arte. Era isto que me parecia ser mais verdadeiro. Então, eu tinha identidade de artista ou de professora? Eu estava em busca dessa identidade, seja ela qual fosse – múltipla, contraditória ou eventualmente fragmentada. Freire (1998) fala da importância da identidade de cada um de nós como sujeito, seja ele educador ou educando; reflete sobre a identidade entendida e construída na relação contraditória que somos nós mesmos, entre o que herdamos e o que adquirimos.

Relação contraditória em que, às vezes, o que adquirimos em nossas experiências sociais, culturais, de classe, ideológicas, interfere de forma vigorosa, através do poder dos interesses, das emoções, dos sentimentos, dos desejos, do que se vem costumando chamar "a força do coração na estrutura hereditária". Não somos, por isso, nem só uma coisa nem só a outra. Nem só, repitamos, o inato, nem tampouco o adquirido, apenas. (FREIRE, 1998, p.94)

Percebia, intuitivamente, que as duas identidades (construída e herdada), aparentemente contraditórias, possuíam elos de ligação. Então, busquei nos primeiros anos do Curso de Licenciatura em Arte, razões para permanecer cursando-o. Sentia-me feliz realizando as atividades práticas de Artes Visuais; gostava das discussões sobre Estética e História das Artes. Porém, quando começaram as disciplinas didáticas, os estágios, a realidade de ser professora, comecei a questionar-me sobre a escolha. Havia uma distância enorme entre a teoria e a prática, e eu deveria aplicar o que havia aprendido. Não era nada fácil, era mais um desafio que deveria enfrentar. Desta forma retornou o conflito que estava aparentemente encoberto – ser professora ou ser artista?

1.2 EU – Artista – Professora – Os outros e EU

Para tentar equalizar esta dúvida, resolvi, após dois anos de cursar a Licenciatura, ingressar no curso de Bacharelado em Pintura. Este curso foi, sem dúvida, o meu encontro verdadeiro com aquilo que eu sonhava desde criança. Então, eu queria ser artista? Entre a artista e a professora coloquei-me em *stand by*². Fiquei nos dois cursos. Continuavam os estágios na Licenciatura, nos grupos de

² Stand by – palavra inglesa que significa “ficar alerta, ficar de lado ou ao lado”, no sentido de “tempo de espera”. (LONGMAN, 1992)

idosos, em creches, apontando diferentes possibilidades de atuação nestas áreas. Insegurança e dúvidas. Teorias e práticas que necessitavam de ação imediata. Respostas diferentes a cada momento. *Será que é isso mesmo?* – perguntava-me o tempo todo. Pensamento semelhante encontro em Esteve ao questionar sobre o que ensinar e sobre a atualidade do conhecimento: “quem pode estar seguro, hoje, do que é mais recente em matéria de conhecimento?” (1991, p.106). E continua o autor questionando-se:

[...] ou, pior ainda, quem pode estar seguro de que aquilo que ensina não será substituído por conhecimentos mais úteis aos alunos que estamos a preparar para uma sociedade que ainda não existe? (ESTEVE, 1991, p.106)

Junto a todas essas indagações eu ia realizando os trabalhos em Arte; diversificando técnicas, experimentando novos materiais, participando de grupos de estudo. Resolvi investir na questão de ser artista. Fiz estágios em galerias de arte, mantive contatos com artistas, participei de cursos de arte, de seleções para exposições em espaços públicos. Era no trabalho artístico, propriamente dito, que eu me sentia mais verdadeira, como se estivesse fazendo o que era prioritário para mim.

Sempre aprendendo, conseguia visualizar o resultado dos meus esforços. Podia efetivamente ver o que ia produzindo. Também podia tocar as superfícies, as esculturas, perceber os materiais diferentes, interagir com todo um campo novo de possibilidades. E, também me via, me tocava, me observava; eram vivências necessárias para o meu autoconhecimento. Era um processo de trocas com o ambiente e com os materiais, exercitando outras sensibilidades, enxergando as mesmas coisas de outra maneira. Ao mesmo tempo em que expunha trabalhos artísticos, colocava-me em exposição – para os outros, mas, especialmente para mim mesma. Assinala Merleau-Ponty: “o enigma reside nisto: meu corpo é ao mesmo tempo vidente e visível. Ele, que olha todas as coisas, também pode olhar a si e reconhecer no que está vendo então o *outro lado* do seu poder vidente” (1989, p.11).

Sentia-me mais segura fazendo Arte. Era o que eu conhecia melhor. As experiências que eu tinha, marcavam-me, significavam-me, e ajudavam-me a crescer e refletir sobre essas vivências. As possibilidades para o trabalho em Arte eram maiores do que as possibilidades para o trabalho de ser professor. Eu determinava o meu tempo, decidia o que fazer e a que hora iria fazer. Poderia

mesmo não fazer – e ainda estava fazendo, pois pensava nas soluções e possibilidades para os trabalhos. O artista Robert Morris³ afirma que o processo de criação artística é mais importante que a peça acabada. Dessa forma, o artista descobre o significado ao fazer (1931 apud STRICKLAND, 1999).

E eu não conseguia me imaginar como professora – parecia algo distante dos meus planos. Penso mesmo que as imagens de professora que tinha não eram as melhores, e isso, sem dúvida, reforçava a situação de não ter certeza na profissão a seguir. Arroyo, refletindo sobre a profissão e vocação de professor, assinala a dificuldade de extinção das imagens socialmente e culturalmente constituídas.

Professar [é] um modo de ser. A vocação [e a] profissão nos situam em campos semânticos tão próximos das representações sociais em que foram configurados culturalmente [que] são difíceis de apagar no imaginário social e pessoal sobre o ser professor, educador, docente. É a imagem do outro que carregamos em nós. (ARROYO, 2004, p.33)

Imagens dos professores de outrora começaram a ser substituídas por outras, agregadas à minha forma de pensar, no decorrer do curso de Licenciatura em Artes Plásticas. Diferentes formas de exercer a profissão de magistério me foram sendo apresentadas. Com algumas delas me identifiquei. Reformulei, então, muitas idéias que eu tinha sobre esta profissão.

Ao término do Curso de Licenciatura, comecei a trabalhar na área de Programação Visual em uma escola de Inglês. Este curso oferecia aulas para crianças a partir dos quatro anos, e os professores precisavam de material visual para trabalhar com elas. Na época, 1989, era difícil conseguir este tipo de material para comprar, então, ele precisava ser confeccionado. Assim, iniciei a confecção de material visual para as aulas de Inglês. Fazia desenhos, pinturas; organizava o material didático; fazia propagandas; organizava festas em ocasiões comemorativas. Então comecei a desenvolver um trabalho tridimensional, com esculturas de tamanhos grandes, fazia máscaras com papel machê, com esponja, e vários materiais alternativos para a decoração. Foi uma etapa bastante produtiva, de contato com outros profissionais – professores de Língua Inglesa. Este período possibilitou-me o estudo e o aprimoramento da Língua Inglesa. Trabalhei neste local por 11 anos.

³ Robert Morris (1931), “artista americano minimalista, conhecido por esculturas de grandes proporções, geométricas, com maciços ângulos retos. Faz também esculturas “antiforma” em materiais macios, pendentes, como feltro”. (STRICKLAND, 1999, p.177)

Continuando o Curso de Bacharelado em Pintura, iniciei a Pós-Graduação, Especialização em Arte-Educação. A minha intenção primeira era pesquisar a relação entre o desenho infantil e o desenho dos artistas adultos. Como este tema era bastante amplo e a bibliografia escassa, fui buscar no grafismo infantil elementos para entender os diversos aspectos da infância e o seu desenvolvimento psicológico e gráfico. Hoje, fico feliz ao encontrar livros que abordam estas temáticas. Restringindo um pouco o foco de estudo, decidi fazer a pesquisa sobre o Grafismo Infantil. A escolha do tema aconteceu pela admiração e gosto que eu tinha, já na época, pelos desenhos infantis.

Os desenhos das crianças caracterizavam-se pelo despojamento de formas, pela síntese conceitual e pela visão simbólica, que evidenciavam. As crianças são expressivas e autênticas, características nem sempre presentes na arte dos adultos. Percebia, inclusive, o preconceito que existia dos professores em relação aos desenhos infantis, como se fossem “piores” do que os dos adolescentes da escola e/ou dos desenhos presentes no imaginário adulto⁴. Analisando trabalhos de outras crianças, Derdyk afirma que, mesmo que estes desenhos sejam indecifráveis para nós, “... seus rabiscos provêm de uma intensa atividade do imaginário. O corpo inteiro está presente na ação, concentrado na pontinha do lápis” (1989, p.63).

De certa forma, me via na condição indicada pela autora. Identificava-me com a experiência escolar vivenciada na infância. Eu, que havia sido desrespeitada na condição de criança, que fui obrigada a pintar desenhos mimeografados, a realizar cópias do desenho dos outros, percebia que esse fato era ainda uma constante na prática escolar. Infelizmente, conforme posso perceber hoje, isso ainda ocorre com muitas crianças. A necessidade de legitimização do grafismo infantil, com suas características inigualáveis, próprias de um determinado desenvolvimento humano, precisa ser revista – era a isso que eu me propunha com o trabalho de Especialização.

Paralelo a isso, continuava com as pesquisas artísticas. Em minha fase inicial de desenho, desenvolvi vários trabalhos com rostos humanos; de inspiração

⁴ “Não podemos comparar as expressões de arte infantil com as dos adolescentes ou adultos. Cada ser humano percorre seu caminho individualmente e o conquista por si e para si de acordo com as possibilidades da sua faixa etária, seu desenvolvimento e experiência de vida. A expressão gráfica decorre destes processos evolutivos individualíssimos” (OSTROWER, 1990, p.179). Ostrower sugere que a educação artística deveria começar com os adultos, reconquistando sua sensibilidade e seu senso de participação na vida, para que eles tenham condições de educar a sensibilidade das crianças (1990).

realista, cheguei à pintura. O desenho de rostos humanos foi a grande motivação para *aprender* através do ensino acadêmico. Van Gogh, pintor holandês, dizia “prefiro pintar olhos de pessoas a pintar catedrais, pois têm alguma coisa nos olhos que não tem na catedral” (apud STRICKLAND, 1999, p.121). E eu concordo com ele.

Semelhante ao artista, eu prestava muita atenção nos rostos das pessoas para apreender detalhes, para precisar as alterações de luz e volumes, relacionando-as com personalidades. Mas percebi que somente o desenho convencional, baseado em cânones e regras não bastava; era necessário superar os conceitos preestabelecidos. A questão que se colocava era: *como expressar, como dar volume às formas bidimensionais, linhas, pontos e cores observadas no mundo real?*

Essas experiências artísticas marcaram a minha maneira de ver o mundo e a forma de ensinar Arte. O trabalho tridimensional⁵ que realizo hoje com os alunos da escola básica procede dos meus desenhos iniciais, da busca de outras representações formais e do interesse pelas formas humanas. Hoje consigo visualizar essa relação – foi necessário um distanciamento no tempo e no espaço para perceber o fato agora, com mais clareza.

Na pintura, passei por uma fase abstrata que colaborou para a compreensão do trabalho realizado no curso de Especialização. Então, *será que eu estava voltando a ser novamente criança?* Fazia pinturas de tamanhos grandes com suportes diferenciados, ocupando outros espaços, evidenciando a importância do gesto no fazer artístico. Até onde eu poderia ir? Kandinsky⁶ explica que “sabemos o que queremos com muito mais freqüência do que descobrimos como realizá-lo” (1990, p.162).

Dando prosseguimento à reflexão sobre a minha trajetória profissional como professora, em 1990 fiz concurso para o magistério municipal, área de Artes. Fui aprovada e comecei a trabalhar em 1991. Os estudos sobre o grafismo infantil auxiliaram-me muito, pois fui nomeada para trabalhar em Artes, no currículo por atividades, em uma escola de ensino fundamental. Tinha pouco conhecimento da

⁵ A tridimensionalidade possui uma característica fundamental: a possibilidade de ver e tocar. As formas estão ali, os que vêem podem também tocar, fazer a leitura das formas ou entendê-las. A maioria das outras formas de arte visual sugere as três dimensões com a utilização da perspectiva, luzes e sombras do claro-escuro (DONDIS, 1985).

⁶ O russo Wassily Kandinsky (1866-1944) foi o primeiro artista a abandonar toda e qualquer referência à realidade reconhecível na pintura, chegando a este resultado, aparentemente, por acaso. (STRICKLAND, 1999)

prática com crianças pequenas, além da teoria adquirida no curso de Pós-Graduação. Sentia-me, como assinala Silva, “como se, da noite para o dia, deixasse subitamente de ser estudante e sobre os [meus] ombros caísse uma responsabilidade profissional, cada vez mais acrescida, para a qual perceb[ia] não estar preparad[a]” (1997, p.53). Nesta fase, eu também pensava que a Universidade deveria ter me fornecido todos os subsídios para a minha capacitação. Como salienta Nóvoa, “[...] se antes a Universidade era o lugar onde os conhecimentos existiam e eram difundidos, hoje grande parte desse conhecimento já não está na Universidade” (2000, p.132).

A solução para o impasse foi, realmente, começar a atuação docente utilizando as informações que eu tinha acumulado até aquele momento. E então, aquilo que era só teoria, começou a tomar forma e significado. Busquei subsídios nas minhas aprendizagens artísticas, verifiquei quais materiais eu poderia utilizar, o que seria importante para aquelas crianças. Na verdade, hoje me dou conta que busquei o que era importante para mim, o que me dava prazer de fazer, *o que me fazia ser criança de novo*. Busquei, em mim, a infância distante, pois, como assinala Arroyo, a infância é a

[...] estação primeira do espírito, com que convivemos, que nos interroga em cada encontro e nos pergunta se dela saímos, se nos emancipamos, nos desenvolvemos ou a ela voltamos. [Questionamo-nos] se a possibilidade de sermos, de ser da infância, se tornou realidade em nós mesmos. (2004, p.42)

Da infância à idade adulta, do ensino fundamental ao ensino superior – todas as aprendizagens que tive em minha trajetória artística ajudaram-me a perceber e entender melhor os alunos com os quais trabalho ainda hoje. O fazer artístico proporcionou-me autoconhecimento e produziu auto-reflexões. Na verdade, ele define a maneira de eu ver, hoje, a realidade escolar – partindo das minhas próprias experiências, como aluna-criança até a artista-educadora que hoje sou. “Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és”, pontua Nóvoa (2004, p.33). As características pessoais e os percursos profissionais constroem as identidades dos educadores, por mais que teoricamente apresentem-se separadas.

O início foi realmente difícil. Este período caracterizava-se, conforme palavras de Silva (1997, p.54), como o “choque com a realidade”. Foi um impacto que sofri no início da carreira docente em contato com a realidade das escolas. Foi um processo complexo e prolongado. Com uma carga horária de 20 horas, eu tinha

dez turmas de crianças de 1ª a 4ª série. Tentava pôr em prática os ensinamentos de Psicologia, Didática, os recursos pedagógicos adquiridos nos estudos de Graduação e Pós-Graduação. Entre outros problemas, não encontrava material, que eu procurava compensar fazendo visitas aos amigos e pedindo para que juntassem qualquer papel ou outro material que não fosse por eles utilizado. Procurando transpor os sentimentos de frustração e de ansiedade em relação à inexistência das condições materiais, encarei-as como desafios e procurei resolvê-las com criatividade e colaboração de todos.

E assim, chapas de radiografia, papelões de caixa, papéis com diagnósticos médicos, propagandas, embalagens, tudo começava a fazer parte do material específico de Arte por mim utilizado. De vez em quando, surgiam dos alunos perguntas “super especializadas”, tais como: *Professora, o que é útero?* Apesar de surpresa, eu tinha que responder, porque eles estavam lendo as informações nas folhas de diagnósticos e nos acetatos usados que vinham do laboratório médico. E as fibras de pinheiros tornavam-se pincéis incríveis. A argila transformava-se em tinta. Os alunos e eu aprendíamos juntos. Eu aprendia a resolver problemas concretos, fazendo *insights*⁷, procurando respostas. Compreendia, assim, que “[...] a intuição e[ra] um processo dinâmico e ativo, uma participação atuante no meio ambiente, [uma] construção de alternativas e de conclusão...” (OSTROWER, 1984, p.66). É claro que estes *insights* intuitivos nada serviriam ao meu aprendizado se eu já não tivesse elementos para interpretá-los, segundo a linguagem artística. Assim, constatei que o estudo acadêmico tinha me proporcionado ferramentas técnicas e consistentes para isso.

A cada dia um novo recomeçar. Eram muitas descobertas, entremeadas com um pouco de desânimo, cansaço e falta de entendimento das atividades por parte de alguns colegas. Às vezes, sentia um “vazio”, como se nada estivesse acontecendo. Fui, aos poucos, elaborando essa sensação, e entendi, conforme conceito de Coelho, que “o vazio [...], não é assim tão vazio⁸: está ocupado por existências e não-existências e define-se pela tensão criada entre umas [coisas/situações] e outras” (1986, p.5). Existia uma tensão entre a situação de

⁷ Insights – compreensão repentina, em geral intuitiva, de suas próprias atitudes e comportamentos, de um problema, de uma situação. (FERREIRA, 2004)

⁸ Conceito de vazio na cultura japonesa, citado por Coelho. “Separando o vazio da plenitude não há uma oposição; apenas, o espaço de uma relação de reversão: uma coisa reverte na outra, indefinidamente”. (1986, p.5)

ensino já estabelecida na escola, e a outra proposta que eu vinha construindo; uma existente no momento e outra, não-existente, tentando ser colocada naquele ambiente.

Eu não sabia, mas a escola não estava acostumada com aquele tipo de trabalho. Eu e os alunos trabalhávamos com a imprevisibilidade, com o inusitado, com o exótico e o anti-convencional. Os alunos iam construindo o seu aprendizado com as suas próprias mãos. Eles podiam enxergar os resultados. Eram vivências de processos, pois conforme palavras de Assmann e Mo Sung, todos os sistemas vivos são sistemas aprendentes e desejantes, por isso nossos mundos possíveis devem ser concebidos como mundos elásticos, capazes de expansão e retração.

O possível não está submetido unicamente aos planos e às previsões, que todo pensamento estratégico precisa ponderar. Para nós, desejantes humanos, o possível é um conjunto de parâmetros ou padrões de plausibilidade. Por isso convém ativar constantemente o nosso imaginário com intuições inovadoras e algo parecido às possibilidades estatísticas, das quais fala a física quântica. (2000, p.27)

Percebendo o campo de possibilidades criativas que o trabalho docente proporcionava-me e vivenciando processos intuitivos, compreendi que eu estava fazendo algo diferente no meu ambiente escolar. Quando criança, na situação de aluna, era “desejante” de saberes criativos e diferentes dos que me eram ensinados. Fazer a diferença é difícil e dá responsabilidade!

Olhando as paredes das salas de aula de outros professores na escola onde hoje atuo, revivo mentalmente tudo da época: os desenhos mimeografados estereotipados copiados de livros ditos didáticos, as técnicas de ensinar saídas do túnel do tempo. Estas situações ainda presentes em algumas escolas são semelhantes às atividades de quase trinta anos atrás... São práticas repetitivas, vazias de significado, reafirmando estereótipos que as crianças tendem a reproduzir, tornando a expressão gráfica empobrecida. Conforme afirma Derdyk, “o conhecimento adquirido sem apropriação existencial, vazio de conteúdo vivido, torna-se vazio de repertório gráfico” (1989, p.127).

Apesar disso tudo eu sei que o meu trabalho era importante. Não era necessário que alguém o dissesse. As crianças respondiam com os seus olhares à atenção dispensada. O que estava sendo feito era o melhor que eu podia apresentar naquele momento – isso eu tinha certeza! Percebia que elas se mostravam interessadas e alegres, que aguardavam o horário das aulas com ansiedade, pois conforme palavras de Morin, eu estava “[...] sempre instigando a curiosidade e não a

matando, como freqüentemente faz a escola” (2003, p.20).

Os alunos estavam produzindo muitos trabalhos e mostravam-se envolvidos no processo do fazer. Pensei que seria importante que eles enxergassem a sua produção nas paredes da escola. Poderia contribuir para que eles fizessem uma leitura visual dos seus desenhos e pinturas, aumentando a sua auto-estima e valorizando o processo que estavam vivenciando.

Pela primeira vez, rabiscos e garatujas infantis eram expostos nas paredes da escola. E isto estava fazendo toda a diferença. Observei que não era compreendida por muitos colegas que riam com deboche ao ver os trabalhos das crianças expostos. A escola ainda hoje está muito centrada em sistemas racionais baseados em premissas aceitas secularmente. Para Maturana, as premissas são “aceitas porque sim, [são] aceitas porque as pessoas gostam delas, [são] aceitas porque as pessoas as aceitam simplesmente a partir de suas preferências” (1998, p.16), e são aceitas porque todos estão acostumados com elas e/ou porque estão presentes em livros didáticos e salas de aula. Refletindo a respeito de que o professor precisa aceitar plenamente a forma de expressão de seus alunos, como condição para o desenvolvimento da auto-estima, Moran apresenta-nos a idéia de que “quando as pessoas são aceitas como elas são, revelam-se muito criativas e plenas de recursos para transformar as suas vidas” (1996, p.50).

1.3 Os outros expostos em MIM ou como lidar com tudo isso?

Eram colagens, desenhos e pinturas que evidenciavam nada mais, nada menos, que a fase evolutiva, o momento de desenvolvimento das crianças. E eu estava junto com elas, vivendo o seu (nosso) momento, participando de tudo. Assim percebi que a minha auto-estima e também a dos alunos foi trabalhada e que as nossas referências de valor já não eram externas e, sim, internas. Não importava que os outros não gostassem ou não entendessem o que fazíamos. Aquilo era importante para nós. Moran certifica-nos sobre a importância da auto-estima e da autoconfiança para o relacionamento professor-aluno, justificando “que [professor e aluno] tenham respeito por si mesmo[s] e acreditem em si; que percebam, sintam e aceitem o valor pessoal e o dos outros” (2000, p.164).

De que adianta fazer discursos maravilhosos sobre o respeito que devemos ter em relação aos alunos, se na prática de sala de aula isto não acontece? É nas situações cotidianas que iremos, realmente, expressar o respeito e os verdadeiros

sentimentos pelos alunos. Posso até não gostar de algo que vejo ou ouço, ou que é produzido por alguém, mas a manifestação do outro precisa ser aceita e respeitada por mim como legítima (MATURANA, 1998). Paulo Freire expõe suas reflexões sobre o dever que o professor tem de respeitar a identidade e autonomia do aluno, pois o processo de ensino pressupõe

[...] uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isso exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. (FREIRE, 2004, p.64)

Com o tempo, o riso dos colegas transformou-se em dúvida. Pensavam: *Mas o que será que ela (Maristani) quer dizer com isso aí?* Talvez a questão da hora fosse este pensamento: *Será que ela é louca?*

Após alguns anos, a atitude dos colegas foi se modificando. Hoje me sinto respeitada na escola pelo meu trabalho, pelas coisas que penso, pela minha postura. Até porque, quem conseguiria resistir tanto tempo assim, desenvolvendo um trabalho que, apesar de não ser uma unanimidade, ainda se mantém? Qual o valor disso tudo? Os próprios alunos poderiam responder por mim.

Após um período de quase quatro anos trabalhando somente com crianças pequenas, iniciei um trabalho com as turmas de 5^a a 8^a séries. Nesta fase, consegui enxergar outras formas, processos e produtos artísticos. Observei que os alunos que vinham das séries iniciais com os quais eu já havia trabalhado tinham mais facilidade e entendiam melhor as propostas de trabalho, evidenciando uma certa construção teórico-prática.

Em 1997 a escola já contava com mais de 500 alunos distribuídos em três turnos. O corpo docente enviou um pedido à Secretaria Municipal de Educação, solicitando a atuação de dois coordenadores pedagógicos, um para o currículo por atividades e outro, para o currículo por áreas de conhecimento. Por sugestão dos próprios colegas e da direção, fui indicada e aceitei atuar na coordenação pedagógica do ensino fundamental das oito áreas de conhecimento⁹. Este período fora da sala de aula fez-me conhecer um outro lado da realidade escolar. O trabalho com os colegas professores, o relacionamento direto com a direção da escola e os problemas de bastidores colocaram-me a par de outras situações que, sem dúvida, ainda me despertam questões. Nesta fase retomei as atividades artísticas fazendo

⁹ As áreas de conhecimento propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais e existentes na escola eram Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Educação Física, Arte e Língua Estrangeira. (BRASIL, 1998)

exposições e participando de salões de arte. Percebi o quanto o meu fazer artístico estava impregnado das experiências docentes.

Concluí que havia sido muito importante ter tido as duas experiências: na Arte e na escola. Percebi que não eram atividades separadas. Uma contribuía para o enriquecimento da outra. É uma cooperação entre campos que se permitem afinizar. Idéia semelhante a esta encontro em Barbosa, para a qual todo artista é intrinsecamente um educador.

Através da arte, não só revela, mas também afeta o mundo ao redor dele. Através de sua obra prepara seu público para a aceitação de uma nova estética, de um novo pensamento visual, e isto é função educacional. (1985, p.160)

O professor precisa ser criativo. Essa qualidade é desenvolvida à exaustão nas duas situações que tenho vivido. Como artista, o tempo todo, o pensamento está em busca de novas formas e modos de agir. Como professora, resolvendo problemas e situações, vou produzindo novas propostas para que os alunos sintam-se motivados e renovados na tentativa de fazerem o melhor que possam. Como professora, busco, continuamente, materiais alternativos e investigo formas de trabalhar os materiais já considerados artísticos junto aos alunos. Como artista, enxergo em cada material descartado pela sociedade, a sua nobreza, a sua qualidade, a sua especificidade, produzindo obras que propõem uma outra maneira de ver as mesmas coisas. Nas duas situações, a proposta é a mesma, descondicional-se das idéias pré-concebidas de certo ou errado na Arte ou do que é proposto como Arte na escola.

Comecei também a enxergar o melhor nas qualidades que cada aluno tinha; aquelas que ele escondia ou nem sabia que tinha. Comecei a desvelar por trás do desenho mal feito (ou feio segundo a estética de senso comum), as dificuldades que ele evidenciava, suas emoções, o que ele sentia quando estava se expressando. E, nestes defeitos (percebidos como tal pela maioria das pessoas), ou melhor, nos traços não trabalhados, percebia pedidos de socorro embutidos nos trabalhos que os alunos realizavam. Compartilho com o pensamento de Maturana, para o qual “a criança vive o mundo em que se funda sua possibilidade de converter-se num ser capaz de aceitar e respeitar o outro a partir da aceitação e do respeito de si mesma” (1998, p.29).

Comunicando-me com os alunos, escutando mais do que falando, possibilitando a convivência em grupos, naturalmente as dificuldades foram

diminuindo. Assim, a comunicação estendeu-se para além das interações de sala de aula, pois, conforme o físico Amit Goswami,

[...] a comunicação estende-se além das interações locais e as bases localmente aprendidas das pessoas envolvidas e é alta a probabilidade de que o todo seja maior do que a soma das partes. (2002, p.266)

Neste processo comunicativo, as inter-relações passaram a ser o ponto forte das minhas propostas de trabalho na sala de aula. Incluí o outro mais próximo (neste caso, os alunos) como um elemento de pesquisa para o desenho. Eu os incentivava: *Vamos observar o colega! Como é o rosto dele? O que ele expressa? Como é a forma do rosto dele? Vamos desenhar?*

Surgiram, assim, dessas experiências, os primeiros trabalhos com máscaras através do desenho. Eu auxiliava os alunos a observarem como as pessoas mostram-se e como poderíamos desenhá-las. Ajudava-os, também, a perceberem que podiam desenhar o outro na medida em que se abriam para essa experiência, quando se permitiam aprofundar o olhar na observação do outro. Chamava a atenção dos alunos para o respeito mútuo. De certa forma, através das práticas artísticas, eles iam inserindo-se no mundo do outro, aceitando e respeitando-o como legítimo na sua convivência (MATURANA, 1998).

Os alunos desenhavam seus próprios rostos com o auxílio de espelhos. A princípio, mostravam-se tímidos, riam como se não se identificassem com a imagem refletida. Após isso, desenhavam também os rostos dos colegas. Nesta segunda parte, eles se descontraíam mais; colocavam apelidos e apontavam características físicas que chamavam sua atenção. Faziam desenhos como auto-retratos e retratos dos colegas. Realizavam pinturas a partir destes desenhos. Por fim, produziam máscaras tridimensionais, utilizando técnicas de papel colado, massa de papel e/ou de outros materiais alternativos.

Trabalhando com o outro fui também me encontrando e juntando as minhas partes – que na verdade nunca foram separadas, eu é que insistia em vê-las dessa forma.

Hoje percebo que todo professor é também um artista em sua ação diária – interativo, inovador, responsável e atuante. E todo artista ensina, educa através das formas que apresenta, pela sua maneira de ser e expor idéias. E os alunos são nossos professores – aprendemos a ser com eles. E são também artistas, ainda que não tenham desenvolvido este potencial na profissão específica da Arte, sendo

perceptivos, relacionando-se com os outros, compreendendo as diferenças, gostando de conviver em grupo. “Ensinar ao homem o que ele esqueceu: sonhar de olhos abertos”, acrescenta Jean Arp¹⁰ referindo-se ao objetivo do seu fazer artístico (apud STRICKLAND, 1999, p.148).

Sentindo a necessidade de entrar em contato com outras formas de ver a educação, de conhecer outros profissionais, de aproximar-me de idéias contemporâneas sobre educação, de me conhecer melhor e de rever posturas e situações de vida, é que vim à procura da pesquisa no Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas - FaE/UFPel.

Penso, com Costa, que “pesquisar é um processo de criação e não de mera constatação. A originalidade da pesquisa está na originalidade do olhar” (2002, p.152). Como o meu trabalho é em Arte e os processos criativos estão sempre presentes, constatei a necessidade de realizar pesquisa conjugando ensino e a Arte. Também percebi que as minhas práticas docentes e o trabalho realizado com os alunos precisavam ser registrados, merecendo uma reflexão que auxiliasse o processo de pesquisa, pois, como propõe Freire, “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (2004, p.29). Os que-fazer do ensino e da pesquisa se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino

[...] continuo buscando, repercurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. (FREIRE, 2004, p.29)

A pesquisa proposta – “O Eu e o Outro na sala de aula – ocultando e revelando máscaras” – surgiu dos meus questionamentos a partir de constatações feitas na observação das máscaras tridimensionais e nos retratos desenhados pelos alunos.

Através deste trabalho, busquei respostas para indagações sobre as semelhanças e diferenças entre as máscaras e os alunos. Neste processo questionei-me se ocorre identificação dos alunos com as representações presentes nas máscaras, ainda que, em alguns casos, elas sejam distantes da aparência física deles.

Para esta pesquisa, proponho-me a investigar as relações estabelecidas

¹⁰ Jean Arp (1887-1966), artista do movimento Dadá iniciado em Zurique em 1916, fazia trabalhos “acidentais” e criava formas livres, ao acaso. (STRICKLAND, 1999, p.148)

entre a identidade do aluno e a sua expressão artística na forma de máscaras, assim como verificar as formas tridimensionais escolhidas por eles para se expressarem, a partir da produção feita na sala de aula. A reflexão sobre a prática docente, identificando elementos como a imprevisibilidade, a heterogeneidade e o caos, sempre presentes nas minhas relações com os alunos, estavam presentes em minha pesquisa-ação. Para tal, procurei responder às seguintes questões:

- a) O aluno identifica-se com a sua produção artística? O que revela?
O que oculta?
- b) Quais as formas utilizadas pelos alunos para se expressarem através das máscaras?
- c) Quais os elementos presentes na prática docente e a relação desta prática com os trabalhos produzidos pelos alunos?

Observo que, através de suas construções em forma de máscaras, foi possível trabalhar processos de aprendizagem que envolvem a flexibilidade, a criatividade e a multiplicidade de manifestações tridimensionais a partir de uma proposta direcionada a todos. O trabalho com máscaras, assim como qualquer processo artístico, envolve questões de imprevisibilidade, contrastes, heterogeneidade, mutabilidade de situações e estímulo à curiosidade.

A atividade construtiva é lúdica, curiosa e eminentemente exploratória. A dimensão curiosa do aprender é assim respeitada, conjugando outras aprendizagens neste fazer integrado. A experiência da aprendizagem, neste caso particular de construção de máscaras, é constituída no próprio processo do fazer. Neste ponto associo a minha aprendizagem a deles, a qual me permito desfrutar e mostrar-lhes no momento em que compartilhávamos descobertas e vivências criativas. Tornamo-nos, assim, todos aprendentes na experiência viva do estar-aprendendo impregnado de curiosidade (ASSMANN, 2001).

A aprendizagem constitui-se *com* e a *partir* das incertezas no processo. Para ensinar abandonamos algumas certezas, abrindo-nos às dúvidas dos alunos que, geralmente, são frutíferas e estimuladoras. A incerteza é, então, uma constante em nossa vida; o que pôde ser constatado nas produções de arte. Os alunos me perguntavam: *Será que vai dar certo, professora?* Todos queríamos garantias de êxito, mas essa aparente insegurança foi também motivo para novas aprendizagens. Se fizéssemos só o que já sabíamos, qual a motivação para aprender? Ainda que tivéssemos objetivos a serem alcançados e que já conhecêssemos técnicas que

possibilitassem a conclusão do trabalho, estas condições, por si só, não garantiam os resultados e/ou produtos conforme a previsão inicial.

Concordando com Morin, entendo que “conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza” (2004, p.59). Assim, a pesquisa em Arte pode conduzir a mim e aos meus alunos a caminhos de incertezas. A Arte também se insere nas questões de tempos e espaços de incertezas. Presente, passado e futuro não são mais valores em si mesmos; mais do que centros de convergências, temos focos de dispersão, tudo acontecendo ao mesmo tempo (COELHO, 1986).

Nossa visão nunca é ingênua; ela é carregada de referências do passado, de possibilidades e expectativas do futuro e de vivências do presente. A Arte “não diz, mas possibilita dizer, acordando em cada intérprete a voz das suas próprias ressonâncias” (MACHADO, 2002, p.175). Neste processo, surgem questões – para si mesmo, para os outros – possibilitadoras de respostas e/ou outras dúvidas. A Arte não lida com o certo ou errado, mas com a possibilidade da descoberta de situações que evidenciem respostas. Não possui verdades absolutas, mas múltiplas formas de se ver e dar sentido ao que se apresenta.

A pequena história apresentada a seguir traduz parte das situações de incertezas vividas por todos nós cidadãos.

Era uma vez um cossaco que via um rabi cruzando quase todos os dias a praça da cidade, mais ou menos na mesma hora. Certo dia, ele perguntou, curioso:

– Para onde o senhor está indo, rabi?

– Não sei com certeza – respondeu o rabi.

– O senhor passa por aqui todos os dias, a esta hora. Certamente o senhor sabe para onde está indo.

Quando o rabi insistiu em que não sabia, o cossaco irritou-se e, em seguida, desconfiado, prendeu-o, levando-o para o xadrez. Exatamente no momento em que trancava a cela, o rabi virou-se para ele e disse suavemente:

– Como o senhor vê, eu não sabia.

(GOSWAMI, 2002, p.65-66)

2 Arte – NÓS e as máscaras

[...] Se os corpos luminosos estão prenhes de incerteza, só resta confiar na escuridão, nas regiões desertas do céu. Que pode ser mais estável que o nada? Contudo, não se pode, nem mesmo do nada, estar cem por cento seguro.
(CALVINO, 1994, p.44)

2.1 O que será Arte [para NÓS]?

Tentar responder à pergunta *O que é Arte?* é tão difícil quanto se perguntar sobre o sentido da vida. Temos à nossa disposição uma infinidade de conceitos que envolvem a tentativa de se definir o que seja Arte. Falar sobre Arte é falar do particular, do íntimo e também é falar do público, do coletivo, tanto no sentido da realização como da apreciação da Arte. São tantos significados, desejos, motivações, que representam interesses pessoais ou quereres grupais, e que se modificam ao longo do tempo e da trajetória histórica do ser humano. Pensar sobre Arte é, de certa forma, transgredir os conceitos já postos e tentar elaborar outros, com vistas a definir um momento específico, pessoal, por vezes beirando a auto-invasão ou envolvendo um certo tipo de voyeurismo, quando da tentativa de adentrar mundos outros.

Todo o percurso histórico do homem, desde os primeiros registros gráficos nas cavernas até a cultura virtual de hoje, percorreu caminhos de busca de si mesmo. Tentando encontrar-se, o homem chegou ao outro – um semelhante diferente de si! Várias foram as formas de expressão utilizadas nesta caminhada que hoje chamamos de Arte.

Desenhando animais de forma mágica, o homem pensava poder possuí-los. Dominava-os através de representações por imagens. Hoje, ainda encontramos desenhos, riscos nas portas e paredes dos banheiros, grafites nos muros das cidades, nome do amado gravado nos troncos das árvores, palavras e imagens nas

classes das escolas. Vivemos num “universo de coisas em desaparecimento, [onde] os indivíduos procuram desesperadamente deixar suas marcas” (PEIXOTO, 1990, p.472). E assim, registrando digitais, tornamo-nos mais nós; deixamos a nossa marca em tudo; identificamo-nos com as expressões simbólicas. O desenho nasce no momento em que

[...] a mão, apossada de seu instrumento e imbuída de uma intenção, toca o oceano branco do papel. Dessas interações nasce a construção gráfica. O instrumento é a extensão da mão. A mão pensa e age através do instrumento, pressentindo o desencadear das formas. Entre a mão e o instrumento existe uma solidariedade, uma comunhão. (DERDYK, 1990, p.65)

A Arte remete a um indivíduo, um sujeito operante, alguém que se manifesta a partir de alguma materialidade. De formas semelhantes, adultos e crianças expressam-se na busca da comunicação através de formas gráficas. A possibilidade de nos relacionarmos, de nos comunicarmos é o que nos faz humanos. Moran assinala que na comunicação “expressamos e buscamos o nosso lugar pessoal, nosso eixo, nosso centro a partir do qual interagimos com os outros, com a sociedade” (2000, p.9).

Nas diferentes formas de expressão artística o que difere é a intencionalidade. O ato intencional do artista pressupõe a existência prévia de uma mobilização interior, não necessariamente consciente, mas que é dirigida para uma finalidade antes mesmo da existência de uma situação concreta, para a qual a ação seja solicitada (OSTROWER, 1984).

Crianças e jovens não se preocupam quando pintam e/ou desenharam, se estão fazendo Arte. Geralmente se preocupam com a necessidade de compartilhar o momento criativo com o outro, querendo mostrar o que fizeram, para ter a admiração dos amigos. É uma espécie de sedução. Outros, mais tímidos, escondem o produto. Assim, imagens criadas e expostas são possíveis de serem vistas por quem estiver dividindo aquele ambiente e/ou espaço de tempo em que o fato criativo está ocorrendo. Após, se estas imagens sobreviverem, podem ser revistas por tantas outras pessoas, recriando-se a cada olhar.

Somos autores e atores da nossa existência. Somos capazes de decidir, escolher e atuar de acordo com a nossa maneira de compreender os outros, a nós mesmos e ao mundo. A sociedade, que é composta por todos nós, não está posta para ser aceita tal qual se apresenta. A sociedade não é sujeita, somente, a determinismos materiais. A sociedade “é um mecanismo de confronto/cooperação

entre indivíduos sujeitos, entre os 'nós' e os 'Eu'", conforme conceitos de Morin (2004, p.128).

Vivemos uma época de transição, em que a ambigüidade e a complexidade provocam incertezas, flutuações, rupturas nas estruturas do pensar sobre o mundo. Como propõe Maturana, "falamos de controle enquanto a vida cotidiana nos mostra que não controlamos nada" (1998, p.55). As questões mais simples parecem ser as mais difíceis de serem respondidas. A divisão entre espírito e matéria ocasiona repercussões em todo o pensamento ocidental. A extrema preponderância do mental e do racional sobre o corporal submete o corpo ao esquecimento de si mesmo (MERLEAU-PONTY, 1989).

Estamos passando por uma transição paradigmática da concepção mecanicista de Descartes e Newton para uma abordagem mais ampliada da relação do homem com o mundo. Caminhamos. Em frente, o horizonte nos acena com uma visão holística e ecológica. Apesar de estarmos interagindo com esta realidade composta não somente de materialidades, insistimos em pensar que só existe o que se pode ver, cheirar, tocar ou sentir. Os cinco sentidos existem, mas precisamos ir além, ampliando nossa maneira de interagir e compreender o mundo. Existem, na verdade, muitas outras situações de percepção do mundo que ainda não conseguimos entrar em contato. Porém, não é por isso que elas não existam. Weinberg¹, estudioso da Cosmologia², assinala que "quando mais nos parece compreensível, mais o universo parece sem sentido" (1979 apud GOSWAMI, 2002, p.163).

Os problemas dos cientistas [e os nossos!] não são meramente intelectuais; remontam a uma intensa crise emocional ou mesmo, existencial. O mundo em que vivemos é globalmente interligado, no qual "os fenômenos biológicos, psicológicos, sociais e ambientais são todos interdependentes" (CAPRA, 1997, p.14).

Somos tomados por um novo paradigma, por uma outra forma de pensar a realidade. Para tal, Santos propõe o paradigma emergente, que comporta um "conhecimento prudente para uma vida decente" (2004, p.11). É um paradigma advindo das revoluções científicas da própria sociedade. Não é apenas científico, é também social; não é fechado, valoriza o senso comum como forma de

¹ Prêmio Nobel de Física. O comentário foi feito na conclusão de um livro popular sobre Cosmologia.

² Ciência que estuda a origem, a evolução e a estrutura do Universo em seu conjunto. (LOVISOLO; PEREIRA, 1992) Estudo da natureza e da ordem do mundo. (STEVENSON, 2001)

compreensão da realidade.

A Arte tem contribuído para os questionamentos relativos à sociedade, sinalizando mudanças conceituais na sua área de conhecimento e propondo reflexões sobre a condição humana a partir de elementos do senso comum e da cotidianidade. As manifestações contemporâneas de Arte ocorrem em conjunção com esta mudança paradigmática. A Arte, como trata da complexidade, não é facilmente traduzida em palavras. Ela se propõe a falar sobre o indizível.

Diários íntimos de trajetórias distintas, manifestações mais ou menos originais de histórias de vida, representações nada fiéis de fatos do presente, passado ou futuro são situações e/ou fatos utilizados pelos artistas para expressão de si. Desta maneira, as formas presentes na Arte expressam sentimentos e fatos universais, pois ninguém questiona

[...] a capacidade de um auto-retrato de Rembrandt para transmitir a angústia de um velho ante a proximidade da morte, ou a força de uma [pintura] de Van Gogh para expressar o tormento de um artista isolado e incompreendido. Tais sentimentos são aplicáveis à humanidade inteira. (LOWE, 1996, p.25-6)

Contemplando as imagens criadas pelos artistas nos tornamos parceiros ativos destas histórias. Emocional e cognitivamente identificamo-nos com as experiências de Van Gogh e Rembrandt, por exemplo. Daí sobrevém o prazer do reconhecimento através da obra de Arte, que além de proporcionar um prazer específico, traz em si um mundo reconhecível para o espectador. Estas imagens reconhecíveis, por sua vez, influenciam enormemente a nossa maneira de ver o mundo (AUMONT, 1993). O mesmo processo pode ser vivido através das imagens da mídia que, configurando imaginários e ideologias acerca dos mais variados assuntos, condicionam ou revelam outras formas de apreender a realidade.

Através da Arte podemos nos lançar na aventura de experienciar e conhecer o que está mais distante de nós, o que foi feito por alguém do outro lado do mundo, e que percebemos, ao final, tão perto de nós. E nessas vivências vamos aprendendo e experimentando com o outro, pois como aponta Freire, “é na prática de experimentarmos as diferenças que nos descobrimos como eus e tus. A rigor, é sempre o outro enquanto tu que me constitui como eu na medida em que eu, como tu do outro, o constituo como eu” (1998, p.96).

As imagens garantem condições de aprendizagem, conhecimento, desenvolvimento da imaginação e comunicação. Porém, exigem um olhar mais

amplo, de visibilidade estética, articulando a força emocional que têm com a fruição da arte. “Nas criações artísticas, não importa o que é, mas fundamentalmente o que poderia ser; não o real, e sim o real possível”, apresenta Richter (2003, p.192).

Quando olhamos obras de Arte não o fazemos somente por mera curiosidade. Se, ao vermos uma obra, estivéssemos só interessados nas técnicas e nos suportes e materiais utilizados, esta curiosidade esgotar-se-ia logo. Mas nós voltamos às mesmas pinturas, à mesma tapeçaria, ao mesmo desenho, aos filmes, às esculturas e construções tridimensionais, às instalações³, duas, três, dez ou mais vezes. Por que será que isto acontece?

Existem outras motivações além das imagens e formas expressas na Arte que contribuem para a reincidência do sujeito no ato de ver e perceber. Apresenta Ostrower: “de fato, vemos a face interna do artista, sua alma, seu ser” (1988, p.169) quando entramos em contato com suas obras de Arte. Dando forma ao seu trabalho, o homem encontra maneiras de entender e compreender a sua própria vida. Fazendo isto, o artista estabelece um diálogo com os espectadores de sua obra. Para retornar a esta conversa é que vamos aos museus, observamos reproduções, assistimos televisão, interagimos com os vários meios artísticos, sejam visuais e/ou tecnológicos, conforme se apresentam na atualidade. Da mesma forma, o aluno, em contato com a variada produção artística, tem as suas condições perceptivas ampliadas, compreendendo-se e conhecendo-se melhor.

As manifestações artísticas são efeitos de viver. A Arte remete-nos ao ser espiritual, de forma consciente ou não. A imagem, simulacro da realidade, expõe de maneira espontânea como o homem se sente no mundo, suas vivências e prioridades, seus ritos, medos e vitórias (HAUSER, 1994). Transcendendo esta idéia, o artista Paul Klee expressa que o objeto “expande-se além dos limites da sua aparência pelo conhecimento que temos de que ele significa mais do que o que vemos exteriormente, com os nossos olhos” (1923 apud JAFFÉ, 1964, p.254).

Foi somente no século XX que se reconheceu, na Arte, o seu valor intrínseco, ou seja, desvinculou-se da Arte a necessidade da finalidade não-artística. Até então, este campo deveria servir somente para contar uma história, para lembrar

³ Exposições ocupando espaços como salas, ambientes, através da utilização de palavras, vídeos, fotos, pinturas, desenhos e/ou objetos comuns, comentando assuntos do momento ou de interesse do próprio artista. Os materiais utilizados podem não apresentar relação entre si, justamente para que o espectador faça as suas indagações ou ingresse em algum tema controverso que o artista propõe. (STRICKLAND, 1999)

um acontecimento importante ou para suscitar um sentimento preestabelecido. Atualmente encontramos a Arte em todas as formas de manifestação humana, desde as tecnológicas até as já concebidas anteriormente, que servem de *background*⁴ para outras criações, em campos diversos do conhecimento, ampliando a sua função. A Arte Tecnológica substituiu artefatos e ferramentas tradicionais artísticas por dispositivos computadorizados, telefones, redes, *modens* e outras invenções que propiciaram a interação humana tanto à distância como local (DOMINGUES, 1997).

Através de imagens – desenhos, pinturas – o homem revela-se. Com esta apropriação ele se mostra; porém, o sentido das formas artísticas é percebido de acordo com a bagagem de seu repertório pessoal, individual e único. Este repertório inclui, além dos aspectos cognitivos, também os referentes à sensibilidade. A empatia com a imagem ocorre quando o observador é tocado pela emoção que ela lhe passa e/ou quando ela lhe permite conexão com algo que já conhece e/ou viveu. Assim, conseguimos apropriarmo-nos e/ou memorizar uma informação [que pode ser uma imagem], quando a configuramos à nossa maneira, assumindo-a como nossa (CERTEAU, 1994-1997). Então, a experiência explicitada pelo artista em seu trabalho pode ser fruída, compreendida, assimilada por quem a vê. Crítica e ciência são componentes do conhecimento do ato de ver, e a Arte tem a ver com o conhecimento, pois o indivíduo quer “não apenas fruir, mas estar consciente da [sua] fruição, não apenas sentir, mas também compreender” (ECO, 1963, p.251).

A participação do espectador é fundamental para que o processo artístico aconteça. Sobre esta questão, Duchamp⁵ propunha a idéia de que se um artista genial morasse no coração da África e produzisse, todos os dias, quadros extraordinários, sem que ninguém os visse, ele [o artista] não existiria. A importância de quem faz a Arte é a mesma daquele que a vê. A Arte é o produto de dois pólos: artista e observador (1977 apud CABANNE, 1987).

Assim, podemos dizer que a Arte é um produto das inter-relações humanas. Ela permite interlocução entre o artista e o observador. O significado das imagens visuais está relacionado ao sentido que damos às situações, às relações

⁴ Background – os elementos ou fatos que constituem a base os antecedentes, de um acontecimento, de uma situação, etc. O conjunto dos conhecimentos, experiência, etc., que compõem a base intelectual, técnica, etc., de alguém. (FERREIRA, 2004)

⁵ Marcel Duchamp (1887-1968), artista francês, criador do *ready-made* (objeto pronto, acabado) “fonte-mictório” num gesto anti-arte, teve o intento de destruir o conforto intelectual de uma época em que os museus eram considerados lugares de culto e os artistas, semideuses. (CABANNE, 1987)

estabelecidas entre as experiências anteriores, o repertório construído e o que estamos efetivamente vendo. Ao ver, fazemos uma decodificação de signos culturais, compreendendo o sentido que eles produzem em nós. O sentido construído/percebido pelo espectador vai ser dado pelo contexto e pelas informações que o leitor possui. Ao ver, estamos entrelaçando informações do contexto

[...] sociocultural, onde a situação ocorreu, e informações do leitor, seus conhecimentos, suas inferências, sua imaginação. [...] O que é descrito não é a situação, o fato, mas a interpretação que o leitor lhe conferiu, num determinado momento e lugar. O olhar de cada um está impregnado com experiências anteriores, associações, lembranças, fantasias, interpretações. O que se vê não é o dado real, mas aquilo que se consegue captar, filtrar e interpretar acerca do visto, o que nos é significativo. (PILLAR, 2002, p.74)

Dissolvendo-se em meios nunca antes imaginados, a Arte aproxima-se das discussões sobre a vida, refletindo a multiplicidade das situações cotidianas. O tema da 27ª Bienal de Arte de São Paulo deste ano (BIENAL, 2006) é Como Viver Junto e propõe uma reflexão sobre a vida partilhada nos espaços coletivos, procurando trazer o espectador para dentro da obra de Arte através das formas do cotidiano. Propõe-se, também, a questionar a existência de diferentes ritmos vivenciados num mesmo espaço de convivência. Os artistas apresentam obras que tratam da questão dos limites e fronteiras e da necessidade de incorporação das diferenças nas relações humanas, sejam elas quais forem. Conforme afirma a co-curadora Cristina Freire (2006), “no fundamento de todo viver-junto, há um conglomerado de sentimentos partilhados em constante recriação na vida cotidiana”.

Podemos observar que a Arte contemporânea retoma os questionamentos sobre as relações e organizações humanas, abrangendo tópicos que vão desde a comunicação e o amor, até a religião e o trabalho, entendendo que todos os aspectos da vida diária podem ser vistos como integrantes de uma ecologia maior. Assim, percebemos que as obras de Arte propiciam relações entre o interior e o exterior do sujeito, contribuindo para estender os limites entre o individual e o social.

2.2 NÓS e a Arte [procurando identidades⁶]

Paul Klee⁷ começou a escrever um diário em 1898, aos 19 anos. Já falecido,

⁶ Identidade: característica permanente e fundamental que distingue um indivíduo ou um grupo dos outros. (LOVISOLO; PEREIRA, 1992)

⁷ Klee (1879-1940), artista nascido na Suíça. Além da “atividade artística, poética e por que não filosófica, desenvolveu pesquisas didáticas ministrando aulas na Bauhaus, [...] fazendo estudos a

em 1955, seu filho aprovou o projeto de publicação dos diários encontrados. O mundo individual de Klee revelou-se através da leitura dos seus manuscritos. Através de suas escritas, fomos levados ao interior de sua vida pessoal e familiar, a reviver o seu crescimento artístico, a identificar a sua forte ligação com o cotidiano. Conforme assinala Dubar (1997, p.13), “a identidade é um produto de sucessivas socializações”, constrói-se na infância e é reconstruída ao longo da vida. A identidade não é construída sozinha, depende das próprias orientações e autodefinições do sujeito e da aprovação ou julgamento dos outros. Para Klee, a individualidade não é uma coisa elementar,

[...] mas um organismo. Com ela convivem, em contato direto, coisas elementares de diferentes tipos. Ao tentar separá-las, as partes simplesmente morrem. Meu eu, por exemplo, é um todo absolutamente dramático. Ali aparece um ancestral profético. Aqui ruge um herói brutal. Ali, um bom vivand alcoalatra resolve ponderar sobre alguma coisa com um professor erudito. Mais pra cá, uma musa da poesia, que sofre de amor crônico, olha para o céu. Ali, papai dá um passo à frente, arrogante. Aqui intercede o tio indulgente. Ali, a tia tagarela faz suas fofocas. Aqui dá uma risada a criada obscena. E eu observo tudo com olhos arregalados, o lápis apontado na mão esquerda. Uma mãe grávida também quer aparecer. “Ora”, eu digo, “teu lugar não é aqui. Você é divisível.” E ela vai desaparecendo aos poucos. (KLEE, 1990, p.207)

Conforme vemos nas palavras de Dubar (1997) e de Klee (1990), a identidade é formada nas inter-relações objetivas e subjetivas construídas no decorrer da vida de cada pessoa. Nesse sentido, Larrosa (2000) apresenta que a experiência de si é o resultado de um complexo histórico de fabricação de identidades, conjugando as verdades incorporadas pelo sujeito, as práticas comportamentais e as formas de subjetividade que constroem a sua interioridade.

Como vivemos em grupos, estes processos são construídos nas inter-relações. Juntos, através da linguagem verbal ou não, criamos o nosso mundo. Maturana e Varela (1987 apud CAPRA, 1998, p.227) propõem a idéia de que “o mundo que todos vêem, não é o mundo, mas um mundo que nós criamos com os outros”. Este mundo interno é constituído por pensamentos, conceitos, representações mentais, simbologias e percepção de si e dos outros. A autopercepção (percepção de si) está relacionada com a reflexividade, ou seja, com a capacidade de termos consciência acerca de nós mesmos.

O paradigma fisicalista-cartesiano, empregado pela Biologia, Bioquímica e Neurologia, sustenta pesquisas sobre os processos fisiológicos que embasam a

percepção, abordando a riqueza e a complexidade inimagináveis das interligações químicas moleculares que ocorrem a todo instante (OSTROWER, 1990). É importante salientar que a “autopercepção é uma função do sentir, é a soma de todas as sensações do corpo de uma só vez. Através da autopercepção a pessoa descobre quem ela é, [...] esta[ndo] em contato consigo mesma” (LOWEN, 1987, p.49). Freire destaca a importância do autoconhecimento, pois conforme afirma, “minha presença no mundo, com o mundo e com os outros implica o meu conhecimento inteiro de mim mesmo” (1998, p.72).

A autopercepção é um dos elementos utilizados no autoconhecimento. Conhecendo-nos melhor, temos mais possibilidades de ver o mundo externo e as outras pessoas com mais clareza, ou, pelo menos, temos elementos para conhecer nossas idiossincrasias através das inter-relações que mantemos com os outros e com nós mesmos.

Segundo Junger, “as coisas demasiado precisas não reforçam a realidade, senão que atentam contra ela. [...] é preciso voltar a olhar bem” (1993 apud FERRE, 2001, p.195). O voltar a olhar bem direcionado ao próprio observador pode suscitar diversos questionamentos. A definição de identidade faz a pergunta: Quem sou? Eu não sou meu nome; meu nome

[...] pertence àqueles que me chamam. Minha identidade me dão os outros, mas eu não sou essa identidade, pois se eles têm de dá-la a mim é porque eu, em mim mesma, por mim mesma, em minha intimidade, não a tenho. (FERRE, 2001, p.196)

Pardo afirma “que toda identidade está falsificada porque se o ser do sujeito é curvo, é impossível traçar nele, linhas retas” (1996 apud FERRE, 2001, p.196). Ou seja, não conseguimos nos definir como sendo um ponto em uma trajetória linear, com consciência do começo, meio e fim de um processo vivenciado, ao longo de uma vida. Se somos aqueles para os quais não se esgotam o sentido da pergunta *quem somos?*; se somos aqueles que questionam o saber de si e o saber acerca da falta de saber, como podemos nos definir através de regras, conceitos e condutas preestabelecidas?

Somos múltiplos, e o paradigma emergente confirma essa idéia. Estamos em constante formação, recompondo e recriando as nossas identidades. “Somos humanos de outras maneiras, diferentes daquela definida, durante séculos, como a verdadeira humanidade. Há muitas maneiras de sermos humanos e não apenas uma, universal, racional...” (COSTA, 2002, p.150). A necessidade de se normalizar

formas de ser, agir e pensar é uma arbitrariedade em que, escolhendo-se uma identidade específica, avalia-se situações e formas, fazendo julgamentos sobre as demais.

O que a princípio parecia ser de fácil definição, não é: identidade não é apenas aquilo que se é; e diferente não é aquilo que o outro é. Estes dois conceitos são auto-referentes, remetem-se a si próprios e mantêm uma estreita dependência e inseparabilidade. Silva, referindo-se à afirmação da identidade e à marcação da diferença, sinaliza que a afirmação “da identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora” (2000, p.82). Através desta forma de agir e pensar executam-se as operações de incluir e de excluir, afastando-se o diferente e o não-convencional.

A individualidade de alguém não é um dado fixo nem tampouco é resultado de uma programação genética, ainda que esta contribua para a formação do indivíduo. “É um processo de desdobramentos, através de contínuas transformações e reestruturações. É um constante devir absorvido pelo ser”, assinala Ostrower (1990, p.6).

Millôr Fernandes faz uma reflexão acerca da fotografia do nosso rosto comparando-a com a imagem que temos de nós mesmos. “A fotografia da identidade identifica, de forma definitiva, a expressão que nada tem a ver comigo” (1994, p.239). Na verdade, somos bem mais do que as nossas fotografias.

Na Arte, as formas expressivas são sempre traduções de processos individualíssimos, denotando “formas de estilo, formas de linguagem, formas de condensação de experiências, formas poéticas” (OSTROWER, 1990, p.17). Nestas formas fundem-se, ao mesmo tempo, o particular e o geral, a visão do artista e a cultura em que ele vive. Assim, ele expressa, pela Arte, suas vivências individuais no contexto sócio-cultural. Mas, ao mesmo tempo que estas formas são particulares, quando o espectador interage com elas, tornam-se dele também, ou seja, passam a fazer parte de quem com ela interage.

Como libertar-se do sorriso da Mona Lisa? O que nós temos a ver com esta obra? Por que ela ainda nos fascina? Lenir de Miranda, no livro-de-artista⁸ “Autobiografia de todos nós” afirma que a obra

⁸ Os livros-de-artista, conforme depoimento de Lenir de Miranda, são “feitos com a técnica do desenho e assemblage e pretendem envolver o público, fazendo com que participe, tocando a obra, interagindo, manuseando, vivenciando para dar sentido e escolha”. (SILVA; LORETO, 1996, p.106)

[...] evoca também a autobiografia do receptor, a partir do autor. [...] Desde que estamos todos envolvidos a partir do surgimento de cada obra há uma confissão, entrega, nos elementos do código. [...] Todos os fragmentos significam para ambas as partes, autor e receptor. Pois o significado das palavras e das imagens não está nas palavras e imagens, mas nas pessoas em suas circunstâncias. (MIRANDA, 1994, p.7)

A Mona Lisa é tão envolvente e empática porque produz questionamentos acerca de sua figura; dúvidas que não fazem parte da obra, mas que pertencem a nós. A Mona Lisa, obra de Leonardo da Vinci⁹, já utilizada à exaustão pela mídia, tornou-se a nossa (de todos) Mona Lisa, passível de ser reproduzida a qualquer instante, produzida em série, virando por exemplo, modelo em bolsas, roupas e demais artigos. Todas iguais, em várias texturas e materiais. Se antes a figura do autor-artista era marcada por características formais, na maioria das vezes visivelmente perceptíveis, personalíssimas, hoje emergem em massa, sendo difícil a identificação de sua origem. Atualmente é cada vez mais difícil situar onde ou quem fez determinada obra considerando apenas as formas artísticas nela presente, pois as referências culturais globalizadas influenciam produtores e consumidores. Todos temos acesso a diferentes culturas além da nossa, identificando-nos ou não com elas, que vão “produzi[ndo] nossa personalidade por dentro de um estilo impessoal” (PEREIRA, 2003, p.20).

As identidades pessoais estão sendo descentradas, provocando deslocamento e fragmentação, ocasionando, por vezes, uma perda do “sentido de si”. Isso se deve às mudanças estruturais pelas quais as sociedades modernas passam a partir do final do século XX. Hall (2005) apresenta-nos a idéia de que a descentração dos indivíduos, tanto do seu lugar no mundo social e cultural, quanto de si mesmos, constitui uma crise de identidade. E a identidade é questionada quando é colocada em dúvida, ou seja, quando deixa de ser tida como estável.

O sujeito pós-moderno não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade é definida pela História e não pela Biologia. A multiplicidade de identidades possíveis mostra que a idéia de identidade unificada e coerente é uma fantasia, e que se pensamos ter sempre a mesma identidade é porque “construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora *narrativa do eu*” (HALL, 2005, p.13).

⁹ Da Vinci (1452-1519), um dos maiores gênios da Renascença, foi escritor, cientista, inventor, engenheiro, mecânico, arquiteto, urbanista, biólogo, físico, músico, químico e, sobretudo, pintor. O retrato de *Mona Lisa* e o imenso afresco da *Última Ceia* são suas obras de arte mais conhecidas. (STRICKLAND, 1999)

2.3 NÓS no estar-junto – A Arte na Escola

A Arte na escola constitui um espaço propício ao desenvolvimento das inter-relações, possibilitando a vivência do estar-junto e reivindicando para si a posição de palco onde se explicitam diferentes formas de interpretação do cotidiano. Assim, a relação da escola com a Arte caracteriza-se

[...] por experiências de estranhamento e surpresa, que deslocam o eu e mobilizam uma atenção aberta ao plano dos afetos. Não se ensina Arte transmitindo informações. O professor atua como um dispositivo por onde circulam afetos. Ele não é professor porque [somente] detém um saber, mas porque possui um *savoir-faire* com essa dimensão da experiência. (KASTRUP, 2005, p.7)

A dimensão afetiva do saber-fazer não é apenas uma relação com o saber e sim com um conjunto organizado de relações. “Toda a relação com o saber é também relação consigo próprio, [...] está em jogo a construção de si mesmo e seu eco reflexivo, a imagem de si”, afirma Charlot (2000, p.72). Através da Arte construímos relações com o saber: saber de nós mesmos, saber dos outros, saber das coisas e do mundo. São relações de saber construídas através da afetividade. Para isso precisamos aceitar a idéia de que aprendemos com os alunos, que aprendem com os colegas e professores. Todos ensinam e aprendem através das inter-relações e afetividade constituídas.

Sabemos que as inter-relações constituem-se de dinâmicas emocionais próprias e individuais que mobilizam as ações humanas. Nem todas as relações ou interações entre os seres humanos são sociais (MATURANA, 1998). Por exemplo, as inter-relações baseadas na exclusão, na negação e no preconceito, relegando o outro a uma condição ilegítima na convivência não são saudáveis. A não-aceitação do diferente nos faz estabelecer um tipo de relação anti-social. Somente as relações baseadas na aceitação mútua são sociais.

A aceitação de que o outro seja diferente de mim, com a sua maneira particular subjetiva de ser implica mudanças de posturas e modos de pensar sobre a vida cotidiana.

Aparentemente essas concepções são aceitas socialmente, porém na prática escolar isto não acontece.

Ao longo dos anos de exercício do magistério venho observando, em meu cotidiano escolar, indícios de não-aceitação das diferenças, seja na postura de professores que organizam folhas mimeografadas com desenhos para o aluno

colorir, seja na resposta padronizada exigida por eles para a resolução do exercício¹⁰. Situação semelhante ocorre nas concepções docentes sobre *bonito, feio; bom, mau; certo, errado*, (entre outras) utilizadas para avaliar o trabalho e/ou comportamento do aluno. O espaço para a subjetividade é reduzido; a expressão dos gostos e interesses pessoais dos alunos é, por vezes, desprezada. Dizendo que o outro é diferente porque está em desacordo com a opinião e/ou modo de agir da maioria dos professores, são desconsideradas as realidades múltiplas dos indivíduos, ainda que legítimas. Como consequência, a criatividade é minada pouco a pouco, e a expressão da subjetividade individual é deixada em segundo plano.

Dario Fo (1999 apud ASSMANN, 2004) afirma que as pedagogias impositivas embotam a criatividade infantil. Elimina-se, através da destruição da liberdade mental, “a possibilidade de ver e descrever as coisas com fantasia e paradoxo. O fantástico acaba substituído por esquemas programados, em uma sucessão de regras” (p.117-118). Esta racionalização extrema na atuação humana conduz o indivíduo ao negligenciamento da própria expressão e da sua subjetividade, proporcionando a desumanização e o distanciamento de si mesmo.

A intolerância (explícita ou implícita) diante das diferenças expressas na singularidade das manifestações humanas gera a violência e abre as portas para uma cultura narcísica¹¹ e egoísta. As intenções dos agentes sociais, no caso, a comunidade escolar, revelam-se “nas rotinas cotidianas e nos enquadramentos que definem a relação que acoisa e maltrata tanto a vítima como o vitimário” (RESTREPO, 1998, p.64). Assim, ações falam mais que palavras. Qualquer desrespeito à singularidade humana é uma violência. De acordo com Restrepo, a escola é violenta quando

[...] se nega a reconhecer que existem processos de aprendizagem divergentes que entram em choque com a padronização que se exige dos estudantes. Haverá violência educativa sempre e quando continuarmos perpetuando um sistema de ensino que obriga a homogeneizar os alunos na aula, a negar as singularidades, a tratar os alunos como se todos tivessem as mesmas características e devessem por isso responder às nossas exigências mais íntimas e às suas mais sentidas urgências. (1998, p.65)

Respeitar as diferenças não significa simplesmente deixar que o outro seja

¹⁰ Embora os desenhos mimeografados e/ou copiados sejam contrários à invenção artística, eles continuam sendo largamente utilizados na escola por serem considerados “de bom tom, pois são a glorificação das formas que todos aprovam (crianças, pais e professores)”. (DUARTE, 2005, p.8)

¹¹ A cultura do narcisismo é a impossibilidade do sujeito de poder admirar o outro em sua diferença radical, concentrando-se em si mesmo como referência única de aceitação de padrões e verdades. (BIRMAN, 1999)

diferente de mim; mas sim, deixar que o outro seja como eu não sou. A multiplicidade faz parte da nossa identidade, é um movimento processual de construção do ser, que estimula a diferença e não se funde com o idêntico. Cada pessoa tem a sua história, com sistemas e modos de viver diferenciados.

As experiências de vida nunca são iguais. O compartilhamento destas situações através da auto-expressão é fundamental para uma vida saudável. Então, se não nos conhecemos, ou melhor, se não percebemos como somos, como aceitar o outro que é diferente de mim? “Para se ter consciência de si mesmo é preciso perceber o outro. A consciência surge do reconhecimento das diferenças” (LOWEN, 1987, p.119).

Colocar-se no lugar do outro implica o exercício da compreensão e solidariedade, da construção de um espaço escolar, com suas subjetividades, multiplicidades e diferenças de opiniões e/ou expressões. A interlocução entre educador e educando possibilita processos de comunicação, socialização e respeito às diferenças que asseguram uma obra ética, conforme conceitos de Gutiérrez e Prado (2000) e Freire (2004).

Conceituação semelhante a esta encontro em Larrosa, que propõe uma pedagogia de práticas de si. As práticas pedagógicas de si e/ou terapêuticas são lugares de mediação e espaços de possibilidades “para que as pessoas desenvolvam e/ou recuperem as formas de relação consigo mesmas” (2000, p.44). Nestes ambientes, a pessoa encontra recursos para desenvolver a autoconsciência e autodeterminação, ou até restaurar relações distorcidas com ela mesma. Neste sentido, além de construir imagens objetivas do meio externo, a pessoa pode transmitir e/ou construir auto-imagens e imagem dos outros. Assinala o autor que as práticas de experiência de si desenvolvem a aprendizagem de “um significado específico da singularidade do eu e da compreensão mútua” (LARROSA, 2000, p.47).

Nas relações com outras pessoas atuamos, fundamentalmente, com nossas emoções, ainda que não aceitemos este fato. As linguagens são carregadas de subjetividades. Por intermédio das linguagens, estabelecemos relações intrapessoais, interpessoais e transpessoais¹². Segundo Penteadó, as relações

¹² Segundo Penteadó (2004), as relações transpessoais transcendem às relações pessoais, ultrapassando ou transbordando essas relações presenciais, em direção à comunicação à distância (textos ou mídia eletrônica), através da qual podemos compor amplas redes de participação e de

intrapessoais, promove[m] um mergulho em si mesmo, possibilitando a “descoberta” ou a “consciência” de uma outra característica humana fundamental, além da racionalidade, que é a subjetividade, esclarecedora

[...] de sonhos, de desejos, da utopia, energia desencadeadora/alimentadora do pensamento. As relações interpessoais possibilita[m] a “descoberta” ou a “consciência” da alteridade e o seu exercício, ou seja, o desenvolvimento da capacidade de nos colocarmos no lugar do outro, de apreendermos a perspectiva do outro, com quem nos relacionamos. (2004, p.4-5)

A Arte possibilita o desenvolvimento destas relações, na medida em que propicia envolvimento grupais e interações solidárias. A experiência de grupo estimula a “dimensão criadora, constitutiva e fundamental do imaginário como potência, como fonte propositora de outras formas de vida, de comportamento, de relacionamento consigo e com os outros” (OLIVEIRA, 2004, p.100).

Inserida no contexto escolar, a Arte promove inter-relações através de formas individuais e/ou grupais de comunicação. Neste contexto, a escola cria grupos e espaços comunicativos que mobilizam os sujeitos, para a [res]significação do conhecimento e para a construção da unidade individual [identidade] e social (PORTO, 2003).

Merleau-Ponty (1989) considera a Arte como a manifestação da intencionalidade do corpo no mundo da vida. Quando observamos uma expressão artística, nosso corpo participa por inteiro. São os nossos pensamentos, vivências e emoções que, conjugados, dão sentido ao que estamos observando. Neste momento, ocorre uma interação entre o sujeito e a obra, a partir dos repertórios construídos em sua caminhada.

A Arte ocupa um importante papel nas questões pedagógicas tanto na expressão das subjetividades, quanto no respeito às diferenças.

Um diálogo pedagógico com obras de Arte auxilia na percepção de elementos de identificação e estranhamento, promovendo questionamentos significativos. Este diálogo evidencia leituras múltiplas que fazem aflorar tensões, afetividades e proximidades do sujeito com a obra, evidenciando correspondências com sua maneira de ser e entender. Neste processo, ele aceita, rejeita ou fica indiferente à obra. Para isto, além das subjetividades, o sujeito vale-se de seus conhecimentos artísticos (MEIRA, 2003).

A capacidade de pensar sobre algo é tão importante quanto a capacidade do

aprendizagem.

sentir. O conhecimento é uma função cognitiva e sensível, assim, a aprendizagem passa pela aceitação de si e do outro nas inter-relações vividas. As premissas fundamentais de todo sistema racional

[...] são não-rationais, são noções, relações, distinções, elementos, verdades,... que aceitamos *a priori* porque nos agradam. [...] Todo sistema racional tem um fundamento emocional. Pertencemos, no entanto, a uma cultura que dá ao racional uma validade transcendente, e ao que provém de nossas emoções, um caráter arbitrário. (MATURANA, 1998, p.52)

A criação de espaços educativos, flexíveis, originais, desafiantes, ricos e propiciadores da expressão de sentimentos e emoções pode proporcionar um ambiente fecundo para a manifestação das subjetividades. Quanto mais formas de expressão proporcionarmos aos alunos, mais frutífero será o processo educativo (GUTIERREZ; PRADO, 2001). Neste sentido, a escola pode contribuir para a valorização dos indivíduos como uma forma de expressão e construção de identidades.

2.4 Máscaras – Nós e Vocês

[...] E aquela máscara era eu, pois reconheci meu gesto na mão que levantava o capuz e, boquiaberto de pavor, dei um grito imenso, pois não havia nada sob a máscara de tela prateada, nada no oval do capuz, a não ser o buraco de tecido arredondado no espaço vazio. Eu estava morto e eu... (LORRAIN, 2004, p.402)

As máscaras têm sido utilizadas desde o começo da história da humanidade. Surgiram nas pinturas corporais. Existem provas documentais da sua utilização nas primeiras reportagens gráficas realizadas pelo homem – as pinturas rupestres. Quando o homem deixa de ser nômade, reúne-se em grupos, ocupa ambientes e constrói moradias, faz surgir as máscaras, provavelmente como uma função ritualística. O sedentarismo – local fixo de moradia – foi a condição necessária para a atividade social localizada nos grupos. Assim, a construção e utilização de máscaras surgem no momento em que o homem tem espaço para guardá-las, sem deslocar-se de seu contexto.

As máscaras que sempre estiveram ligadas aos rituais humanos e aos mitos cosmogônicos¹³, concretizam o abstrato, as emoções e sentimentos grupais. O uso delas nas sociedades ritualísticas decorre de uma necessidade vital. Para Klintowitz, esta necessidade vital está associada ao espírito. Para o autor, a máscara “significa

¹³ Cosmogonia: Qualquer teoria filosófico-religiosa que tenha o objetivo de explicar a origem e o sentido do Universo. (XIMENES, 2001)

o espírito, o sopro inatingível, o imaterial, o espírito vital da natureza” (1986, p.6).

Quando o homem se enfeita, revestindo-se de máscara, roupagens e pinturas corporais, abandona, ainda que por um determinado período, a sua vida cotidiana e mortal, para ser e representar o espírito simbolizado pela máscara. Neste momento, as suas características físicas são substituídas por adereços, tornando-o um símbolo. Ele, na identificação com as forças da natureza e com os elementos do mundo, realiza tarefas essenciais à vida comunitária, como por exemplo, o culto aos mortos, o culto à vida, às cerimônias de passagem. Para tal, utiliza o seu corpo como base; como suporte material desta transformação. O corpo do homem transcende a sua própria corporeidade. O corpo é a testemunha

[...] de nossa existência, [é] documento vivo. A figura é o que a gente vê, compartilhando com a imagem e a representação o significado daquilo que o corpo emana, sendo no mundo. A figura representa a imagem do corpo ao outro, e nessa comunicação silenciosa reinam as *personas*, as máscaras sociais, a figura que a gente constrói de si para o mundo. O corpo é efêmero, a figura é eterna ao edificar sua imagem e sua representação. (DERDYK, 1990, p.31)

Nas sociedades ancestrais, o conceito de tempo era circular e a cada ciclo de estação, a comunidade voltava ao seu ponto inicial. Os indivíduos não pretendiam criar nada novo, mas manter os modelos e figuras utilizadas nas representações visuais sobre os mitos da criação do mundo.

A partir do corpo, em especial do rosto, é que se configuraram modelos e figuras que, expostos à comunidade, representavam antepassados, deuses sábios e/ou espíritos da natureza criadores de força para a sua sobrevivência. A repetição de modelos míticos estava presente nas máscaras.

Hoje, tanto no mundo ocidental como no oriental, dezenas de significados podem ser atribuídos à palavra máscara. Muitos significados confundem-se, por vezes, com a função a ela atribuída. Cito alguns deles: disfarce ou aparência enganadora; artefato que representa um rosto ou parte dele; algo que se destina a cobrir o rosto ou a disfarçar o rosto de quem o utiliza; objeto esculpido, modelado ou trançado colocado sobre o rosto ou cabeça; adereço ou símbolo de identificação; transfiguração; representação de formas animais, humanas, naturais, sobrenaturais e míticas; presença fundamental nas religiões animistas; passaporte para mundos imaginários.

No Antigo Egito, as máscaras eram usadas em cerimônias de sacrifício. As múmias recebiam máscaras adornadas com pedras preciosas antes do enterro. Os

esquimós do Alasca acreditavam que cada criatura tinha uma dupla existência e podia mudar sua forma de ser humano para a de animal, segundo o seu desejo. Na Grécia e Roma, as máscaras eram utilizadas no teatro e nos festivais, com finalidades artísticas. No teatro grego cada máscara representava um personagem, expressando o caráter trágico do texto. Com o final da antiga civilização romana, as máscaras caíram em desuso. Os primeiros Cristãos atribuíram seu uso a cultos pagãos, os quais caíram na ilegalidade (GALERIA, 2001). Na Itália, através das festas de Carnaval por um lado, e da Commedia dell'Arte por outro, é que as máscaras ressurgiram praticamente como as conhecemos hoje em dia (RAMOS e GÜELL, 1990).

A função antropológica das máscaras é mais ampla do que a possibilidade de mudança, ainda que momentânea, do rosto humano. Expressa a inquietude e a fascinação que envolvem a humanidade, desde os seus primórdios. Talvez atrás delas, além

[...] de quem as põe, esteja escondido um segredo que, para ser desvendado, talvez seja necessário recorrer às máscaras mais extremas, mais exageradas, mais radicais. [...] a raiz das máscaras é a caveira. (CANEVACCI, 1990, p.63)

Encontramos em relatos históricos dados sobre a máscara-mosaico e os *reconditori*¹⁴ que possuíam como base, para a sua construção, crânios humanos. A partir da forma real e radical do crânio, artistas engastavam pedras preciosas nos orifícios deixados pela carne e cartilagens. Para impedir a decadência da sua própria imagem, reis gregos encomendavam máscaras funerárias, realizando o desejo de antever a decomposição do rosto, tornando-se, ainda que virtualmente, imodificável e indestrutível.

Em latim, a máscara recebeu o nome de *persona*, significando “soa através”. Partilhando uma identidade psíquica com o personagem existente no mito e no simbólico, o homem apropria-se das máscaras. O homem moderno tenta livrar-se deste tipo de associação psíquica, a qual subsiste no inconsciente (JUNG, 1964). Em todos os tempos e ainda hoje, o homem tem a necessidade de incorporar outras personalidades e experimentar outros estados de espírito, liberto de sua personalidade social. O homem, tanto na arte dramática, quanto nas festas

¹⁴ Referência à máscara-mosaico encontrada em Mixtec, México (século XVI) e os *reconditori* (espécie de cofre e/ou depósito de caveiras e esqueletos de pseudo-mártires decorados com pedras preciosas) conservados nas igrejas da Baviera (período Barroco, aproximadamente 1755). (CANEVACCI, 1990)

folclóricas, festejos carnavalescos e cerimônias rurais de colheita, evidencia compulsão pela representação, usando, para tal, máscaras de diferentes estilos.

No Brasil, a máscara tem uma importância vital e ritualística, sendo presença constante em festas populares e folclóricas e em algumas culturas indígenas ainda existentes. O folclore utiliza a fantasia e a máscara, promovendo o imaginário, os mitos e desejos dos sujeitos. No carnaval, no teatro popular e nas danças, as máscaras determinam o caráter dos personagens, perpetuando tradições, ao mesmo tempo que expressam situações prototípicas e/ou maniqueístas, com criatividade e liberdade.

A arte contemporânea bebeu nas fontes da arte primitiva africana e pré-colombiana. Picasso¹⁵, na primeira tela cubista “Les Demoiselles d’Avignon”, apresenta personagens que, no lugar de rostos, possuem máscaras africanas. Muitos outros artistas e movimentos de ruptura foram afetados pela arte das máscaras das sociedades pré-industriais (STRICKLAND, 1999).

Ainda que a nossa sociedade, cada vez mais, se direcione para a criação do novo, do progresso, da busca científica e tecnológica, conserva comportamentos ancestrais, tradicionais, que parecem estar longe da necessidade de evolução. Provavelmente este fato deve-se à necessidade de o homem expressar-se através do simbólico, do mágico e do lúdico.

As crianças também expressam a necessidade de usar máscaras nas suas brincadeiras, nas quais, geralmente, incorporam *personas*. Criam personagens (familiares ou imaginativos) e, através destes, extravasam sua emocionalidade, registrando flashes de suas vivências cotidianas e/ou fantasiosas.

A máscara reveste e/ou despe o indivíduo.

Perdendo sua personalidade social, sua proteção, o homem é revestido de uma personalidade arquetípica, de uma nova potencialidade. Aparentemente fica livre da identidade social, vestindo-se de anonimato, embora nesta situação ele crie outro personagem, que não parece estar muito distante do que realmente é. É a sua face oculta presente no inconsciente, que sobrevém à tona.

Persona é a raiz da palavra personalidade. *Persona* é um conceito utilizado por Carl Jung (2000) para definir uma máscara psicológica, isto é, os modos de ser

¹⁵ Pablo Picasso (1881-1973) foi um artista espanhol que liderou durante meio século as forças da inovação artística. “Inventor (junto com Braque) do Cubismo, a maior revolução na arte do século XX. Até aos 91 anos permaneceu vital e versátil, com uma produção estimada em cinquenta mil trabalhos”. (STRICKLAND, 1999, p.136)

diferentes dos quais nos valem em situações variadas em nossa vida. A máscara serve ao ego para estabelecer contato com o mundo exterior; é como uma forma de defesa. Jung (2002) definiu duas estruturas complementares, dois pólos presentes na personalidade adulta: a *persona* ou “máscara”, com a função de adaptação social, e a sombra, que apresenta símbolos de difícil aceitação pela consciência.

Todo adulto possui máscaras que utiliza individualmente no seu convívio social. A conscientização de ter *persona* e a sombra é importante e faz parte do processo de desenvolvimento da personalidade. As *personas* são necessárias e representam, até certo ponto, um sistema útil de defesa. Para Urban (2002 apud ZANETTE, 2004, p.199) “[elas se tornam] patológicas quando o ego as valoriza em absoluto e deixa-se enganar por sua mera aparência, aquela com que quer se mostrar aos outros”.

O ego utiliza-se de máscaras psicológicas como forma de expressão e/ou de aceitação na sociedade; através delas defende-se de realidades e/ou de fantasias ameaçadoras. O uso defensivo da máscara estereotipa-se e torna-se patológico. Gradativamente, desvencilhando-se de defesas adquiridas, a pessoa vai se aproximando do seu Eu verdadeiro (*self*).

Existe uma relação de ambigüidade entre a máscara e a identidade do indivíduo. Por vezes, a máscara esconde uma personalidade, utilizando-se para tal de um personagem. Em outras situações, a máscara revela faces da personalidade, antes ocultas. A máscara é um objeto com grande significado antropológico. Lévi-Strauss, na sua concepção antropológico-cultural, evidenciou seu significado simbólico. Apresenta o autor, “uma máscara não é, principalmente, aquilo que representa, mas aquilo que transforma, isto é: que escolhe não representar” (s.d., p.124). A máscara atua como elemento transformador de quem a usa e de quem a faz.

A identificação de semelhanças e diferenças presentes nas máscaras pode permitir ao indivíduo o reconhecimento da diversidade e a pluralidade existentes nas manifestações artísticas das culturas. Reconhecendo essas características, chega-se a uma unidade: o próprio homem. O sujeito é o único elemento presente e comum a toda essa diversidade. Paz alerta-nos que as máscaras feitas com as mãos

[...] guarda[m] impressas, real ou metaforicamente, as impressões digitais de quem [as] fez. Essas impressões não são a assinatura do artista, não são um nome; também não são uma marca. São mais bem um sinal: a

cicatriz quase apagada que comemora a fraternidade original dos homens.
(PAZ, 1995, p.7)

Pertencendo a várias categorias de conhecimento, as máscaras são transdisciplinares, podendo ser objeto de estudo de várias disciplinas. A visão transdisciplinar é aberta, transcendente e ultrapassa o domínio das ciências exatas, reconciliando-se não somente com as ciências humanas, mas com a arte, a poesia, a imaginação e a subjetividade.

As máscaras – construções tridimensionais – remetem o indivíduo a si mesmo, fazendo-o pensar sobre as manifestações corporais que refletem uma visão de seu mundo interno. São símbolos iconográficos que têm por base a representação de um rosto. A máscara, como símbolo, possui três dimensões concretas: cósmica, porque se refere ao que se pode ver no mundo; onírica, porque tem a ver com a subjetividade e sonhos do indivíduo e poética, porque se utiliza de linguagens visuais (DURAND, 1993).

Através do uso pedagógico destas dimensões, a máscara possibilita, ao aprendiz, relações de autoconhecimento e de percepção de si mesmo; podendo, portanto, ser um desafio ao professor, que auxilia o aluno a se deparar com aquilo que tenta, ainda que inconscientemente, ocultar. Por isso, a identificação do ser humano com suas máscaras pode causar-lhe medo e/ou ansiedade (ZANETTE, 2004).

3 Em exposição – ELÉS e EU no contexto

[...] Passa uma borboleta por diante de mim
E pela primeira vez no Universo eu reparo
Que as borboletas não têm cor nem movimento,
Assim como as flores não têm perfume nem cor.
A cor é que tem cor nas asas da borboleta,
No movimento da borboleta o movimento é que se move,
O perfume é que tem perfume no perfume da flor.
A borboleta é apenas borboleta
E a flor é apenas flor.
(PESSOA, 1980, p.160)

Pensar no que me fez escolher o grupo de alunos participantes da pesquisa é tentar recordar um pouco do vivido desde o começo da docência na escola em que ainda hoje trabalho.

Provavelmente esta pesquisa já vinha sendo delineada no momento em que me interessei pelas produções feitas por uma turma de adolescentes, nos anos de 1999 e 2000. Foi nesta época que iniciei o trabalho com máscaras tridimensionais de papel com alunos de 6ª e 7ª séries. Constatei, através dos resultados, que este trabalho era extremamente motivador, propiciando interações e estimulando os alunos à criatividade e expressividade. Procurando entender estes jovens, remetia-me à minha própria experiência adolescente, quando a Arte ocupava um lugar fundamental para expressão dos gostos, da minha relação com o mundo e dos problemas por mim enfrentados.

Lembro-me daqueles alunos e comparo-os com os alunos com os quais trabalhei nesta pesquisa. Quais as semelhanças, quais as diferenças? Não muitas. Em ambos os casos, chamava-me a atenção uma certa passividade, uma temperatura morna de humores que inundavam a sala de aula e faziam com que eu me perguntasse: *Afinal, o que lhes interessa?*

No segundo semestre de 2005 escolhi a turma 7ª A como o grupo a ser pesquisado. Eram alunos já conhecidos por mim, com as aulas de Arte ministradas

em anos anteriores. Assim, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Almirante Raphael Brusque, na Colônia Z-3 de Pelotas, RS foi o contexto escolhido. Assim, a pesquisa desenvolveu-se de agosto de 2005 até março de 2006, quando estes alunos e alguns outros egressos, já estavam cursando a 8ª série.

A Escola localiza-se em uma colônia pesqueira, às margens da Lagoa dos Patos, em Pelotas, no Rio Grande do Sul. A pesca é a principal atividade econômica do local, e os alunos, em sua maioria, são filhos de pescadores. Por outro lado, há alguns alunos que são originários das granjas produtoras de arroz que ficam nas cercanias da colônia, retornando a elas logo após o término das aulas. A comunidade que vive próxima da escola mostra-se desesperançada em relação às possibilidades que o conhecimento, através do ensino formal, poderia lhes proporcionar. Os sujeitos que lá vivem entendem a pesca como única profissão. O contexto reforça esta idéia. Esta é uma tradição profissional que passa de pai para filho, pois, conforme depoimentos dos alunos da escola, *para ser pescador basta saber pescar, não precisa estudar*.

Por outro lado, os pais reclamam que seus filhos, ao se dedicarem aos estudos, não têm garantia de emprego futuro, o que faz com que o estudo formal a partir da 8ª série seja descartado. Assim, ao terminarem o Ensino Fundamental, os pais sem condições de arcarem com as despesas de transporte e alimentação para que os filhos dêem continuidade aos estudos no centro da cidade, propõem como alternativa de sobrevivência a pesca ou o trabalho em salgas¹.

Como professores, assistimos a este quadro, que parece difícil de ser alterado. Cria-se, desta forma, uma acomodação à situação, que inclusive justifica a apatia e o desinteresse dos jovens. Atualmente, em função da crise pesqueira, essa situação parece estar se alterando, ainda que em ritmo lento. Constata-se, pelo reingresso de ex-alunos adolescentes e adultos, nos horários vespertino e noturno, a necessidade do estudo formal como forma de ampliação de suas possibilidades de emprego.

Arroyo (2004) lembra que geralmente não nos interessamos pelas crianças e pelos adolescentes com os quais trabalhamos. Sabemos pouco sobre eles e elas, sobre suas

¹ Salgas são locais onde é feita a manufatura dos pescados trazidos pelos pescadores. O nome igualmente se refere ao processo de salgar o peixe, que antes da refrigeração, era a forma comumente utilizada pelas comunidades pesqueiras para a conservação do produto por um tempo prolongado.

[...] vontades de saber e de experimentar, porque o foco de nosso olhar não esteve centrado nos educandos e em como expressam sua vontade de ser, viver, aprender. O foco de nosso olhar desde o primeiro dia de aula ainda continua fixo na nossa matéria. Nossa frustração é constatar logo no início do curso que a nova turma não é mais interessada na nossa matéria do que a anterior. (ARROYO, 2004, p.56)

A partir da afirmação do autor é possível refletir sobre a desmotivação encontrada nos alunos das séries finais do Ensino Fundamental. Pela maioria dos professores os alunos são valorizados pelas tarefas que fazem para *passar de ano*. O foco deste professor está no conteúdo, que deve ser repassado ao aluno, esquecendo-se das interações e afetos que permeiam as relações cotidianas. Se o foco do olhar do professor não está nos alunos, este fato é facilmente perceptível pelos jovens, o que gera a idéia de que ele [o adolescente] só tem valor e voz se produzir algo de acordo com o que lhe é solicitado pelo professor. Alves (2002) e Porto (2006), a partir de observações de adolescentes, afirmam que os jovens não se estimulam muito com o ambiente da escola e com a forma como o ensino se realiza, priorizando as relações (de amizade, de estudos, de afetos) construídas no espaço escolar.

Neste contexto, os adolescentes têm necessidade de se expressarem, inclusive falando sobre como vêm a escola e o que esperam das aprendizagens conquistadas neste ambiente. Os alunos privilegiam as notas [não exatamente o conhecimento] nas áreas exatas e em Língua Portuguesa, sempre lembrando que *se não estudar, roda de ano...* Eles consideram estas as matérias mais *sérias* que precisam ser estudadas, não podendo ter reprovação.

Fato social discutido por várias áreas do conhecimento, a adolescência é uma fase com modificações corporais e emocionais que geram, para o jovem, dificuldades no seu envolvimento consigo próprio e com os outros. O início da adolescência é a transformação fisiológica da puberdade, se considerarmos apenas os fatos biológicos. A adolescência também pode começar antes da puberdade, com a adoção precoce de comportamentos e estilos de vida.

A adolescência, assim como a infância, é uma invenção moderna, um fenômeno dos últimos 50 anos. O adolescente encontra-se na posição de que não é mais a criança amada nem tampouco um adulto reconhecido, o que gera conflitos intensos, baixa auto-estima e depressão, em alguns casos. A infância, segundo Calligaris, preenche a função

[...] cultural essencial de tornar a modernidade suportável, proporcionando

um prazer estético. As crianças modernas são objetos de contemplação, de agrado e descanso para os nossos olhos. Criamos, vestimos, arrumamos as crianças para comporem uma imagem perfeita e segura de felicidade. [...] [As crianças] são as herdeiras de nossos anseios, de nossa insatisfação constitutiva, [são] encarregadas de preparar o futuro, de alcançar um (impossível) sucesso que faltou aos adultos. Isso inevitavelmente força a invenção da adolescência, que é um derivado contemporâneo da infância moderna. (2000, p.66-7)

Assim, a imagem da infância nos agrada porque contém uma promessa de felicidade, de possibilidade de concretização de ideais. A imagem da adolescência nos propõe um espelho para a satisfação de nossos desejos, um ideal possivelmente identificatório. Logo, a adolescência torna-se uma imagem idealizada também para alguns adultos.

Por exemplo, através do consumo de produtos associados aos adolescentes e divulgados pelas mídias, o adulto identifica-se com a linguagem e o estilo de vida deles, buscando a felicidade que supõe ser plena nos adolescentes (LEITE, 2003). O que também acontece com as crianças, que, camufladas de adolescentes, acompanham os ideais de quem as veste.

Constatamos, a partir destes referenciais, que a estética da adolescência atravessa todas as idades e continentes, formatando um imaginário global. A adolescência não pertence só aos próprios adolescentes. É também uma imagem criada por outras pessoas, evidenciando um fardo pesado para os próprios adolescentes. Então, não tendo direito a serem crianças nem sendo adultos, os adolescentes tornam-se um ideal para si mesmos, uma cópia do seu próprio estereótipo (CALLIGARIS, 2000).

Transformam, desta forma, a sua faixa etária em grupos sociais dos quais os adultos são excluídos, reconhecendo-se através de seus pares. Pertencentes a grupos mais abertos e informais ou a outros que exigem a composição de um estilo, de uma imagem (por exemplo *dark*, *punk*, *rave*, *clubber*, *rapper* ou *emo*) os adolescentes constroem imaginários de si mesmos. Completam a caracterização com uma marca duradoura que pode ser uma tatuagem ou uma cicatriz. Inserem-se em ações grupais, realizando atos de vandalismo, roubos, pactos de silêncio, consumo de drogas, produzindo segredos e/ou mantendo o *teen spirit* (CALLIGARIS, 2000).

Desafiando os cânones estéticos dos adultos, os jovens podem se “enfeiar” como uma forma de exibicionismo escancarado ou proteger-se de um olhar que poderia não achá-lo desejável, configurando uma transgressão. Calligaris (2000,

p.58) afirma que “cada grupo e a adolescência em geral se transformam numa espécie de *franchising* que pode ser proposta à idealização e ao investimento” de qualquer idade. É o *marketing* da adolescência.

Os jovens adoram música, videoclipes, jogos eletrônicos, internet e outras novidades tecnológicas, compondo um estilo e uma trilha sonora permanente que os inspira. Mantêm, com seus pares, um forte vínculo afetivo que se materializa hoje em dia através da internet com listas de discussões, *chats* e outros serviços que possibilitam relações e comunicação entre eles (ALVES, 2002).

Para entendermos mais os adolescentes precisamos mergulhar no seu cotidiano, na aparente rotina vivenciada por todos nós, onde eles tecem seus projetos existenciais, transformando o seu lugar

[...] na realidade social. Pode-se, portanto, dizer aqui que o cotidiano é uma espécie de ateliê existencial, onde os adolescentes provam suas potencialidades criativas, criam novas formas de estar no mundo, novas formas de solidariedade e de representatividade social [...]. (MAGRO, 2002, p.67)

As formas criadas pelos jovens como possibilidades de atuação no seu contexto remetem-nos para a multiplicidade de identidades construídas a todo momento. Constituem um painel multifacetado de sentidos, de subjetivações, das experiências juvenis. A identidade de cada um equivale a um conjunto de representações e imagens de si. Para valorizar a expressão destas representações é preciso privilegiar os tempos internos dos jovens, que correspondem aos processos de crescimento e amadurecimento, os quais passam.

Na fase da adolescência, os alunos mostram uma sensibilidade mais aguçada à Arte, preocupando-se com representações que envolvem expressividade, equilíbrio, estilo e composição. A criatividade acontece nas múltiplas possibilidades culturais vividas por eles e se concretiza nas formas artísticas. No entender de Gardner (1999, p.86), “é neste momento que os gostos dos jovens tornam-se mais universais, de modo que eles tolera[m] tanto obras abstratas ou impressionistas quanto realistas”. Ao mesmo tempo, eles precisam vencer a forte crítica de si mesmos, que pode, mais tarde, bloquear a sua expressão artística. Durante a adolescência, o jovem

[...] está desenvolvendo [...] habilidades de raciocínio crítico em um novo nível. Exatamente por essa razão, ele pode adotar uma opinião muito mais crítica de seu próprio trabalho, comparando-o desfavoravelmente com o que indivíduos altamente hábeis realizam. (GARDNER, 1999, p.184)

Assim, compete ao professor estimular o jovem para que ele próprio

reconheça as suas potencialidades como possibilidade de conquistar o que ainda não conhece, e que quer saber. Concordo com Pinto (2003, p.46) ao afirmar que a valorização do jovem e a sua inserção no processo de ensino-aprendizagem possibilita-lhe o entendimento de que é “um dos principais protagonistas do processo, com um potencial criativo e uma trajetória infinita”.

4 Eu e a pesquisa

O universo subjetivo no qual vivemos imersos é tão real quanto o mundo objetivo no qual trabalhamos e agimos. A relação mais íntima, traiçoeira e definidora de um ser humano é a que ele trava consigo mesmo.
(GIANNETTI, 2005, p.9)

4.1 O que era prá ser, será: NÓS metodológicos

Lüdke e André (1986, p.1-2) afirmam que para se realizar uma pesquisa é preciso estabelecer o confronto entre os dados coletados, “as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico a respeito dele”. As autoras propõem que a pesquisa inicie a partir do estudo de um problema que seja do interesse do pesquisador, estabelecendo limites para o que se quer conhecer e construir naquele momento.

Sabemos que a pesquisa em educação não é independente da visão pessoal de mundo e de homem, de ciência e de verdade, situações estas que determinam a trajetória da pesquisa dando-lhe significado. O paradigma¹ pessoal do investigador está intimamente ligado à metodologia por ele escolhida. Não existe neutralidade na ação de pesquisar. A pesquisa científica é historicamente situada, de acordo com a racionalidade de uma época e os valores individuais e/ou sociais dos sujeitos envolvidos.

No caso desta pesquisa, em que sou artista, professora e pesquisadora, não desvinculei a minha maneira particular de ser e pensar, os meus valores e interesses pessoais da abordagem paradigmática e metodológica que utilizei para a investigação dos processos educativos em que estou mergulhada. Já sabia sobre este fato de antemão, talvez de uma forma intuitiva, a princípio. No decorrer do processo de pesquisa verifiquei, na prática, a impossibilidade de desvincular os três papéis, visto que os dois primeiros [professora e artista] já conviviam juntos, há

¹ Conceito abrangente com significado semelhante a “visão de mundo”, “filosofia”. (KUHN, 1987)

algum tempo; e o terceiro, como pesquisadora, invadiu o meu cotidiano, contagiando-me, de tal forma, a não ser mais possível retirá-lo de mim.

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi a qualitativa do tipo pesquisa-ação. A pesquisa qualitativa é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural, não envolvendo manipulação de variáveis, nem tratamento experimental. Pressupõe uma visão holística dos fenômenos, englobando todas as interações entre os componentes de uma situação, os aspectos subjetivos do comportamento das pessoas, a relação com o cotidiano e a construção da realidade. Ocorre a relativização da objetividade, a não-neutralidade do pesquisador, destacando-se a intersubjetividade (ANDRÉ, 1999).

Os princípios da pesquisa-ação, estabelecidos por Lewin, nos anos 40, foram: o caráter participativo, o impulso democrático e a contribuição à mudança social (1946 apud PEREIRA, 1998). Segundo Thiollent (1992, p.15), “uma pesquisa pode ser qualificada como pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas implicadas no problema sob observação”. A ação é problematizada, merecedora de investigação e análise. O pesquisador desempenha um papel ativo dentro de uma estrutura de relações participativas. A pesquisa-ação alargou seu “uso para além das pesquisas informais em educação, [ela] está dentro das escolas em investigações sobre o cotidiano dos grupos que a compõem” (CHAIGAR, 2001, p.41).

A idéia do professor como pesquisador tem sido difundida por John Elliot, educador inglês, desde a década de 60. Ele propõe a pesquisa-ação no ambiente de trabalho do professor como “meio de produzir conhecimento sobre os problemas vividos pelo profissional, com vista[s] a atingir uma melhora da situação, de si mesmo e da coletividade” (1978 apud PEREIRA, 1998, p.154). Lawrence Stenhouse, na década de 70, retoma a idéia do professor-pesquisador e propõe a metáfora do professor como artista, visualiza[ndo] o trabalho docente em contínua

experimentação, cada mestre procurando encontrar os melhores meios, as mais adequadas estratégias e os recursos mais propícios para um ensino efetivo, em inteira liberdade, dentro da sala de aula; do mesmo modo como o artista plástico experimenta suas tintas e outros materiais, com os quais cria suas obras de arte. (1981 apud LÜDKE, 2001, p. 97)

A pesquisa-ação pretende, ao mesmo tempo, conhecer e atuar. Esta metodologia supõe, também, “buscar estratégias de mudança e transformação para melhorar a realidade concreta que se opera” (PEREIRA, 1998, p.163). Assim, na

presente pesquisa, as questões de investigação surgiram de minha prática, a partir de meu envolvimento como professora-pesquisadora com o contexto escolar. O conhecimento já existente foi trabalhado por mim e convertido em hipóteses-ação, procurando estabelecer uma relação entre a teoria, a ação e o contexto particular – no caso, a sala de aula.

Motivada pela situação verificada em sala de aula é que elaborei um processo de trabalho em Artes utilizando retratos, auto-retratos e criação de máscaras, com o objetivo de proporcionar, aos alunos, vivências e reflexões a respeito de si mesmos e dos outros. Justifico esta proposta por entender o jovem como alguém que tem o que dizer, que tem experiências e que precisa de espaço para se expressar, conquistando a significação do que faz a partir de seus próprios referenciais.

Concebida de modo amplo e flexível, a pesquisa vivida com minha prática docente foi se constituindo nas relações entre os sujeitos nela envolvidos (professora e adolescentes). É neste sentido que ela foi um instrumento valioso para a ressignificação das relações escolares, propiciando auto-análise dos alunos e da professora-pesquisadora e desocultação das subjetividades.

Este processo evidencia a necessidade de a escola descobrir outras formas de atuar e interagir com os seus atores. Novas idéias e possibilidades surgiram nesse meio. Porto (2003) sugere que a escola seja sensível às mudanças que nela acontecem. São mudanças nas formas de pensar, ser e estar no mundo. A autora denomina esta escola de movimento, por ser e gerar movimento, por não ser fixa e linear. Ela entende “a escola como espaço de socialização, de embates, encontros, convivência e disputa/colaboração com os outros” (2003, p.82), onde nós-professores refletimos sobre ela e sobre nós, sujeitos que dela participamos.

A reflexão sobre a prática de sala de aula, a identificação de elementos e/ou situações muitas vezes não percebidos foram elementos de pesquisa. O meu entendimento como professora e pesquisadora levou-me a uma “reflexão prática e deliberativa”, segundo conceitos de Nóvoa (2003, p.27). Vivi um trabalho de reflexão a partir de minha experiência em contato com os alunos. Não foi apenas formar ou transformar o que eu fazia, mas, fundamentalmente, segundo conceitos de Larrosa, “modificar a [minha] própria maneira de ser em relação ao [meu] trabalho” (2000, p.50). É uma forma de produzir uma modalidade de reflexão sobre a relação da pessoa consigo mesma e com os outros, com o objetivo explícito de transformação.

Pesquisar no ambiente escolar não é algo fácil. Modificar o meio no qual trabalhamos com o intuito de realizar uma construção coletiva do conhecimento e da pesquisa também não é uma tarefa simples. Isto se explica pois a pesquisa é uma necessidade do pesquisador e não dos demais componentes do grupo, no meu caso jovens adolescentes. Mas a compreensão de si mesmo é possível, e o professor reflexivo adquire elementos para realizar a pesquisa no seu ensino desocultando o olhar,

[...] exercitando o olhar, [...] apurando outros sentidos, aprendendo a falar também com o silêncio para muito especialmente ouvir o outro. Porque dificuldade maior do que a de ouvir o outro, só mesmo a de ouvir a nós mesm[o]s. (LACERDA, 2002, p.83)

A pesquisa “O Eu e o Outro na sala de aula – ocultando e revelando máscaras” surgiu da necessidade de entender os processos vivenciados por mim, professora e meus alunos. A pesquisa veio influenciada por tudo que já vivi, pelas minhas expectativas, pela necessidade de refletir profundamente sobre algumas expressões artísticas dos alunos e sobre as práticas até então desenvolvidas tanto dentro como fora da escola.

Através deste trabalho propus-me a verificar os elementos de identificação do aluno com a sua produção artística, e o que estes revelam e ocultam através das formas utilizadas para expressão. Para tal, lancei mão das observações, diário de campo e fotografias de situações da sala de aula.

Como a investigação de minha prática docente e a relação desta prática com os trabalhos produzidos pelos alunos aconteceram simultaneamente, tentei escrever, no diário de campo, uma espécie de narrativa que evidenciasse a multiplicidade de situações cotidianas vividas, revelando o meu olhar de professora, artista, pesquisadora numa espécie de observação participante.

Utilizei, para esta finalidade, processos artísticos realizados através de práticas educativas, tais como desenho, pintura e colagem. O encaminhamento do trabalho aconteceu a partir de desenho de retratos e auto-retratos, utilizando espelhos, observação e memória. Alguns trabalhos dos alunos estão presentes nas figuras 1, 2, 3 e 4. Seguiram-se a estes experimentações com fotografias tiradas dos rostos dos alunos e seus pares², as quais também foram utilizadas para a criação de

² As fotos presentes na figura 5 e nas páginas seguintes da dissertação foram feitas por mim. O tamanho das figuras não corresponde ao tamanho original das fotos e dos trabalhos dos alunos. Todas as fotos, trabalhos e fichas pessoais dos alunos receberam autorização de seus pais para utilização como dados na pesquisa e dissertação.

auto-retratos e posterior base para intervenções alterando as fotografias (Fig. 5 e 6). Após esse processo inicial, os alunos realizaram fichas pessoais³ como as presentes na Fig. 7. Ao término dessas atividades, pedi que realizassem uma máscara de papel tridimensional. Este trabalho aconteceu no período compreendido entre 25 de agosto e 24 de novembro de 2005.

Com a autorização dos alunos, escolhi identificá-los por seus verdadeiros nomes, conforme aparecem nas figuras, nas fotografias e nos relatos transpostos para o texto da dissertação.



Figura 1 – Desenho de Vitória (14 anos) – 08.09.2005



Figura 2 – Pintura de Caroline (12 anos) – 06.10.2005

³ As fichas pessoais eram anotações feitas pelos alunos a partir da sua fotografia que incluíam dados tais como: nome, endereço, data de nascimento e outros escolhidos por eles. O objetivo principal da ficha era que o aluno escrevesse sobre quem era a pessoa da foto. Como investigadora pretendia, através do exercício, coletar dados que pudessem me auxiliar na compreensão dos seus trabalhos artísticos. Alguns alunos ativeram-se às suas histórias “reais”, enquanto outros criaram histórias e personagens fictícios.



Figura 3 – Desenho de Marihelia (14 anos) – 08.09.2005



Figura 4 – Pintura/Desenho de Bruna (14 anos) – 01.09.2005



Figura 5 – Fotografias de alunos da 7ªA



Figura 6 – Fotografia de Daison (13 anos) e intervenções com desenho e pintura a partir da fotografia dele – 03.11.2005



Figura 7 – Fichas pessoais das alunas Marihelia (14 anos) e Janayna (13 anos)

A metodologia de ensino foi elaborada de forma a não engessar os processos vivenciados pelos alunos. Em vários momentos, apesar de ter um plano prévio, as situações ocorridas em sala de aula mostraram-me que devia mudar o

rumo. Várias estratégias foram utilizadas para dialogar e observar o cotidiano experimentado, não só de sala de aula, como de toda a escola. Nestes três meses aconteceram na escola diferentes situações que intervíram na pesquisa – gincanas, feriados e festas – que foram, de certa forma, incorporadas ao processo de trabalho.

A turma escolhida, a 7ª série A era composta por 24 alunos, adolescentes com idades entre 12 e 14 anos. A maioria destes alunos era conhecida por mim, visto que convivíamos juntos desde a 5ª série. Outros, antes desconhecidos, eram personagens dos corredores da escola e do bairro Colônia Z-3, em Pelotas, hoje presentes na sala de aula.

O trabalho de pesquisa iniciou no dia 25 de agosto de 2005 com 25 alunos. Na aula do dia 24 de novembro, data prevista para o término das atividades desta pesquisa e último encontro do ano letivo, estavam presentes 21 alunos, dos quais apenas sete concluíram o trabalho final da disciplina. Assim, não foi possível concluir a proposta de trabalho prevista para 2005. O processo vivenciado em 12 aulas culminava com a construção de uma máscara tridimensional, resultado de um processo que incluía desenhos, pinturas e anotações pessoais. O último encontro estava previsto para entrega da máscara e/ou trabalhos que estivessem em atraso, fato que não aconteceu. Foram necessários mais três encontros (em março de 2006) quando a turma já estava na 8ª série, para que o trabalho final fosse concluído.

A continuidade do trabalho no início de 2006 ocasionou outras situações de pesquisa não previstas, tais como o ingresso de alunos novos nesta turma, vindos de outras turmas ou de reprovação. A situação criada trouxe questionamentos para mim, principalmente em relação à comparação entre os processos vivenciados pela maioria dos alunos da 7ª série que já participavam de minhas aulas em 2005 com os ingressantes na turma de 2006. Portanto, estes últimos participaram apenas da construção final da máscara tridimensional.

A seguir trago categorias de análise com os dados colhidos no processo de ensino com pesquisa vivido junto aos adolescentes da Escola Municipal Raphael Brusque.

4.2 Revelando-me através d'ELÉS – Histórias de sala de aula

4.2.1 “O que vamos fazer hoje?”

O espelho nos espera na sala de vídeo no dia 25 de agosto de 2005. É o

início do meu trabalho de pesquisa também utilizado para a disciplina de Teoria e Prática de Ensino II do Curso de Mestrado em Educação da UFPel. Tudo está preparado. Entro na sala de aula e os alunos estão conversando. Perguntam-me: *O que vamos fazer hoje?*⁴

Sempre é assim: eles querem saber o que vão fazer, pois geralmente não explico antecipadamente qual a proposta prevista para a semana. Penso que essa situação gera curiosidade e instiga a imaginação. Expõe os aspectos inesperados e imprevisíveis sempre presentes em sala de aula, porém não levados em consideração. Sem livros-texto a tarefa do professor de Arte torna-se um mar imenso de possibilidades. O que poderia ser dificultador torna-se libertador, desde que eu consiga lidar com os desafios que advêm desta situação, o que Assmann entende por “curioseio”. Para o autor, o primeiro ato de “curioseio” sobre uma aula

[...] deve ser entre uma aula e outra. Não se pode continuar pensando que a aula já está planejada adequadamente no livro-texto. Pensar assim é simplesmente falta de imaginação e de respeito com os alunos. É preciso acreditar na capacidade dos alunos de encontrar referências valiosas para a aula seguinte. (2004, p.218)

Explico a proposta do dia. Vamos fazer desenhos do próprio rosto e do rosto dos colegas, utilizando o espelho grande das aulas de dança que está na sala de vídeo. *Oba!* dizem alguns alunos mais afoitos. Outros parecem não gostar muito da idéia: *Não queremos ir para a sala de vídeo porque não temos classes para nos apoiarmos!* Sugiro alternativas: *Levem livros ou cadernos para apoiar a folha.*

Dirigimo-nos à sala. Quando abrimos a porta, surpresa! Olhos faiscantes das crianças da 2ª série nos indagam: *O que vocês querem aqui?* Invasores retraídos versus crianças que chegaram antes. É o dilema do espaço físico disputado na escola. O espelho que descansa, não será interpelado.

Voltamos à sala de aula. Frustração para os que queriam fazer o trabalho em contato com a imagem refletida, alegria para os outros que não queriam isto. *O que fazer?* Retomo a proposta: *Escolham um colega. Vamos olhar para o rosto do colega e desenhá-lo. O que acham?*

Os alunos estavam agitados, quase nem escutavam. Repeti. Repentinamente lembraram-se dos trabalhos atrasados do mês passado. Digo que podem recuperar até o final do mês. Repito a proposta.

Já se passaram vinte minutos desde o início da aula. Querem saber quais

⁴ Todas as falas de alunos estão reproduzidas neste trabalho conforme aconteceram, sem alteração e/ou correção da pesquisadora.

são os trabalhos atrasados. Explico novamente. Retomo a proposta do dia. Acalmam-se um pouco após reclamarem das crianças que supostamente invadiram o espaço deles.

Começamos o trabalho. Eles fazem perguntas e eu respondo, tentando não direcionar a resposta para uma única alternativa. Por vezes, ao invés de responder, pergunto: *O que tu pensas que pode ser feito?* Em outras situações, repasso a pergunta para outro aluno: *O que tu responderias para ele?* Desta forma vou ampliando o leque de respostas, possibilitando a participação de todos, evidenciando que são capazes de contribuir e dar suas opiniões nos trabalhos realizados. Através desta postura, admito para mim e para o grupo que a maioria das perguntas não supõe apenas uma resposta, ou seja, não existe o certo ou errado em determinada situação. Depende da proposta e/ou visão pessoal de cada um, de seus gostos e interesses subjetivos. Porém a prática me mostrou que, sempre que o professor responder, os alunos consideram esta a resposta certa, de acordo com a cultura escolar dominante (FREIRE, 2004). Entendo que esta é a influência que exercemos em nossos alunos em termos de gostos, valores e opiniões.

Penso que estas considerações se expandem do cotidiano da sala de aula para a nossa vida diária. Arroyo (2004) sugere que a recuperação de nosso ofício de mestre não passa pela abdicação da função de ensinar, mas sim pela ampliação do ofício de ensinar a sermos humanos. Então, mais do que um espaço programado de ensino-aprendizagem, a escola precisa ser um tempo-espaço programado de encontro de gerações. “De um lado, adultos vêm se fazendo humanos, [...] de outro lado, [jovens] que querem aprender a ser, a imitar os semelhantes. [Querem] receber seus aprendizados” (ARROYO, 2004, p.54).

Duas aulas se foram. Podemos pensar sobre o que existe de interessante nesta proposta de retratos e auto-retratos. Aparentemente comum, apenas um desenho. Sem dúvida, houve envolvimento dos alunos e evidente interação entre todos nós (professora e alunos). Penso que esta atividade foi envolvente e significativa para os dois segmentos, pois nos propomos a auto e hetero-observação. É um pouco do que eles fazem diariamente, só que no caso, este fato foi incorporado à dinâmica da aula. Valorizando o que é comum e/ou rotineiro e propiciando aos alunos momentos de prazer em grupo, foi possível trabalhar com a expressividade dos alunos no seu tempo subjetivo.

Assim percebo que é aprendendo que percebemos ser possível ensinar, conforme assinala Freire (2004). Observar os alunos é aprender um pouco do que lhes interessa e do que a eles importa. Sim, somos diferentes em muitos aspectos – qual o problema? Alunos e professores, compartilhamos gostos, interesses e atitudes? Ou divergimos totalmente?

Abrindo-me à auto-experimentação de ser observadora de mim mesma e das situações que se apresentam, aceito, conscientemente, que ser professora é construir-se no dia-a-dia. Importa, neste fato, os tempos subjetivos dos sujeitos aprendentes – tempos de ensinar e de aprender conquistados na reflexão de nossas práticas, conforme nos ensina Assmann (2004).

4.2.2 [...], já tem as notas?

Gostaram de fazer o trabalho do dia 25? Fiz esta pergunta somente para confirmar o que eu já sabia. *Sim, gostamos!* Percebi que todos, ou pelo menos a grande maioria da turma estava com o seu trabalho em cima da classe. É indicativo de que houve interesse na atividade. Estão curiosos, olham para os retratos e auto-retratos feitos na aula anterior. Tiago brinca: *Estas guampinhas estão me lembrando de alguém...*, reportando-se a um dos retratos. Robson comenta: *Professora, já tem as notas?* Ele se refere às notas do segundo trimestre ao que respondo afirmativamente.

Entreguei as folhas de ofício. A proposta de hoje é retomar os desenhos de rostos. Dividir a folha em quatro partes e desenhar quatro rostos diferentes. Perguntaram sobre a posição da folha, se o desenho era para ser feito na vertical ou horizontal. Respondi que eles poderiam escolher a posição que quisessem, explicando que as quatro partes poderiam ser de diferentes tamanhos. Observei que todos dividiram a folha em quatro partes iguais, apesar das múltiplas possibilidades.

Robson perguntou: *Professora, já tem as notas?* E acrescentou: *Não é para lhe incomodar. É que eu estou ansioso!* Senti que retornamos à realidade – sim, estamos numa sala de aula formal e nós temos que falar disso. *Depois irei pegá-las, certo?*, procurando tranquilizá-lo.

Diene questionou-me, preocupada com o destino dos trabalhos feitos em aula: *A senhora mostra esses desenhos para a professora de [...]?* Respondi que não e ela se mostrou mais tranqüila: *Ah, tá!* Perguntei sobre a razão dessa pergunta e ela acrescentou mais uma informação: *É porque este desenho tá parecido com ela*

(Fig.8). Observo que a resposta da aluna evidencia uma crítica a alguns traços corporais da professora citada. A aluna, através do desenho, *fala* do que lhe chama atenção na professora. Situação semelhante à levantada por Porto (2004, p.13) ao assinalar que “a abordagem do conhecimento e o estabelecimento de relações por meio de diferentes linguagens, trazem para a escola as emoções, o humor, a ironia, os sentimentos”. As linguagens tradicionais utilizadas na maioria das escolas tendem a agravar o distanciamento das relações interpessoais. A linguagem artística contribuiu, neste caso, para que a aluna expressasse a sua opinião, os seus sentimentos sobre uma determinada professora, fazendo, destes, tema principal do seu desenho.



Figura 8 – Desenho de Diene (13 anos) – 01.09.05

Bruno prestou atenção ao meu caderno de campo. *Que letrinha... Para que separar a folha?* – referindo-se à maneira de dividir a folha deixando um espaço à esquerda para fazer as minhas anotações. Respondi que é para fazer anotações sobre a aula. Acrescentei: *lembra da pesquisa que falei para vocês que estava fazendo com a turma?* Ele sacudiu a cabeça. Silêncio de ambos.

Bateram na porta e chamaram os alunos para o hasteamento da bandeira. Saíram todos da aula. Entraram alguns alunos curiosos da 5ª série A; queriam fazer o mesmo trabalho da 7ª A. Perguntei por que eles gostariam de fazer este trabalho, ao que responderam: *É massa, é legal!* Jéssica, aluna da 5ªA pediu para ver o desenho da Diene da 7ªA e revelou o motivo: *Profi, ela desenhou a professora [...], mas não falou pra ti com medo que tu contasse para ela!* E acrescentou: *não era a intenção dela, mas ficou parecida...*

... *Profi, a nota!* gritou Robsom enquanto subia a bandeira. Pensei um pouco e olhei para a bandeira. Ela atingiu o seu objetivo. Parecia que a bandeira estava olhando para mim e iria falar algo. Não tenho saída, irei pegar as notas

4.2.3 Recortando e colando sentimentos

Adivinha quem são? perguntou Samanta mostrando dois desenhos da aula anterior. Olhou para trás e riu respondendo: *É a Rúbia e a Daniela.* Todos os colegas se voltaram para elas. Perguntei para todos: *Quando fizeram o desenho, pensaram em alguém?* Vários alunos responderam afirmativamente. Era dia 08 de setembro de 2005, terceiro dia de trabalho na proposta de fazer retratos e autorretratos.

Observei que estavam interessados nos desenhos, pois retornaram à aula e trouxeram o material. Três alunos que haviam faltado à aula anterior me pediram orientações para fazer o trabalho. Geralmente isso não acontecia. Letiele comentou: *Eu estava vendo a novela, terminou e eu me lembrei do trabalho de Artes. Gosto de escrever também. E aí fui fazer o trabalho. Me lembrei de um cara que eu gosto. Usa boné. Eu não sabia como fazer, o meu irmão ajudou e ficou bem parecido!* Samanta completou com certa ironia: *Ficou idêntico!* Letiele pediu para fazer o trabalho em dupla com a Maiara. A proposta do dia era a seguinte: escolher um dos rostos já desenhados, ampliá-lo, utilizando a técnica que quisessem.

Samanta escolheu fazer um retrato onde aparecia uma menina, de cabelos crespos, olhos arregalados, boca aberta aparecendo os dentes e um aparelho corretivo dental (Fig. 9). A aluna não usava este tipo de aparelho, mas suas melhores amigas usavam. Perguntei a ela por que havia escolhido aquela figura. Samanta respondeu: *Porque é a mais feia.* Instantes depois de ter falado isso, acrescentou: *E eu também quero botar um aparelho nos dentes!*



Figura 9 – Desenho de Samanta (13 anos) – 08.09.05

Expressando sentimentos de desejo, mistos de desprazer e prazer, a aluna manifestou a multiplicidade de sensações vivenciadas ao desenhar. É o sujeito ator-espectador em sua dimensão subjetiva (AUMONT, 1993), expressando as emoções através de registros no papel. Foi uma busca de si mesma, por vezes tateando no escuro. Os alunos utilizavam diversos materiais e técnicas, seguiam caminhos gráficos procurando identificar-se com as formas criadas. Eram conteúdos essencialmente vivenciais e existenciais. “Crescer, saber de si, descobrir seu potencial e realizá-lo é uma necessidade interna” (OSTROWER, 1990, p.6).

Dois alunos encontraram em uma revista uma propaganda onde aparecia como ilustração, uma máscara. Um dos alunos perguntou se poderia utilizá-la. Respondi que sim. O outro aluno deu a idéia: *Corta tudo e bota inteiro!* O primeiro aluno complementou: *Podemos fazer uma montagem...* Ostrower sugere que os acasos nos revelam a existência, por assim dizer, de analogias

[...] ocultas entre fenômenos. Sua descoberta pode nos surpreender num primeiro instante, mas ela assume imediatamente a forma de uma nova lógica, de um novo modo de se entender as coisas. Assim, os acasos iluminam espaços vivenciais que se abrem à nossa mente e, à medida em que os ocupamos, o mundo vai se ampliando para nós. (1990, p.7)

Diabos, palhaços, meninos e meninas, barbas, bigodes e tranças, tatuagens e brincos, máscaras, políticos, animais, figuras estranhas e outras bastante conhecidas vão surgindo da imaginação e/ou observação dos alunos nos desenhos,

pinturas e colagens produzidos até agora. Estávamos todos numa sala de aula enfeitada com as cores vermelho e preto, como decoração para a gincana que acontecia na escola. Era uma multiplicidade de cores e imagens. Observei e vi que os alunos estavam usando estas cores também em seus trabalhos. Alguns alunos vestidos de vermelho e preto falaram que a aula parecia um centro de umbanda. Outros comentaram: *É o xavante, é o Brasil!*⁵ Olhei para as paredes, parecia que estava ficando tonta... Desfoquei o olhar, *o que íamos fazer mesmo?*

Percebi que aquela aula era Arte. Que ela tinha significados, sensibilidades, intervenções, leituras de cores e formas, que o trabalho dos alunos estava se expandindo para fora dos limites do papel. Verifiquei, pelas suas falas, que faziam conexões diversas entre as cores das paredes, os desenhos que estavam concluindo, os temas presentes nos retratos e as imagens da mídia. A proliferação de imagens na sala de aula constituía-se em um misto de criação e recriação. Pimentel (2002) considera que a apropriação e transformação de imagens procura dar uma nova significação às imagens já conhecidas. Este fato, que é largamente utilizado em cartazes, out-doors e meios eletrônicos, pode ser constatado nesta situação.

Era 15 de setembro de 2005 e retornei aos trabalhos feitos até então para que os alunos escrevessem sobre o que pensavam das imagens produzidas em aula. Pedi que fizessem um relato sobre os trabalhos. Disse que poderiam colocar títulos, escrever sobre o que as imagens sugeriam para eles. Rapidamente começaram a escrever como se já soubessem que eu iria pedir isso. Enquanto escreviam disse que gostaria de tirar fotografias dos rostos deles para que continuássemos trabalhando na proposta de retratos e auto-retratos. Alguns se ofereceram para serem os primeiros.

Fomos para o pátio. Estavam bastante agitados. Tirei fotos de alguns alunos, outros espiavam pelas janelas. A princípio, mostraram-se um pouco tímidos, depois relaxaram. Retornaram à sala de aula. Vieram os outros. Começou a se formar uma pequena aglomeração de alunos de outras turmas. Os alunos da 7ª A não queriam que os alunos das outras turmas olhassem para eles. Faziam caretas. Uns queriam tirar as fotos, outros não. Somente duas alunas não quiseram ser

⁵ O termo "xavante" refere-se tanto ao torcedor como ao próprio time de futebol Brasil de Pelotas (RS). O vermelho e o preto são as cores oficiais do clube. O símbolo do clube é um índio, identificado como "xavante".

fotografadas. Talvez elas soubessem que, num certo sentido, fotografar é se apropriar, é chegar perto do objeto a ser fotografado. De acordo com Peixoto (1990, p.471), “há uma espécie de agressividade no ato de retratar: fotografar uma pessoa é vê-la como ela própria não se vê jamais. Implica transformá-la num objeto que se pode, simbolicamente, possuir”. As fotografias são como marcas, indicadores do que acontecem naquele instante. Registram fatos e/ou pessoas que podem ser *guardadas e/ou apropriadas*.

Maiara contou que não tinha o que fazer em casa e resolveu fazer um painel de recortes com montagens de corpos. Disse que ficou ótimo e que iria trazer no próximo dia, fora do horário da aula. É um misto de fascinação e inventividade que fez com que a aluna ocupasse o seu tempo no fazer artístico. Percebo que os alunos estão envolvidos no trabalho quando começam a extrapolar os limites dos horários de aula, quando não fazem mais os trabalhos por obrigação, somente para *ganhar nota*. Desfaz-se, desta forma, a resistência ao prazer do conhecimento, e ocorre encantamento e sedução nas inter-relações, propiciando movimento, prazer, cumplicidade e aprendizagens conforme sugerem Assmann (2001) e Porto (2006).

4.2.4 Dados pessoais são dados por pessoas

Samanta não havia permitido que eu tirasse a sua foto na aula do dia 15 de setembro, nem tampouco trouxera uma de casa, como eu havia sugerido. Mas, sem dúvida, me surpreendeu quando sacou da mochila um espelho e principiou a desenhar o seu rosto, avisando: *Profi, eu trouxe um espelho!*

Naturalmente, enquanto se observava, desenhava; por vezes, escrevia. Samanta escolheu para seu apelido, *Princesa Enfurecida*, nomeando-se como tal em sua ficha pessoal. Em meio à agitação natural dos colegas, a *Princesa Enfurecida*, contrariando o seu próprio cognome, estava tranqüila e determinada, consciente do que estava fazendo.

Enquanto Samanta se desenhava, todos queriam ver as fotos dos colegas. Circulavam de classe em classe e riam. Primeiro, as imagens dos colegas, fazendo observações irônicas; depois queriam observar a sua própria foto. Esta última, de preferência, não deveria ser vista por ninguém, além do próprio dono da imagem. Alguns alunos, mais tímidos, escondiam as suas fotos, impedindo que os curiosos as vissem. Outros, já reunidos em grupo, trocavam idéias sobre o que fazer com a sua foto. Muitos alunos se surpreendiam com o resultado da foto. Um aluno comentou:

Eu nem sabia que eu era assim... E eu brinquei: Mas alguém sabia, eu vi primeiro...

Quem tira a fotografia tem o privilégio de ver e escolher antecipadamente, qual a situação ou imagem que deseja gravar, ainda que sempre possam ocorrer surpresas no momento da revelação final. “[...] Inevitavelmente o fotógrafo participa da situação que retrata, [e este fato exerce] um irresistível fascínio sobre os jovens” (ARNHEIM, 1989, p.111). De fato, os alunos mostraram-se muito interessados em continuar tirando fotos, possivelmente, tentando inverter o papel por mim exercido anteriormente.

Na semana anterior (15/09/05) quando a foto foi tirada, os alunos apresentavam, inicialmente, resistência à exposição para a máquina fotográfica. Por detrás da máquina, estavam a professora e, principalmente, os colegas que ficavam rindo. Depois, passado o nervosismo inicial, todos queriam ser os personagens principais do momento, colocando-se à disposição para a fotografia.

No dia 22 de setembro, as fotos retornaram impressas em papel. A partir do xerox de uma foto do aluno, solicitei a cada um que fizesse uma ficha com os seus dados pessoais e que também interferisse na foto, através de pintura e/ou desenho (Fig. 10). Percebi que alguns alunos se sentiam desconfortáveis, como se ao desenhar sobre a própria foto fossem *estragá-la*. É o medo de errar, presente na maioria dos alunos [e das pessoas!] ainda cultivado no ambiente escolar. Tiago perguntou: *Posso fazer o que eu quiser aqui na foto?* Francisco respondeu prontamente: *Tudo o que tu não pode fazer de verdade, aí na foto tu pode fazer, entendeu?* Todos entenderam.



Figura 10 – Foto e pintura do aluno Cleverson (13 anos) – 03.11.05

Perguntaram-me se poderiam escrever sobre a foto de outra pessoa. Respondi que sim. Três alunos pediram para sair da aula pois queriam mostrar as fotos com os seus escritos para a orientadora educacional. Outros dois pediram para ir à biblioteca. Soube depois que era para mostrar para a bibliotecária, conforme relato dela na hora do recreio. Percebi que nesta parte do processo, os alunos já estavam percebendo o que faziam, compartilhando sentidos, impregnando de sentidos práticas que até aquele momento passavam despercebidas por todos nós. Como assinala Gutiérrez e Prado (2000, p.64), “o que não se faz sentir, não se entende, e o que não se entende, não interessa”. E os alunos estavam interessados na proposta de trabalho, sentindo-a e significando-a.

Percebi que o processo de tirar as fotos e devolvê-las para que trabalhassem com elas “mexeu” muito com a turma. Alguns, muito preocupados, diziam: *Não deixa ninguém ver!* Esta mesma forma de reação esteve presente quando os alunos não permitiam que eu mostrasse os seus trabalhos aos colegas e/ou expusesse seus desenhos e pinturas nos corredores da escola. Sei que os adolescentes necessitam desenvolver a autoconfiança e a independência, além de terem compreensão dos adultos. Penso, então, que provavelmente a exposição de suas produções e/ou fotos evidencie transformações em termos de valores pessoais, de projetos de vida e de desenvolvimento de sua corporeidade e sexualidade. Como estas situações são dinâmicas, trazem insegurança e estão em permanente construção, é possível que a exposição de suas produções tenha possibilitado desocultar medos e fantasias sobre si mesmos e/ou sobre os outros.

Neste momento, Samanta e sua colega Rúbia pediram para que eu as fotografasse. *A esperança nunca morre* e eu havia trazido a máquina fotográfica. Samanta explica, mais tarde, de onde saiu a idéia da Princesa Enfurecida:

Pensei num filme, O Décimo Terceiro Fantasma tinha um casador de almas, e prendeu muitos fantasmas numa casa de vidros e tinha uma princesa só o espírito dela. (SAMANTA, 13 anos)

A identificação com os personagens dos filmes é óbvia, possibilitando ao jovem o extravasamento de emoções – catarse afetiva – a incorporação de características e maneiras de ser dos personagens, e a expressão da semelhança física através de formas artísticas.

Quando o jovem se identifica com os enredos das histórias, está vivendo o sentido das relações explicitadas através de uma forma aparentemente externa a si,

mas profundamente significativa para o seu contexto. Projeta na tela [ou no desenho] seu desejo de protagonizar a ficção, de ser o sujeito da ação, e não somente o receptor de estímulos e mensagens (PORTO, 2002).

A adolescência, período de transição e transformação corporal é período crítico para os próprios jovens, pais e professores. Assim, os adolescentes procuram meios para superar as tensões próprias das exigências externas e responder às dúvidas a respeito de seu próprio eu. Estas situações são constantes e presentes no cotidiano dos profissionais que trabalham com jovens e, muitas vezes, tem uma falsa impressão acerca do que interessa a estes alunos.

Era 6 de outubro, 7h50 e eu estava na sala dos professores. Tiago chegou e queria saber se eu havia lido o trabalho dele. Robsom me encontra 5 minutos depois disso e fala: *Professora, leu?* Estão preocupados e ansiosos; parece quererem me dizer algo.

Robsom falou como se sentia anteriormente nas aulas de Artes. Antes ele pintava os desenhos *de qualquer jeito*, só usava preto ou uma cor única, *para acabar logo*. Lembro-me que, apesar de perceber estas características no aluno, sempre chamava à atenção para que ele tentasse fazer com mais calma, que pensasse sobre o que estava fazendo e olhasse outras imagens e reproduções de desenhos e pinturas, para que com isso, pudesse transpor as dificuldades. E depois, eu acrescentava: *Você pode fazer melhor, eu sei que pode!* Robsom silenciava e eu ficava na dúvida, questionando-me em pensamento: *Para quê insistir nisso, para quê repetir tanto a mesma coisa se seu comportamento não muda?* Esta situação se repetiu durante anos sem grandes alterações, o que agora me mostrou que não foi em vão.

Após os alunos preencherem a ficha pessoal, pedi que escrevessem sobre os trabalhos feitos até o momento. Robsom assim se manifestou:

Eu não gostava de desenhar mais comecei a fazer desenhos maravilhosos é comecei a gostar de desenhar
Sempre que chegava a aula de artes eu pensava que bom vou fazer mais desenhos legais.
E Graças ajuda de mim professor aprendi a desenhar e ser mais paciente
Aprendi muito coisa a partir desses comecei a gostar de desenhar.
Se eu aprendi a desenhar devo tudo a minha professora por que ela estava sempre (faz o trabalho Robsom) e eu fala já terminei e ela me dizia mas eu sei que tu tens capacidade para fazer melhor, é tudo isso foi me comovendo é hoje a matéria que eu mais gosto é artes. (ROBSOM, 14 anos)

No dia 22 de setembro, duas semanas antes desse relato, Robsom perguntou-me: *Por que a senhora escolheu ser professora de Artes?* Respondi-lhe

que era porque desde pequena eu gostava de desenhar. E então ele respondeu: *Eu não queria ser professor. Imagina agüentar os alunos...*

Questionei-me muito sobre o que conversamos. Mais ainda sobre o interesse do aluno em saber sobre mim. Penso que essa situação se proporcionou pela atenção e afeto que eu estava dando à turma e, em especial, ao Robsom. Ao mesmo tempo, lembrei-me das imagens dos professores que consideram a si mesmos e aos educandos como números, como assinala Arroyo, “ignorando os tempos pedagógicos das escolas, [...] desfigura[ndo] identidades e diversidades humanas” (2004, p.65). Desvinculando a vida pessoal da vida profissional, nós professores, acreditamos que, quando entramos na escola colocamos uma máscara de docente e falamos somente da “matéria”. Ocorre uma resistência a mostrar-nos como seres humanos em meio a tanta burocracia, normatização e organização disciplinar.

Questiono-me: *Quais os nossos tempos? Qual o meu tempo, qual o tempo do Robsom?* Com uma pequena pergunta, Robsom abriu uma brecha no campo quase fechado do privado, perguntando-me sobre o começo de tudo.

4.2.5 Mascarando o meu pânico – Professora, quer um?

Hoje é 27 de outubro de 2005 e perguntei sobre os trabalhos da aula anterior. São cópias das fotografias dos rostos dos alunos que foram pintadas e desenhadas, constituindo-se num outro trabalho. Cerca de 30% dos alunos esqueceram-se de trazê-las; outros perderam o seu material, segundo me relataram. Cinco alunos foram em casa pegar a foto. Vitória, uma das alunas que esteve em casa para fazer o resgate da foto comentou: *Eu peguei, mas na volta caiu na valeta...*

E agora, o que fazer? Retomei a proposta de forma diferente. *Quem não trouxe a cópia vai fazer um desenho baseado no que se lembra da foto, certo?* Perguntaram se poderiam usar tintas e canetas hidrocor. *OK!* disse eu. Em compensação [se é que isso é possível], vários alunos resistentes a fazer os trabalhos em aula neste momento começam a tirar o material da mochila. *Quem é que entende?* Muitos também não trouxeram o material e pedem para ir pedir na secretaria. Daison trouxe um pedaço de cetim preto para colocar em um chapéu que ele estava fazendo para participar da gincana. Ele também se esqueceu do trabalho em casa. Dois alunos se dirigiram para a sala do Pré-Escolar para *angariar* tintas e

pincéis. Dentro da aula sobram poucos. Bruna, que também esqueceu a cópia da foto vem em minha direção.

Professora, quer um? Bruna me ofereceu um pirulito. Mas não é um pirulito qualquer. Olhei novamente, é um lançado há pouco no mercado. É o pirulito do Pânico⁶! Lembrei-me dos retratos que os alunos fizeram, alguns baseados em personagens de filmes ou histórias em quadrinhos. A máscara do Pânico aparece com bastante frequência. Achei sugestivo o presente da aluna, pois percebi que ela estava fazendo uma relação entre o que estávamos estudando na aula e o que ela estava vivenciando fora da sala. Outro aluno avisou: *Profi, a língua fica preta! Pânico na sala de aula!*

Percebi que algo estava acontecendo na sala de aula e fora dela, mas não exatamente o que eu gostaria que acontecesse. Transitava em coordenadas inseguras; questionava o sentido da docência, atrevia-me a duvidar das minhas certezas, parafraseando Arroyo (2004). Se eu tinha certezas [ainda que poucas], elas definitivamente me abandonaram. Pensava que seria maravilhoso se os alunos trouxessem o seu material, se tivessem organização, se fizessem menos barulho; mas, de verdade, percebo, hoje, que esses vários ses são apenas promessas de que algo poderia ser diferente. Talvez isso não seja o mais importante no momento. Mas o que ficaria depois de tantas horas passadas em uma escola? Arroyo sugere que levaremos do tempo

[...] escolar sentimentos do mundo, da sociedade e do ser humano materializados em formas de sentir, gestos, sensibilidades, formas de fazer, de compartilhar, de intervir. [...] Uma mistura indefinida dos conteúdos aprendidos, dos procedimentos postos em ação e dos hábitos internalizados, as habilidades simbólicas. (2004, p.112)

Provavelmente a necessidade de inter-relações seja tão importante que se sobreponha à ordem, à disciplina e a qualquer espécie de auto-organização material, ocasionando um *aparente* esquecimento e/ou despreocupação por parte dos alunos. Para tanto, eles precisam, e buscam com sofreguidão, ir à secretaria e à sala do Pré pedir canetas, lápis, tintas e pincéis, promovendo inter-relações, estabelecendo contatos, conversando e trocando afetos.

⁶ Pânico (1996), título de um filme de terror, grande sucesso de bilheteria nos EUA e no Brasil. O roteiro do filme é constituído de metalinguagens, referindo-se a outros clichês de filmes de terror famosos. Um dos personagens, o assassino, aparece com uma máscara branca e capuz preto. A máscara é uma espécie de rosto deformado fantasmagórico.

4.2.6 A minha máscara? Tá na cara!

Temos vinte alunos presentes hoje, dia 10 de novembro de 2005. *Quem trouxe material?* perguntei. Estava preocupada, pois era o começo da produção das máscaras tridimensionais e esta questão era fundamental; precisávamos, efetivamente, de materiais como cartolinas, cartões, cola e fita adesiva. Alguns alunos já estavam organizados em grupo, compartilhando materiais e instrumentos como a tesoura e o estilete. Oito alunos trouxeram os materiais, os demais esqueceram. Propus alternativas. Quem não tivesse cartolina ou cartão usaria jornal dobrado, assim poderíamos alcançar a resistência do material necessária para fazermos uma base ou *esqueleto*, e após ir modelando com papel colado.

Cleverson, determinado, ao contrário da maioria dos colegas, já estava começando o seu trabalho. Enquanto isso, alguns alunos quiseram ir ao bar em frente da escola pedir caixas de papelão. Outros quiseram ir buscar o material em casa. Falei sobre a importância e o objetivo de terem o material organizado no início da aula. Parece que não estavam escutando. Queriam ir à direção e à biblioteca para pedirem material e/ou licença para ir em casa, visto que todos moram nos arredores da escola. Fiquei com os oito alunos que, reunidos em grupo, perguntaram a mim e ao Cleverson se poderíamos ajudá-los. Mostrei como eles poderiam dimensionar a máscara a partir do seu próprio rosto com a ajuda de um colega. Cleverson observou atento e sugeriu outra forma de fazer. Observei que existia neste grupo diálogo, questionamento e colaboração mútua. O processo de ensino-aprendizagem envolve dois aspectos: a presença do outro social e a necessidade da linguagem como elemento fundamental nesse processo (VYGOTSKY, 1994). Concluí que estávamos todos aprendendo nas interações em grupo.

Cleverson disse que gostava de fazer máscaras. Perguntei a razão disto, e ele respondeu: *Isso é que é legal!* Estava extremamente envolvido no trabalho e no auxílio aos colegas. Chegou o monitor e chamou os alunos para a merenda. *Onde estão os outros?* disse com cara de espanto. Ninguém quis ir, preferiram ficar trabalhando. Comentam: *Sora, a cara dele parecia uma máscara!* Concordei com eles. Pensei: *a minha também está assim!*

Já se passavam 25 minutos do início da primeira aula. Começaram a chegar os alunos que foram buscar o material, os rostos rosados e suados; eles estavam esbaforidos. Traziam caixas de vários tamanhos. Olhei para as caixas, reconheci

algumas delas. No dia anterior eu havia feito uma limpeza no meu armário de Artes e retirado algumas caixas que continham restos de insetos, colocando-as no lixo. Para minha surpresa, elas retornavam à sala de aula pelas mãos dos alunos. Perguntei de onde haviam tirado aquelas caixas. Responderam: *Umas do bar, outras de casa, essas pequenas aqui do lixo da escola*. Peguei as pequenas e mostrei para eles que estavam sujas, falei que não deveriam pegar resíduos no lixo e sobre a importância do cuidado com a higiene. Responderam: *Não dá nada!* De qualquer forma, pedi que retornassem as caixas ao lixo. Reclamaram um pouco e senti uma certa tristeza no olhar deles quando retornaram. Compartilhando alegrias, repartindo tristezas, assim é um pouco do dia-a-dia de alunos e professora na escola.

A agitação se intensificava. Chegaram os outros alunos que foram em casa e reclamaram que não foram merendar. Direcionaram-se ao refeitório. Os que ficaram começaram a trabalhar. No chão, pedaços de papelão, cartolina e papéis formavam um mar de imagens e letras (Fig. 11). Pedi que não jogassem papel no chão. Alguns recolheram os papéis próximos da sua classe. Daison pediu ajuda para resolver um problema de colagem na sua máscara. Surpreso com o resultado disse: *A professora tem cada idéia...* Em certas situações me vejo como alguém que resolve problemas que aparecem. Porém, em outras, parece ser difícil avançar, ir além de soluções práticas. Sinto que preciso mais que isto.



Figura 11 – Fotografia de um grupo de alunos (Cleverson, Robsom e Vitória) – 10.11.2005

Arroyo (2004, p.64) afirma que as condições que impedem ou permitem as aprendizagens dos professores são materiais. São dificuldades de estrutura, de organização e de relações sociais, humanas e culturais, onde muitas vezes os professores desumanizam-se, “torna[ndo]-se impossível ensinar-aprender a ser gente”. Concordo com o autor quando apresenta que resistimos a revelar-mo-nos como gente. Temos dificuldade em nos aproximarmos dos alunos e com eles interagir. Talvez seja por isso que, quanto mais tentamos estabelecer um clima humano, menos frio e burocratizado, deparamo-nos com muitas dificuldades advindas de um processo que, para alguns, está apenas começando.

E assim terminou o segundo período de aula. *Como? Já terminou?* falaram os alunos que estavam apenas iniciando o trabalho.

São tempos cronológicos, quantificados, recortados, que nivelam tudo e todos. Questiono-me sobre o que está acontecendo, faço a leitura pedagógica das minhas vivências e anotações, procuro compreender-me e penso que existem outros sentidos, outras necessidades além das minhas – como ser humano, como professora, como artista, como pesquisadora. E se atuar como professora é difícil, como será para o aluno? O que está acontecendo com o aluno neste trabalho? Quais foram as máscaras construídas e/ou destruídas no dia de hoje, tanto pelos alunos, como pela professora?

5 Máscaras – ocultando e revelando

Para ver um mundo num grão de areia
E um céu numa flor silvestre,
Segure o infinito na palma de sua mão,
E a eternidade numa hora.
(BLAKE apud CAPRA, 1995, p.222)

5.1 NÓS – Criando espaços internos e externos

Refletindo sobre a incerteza do real, Morin (2000, p.85) afirma que “nossa realidade não é outra senão nossa idéia da realidade”. O autor propõe que sejamos realistas no sentido complexo, ou seja, que compreendamos a incerteza do real e aceitemos o fato de que existem outras possibilidades ainda invisíveis no real. Penso sobre o que assinala Morin e concordo com suas idéias. A partir do momento em que vivenciei processos em sala de aula que evidenciavam fatos ainda não perceptíveis até aquele momento, compreendi que criava a minha própria realidade a partir de uma visão extremamente pessoal, por vezes redutora da situação.

Se “o conhecimento é uma aventura incerta que comporta em si mesma, permanentemente, o risco de ilusão e de erro” (MORIN, 2000, p.86), tudo o que eu esperava ou conhecia sobre a turma 7ªA poderia ser apenas uma idéia pré-concebida. Como pontua Silva (2004, p.21), “o real é uma construção que depende do olhar de cada um de nós”, e eu havia construído realidades sobre cada um daqueles alunos.

Eu quero uma boocca!, gritou Cleverson, remetendo-se a uma parte faltante do rosto em montagem. Saiu em busca nas classes dos outros colegas. Bruno, extremamente detalhista, comenta: *Ó, aqui eu fiz a voltinha do olho...* Perguntei se estavam gostando do trabalho. Responderam que sim. Senti-me feliz e percebi que realmente me preocupava muito com os alunos.

A turma era especial, mas eu não sabia disso até aquele momento.

Estávamos no dia 29 de setembro e já haviam se passado seis encontros dos previstos para a realização do projeto. Eu não havia percebido que o “clima” da aula estava diferente. Os nossos momentos estavam sendo esperados, tinham um encanto!

Parecia que toda a programação da semana estava voltada para eles. E essa situação se mantinha, apesar das eventuais “bagunças”, da guerra de água das torneiras e da falta de material. Estes fatos, antes considerados desagradáveis e/ou desmotivadores, perderam a sua relevância, abrindo espaços para o entendimento e compreensão dos processos que acontecem em sala de aula entre professora e os alunos. Ou seja, estávamos conseguindo manter um ambiente favorável ao desenvolvimento das atividades propostas, das inter-relações, e também, estávamos aprendendo – eles e eu.

Penso que o primeiro diferencial nesse sentido foi evidenciado por mim, no momento em que escolhi a turma para ser pesquisada e, nela, fazer também a minha [auto]pesquisa docente. Naquele momento o meu papel não foi simplesmente de constatação do que estava ocorrendo, mas de sujeito-interveniente no processo de criação de espaços internos e externos. Conforme assinala Freire, “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra” (2004, p.77). E eu não estava neutra naquela turma. Estava atuando, interagindo com os alunos e situações que se apresentavam, refletindo sobre a minha posição de professora-pesquisadora.

A minha postura de professora foi se modificando em função da necessidade de dar conta de todo o processo da pesquisa: anotações, observações, registros – além, é claro, do atendimento aos alunos. Então, eu precisava estar inteira para captar tudo que fosse possível e, principalmente, participar ativamente como autopesquisadora. E ocorreu, em função disso, uma repercussão positiva de minha ação que incidiu sobre todo o contexto pedagógico. A interação entre alunos e professora foi, talvez, o elemento mais importante na composição coletiva do ambiente. Sabemos que professor e aluno

[...] são sujeitos em interação e construção, não só de conhecimentos, mas em construção de seus processos identitários. Na interação entre os dois, há interferência de um sobre o outro, há crescimento e auxílio mútuos. (PORTO, 2004, p.15)

Aprendíamos juntos, surgiam dúvidas diante das situações propostas, conversávamos sobre vários assuntos e compreendi que os trabalhos eram mais do

que imagens desenhadas, pintadas ou coladas. O importante do trabalho era justamente o que extrapolava os limites físicos do papel, do lápis, da tinta.

A partir destas apreensões, compreendi que as produções artísticas eram apenas impressões superficiais de interações profundas e de contextos internos que, provavelmente, não tenhamos condições de entendê-las por completo. Eu havia contribuído, através do meu engajamento e das atividades artísticas, com a formação desse ambiente de envolvimento, de interesse, de significação. Os alunos, na medida em que aderiam às propostas, que se envolviam no trabalho e interagiam em grupo, tornavam-se co-autores no processo; e, se o faziam, é porque estas tinham algum significado para as suas vidas. Afinal, como nos lembra Assmann, “[...] vida e aprendizagem são no fundo a mesma coisa” (2001, p.93).

O que os alunos estavam fazendo no encontro do dia 29? Busco em meu caderno de campo. Foi o dia em que trouxe as fotos dos seus rostos para que fizessem a ficha pessoal. Verifico os registros de surpresa ao olharem para as suas fotos: *E eu sou assim?* Talvez tenha sido o momento em que eles, pela primeira vez, se enxergaram de forma diferente. Mais que um retrato, viram uma foto, uma aventura incerta em busca de um conhecimento até então desprezado.

Silva (2004) considera a Arte “um dos principais fatores de construção do Imaginário, porque através dela é que se dá, profundamente, a interpelação do indivíduo”. O autor afirma que o Imaginário é aquilo que “nos envolve e nos dá uma *aura*” (2004, p.38). Quando estamos em contato com essa realidade, quando se está ali profundamente, somos verdadeiros com nós mesmos. A foto representava a recuperação da relação íntima da imagem construída pelo aluno através de um processo técnico e de uma imagem esquecida de si mesmo. Assim, quando ocorria cada momento de recuperação destas imagens, criava-se uma *aura*, um conjunto de imaginários, que juntos promoviam conhecimentos e afetividades.

Penso que em sala de aula criamos um conjunto de imaginários, uma *aura*, ou seja, um universo de escolhas racionais, de querer e/ou opções mais ou menos permanentes, sujeitas às variantes da dinâmica grupal.

A *aura* da nossa sala de aula era constituída pelo ambiente aberto, criativo, compreensivo e lúdico, que proporcionava, de certa forma, uma segurança emocional para os alunos expressarem situações de suas vidas. Vejamos o relato de Francisco, registrado na sua ficha pessoal:

[...] Eu gosto mesmo de sair passear, viajar mas enquanto eu não viajo, eu

viajo nos meus pensamentos. **Ninguém sabe disso que eu vou falar.** Quando eu não tenho o que fazer eu pego um caderno que tenho em casa e começo a escrever versos e poesias. Minha vida desde os 5 anos cada dia que passa está lá naquele pequeno caderno. [...] **Eu nunca parei para me olhar** no espelho mas hoje vendo esta foto eu vejo defeitos e qualidades. [...] Parabéns professora a senhora conseguiu arrancar de mim uma grande magia (13 anos, grifos da pesquisadora).

Gutiérrez e Prado (2001) afirmam que sem expressão não há educação. Quais os momentos que os alunos têm na escola para expressarem-se? Quando se pensa, de fato que o aluno tem algo a dizer? Se todo conhecimento tem uma inscrição corporal, quais as marcas deixadas pela proposta pedagógica no corpo de Francisco ao revelar as suas angústias? Quando ele se olharia num espelho e/ou numa foto desta maneira? Quando ele se expressaria para outros professores? Francisco permitiu-se abrir seus sentimentos e, fazendo um relato marcado no tempo/espço subjetivo, conseguiu expressar fatos e sensações importantes para ele. Somos muitos Franciscos em vivências singulares impossíveis a quem quer se tornar insensível, assumindo máscaras estereotipadas que não evidenciam nossa real imagem.

Verifico no meu fazer docente aproximações com a mediação pedagógica proposta por Gutiérrez e Prado (2000). A mediação pedagógica significou para estes alunos, envolvimento “no processo de compreensão, apropriação e expressão do mundo através [de] práticas cotidianas que, de forma permanente e intencionada, tornem possível o desenvolvimento de nossas próprias capacidades” (2000, p.94). Os autores consideram que nos educamos na medida em que abrimos espaços:

de **confiança** como a atitude básica de relação;
 de **aceitação mútua** como o jogo essencial das relações;
 de **harmonia comigo mesmo** como condição para ser harmônico com os outros;
 de **construção criativa** pela ruptura das aparências, e pela autenticidade em tudo o que fazamos;
 que **preencham** os **vazios existenciais**, que, mais que econômicos, são de natureza espiritual;
 que permitam encontrar **sentido e congruência** a cada instante de nossa existência. (GUTIÉRREZ E PRADO, 2000, p.94-5)

Penso que conseguimos juntos (eu e os alunos) criar espaços de confiança, de aceitação mútua, de construções criativas do nosso cotidiano. Gutiérrez e Prado (2000) consideram o conceito de espaço no seu mais amplo sentido. Mais do que o espaço físico e o transcurso do tempo, espaços são interstícios preenchidos pela participação, criatividade, expressividade e inter-relacionamentos surgidos no contexto de sala de aula e pelo seu tratamento pedagógico.

Através dos relatos dos alunos nas fichas pessoais, percebi que eles tinham necessidade de falar sobre o seu cotidiano, evidenciar o sentido de sua existência e sentirem-se aceitos pelo grupo e pela professora. De acordo com Canevacci (2005), os universos juvenis são *pluriversos*, não podendo ser explicados apenas por uma definição específica cultural. Os relatos expressam segmentos, parcialidades, fragmentos do eu, por vezes com informações contraditórias, imaginárias e, ao mesmo tempo, afirmativas de si. O relato da Maiara traduz esta afirmação:

Procurada pelo hospício. Nome: Maiara [...]
 Data de nascimento: 15/01/1993. Endereço: Granja Galatéia
 Minha vida é calma, gosto muito de sair, ir à baile, prefiro pessoas sinceras, companheiras que gostam de conversar, gosto muito de bagunça, talvez seja o meu defeito, gosto de barulho, de ir colocar meu rádio à todo volume, amo batata frita, bife e coca-cola, odeio couve, não posso nem sentir o cheiro, fico enjoada.
 Espero me formar em química de alimentos, pois adoro essas coisas. Gostaria de ter um casal de gêmeos, com o nome de Nycole e Richerd. Adoro olhar comédia de terror. Gosto de música: fank, pop rock, forró, sertanejo e música internacional. Torço para o inter, adoro ele de montão. Gosto dos cantores: [...] e outros. Sou fã dos atores: [...]. Gosto das cores: Rosa, vermelho e branco. Não suporto laranja.
 Não suporto a fruta manga, mas tudo que leva ela eu gosto. Por exemplo: suco, doce de manga e até o cheiro. Não gosto também de melancia.
 Assim sou eu!
 Gostei da foto, mas eu fiquei diferente, parece que os olhos não são meus. Gosto de escutar rádio a todo volume porque adoro incomodar minha mãe. Principalmente quando ela dorme. Respeito muito meus pais, pois se não respeitar eles não vou a lugar nenhum. Sem respeito e educação não se vai a lugar nenhum.

Observo, em meio a contradições, que Maiara afirma suas preferências, necessidades e expectativas em relação ao devir. Não existe só um lado, são vários. Não é só uma Maiara, são várias que coexistem todas ao mesmo tempo, priorizando um aspecto e/ou outro do seu viver.

Os espaços internos de sala de aula foram construídos no decorrer dos processos vivenciados por nós. Como pesquisadora, observo a mim e aos alunos, registrando impressões e percepções. Os alunos se reconheceram em suas subjetividades, viram-se até de uma forma diferente nas fotos – *parece que os olhos não são meus*, pontua Maiara, como se estivesse se vendo pela primeira vez. Talvez os olhos não sejam mais só dela, talvez sejam os olhos de todos nós.

A extrapolação dos limites e espaços usuais da sala de aula foi possível com o entendimento de que os meios artísticos não são somente auxiliares para a aprendizagem de técnicas. Eles são ferramentas que permitem que as realidades individuais possam ser explicitadas e aceitas, pois, como assinala Porto, a escola

precisa superar o uso dos meios como recursos auxiliares

[...] de um ensino preocupado com a ilustração de suas proposições e que freqüentemente se completa com a tomada da representação pela realidade, sub-aproveitando a potencialidade reveladora da representação utilizada e distorcendo a realidade que precisa ser focalizada. (PORTO, 2001, p.28)

Ainda que os alunos estivessem fazendo uso de representações em seus desenhos, a sua interpretação era baseada nas vivências reais, o que, de certa forma, lhes permitia captar a realidade, transformando-a em imagens. E assim, criaram conhecimentos sobre si mesmos. Situações vieram à tona, algumas sofridas, outras brincalhonas; todas serviram para que os alunos construíssem saberes sobre as suas vivências.

Ficam registradas em nosso íntimo as inter-relações e o que estas representaram para nós, formas de auto e hetero-conhecimentos. Como afirma Restrepo, “o que nunca esqueceremos dos outros é sua atitude e sua disposição corporal, o clima inter-humano que criaram ao nosso redor” (1998, p.58).

5.2 NÓS – O que não se faz sentir, não se entende [...]

Letiele e Maiara aproximam-se de mim. Maiara mostra o material que trouxe para fazer a máscara na aula. As duas alunas me contam que as suas mães decidiram dar mais liberdade para elas. *Maristani, a mãe me soltou, agora posso fazer o que quiser.* Letiele quer comprar uma máquina fotográfica digital, *preciso muito mesmo, a minha prima tem e tira fotos de todas as festas!* Antes queria um computador, agora mudou de idéia. Conversamos sobre a liberdade e o que elas pretendiam fazer com ela. Percebo que os jovens “estão em outra”, conforme asseguram Babin e Kouloumdjian (1989) e Porto (2005), o que significa

[...] outras necessidades, outras percepções, outros relacionamentos, além daqueles conhecimentos muitas vezes vazios de significados que lhes chegam por meio das escolas e dos livros, organizados racional e linearmente. São outras maneiras de compreender, de perceber, de sentir e de aprender, onde a afetividade, as relações, a imaginação e os valores não podem deixar de ser considerados. São alternativas de aprendizagem que os auxiliam a interagirem, a escolherem e a participarem nas estruturas sociais e educativas (PORTO, 2005, p.134).

O “estar em outra” de Maiara e Letiele expressa-se através do diálogo que mantiveram comigo. São outras preocupações que as alunas fizeram questão de trazer para a sala de aula e dividirem comigo. Poderiam ter conversado somente entre elas e/ou no grupo. Porém, ao explicitarem seus quereres e conquistas, trazem

para o ambiente escolar um pouco de si para ser compartilhado. De forma semelhante, observo que Robsom “está em outra”. Sem realizar nenhuma atividade de Artes há três encontros, conversa o tempo todo com Vitória. Chamo a atenção dele sobre isso. Ele justifica: *Tenho que conversar com ela!*

Enquanto trabalha, Francisco retoma o assunto¹ do caderno, uma espécie de diário que mantinha desde os cinco anos de idade: *Queimei, professora, ele só tinha coisas tristes. Eu só tinha uma amiga, a [...] e contava tudo para ela.*

Todas essas realidades fazem parte da nossa aula. São alegrias e/ou tristezas simples e imediatas compartilhadas com os que nela estão – professora e colegas. Eles contam as suas histórias, eu ouço, permito-me acessar o seu mundo íntimo e perceber a importância desse fato. Pequenas parcelas de satisfações e/ou realizações que guardam a marca das certezas (provisórias), do vivido no tempo presente de cada um dos participantes desta turma. Snyders propõe que se pense a escola e o aluno no presente

[...] em contato com formas de cultura adquiridas fora da escola, fora de toda autoformação metódica e teorizada, [...] que nascem da experiência direta da vida e que nós a absorvemos sem perceber, [...] seguindo a inclinação da curiosidade e dos desejos, [...] a cultura primeira. (1988, p.23)

Francisco pergunta: *Posso inventar o meu rosto?* Respondo – *sim, tu podes desenhar o teu rosto, Francisco!* Percebi que quando o aluno se referia ao seu rosto, ele estava falando do rosto imaginário, construído e criado por ele. Assim, “ele (o rosto) é meu, me pertence e faz parte de mim”, afirmação feita pelo aluno. De forma inconsciente mas precisa, referindo-se à sua produção, o aluno confirma a autoria de suas escolhas e preferências. De qualquer forma, guardando semelhança ou não com o autor, o rosto é dele (do Francisco), é de sua propriedade e sujeito totalmente à sua imaginação e criação.

As propostas precisam ter significado para os alunos e, sem dúvida, para quem as propõe. A partir das minhas vivências na área de Arte percebo que esse tipo de produção revela-se produtiva e interessante para pessoas de qualquer idade. Gutiérrez e Prado (2001, p.79) afirmam que tudo que os jovens fazem dentro e fora da escola precisa ter significado para eles, resultando numa ação com sentido. “O sentido não se dá, [...] nem se impõe. O sentido se sente, se cria e se recria no atuar cotidiano”.

Estou desenhando o meu rosto! Bruna ri e mostra para os colegas um rosto

¹ Comentado no cap. 5.1, segundo relato do próprio aluno em sua ficha pessoal.

de homem com barba. *Não, é o Cleverson [colega] mais velho...* reconsiderando a afirmação diante da perplexidade dos outros colegas. A imagem mobilizou a turma provocando o riso de todos; uma piada engraçada e desconcertante feita pela adolescente. Através desta frase conjugou palavras e imagem num só momento. Alves (2006, p.100) afirma que “contar piada é um jogo de linguagem. Seu objetivo é produzir o riso. [...] Piada é jogo do riso, não é jogo da verdade”.

Estou fazendo a mulher-pescocinho..., diz Francisco. Eu vi um vídeo que aparece a Cleópatra, ela tinha pescoço comprido. Trouxe-lhes à lembrança um vídeo que eu havia exibido para eles que mostrava as mulheres-girafa da África. *Lembram-se?* Silêncio total. Tiago, mostrando o desenho para o colega, comenta: *É o pescocinho do Michael Jackson!* E o pescoço se tornou um assunto na sala de aula. Perguntei a eles se era bom desenhar rostos. Samanta comentou: *Sim, é engraçado, a gente coloca um monte de coisas!* Caroline acrescenta: *Gostei, fiz até a filha da Maiara aqui...*

Francisco mostra o rosto que está desenhando: *Professora, é um sorriso sem graça.* Perguntei: *Quer dizer... amarelo, um sorriso amarelo?*, completando com a questão: *Por que você acha isso?* E ele me respondeu, a princípio generalizando, depois indo direto ao ponto: *Porque velho é sempre birrento. O meu avô é. Ele briga com os cachorros.*

Janayna pergunta: *Como se faz uma boca?* Não respondi verbalmente, mas pensei que ela tinha condições de resolver a questão sozinha, com tantos rostos na sala de aula para observar. E assim, ela olhou para o rosto do colega. Eu tinha certeza de que ela poderia lidar com a situação e por isso não dei a resposta pronta. Freire (2004, p.69) afirma que “somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender”. E a aprendizagem é uma aventura criadora; muito mais do que repetir o que se sabe, aprender é construir e reconstruir a cada desafio. Janayna, a partir das aprendizagens obtidas nos trabalhos anteriores, conseguiu fazer a relação da necessidade do momento e achando a solução para sair do problema – o desenho da boca.

Boca de um, nariz de outro, cabelo da mãe, olho do avô. *Profi, posso desenhar a boca da [...], o nariz da [...] e o cabelo da [...]?* pergunta Tiago. Respondo afirmativamente e Vitória, ao olhar o desenho da Bruna, comenta: *Eu já vi este rosto em algum lugar!* Desta forma os alunos estão montando o seu quebra-cabeça particular, mais especificamente do rosto, inspirando-se no seu entorno

próximo, nos próprios colegas com os quais conjugam afinidades. É o outro como inspiração para o trabalho individual.

A escola e seus personagens são temas recorrentes nas produções dos alunos. Eles utilizam como referência para as suas produções os próprios colegas, professores, familiares e amigos. Fazem uso da ironia, do humor escrachado para, de certa forma, dizer que o outro lhe interessa, que ele presta atenção no outro, enfim, que o outro faz parte da sua vida. E pensamos que não somos percebidos por eles, que “eles não se interessam por nada”, frase tão repetida na sala dos professores. Talvez sejamos mais importantes para eles do que poderíamos imaginar!

Os alunos criam rostos e utilizam referências formais bastante próximas. É o outro em mim, no meu retrato. Quando presto atenção ao outro, me torno sensível às diferenças e semelhanças que compartilho com ele. De certa forma, sou um pouco de tudo que constitui o outro, sou um pouco da humanidade.

Os jovens trazem em seus desenhos referências culturais que oscilam desde o bizarro até o histórico, desde o mundo *fashion* dos artistas até o familiar, desde o global da sociedade ao microcosmo da sala de aula. Remetem-se às subjetividades, expressando movimentos internos através de imagens. São imagens mentais que os alunos obtêm da relação

[...] com o mundo [possibilitando] ser[em] armazenadas, constituindo [a] memória, [que] podem ser analisadas pela [...] reflexão e podem se transformar numa bagagem de conhecimento, experiência e afetividade. (COSTA, 2005, p.27)

O objeto visto pelo sujeito, neste caso pelos alunos, é a própria imagem exteriorizada de si. “Em si próprio haveria coisas que se fazem visíveis ao se lhes prestar atenção, ao dirigir a elas o próprio olhar” (LARROSA, 2000, p.59). Então, quando eles desenham a professora, o colega e a si mesmo, incorporam conceitos/imagens como se fossem seus; pois é o seu olhar que apreende os objetos refletidos pelos diversos espelhos.

Que relação podemos estabelecer entre uma propaganda de revista e um álbum de fotografias? Em meio à pilha de revistas colocadas sobre as mesas, apareceu em nossa sala o inusitado. Surgiu de repente, um álbum de fotografias. Todos os olhares convergiram para ele. Era o álbum da Bruna. Os jovens olharam e comentaram. Abri o álbum; nele estão fotos da aluna em poses semelhantes dos anúncios de revistas. Ela diz: *Essa é a melhor!* Os colegas olham, uns concordam,

outros não. Algumas das fotos deste álbum poderiam estar nas revistas consumidas e recortadas pelos colegas. E Bruna seria também uma modelo. E todos seriam colegas da modelo.

Os meios visuais oferecem, em abundância, representações pessoais com as quais podemos preencher os nossos vazios psíquicos. “A cultura nos marca, para o *bem* ou para o *mal*, ao impor como modelos determinadas representações humanas” assinala Ferrés (2003, p.57). Assim, a exemplo da montagem que os alunos pretenderam fazer com os recortes de revistas, Bruna fez um *recorte* incidental no processo de fazer grupal, constituindo-se em mais uma parte da colagem imaginativa.

As referências tornam-se familiares, assim os alunos identificaram-se com formas e as utilizaram como se fossem suas. Ferrés, refletindo sobre as formas das modelos femininas apresentadas nas mídias, afirma que elas são “uma engenhosa combinação de fragmentos: a cara é de uma, o corpo de outra, as mãos de uma terceira... e a voz de uma quarta” (2003, p.57), chamando-as de *mujeres-puzzle*, uma espécie de *mulheres quebra-cabeças* constituídas de várias partes de tantas outras. Estas imagens satisfazem as carências emocionais dos espectadores e, ao mesmo tempo que alimentam o imaginário individual e coletivo, impõem um ideal de beleza inacessível e irrealizável. Laira fez uma colagem onde evidencia o ideal da *mujer-puzzle* (Fig.12), apesar de afirmar que *não tem nada parecido comigo*.

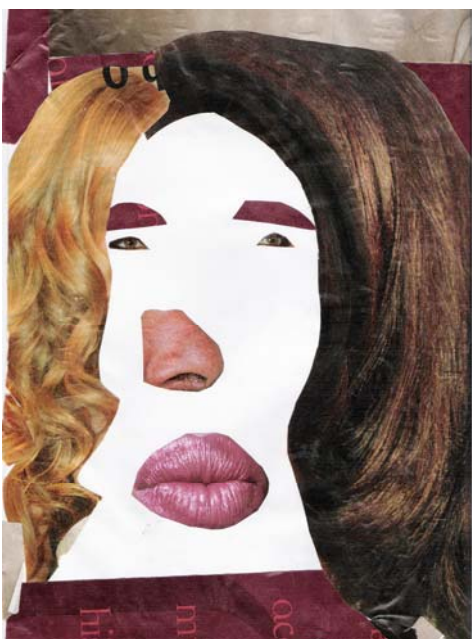


Figura 12 – Colagem de Laira (15 anos) – 22.09.2005

O álbum de fotografias continua a circular pela sala. Alguns alunos

trabalham o tempo todo; outros apenas conversam justificando-se: *Nós não trouxemos o material...* Permito-me acrescentar: *E estamos noutra!*. Diene, que geralmente esquece o material, é uma das alunas que não desgruda os olhos do seu trabalho. Faz uma colagem que lembra um palhaço (Fig. 13). Diz: *Esse palhaço me lembra uns desenhos da minha mãe que eu achei legal. Eu sempre quis fazer um.*



Figura 13 – Colagem/Desenho de Diene (13 anos) – 22.09.05

Há quanto tempo estaria esta figura do palhaço armazenada no banco de imagens de Diene? A expressão artística possibilita o compartilhamento das emoções e sentimentos captados na nossa relação com o mundo e com os outros. Desta forma, desenvolvemos formas visuais e técnicas que nos permitem expressar o dinamismo interno, mental e subjetivo que reside dentro de nós. Assim, [...] as imagens mentais

[...] que obtemos de nossa relação com o mundo podem ser armazenadas, constituindo nossa memória. [São passíveis] de ser[em] analisadas pela nossa reflexão e podem se transformar numa bagagem de conhecimento, experiência e afetividade. (COSTA, 2005, p. 27)

As imagens passam pela mente de Diene. É a mãe, é o palhaço – é também o que não está ali. As sensações, as emoções da aluna em relação à mãe, à família, são situações que não podemos perceber. É como se, de alguma forma, Diene fizesse um recorte de um momento no tempo e deixasse emergir as formas criadas na sua memória transmitindo-as para o papel. E do seu pequeno grande mundo cotidiano, por instantes, resgatou representações vistas e/ou lembradas, que

acredita serem suas.

Posso fazer o olho assim? questiona-me Jelison, remetendo-se ao personagem *Bad Boy*², conhecido por ser uma das marcas das vestimentas juvenis. Respondi afirmativamente e perguntei a razão de utilizar o olho (sobrancelha) do *Bad Boy* em seu desenho (Fig. 14). O aluno não respondeu – será que sabia o que era o *Bad Boy* ou já havia imitado esta forma de qualquer outro lugar, não a identificando com o personagem? De qualquer maneira, as motivações, ainda que não-conscientes do uso de uma imagem, denotam, segundo Merlo-Flores (2003, p.172), que “cada experiência [é] única, porque única é cada pessoa, com sua história e o modo particular como a vive, seu temperamento, seus medos, suas potencialidades”.



Figura 14 - Desenho de Jelison (13 anos) – 01.09.2005 e o personagem da marca *Bad Boy*

A influência da mídia manifesta-se em todas as áreas do comportamento juvenil, assim, através do desenho, os adolescentes repassam o que faz sentido para eles, ainda que não se questionem sobre isso.

Goidanich (2002) apresenta-nos a idéia de que a moda atual tem um significado diferente para os jovens, comparando-a com tempos passados. Afirma que “se antigamente as pessoas vestiam-se para comunicar alguma coisa, hoje

² O *Bad Boy* é uma popular marca americana de roupas e acessórios destinados ao público jovem. A partir do final dos anos 80 e início de 90, a marca *Bad Boy* se popularizou no Brasil sobretudo entre participantes de lutas de jiu-jitsu e vale-tudo e de esportes radicais. É utilizada atualmente também como marca de bebidas e material escolar. É marca registrada da *Bad Boy Brands* (1994).

seguem padrões estabelecidos pela mídia. A roupa serve para determinar estilo e é possível variar sem que se reflita sobre o que se está comunicando” (p.85). Da mesma forma, os alunos reproduzem nas formas visuais as imagens midiáticas. Ainda que os trabalhos destes alunos evidenciassem modificações, a tentativa deles era de retratar, com maior verossimilhança possível, o original, sem questionamentos em relação ao conteúdo e/ou ao que queriam comunicar com utilização de determinado material. Ao mesmo tempo em que se identificavam com causas/ situações exteriores a si [diferentemente das crianças], as formas utilizadas pelos adolescentes, segundo Ostrower, aproximam-se “dos padrões vigentes no contexto cultural em que vive o jovem” (1990, p.95), projetando-se e reencontrando-se em espaços internos mais amplos identificados com a dinâmica cultural.

Morin (2004, p.48) afirma que a “cultura fornece os conhecimentos, valores, símbolos que orientam e guiam as vidas humanas” e considera as diferentes formas artísticas como “escolas de vida”, considerando que a Arte apresenta múltiplos sentidos ao nosso viver. Dentre os diversos sentidos apresentados pelo autor, destaco as “escolas da descoberta de si”, nas quais, através da identificação com personagens de romances ou filmes, o adolescente pode reconhecer-se subjetivamente como sujeito. É a descoberta da sua própria verdade, antes ignorada, escondida e informe. Produz-se, então, o “duplo encantamento da descoberta da nossa verdade na descoberta de uma verdade exterior a nós” (MORIN, 2004, p.48).

Identificando-se com formas e personagens midiáticos, o jovem se descobre e se percebe, expressando a sua “verdade” nas manifestações artísticas. *Mujer-puzzle*, palhaço ou *Bad Boy*, o aluno, à sua maneira, caracterizou o seu fazer artístico que, como em forma de espelho, refletia aquilo que ele queria ver. Espelhos uns dos outros, caixas de brinquedos³, ferramentas de autoconhecimento, somos cada vez mais, um pouco de tudo que há no outro.

5.3 NÉLÉS – o corpo se torna papel

Maiara grita: *Eu mostro sim!* Todos se voltam para ela. E então mostra uma tatuagem caseira que Letiele fez no braço dela em forma de coração. Perguntei se

³ Uso o termo caixa de brinquedos referindo-me à uma metáfora relacionada às coisas que são inúteis e nos dão prazer não sendo utilizadas como ferramentas para o ensino na escola. (ALVES, 2005)

doía para fazer. Disse que não, *a Letiele tem uma também, cria casquinhas e depois cai. Como é que se faz?* perguntei – imaginando algo semelhante a um filme de terror. *Aquece uma agulha e vai picando a pele, depois pinta com caneta Bic,* respondendo sem nenhuma alteração. A aluna comunica e chama à atenção para os próximos capítulos: *Depois quero fazer uma borboleta!* e finaliza a performance, provocando arrepios em alguns, desejo de também ter uma tatuagem em outros.

A continuação do enredo da tatuagem e os próximos capítulos de Maiara correspondem ao que Canevacci denomina de culturas eX-terminadas. São “condições juvenis e produções culturais e comunicacionais intermináveis, [...] sem fim, infinitas, sem limites” (2005, p.9). Ou seja, o próprio corpo se torna o território de ocupação, onde ela faz o que quiser, onde deixa as suas marcas, tornando-se o *meu papel*.

Pertencentes ao imenso mundo de consumo do “supermercado cultural” (HALL, 2005), os jovens têm sua vida invadida pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação global interligados, escolhendo quais identidades querem ser naquele momento. É a tatuagem, marca dolorida, falsa ou verdadeira, antes relacionada com a arte corporal primitiva, um dos mais fortes símbolos de pertencimento a uma tribo e/ou a um grupo. Ela aparece consumida com a facilidade de um salgadinho e/ou um refrigerante, mas nem sempre de fácil descarte.

Este misto de dor e prazer obtido pela tatuagem faz com que o jovem exponha seus conflitos, suas marcas internas, de forma a chamar atenção para o que deseja comunicar. É a transição natural da idade que precisa ser explicitada, compreendida e vivida por eles, por vezes sem questionamentos sobre as razões que os levam a optar por uma direção, uma marca ou um comportamento.

Corpos conflitantes, oscilantes entre a realidade e a ficção, marcam-se e demarcam territórios. Como assegura Restrepo, [...] não existe um corpo simples. O corpo é lugar de passagem, nível da realidade

[...] dos códigos, encruzilhada dos discursos. [...] O corpo é um grande campo de negociação do conflito e do sentido, a cujas sugestões sutis devemos aprender a responder. Para isso, é necessário que nos permitamos uma nova relação com a dor. Porque a dor é o mensageiro destes desequilíbrios que indicam que a dinâmica das forças em contenda se obstrui e paralisa. (1998, p.109)

São corpos complexos, construídos com materiais diversos e influências várias, como podemos observar nos trabalhos de Bruna (Fig. 15) e Cleverson (Fig. 16), feitos em outubro de 2005. Nestes trabalhos vemos marcas que lembram

símbolos religiosos misturados com formas profanas, sugerindo mixagens permitidas pela Arte, indiferentes a qualquer tentativa de apaziguamento. Orelhas pontiagudas, cavanhaque, pequenos chifres e uma singela florzinha na parte superior da cabeça – tudo pode coexistir na complexidade humana. No “supermercado cultural” há espaço para o *Bad Boy*, para as cruces e cores fortes que parecem tentar exorcizar o “bem” que todo o ambiente escolar propugna.



Figura 15 – Desenho de Bruna (14 anos) – out. 2005



Figura 16 – Técnica mista de Cleverson (13 anos) – out. 2005

Canevacci (2005), observando as culturas juvenis, apresenta-nos a idéia de que estas manifestações são compostas de fragmentos, de fraturas e de significados líquidos, com sentidos fluidos que não podem se encaixar em tipologias e/ou tabelas. Identidades plurais caracterizam-se por serem escorregadias e diferenciadas, difundindo-se na sociedade através do consumo, da comunicação e da cultura. Os estilos e a colagem de influências fazem-se presentes em todas as formas de expressão.

A montagem e a colagem de formas retiradas de revistas e realizadas pelos alunos parecem explicitar a manifestação das características propostas por Canevacci (2005). Podemos identificá-las em auto-retratos produzidos pela técnica de recorte/colagem (Fig. 17 e 18).



Figura 17 – Colagem de Samanta (13 anos) – 29.09.05



Figura 18 – Colagem de Caroline (12 anos) – 29.09.05

Na colagem de Samanta, a aluna comenta:

[...] só para ficar diferente dos outros [trabalhos] coleí olhos diferentes bocas diferentes. Mas os outros eletrodomésticos eu quero todos, celular, máquina digital, som, secador de cabelo, televisão para o meu quarto [...]

Através do auto-retrato a aluna apresenta as suas necessidades e ambições, tornando-se mais uma consumidora, ainda que virtualmente. Ela é as mercadorias que deseja, ela é uma construção multifacetada com pedaços de bocas, olhos diferentes, onde cada um vê o que quer, escolhe e é influenciado pelo consumo. No meio de tantos bens, um livro e um cão evidenciam prováveis escolhas relacionadas ao saber e ao afeto.

Ainda nesta linha de produção, Caroline apresenta uma coleção de fotos de personagens conhecidos pela mídia que emolduram o seu auto-retrato. O retrato – composto por nariz, boca e olhos retirados de várias figuras – apresenta uma frase retirada de um comercial que dá forma aos cabelos. *Qual destas pérolas é a mais valiosa?* propõe o questionamento para quem lê. Quem vale mais, os outros famosos ou eu? Quem sou eu no meio de tantos? São questões que podemos fazer ao ver o trabalho da aluna.

Do fundo da aula vejo um monte de tinta vermelha espalhada em cima de uma classe. É Letiele fazendo uma mistura para colorir o seu trabalho. Pedi que ela colocasse a tinta em cima de um papel, visto que não havia trazido um pote extra.

Parece que nem ouviu, pois continuou na mesma atividade. Expliquei novamente e falei que deveríamos cuidar do material da escola, que pertencia a todos nós. Ela disse que sabia e que já ia colocar no papel, porém continuou. Pela terceira vez, falei. Então ela colocou a tinta em cima da mão. Todos olharam para a colega admirando a sua performance.

Lembrei-me das tatuagens caseiras feitas com alfinete. Pensei: *Se ela faz tatuagens com agulha quente, o que significaria colocar tinta em cima da classe e/ou de sua mão?* O corpo se torna papel e a tinta, resíduo obscuro na classe. Semelhante a um reality show, Letiele se mostra na “proximidade do olhar do outro, na sua potencialidade de ser vist[a], e não mais no recolhimento de uma interioridade sombreada e relativamente opaca” (BRUNO, 2004, p.24). Se ninguém tivesse visto, o fato não existiria. Letiele tornou-se famosa por alguns minutos.

5.4 MÁSCARAS

Estávamos no último dia de aula, 24 de novembro de 2005. Era o dia marcado para a entrega das máscaras tridimensionais, o trabalho de conclusão do trimestre e coincidia com o término da minha pesquisa.

Dois alunos pediram-me para ir em casa buscar os seus trabalhos. Somente um aluno encontrou a sua máscara; o outro aluno não a encontrou e já nem se lembrava onde a tinha colocado, mas trouxe material com o propósito de iniciá-la ainda naquele dia. Os três alunos que apresentaram a máscara final foram quase unânimes em dizer que não consideravam o trabalho pronto. Justificaram-se dizendo que o terceiro trimestre tinha sido muito *atropelado*, que haviam se envolvido com a gincana da escola, que o trabalho não pôde avançar porque aconteceram feriados no dia da aula de Artes; portanto sentiam-se desmotivados com o resultado apresentado.

Os alunos que não apresentaram a máscara trouxeram justificativas para a não-conclusão do trabalho de máscaras, tais como: *profi*, *o cachorro mordeu e estraçalhou tudo...* ou *(a máscara) caiu no barro!* [esta foi a justificativa mais presente no *ranking* das desculpas lógicas]. Algumas histórias tinham até um enredo: *o maninho pegou, jogou leite por cima, o cachorro pegou... eu ainda tentei colar mais papel por cima e até pintei... mas não sei quem pegou!* [começo, meio e fim com suspense].

Percebi que eles apresentavam argumentos válidos, embora nem todos

justificáveis. Perguntei se gostariam de refazer as máscaras e responderam afirmativamente. Combinei que continuaríamos o trabalho no mês de março do próximo ano, na 8ª série, visto que a maioria da turma seria promovida para esta série. Concordaram com a proposta. No momento pareceu-me ser esta a melhor alternativa, visto que menos de 50% da turma havia concluído as máscaras e seria muito difícil restabelecer o ritmo de trabalho para alcançarmos algum resultado ainda no ano de 2005. Observei, também, que naquele dia eles se sentiam praticamente em férias, e que nada mais importava em relação à escola ou a algo que pudesse representar ensino e aprendizagem.

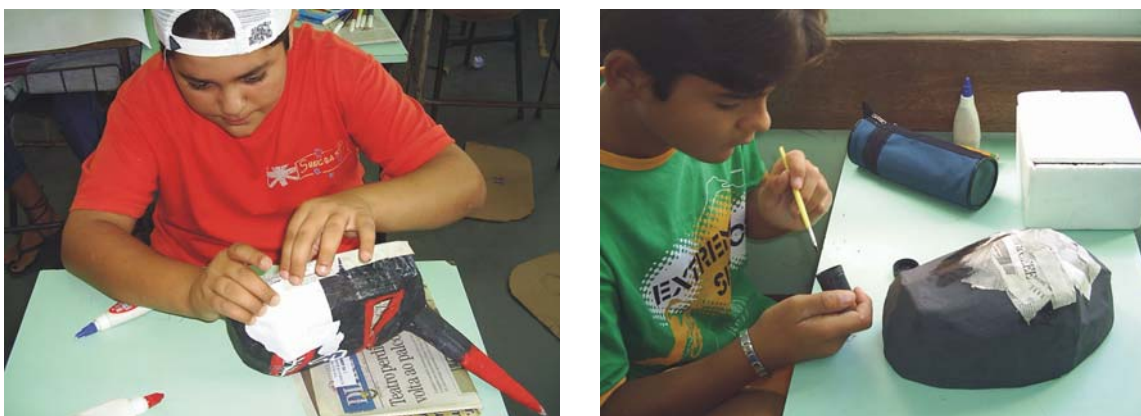
Chamou-me à atenção o fato de que alguns alunos que haviam concluído as suas máscaras pediram para retomá-las, ou seja, para eles o trabalho não estava pronto. Hall (2005) afirma que assumimos identidades diferentes em diferentes momentos, e que estas identidades são contraditórias e não unificadas em torno de um todo coerente. Provavelmente, o que estava concluído em um determinado momento coincidia com o que o aluno estava se identificando em termos de vivências e conhecimentos. O momento atual era diferente. Percebi que o intervalo compreendido entre o começo e o término da máscara havia ocasionado outras possibilidades para aqueles alunos, e o que para mim significava conclusão, para eles era o trânsito, o movimento, *o que ainda não era*.

Mas, o que os alunos fizeram efetivamente nesta aula do dia 24 de novembro de 2005? Algumas observações: em grupo, alguns alunos conversavam entre si. Duas alunas aproximaram-se de mim. Contaram-me situações vivenciadas em família. Outro aluno chegou e comentou sobre um diário no qual registrava suas histórias de infância, falando de uma amiga. Falavam sobre os professores, sobre os animais de estimação, sobre o seu cotidiano. Traziam histórias que se entrecruzavam com as justificativas da não conclusão das máscaras.

Na retomada do trabalho em março de 2006, tentei recuperar o processo anterior. Dei os avisos necessários relativos à importância do material e estimulei os alunos egressos de outras turmas para aderirem ao trabalho, mostrando o percurso que os alunos da 7ª série no ano anterior haviam feito. Combinamos para o próximo encontro, dia 09 de março, o reinício da construção das máscaras.

Cleverson e Francisco, que já haviam concluído suas máscaras no ano anterior, segundo a minha concepção, trouxeram suas produções e percebi que apresentavam alterações nas formas. Os dois alunos estavam colando papel

novamente em cima da base construída, de forma a repetir o mesmo processo, desnecessário, ao meu ver (Fig. 19 e 20).



Figuras 19 e 20 – Fotografias de Cleverson (13 anos) e Francisco (13 anos) retomando o trabalho das máscaras iniciado em 2005 – 09.03.2006

Bachelard (1991) afirma que as máscaras dissimulam a partir da própria simulação da forma de um rosto. Através da dissimulação, do encobrimento das próprias intenções, esta ação é efetivada através de máscaras. As máscaras possibilitam a parcialidade, o inacabamento, a fugacidade, o incessante começo e retomada, caracterizando-se pela eterna incoação. Portanto, a dissimulação é “uma conduta intermediária, uma conduta oscilante entre os dois pólos do oculto e do mostrado. Não há dissimulação hábil sem ostentação” (BACHELARD, 1991, p.166).

Cleverson e Francisco parecem demonstrar este processo da ocultação e revelação através das máscaras. Ao mesmo tempo que ostentaram, no sentido de exibição, as máscaras concluídas e *reveladas* no ano de 2005, propuseram-se, após algum tempo, a ocultá-las com papel num quase exercício de jactância, como possibilidade de fazê-las e refazê-las o quanto quisessem. Revelam, também, a incoação, o eterno recomeço, extravasando o inacabamento e a inconclusão presente no ser humano.

Percebi que a turma estava bastante participativa e alegre. Cleverson, que brincava com alguns cartões em cima do rosto, deu dois toques nas minhas costas e perguntou: *O que tu acha d'eu pintar a máscara de preto?*, revelando uma certa cumplicidade no fazer artístico. Jelison criou vários adereços para colocar no rosto antes de iniciar o trabalho proposto (Fig. 21). Samanta e Maiara resolveram fazer máscaras grandes, o dobro do tamanho que a maioria dos colegas estavam fazendo. Darlan fez um desenho onde aparece o rosto de uma menina e colocou

sobre o seu próprio rosto (Fig. 22), em tom de brincadeira.



Figura 21 – Fotografia de Jelison (13 anos) fazendo experimentações com papelão – 09.03.2006



Figura 22 – Fotografia de Darlan (14 anos) brincando com um desenho – 09.03.2006

Em todos os casos, os alunos revelaram o caráter predominantemente ativo das máscaras. Formando e reformando, criando imagens diversas, relacionando-se, conversando e contando histórias, os alunos propuseram modificações nos trabalhos de maneira que o seu produto fosse verdadeiramente a *sua máscara*.

Aos poucos, outras máscaras foram surgindo. Algumas máscaras eu não havia acompanhado o processo inteiro; os alunos eclipsaram-se vencendo as barreiras iniciais. Chamou-me à atenção o fato de que os alunos egressos de outras turmas rapidamente aderiram à proposta. Percebi que haviam compreendido e/ou se sensibilizado, de alguma forma, com o processo que os colegas haviam passado, incorporando, como suas, as experiências de seus pares. Máscaras de diversos tamanhos, algumas coincidentes com o tamanho natural de seus rostos, outras extravagantes, grandes ou brilhantes foram sendo criadas pelos alunos.

Filmes como o malévolo “Pânico”, o próprio “Máskara”⁴ e a marca *Bad Boy* surgiram nas máscaras, evidenciando a influência da mídia em suas vidas. Canevacci (2005) afirma que a mídia dá suporte à constituição do jovem como categoria social, produzindo estilos, visões e esquemas de comportamento. A televisão, presente em todos os lares, é o veículo que faz o intercâmbio dos conhecimentos midiáticos, proporcionando um nivelamento de informação a respeito de alguns personagens de filmes e/ou telenovelas, por exemplo. As imagens veiculadas através das mídias seduzem porque “permitem ao receptor o encontro com as zonas mais ignoradas ou ocultas do seu inconsciente, permitindo-lhe elaborar, [freqüentemente] de forma inadvertida, seus conflitos internos”, afirma Ferrés (1996, p.70).

Dienifer coloca em seu depoimento a dificuldade na criação do personagem da máscara: Eu tentei fazer o Pânico mais não consegui e aí fiz outra. [...] Eu pensei que não ia dar certo mas a professora sempre me ajudou [...]. Eduarda apresenta as transições ocorridas no processo: Quando eu fiz ela eu estava pensando em fazer uma máscara preta, mas eu vi um filme do mascara e fiquei pensando em fazer a mascara verde.

Nos dois exemplos, os personagens do cinema parecem motivar a criação e/ou modificação da máscara (no caso de Dienifer) e de Eduarda, que alteraram a forma e a cor, respectivamente (Fig. 23 e 24).



Figuras 23 e 24 – Fotografias das máscaras de Dienifer (15 anos) de Eduarda (14 anos) – 16.03.2006

⁴ O Pânico e o *Bad Boy* foram citados no capítulo 4.2.5 e 5.2, respectivamente. O Máskara (1994), personagem do filme homônimo, é um tímido bancário que tem sua vida modificada por completo ao encontrar na rua uma estranha máscara verde. Ao colocá-la, ele ganha superpoderes e passa por uma grande transformação de personalidade.

Três alunos referiram-se, em suas anotações, às máscaras de Carnaval (Fig. 25, 26 e 27). Janayna reconheceu que *queria fazer uma máscara com rosto de palhaço mas não conseguiu[u]. Então veio a idéia de fazer uma mascara de carnaval com bastante glitter, assinalando que o nariz para enfeitar eu (ela) colo[cou] lantejola vermelha*. Darlan, nomeando sua máscara de Espiga, salienta que *fiz para o carnaval mas não usei proque o carnaval já passou*. Bruno inspirou-se na máscara

[...] de borracha que [...] tenho de carnaval o nome dela é um nome muito feio o diabo que ninguém dezeva [deseja] ver na sua vida. E também uma coisa que eu gostei foi porque nos podíamos fazer com a nossa imaginação e tenho muito medo desse bicho por que leva agente pro inferno. (BRUNO, 13 anos)



Figuras 25, 26 e 27 – Máscaras de Janayna (13 anos), Darlan (14 anos) e Bruno (13 anos) – 16.03.2006

O [*diabo*] que *ninguém deseja ver na sua vida*, é justamente aquilo que foi exposto e revelado através da máscara de Bruno. Assim, podemos pensar que o “medo do monstro é realmente uma espécie de desejo, [pois] o monstro também atrai”, como afirma Cohen (2000, p.48). Na opinião do autor, o Carnaval marginaliza, temporariamente, o monstruoso, porém, ludicamente, possibilita a vivência de sermos *monstros* por uma noite. A imaginação que liberta e impulsionou Bruno a fazer o seu trabalho é a mesma que traz o medo à tona. O movimento simultâneo de repulsão e atração, situado no centro da composição do monstro

[...] [ou do diabo], explica, em grande parte, sua constante popularidade cultural, explica o fato de que o monstro raramente pode ser contido em uma dialética simples, binária (tese, antítese... nenhuma síntese). Nós suspeitamos do monstro, nós o odiamos ao mesmo tempo que invejamos sua liberdade e, talvez, seu sublime desespero. (COHEN, 2000, p.48)

A máscara, através do encontro com as zonas ignoradas e ocultas do inconsciente ou como uma concessão ao direito de existência da própria sombra do

nosso ser, é uma concretização do *que teria podido ser* (FERRÉS, 1996; BACHELARD, 1991). Talvez seja esta a razão pela qual os alunos se permitiram realizar desenhos, pinturas e máscaras com fisionomias que lembravam diabos, fantasmas, monstros e/ou nativos de tribos primitivas.

Samanta, apesar de afirmar que se inspirou na boca de uma amiga para realizar a sua máscara (Fig. 28), disse que a máscara representava: *um macho Xumbei por que é parecido com uma tribo estranha ai eu inventei esse nome, fiz uma tatuagem para deixar mais feia ainda*. Observo que a aluna utilizou adjetivos para evidenciar e/ou justificar o ser diferente (a tribo estranha, a tatuagem que deixa a máscara feia). Ao mesmo tempo, ela criou uma máscara que mostra um pouco do sentido ancestral e mítico de grupos que utilizavam máscaras em rituais, tentando explicar a sua origem lendária e/ou sobrenatural. Mais do que ancestrais, as máscaras são contemporâneas, na sua “síntese de natureza sincrética, espera enfeitada de uma ressurreição metafísica ou [...] de presença animística” (CANEVACCI, 1990, p.65).

O corpo monstruoso é um corpo cultural. Incorporando referenciais múltiplos e diversos e resistente a qualquer classificação, revela os medos, a ansiedade e a fantasia humana. Etimologicamente, *monstrum* é “aquele que revela”, habitando a imaginação e ocultando desejos (COHEN, 2000). Portanto, a figura monstruosa parece servir ao propósito da máscara, simulando e dissimulando, revelando e ocultando.

Caroline, referindo-se à sua máscara, conta que: *a primeira máscara descolou e eu joguei no lixo, depois peguei papelão e fui enventando consegui uma casca dura*. A aluna sugere uma tentativa de aprisionamento da natural mutabilidade da máscara, obtendo de forma técnica, uma superfície bastante resistente. Para finalizar, espalha camadas de cola plástica na sua máscara, tornando-a sólida e consistente. Sobre o trabalho final acrescenta: *não saiu quase perfeito porque os imperfeitos também vivem*, num claro entendimento dos percalços e frustrações que fazem parte da vida humana e dos processos criativos.



Figura 28 e 29 – Fotografias da máscaras de Samanta, 13 anos e Caroline, 12 anos
– 23.03.2006

Os alunos utilizam influências pessoais e/ou familiares na composição de suas máscaras, identificando-se com as suas criações. Bruna faz a máscara utilizando diferentes elementos corporais, numa interlocução com o seu mundo familiar:

[...] comecei fazendo um formato de rosto, decidi fazer redondo, porque lembro do meu rosto, depois decidi fazer o cabelo louro, porque lembro do cabelo deminha mãe e por fim decidi fazer uns beijos enormes que nem os meus: e para chamar atenção pintei os lábios de vermelho com brilho na volta dos olhos e contorno da boca, coloquei o pircing, porque eu sempre quis colocar um: e um laço para parecer uma mocinha. E a sua cor negra, por ser dificio ver uma negra bem preta com os cabelos loiros: eu adorei o meu trabalho e se tivesse que fazer tudo de novo eu faria igualzinho. (BRUNA, 14 anos, grifos da pesquisadora)



Figura 30 – Fotografia de Bruna (14 anos) e sua máscara – 31.03.2006

Bruna referiu-se à sua máscara como *Nega de cabelos loiros*, chamando à atenção para a importância da corporeidade, tema geralmente negligenciado em sala de aula. No detalhamento dos traços físicos da máscara, a aluna justificou-os pela incorporação dos elementos de seu rosto e do rosto de sua mãe, demonstrando consideração aos aspectos corporais. “Nossos sentidos não são janelas, mas interlocutores do mundo”, afirma Assmann (2004, p.37) e, através da máscara, Bruna captou as informações que considerava relevantes segundo suas concepções estéticas.

Observo, em várias máscaras, as influências mútuas vivenciadas em grupo pelos alunos. Detalhes presentes nas máscaras de alguns alunos tornaram-se inspiração para a criação de outros colegas.

Verifico nas máscaras de Francisco e Cleverson (Fig. 31 e 32), similitudes em termos do processo de criação – forma, cores e materiais – dados já tratados no início deste capítulo. As duas máscaras apresentam a influência do *Bad Boy*. A sobrancelha em forma triangular do original *Bad Boy* torna-se olhos nas máscaras de Francisco e Cleverson. A forma das bocas presentes nestes trabalhos assemelha-se à boca do *Bad Boy*, com apenas o acréscimo de dentes na máscara de Francisco. O cabelo arrepiado do *Bad Boy* pode ter se transformado no chifre,

conservando o aspecto agressivo. As máscaras são de cor preta, e os chifres, com a sua extremidade pintada de vermelho e presentes nas duas máscaras, são semelhantes. Assim, observo elementos em comum nos dois trabalhos.



Figuras 31 e 32 – Fotografias das máscaras de Francisco (13 anos) e Cleverson (13 anos) – 31.03.2006

A máscara como símbolo iconográfico pode ser uma cópia redundante de um modelo, mas também uma representação apreendida pelo espectador a partir daquilo que é manifesto. Assim, qualquer reflexão que eu possa realizar sobre as máscaras feitas pelos alunos, é mais elaboração pessoal (de pesquisadora, professora, artista) do que aproximação com o que o jovem quis realmente apresentar. Na verdade, aí reside o poder da imagem simbólica: o modelo desaparece, mas a sua forma fica presente, veiculando mais ou menos o sentido, porém mantendo a sua ausência definitiva (DURAND, 1993).

A partir das máscaras de Francisco e Cleverson encontro aproximações de sentido para a utilização pelos alunos de determinadas formas pois, como propõe Rezende, tudo que se refere à cabeça

[...] leva a marca da verticalidade e lembra o poder viril, simbolicamente valorizado e, como tal, a ascensão racional. [...] Zeus usa um capacete em suas representações, as cabeças dos reis são coroadas, a maioria dos santos têm auréolas ou tonsuras, os troféus e tótems são cabeças reais ou representadas e sempre ornamentadas. (1991, p.220)

Contendo formas de lança, falo, chakra ou chifre, dentre outras aproximações possíveis, a “máscara [pode] nos ajuda[r] a afrontar o futuro. É sempre mais ofensiva do que defensiva, [...] é uma atuação sobre o futuro”, assegura-nos Bachelard (1991, p.169). Segundo o autor, a máscara é a vontade de ter um futuro diferente, de modificar o rosto, dando uma nova forma a ele. Talvez seja a motivação para os dois alunos terem *reformado* as suas respectivas máscaras, reservando, para cada ano, uma máscara diferente.

Francisco relatou, no seu depoimento sobre o trabalho, que, com o passar do tempo, a sua máscara começou a tomar forma.

[...] Já tinha na cabeça como seria sua boca, a única coisa que eu queria fazer desde quando comecei era botar uma guampa”. Ele justificou que o desenho do fogo nas laterais da máscara “lembra dos carros com fogo desenhado, ela [a máscara] não é um carro mais é bem legal. Quando eu vejo os carros acho super legal seus desenhos, seu estilo e parece que eu estou dentro deles. (FRANCISCO, 13 anos)

Percebo na fala de Francisco a vontade de compartilhar a experiência de estar no carro, ou mesmo, de possuir um carro. A máscara, sendo uma forma de antevisão, *do que poderia ser*, serve como expressão e antecipação de atuação no futuro. A emoção de estar dentro de um carro provavelmente foi sentida através da multiplicidade simbólica presente na sua máscara.

A investigação das relações estabelecidas entre a identidade do aluno e a máscara produzida por ele possibilitou-me a reflexão sobre a minha prática docente. Pude, através da máscara de Rúbia (Fig. 33), reavaliar questões referentes ao produto final. Avaliações como certo, errado, bem ou mal-feito foram revistas.



Figura 33 – Fotografia da máscara de Rúbia (12 anos) – 31.03.2006

A máscara da aluna foi por mim tratada com muito cuidado. Qualquer movimento forte ou brusco poderia romper a sua estrutura, dado o estado de precariedade material. Era quase um desmantelamento formal. Precisei fazer, no momento em que aceitei o trabalho, uma reformulação das minhas concepções referentes à Arte, embora tivesse isso aparentemente claro. Na verdade, não sei por que aceitei o trabalho naquelas condições. Mas, por algum motivo, ainda desconhecido naquela ocasião, o aceitei, entendendo, hoje, que precisava aprender algo com essa experiência.

Percebi, então, que cuidar implicava ter intimidade, sentir, acolher, respeitar, dar sossego e repouso. “Cuidar é entrar em sintonia com, auscultar-lhes o ritmo e afinar-se com ele”, atentando mais para o sentimento do que para a razão, segundo conceitos propostos por Boff (2004, p.96). Através do cuidado na manipulação da máscara, explicito o cuidado, o respeito e a aceitação da manifestação artística da aluna. A máscara trazia em si algo que me lembrava a obra “O Grito” de Munch⁵ (Fig.34).

⁵ Edvard Munch (1863-1944), artista norueguês produziu “O Grito” em 1893, sua obra mais conhecida. “O Grito” foi pintado 50 vezes antes de o artista dar a obra por concluída. Munch teve uma vida muito complicada - incluindo a perda dos pais ainda muito jovem - e mostrou uma forte influência desses fatos em seu comportamento durante a vida.

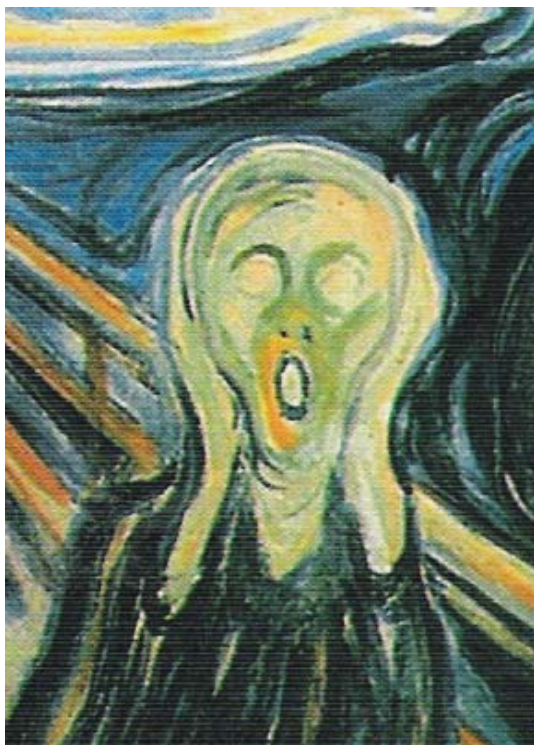


Figura 34 – O Grito de Munch

Fonte: MUNCH, 1893 apud BIENAL, 1998.

Pesquisando sobre Munch para coletar dados que me possibilitassem compreender o processo vivido pela aluna, constatei que existiam fatos semelhantes entre as duas vidas, embora distantes no tempo e espaço, mas tão próximos em expressividade... Munch afirmava que não era importante retratar as pessoas, mas sim os seus sentimentos – o medo, a surpresa, a tristeza, a paixão e a compaixão. O pintor fez um manifesto junto a outros artistas da época⁶ divulgando suas idéias sobre pintura:

Queremos mais do que uma mera fotografia da natureza. Não queremos pintar quadros bonitos para serem pendurados nas paredes das salas de visitas. Queremos criar uma arte que dê algo à humanidade, ou ao menos assentar suas fundações. Uma arte que atraia a atenção e absorva. Uma arte criada no âmago do coração (MUNCH, 1882 apud BIENAL, 1998).

Conforme depoimento de Rúbia, a sua máscara *parecia um fantasma*. E acrescenta: *Me senti feliz [...] por estar fazendo e ao mesmo tempo triste, [...] por ter ficado feia. Não estava com vontade de fazer e porque não existe fantasma bonito.*

⁶ Munch foi convidado a participar da mostra da União dos Artistas Berlimenses em 1882 e teve suas obras consideradas por um crítico como “borrões, [...] absolutamente nada a ver com arte”. A exibição foi fechada em uma semana, porém Munch ficou encantado pelo furor que provocara e fixou-se em Berlim, agregando-se a uma roda de artistas composta por pintores, dramaturgos e novelistas. Foi nesta época que provavelmente lançou o manifesto junto ao grupo (STRICKLAND, 1999).

[...] *Eu não sei fazer*. Constatei que, neste caso, o mais importante era o que estava além da máscara; talvez o que a aluna não pudesse revelar em palavras, mas que ficara registrado tridimensionalmente. Assim, da mesma forma que Munch, porém inconsciente, Rúbia fez um trabalho que atraiu a minha atenção, absorvendo-me e conduzindo-me à auto-reflexão. Sem dúvida, algo criado no âmago do coração da aluna, como propôs Munch.

6 UM POUCO DO QUE NÃO FOI AINDA DITO

“Compreendi que havia virado uma página. Eu estava bem. Estaria bem dali em diante. Compreende? Eu não havia escrito nada de valor. Poderiam se passar anos até que eu fizesse, se é que chegaria a fazê-lo. Não importava. O que contava é que eu havia, após anos de fuga, realmente me sentado e feito meu trabalho”.
(PRESSFIELD, 2005, p.68)

Entre as máscaras e as sombras perpassam pensamentos que me direcionam para indagações, inconclusões e processos em andamento. A princípio não pensava na relação entre as máscaras tridimensionais construídas pelos alunos, meu objeto de estudo, e as máscaras sociais utilizadas por nós, e que, de certa forma ampliavam o significado da palavra máscara. Hoje, após ter concluído a pesquisa proposta e trazendo reflexões para este relatório, percebi que o sentido da máscara intermedia praticamente toda a nossa atuação diária, de forma consciente ou não.

Observei que os alunos utilizavam a palavra *máscara* para definir tanto retratos, auto-retratos e fisionomias, como também para denominar a construção tridimensional. Para eles, tudo que se referisse à forma da face e/ou da cabeça merecia a denominação de *máscara*¹. Portanto, a primeira compreensão do sentido ampliado da questão foi dada pelos próprios alunos. A observação me fez flexibilizar a minha própria maneira de pensar sobre o objeto, remetendo-me a um entendimento provavelmente ancestral e simbólico do termo.

Através de leituras anteriores aos estudos acadêmicos tomei conhecimento do sentido *junguiano* do termo *persona* e a questão histórica e/ou antropológica ligada à máscara. Mesmo que a princípio não fosse o meu propósito fazer uma

¹ Apropriando-me do sentido do termo *máscara* dado pelos alunos, utilizo no texto deste capítulo a denominação máscara para todas as manifestações artísticas realizadas no período da pesquisa (desenhos, pinturas, colagens e construções tridimensionais).

investigação relacionada a estas áreas de estudo, o conhecimento anterior não pôde ser alijado de todo o processo reflexivo posterior. Sabia também que a característica transdisciplinar da máscara poderia me conduzir a campos de investigação aos quais, naquele momento, ainda não tivesse condições de abarcar. Mas, lançando-me numa experiência quase adolescente de conhecimento, talvez por influência de meus alunos, propus-me a aceitar as situações que ainda não conhecia, numa clara, por vezes sombria, viagem investigativa.

Aos poucos, porém, o termo foi tomando *corpo* literalmente e assumindo seu lugar. A indagação inicial *O aluno identifica-se com a sua produção artística (máscara)? O que revela? O que oculta?* tornou-se realmente a questão central, ampliando-se e atingindo as diferentes áreas do trabalho artístico e pedagógico.

A questão da máscara, que a princípio fora o início da interrogação e propiciadora do interesse investigativo, foi perdendo a sua força, aparentemente, para dar lugar às *histórias de sala de aula*. Permaneceu de forma sutil, porém prenante, dando o tom a toda a dissertação. Atendendo ao simbolismo próprio, a máscara manteve-se no processo de revelação e ocultação, atuando ao modo de uma protagonista invisível ou coadjuvante intermitente. Percebi que o sentido da máscara intermediava vários diálogos e posteriores reflexões acerca dos processos vivenciados em sala de aula.

A *persona* – face que apresentamos ao mundo ou papel assumido como identidade coletiva – é uma máscara, por vezes, fixa e imutável (ROBERTSON, 1995). Verifiquei que a profissão-professor também constituía-se numa *persona*. No momento em que esquecemos da dimensão humana e assumimos o papel profissional, representamos um personagem de forma estática. Desta maneira, em sala de aula, representamos um papel convencional, nem sempre identificado com a nossa vontade e os nossos objetivos.

Percebi que transitávamos (eu e meus alunos) entre a tragédia grega, o teatro Nô² e a ópera Bufo³, sofrendo variações de ânimos, porém utilizando máscaras. Representando um personagem-professor agia como tal, de acordo com o esperado de um papel socialmente preestabelecido, dentro de uma abordagem

² O teatro Nô, um dos grandes representantes da literatura clássica japonesa, combina elementos de dança, drama, música, poesia e máscaras em uma apresentação teatral no palco. O teatro Nô [14--]. é executado em todo o Japão por artistas profissionais (em sua maioria homens) que receberam os ensinamentos transmitidos por seus familiares de geração a geração.

³ A ópera Bufo é um tipo de ópera francesa do século XIX, derivado da ópera bufo italiana, espirituosa, burlesca, cômica e satírica. Surgiu na Itália, no século XVIII.

superficial e linear. Esperava, também, na posição de expectadora, respostas dos alunos de acordo com o meu *script*⁴. Esta situação foi revelada e sujeita à reflexão, alterando posturas e modos de ver a profissão na vivência diária com os meus alunos.

Tornei-me expectante, aquela que espera, que observa, que olha em volta. Deixei, em parte, de ser somente expectadora, aquela que espera de forma passiva a resposta pronta e, conseqüentemente, manipula os dados e direciona as possibilidades. Deixar de ser expectador para se tornar expectante sugere uma mudança de conduta por parte do professor. Consegui, através da auto-reflexão, abdicar dos julgamentos que me impediam de ver as potencialidades existentes em sala de aula e reconhecer que todos necessitamos de compreensão. Assim, segundo Morin (2000, p.100), o auto-exame “permite que nos descentremos em relação a nós mesmos e, por conseguinte, que reconheçamos e julguemos nosso egocentrismo. Permite que não assumamos a posição de juiz de todas as coisas”.

Construindo uma visão ideal de mim mesma, satisfazia a minha auto-imagem e repassava um ideário aos meus alunos, exigindo-lhes condutas e níveis de exigência que eram meus. Percebi que à toda imagem ideal e “luminosa” demais falta-lhe uma nuance escura, talvez uma sombra para que lhe complete. O aspecto *sombra* proposto por Jung (1964) foi desvelado⁵ através dos alunos, quando estes fizeram suas fichas pessoais e, na maioria dos casos, criaram personagens totalmente diversos de suas realidades íntimas, oscilando entre o fantástico, o humorístico e a tragédia. Isso fez com que eu questionasse as razões fundamentais de *estar-junto*, de compartilhar experiências no contexto da sala de aula. Assim, na medida em que o aspecto oculto, a *sombra*, não era exposto, vivenciávamos papéis inflexíveis, superficiais, não-condizentes com o caráter polarizante e humano de todos nós.

O trabalho em Arte, utilizando formas corporais, interferiu diretamente nos alunos-produtores, ainda que estes não tivessem utilizado os seus próprios rostos para representar nas máscaras. As questões de corporeidade foram trazidas por eles, tanto nas produções artísticas como na forma de atuação em aula. Certifiquei-me de que o corpo não poderia ser esquecido, pois, como afirma Derdyk, “o corpo

⁴ *Script* é uma palavra inglesa que significa manuscrito, escrita, enredo ou argumento de filme (LONGMAN, 1992).

⁵ O verbo *desvelar* é utilizado no duplo sentido: revelar, mostrar, esclarecer, elucidar e/ou mostrar grande cuidado, encher-se de zelo (LOVISOLO; PEREIRA, 1992).

potencializa a materialização de nossos quereres no mundo, expressando até involuntariamente a necessidade de concretização de projetos” (1990, p.23). A percepção do próprio corpo e do corpo dos colegas foi utilizada como forma de aprendizagem, funcionando como agente e portador de conhecimento, como o proposto por Merleau-Ponty (1989).

A observação de detalhes e diferenças nos rostos dos colegas proporcionou aos adolescentes um conhecimento sensível de si mesmo e dos outros. Esta forma de conhecimento pôde ser expressa através de todo o processo vivenciado até a construção de máscaras. Evidenciou-se na análise dos produtos feitos por eles, revelando motivações e emoções envolvidas na escolha das formas e dos materiais visuais.

Através das produções artísticas e, principalmente, através do processo de produzir máscaras, os alunos propuseram-se a revelar as suas sombras. Elas são realidades subjetivas presentes em todos nós. Ao contrário do que se pode pensar, as sombras não se constituem em aspectos negativos da nossa personalidade. Constituem-se, também, de qualidades positivas da personalidade que foram reprimidas e/ou desprezadas e colocadas de escanteio. Assim, muitas qualidades dos alunos, como a criatividade, a autonomia e o senso de humor têm sido desconsideradas nos ambientes escolares, confundidas com falta de respeito e/ou de educação. Observei que, através dos trabalhos propostos, estes aspectos foram retomados. Francisco mostra em sua ficha pessoal a importância que o trabalho teve em sua vida:

Ninguém sabe disso que eu vou falar. Quando não tenho o que fazer eu pego um caderno que tenho em casa e começo a escrever versos e poesias, minha vida desde os 5 anos cada dia que passa está lá naquela pequeno caderno. [...] Parabéns professora a senhora conseguiu arrancar de mim uma grande magia.
Versos. Gosto por que gosto, gosto porque sim, gosto e aposto que ela gosta de mim. (FRANCISCO, 13 anos)

Um pouco de *Dr. Jekyll ou Mr. Hyde*⁶, dos *Bad Boys*, do *Pânico* e do *Máskara* junto a outras influências desconhecidas foram sendo desocultadas e articuladas em sala de aula. Observei nos relatos que foram registrados nas fichas pessoais dos alunos, a presença de símiles aos personagens de páginas policiais,

⁶ Personagens do conto clássico da literatura “O Estranho Caso de Dr. Jekyll e de Mr. Hyde”, conhecido popularmente como “O Médico e o Monstro”. Lançado em 1886, foi escrito pelo escocês Robert Louis Stevenson. A história narra o caso de um médico respeitável e bondoso que tinha dupla personalidade, sendo seu *alter ego* (Hyde) capaz de toda espécie de maldades. (MAYNARD, 2004)

claramente identificados com a criminalidade e a violência. Constatei que estas produções resultavam da necessidade de exporem preocupações e/ou informações impactantes, e que não necessariamente coincidiam com a realidade vivenciada por eles. Segundo La Taille, a violência tem sido direta ou indiretamente valorizada. Para o autor, as pessoas

[...] seriam, em diversos graus, violentas, não por falta de um freio moral específico ou em virtude de contingências contextuais, mas sim porque associam o ser violento às representações de si que mais valorizam, ou porque a realização de certas imagens (como o do bem-sucedido economicamente, o do consumidor) justifica o emprego de meios agressivos. O sentimento de vergonha talvez tenha abandonado o campo da ética, da honra, da dignidade, para habitar o campo do sucesso, da glória. Nunca se falou tanto em auto-estima, mas pouco se pensa em auto-respeito. (LA TAILLE, 2002, p.122)

Podemos verificar que, na nossa cultura contemporânea, muitas imagens e idéias que não poderiam ser sequer mencionadas vêm sendo publicamente discutidas. Neste momento cultural específico a *sombra* aparece nas letras violentas do rock e do rap, “em número crescente de livros sobre o demônio e o mal, e no ciberespaço, onde os usuários da Internet assumem identidades de sombra para experimentar seus *eus* variados” (ZWEIG; WOLF, 2000, p.70). Verifiquei no relato de Cleverson as características apontadas pelos autores La Taille (2002), Zweig e Wolf (2000).

Nome:[...]

Data de Nascimento: 1832, 13 dezembro

Endereço: Rua dos Mortos nº 001

Abigail o **Estrupador**

Abigail é um **cara legal**. Ele mora na praia, num chalé. No verão ele **ataca** as meninhas que vão se banhar. Já **matou** 1500 mulheres. Ele tem 173 anos. Ele tem cara de 20 anos, ele é muito bonito. Abigail gosta de meninhas novinhas, mas prefere as loirinhas. O que interessa e mulher, se ele ficar sem mulher ele envelhece, o dia escuresse e ele vira poeira. Ele tem um irmão Zezinho das **drogas**, um grande **traficante** da zona norte. Ele já foi casado so que **matou** sua mulher.

Não se assuste, isso **pode ser uma lenda**. (CLEVERSON, 13 anos, grifos da pesquisadora)

Assim, a máscara transformou-se num elemento de comunicação, transformação e/ou criação de situações vivenciadas e/ou imaginadas para os alunos. Em vários momentos as máscaras identificaram-se com as questões da *sombra* em que esta, claramente, contesta a moralidade da *persona*.

Ocultando e revelando, as máscaras evidenciaram o desenvolvimento da aprendizagem de forma concreta, auxiliando-me na percepção de quais eram os mecanismos, recursos e estratégias que o aluno usou para conseguir concretizar o

seu projeto. O conhecimento e a manipulação de ferramentas e materiais presentes no processo de elaboração e materialização da máscara enriqueceram a expressão criativa do aluno. Esta situação foi lúdica e desafiante, pois envolveu elementos de imprevisibilidade. Os alunos foram capazes de resolver novos e complexos problemas que surgiram em decorrência do processo criativo. A autonomia e a participação na condução da aula foram elementos propiciadores de aprendizagem e desencadeadores de habilidades.

Assmann propõe que o ambiente pedagógico seja um lugar de fascinação e inventividade (2001). A mixagem dos sentidos e a expressão da subjetividade estiveram presentes na elaboração das máscaras. A aprendizagem, sendo um processo corporal, necessitou do prazer que foi uma dimensão-chave para que o aluno pudesse identificar-se com o que fazia. Alves (2005) considera que a vida se justifica pela alegria e prazer, presentes na Arte e no brinqueado, situações buscadas por nós para que encontremos a felicidade.

A seguir, pontuo questões relativas ao processo artístico surgidas com a pesquisa e que entendo são dignas de atenção:

- a) Será que o processo vivenciado por eles nos encontros foi mais importante do que a conclusão do trabalho final? A máscara – resultado final do processo – representou, por si só, as histórias de sala de aula?
- b) Qual o tempo necessário para que estes jovens pudessem vivenciar os seus próprios processos de ocultar-se e/ou revelar-se?

Assmann sugere que precisamos de um novo imaginário para o tempo. Ele deve ter em conta os relógios para acompanhar a dimensão

[...] cronológica do devir, enquanto fluxo de irreversibilidades. Mas a vida não se desprende do tempo, enquanto duração. O tempo humano está inscrito na duração, ele existe mediante o devir e não é redutível a fragmentos separáveis. Por isso o tempo vivo não é fotografável, porque ele é um enredo. (2001, p.225)

Provavelmente o trabalho final está por vir – é o devir, o vir a ser, o permanente movimento de vida, de mudança. O futuro [*onde está?*] que não pode ser traduzido em só um momento? Talvez não esteja na forma de uma máscara tridimensional, de um relato, de um desenho ou pintura? Talvez seja a queima do diário de Francisco o seu produto, o seu resultado irreversível e não-condicionado

aos tempos escolares. A conversa de Robson e Vitória que durou três encontros foi o tempo necessário para a concretização de um enredo? A conquista da liberdade de Maiara e Letiele teve o tempo necessário para o amadurecimento das duas alunas?

Aprendendo sobre as diferenças e as vivências singulares, renunciando aos papéis estereotipados, refletindo sobre a cotidianidade, entendi que somos constituídos “de cruzamento[s], de equilíbrios instáveis e aproximações passageiras”, conforme palavras de Restrepo (1998, p.98). Nas inter-relações registradas nas *histórias de sala de aula* foi o outro, em diferentes níveis, que serviu de inspiração para o trabalho individual dos alunos e da professora.

Máscaras construídas, máscaras desconstruídas, *sombras*, produções dos alunos misturadas às minhas próprias reflexões compuseram o cenário das descobertas e o reconhecimento dos meus limites. Tornaram-se motivadores e ajudaram-me a compor *um pouco do que não foi ainda dito*, sem tentar nivelar as diferenças e/ou simplificar o que foi vivenciado, permitindo-me a aproximação com outros universos, sejam meus e/ou dos meus alunos.

Referências

ALVES, Rosane da Silveira. **Jovens, Chats e Escola**: as relações que emergem desse contexto. 2002. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos e mais...** Campinas: Verus, 2005.

_____. **Entre a Ciência e a sapiência**. 15.ed. São Paulo: Loyola, 2006.

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. **Etnografia da prática escolar**. 3.ed. Campinas: Papirus, 1999.

ARNHEIM, Rudolf. **Intuição e intelecto na Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

ASSMANN, Hugo; MO SUNG, Jung . **Competência e sensibilidade solidária**: educar para esperança. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **Curiosidade e prazer de aprender**: o papel da curiosidade na aprendizagem criativa. Petrópolis: Vozes, 2004.

AUMONT, Jacques. **A imagem**. Campinas: Papirus, 1993.

BABIN, Pierre; KOULOUMDJIAN, Marie France. **Os novos modos de compreender**: a geração do audiovisual e do computador. São Paulo: Paulinas, 1989.

BACHELARD, Gaston. **O direito de sonhar**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.

BAD BOY BRANDS, 1999. Disponível em:
<<http://www.badboybrands.com/trademarks.php>> Acesso em: 11 dez.2006.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação**: conflitos / acertos. 2.ed. São Paulo: Max Limonad, 1985.

BIENAL INTERNACIONAL DE SÃO PAULO, 23., 1998. Disponível em: <<http://www1.uol.com.br/bienal/23bienal/especial/pemu.htm>> Acesso em: 14 jan.2007.

BIENAL INTERNACIONAL DE SÃO PAULO, 27., 2006. Disponível em: <http://bienalpaulo.globo.com/artes/noticias_eventos.asp?|DNoticias=105> Acesso em: 02 nov. 2006.

BIRMAN, Joel. **Mal-estar na atualidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais (5ª a 8ª séries)**: arte. Brasília, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, 1998.

BRUNO, Fernanda. A obscenidade do cotidiano e a cena comunicacional contemporânea. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre: n.25, p.22–28, dez. 2004.

CABANNE, Pierre. **Marcel Duchamp: engenheiro do tempo perdido**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

CALVINO, Ítalo. **Palomar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CANEVACCI, Massimo. **Antropologia da comunicação visual**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. **Culturas eXtremas**. Mutações juvenis nos corpos das metrópoles. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CAPRA, Fritjof. **O tao da física**. 16.ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. 20.ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

_____. **A teia da vida**. 3.ed. São Paulo: Cultrix, 1998.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994-1997. 2v.

CHAIGAR, Vânia Alves Martins. **A construção de um modo docente de ser: um estudo com alunas do Magistério**. 2001. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COELHO, Teixeira. **Moderno pós moderno.** Porto Alegre: L&PM, 1986.

COHEN, Jeffrey Jerome. A cultura dos monstros: sete teses. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **Pedagogia dos monstros:** os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.25-60.

COSTA, Cristina. **Educação, imagem e mídias.** São Paulo: Cortez, 2005.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II:** outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

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

_____. **O desenho da figura humana.** São Paulo: Scipione, 1990.

DOMINGUES, Diana. A humanização das tecnologias pela Arte. In: DOMINGUES, Diana (org.). **A Arte do século XX:** a humanização das tecnologias. 4.ed. São Paulo: UNESP, 1997. p.15-30.

DONDIS, Donis A. **La sintaxis de la imagen:** introducción al alfabeto visual. 6.ed. Barcelona, Espanha: Gustavo Gili, 1985.

DUARTE, Maria Lúcia Batezat. Transformações possíveis em sala de aula. **Arte na escola,** São Paulo, n. 40, p.8, dez. 2005.

DUBAR, Claude. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica.** Lisboa: Edições 70, 1993.

ECO, Umberto. **A definição da Arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1963.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor.** Porto: Porto Editora, 1991. p.93-124.

FERNANDES, Millôr. **Millôr definitivo:** a bíblia do caos. 3.ed. Porto Alegre: L&PM, 1994.

FERRE, Nuria Pérez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.). **Habitantes de Babel:** políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.195 -214.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio século XXI.** Dicionário da Língua Portuguesa. 3. ed. Positivo: Curitiba, 2004.

FERRÉS, Joan. **Televisión subliminal.** Barcelona: Paidós, 1996.

_____. Educação em meios y mecanismos de identificação. **XXI. Revista de Educação.** Barcelona, n.5, p.51-59, 2003.

FREIRE, Cristina. [comentários]. In: BIENAL DE ARTE DE SÃO PAULO, 27., 2006. Disponível em:
<http://bienal paulo.globo.com/artes/noticias_eventos.asp?|DNoticias=105>
Acesso em: 02 nov. 2006.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 9.ed. São Paulo: Olho D'Água, 1998.

_____. **Pedagogia da autonomia.** 30.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GALERIA Virtual. A história das máscaras. Disponível em:
<http://student.dei.uc.pt/~silva/movimento/chc/galeria/esposicoes/mascaras/historia.html>
Acesso em: 27 jul. 2001

GARCIA, Regina Leite. Currículo emancipatório e multiculturalismo: reflexões de viagem. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (orgs.). **Territórios contestados:** o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995. p.14-143.

GARDNER, Howard. **Arte, mente e cérebro:** uma abordagem cognitiva da criatividade. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GIANNETTI, Eduardo. **Auto-engano.** São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

GOIDANICH, Maria Elisabeth. Mídia, cidadania e consumo: estamos formando consumidores ou cidadãos? In: BELLONI, Maria Luiza (org.). **A formação na sociedade do espetáculo.** São Paulo, Loyola, 2002. p.73-94.

GOSWAMI, Amit. **O universo autoconsciente:** como a consciência cria o mundo material. 5.ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2002.

GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e cidadania planetária.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Simiente de primavera:** protagonismo de la niñez y juventud. Guatemala: Editorial Nojib'sa, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 10.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HAUSER, Ana. **A linguagem plástica do inconsciente.** São Paulo: Ática, 1994.

JAFFÉ, Aniela. O simbolismo nas artes plásticas. In: JUNG, Carl Gustav (org.). **O homem e seus símbolos.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1964. p.230-271.

JUNG, Carl Gustav (org). **O homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1964.

_____. Os arquétipos e o inconsciente coletivo. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

_____. **Estudos alquímicos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

KASTRUP, Virgínia. Ensinar e aprender: falando de tubos, potes e redes. **Arte na escola**, São Paulo, n.40, p.6-7, dez. 2005.

KLINTOWITZ, Jacob. **Máscaras brasileiras**. São Paulo: Rhodia, 1986.

KLEE, Paul. **Diários**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.

LACERDA, Mitsi Pinheiro de. Por uma formação repleta de sentido. In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges. **Professora pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DPA, 2002. p.71-85.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p.35-86.

LA TAILLE, Yves de. Violência: falta de limites ou valor? Uma análise psicológica. In: ABRAMO, Helena Wendel; FREITAS, Maria Virgínia; SPÓSITO, Marília P. (orgs.). **Juventude em debate**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.110-134.

LEITE, Eduardo Furtado. Adolescência e velhice, um comentário desde a mídia contemporânea. In: CONGRESSO INTERNACIONAL CO-EDUCAÇÃO DE GERAÇÕES. 2003, São Paulo. **[Anais do...]**. São Paulo, 2003. 10p.

LEMINSKI, Paulo. In: AGUIAR, Vera (coord.). **Poesia fora da estante**. 6.ed. Ilustrações de Laura Castilhos. Porto Alegre: Editora Projeto; CPL/PUCRS, 1999.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **A via das máscaras**. Lisboa: Presença, s.d.

LONGMAN HOUSE (Ed.). **Longman dictionary of contemporary english**. Essex: Longman Group, 1992.

LORRAIN, Jean. Os buracos da máscara. In: CALVINO, Ítalo (org.). **Contos fantásticos do século XIX**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p.397-403.

LOVISOLO, Elena; PEREIRA, Beatriz H.; Editores. **Dicionário da língua portuguesa Larousse cultural**. São Paulo: Nova Cultural, 1992.

LOWE, Sarah M. Ensaio. In: KAHLO, Frida. **O diário de Frida Kahlo: um auto-retrato íntimo**. 2.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1996. p.25-29.

LOWEN, Alexander. **Prazer**: uma abordagem criativa da vida. São Paulo: Círculo do Livro, 1987.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

_____. (coord.). **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papirus, 2001.

MACHADO, Regina. Rasas razões. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002. p.175-181.

MAGRO, Viviane Melo de Mendonça. Adolescentes como autores de si próprios: cotidiano, educação e o *hip hop*. **Caderno Cedes**. Campinas, v.22, n. 57, p.63-75, 2002.

O MÁSKARA, 1994. Dados disponíveis em:
<<http://adorocinema.cidadeinternet.com.br/filmes/maskara/maskara.asp>>
Acesso em: 13 jan.2007.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagens na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

_____. Oração do estudante. In: **El sentido de lo humano**. 8.ed. Santiago do Chile: Dólmén / Mundo Abierto, 1996, p.93.

MAYNARD, Dilton. Imagens da ciência no conto – o estranho caso do Dr. Jekyll e Mr. Hyde de Robert Louis Stevenson. **Revista História Hoje**, São Paulo, nov. 2004. Disponível em:
<<http://www.anpuh.uepg.br/historia- hoje/vol2n5/Imagens%20da%20ci%C3%Aancia.pdf>> Acesso em: 01 fev. 2007.

MEIRA, Marly Ribeiro. Educação estética, arte e cultura do cotidiano. In: PILLAR, Analice Dutra (org.). **A educação do olhar no ensino das Artes**. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MERLEAU-PONTY, Maurice. O Olho e o Espírito. In: **Textos selecionados**. São Paulo: Nova Cultural, 1989. Coleção Os Pensadores.

MERLO-FLORES, Tatiana. A imagem como novo símbolo cultural. In : PORTO, Tania Maria Esperon. **Redes em construção**: meios de comunicação e práticas educativas. Araraquara: JM, 2003. p.145-179.

MIRANDA, Lenir Garcia de. **Autobiografia de todos nós**. Pelotas: Livraria Mundial, 1994.

MORAN, José Manuel. A escola do amanhã: desafio do presente – educação, meios de comunicação e conhecimento. **Tecnologia Educacional**, São Paulo: v. 25, p.50–56, 1996.

_____. **Mudanças na comunicação pessoal**: gerenciamento integrado da

comunicação pessoal, social e tecnológica. 2.ed. São Paulo: Paulinas, 2000.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2.ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

_____. Entrevista. **Nova escola**. São Paulo, n.168, p.20-22, dez. 2003.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 10.ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2004.

NÓVOA, António. Universidade e formação Docente (entrevista). **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**. Santa Maria, n. 7, p.129-137, ago. 2000.

_____. Entrevista. **Pátio**, Porto Alegre, n.27, p.25-28, ago./out. 2003.

_____. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 6.ed. Campinas: Papirus, 2004. p.29-41.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. As xícaras amarelas: imaginários e memória de uma rede de pesquisa. In: PERES, Lúcia Maria Vaz (org.). **Imaginário: O “entre-saberes” do arcaico e do cotidiano**. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária/UFPEL, 2004. p.91-101.

ÓPERA BUFA, [18--]. Disponível em:

<http://209.85.165.104/search?q=cache:Y5oSQ_Vt3kkJ:www.somusical.com.br/glossario.htm+origem+opera+buffa&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=2&gl=br> Acesso em: 03 fev. 2007.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

_____. A construção do olhar. In: NOVAES, Adauto (org.). **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p.167-182.

_____. **Acasos e criação artística**. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

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

PÂNICO, 1996. Disponível em:

<http://www.epipoca.uol.com.br/filmes_critica.cfm?id=1038> Acesso em: 01 out. 2006.

PAZ, Octavio. O uso e a contemplação. In: **HISTÓRIA** geral da Arte: artes decorativas I. Prado: Ediciones del Prado, 1995. p.6-11.

PEIXOTO, Nelson Brissac. As imagens e o outro. In: NOVAES, Adauto (org.). **O desejo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p.471-480.

PENTEADO, Heloisa Dupas. A mídia humana e outras mídias. In: ENCONTRO

NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12., 2004, Curitiba. [**Anais do...**] Curitiba, 2004. 15p.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, Corinta M.G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.153-181.

PEREIRA, Marcos Villela. O desafio da tolerância na cidade contemporânea. In: PORTO, Tania Maria Esperon. **Redes em construção**: meios de comunicação e práticas educativas. Araraquara: JM, 2003. p.19-32.

PESSOA, Fernando. **O eu profundo e outros eus**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

PILLAR, Analice Dutra. A educação do olhar no ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002. p.71-82.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Tecnologias contemporâneas e o ensino de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002. p.113-121.

PINTO, Carmem Lúcia Lascano et al. No estar-junto, a construção de sentidos e relações. In: PORTO, Tania Maria Esperon. **Redes em construção**: meios de comunicação e práticas educativas. Araraquara: JM, 2003. p.41-52.

PORTO, Tania Maria Esperon. Adolescentes e meios de comunicação: espaços de aprendizagem e comunicação. **Comunicar**: Revista Científica de Comunicación y Educación. Huelva, Espanha, n.24, p.133-141, 2005.

_____. A comunicação na escola e a formação do professor em ação. In: PORTO, Tania Maria Esperon (org.). **Redes em construção**: meios de comunicação e práticas educativas. Araraquara: JM, 2003. p.79-110.

_____. Educação para mídia/Pedagogia. Da Comunicação. In: PENTEADO, Heloísa Dupas (org.). **Pedagogia da comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001. p.23-49

_____. (Um novo perfil de) formação docente e demandas educativas na era da informação e da comunicação. In: CONGRESO NACIONAL IMAGEN Y PEDAGOGIA – Congreso Iberoamericano Comunicación y Educación, 2004, Querétaro/México. [**Anais do...**] Querétaro/México, 2004. 19p.

_____. Professoras em aprendizagem: brincando com linguagens em artes e comunicação. In: PERES, Eliane; TAMBARA, Elomar; GHIGGi, Gomercindo (org.). **Programa especial de formação de professores em serviço da FaE/UFPeI**: dez anos de experiências, reflexões e práticas. Pelotas: Seiva, 2006. p.291-306.

_____. **A televisão na escola...** afinal que pedagogia é esta? Araraquara: JM, 2002.

PRESSFIELD, Steven. **A guerra da Arte**: supere os bloqueios e vença suas batalhas interiores de criatividade. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

RAMOS, José M. González; GÜELL, Jaume Passans. **28 máscaras - caretas y antifaces**. Barcelona: Editorial Graó, 1990.

REZENDE, Ana Lúcia Magela de. **A sedução dos mitos da saúde-doença na telenovela**. 1991. 276f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

RESTREPO, Luis Carlos. **O direito à ternura**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

RICHTER, Sandra. Infância e imaginação: o papel da arte na educação infantil. In: PILLAR, Analice Dutra (org.). **A educação do olhar no ensino das Artes**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003. p.181-198.

ROBERTSON, Robin. **Guia prático de psicologia Junguiana**. São Paulo: Cultrix, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, Juremir Machado da. As tecnologias do imaginário. In: PERES, Lúcia Maria Vaz (org.). **Imaginário**: O “entre-saberes” do arcaico e do cotidiano. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária/UFPEL, 2004. p.19-38.

SILVA, Maria Celeste Marques da. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, Maria Teresa (org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Ursula Rosa da; LORETO, Mari Lúcie da Silva. **História da Arte em Pelotas**: a pintura de 1870 a 1980. Pelotas: EDUCAT, 1996.

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

STEVENSON, Jay. **O mais completo guia sobre Filosofia**. 2.ed. São Paulo: Mandarim, 2001.

STRICKLAND, Carol. **Arte comentada**: da pré-história ao pós-moderno. 3.ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

TEATRO NO Y KYOGEN, [14--]. Disponível em:
<<http://www.japaoonline.com.br/pt/nou.htm>> Acesso em 03 fev. 2007.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 5.ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1992.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

XIMENES, Sérgio. **Dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Ediouro, 2001.

ZANETTE, Maria Luiza, Máscaras no caminho da cura: individuação e busca do self. In: ORMEZZANO, Graciela (org.). **Questões de arteterapia**. Passo Fundo: UPF, 2004. p.198-207.

ZWEIG, Connie; WOLF, Steve. **O jogo das sombras – iluminando o lado escuro da alma**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)